Universidade do Minho
Instituto de Educação

Renier Cavalcanti Dantas

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN: CONTRIBUTOS PARA UMA ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR

junho de 2025

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN: CONTRIBUTOS PARA UMA ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR

Renier Cavalcanti Dantas

UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Renier Cavalcanti Dantas

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN: CONTRIBUTOS PARA UMA ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva
e do
Professor Doutor António Camilo T. Nascimento Cunha

junho de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceitas, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contatar o autor, através do Repositório UM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual

CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by nc-sa/4.0/

AGRADECIMENTOS

Hoje, ao concluir e apresentar essa jornada acadêmica e apresentando minha tese, quero aproveitar um momento para expressar minha gratidão a cada um de vocês por estarem ao meu lado durante toda a jornada. Cada um desse grupo tem uma importância singular em minha vida e contribuiu de forma significativa para a concretização deste sonho.

Em primeiro lugar, dou graças a Deus, que sempre esteve comigo, guiando meus passos, iluminando meu caminho e me dando força e sabedoria para enfrentar desafios. Conforto suficiente vinha de sua presença em momentos difíceis, e alegria vinha de objetivos alcançados.

À minha família, a quem ofereço minha sincera e amorosa gratidão. Dedico esta vitória de todo o coração aos meus pais, que lamentavelmente já não estão conosco. Suas lições, amor incondicional e exemplo de dedicação sempre foram uma inspiração para mim. Eles plantaram a semente do conhecimento em mim e me ensinaram a nunca desistir dos meus sonhos.

Agradeço aos meus irmãos por estarem ao meu lado em todas as fases da vida, por me apoiarem e por serem minha rocha em tempos incertos. Suas palavras de incentivo e amor fraterno foram cruciais para manter a luta e não voltar atrás.

Minha amada família, minha esposa e filhos, sou grato por seu apoio inabalável, compreensão e paciência durante todo essa jornada. Você foi meu pilar de confiança e minha força motriz enquanto superava obstáculos e alcançava meus objetivos. Cada sorriso e abraço me deu a motivação que eu precisava para seguir em frente.

Minha gratidão e reconhecimento aos meus professores/orientadores por sua orientação, paciência e contribuições inestimáveis durante minha tese. As recomendações e correções serviram de base para o aprimoramento desse trabalho.

Agradeço também às instituições de ensino IFRN e UMinho por proporcionarem um ambiente acadêmico estimulante e oportunidades de crescimento. Cada conhecimento adquirido nessas instituições auxiliou significativamente na realização desta tese.

Aos meus amigos, agradeço, nossa convivência ao longo desses anos foi marcada por momentos inesquecíveis, risadas, desafios superados em conjunto e o apoio mútuo que nos fortaleceu a cada dia. Vocês foram mais do que colegas de sala, foram verdadeiros amigos, uma segunda família que esteve sempre presente.

A todos, muito obrigado!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Ainda declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFRN: CONTRIBUTOS PARA UMA ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR

Os desafios enfrentados pelas escolas são diversos devido à presença de vários grupos sociais e culturais com necessidades únicas. Nesse contexto, a Educação Física é considerada um componente obrigatório e fundamental para a educação holística dos estudantes. No entanto, ela enfrenta dificuldades na sistematização e é frequentemente influenciada por conceitos orientados para o esporte e metodologias tradicionais. Além disso, o desafio institucional resultante da expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Superior, no Brasil, tem proporcionado a democratização do acesso à educação pública, mas também requer soluções adequadas para públicos diversos e projetos educacionais contínuos, incluindo a atenção especial à Educação de Jovens e Adultos implementada pelo PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A pesquisa intitulada " Os Conteúdos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio Integrado no IFRN: Contributos para uma Organização e Sistematização Curricular" foi desenvolvida nesse contexto e foi submetida ao Instituto de Educação da Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialização em Desenvolvimento Curricular. O objetivo geral da pesquisa é o de entender o seguinte: 1) analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, com ênfase na Cultura do Movimento Corporal; 2) investigar os critérios para a organização dos conteúdos na modalidade EJA, sob a perspectiva dos professores e alunos; e 3) examinar a proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física para a EJA.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa selecionou três campi que oferecem atualmente cursos técnicos de nível médio na modalidade EJA: Campus Santa Cruz, Campus Natal-Zona Norte e Campus Ipanguaçu. O estudo envolveu a aplicação de questionários para cento e trinta e nove (139) alunos do sexo masculino e feminino, entrevistas com três (3) professores e análise documental do texto da Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio de Educação Física (PTDEN). Essa estratégia de pesquisa emprega uma metodologia de estudo de caso dentro dos paradigmas de pesquisa qualitativa e quantitativa para buscar uma compreensão abrangente do fenômeno relevante e possibilitar uma análise minuciosa e rigorosa dos dados obtidos.

Apesar dos desafios enfrentados, o estudo proporcionou uma experiência valiosa que permitiu aos estudantes e professores do PROEJA interagirem e compartilharem diversos conhecimentos relacionados aos conteúdos da Cultura do Movimento Corporal. Tornou-se evidente que o conteúdo dos livros didáticos de Educação Física precisa ser modificado para acomodar os procedimentos didático-pedagógicos usados nos cursos técnicos de nível médio ministrados na modalidade EJA.

Palavras-chave: Conteúdo, Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Física.

ABSTRACT

THE CONTENTS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS OF HIGH SCHOOL INTEGRATED IN THE IFRN: CONTRIBUTIONS TO A CURRICULAR ORGANIZATION AND SYSTEMATIZATION

The challenges faced by schools are diverse due to the presence of various social and cultural groups with unique needs. In this context, Physical Education is considered a mandatory and fundamental component for the holistic education of students. However, it faces difficulties in systematization and is often influenced by sports-oriented concepts and traditional methodologies. Additionally, the institutional challenge resulting from the expansion of the Federal Technical and Higher Education Network has provided democratization of access to public education, but it also requires appropriate solutions for diverse audiences and ongoing educational projects, including special attention to Youth and Adult Education implemented through PROEJA.

The research titled " THE CONTENTS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS OF HIGH SCHOOL INTEGRATED IN THE IFRN: CONTRIBUTIONS TO A CURRICULAR ORGANIZATION AND SYSTEMATIZATION" emerged in this context and was submitted to the Institute of Education at the University of Minho to obtain a Doctorate degree in Educational Sciences, specializing in Curriculum Development. The general objective of the research was to understand the following: 1) Analyze the contents of Physical Education discipline in Integrated High School in the EJA modality at IFRN, with emphasis on Body Movement Culture; 2) Investigate the criteria for organizing contents in the EJA modality from the perspective of teachers and students; and 3) Examine the proposal for organizing contents of Physical Education discipline for EJA.

To achieve these objectives, the research selected three campuses that currently offered technical courses at the secondary level in the EJA modality: Santa Cruz Campus, Natal-Zona Norte Campus, and Ipanguaçu Campus. The study involved surveying one hundred and thirty-nine (139) male and female students through two questionnaires, interviewing three (3) teachers, and conducting a documentary analysis of PTDEN. This study employs a case study methodology within qualitative and quantitative research paradigms to seek a comprehensive understanding of the relevant phenomenon and enable a thorough and rigorous analysis of the data obtained.

Despite the challenges faced, the study provided a valuable experience that allowed PROEJA students and teachers to interact and share a variety of knowledge related to movement culture contents. It became evident that the content of Physical Education textbooks needed modification to accommodate the didactic-pedagogical procedures used in technical courses at the secondary level taught in the EJA format.

Keywoards: Content, Curriculum, Physical Education, Youth and Adult Education.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii
AGRADECIMENTOS iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv
RESUMO v
ABSTRACT vi
ÍNDICE GERAL vii
LISTA DE FIGURAS xiii
LISTA DE TABELAS xiv
LISTA DE GRÁFICOS xv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS xviii

INTRODUÇÃO 1
Contexto, gênese, definição e organização da pesquisa 2
PARTE I – Revisão da Literatura 11
PARTE II – Organização e Planificação do Estudo 12
PARTE III – Apresentação e Análise dos Resultados 13

PARTE I: REVISÃO DA LITERATURA 15

CAPÍTULO 1: Currículo e conteúdos 16
APRESENTAÇÃO 17
1. Construindo alguns conceitos sobre currículo 18
2. O currículo: como tudo começou 23
3. Rompendo com os modelos tradicionais e iniciando a crítica 25
3.1. Onde os conflitos começam 26
3.2. Reconceituando o campo 31
3.3. Indo além com Michael Apple 38
3.3.1. Pesando de maneira diferente o currículo oculto 42
3.4. Contribuições da Grã-Bretanha – Nova Sociologia da Educação 46
3.5. Sociologia crítica com Basil Bernstein 53
4. Crítica da crítica – teoria pós-crítica 57
4.1. Multiculturalismo e seus sentidos 59

5. Currículo e competências, algumas questões 62

CAPÍTULO 2: A Educação Física – uma contextualização histórica 66

APRESENTAÇÃO 67

1. Educação Física no Brasil 68

1.1. Como tudo começou: Brasil colônia e império 69

2. Influências higienistas e militares na construção da Educação Física no Brasil 74

2.1. A influência higienista 75

2.2. A influência militar 79

2.2.1. Método Alemão no Brasil 81

2.2.2. Método Francês no Brasil 84

3. Educação Física e as suas concepções contemporâneas 92

PARTE II: ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO 122

CAPÍTULO 3: Problema, questões e objetivos do estudo 123

APRESENTAÇÃO 124

1. Problemática 124

2. Questões da Investigação 126

3. Objetivos de investigação 126

3.1. Objetivos gerais 127

3.2. Objetivos específicos 127

CAPÍTULO 4: Metodologia de investigação 128

APRESENTAÇÃO 129

1. Design da investigação 129

2. Paradigma de investigação 132

a. Investigação qualitativa 133

b. Investigação quantitativa 137

c. Investigação mista – qualitativa/quantitativa 138

3. Modalidade estudo de caso 140

4. Corpus empírico 142

a. Cenário do Campo Empírico do IFRN 143

b. Cenário do Campo Empírico do PROEJA 145

CAPÍTULO 5: Métodos/técnicas, instrumentos e sujeitos da pesquisa 149

APRESENTAÇÃO 150

1. Métodos/técnicas e instrumentos de pesquisa 151

1.1. Análise documental 154

1.2. Entrevistas – construção e validação 156

1.2.1. Entrevistas aplicadas aos professores 160

1.3. Questionários – construção e validação 163

1.3.1. Questionários aplicados aos alunos 166

2. Caraterização dos sujeitos da investigação 173

1.1. Características dos professores 175

1.2. Características dos estudantes 178

3. Os procedimentos de análise 182

4. Questões e ética 187

PARTE III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 190

CAPÍTULO 6: PTDEN de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho 191

APRESENTAÇÃO 192

1. Apresentação do PTDEN 193

1.1. Concepção teórica 194

1.2. Passos metodológicos 197

1.3. Dos conteúdos 200

1.4. Avaliação 204

CAPÍTULO 7: Apresentação e análise dos resultados – visão dos alunos 206

APRESENTAÇÃO 207

1. Perfil regional do IFRN 207

2. Contexto da pesquisa 208

3. Questionários com discentes 211

3.1. Dimensão: práticas ao logo da vida 211

3.2. Dimensão: Qualidade de Vida e Trabalho 218

3.2.1. Representações e práticas no campo da "promoção da saúde" 218

3.2.2. Representações e práticas no campo das "atividades de lazer e culturais" 227

3.2.3. Representações e práticas no campo das "atividades esportivas" 236

3.2.4. Representações e práticas no campo da educação física – contributos e novas possibilidades 245

CAPÍTULO 8: Apresentação e análise dos resultados – visão dos professores 260

APRESENTAÇÃO 261

1. Recolher dados da escola 262
2. Problematizar a relação do tempo escolar da EF na EJA 264
3. Identificar os profissionais de EF na EJA 266
4. Reflexão sobre a proposta do MEC 268
5. Identificação dos conteúdos da Educação Física para a EJA 270
6. Reflexão sobre as abordagens usadas nas aulas 276
7. Caracterização dos processos metodológicos 281
8. Problematizar a Educação: Curso técnico integrado 284
9. Proposta de trabalho da disciplina Educação Física nos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN 287
10. Propor a organização e a sistematização 298

CAPÍTULO 9: Triangulação dos resultados: contributos dos conteúdos de Educação Física 304

APRESENTAÇÃO 305

1. Pressupostos Teóricos 308
2. Prática docente 309
3. Critérios de Organização 311

Pressupostos Teóricos 313

Prática docente 313

Critérios de Organização 313

CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO 315

Considerações Finais 316

Limitações e recomendações do estudo 326

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 328

ANEXOS E APÊNDICES 349

ANEXO 01: Recorte Teórico – O sentido histórico e paradigmático das práxis curriculares 350

1.1. Construção burocrática de Bobbitt 350

1.2. Concepções progressistas 353

1.3. Reconstrucionismo social 356

1.4. Princípios de Ralph Tyler 357

ANEXO 02: Recorte Teórico – Educação Física: alguns momentos históricos 362

2.1. Da pré-história ao início da cultura ocidental – Grécia e Roma 362

2.2. Corpo e movimento no cristianismo, na idade média e na modernidade 368

2.3. Educação Física na Europa – origem epistemológica e educativa 370

i. Método sueco 373

ii. Método dinamarquês 374

iii. Método alemão 375

iv. Método francês 378

ANEXO 03: Proposta de trabalho das disciplinas do ensino médio – PTDEM 382

Sumário 385

Prefácio 386

Apresentação 388

Concepção teórica 388

Pressupostos teórico-metodológicos 391

Proposição metodológica 392

Conteúdos propostos 394

Núcleo estruturante 394

Núcleo articulador 395

Avaliação da aprendizagem 395

Referências 396

ANEXO I – Programas das disciplinas para os Cursos Técnicos Integrados "regulares" 398

ANEXO II – Programas das disciplinas para os Cursos Técnicos Integrados na modalidade EJA 403

ANEXO III – Programas das disciplinas para os Cursos Técnicos Subsequentes 405

ANEXO 04: Termo de autorização 407

ANEXO 05: Termo de anuência 408

APÊNDICE 01: Carta de apresentação da pesquisa 408
APÊNDICE 02: Termo de consentimento livre e esclarecido (Professores) 410
APÊNDICE 03: Guião da entrevista 411
APÊNDICE 04: Matriz do questionário 414
APÊNDIDE 05: Questionário 01 417
APÊNDICE 06: Questionário 02 429

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - IFRN em números 3
Figura 02: Currículo e teorias do currículo (adaptado de Souza Junior, 2007) 17
Figura 03: Representação da classificação de Castellani Filho - adaptada (1999, p. 151) 120
Figura 04: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica 142
Figura 05: Distribuição dos Campi pelo estado do Rio Grande do Norte 144
Figura 06: Foto da frente do edifício do Campus Ipanguaçu 169
Figura 07: Foto aérea do Campus Ipanguaçu 169
Figura 08: Imagem aérea do Campus Zona Norte 170
Figura 09: Foto da frente do Campus Zona Norte 170
Figura 10: Foto da frente do edifício do Campus Santa Cruz 172
Figura 11: Foto aérea do Campus Santa Cruz 172
Figura 12: Etapas da Pesquisa Documental 184
Figura 13: Etapas da recolha dos dados 185
Figura 14: Etapas de análise de conteúdo 187
Figura 15: Sobre estrutura da instituição IFRN 262
Figura 16: Quantidade de aulas por semana 264
Figura 17: Retrato tempo de serviço dos professores 266
Figura 18: Sobre a seleção de conteúdos de Educação Física. 270
Figura 19: Articulação entre os conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais 275
Figura 20: Participação do processo de Construção proposta do PPP. 281
Figura 21: Sobre a participação no planejamento do currículo EJA. 282
Figura 22: Articulação dos conteúdos da Educação Física. 282
Figura 23: Na sua escola a Educação Física, enquanto disciplina, estabelece uma articulação com as demais disciplinas. Como? 284
Figura 24: Abordagens referentes ao PTDEN 287
Figura 25: Tempo de aula 289
Figura 26: influência da atividade física para os alunos 290
Figura 27: Relações com as outras disciplinas 293
Figura 28: Benefícios e constrangimentos da proposta 297
Figura 29: Proposta para os Conteúdos e Educação Física para a EJA 298
Figura 30: Os limites e as possibilidades sobre a proposta 300

Figura 31: Aspectos a serem modificados no modelo EJA 302
Figura 32: Triangulação da análise da disciplina "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" na esfera da EJA 306
Figura 33: Esquema de análise detalhada da disciplina "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" na EJA, pelas categorias definidas 307
Figura 34: Nuvens de palavras – pressupostos teóricos 308
Figura 35: Nuvens de palavras – prática docente 310
Figura 36: Nuvem de palavras – critérios de organização 313
Figura 37: Turnen (ginástica) e o símbolo criado por Jahn 376
Figura 38: Sistema ginástico de Spiess 377

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Quadros explicativos das macros concepções (classificação de Azevedo, 2009). 120
Tabela 02: Distribuição de cursos por *Campi* do IFRN 145
Tabela 03: Métodos/técnicas de pesquisa. 152
Tabela 04: Roteiro da entrevista 158
Tabela 05: Quantitativo de alunos *versus* Quantitativo de aplicação 170
Tabela 06: Quantitativo de alunos *versus* Quantitativo de aplicação (Campus Zona Norte) 171
Tabela 07: Quantitativo de alunos versus Quantitativo de aplicação 173
Tabela 08: Métodos de pesquisa 183
Tabela 09: Categorização do documento PTDEM 184
Tabela 10: Categorização dos questionários 186
Tabela 11: Categorização das entrevistas realizadas com professores 187
Tabela 12: Cursos do IFRN - técnico de nível médio integrado, modalidade de EJA 210
Tabela 13: Guião da Entrevista Semiestruturada. 261
Tabela 14: Alguns temas do cotidiano dos sujeitos 276
Tabela 15: Alguns conteúdos da Educação Física. 276

Tabela 01: Quadros explicativos das macros concepções (classificação de Azevedo, 2009) 120
Tabela 02: Distribuição de cursos por *Campi* do IFRN 145

Tabela 03: Métodos/técnicas de pesquisa 152
Tabela 04: Roteiro da entrevista..... 158
Tabela 05: Quantitativo de alunos versus Quantitativo de aplicação 170
Tabela 06: Quantitativo de alunos *versus* Quantitativo de aplicação (Campus Zona Norte) 171
Tabela 07: Quantitativo de alunos versus Quantitativo de aplicação 173
Tabela 08: Métodos de pesquisa 183
Tabela 09: Categorização do documento PTDEM 184
Tabela 10: Categorização dos questionários..... 186
Tabela 11: Categorização das entrevistas realizadas com professores 187
Tabela 12: Cursos do IFRN - técnico de nível médio integrado, modalidade de EJA..... 210
Tabela 13: Guião da Entrevista Semiestruturada. 261
Tabela 14: Alguns temas do cotidiano dos sujeitos..... 276
Tabela 15: Alguns conteúdos da Educação Física..... 276

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Total de alunos por Modalidade, em 2009 147
Gráfico 02:Total de alunos matriculados por modalidade de ensino no IFRN em 2019..... 148
Gráfico 03: Respondentes referentes ao número de meios de comunicação existentes na residência 212
Gráfico 04: Porcentagem referente ao número de meios de comunicação existentes na residência 212
Gráfico 05: Respondentes referentes ao número de meios de informação acessados..... 213
Gráfico 06: Porcentagem referente ao número de meios de informação acessados. 214
Gráfico 07: Respondentes referente ao número de atividades diversas 215
Gráfico 08: Porcentagem referente à frequência de escuta dos respectivos tipos de estilos musicais. 216
Gráfico 09: Noções sobre o funcionamento do organismo relacionados com a atividade física (modelo 01) 220
Gráfico 10: Noções sobre o que é estilo de vida (modelo 01)..... 220
Gráfico 11: Noções sobre os benefícios da atividade física para a saúde (modelo 01) 221

Gráfico 12: Noções sobre funções dos alimentos para adquirir hábito saudável (Modelo 01) 221
Gráfico 13: Noções sobre os benefícios da ginástica laboral (Modelo 01) 222
Gráfico 14: Noções sobre intensidade, esforço e frequência aplicada na atividade física (modelo 02) 223
Gráfico 15: Noções sobre funcionamento do organismo relacionados com a atividade física (Modelo 02) 224
Gráfico 16: Noções sobre o que é estilo de vida (modelo 02) 224
Gráfico 17: Noções sobre os benefícios da atividade física para a saúde (modelo 02) 224
Gráfico 18: Noções sobre as funções dos alimentos para adquirir hábitos saudáveis (modelo 02) 225
Gráfico 19: Noções sobre os benefícios da ginástica laboral (modelo 02) 225
Gráfico 20: Conteúdos de lazer físico que você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física (Modelo 01) 230
Gráfico 21: Conteúdos de lazer intelectual que você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física (Modelo 01) 230
Gráfico 22: Conteúdos de lazer artístico que você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física (Modelo 01) 230
Gráfico 23: Conteúdos de lazer manuais que você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física (Modelo 01) 231
Gráfico 24: Conteúdos de lazer social que você gostaria de vivenciar no seu dia a dia (Modelo 01) 231
Gráfico 25: Conteúdos de lazer físico vivenciados nas aulas de Educação Física (Modelo 02) 233
Gráfico 26: Conteúdos de lazer intelectual vivenciados nas aulas de Educação Física (Modelo 02) ... 233
Gráfico 27: Conteúdos de lazer artístico vivenciados nas aulas de Educação Física (Modelo 02) 234
Gráfico 28: Conteúdos de lazer manuais vivenciados nas aulas de Educação Física (Modelo 02) 234
Gráfico 29: Conteúdos de lazer social vivenciados nas aulas de Educação Física (Modelo 02) 235
Gráfico 30: Esportes coletivos praticados nas aulas de Educação Física (Modelo 01) 238
Gráfico 31: Conteúdos relacionados à ginástica nas aulas de Educação Física (Modelo 01) 239
Gráfico 32: Esportes individuais nas aulas de Educação Física (Modelo 01) 239
Gráfico 33: Outros conteúdos nas aulas de Educação Física (Modelo 01) 240
Gráfico 34: Esportes coletivos praticados nas aulas de Educação Física (Modelo 02) 242
Gráfico 35: Conteúdos relacionados à ginástica nas aulas de Educação Física (Modelo 02) 243
Gráfico 36: Esportes individuais nas aulas de Educação Física (Modelo 02) 243

Gráfico 37: Outros conteúdos nas aulas de Educação Física (Modelo 02) 244
Gráfico 38: Contribuição na formação como cidadão (Modelo 01) 247
Gráfico 39: Contribuição na formação como cidadão (Modelo 02) 247
Gráfico 40: Conhecer melhor seu corpo (Modelo 01)..... 248
Gráfico 41: Conhecer melhor seu corpo (Modelo 02)..... 248
Gráfico 42: Melhor relacionamento com as pessoas (Modelo 01) 249
Gráfico 43: Melhor relacionamento com as pessoas (Modelo 02) 249
Gráfico 44: Reconhecer as atividades lazer como necessidade ao ser humano (Modelo 01)..... 250
Gráfico 45: Reconhecer as atividades lazer como necessidade ao ser humano (Modelo 02)..... 250
Gráfico 46: Educação Física como rendimento para favorecer outras disciplinas (Modelo 01) 251
Gráfico 47: Educação Física como rendimento para favorecer outras disciplinas (Modelo 02) 251
Gráfico 48: Afirmação se os conteúdos das aulas de Educação Física contribuirão de alguma forma para sua vida profissional (Modelo 01)..... 255
Gráfico 49: Afirmação se os conteúdos das aulas de Educação Física contribuirão de alguma forma para sua vida profissional (Modelo 02)..... 256
Gráfico 50: Como foram as suas experiências anteriores nas aulas de Educação Física (Modelo 01) 257
Gráfico 51: Como foram as suas experiências anteriores nas aulas de Educação Física (Modelo 02) 258

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
BNCC	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnologia do Rio Grande do Norte
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanhas de Educação Rural
CODESP	Coordenação de Desportes
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DEF	Divisão Nacional de Educação Física
EC	Emenda Constitucional
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde Pública

MNCA	Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NCE	Núcleo Estruturante
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCC	Projeto Pedagógico do Curso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs +	Paramentos Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PTDEM	Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio de Educação Física
REFECT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
USAID	Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

Contexto, gênese, definição e organização da pesquisa

O trabalho de pesquisa intitulado "Os Conteúdos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio Integrado no IFRN: Contributos para uma Organização e Sistematização Curricular" foi desenvolvido no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Técnica e Superior, no Brasil, que tem vindo a proporcionar a democratização do acesso à educação pública. De forma específica, insere-se na discussão a Educação Física como um componente obrigatório e crucial para a educação integrada e holística dos estudantes, nomeadamente ao nível do binómio possibilidades/dificuldades que enfrenta na sua sistematização, com frequência influenciada por conceitos oriundos do esporte e de metodologias ditas tradicionais.

Assim, nesse âmbito, a pesquisa que aqui se apresenta foi submetida ao Instituto de Educação da Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na especialização em Desenvolvimento Curricular[1]. O objetivo geral da pesquisa é o de entender o seguinte: 1) Analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado, na modalidade EJA, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, com ênfase na Cultura do Movimento Corporal; 2) Investigar os critérios para a organização dos conteúdos na modalidade EJA, sob a perspectiva dos professores e alunos; e 3) Examinar a proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física para a EJA.

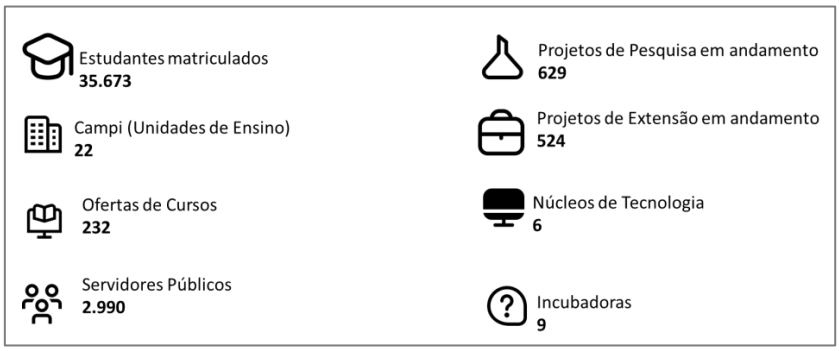
De fato, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) representa uma importante instituição no cenário educacional do estado, sendo uma instituição de ensino superior, técnico e tecnológico. Estabelecido em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices, o IFRN tem uma história bem distinta e abrangente na evolução da educação profissional e tecnológica no país. Durante anos, o IFRN aumentou sua presença e se tornou uma reputada instituição de qualidade na educação pública, oferecendo cursos técnicos, superiores e de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, como engenharias, saúde, meio ambiente e outros.

Adicionalmente às ofertadas dos cursos, o IFRN exerce um papel significativo na pesquisa e na extensão, apoiando o progresso científico, tecnológico e social das comunidades a quem serve. A instituição busca soluções para desafios locais e nacionais através de seus projetos de pesquisa e extensão, promovendo a inovação e o desenvolvimento sustentável.

[1] O texto deste trabalho foi totalmente revisado de acordo com as normas da língua oficial do Português Brasileiro e as diretrizes estabelecidas pelo regulamento da Universidade do Minho. A correção gramatical, ortográfica e sintática foi garantida por todos os esforços, de acordo com os padrões linguísticos estabelecidos para uma escrita acadêmica. Qualquer correção ou ajuste adicional que se faça necessário estará sujeito às diretrizes específicas estabelecidas pela instituição de ensino.

Em uma instituição centenária, a excelência e a tradição se unem para estabelecer um legado de impacto duradouro (Figura 01). Os números expressivos do IFRN mostram a missão educacional considerada, além da sua dimensão física e estrutural. Nesta viva comunidade acadêmica, há milhares de estudantes, professores e colaboradores, onde a busca por excelência e inovação é constante (IFRN, 2019-2026):

Figura 01 - IFRN em números



Em relação ao ensino, o IFRN oferece uma ampla seleção de cursos superiores e técnicos que abrangem várias áreas do conhecimento. Esses cursos, baseados nas demandas do mercado de trabalho, asseguram que os estudantes adquiram competências e habilidades relevantes para se desenvolver profissionais. Além disso, a instituição prioriza uma formação integral[2], que não se restringe apenas ao aspecto técnico, mas também valoriza o desenvolvimento humano e cidadão dos alunos.

Outra área crucial para a atuação do IFRN é sua extensão. O Instituto busca estabelecer uma relação mais estreita com a comunidade através de programas e projetos de extensão, levando o conhecimento produzido na academia para além dos muros da Instituição. Isso inclui a oferta de cursos, seminários, serviços e atividades culturais que beneficiem não apenas os servidores e estudantes do IFRN, mas também o público em geral.

Em termos de pesquisa, o IFRN é reconhecido por seus alunos e professores, que realizam produções científicas e tecnológicas. Via pesquisa e projetos, a instituição busca soluções inovadoras para desafios locais e globais, contribuindo para a geração de conhecimento em diversas áreas. Esta atividade de pesquisa não só enriquece o ambiente acadêmico, mas também apoia o desenvolvimento

[2] O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro. O quê? No caso da formação integrada ou do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (Ciavatta, 2005, p. 84).

econômico e social da região.

Neste sentido, para atender todas essas dimensões, é necessária uma relação democrática no mundo trabalho. A administração pública determinou uma nova política para os recursos humanos, ao adotar de um modelo gerencial. Esta nova política está fundamentada na dignidade e valorização profissional dos servidores públicos, enfrentando aspectos como a reestruturação do quadro de pessoas, a estruturação e gestão das carreiras e dos planos de cargos, a implementação de novos instrumentos e métodos de gestão de pessoas e a transformação do paradigma na segurança social.

Assim, a Instituição tem uma política de capacitação e qualificação dos servidores, proporcionando o desenvolvimento de pessoa através de processos de capacitação, educação continuada e qualificação profissional. Essa política é regulamentada pelo Decreto n° 5.707/2006, do Poder Executivo Federal, estabelecendo as Diretrizes para Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal e internamente pela Resolução n° 67/2011 – CONSUP (Conselho Superior, órgão máximo do IFRN).

Neste continuo, este trabalho se insere no âmbito do Doutoramento estabelecido pelo Protocolo de Cooperação Acadêmica, Científica e Cultural entre o IFRN e a UMinho (Universidade do Minho), sendo o primeiro firmado em 10 de fevereiro de 2011, pelo então Reitor do IFRN à época, Professor Doutor Belchior de Oliveira Rocha, e pelo Professor Doutor Antônio M. Cunha, então Reitor da Universidade do Minho, e tinha como principal objetivo desenvolver e fomentar a cooperação interuniversitária nos campos da ciência e da pesquisa, da arte e da cultura.

Na sequência, em 27 de fevereiro de 2012, foi firmado o primeiro termo aditivo que enquadrava um Programa de Doutorado e Pós-doutorado destinado aos professores do IFRN. Em seguida, com o sucesso da cooperação, em 9 de abril de 2018, os reitores, Professor Wyllys Abel Farkatt Tabosa (IFRN) e Professor Rui Vieira de Castro (UMinho), firmaram o primeiro termo aditivo ao protocolo de cooperação, ampliando ainda mais a cooperação estabelecida.

Esse convênio inicial considerava, até então, apenas educadores, passando também a apoiar os funcionários técnico-administrativos em programas de formação nos níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado, com também a participação em eventos, bancas, projetos e pesquisas científicas e tecnológicas, além da mobilidade de estudantes do IFRN e da UMinho. Esses programas foram constituídos a partir de várias linhas investigação, nomeadamente: Desenvolvimento Curricular, Organização e Administração Escolar; Psicologia Escolar; Tecnologia e Sistemas de Informação; Educação Ambiental e Sustentabilidade e Educação Escolar os Professores e técnicos, que têm por

base diversas áreas de conhecimento.

Neste processo a instituição passou por alguns desafios. Nos últimos anos houve uma grande transformação com a expansão da Rede Federal do Ensino Técnico e Superior, através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que trouxe mudanças, tanto em termos de quantidade de instituições, quanto em diversidade de cursos, abrangendo todo o país de forma rápida. Essa transformação permitiu que os Institutos Federais ampliassem suas estruturas físicas e de pessoal em uma escala sem precedentes.

Isso representou uma oportunidade de democratização do acesso ao ensino público e sua expansão para áreas remotas do país. No entanto, também trouxe desafios organizacionais inéditos para as instituições, exigindo a busca por soluções e protagonismos mais adequados aos públicos e projetos educacionais em andamento, em particular para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foi implementada na educação profissional através do Decreto n° 5.840/2006, por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

As escolas de hoje têm um desafio significativo porque estão sendo frequentadas por vários grupos sociais e culturais, cada um com suas características e necessidades únicas. Assim, a Educação Física como disciplina não poderia ficar de fora desta discussão. Hoje, essa disciplina, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (Brasil, 2013) é um componente obrigatório, sendo de fundamental importância para a formação integral do aluno.

A disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida, ao contrário das outras disciplinas escolares, não apresenta uma sistematização linear, em que os conteúdos são divididos por ano e série. Percebe-se, ainda, que os conteúdos são influenciados por uma concepção esportivista, enquadrada em metodologias tradicionais, apresentando-se de forma desordenada e sem uma lógica de organização e de sequência, doravante, não levando em conta todos os documentos que orientam a prática pedagógica brasileira e, em particular, do IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

Assim, o currículo educacional é um componente crucial do processo de aprendizagem, pois especifica os conteúdos, as metodologias e os objetivos que devem ser alcançados. Ele reflete ideias pedagógicas, políticas educacionais e demandas da sociedade, sendo que a conceituação do currículo pode mudar, dependendo das perspectivas teóricas adotadas. Em abordagens mais tradicionais, o currículo é visto como uma coleção de matérias/materiais que o instrutor transmite ao aluno. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como algo acabado e pré-determinado, em absoluto e sem espaço

de discussão e negociação, e o papel do aluno é absorver passivamente esses materiais (T. Silva, 2000).

No entanto, abordagens mais contemporâneas enfatizam a construção dos conteúdos pelo aluno, levando em conta suas experiências, interesses e seu contexto social. Essas abordagens de pendor construtivistas valorizam a interação estudantil, a liderança estudantil e a conexão entre teoria e prática (Moreira & T. Silva 2011).

Sabemos que hoje a Educação Física desempenha um papel crucial em sala de aula no desenvolvimento de indivíduos conscientes do valor de seus corpos, que promovem uma perspectiva crítica sobre o material relacionado a eles, uma vez que são conhecedores das diversas atividades físicas e seus benefícios e histórias, sendo capazes de discutir e reconhecer as estratégias de alienação utilizadas pelo governo e pela mídia para controlar a população.

Já para o Ensino Médio Integrado (EMI) na modalidade EJA no IFRN, essa disciplina desempenha um papel ainda mais relevante, já que os estudantes são, em sua maioria, adultos que retornam aos estudos e precisam conciliar trabalho, família e estudo. Nesse contexto, é fundamental analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física com ênfase na Cultura Corporal de Movimento e verificar os critérios de organização desses conteúdos sob a perspectiva dos docentes e discentes.

No formato EJA, a Educação Física/Qualidade de Vida deve levar em conta as necessidades e interesses singulares dos alunos adultos, empregando metodologias que estimulem a reflexão crítica e a participação ativa de suas partes, a fim de que os alunos tenham acesso aos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, além dos espaços e equipamentos adequados para as atividades práticas e teóricas, apoiando o desenvolvimento dos alunos a nível cultural e social, incentivando a inclusão e a diversidade. De acordo com Soares et al. (1992), a Educação Física pode ser um espaço de interação social e diálogo entre diversos grupos da sociedade, valorizando as diferenças individuais e abordando as desigualdades.

Dentro deste quadro amplo acreditamos que a discussão sobre os conteúdos desenvolvidos nas aulas de “Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho” para o Ensino Médio Integrado na Modalidade de Jovens e Adultos no IFRN vai clarificar nossas decisões, relacionando os aspectos didáticos pedagógicos, como os planejamentos, os conteúdos, as metodologias, com vistas a uma implantação futura de uma proposta que solidifique as práticas pedagógicas para os diversos Cursos Técnicos de Ensino Médio na modalidade EJA em geral e, especificamente, para o componente curricular da Educação Física.

Neste contínuo, após ter lido o "Prefácio" da tese de doutoramento de Carlos Manuel Ribeiro da Silva (C. Silva, 2011), despertou-me a atenção para uma revelação: “a presente investigação é contextualizada sob a minha perspectiva e, no papel de investigador, tomo duas vias distintas mas complementares: uma via acadêmica e uma outra via institucional/profissional” (p. 09), que nos remente a todas as transformações que ocorreram em minha vida e que foram cuidadosamente alinhavadas com as minhas experiências adquiridas como aluno/atleta, como acadêmico e como profissional, remetendo a um cenário e motivações que resultam na problematização da referida pesquisa.

Como observado, o caminho trilhado sempre teve um ponto de referência: o de ser professor. Na época do Ensino Médio, os docentes disseminavam os conteúdos por meio de uma metodologia tradicional, que na definição de Paulo Freire é a Educação Bancária, delineada como “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento, em que não se verifica nem pode verificar-se esta superação” (P. Freire, 2005, p. 67). Devido a essa circunstância, senti-me bastante desconfortável e, sempre que possível, fazia colocações, tanto para os professores, quanto para os demais alunos da turma.

Como aluno/atleta sempre participei ativamente de todos as atividades físicas desenvolvidas na minha vida escolar, desde o Ensino Fundamental ao Médio, no colégio Salesiano São José, onde participei principalmente das atividades esportivas, dedicando-me em especial ao basquetebol, momento em que comecei a ajudar o meu professor nas turmas de menor idade – chamadas de equipes mirins (idades entre 10 e 13 anos) e infantis (idades entre 14 e 15 anos).

Na sequência, em 1989, passei no vestibular, hoje chamado de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Desta feita, deparei-me, mais uma vez, com o interesse na docência e também uma preocupação com os processos históricos que regiam a educação da época, período em que predominava o controle sobre a escolaridade, meio considerado privilegiado para e exercer uma forte pressão social e um cerceamento das liberdades de expressão e comunicação.

No curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFRN, onde iniciei a minha vida profissional, vivenciei um currículo tecnicista baseado em conteúdos físicos, tendo como meta a constituição de um físico saudável, equilibrado organicamente e menos susceptíveis às doenças, apresentando um caráter higienista e eugênico, como destacamos no Decreto n° 69.450, de 1971, quando se refere ao seguinte (Art. 1.º):

> A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Nesse contexto, enfatizo hoje que não foram as aulas que frequentei de Educação Física que me motivaram pelo interesse na área da docência, pois nesta época as aulas eram destinadas aos alunos mais habilidosos, enquanto os outros ficavam de fora das atividades físicas, apesar de estarem inseridos no processo, em virtude de ter uma habilidade motora privilegiada, mas, principalmente, a modalidade de basquetebol, pois me incomodava a dificuldade dos discentes em participarem ativamente dessas aulas na maioria das vezes.

Observa-se que todos esses processos didáticos e pedagógicos eram enfatizados através de algumas leis nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1961, ao pontuar que a Educação Física deveria ser obrigatória para o Ensino Primário e Médio, nível em que o esporte passava a proporcionar cada vez mais espaço nas aulas através do Método Desportivo Generalizado. Isso despertou-me, desde essa época, a buscar uma educação que atendesse a todos os alunos em suas múltiplas dimensões, defendendo uma perspectiva educacional que enfatizasse o movimento como elemento fundamental do desenvolvimento e da aprendizagem.

Na sequência, no ano de 1992, logo após a conclusão do curso de Educação Física, o Colégio Hipócrates estava inaugurando uma nova unidade e foi ali onde assumi as aulas de Educação Física, assim como de basquetebol e, posteriormente, a Coordenação de Educação Física.

A partir desse momento, acreditei que poderia explorar novas experiências com os meus alunos e alunas, diferente das que já estavam postas em uma perspectiva elitista, esportiva e conservadora. Assim, assevera-se que as discussões foram em contraponto das práticas pedagógicas tradicionais e balizadas nos movimentos renovadores das décadas de 70 e 80, conforme elucidado no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, no qual os autores Carmen Lúcia Soares, Celi Elza Zülke Taffarel, Elizabeth Varala, Lino Castellani Filho, Michel Ortega Escobar e Valter Bracht foram uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física ao discutirem a área sob uma perspectiva da Metodologia Crítico-Superadora, em que os conteúdos da cultura corporal são jogos, esporte, ginástica, dança, dentre outras manifestações.

Entretanto, na ordem, fui aprovado no concurso da Prefeitura de Natal. Nessa experiência, desenvolvi uma metodologia de ensino não diretiva, tentando modificar a estrutura do ensino da

Educação Física, usando uma Abordagem Crítico-Emancipatória, centrada no conteúdo esporte, que foi concebido como Cultura do Movimento para Educação Física. Assim a educação emancipada direciona seu foco, não apenas para o mero desenvolvimento de habilidades técnicas, mas sim para a formação integral da cidadania dos jovens. Uma outra concepção não diretiva é conhecida pelo nome de Concepções Abertas de Ensino, em que Hildebradt et al. (1986, p. 15) afirmam que:

> As concepções de ensino são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidades de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor.

Entende-se que nesta forma de atuação os alunos têm a capacidade de vivenciar todos os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, tornando-se cidadãos mais críticos com a competência de transformar, recriar e ressignificar todas essas formas do movimentar-se.

Um dos fatos mais importantes que veio a influenciar minhas inquietações sobre o processo didático pedagógico da disciplina de Educação Física está relacionado com a minha passagem pela Universidade Potiguar, onde lecionei várias disciplinas e, dentre elas, a Didática da Educação Física. Neste momento, tive a chance de provocar uma reflexão sobre o corpo e suas manifestações relacionados à Cultura Corporal de Movimento, refletindo sobre os aspectos curriculares dos conteúdos, das metodologias, dos recursos, dentre outros aspectos, que permitiram um diálogo cada vez maior entre o corpo da criança/adolescente e de sua aprendizagem escolar.

Outro aspecto importante na construção de uma pesquisa relacionada aos conteúdos da Educação Física deu-se a partir das discussões no curso de especialização em Educação Física Escolar, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 2009. Entendemos que, assim como os conteúdos, toda a realidade educacional é um reflexo – ou deve ser – daquilo que é produzido nas bases históricas.

Posteriormente, em 2009, assumi o cargo de professor no IFRN. Logo depois foi formado um grupo de estudo – Núcleos Estruturantes (NCE) – pela Pró-reitora de Ensino com o objetivo de reestruturar os currículos. Com a participação de vários professores, foi sistematizado um cronograma de estudos a fim de se discutir a construção do currículo integrado, considerando os princípios filosóficos, epistemológicos e político-pedagógicos, além daqueles documentos que norteiam e

orientam as práticas na instituição.

Nesta perspectiva, os conteúdos da Educação Física devem ter como Base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além das matrizes de referência do ENEM, oportunizando uma discussão aprofundada sobre a sistematização dos conteúdos de Educação Física para o EMI (Ensino Médio Integrado), utilizando-se da Cultura Corporal de Movimento para a organização desses conteúdos.

Feitas essas pontuações quer nos localizam na produção da presente tese, passamos para a apresentação dos aspectos teórico-metodológicos. No que tange ao enquadramento teórico, a pesquisa adota uma Metodologia de Estudo de Caso dos alunos e alunas dos Cursos Técnicos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva quantitativa/qualitativa – mista, com a finalidade de verificar os conteúdos, as metodologias, a quantidade de aulas ministradas, em uma análise da Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio de Educação Física (PTDEM), que orienta a disciplina de Educação Física/ Qualidade de Vida e Trabalho.

Em uma de suas fases, a pesquisa envolveu alunos e alunas dos Campi Santa Cruz, Ipanguaçu e Zona Norte, matriculados nos cursos Técnico de Nível Médio, na modalidade EJA em "Manutenção e Suporte", "Agroecologia" e "Comércio", respectivamente, sendo um (01) curso por campi, tendo dois modelos de questionários (um com alunos que já vivenciaram a disciplina e com os que ainda iam vivenciar), construído com 39 questões de perguntas fechadas, abertas e mistas, sendo analisados um total de 139 respondentes.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, foram inqueridos três professores que estavam atuando ou que já haviam atuado nos cursos relacionados acima. Essas entrevistas foram compostas por dez objetivos: 1) recolher dados da Escola; 2) problematizar a relação do tempo escolar da Educação Física (EF) na EJA; 3) identificar os profissionais de EF no EJA; 4) refletir sobre a Proposta do MEC; 5) identificar os conteúdo da Educação Física para a EJA; 6) refletir sobre as abordagens usadas nas aulas; 7) caracterizar os processos metodológicos; 8) problematizar a educação do Curso Técnico Integrado; 9) analisar a proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN.

Nosso estudo está dividido em três partes de acordo com a seguinte estrutura: a **PARTE I** é a "**Revisão da Literatura**", construída com dois capítulos. O primeiro "Currículo e Conteúdo" e o segundo "A Educação Física: uma contextualização histórica". A **PARTE II** refere-se à "**Organização e Planificação do Estudo**" e está constituída por três capítulos: "Problema, questões e objetivos do

estudo" (Capítulo 3), "Metodologia de Investigação" (Capítulo 4) e "Métodos/técnicas, instrumentos e sujeitos da pesquisa" (Capítulo 5), respectivamente. Já a **PARTE III**, e última do trabalho, corresponde à "**Apresentação e Interpretação dos Resultados**", sendo constituída pelos capítulos: "PTDEN de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" (Capítulo 6), que corresponde a uma "Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA-PTDEN de Educação Física"; "Apresentação e análise dos resultados – visão dos alunos" (Capítulo 7); "Apresentação e análise dos resultados – visão dos professores" (Capítulo 8); e, por fim, "Triangulação dos resultados: contributos dos conteúdos de Educação Física" (Capítulo 9). É ainda de considerar, para terminar o texto, os apartados sobre as "Considerações finais, limitações e recomendações do estudo", as Referências Bibliográficas e os Anexos e Apêndices.

Em função da organização do trabalho, terminamos esta introdução com um adiantar sintético daquilo que nos ocupa em cada uma das partes estruturantes deste texto, que a seguir se adianta.

PARTE I – Revisão da Literatura

No Capítulo 1, "Currículo e Conteúdos", abordamos o conceito do currículo em seus diversos aspectos, buscando mostrar suas transformações ao longo do tempo, desde o século XIX chegando até ao currículo por competências no século XXI. Sendo assim, apresentamos as teorias curriculares tradicionais, críticas e pós-críticas, fazendo uma relação direta com as discussões no Brasil e suas legislações a fim de refletir sobre a construção dos conteúdos em suas diversas teorias, voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional.

No Capítulo 2, "A Educação Física: uma contextualização histórica", discorremos sobre a construção do pensamento sobre a Educação Física em seus respectivos momentos históricos, enfatizando o quanto a história do exercício físico/conteúdos está intimamente ligada às facetas políticas, sociais e militares da civilização, pois possibilita a compreensão do passado e nos permite compreender o presente e o futuro. Dessa forma, a atividade física acompanhou a história humana desde a pré-história até os dias atuais.

Desde já devemos referir que estes textos iniciais foram ponderados, numa versão inicial, de uma forma mais extensa e detalhada. Por ponderação concertada com os orientadores desta investigação, considerou-se oportuno fazer uma depuração desses textos, dada a sua profusa extensão, resultando, a partir das suas partes iniciais, em dois recortes teóricos, que são considerados como expansões detalhadas, com uma perspectiva de enquadramento e suporte histórico dos temas

abordados. Nesse sentido, devemos considerar nesta PARTE I, para além dos capítulos 1 e 2 e os seus respetivos recortes teóricos, o Anexo 01 - "Os primórdios do Currículo" e o Anexo 02 - "Educação Física: alguns momentos históricos"

PARTE II – Organização e Planificação do Estudo

No Capítulo 3 intitulado "Problema, questões e objetivos do estudo", apresentamos a problemática em indagação, contextualizando os aspectos da realidade da pesquisa relacionados às mudanças institucionais e aos projetos políticos e pedagógicos do IFRN, em especial dos Conteúdos da Educação Física para os Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os questionamentos lançados acerca dos conteúdos da Educação Física visam justificá-la como uma disciplina realmente pertencente ao currículo escolar, que faz parte de todo o processo didático-pedagógico. Na sequência, expomos os três objetivos da tese que orientam o labor metodológico.

Seguindo, devido à característica do nosso objeto de investigação, que é o de analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado (EMI) na modalidade EJA no IFRN, com ênfase na Cultura do Movimento Corporal, propomos averiguar os critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA sob a perspectiva dos docentes e discentes e examinar a proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida para a EJA. Para tanto, optamos pelos princípios da investigação qualitativa, ainda que balanceando esta tendência com um estudo de característica mista, quando procedemos a aplicação de um questionário com perguntas fechadas aos discentes, enquanto sujeitos de nossa investigação nos cursos EJA.

No Capítulo 4, "Metodologia de Investigação", apresentamos o design da investigação, expomos um dos motivos da investigação, estabelecendo uma relação entre o sujeito e o objeto de estudo, considerando que o processo educacional tem suas especificidades e que a EJA deve ter características próprias adequadas para suas necessidades e disponibilidades. Desta forma, é preciso ouvir a comunidade escolar – no caso, alunos e professores.

Em conformidade, avançando na pesquisa, verificamos, assim, a necessidade de nos guiarmos também por uma investigação composta por elementos de ordem quantitativa, em virtude do número considerável de questionários aplicados, assim como, sobretudo, em função do tipo de dados recolhidos e tratados. Desta forma, a pesquisa teve um caráter misto, ao lidar com aspectos interpretativos com os professores relativos à oferta da Educação Física na EJA, assim como pela

própria análise documental da proposta do PDTEN, que se conjuga com a coleta de dados a partir da aplicação de questionários aos alunos sobre as suas expectativas e experiências relativas à disciplina de Educação Física. Tais decisões delineiam o enquadramento teórico da pesquisa com pressupostos do estudo de caso.

Ainda no processo metodológico da investigação, definimos o campo empírico e suas caraterísticas no decorrer dos anos, além de apresentar os aspectos inerentes a legalização da instituição pesquisada – IFRN, como também dos respectivos cenários dos campi e do PROEJA.

No seguimento da organização do estudo, tratamos ainda dos(as) métodos/técnicas, dos instrumentos de coleta de dados e das características dos sujeitos participantes do estudo, assim como aludimos, por fim, às questões da análise dos dados e da ética na investigação. Assim, em conformidade, e em relação à coleta de dados, no Capítulo V, discutimos acerca de "Métodos/Técnicas, Instrumentos e Sujeitos da Pesquisa", utilizando o método indutivo em uma pesquisa exploratória, em que o pesquisador parte dos fatos e fenômenos específicos para uma conclusão geral, buscando coletar o máximo de informação possível sobre os conteúdos da Educação Física na modalidade EJA. Assim, trabalhamos ao nível da análise documental do PDTEN, de questionários com os estudantes e de entrevistas com os professores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, além da caracterização da amostra (alunos e professores), finalizando com os procedimentos de análise de conteúdo dos dados apurados e as questões de ética na investigação.

PARTE III – Apresentação e Análise dos Resultados

No que tange à discussão e reflexão sobre os questionamentos discutidos no decorrer da tese, foram explicitados os seguintes capítulos: "PDTEN de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho (Capítulo 6); "Apresentação e análise dos resultados – visão dos alunos" (Capítulo 7); "Apresentação e análise dos resultados – visão dos professores" (Capítulo 8); e, por fim, "Triangulação dos resultados: contributos dos conteúdos de Educação Física" (Capítulo 9).

Sendo assim, a partir da análise dos PDTEN, das entrevistas com os professores e dos questionários com os alunos e alunas, observam-se as dinâmicas didático-pedagógicas relacionadas à disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", oferecida aos Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade EJA. Pode-se compreender, assim, que as análises e as interpretações dos dados obtidos procuram responder ao questionamento e aos objetivos iniciais do estudo.

Na sequência, finalizamos com a explanação das "Considerações finais, limitações e

recomendações do estudo". Daqui traçamos alguns dos contributos da investigação como também analisamos algumas das limitações e recomendações do estudo para a futura elaboração de uma proposta sobre os conteúdos de Educação Física na modalidade EJA, apresentando os temas principais da tese. Concluímos, ainda, com algumas recomendações para futuras pesquisas de modo a responder às questões que surgem a cada nova investigação, a cada novo processo de indagação que a atividade educativa tão constantemente nos interpela.

Finalmente, remetemos de novo para os Capítulos 1 e 2, no sentido de expor a respeito dos dois recortes teóricos já aqui mencionados (um sobre Currículo, dedicado às suas origens mais remotas; o outro sobre Educação Física e alguns dos seus momentos históricos, com ampla influência no pensamento atual sobre a Cultura Corporal de Movimento – verificar Anexos 01 e 02), que são fruto de nossa pesquisa teórica e que, inicialmente, faziam parte da Revisão da Literatura. De fato, percebemos que, ao incluir essa informação, a revisão se tornaria excessivamente densa, comprometendo de algum modo a fluidez do texto e o foco no objeto do estudo. Diante desse dilema, também não queríamos simplesmente desperdiçar ou perder a sistematização detalhada que havíamos realizado. Desse modo, como referimos, após uma discussão com nossos orientadores, chegamos à decisão de deslocar esses conteúdos para os anexos, onde o leitor interessado poderá explorar e aprofundar essas questões de forma mais detalhada.

PARTE I:

REVISÃO DA LITERATURA

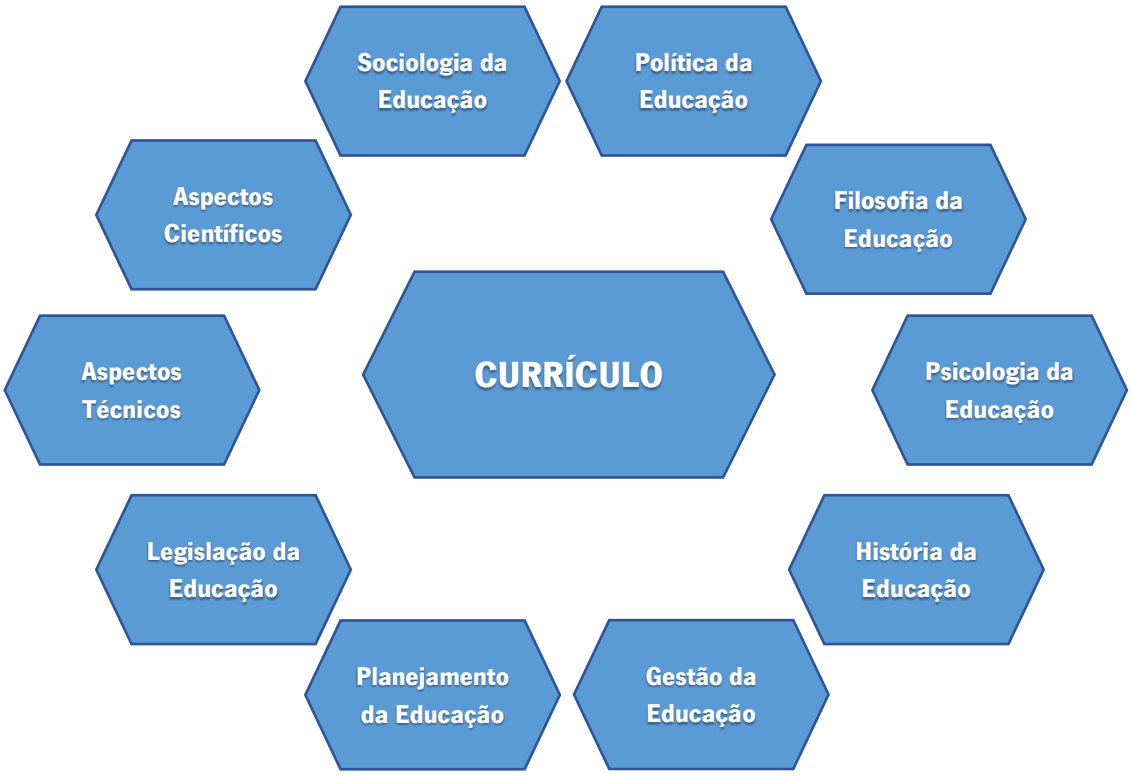
CAPÍTULO 1:

Currículo e conteúdos

APRESENTAÇÃO

Mesmo hoje, com todos os estudos realizados sobre currículos, ainda temos dificuldades em formular uma definição clara e concisa sobre o vocábulo "currículo". Parece fácil responder à pergunta "o que é currículo"? É uma definição com mais de um significado, carregada de polissemia, ligada ao longo de sua história com os modelos psicológicos, sociólogos, filosóficos e pedagógicos, além dos aspectos políticos e econômicos. Sua definição também se relaciona às perspectivas técnicas e científicas envolvidas nos processos das construções teóricas do currículo, em que este é um instrumento de manutenção ou de transformação das ideologias vigentes, determinando os conteúdos a serem explorados, como podemos verificar no entrelaçamento de várias áreas do conhecimento, conforme é possível observar na Figura 02, adaptada das teorias do currículo de Souza Junior (2007).

Figura 02: Currículo e teorias do currículo (adaptado de Souza Junior, 2007)



Nota-se como é difícil a compreensão do significado do currículo nas palavras de Young (2014, p. 192) ao se referir que "as perguntas relativas ao currículo estão longe de ser diretas e claras – e isso é dificultado pelo fato de que todo mundo acha que tem respostas para elas, especialmente em relação ao currículo escolar". E quando fazemos essa pergunta em um contexto escolar para os diversos profissionais da área de educação, digo isso por experiência própria de mais de vinte anos de magistério, essas dificuldades aparecem com inúmeras respostas relacionadas ao conceito.

Respostas podem ser encontradas em vários manuais de currículos que refletem diversas acepções, sendo elas usadas indiscriminadamente como: matriz curricular, programa das disciplinas, conteúdo das disciplinas, plano de ensino, entre outras acepções, sabendo hoje que a definição de currículo é muito mais ampla e está impregnada de um contexto histórico (Malta, 2013).

Por fim, vale dizer que, a propósito do apartado sobre a evolução e as origens históricas do constructo "currículo" (2. O currículo: como tudo começou), dele resultaram modelos/paradigmas curriculares que proporcionam ângulos diferenciados de interpretação das realidades sociais, culturais e econômicas em lógicas e princípios tecnicistas, progressistas e críticas, que vão correspondendo a diversos contextos históricos e sociais[3].

1. Construindo alguns conceitos sobre currículo

Acrescenta-se também que o "currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos" (Paraíso, 2009, p. 278) em que são explorados no mundo, mesmo sendo um lugar disciplinado no qual pode acontecer muitas coisas, pois lê-se e apresenta-se como uma conversa complicada (Pinar, 2016). Essa conversa está relacionada com os professores, com os alunos que vivem em determinados lugares no mundo e com suas especificidades locais, o que dificulta o diálogo com o currículo.

No sentido mais corrente do termo e no contexto Anglófono e Francófono, o currículo "designa geralmente o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, de acordo com uma ordem de progressão determinada, no quadro de um dado ciclo de estudos" (Forquin, 1996, p. 188), consistindo em um programa de formação, sendo organizado em uma sequência lógica de situações e atividades de aprendizagem pré-determinadas e focado em objetivos.

A versão mais tradicional de currículo que chega aos nossos conhecimentos e que está relacionada com a herança do racionalismo técnico, tem sua origem na Idade Média, herdada da antiguidade Greco-romana, no que se refere a um elenco de disciplinas: o *Trivium* com 'gramática, retórica e dialética' e o *Quadrivium* com 'aritmética, música, geometria e astronomia' que compunham as sete Artes Literais (Malta, 2013). Nessa composição, apareceu pela primeira vez associado à organização dos conteúdos, que se apresentaram previamente reunidos e planificados, sendo o currículo entendido como um conjunto de conteúdos a serem ensinados.

[3] O Anexo 01 procede ao recorte teórico que aponta para um conhecimento aprofundado desses modelos/paradigmas curriculares diferenciados

Para Sacristán (2013, p. 16) o termo currículo, que procede da palavra latina *curriculum* e que "cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*", tem sido usado desde a Roma antiga com a expressão *cursus honorum*, evidenciando as conquistas realizadas pelos cidadãos, acumuladas em suas funções eletivas e jurídicas, em cargos públicos com vereadores e cônsules. Na realidade, o termo significava a carreira do cidadão, determinando a ordem e o percurso percorrido.

O autor assevera que em nosso idioma esse conceito tem dois sentidos, o primeiro se refere à vida profissional e suas realizações e êxitos, denominado *Curriculum Vitae*, e o outro está na construção da carreira dos estudantes e, de maneira mais concreta, nos "conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo" (p. 16).

Observa-se que a última acepção pode estar se referindo ao plano organizado, sequenciado e sistemático de estudos que são remotos às práticas educativas difundidas no século XVI, nos sistemas educacionais da época, por meio do método pedagógico dos jesuítas, que segundo revela Hamilton (1992) as escolas eram divididas em classes, com a retenção da instrução individualizada. Possivelmente, a primeira aparição da palavra *curriculum,* relacionada com os meios educacionais, deu-se quando a Universidade de Leiden, em 1582, referia que seus alunos, para completar o currículo, deveriam adquirir o certificado para completar seus estudos. Outra possibilidade refere-se ao Oxford English Dictionary, o qual "aponta que a primeira menção ao termo currículo data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes" (Lopes, 2013, p. 02), sendo ambas as universidades fortemente influenciadas pelas reformas religiosas ligadas ao calvinismo.

Bioto-Cavalcanti (2013) realça que a aparição do termo *curriculum* originou-se em meados do século XVI com as críticas aos modelos medievais escolares e com o surgimento das escolas modernas, revelando que o currículo, como se observa, é construído historicamente, deixando de ser uma mera ferramenta técnica para o ensino e aprendizagem. Nesse quadro, passa a ser considerado um componente social e cultural que estrutura e seleciona o conhecimento vigente para ser trabalhado num determinado momento desse contexto social, com repercussões diretas na cultura prevalecente, assistindo-se, assim, à influências diretas entre a sociedade e o sistema escolar, este estabelecido pela anterior, mas capaz de (re)definir os seus princípios e orientações, numa lógica de vasos comunicantes.

Com em todos e quaisquer conceitos, vamos encontrar problemas na sua definição que

partem da própria etimologia da palavra, quando definem que "currículo" vem da palavra *currere*, no sentido de um ato de "correr", de percorrer ou frequentar um "curso". Neste último sentido, refere-se à sequência de etapas a serem seguidas para se atingir um determinado objetivo, estando, por isso, mais ligado à ideia de um projeto ou programa a desenvolver de forma progressiva e adaptada às circunstâncias.

Nota-se também essa dificuldade nas pesquisas realizadas por Pacheco (2001, p. 16) quando ressalta que a definição do currículo se assegura quando:

> Não é neutra, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudo e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que o verdadeiramente significa.

Na perspectiva pós-estruturante defendida por T. Silva (2000), o processo do discurso estaria em um procedimento curricular em que descreve algo como descoberta que ela mesma criou, em uma retroalimentação do processo que ela criou e depois descobriu. Para o autor, nesse princípio adotado sobre a teoria que leva aos efeitos discursivos, diminuiria as dificuldades da definição sobre "currículo", pois essas "definições de currículo não são utilizadas para captura". Assim, na perspectiva deste autor, não procuramos definições curriculares ou

> o verdadeiro significado de currículo para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente de forma como ele é definido pelos diferentes autores e teoria. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que é o currículo. (T. Silva, pp. 12-13)

O ponto de partida de Michael Young (2014), para a definição do termo currículo, apoia-se no sociólogo e professor de pedagogia Emile Durkeim (1938), para quem o currículo são fatos sociais e nunca vai se reduzir apenas a atos, crenças ou motivações individuais, não se restringindo apenas às pessoas envolvidas, principalmente, os professores e alunos, mas também aqueles que projetam currículos na tentativa de alcançar certos objetivos com eles.

Para tanto, o currículo não pode ser um objeto inanimado, sem vida, e sim construído historicamente com seus interesses individuais e coletivos vinculados a formas específicas e organizacionais da sociedade e da educação. Ademais, o currículo tem que adotar o conceito como construção ou um ato social.

Nota-se que o conceito do currículo vem se transformando ao longo do tempo, influenciado, historicamente, por intermédio das diferentes correntes pedagógicas, em que diferentes autores relatam as diversas correntes curriculares. Isso evidencia-se em Moreira & Candua (2007, p. 17) quando ressaltam que "à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento".

Frisamos a existência de uma variabilidade conceptual do termo "currículo" em duas definições: uma formal, que aponta o currículo para um conjunto de conteúdo a serem ensinados e organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo com um planejamento das ações pedagógicas; e uma outra definição dita informal, que se caracteriza por um "conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predominante" (Pacheco, 2001, p. 16).

É fato que essas divergências são importantes para a organização do campo do currículo e certamente essa construção histórica determina os seus aspectos, verificando-se que a discussão é levada para uma ideia comum na organização da aprendizagem, na qual as diferentes teorias, de acordo com T. Silva (2000, p. 13), "podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade", em que todos esses aspectos têm como objetivo a melhoria da qualidade na educação, no sentido de adquirir conteúdos historicamente construídos, selecionados e justificados por meio das teorias.

Em comentário a essa questão, o currículo precisa ser estudado em seus aspectos socialmente construídos, em que cada teoria define o ser humano que devemos ser ou devemos nos tornar – na nossa identidade e na nossa subjetividade –, selecionando e adquirindo conteúdos pré-determinados por cada realidade, sendo estudado nas suas dimensões históricas e sociais que passam por conflitos em seus processos, sendo, por isso, necessário uma definição que contemple os aspectos sociopolíticos e intelectuais.

Oportuno, ainda, é o comentário encontrado em Pacheco (2001, p. 18) definido por Grundy (1987, p. 5), quando refere que "o currículo não é, no entanto, um conceito; é uma construção

cultural, isto é, não é conceito abstrato que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Mas, pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas", caminhando sempre para definições historicamente localizadas.

Acresce-se que o currículo tem a função de responder aos seguintes questionamentos: quais os conteúdos que devem ser ensinados e em que o ser humano deve ser formado para a sociedade – identidade? Em resposta a esses questionamentos, os conteúdos são selecionados em conformidade com as ideologias curriculares que definem determinados conteúdos em detrimento de outros.

Sendo assim, o currículo não é um elemento neutro com o único objetivo de transmitir o conteúdo sem nenhum interesse social. Ele – o currículo – transmite sim os interesses implícitos nas visões sociais particulares, com suas ideologias, influenciando a construção individual do ser humano, estabelecendo o que cada sistema educacional deve ensinar e aprender, limitando os conteúdos a serem adquiridos pela comunidade escolar.

Verifica-se, então, que o currículo precisa estar atrelado a uma opção teórica, ou a opções teóricas, de modo a sistematizar os seus pensamentos, historicamente construídos, com a finalidade de separar os assuntos relevantes para responder aos objetivos desejados na construção do conhecimento e dos seus conteúdos, a fim de diminuir as diferenças sociais e melhorar a qualidade do ensino.

Na visão da natureza da aprendizagem, destacamos os comentários de Alonso (2005), quando refere que para o discente construir conteúdo ativo e autônomo é necessário que a aprendizagem seja adequada e relevante, flexível, equilibrada e articulada, tendo como principal objetivo a compreensão da complexidade do mundo, intervindo na sua transformação, através de uma ação informativa e esclarecida.

Devido à variedade de propostas conceituais da realidade territorial do currículo, usamos aquela descrita por T. Silva (2000). Mediante o exposto, as Teorias Tradicionais estão preocupadas com as questões meramente técnicas, em definir processos de arranjo que venham a garantir o "status quo", considerando os conteúdos e os saberes em uma condição de neutralidade e cientificação. Por outro lado, as Teorias Críticas, desenvolvidas a partir da década de setenta, estão em contraste com as Teorias Tradicionais, deslocando a discussão do conhecimento materializado no currículo para o conceito de identidade e poder, passando a se concentrar na discussão entre currículo, conhecimento e poder. A partir da década de noventa, do século XX, as Teorias Pós-Críticas desafiam a hegemonia das Teorias Críticas, evidenciando novos problemas para a discussão dos

currículos e se preocupando com os processos relacionados com o currículo, conhecimento e poder, expressando e construindo a diversidade étnica, cultural, de gênero, raça, sexualidade e multiculturalismo.

Pacheco (2005) ainda frisa que a existência de diversas teorias, inclusive contraditórias, não diminui de forma alguma os Estudos Curriculares nem tão pouco uma teoria curricular unificadora "mas, pelo contrário, é um argumento a favor da diversidade e da problemática do respectivo campo de estudo" (p. 80).

2. O currículo: como tudo começou

O currículo desde sempre foi objeto de estudo dos primeiros escritos sobre educação, em que todos buscavam, direta ou indiretamente, compreender e organizar os processos educacionais, tendo como núcleo de discussão os conteúdos curriculares, aqueles que devem ser alvo de atenção nos processos de ensino e aprendizagem. Tudo começa com o surgimento das teorias tradicionais no final do século XIX e início do século XX, quando os Estados Unidos passam por grandes modificações sociais, económicas e culturais. De uma condição rural, depressa se passa para a prevalência de uma paisagem e condição urbana-industrial em busca da universalização da educação, por intermédio das justificativas científicas para definir que tipo de conteúdo deveria ser alvo de atenção para os futuros trabalhadores no processo de industrialização.

No Brasil, segundo Saviani (2019), a história da educação brasileira se inicia a partir de 1549, período da colonização, predominando a partir deste período até a primeira metade do século XVIII a educação jesuíta. Ela foi, em um primeiro momento, chamada de pedagogia brasílica e tinha como finalidade ensinar português para os indígenas em uma doutrina cristã de ler e escrever. No segundo momento, surgiu o plano chamando de *Ratio Studiorum* que tinha um caráter universal e elitista do ensino com a finalidade, de modo geral, de transmissão dos valores de uma sociedade mercantilista marcada profundamente pelos preceitos da religião católica, considerada a vertente religiosa da pedagogia tradicional, sendo o primeiro momento de registro da educação de jovens e adultos – os indígenas.

O terceiro momento a assinalar da história da educação brasileira corresponde à fase pombalina (1759-1808), fortemente influenciada pelas mudanças na Europa, onde se discutia os preceitos tradicionais entre a fé e a ciência. Daí se instala uma nova influencia na educação – o Iluminismo – colocando o Estado a cargo da educação com aulas régias de latim, filosofia, grego,

dentre outras áreas disciplinares, em que o novo homem deveria ser formado pela educação.

Já nos Estados Unidos, o sistema educacional começa a discutir qual seria a melhor forma de controlar os pensamentos dos educandos em uma sociedade urbanizada que passava por um processo de industrialização, com a presença de imigrantes nas grandes metrópoles.

Para manter uma identidade nacional seria necessário sustentar a formação de uma burocracia governamental para tomar conta da educação, estabelecendo-a como objeto próprio de estudo científico, conteúdo esse que deveria alcançar a maioria da população. Ademais o currículo seria uma ferramenta pedagógica de massificação da sociedade industrial (Terigi, 1996).

Nesse sentido, a ideia era criar um sistema educacional nacional de massas, comum a todos, que se transmitisse de forma hegemônica, de geração em geração, por meio das crenças e dos valores entendidos como apropriados. Com isso, o aspecto da diversidade cultural não era entendido como importante na construção de uma escola que viesse a contemplar todos sem distinções, em que a preocupação dos especialistas desse novo campo se comprometia com a "racionalização, sistematização e o controle da escola e do currículo" (Moreira & T. Silva, 2011, p. 15).

Neste período de transformação social, econômica e política, saindo da situação rural para um processo de industrialização, que se estende até a década de 70 do século passado, a educação está baseada em um esquema de aprender e repetir, em um procedimento totalmente mecanizado, tendo como objetivo o pensamento linear dos alunos e alunas. Nesse sentido, a finalidade é meramente centrada na produção, em que os conteúdos fossem desenvolvidos ao longo da vida sem nenhum tipo de questionamento e análise crítica ponderada e argumentada fora dos cânones tradicionais.

Estes momentos históricos que dizem o currículo foram também percorridos por alguns modelos/paradigmas teóricos e práticos que tentaram dar resposta a esse mesmo sentido histórico. O currículo, um elemento fundamental do âmbito educacional, apresenta uma vasta representação teóricas e práticas que exprimem várias ideias acerca do papel da educação na sociedade. Muitos modelos e paradigmas curriculares surgiram ao longo do tempo, cada um oferecendo uma perspectiva única sobre como o conhecimento deve ser organizado, transmitido e avaliado.

Esses paradigmas têm profundo impacto nas práticas pedagógicas e nas experiências educacionais dos alunos, além de moldar a estrutura e o conteúdo dos programas educacionais. Dentro dos vários modelos curriculares, destacam-se os que se baseiam nos princípios tecnicistas, progressistas e críticos, cada um respondendo aos diversos contextos históricos e sociais. Esses modelos se destacam em suas particularidades, como, por exemplo, o modelo tecnicista que visa a

padronização e a eficiência, representando uma abordagem científica e racionalista na educação. Por outro lado, modelos progressistas e críticos desafiam essas noções ao defender uma educação centrada no aluno e que valoriza a experiência, a reflexão crítica e a transformação social (tal como referenciado, para um aprofundamento deste apartado, verificar o recorte teórico no Anexo 01).

3. Rompendo com os modelos tradicionais e iniciando a crítica

Na década de 60, ao eclodir movimentos relacionadas aos direitos civis reivindicados pelos movimentos sociais e culturais, e, por conseguinte, a partir desses fatos, o currículo tradicional começa a ser questionado, principalmente aquele currículo baseado nos princípios Tylerianos. Este currículo não se preocupa em fazer qualquer crítica ao sistema existente, como também ao *status quo* do conteúdo dominante, de modo particular, e, de modo geral, à hegemonia da sociedade dominante, surgindo, dessa forma, novas teorizações, contrapondo-se ao currículo tradicional existente na sociedade capitalista.

Assim, as Teorias Críticas surgem em contestação às Teorias Tradicionais, questionando o pensamento hegemônico ligado ao paradigma das questões de organização e desenvolvimento, relacionando o *status quo* caracterizado pelas desigualdades existentes e as injustiças sociais, no sentido de colocar em xeque os pressupostos teóricos do racionalismo técnico, em que o currículo, para Varela (2013), tem o foco no como fazer. Por sua vez, as Teóricas Críticas analisam o que o currículo faz.

Nessa medida, a Teoria Crítica se alinharia com a democracia e com a justiça social, buscando conceitos que ajudam a enquadrar o currículo, colocando em dúvida os pressupostos dos arranjos teóricos dominantes tecnicistas, tanto social como educacional, responsabilizando a sociedade capitalista pelas desigualdades, trazendo para o campo curricular estruturas conflituantes e contrárias, e denunciando que a escola não promove a ascensão social, mesmo para as crianças da classe dominante, sendo acusada, antes, de provocar opressão, castração, violência e irrelevância (Moreira & T. Silva, 2011).

Para tanto, os pressupostos estão atrelados à conjuntura designada por pós-modernidade, devido às situações ocorridas logo após o término da Segunda Guerra Mundial, em geral, e em particular, denunciando a situação das escolas e dos currículos que reproduziam a forma hegemônica de poder com uma compreensão positivista, tecnocrática e racionalista, numa lógica de um posicionamento linear de educação, reproduzindo o modelo de produção econômica, social e cultural.

Essa teoria crítica combatia a neutralidade dos currículos tradicionais, com interesses em uma imposição de dominação determinada pela sociedade capitalista, tendo como tema o Estado, a ideologia e a hegemonia, em que as classes sociais sofrem por meio da reprodução cultural. Nesse sentido, Pacheco (2001, p. 54) corrobora esses pressupostos, afirmando, por intermédio de Beyer e Landon (1996, p. 99), que a gênese da teoria crítica se encontra nos estudos neomarxistas e numa matriz estruturada de classe, gênero e raça como cultura comum, nos quais se concretizam a opressão, a exploração e a dominação.

3.1. Onde os conflitos começam

Tudo começa quando a sociedade não consegue mais transmitir as aprendizagens da produção social e cultural, de geração em geração, de forma direta, e vai usar a escola para fazer esse processo de reprodução em uma sociedade industrializada. Perez Gomes (1998, p. 13) explica isso mesmo, referindo que "nestas sociedades a preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas como a escola, cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de socialização".

Nesse sentido, destacam-se os estudos de Louis Althusser, um dos primeiros nomes do estruturalismo francês, com sua obra "A ideologia e os aparelhos ideológicos", lançada em 1971, em que realiza uma conexão entre educação e ideologia. Althusser torna-se pioneiro nessa nova construção teórica do currículo, efetuando uma inversão completa nos seus fundamentos e sendo influenciado pelos princípios e ideias marxistas.

Althusser se refere à educação de forma sucinta nesse seu ensaio. A sociedade capitalista depende do seu modo de reprodução, dos meios econômicos e da reprodução dos componentes ideológicos, sustentando-se por mecanismos e instituições nos quais o Estado oferece meios para a reprodução da estrutura de classe, mantendo o *Status Quo* por meio da força ou do convencimento, da repressão ou da opressão (T. Silva, 2000).

Isso é feito por mecanismos próprios do Estado, como a polícia e o sistema judiciário, atuando como aparelhos de repressão, e ainda por meios impregnados de ideologia, como a religião, a escola, a família e os próprios meios de comunicação (jornal, revista, rádio, televisão etc.), que são colocados colocam como uma forma de controle e alinhamento social, capaz de absorver as ondas de choque mais subversivas. Tal como assegura Althusser (1918, p. 70), "o aparelho (repressivo) do Estado

funciona predominantemente através da repressão (inclusive a física) e secundariamente através da ideologia". Assim podemos dizer que não existe um aparelho unicamente repressivo, como podemos dizer que o inverso também é verdadeiro.

Althusser estabelece a vinculação existente entre escola e a produção, ao referir que a instituição de ensino contribui para a reprodução de uma sociedade capitalista, ensinando aquilo que alguém escolhe, tendo intenções naquilo que é ensinado por meio das disciplinas, transmitindo suas crenças e convencendo a sociedade num determinado alinhamento de conveniência para a manutenção de um *status quo* prevalecente, conforme os poderes instituídos.

Neste contexto, a escola ensina a ler, a escrever, a contar. Ensina também algumas técnicas rudimentares ou aprofundadas, uma cultura mais ou menos científica ou literária, conforme o nível em que os alunos e alunas se encontram nos meios de produção (operário, técnicos, engenheiros ou nos quadros superiores). A escola transmite ainda saberes técnicos, conserva e ensina os bons costumes, o tipo de comportamento considerado adequado às circunstâncias várias, assim como o que cada indivíduo deve cumprir dentro do processo educacional, reproduzindo o processo produtivo.

A concepção de Althusser ainda ressalta que a escola, como aparelho ideológico do Estado, tem duas funções básicas: a de contribuir para a formação da mão de obra, por um lado, e para a inclusão da ideologia dominante, ou seja, a burguesia, por outro lado. Este processo de dupla função não atua de forma separada, sendo concomitante no processo das práticas escolares em que a formação da mão de obra acontece no próprio processo de imposição da ideologia dominante, conhecida por capitalismo. Dessa forma, como afirma Althusser (1980, p. 66), "é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grade parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista", em que ocorrem as relações de classe dominante para a dominada e da dominada para a dominante.

Mediante o exposto, o conteúdo produzido no sujeito é historicamente construído por um aparelho de pensamentos, fundamentado e articulado na realidade natural e social. Sistema esse que determina as condições da prática teórica, atribuindo aos sujeitos pensantes os seus lugares e as suas funções na construção do conhecimento, respondendo que a prática científica "se funda e se articula nas práticas econômicas, políticas e ideológicas já existentes" (Althusser, 1979, p. 43).

Diante do dito, as contribuições de Althusser fazem-nos refletir sobre o papel da escola no processo político/ideológico como instrumento na reprodução das organizações do trabalho e das

novas tecnologias, influenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e os comportamentos das famílias de forma inconsciente.

Outro destaque são os pesquisadores Samuel Bowles e Herbert Gintis que criticam em seu livro "A escola capitalista na América" (1976) as reformas realizadas nos Estados Unidos. Estas aconteceram desde meados do século XIX, com o duplo objetivo de igualdade de oportunidade e controle social, fundindo-se, sendo às vezes impossível de separá-los, em que a educação é feita para os pobres e como também para controlá-los. Dessa forma, a escola torna-se um instrumento da reprodução da sociedade de classes, adotando o modelo capitalista de produção, em que a escola ajudaria preservando e ampliando a ordem capitalista.

Portanto, a escola oferece a oportunidade para o desenvolvimento das habilidades, destrezas e conteúdos, servindo para a formação de trabalhadores ou para a força de trabalho na produção, processando os conteúdos de forma hierarquizada, reproduzindo o sistema produtivo, em que grande parte da população cumpre apenas a educação básica. Nessa perspectiva, as pessoas são introduzidas no mercado de trabalho, ainda que uma ou outra consiga avançar nas suas qualificações. Porém, outras interrompem os seus estudos e ficam pelos quadros médios, sendo que uma ínfima parte delas consegue a verticalização tornando-se nos futuros exploradores.

Do ponto de vista dos autores, o processo de aprendizagem está relacionado com as vivências sociais na escola que seriam necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista. Nessa visão, cada estudante teria uma determinada função, reproduzindo um tipo de personalidade adequada para cada tipo de trabalho e sendo ensinados de forma diferente.

Enquanto um estudante proveniente da classe trabalhadora ou os que são forçados a trabalhar em funções tipicamente da classe trabalhadora encaram um regime de regras relacionadas com a "obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade"; os estudantes da classe dominante são treinados para a "capacidade de comando, de formular planos e de conduzir-se de forma autônoma" (T. Silva, 2000, p. 30).

Deste modo, os estudantes são preparados para uma vida de rotina e padronização, oferecendo apenas possibilidade para um trabalho desqualificado sem nenhuma perspectiva de crescimento profissional, onde as escolas, nesse sentido, tinham como fim consolidar a personalidade dos alunos e alunas em um processo de dominação hierárquica, na qual dominantes eram ensinados a dominar, e os dominados eram ensinados a serem submissos, confirmando o dualismo existente dentro das instituições de ensino.

Em uma abordagem determinista e que se afasta um pouco do marxismo, encontramos mais dois pesquisadores ligados à teoria da reprodução, os franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que criticam a escola tecnicista, centrando-se na sociologia da educação e da cultura, preocupando-se mais com as experiências e as vivências subjetivas do mundo.

A obra mais representativa publicada pelos dois autores é o livro "A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino", em 1970, que procura explicar como a sociedade de classes reproduz, em um processo que abrange dominantes e dominados, as desigualdades sociais, constituindo-se pela imposição da sociedade capitalista por meio da reprodução cultural com seus códigos, em um processo desigual de acesso à cultura existente, segundo a sua própria origem. Nessa perspectiva crítica, como frisam Moreira e T. Silva (2011), não existe uma cultura única, universal, homogênea, digna de transformar as gerações futuras através do currículo, e a cultura em uma sociedade de classes passa a ser um local de disputa pela manutenção ou pela superação, na maior parte dos casos numa luta desigual e injusta.

Sobre esse fato, Bourdieu e Passeron (1982) fazem críticas ao sistema escolar tradicional, pois ele contribui para que a classe dominada reconheça a cultura da classe dominante como legítima, além de impedir que as classes dominadas tenham acesso à tal cultura. Ademais, o conceito de reprodução está ligado ao conceito da reprodução cultural, pois:

> na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por via indireta que direta, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistemas de valores e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. (Bourdieu, 2007 pp. 41-42)

A escola ofereceria oportunidade para o desenvolvimento das habilidades, destrezas e conhecimento, servindo para formação de trabalhadores ou para força de trabalho para a produção, processando os conteúdos de formas hierarquizadas dentro das escolas, reproduzindo o sistema produtivo. Bordieu (2007) também observa que a escola está ligada diretamente aos princípios da reprodução da sociedade capitalista, efetivando as desigualdades em todos os seus aspectos, em que o legado capitalista é passado de geração para geração pelas famílias, transformando-se dentro das instituições de ensino em capital cultural, podendo ser apresentado de três formas: no estado incorporado, objetivado e institucionalizado.

Nesse processo, como se dá a violência simbólica? Ela se dá na escola por meio da ação pedagógica oficial, reproduzindo a cultura dominante: nesta ação a escola não é neutra e nem justa, ficando garantida a cultura da classe dominante, nos seus valores, gestos, costumes, hábitos, modos de se comportar e de agir. As intuições de ensino estão baseadas em um currículo estereotipado com princípios da cultura dominante, que transmite os conteúdos, informações, códigos linguísticos, posturas e atitudes da cultura dominante para todos de forma homogênea, ou seja, sem se preocupar com a diversidade dos alunos e alunas existentes no interior das escolas e herdando o capital econômico das famílias, sendo transmitidos em forma de capital cultural.

Então, os códigos da cultura dominante são transmitidos previamente pelas famílias para os jovens e crianças, tendo continuidade nas escolas, confirmando, assim, a exclusão dos filhos das classes menos favorecidas, pois os códigos e a linguagem das classes dominadas são desconsiderados ou ignorados pelos processos de ensino e aprendizagem, transmitindo no contexto escolar apenas os conteúdos compreendidos pela classe dominante, não oportunizando uma diversidade no processo educativo.

Como se observa, a cultura passa a ter valores sociais, obtendo vantagens econômicas e simbólicas, no sentido de perpetuar as estruturas de classe em uma sociedade conservadora, mantendo, dessa forma, tanto a relação de forças entre os dominantes e dominados, como as diversas possibilidades de manifestação artísticas, esportivas e intelectuais que se encontram institucionalizadas nos currículos.

No Brasil, a teoria da reprodução surge em meados da década de 60 com os mesmos objetivos dos movimentos estudantis de 1968 na França, como também pelas lutas contra a ditadura militar em uma tentativa de desencadear uma revolução cultural, que consiste em alterações sociais profundas baseadas nas mudanças ao nível das formas de estar, pensar e agir, rumo à construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Neste período, o país passava por um governo autoritário e ditador, que teve grandes influências nas políticas educacionais, implementando processos pedagógicos tecnicistas, reproduzindo os meios produtivos, pois precisava-se de trabalhadores qualificados para o processo fabril. Para essa formação de mão de obra, utilizou-se as escolas para a transmissão do conteúdo técnico em que os alunos e alunas eram treinados para executar tarefas necessárias para a produção industrial, visando somente o lucro e colocando a ciência e a tecnologia a serviço do capital.

Como se observa, o país também tem pesquisadores contra hegemônicos que vão

desempenhar um papel importante na discussão com a classe dominante. Um dos principais autores desse processo é o Professor Paulo Freire, que faz críticas severas às teorias tradicionais, conhecidas em seus ensaios como a concepção da "educação bancária" ou a "conscientização dos alunos", a serem discutidas mais adiante.

Desta forma, trata-se de uma indicação explícita para que as escolas venham a trabalhar em um processo pedagógico democrático com o objetivo de diminuir as desigualdades e de promover a justiça social, propiciando as mesmas condições culturais que são trabalhadas por meio das famílias e dos meios sociais às classes dominadas, do mesmo jeito que é oportunizado às classes dominantes.

Vale a pena ainda ressaltar a fala de Saviani (1999) ao constatar que as teorias críticas da reprodução, na verdade, não fazem uma proposta pedagógica. De fato, empenham-se em explicar o funcionamento das escolas e como elas se apresentam constituídas neste processo de dominação nas suas lógicas sociais e históricas existentes na sociedade capitalista, colocando em evidência o que se encontra disfarçado e desconectado com a realidade nas ações pedagógicas.

Para tanto, dentro da teorização crítica encontramos várias correntes, uma vez que elas não são uniformes, diante das quais podemos citar algumas abordagens, como comenta Valera (2013, p. 30), "as correntes sociológicas, o movimento de reconceptualização, as perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas, as perspectivas marxistas e pós-marxistas e o pós-modernismo curricular". Trata-se de abordagens que à sua maneira, mas dentro de uma perspectiva sócio crítica, empenham-se no esclarecimento das realidades escolares e como estas podem contribuir para uma outra forma de estar e pensar a sociedade e a sua organização.

3.2. Reconceituando o campo

Tudo parece ter um princípio. Ele pode ser mais ou menos remoto, conforme as abordagens que se pretende aferir. Por aqui, podemos dizer que tudo começa com o lançamento do Satélite Sputnik, pela União Soviética, em 1957, que provocou a busca de uma escola eficiente e eficaz, por intermédio de grandes reformas curriculares nos Estados Unidos na procura da corrida científica e tecnológica, reavivando o currículo tecnicista, provocando conflitos na conceptualização dos curriculistas e colocando o currículo "numa interessante encruzilhada" (Pacheco, 2000, p. 11).

Outro aspecto que marca o movimento de reconceptualização, como relata Lopes e Macedo (2016), na apresentação no livro "Estudos Curriculares: ensaios selecionados", é a crítica feita por Schwab (1969) aos currículos tradicionais e aos empiristas conceptuais (Pacheco, 2000) que minaram

o campo curricular. Schwab (1969, p. 287), citado por Goodson (2013, p. 57), considera que "a área curricular está moribunda" por sustentar uma concepção acrítica em que as pesquisas realizadas eram "incapazes de melhorar a qualidade das escolas" (Pinar, 2016, p. 09). Nesse momento o currículo passa por um processo de incapacidade, pois através dos seus princípios e métodos não consegue mais cumprir com a sua missão de contribuir significativamente para uma educação de qualidade.

Como define Willian Pinar (1991, p. 35) citado por C. Freitas (2000, p. 07):

> A reconceptualização é um termo guarda-chuva que se refere a diversos grupos que têm em comum uma oposição à *rationale* de Tyler, ao behaviorismo na conceptualização do currículo (incluindo objetivos comportamentais, avaliação quantitativa, "mastery learning", análise do tempo de trabalho) e ao caráter ahistórico e ateorético do campo.

Os fundamentos de racionalidade Tyleriana – *Rationale de Tyler* – tornaram-se uma referência para a construção do processo de ensino e aprendizagem em sua época, pela simplicidade e racionalidade nas suas práticas curriculares aplicadas nas formulações dos objetivos, na seleção dos conteúdos, das atividades e das avaliações, porém, mesmo assim, sofreram críticas fervorosas chegando ao ponto de alguns autores enfatizarem que este paradigma estava esgotado.

O fato é que o currículo tecnocrático também entra em crise, tal como foi o currículo clássico, em vários países. Os reconceptualistas, que têm sua origem no próprio campo da educação, demostram uma grande insatisfação com este modelo, criticando a forma linear e instrumental de currículo, pois estava baseado nos pressupostos de John Franklin Bobbitt e Frederick Taylor, na concepção burocrática e administrava, que transformou o currículo numa lógica compartimentada, processual e sistemática, começando nos objetivos, percorrendo os conteúdos e as atividades indo até à avaliação.

Os reconceptualistas rejeitavam a racionalidade marcada pela ideologia tecnológica cujo modelo aplicado era o desenvolvimento de um currículo fabril que possuía um processo técnico a fim de fazer a gestão do ensino e da aprendizagem, propondo, em contrapartida, incialmente, as perspectivas autobiográficas, políticas e históricas, e, em um momento mais à frente, os conceitos de gênero, etnia, raça, classe, teologia, estética, entre outros, como necessários para investigar a complexidade dos sujeitos e matérias multifacetadas do próprio currículo, de forma geral.

Vários autores se identificaram com esse movimento, como podemos observar na obra

organizada por Willian Pinar, intitulada "Curriculum theorizing. The reconceptualistas, em 1975, composta pelos pesquisadores James Macdonald, Dwayne Huebner, Herbert Kliebard, Michael Apple, John Mann, Maxine Greene, George Wills e William Pinar, tendo em comum a compreensão de que o currículo, entendido como uma mera atividade técnica e administrativa, não se enquadrava nas teorias sociais, influenciadas por teóricos da Europa, que discutiam a fenomenologia e a hermenêutica.

Como se denota, surgem várias correntes discutidas no livro citado acima, unidas em torno do termo "reconceptualização". Desta forma, será que William Pinar consegue mobilizar todos os autores na construção deste novo caminho? Em resposta, Moreira e T. Silva (2011, p. 25), enfatiza que a partir da primeira conferência intitulada "JCT Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice", realizada em 1973 (mais tarde reconhecidas por "Bergamo Conferences"), urgem duas grandes correntes: uma associada à Universidade de Wisconsin e Colombia, mais fundamentada no Neomarxismo e na teoria crítica, representada principalmente por Michael Apple e Henry Giroux; e a outra corrente ligada à Universidade de Ohio, associada às tradições humanista e hermenêutica, tendo como seu principal representante Willian Pinar.

Como se pode observar, no movimento dos reconceptualistas não houve um consenso, ao focar que há um antagonismo entre os dois campos. De um lado, estava aquela que utilizava os conceitos marxistas, recusando a identificação integral com o movimento, pelo qual era intermediada pelos marxistas contemporâneos que enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social por meio da educação e do currículo, como também criticavam os humanistas por colocar em segundo plano a base social e por contingenciar o caráter individual.

Por outro lado, criticava-se o currículo tradicional inspirado em métodos interpretativistas de investigações, como a fenomenologia e a hermenêutica, em que a ênfase não está no papel das estruturas ou nas teorias abstratas, como: ideologia, capitalismo, controle e dominação de classe.

Para tanto, fazemos um recorte nesse movimento, detendo-nos em dois pesquisadores ligados à matriz fenomenológica: um grande pensador brasileiro, o escritor Paulo Freire, que mesmo não sendo ligado diretamente ao movimento reconceptualista, acabou por se inspirar na sua perspectiva claramente fenomenológica, como também se preocupou com a educação popular e com os problemas da educação no Brasil.

Nessa perspectiva de pensamento, Paulo Freire acaba influenciando os pesquisadores do reconceptualismo, como os neomarxistas Michel Apple e Henry Giroux, e o pesquisador americano, reconhecido internacionalmente, considerado como o principal representante do movimento

reconceptualista, Willian Pinar. Este terá sido precursor desta ruptura epistemológica mediante a proposta da teoria da reconceptualização, em uma linha estruturadora do pensamento curricular moderno, ligada impreterivelmente à dimensão humana do sujeito.

Segundo Carvalho (2013), a fenomenologia[4] nasce devido às várias dificuldades vividas e contestadas no século XX, modificando, de forma indelével, o modo de vida. Várias foram as incidências que nos levaram por esse caminho: as duas Grandes Guerras, as revoluções internas em vários países, a mudança no mundo do trabalho e nas famílias, a desconfiança dos conteúdos e valores transmitidos de geração para geração, a suspeita das crenças vigentes, além das dúvidas sobre alguns conteúdos científicos inquestionáveis na modernidade, que eram sustentados por uma cientificação tecnicista, distanciando, assim, o homem do seu mundo vivido.

Nesse aspecto, a fenomenologia se atém às experiências que temos das coisas, sendo, assim, centrada no sujeito, permitindo que o ser humano compreenda o mundo vivido com uma consciência emancipada e crítica, ou seja, o sujeito e objeto não têm uma relação de casualidade. Com efeito, o sujeito termina por pôr um sentido nas coisas não havendo assim uma conscientização vazia sobre o objeto e o mundo.

Para se construir uma sociedade emancipada e crítica, a matriz fenomenológica se baseia em um currículo aberto, tanto que a construção do conteúdo é compartilhada com as experiências de vida dos alunos e professores, indo além do conteúdo prescrito socialmente. Daí a fenomenologia ser uma das matrizes curriculares mais radicais das teorias críticas, rompendo completamente com a epistemologia tradicional. Em outras palavras, o currículo não é visto como um instrumento meramente prescrito, pois a ideia está na compreensão dos alunos e alunas do seu próprio mundo vivido.

Dessa maneira, o currículo é visto como uma experiência, como local de interrogação e de questionamentos das experiências. Ao contrário do currículo tradicional, as ações do currículo em uma proposta fenomenológica incentivam os alunos e alunas a se educar à medida que conhecem o mundo, estando fundamentada no ato “de conhecer as coisas” (T. Silva, 2000, p. 63).

Esse movimento nos remete à concepção freireana de educação que foca seus pensamentos na compreensão do mundo vivido, em busca de educação liberadora e em prol das minorias cuja consciência do mundo possibilita a humanização dos sujeitos. Isto contribui para emancipação e para

[4] É um método de investigação filosófica, que consiste em descrever, de forma rigorosa, aquilo que aparece à consciência. Definir a essência daquilo que se mostra à consciência é o esforço de se alcançar a verdade, trabalho típico da filosofia. Apreender a essência das coisas é a tarefa fundamental da filosofia assumida por Husserl. Nesse sentido, a fenomenologia tem como objeto de estudo o fenômeno e não a realidade concebida em si mesma e desprovida das intenções do sujeito que a percebe (Caminha, 2012).

transformação social na qual constata P. Freire (1967, p. 39), "as relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos da outra esfera animal". Afirma, assim, que mediante a relação com o mundo, os homens buscam a si mesmos no mundo que lhes é comum, buscando-se a si mesmo e comunicando-se com o outro.

Embora o próprio autor não considere que tenha construído uma teoria específica do currículo, verifica-se que as questões discutidas na sua obra estão associadas às ações pedagógicas relacionadas com o currículo, com o objetivo de responder, em parte, a seguinte pergunta: *o que ensinar?* Além de outra questão fundamental no desenvolvimento do currículo com relação ao *que se deve conhecer?* Assim, a concepção de Freire está ligada a uma abordagem dialética que se compreende entre "oprimido e opressor", "educação bancária e libertária".

A formatação da concepção de Paulo Freire está concentrada no currículo como um processo de crítica à "educação bancária" com o propósito de superação pela elaboração de uma educação libertária. Com efeito, "a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir- se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica" (P. Freire, 2005, p. 07), em um processo na qual a educação é para um homem-sujeito e não para um homem-objeto. E tal só se concretiza numa prática pedagógica de reflexão e na ação dos homens sobre o mundo, que os levem à sua transformação.

Para Paulo Freire (2005) só existe saber na inversão, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente, pois é assim que o homem se constrói no mundo, com o mundo e com os outros, de tal modo que o educador que aliena a ignorância, mantém-se em posição fixa, invariável, sendo o que sabe, o que pensa, o que transmite, o que disciplina e o que prescreve, tudo. E os educandos são aqueles que nada sabem, os que são educados, os pensados, os que escutam docilmente, os disciplinados e os que seguem as prescrições, mantendo e estimulando a contradição. Temos, desse modo, uma educação autoritária e os conteúdos e as experiências prévias dos alunos e alunas completamente ignorados.

Paulo Freire propõe uma educação problematizadora e libertária, sendo uma educação dialogada, problematizada, reflexiva para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam desenvolver juntos uma consciência crítica do conteúdo. Sendo assim, o conteúdo de alguma coisa, não existindo separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece, sendo sempre um ato intencional, usando nesse processo o conceito fenomenológico de intenção, em

que o mundo só existe para nós como mundo para a nossa consciência. Desse modo, ninguém educa ninguém, e nem os homens e mulheres se educam a si mesmos.

É nesse contexto que Paulo Freire vai desenvolver suas ideias, pois, como aponta Scocuglia (2005, p. 82), "encontra-se aí implícita a ideia de que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam a construção curricular" devem estar relacionados com o contexto dos estudantes, sendo influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos professores, alunos, gestores, pais e por toda comunidade escolar ou não-escolar. Essas experiências são expressas pela educação problematizadora a fim de que todos os envolvidos tomem parte da construção do currículo por intermédio do conteúdo de mundo para conquistar o conteúdo elaborado.

A propósito, os conteúdos não podem estar fora da realidade dos alunos e alunas. Eles precisam estar relacionados com o que vivem no mundo real para que ensinar e aprender seja um constante processo de investigação. Os conteúdos precisam ser problematizados por meio de uma investigação conjunta dos docentes e discentes em um processo dinâmico relacionado com as situações de vida e com a realidade concreta. Tudo isso tem a finalidade de promover a capacidade crítica de reflexão dos conteúdos e dos métodos, mediante temas significativos ou temas geradores, na construção das aprendizagens entre os sujeitos da educação.

Outro autor ligado à fenomenologia, que faz suas pesquisas com recurso à autobiografia, valorizando as histórias de vida, os aspectos formativos do currículo, "entendido, de forma ampla, como experiência de vida", segundo T. Silva (2000, p. 43), é William Pinar.

Pacheco (2009), em uma leitura realizada dos textos de Willian Pinar, a partir da década de 70 até a atualidade, compreende a conscientização como prática de transformação e acentua que o autor passa por dois momentos diferentes. Num primeiro momento, Willian Pinar está preocupado em entender o conceito de currículo por meio das relações subjetivas existentes entre os seres humanos, utilizando-se do método autobiográfico. O processo é dado a partir de uma consciência paradigmática para depois evoluir no sentido de uma consciência na subjetividade.

Willian Pinar (2016, p. 28) diz que somos sujeitos das nossas próprias histórias, sujeitos que reconstroem de acordo com os nossos próprios sonhos. Neste sentido, inicialmente somos influenciados por uma visão de mundo pré-determinada, absorvendo normas culturais e expectativas sociais. No entanto, com o amadurecimento, começamos a contestar essas restrições e transformar-nos em protagonistas de nossas histórias.

Nessa vertente, o currículo se ocupa em estudar as questões de gênero, raça, sexualidade, etnia, cultura, entre outras, colocando ênfase no sujeito e baseando-se na dinâmica de opressão, exploração e dominação (Pacheco, 2009).

Assim, Pinar trabalha o currículo como um ato simbólico, considerado ferramenta importante na construção da identidade e do significado da educação, em que se destaca a subjetividade na organização dos conteúdos, uma vez que "o significado da subjetividade é inseparável do social somente quando nós – juntos ou sozinhos – reconstruímos a relação entre os dois, momento em que podemos começar a restaurar o nosso" (Pinar, 2006, p. 128), enfatizando a subjetividade do ensinar, do estudar e do processo educacional.

Num segundo momento, Pinar refere-se ao seu esforço para a internacionalização dos estudos curriculares, pretendendo unificar intenções para criar uma consciência subjetiva e universal, "a que chama mundialidade, capaz de responder ao iminente colapso da biosfera" (Pacheco, 2009, p. 394).

O projeto pessoal de William Pinar, bastante reconhecido, tem como finalidade colocar o currículo como conscientização. É por isso que seu papel não tem sido criar o currículo, mas tentar ajudar alunos e professores a refletirem sobre suas experiências pessoais e sobre suas opções educacionais e curriculares através do combate constante e persistente.

O método de Willian Pinar traz a experiência vivida para definir o currículo, dando ênfase à sua definição etimológica latina, que currículo – *currere* – é o ato de correr o curso, "em que o currículo é experimentado e vivido" (Pinar, 2016, p. 20). Nesta linha de pensamento, compreende-se o currículo não apenas como um processo de transmissão de conteúdo e sim como um ato de desenvolvimento, de conversa, de pesquisa e de transformação. A propósito, o currículo está ligado às experiências pedagógicas individuais e coletivas, em uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva por intermédio da negociação com a finalidade de alcançar os seus próprios significados dos conteúdos.

É fato que em todo processo de construção dialética do conteúdo, tanto o professor como o aluno têm uma importância fundamental nessa construção. Não poderia ser diferente com o método de Willian Pinar, que realça a importância do professor para o desenvolvimento do currículo (Pacheco, 2009), expressando que este é o participante-chave do diálogo/conversa, desempenhando um papel fundamental na comunicação, instrução e no comprometimento em auxiliar os alunos e alunas na compreensão dos conteúdos, orientando-os a entenderem-se a si mesmo enquanto enfrentam os desafios da aprendizagem (Pinar, 2016).

Assim, o currículo deve ser um lugar de encontro, de conversas, contínuas e disputadas,

alcançando a emancipação e a libertação com seus significados culturais, sociais e políticos, respeitando as individualidades em um processo contínuo de aprendizagem, anunciando, assim, "a pós-modernidade[5], na sua reação contra o estabelecido, o científico, valorizando a flexibilidade e a incerteza" (Freitas, 2000, p. 08), o que permite criar uma nova forma de pensar o currículo, em um constante movimento dentro e fora das escolas, reconstruindo nossa própria vida subjetiva e social.

Vale ressaltar que, ao discutir os pressupostos teóricos de P. Freire e Pinar, somos remetidos à Educação de Jovens e Adultos, principalmente ao considerar a construção dos conteúdos em sua subjetividade, pois o ato de aprender perdura ao longo da vida e a idade adulta é rica em transformações.

Dessa forma, o ensino se desenvolve em sua singularidade, em que a aprendizagem está intrinsecamente relacionada ao conhecimento prévio do aluno. Sendo assim, cada indivíduo tem seu próprio tempo para adquirir o conteúdo, conforme afirmado por J. Silva (2009, p. 230): "o aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais''.,

Para tanto, a aprendizagem não é igual para todos, sendo diferente de acordo com o desenvolvimento de cada um, o que leva ao estabelecimento de estratégicas de aprendizagem que venham a ajudar a educação de jovens e adultos na construção intelectual, procedimental e atitudinal. Tal como se afirma no Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 43):

> o fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência".

3.3. Indo além com Michael Apple

As publicações de Michael Apple acontecem desde a década de 70, do século passado, nos Estados Unidos, em crítica às teorias tradicionais, baseadas na sociologia da educação em uma perspectiva crítica do campo da educação em geral e do currículo em particular, fundamentado nas análises neomarxistas e "caracterizado tanto pela rejeição do enfoque técnico que dominava o campo

[5] Pós-modernismo é um fenómeno estético, cultural e intelectual que engloba um conjunto particular de estilos, de práticas e de formas culturais presentes na arte, na literatura, na música, na arquitectura, na filosofia e no discurso intelectual mais global - pastiche, colagem, desconstrução, ausência de linearidade, mistura de períodos, assim como estilos e ideias semelhantes. Pelo contrário, a pós-modernidade é uma condição social que compreende padrões partidos de relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Deste ponto de vista, o pós-modernismo faz parte do fenómeno mais amplo da pós-modernidade. Na verdade, é um componente e uma consequência da condição social pós-moderna. Em muitos sentidos, o pós-modernismo é um efeito da pós-modernidade (Hargreaves citado por Pacheco, 2000).

como pelo reconhecimento do caráter político das decisões curriculares" (Moreira & Lopes, 1997, p. 233).

T. Silva (2000) acrescenta que Apple avança em seus estudos com relação as teorias mais críticas à educação liberal, mas não tinha aprofundado nos seus estudos a respeito dos questionamentos do currículo e do conteúdo escolar. Usando análises de teorias sociais, o estudo da Apple é uma avaliação crítica do currículo que ganhou destaque ao longo dos anos seguintes, em que

> devemos complementar a análise, de cunho econômico com uma abordagem que se incline mais fortemente a uma orientação cultural e ideológica, a fim de entendermos completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são mediadas nas práticas concretas dos educadores quando realizam seus trabalhos nas escolas (Apple, 2008, p. 36).

Amparado pela teoria crítica marxista da sociedade cuja principal discussão está centrada no papel que a classe dominante exerce sobre a classe dominada, discute-se o vínculo existente entre dominação econômica e a dominação cultural, em que se passa, dessa forma, a ótica da sociedade capitalista de uma falsa consciência, produzido e reproduzido princípios dessa sociedade na educação de modo geral e em particular no currículo, aceitando como dado adquirido e o que parece ser natural, estando intimamente relacionado com os valores que são transmitidos na escola, como também o que é considerado conteúdos escolares (Moreira, 1989).

Essa dinâmica nos leva a concordar com Apple, pois o setor da economia da sociedade capitalista influencia todas as esferas da sociedade, inclusive as escolas, reproduzindo, assim, as desigualdades sociais dentro das instituições de ensino, construindo um nexo próximo entre educação e economia, entre educação e cultura.

Assim, Apple denuncia que as instituições de ensino reproduzem valores ideológicos como também os conteúdos com a finalidade de manter os arranjos políticos, culturais e econômicos da sociedade neoliberal em um procedimento de criação e recriação das formas de consciência, permitindo a manutenção do controle social, sem a necessidade de a classe dominante exercer os mecanismos abertos de dominação.

Apple tenta em seu Livro "Ideologia e Currículo", editado em 1979, demostrar a ligação

existente entre o setor econômico e a forma como o currículo é construído, ao afirmar que eles se dão "não apenas nos valores transmitidos na escola, mas também no que é aceito como conhecimento escolar" (Moreira & Lopes, 1997, p. 234). Essa situação não é uma questão fácil, pelo que devemos ter cuidado ao dizer que há uma conexão direta entre economia e consciência na qual "a base econômica determina «automaticamente» a superestrutura" (Apple, 2006, p. 37), pois essa interpretação determinista e mecanicista é muito fácil estabelecer.

Paraskeva (2002) observa que Apple aprofunda as contribuições da Nova Sociologia da Educação, denunciando a feliz promiscuidade entre Ideologia, Cultura e Currículo e o modo como os grupos hegemônicos e contra hegemônicos constroem, reconstroem e desconstroem o conteúdo em disputa para a manutenção e a organização de um dado senso comum que tem implicações diretas, em geral, nas políticas sociais e, em particular, na educação e no currículo.

Apple (2006) assevera que para a compreensão disso é preciso nos remeter ao conceito de hegemonia. Existe duas tradições no uso do conceito como determinação. A primeira é que o pensamento e a cultura são determinados pela estrutura social e econômica, havendo uma associação direta entre consciência social e modelo produtivo. A segunda "é uma posição bem mais flexível que fala de determinação como uma rede complexa de relações que, no final, tem suas raízes na economia, exerce pressões e estabelece limites sobre a prática cultural, inclusive as escolas" (p. 38).

Em vista disso, os aspectos culturais não sofrem influência direta dos setores econômicos, agindo de forma contrária aos princípios de determinação, sendo altamente mediado pelas formas humanas de ação e mediado pelas atividades, contradições e relações entre os homens e as mulheres.

Por conseguinte, o currículo tem uma estreita ligação com os setores econômicos e sociais em um contexto mais amplo, pelo que jamais será um corpo neutro, um conteúdo desinteressado e inocente. Michael Apple, no livro organizado por Moreira e Tadeu (2011), ressalta que o currículo não é um artefato fixo e nem isolado, como os textos usados na sala de aula. O currículo é sempre o resultado de uma seleção de conteúdo de alguém em uma tradição seletiva, é um produto de luta, tensão, conflitos e concessões que envolve os aspectos políticos, econômicos e culturais, corporificando, dessa maneira, seus interesses.

Assim, os conteúdos selecionados são os conhecimentos adquiridos e culturalmente transmitidos de geração em geração para todos os cidadãos, sendo legitimados nas escolas e refletindo os interesses dos grupos e das classes dominantes. Para Apple (2011, pp. 49-50), o questionamento para se fazer sobre o verdadeiro conhecimento a ser transmitido na escola não é "Que

tipo de conhecimento vale mais?", mas sim "O conhecimento de quem vale mais?". Como refere Apple (1989a, p. 46), trata-se das formas do questionamento. Assim:

> Elas dizem respeito às questões do "como", não do "por que". As questões de técnica são importantes e precisam ser feitas; mas, uma vez que a escola não está divorciada das relações de exploração e dominação na sociedade e das lutas para superá-la, devemos perguntar o que constitui um conhecimento político e eticamente justificável antes que nos lancemos a ensiná-lo.

Para entender essas questões complexas é indispensável fazer o seguinte questionamento: como a escola deve contribuir para produção do conhecimento? Apple (1989a), apoiado nos argumentos de Hogan (1982), constata que a escola deve deixar de dar importância só ao rendimento dos alunos e alunas, ou seja, as instituições de ensino devem sair dessa perspectiva mais psicológica e individualista e ir na direção de um entendimento de uma de escola mais social, cultural e estrutural.

Por fim, tanto as escolas como as universidades ajudam no processo da construção do conteúdo técnico. As universidades por meio de suas pesquisas e com os centros de treinamento, suprindo o mercado com futuros trabalhadores, utilizam-se dos conteúdos técnicos que são relevantes tanto para economia como para a produção, na qual grande parte das indústrias estão baseadas e dependem dos processos científicos e culturais.

Já as escolas são pressionadas a construir currículos que venham a atender as perspectivas de entrada nas universidades e, para atender esses critérios, os currículos trilham um conteúdo técnico, prestigiando um conteúdo em detrimento de outro, como podemos observar com as novas orientações, no Brasil, por meio da Base Nacional Comum Curricular, do Ensino Médio, que orienta a construção do currículo com disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, como, por exemplo, o componente curricular Educação Física. Nessa visão, Apple (1989a, p. 46) acentua que,

> na verdade, há um fortalecimento dessa posição, em parte estimulada por uma renovada e ênfase na organização do currículo em torno de um conteúdo central que todo o cidadão deveria supostamente conhecer.

Conforme observa-se, trata-se de mais um mecanismo pelo qual o currículo é utilizado como

reprodução cultural e social das classes dominantes. Mesmo assim, ainda existe uma resistência dos estudantes a esse processo de imposição cultural e social, produzindo, em muitos casos, práticas alternativas ou de oposição. O currículo vai ser sempre um campo de disputa e de conflitos entre os grupos econômicos e culturalmente poderosos e as classes dominadas que sempre vão desejar um currículo de acordo com suas próprias tradições (Apple, 1989).

3.3.1. Pesando de maneira diferente o currículo oculto

Do ponto de vista de T. Silva (2000), quando se refere ao papel do currículo relacionado com a teoria da reprodução, ele menciona que, inicialmente, os autores tiveram dúvidas em duas fases. Por um lado, a discussão relacionada ao que se chamou de currículo oculto, destacando o papel exercido pelas relações sociais da escola no processo de reprodução social, sendo responsável pela socialização dos estudantes nas normas e atitudes necessárias para a formação de mão de obra adequada ao capitalismo. Também é possível referir Bernstein que se concentra nos aspectos de como é transmitido o conteúdo e não naquilo que é transmitido.

Do outro lado da moeda, encontramos Althusser, que inicialmente situa suas críticas no currículo explícito ou oficial. Em seus primeiros estudos, ele examina diretamente o conteúdo forma do currículo. Na segunda parte, mesmo que indiretamente, Althusser aborda a ideologia como uma dimensão prática e material. Ele se expressa mais através de rituais, gestos e práticas corporais do que por meio das dimensões verbais.

Apple avança em relação às críticas das investigações anteriores, pois atua nas duas frentes, tanto no currículo oficial como no currículo oculto. Assim, o próprio autor descreve a necessidade de "transportar-se para dentro da escola e escrutinar rigorosamente o verdadeiro currículo – não só o explícito, mas também o oculto – que dominava a sala de aula, e então compará-lo com os pressupostos de senso comum dos educadores" (Apple, 2011, p. 55). O autor tem, pois, o objetivo de sintetizar, reformular e ampliar as investigações anteriores, conectadas ao papel social das nossas teorias e práticas educacionais.

Mesmo o currículo oculto estando em decadência devido à sua banalização no seu uso, julgamos ser interessante fazermos algumas considerações por entender sua importância para a teoria crítica do currículo. De fato, tal como afirma Apple (2006, p. 125), "precisamos enfatizar que a hegemonia é criada e recriada pelo *corpus* formal do conhecimento escolar e pelo ensino oculto que vem acontecendo e continua a acontecer".

Essa visão funciona mediante o currículo oculto transmitindo ideias de aceitação e acumulação da classe dominante para a classe dominada, em um processo de reprodução da sociedade capitalista para formação de mão de obra, dos escalões mais baixos da sociedade para atender o mercado de trabalho. Compactuando com essa visão, Apple (1989, p. 83) assevera que "a «sociedade» precisa de trabalhadores dóceis; as escolas através de suas relações sociais e de seu currículo oculto garantem de alguma forma a produção dessa docilidade".

Verifica-se essa perspectiva na teoria técnica do currículo, estando presente na própria construção do currículo escrito e nas atividades tácitas por apontar uma organização e uma sistematização do ensino mediante a reprodução de normas e valores implícitos à serviço dos interesses da classe dominante, ocultando as dimensões ideológicas presentes no interior da sala de aula.

Segundo a teoria crítica, o currículo oculto transmite informações por meio de atitudes, comportamentos, valores e orientações, além do currículo oficial. As principais relações sociais na sociedade de classes se perpetuam por meio dessa transmissão sutil. Dito de outra forma, o currículo oculto molda os alunos para se adaptarem ao sistema econômico, mantendo sua subordinação dentro e fora das escolas. Vale ressaltar que o currículo oculto aborda questões éticas, morais e reflexões sobre dilemas, não se limitando apenas ao conteúdo programático, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da ética pessoal.

Não podemos deixar de lembrar que tanto o currículo oculto como o oficial referem-se ao ato de aprender dentro das instituições de ensino. Assim, T. Silva (2000, p. 82), em um conceito simplista e direto, explica que o "currículo oculto é constituído por todas aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagem social relevante", funcionando de maneira implícita por meios dos aspectos sociais, políticos e culturais do dia a dia da escola. Isso acontece por intermédio do material didático, da avaliação, das práticas pedagógicas dos professores, da proposta curricular, da organização, do desenvolvimento na escola e, também, por meio do emudecimento e da ausência.

Na perspectiva da teoria da correspondência, segundo Apple (1989b), o currículo oculto age de forma diferente de acordo com cada classe social, ou seja, para os alunos e alunas das classes trabalhadoras são ensinados aspectos que venham a contribuir para ingressarem no mercado de trabalho, aprendendo os princípios da subordinação através da "pontualidade, asseio, respeito pela autoridade e outros elementos de formação de hábitos" (p. 83). Para os alunos das classes mais

elevadas, são ensinados aspectos necessários ao seu papel de dominação, tais como "mentalidade aberta, habilidades de solução de problemas, flexibilidade" (pp. 83-84) entre outros.

Apple (1989b) chama atenção para a concepção defendida pelos fenomenólogos sociais, pelos filósofos da ciência, pelos teóricos sociais críticos e por outros pensadores, por eles afirmarem que não estamos sozinhos no mundo, assim como nas escolas, na política ou na economia, pois o conteúdo em parte é construído e determinado pelo modo como percebemos o mundo e não podemos deixar de entender as conexões entre percepção e ação, havendo, assim, uma relação entre alunos e alunos, professores e estudantes e entre gestores e docentes.

Mesmo que nem tudo o que acontece na sociedade capitalista em seus processos seja aceito pelos alunos e trabalhadores, estes podem observar que os seus conhecimentos se tornam criativos. Mesmo que as práticas de oposição não sejam fortes o bastante para enfrentar as ideologias produtivas em prol da reprodução da ordem em vigência, elas podem acontecer (Moreira, 1989).

Apple (1989b) alerta que devemos ir além das teorias da reprodução para podermos entender os conflitos e as possibilidades que existem na prática do currículo oculto, precisando, por isso, "pensar mais seriamente a respeito das várias formas pelas quais as instituições e as pessoas são determinadas" (p. 84).

T. Silva (2000) conclui que é importante saber o que faz o currículo oculto quando o encontrarmos. Para a concepção funcionalista clássica não há problema nenhum ao encontrá-lo, pois talvez até o reforce, uma vez que os efeitos do currículo oculto nessa perspectiva só transmitem situações favoráveis na manutenção da sociedade que se considera ótima. Para a teoria crítica, o primeiro passo quando o encontrarmos é entendermos o próprio conceito de currículo oculto, o que está implícito. Temos que ter uma noção clara do que não percebíamos e começarmos a ser capazes de percebê-lo. "Desocultá-lo constitui parte da operação de desativá-lo" (T. Silva, 1992, p. 110), mas parte de sua eficiência está no fato de que ele tem uma natureza oculta.

Evidentemente que o currículo oculto contribui bastante para o desenvolvimento da teoria crítica por intermédio das análises da sociologia da educação, pois os conteúdos que estão implícitos passaram a ser entendidos na nossa vida quotidiana, permitindo-nos analisar os valores, atitudes, comportamentos, conceitos e pré-conceitos que são compartilhados entre alunos e alunos, professores e alunos, administradores e alunos e entre todos os sujeitos que participam de forma direta ou indireta da formação dos docentes, e é por meio dessas relações que se constrói o conhecimento.

Considerando os princípios gerais de Apple e o próprio teórico como um dos autores mais

renomados da teoria crítica do mundo, este exerceu e exerce influência na construção do conteúdo do currículo no Brasil em um paradigma dinâmico – dialogado com educadores e teóricos em críticas à educação tradicional.

Moreira (2008), em seus estudos, revela-nos que Domingues (1986), ao analisar o paradigma dinâmico – dialogado, em um interesse emancipatório –, enfatiza a influência de Apple no pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo associado à pedagogia crítica-social dos conteúdos e à educação popular, em que se busca propor um modelo de educação crítica no qual os alunos são incentivados a questionar e desafiar as normas e os valores dominantes e a desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo.

Ainda podemos destacar algumas considerações que Apple nos revela a respeito do reconhecimento cultural, pois o processo de ensino e aprendizagem deve levar em consideração as experiências e as perspectivas dos estudantes na promoção da qualidade do ensino e da igualdade e justiça social, já que normalmente nos currículos escolares como também nos conteúdos estão ausentes as vozes, as práticas culturais e os significados dos sujeitos concretos.

Neste contexto, a concepção de Apple aponta para uma aprendizagem dialogada, assim como nos pressupostos teóricos da Educação de Jovens e Adultos, onde o currículo é construído no conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e sociedade, sendo que "os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentirem sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente" (Brasil, 2006a, p. 11).

Além disso, essa construção deve levar em conta os conteúdos adquiridos, as experiências de vida dos sujeitos, bem como a diversidades na sala de aula, em que a escola tem a tarefa de pensar os conteúdos e metodologias com critérios que permitam atender às expectativas e necessidades dos alunos desta modalidade de ensino, no sentido de se construírem "ao longo da vida, a partir e no contexto de sua cultura. É desse lugar, ou seja, de sua cultura, que os alunos partem e podem atribuir sentido ao conhecimento" (Brasil, 2006b, p. 09).

Como sabemos, o Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – PROEJA –, pelo que, por consequência, também se estabelece nas relações construídas culturalmente pelos estudantes, utilizando-se de metodologias e práticas pedagógicas que venham a valorizar e respeitar as suas experiências, estando expresso no currículo claramente os princípios, os programas e as metodologias e não se constituem apenas como uma série de conteúdos ordenados

previamente (Brasil, 2007).

Para atingir os objetivos dos conhecimentos e conteúdos que esses sujeitos devem adquirir ao longo do percurso escolar, o programa enfatiza quatro princípios fundamentas: princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; princípio de construção coletiva do conhecimento; princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; princípio da interdisciplinaridade e princípio da avaliação como processo, além de "que se pretende a uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se, assim, a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer" (Brasil, 2007, p. 41).

3.4. Contribuições da Grã-Bretanha – Nova Sociologia da Educação

Como nos Estados Unidos, a Inglaterra também passa por grandes transformações de ordem social, em geral, e na educação, em particular. É a partir da década de 60, do século passado, que a Grã-Bretanha é "marcada por mudanças sociais e profundas mutações culturais" (Forquin, 1993, p. 21), como também no interior das escolas que estão se adaptando às novas normas educacionais.

Diferentemente dos Estados Unidos, em que as pesquisas estavam ligadas ao Departamento de Currículo, na Inglaterra os estudos sobre o desenvolvimento do currículo emergem diretamente da área da sociologia. Tal como aponta Forquin (1993, p. 25), isso acontece "porque é tipicamente uma sociologia do currículo, uma sociologia centrada na questão dos determinantes dos fatores (culturais, sociais, políticos) dos processos de seleção, de estruturação e de transmissão dos saberes escolares". Deste modo, Moreira e T. Silva (2011) reafirmam que os sociólogos estão concentrados no Departamento de Sociologia da Educação, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que passa a se chamar da "Nova Sociologia da Educação" – NSE.

Forquin (1993) e Pedra (1993) comentam que a primeira aparição da matriz teórica da NSE foi em uma conferência anual realizada pela *British Sociological Associantion*, na cidade de Durham, em 1970, resultando na construção do livro publicado, em 1971, com o título "Knowledge and Control: new directions in the Sociology of Education", sendo organizado por Michael Young, considerado, portanto, como ideólogo do movimento junto com os pesquisadores Basil Bernstein e Pierre Bourdieu, entre outros autores ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres.

Para Michael Young (1989), a primeira aparição do termo NSE foi impresso num artigo científico, publicado em 1973, em um periódico inglês dirigido à educação de professores, do

pesquisador Gorbutt (1973), no qual fez "uma análise que NSE fazia do currículo e o papel do professor e dos educadores de professores como agentes de mudança radical" (Young, 1989, p. 31).

A preocupação da NSE está centrada nos métodos de investigação ligados diretamente aos processos, especificamente, educacionais do currículo e a da pedagogia (Young, 1989). Dessa forma, a tentativa era fazer com que o campo da sociologia da educação se preocupasse com o problema do conteúdo escolar e não somente com o processamento de pessoas.

T. Silva (2000) assegura que a principal crítica feita pela NSE à sociologia aritmética[6] com relação às suas pesquisas, é que ela se concentra nas variantes de entrada, como classe social, renda, situação familiar, e nas variantes de saída, como resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar, não construindo uma relação entre esses pontos. A sociologia aritmética não estava preocupada com a natureza do conteúdo e nem com a influência que o currículo exerce sobre as desigualdades. Dessa forma o currículo era aceito como dado e não era questionado, preocupando-se apenas com o resultado da aprendizagem.

Outros aspectos importantes a serem destacados, encontrados em Forquin (1993), são os pontos que influenciaram o aparecimento da Nova Sociologia da Educação, sendo eles: a sociologia tornou-se disciplina universitária e, com isso, houve um aumento significativo dos cursos de Sociologia da Educação, assim como um crescente número de institutos de formação de professores. Surgem também reflexões voltadas à seleção do conteúdo e às estruturas curriculares do conhecimento das escolas inglesas que se encontravam em um contexto de mudança sociocultural e de inovação pedagógica.

Com relação aos questionamentos de seleção, estrutura e organização dos conteúdos citados acima, a principal crítica é feita aos processos da perspectiva técnica em uma orientação funcionalista dos estudos, pois os conteúdos privilegiavam o espelhamento da produtividade dentro das escolas, que vinham a oferecer uma mão de obra qualificada para atender à demanda do mercado econômico, mantendo o seu crescimento.

A NSE buscava entender esses questionamentos com o objetivo de legitimar o conteúdo específico de cada grupo, na construção de um currículo que viesse a contemplar as questões sociais, enfatizando os conteúdos de ensino, rompendo com as tradições da sociologia aritmética, tendo como

[6] Se nos Estados Unidos a crítica tinha como referência as perspectivas tradicionais sobre o currículo, na Inglaterra a referência era a "antiga" sociologia da educação. Essa sociologia seguia uma tradição de pesquisa empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional, preocupando-se, sobretudo, com o fracasso escolar das crianças e jovens da classe operária. Devido à sua ênfase empírica e estatística, essa sociologia era chamada, pelos críticos, de "aritmética" (T. Silva, 2000, p. 67).

elementos principais de investigação o conhecimento que mantinha as desigualdades sociais e os problemas relacionados com a transmissão e com o desenvolvimento sociocultural do aluno.

Young (1989) relata que existia uma ideia central comum na tentativa de organizar os estudos científicos de intelectuais em torno de uma sociologia da educação que tivesse como objetivo o estudo do conteúdo escolar, mesmo que tivessem concepções teóricas diferentes. Assim, classifica o currículo por intermédio de três critérios: grau de hierarquização, de especialização e de comprometimento. O grau de hierarquização é o que tem mais destaque nas suas discussões, pois é nesse critério que podemos notar a influência que as forças políticas e econômicas exercem sobre a construção do currículo na transmissão dos conteúdos. O autor está preocupado com a estratificação e com a integração que governa a organização do currículo (seleção, organização, distribuição e avaliação). Tal como sustenta Young (1989, p. 33):

> a NSE estava associada tanto com uma crítica do currículo acadêmico como uma forma de dominação quanto com o apoio à formas de pedagogia não-hierárquicas, com aprendizagem centrada no estudante, em oposição à aprendizagem centrada na disciplina, e com a eliminação das barreiras entre o conhecimento escolar e não-escolar.

Para tanto, faz-se necessário fazer alguns questionamentos sobre os princípios da hierarquização do conteúdo como: Por que um conteúdo e não outro? Por que uma disciplina tem prestígio mais de que outra? Por que um currículo tem como ênfase as disciplinas tradicionais em detrimento a um currículo com uma proposta mais integradora? Quais são os princípios envolvidos entre a organização curricular e os princípios de poder? O autor refere que o conhecimento é fortemente estratificado ou hierarquizado dentro das escolas, sendo essa relação também sentida pelos professores e alunos, ou seja, o professor é a autoridade máxima do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

É fato, para Forquin (1993), que os estudantes podem ser levados a exercer um certo controle sobre os conteúdos a serem ensinados, construindo, assim, uma relação entre professor/alunos, legitimando os conteúdos e a cultura ali escolhidos, não sendo completamente rígidos e aderidos a uma metodologia alternativa de ensino. Já Young (1989) acha improvável isso acontecer, pois o ensino tradicional é considerado como verdade absoluta do conhecimento e da cultura no interior das instituições de ensino baseadas em currículos acadêmicos repousando sobre divisão rígidas dos

saberes.

Outro fator é que o conteúdo construído socialmente apresenta-se como um caráter literário, é fundamentalmente abstrato e não se relaciona com a vida cotidiana, nem com as experiências dos alunos, sendo ensinados, aprendidos e avaliados de maneira totalmente individual e, por fim, os conteúdos são reflexos de um currículo acadêmico que corresponde às crenças dos grupos dominantes em um dado momento.

Como citado anteriormente, encontramos também nessa abordagem o pesquisador Geoffrey Esland, que adere a uma postura mais fenomenológica, atacando a visão objetivista do conhecimento. Esland apresenta as mesmas críticas feitas ao currículo tradicional que se baseia em um currículo dividido em disciplinas, organizando o conhecimento em zonas, em que cada disciplina tem o seu objetivo, não se preocupando com as conexões existentes na formação humana.

Em T. Silva (2000) encontramos informações que Esland se fundamenta na fenomenologia de Mead, Schutz e Duckmann. Nesse sentido, o conteúdo é construído subjetivamente na relação entre os professores e os alunos e alunas na sala de aula onde a realidade é constituída pelos significados intersubjetivos na interação social. Para que aconteça uma mudança curricular significativa, o processo de interpretação e negociação em torno desses significados devem envolver discentes e docentes dentro da sala de aula.

Esland, mesmo dissertando em seus estudos sobre o conteúdo subjetivo tanto dos professores como dos alunos e alunas, atribui mais importância aos professores, como podemos comprovar de acordo com Forquin (1993), ao descrever três tipos de perspectivas dos professores: os que se referem à situação de suas carreiras, os que dizem respeito aos processos e métodos de aprendizagem e os que se referem à natureza e aos conteúdos próprios de cada disciplina ensinada. A finalidade é investigar e compreender quais são as perspectivas de visão de mundo, como são desenvolvidas e o que transmitem nas salas de aula.

A NSE, segundo Young (1989), surge na busca de uma explicação alternativa das desigualdades e do baixo rendimento das classes trabalhadoras em relação ao conceito estabelecido pela antiga sociologia da educação, de educabilidade. Ele centra-se na discussão do currículo acadêmico como sendo o principal meio das desigualdades existentes na educação, além das análises sobre as disciplinas individualizadas, a hierarquização do conteúdo válido e a exclusão do conteúdo não escolar, considerado como instrumento de exclusão de classe social.

Uma das maiores contribuições trazidas no livro são os pressupostos teóricos relacionados à

construção da seleção dos conteúdos, pois a crítica é feita sob uma seleção na base técnica, abrindo espaço para discussão em torno das opções curriculares que venha a analisar as razões e os pressupostos que definam a inclusão ou exclusão dos diferentes saberes.

As ideias da Nova Sociologia Educacional surgiram no Brasil a parti da década de 70, tendo grande influência na elaboração dos currículos e na forma como o ensino é concebido. Anteriormente, as discussões no país se baseavam somente em concepções tecnicistas, privilegiando a transmissão do conteúdo técnico e prático. Com a chegada NSE, essa perspectiva foi questionada, pois passou a desenvolver estudos sobre a escola como instituição, analisando sua estrutura, seus objetivos e seus efeitos sobre os alunos.

Nesta perspectiva, os estudos passam a ser desenvolvidos nas questões micro sociais, em questões que acontecem no interior das escolas com foco nos contextos interacionais e nos conteúdos focados nas relações sociais, nos fenômenos cotidianos e nas particularidades do ambiente, objetivando a compreensão dos conteúdos desenvolvidos em lócus, expandindo as discussões pedagógicas, problematizando, assim, os conteúdos escolares, e questionando a sua origem e sua validade no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a influência da Nova Sociologia da Educação na construção dos conteúdos no Brasil foi significativa, levando a uma mudança de paradigma na forma como o ensino é concebido e na elaboração dos currículos. De fato, como afirma Brandão (2001, p. 161), na década de 80 aumentaram substancialmente as críticas às concepções positivistas, principalmente às "enquetes estatísticas (surveys) – distantes dos problemas das escolas e das salas de aula – o que provocou uma virada hegemônica nos campos das estratégias metodológicas na sociologia da educação", passando a ser utilizadas estratégias de pesquisa qualitativas.

Podemos observar que essas mudanças aconteceram gradativamente, como se nota na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/1971, de 11 de agosto, conhecida como a Lei da Reforma da Educação de 1.º e 2.º graus, sendo marcada pela necessidade de formação humana e pela produção. Um dos principais avanços é a obrigatoriedade do ensino para toda a população de 7 a 14 anos, correspondendo da 1ª a 8ª séries do 1.º grau (atualmente, o Ensino Fundamental é de nove anos), bem como a estruturação da educação de nível médio – 2.º grau – no Brasil de forma profissionalizante. Foi introduzindo também a opção da matrícula posterior no 2.º grau, possibilitando uma formação que poderia ser concluída em três ou em quatro séries anuais.

Com relação ao sistema educacional, foi implementado um modelo político econômico

baseado no sistema norte americano, produzido pelos acordos firmados entre o Ministério da Educação do Brasil e a USAID – "Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento", em que os processos de ensino e aprendizagem estariam vinculados a uma perspectiva de mercado em uma concepção tradicional, em que todas as decisões seriam tomadas por um grupo militar-tecnocrático, não havendo espaço para uma participação dos profissionais da educação (Saviani, 2019).

Com relação a Educação de Jovens e Adultos, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB – n.º 5.692/1971 significou um avanço com relação à anterior LDB, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sendo essa modalidade enfatizada no Capítulo IV – Do Ensino Supletivo –, com a finalidade de "suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (Brasil, 1971).

Neste contexto, o Ensino Supletivo foi criado com a intenção de ser uma nova abordagem educacional, sendo pela primeira vez definido dessa maneira no Brasil e formalizado em capítulo específico. Essa modalidade de educação não formal ofereceu oportunidades para os jovens e adultos que desejavam atualizar o conhecimento, assim como para aqueles que perderam a chance de frequentar a escola em épocas anteriores.

Corroborando e reforçando o que está explicitado na LDB de 71, a 3.ª CONFINTEA – Conferência Internacional da UNESCO sobre a Educação de Adultos, realizada em Tóquio (Japão), apresenta o tema *Educação de Adultos no contexto da educação ao longo da vida*, reconhecendo "que os planejadores da educação devem levar em conta as necessidades específicas da educação de adultos no planejamento de novas escolas ou outras instituições educacionais (Brasil, 2012, p. 161), assim adquirindo uma visão mais ampla dos conteúdos escolares em uma concepção integrada da educação de jovens e adultos, utilizando-se de métodos, material e processos adequados e indicados a esta modalidade de ensino.

Com relação à Educação Profissional, destacamos a implementação universal e compulsória para o Ensino Médio, estabelecendo legalmente a equiparação dos cursos secundários e os cursos técnicos na tentativa de estruturar a educação em nível médio brasileiro, como sendo profissionalizante para todos, em uma tentativa da eliminação do dualismo educacional (ensino secundário *versus* ensino profissional) proveniente de um dualismo social mais profundo.

Mesmo com avanço na LDB/71, verifica-se ainda um atraso na relação educação profissional e educação de jovens e adultos. De fato, afirma que a educação de jovens e adultos vai além da

alfabetização, voltando-se também para a formação profissional, mas mantém a mesma ideia de ensinar o básico, gastando o mínimo, na perspectiva de atender às demandas do mercado globalizado, como podemos verificar no Parecer nº 669, de 1972, no que se refere à qualificação definida como uma formação exclusivamente para o exercício de uma ocupação ou profissão, não havendo necessidade de introduzir conteúdos próprios da educação geral (Baracho, 2020).

A NSE teve grande influência até o início de década de oitenta, entrando em decadência a partir de então. O primeiro ponto está associado a uma sociologia da educação pura que dá lugar a uma sociologia mais eclética, misturando análises sociológicas com a teorizações mais propriamente pedagógicas. Em seguida, a NSE dissolve-se numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas, como: estudo de raça e etnia, gênero, cultura, pós-modernismo e pós-estruturantes. Destacamos ainda que o próprio organizador do movimento, Michael Young (1989, p. 32) descreve que

> a NSE como uma tradição intelectual e como um grupo de pesquisadores e professores teve vida curta, em parte por causa de suas próprias limitações (...), (...) e em parte por causa das mudanças nas circunstâncias econômicas e políticas mais amplas, nas quais o foco nos professores como agentes de mudança tornou-se crescentemente irrealista.

Qualquer que seja a abordagem teórica, sempre vai sofrer a influência do contexto social, positiva ou negativamente, pois trata-se de uma via de mão dupla, que não poderia ser diferente com a NSE. A partir das grandes mudanças políticas e educacionais, tanto nos Estados Unidos, como na Inglaterra, que inspiravam a NSE, esta é transformada a partir da política neoliberal de Ronald Reagan e de Margareth Thatcher, diminuindo assim sua influência. Pode-se dizer que até mesmo o idealizador do movimento, Michael Young, abandona a sociologia para se deter numa abordagem burocrática e técnica da realidade educativa e curricular.

Como vimos anteriormente, os artigos publicados pelos pesquisadores Young, Esland e Keddie são considerados como os principais representantes da NSE, correspondendo a uma abordagem antipositivista da sociologia do conhecimento. Enquanto os textos publicados por Bernstein são analisados de forma independente, não sendo considerado como autor da NSE, mesmo tendo contribuído para a construção da NSE. O autor é mais analisado pelas suas próprias obras, como veremos a seguir (Moreira, 1990).

3.5. Sociologia crítica com Basil Bernstein

Lopes (2013) afirma que Bernstein tinha suas bases na sociologia e na linguística, preocupando-se com as regras que regem a assimilação pedagógica dos diferentes conteúdos a serem ensinados, independentemente da particularidade deles. Ressaltamos que é uma leitura muito densa e, portanto, vamo-nos restringir a alguns aspectos, tomando como referência a obra produzida por T. Silva (2000).

Verifica-se nas discussões de Bernstein, questões relacionadas à reprodução cultural dentro das escolas como uma comparação aos processos que acontecem no modo de produção social do trabalho. O Bernstein (1996, p. 39) mostra que "qualquer produção ou reprodução tem sua base social nas categorias e nas práticas sociais" dentro de um papel importante na construção das injustiças sociais. A divisão social de trabalho é construída pelas relações entre as categorias sociais produtivas (agentes), enquanto as relações sociais se constituem da realização dessas categorias (agentes). Portanto, as relações de classes são evidenciadas pelos processos pedagógicos, pelo currículo e pela avaliação, que se tornam os três pontos principais do conteúdo educacional.

Nesse sentido, o autor não está preocupado propriamente com o conteúdo que se ensina na sala de aula, não fazendo perguntas como: "por que este conteúdo e não outro?", "por que esse conhecimento é válido e não outro?", preocupando-se muito mais com as relações existentes entre os diferentes tipos de conteúdo que constituem o currículo (T. Silva, 2000).

Para tanto, Bernstein está preocupado com a estrutura organizacional do currículo, pesquisando a estruturação e a transmissão do conteúdo e evidenciando a relação de poder e controle social presente na sociedade. Analisa, pois, a classificação do conteúdo no interior das escolas, descobrindo dois tipos de currículo, tal como ressalta Santos (2003), o "currículo tipo coleção" e o "currículo integrado". O primeiro refere-se ao currículo que tem uma forte classificação dos conteúdos, em que as divisões entre as disciplinas são bem nítidas, mantendo as áreas e os campos de conhecimento intensamente isolados, não havendo acessibilidade entre eles. Por sua vez, o segundo currículo, do tipo integrado, é o que tem uma classificação fraca, sendo que as divisões entre as disciplinas são pouco nítidas, diminuindo o distanciamento das áreas de conhecimento e obedecendo a uma organização curricular abrangente na qual todas as áreas de conhecimento estão subordinadas a essa organização.

Nos currículos de forte classificação, o avanço das disciplinas ocorre de forma progressiva, partindo de um conteúdo local para o concreto, do domínio de situações simples para situações mais

gerais, sendo adquirido em níveis mais elevados do itinerário dos alunos e alunas no processo de escolarização. Assim, o currículo de forte classificação é tipicamente tradicional, sendo organizado pelas disciplinas tradicionais, não acontecendo dessa forma no currículo interdisciplinar que é considerado de fraca classificação.

Em adição, Varela (2013) aponta que o currículo interdisciplinar exige um maior controle de tempo e de ritmo da aprendizagem, onde os objetivos a serem alcançados e os critérios para atingir esses objetivos são menos explícitos, existindo um fraco enquadramento. No ponto de vista de Bernstein (1996, p. 59), "o enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre o transmissor o adquirente". Quando o enquadramento é forte, o professor tem um maior controle na transmissão do conteúdo sobre o adquirente, sendo esse enquadramento uma característica do ensino tradicional. Quando o enquadramento é fraco, o adquirente é o centro do processo do conteúdo, tendo maior controle sobre os princípios interativos e localizados no contexto comunicativo.

Encontramos também na legislação brasileira relacionada à educação profissional o termo "integrado", como se verifica no Decreto n° 5.154/2004, prevendo que "a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma "integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno" (art. 4°, § 1°, inc. I).

A princípio o currículo integrado do ensino médio ao ensino técnico, pretende superar a ideia do ser humano dividido historicamente pela divisão social e do trabalho, assumindo uma concepção que implica em articular a Educação Básica de Nível Médio, tomada como direito social e universal de todo o cidadão, com a formação profissional. Desta forma, se dá a possibilidade de uma oferta educativa "mais integrada, adequada e relevante à diversidade de etnia, classe, gênero e capacidade que caracteriza a escola atual, afetando intimamente a qualidade educativa, entendida como igualdade de oportunidades de sucesso para todos" (Alonso, 2000, p. 53).

Desta forma, o primeiro sentido da integralidade está expresso numa concepção de formação humana que priorize a integração de todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura), numa perspectiva de "formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas" (Ciavatta, 2011, p. 31).

Nessa perspectiva, os conteúdos concernentes à Educação Física para o PROEJA devem considerar os eixos norteadores para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, conforme enfatizam os estudos de Baracho et al. (2006, pp. 74- 76), dos quais podemos destacar:

> homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade; trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo; a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações; interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.

Observa-se que todo o processo do conteúdo relatado anteriormente está relacionado com o poder e o controle. De fato, a existência do poder dentro das escolas é reafirmada pelas classificações fortes e fracas dos conteúdos nas disciplinas da Educação Geral, dizendo que são legítimos ou ilegítimos no currículo, pois estamos falando de que se pode ou não fazer, pelo que, então, estamos falando de poder. Logo, o controle diz respeito à forma de transmissão, vinculado ao enquadramento, ao ritmo, ao tempo e ao espaço de transmissão.

Para Bernstein o "poder e o controle" são considerados elementos distintos. Em sua perspectiva, Santos (2003, p. 26) evidencia que "estabelecem-se, legitimam-se e reproduzem-se fronteiras entre diferentes categorias de grupos, como, por exemplo, classe e gênero, assim como entre diferentes categorias de discursos e de agentes".

Desta maneira, não se pode afirmar que, em um método onde os alunos e alunas têm mais controle sobre as decisões pedagógicas como ritmo, tempo e espaço, o controle esteja ausente. Na verdade, ele ainda está presente, mas se manifesta através de outros princípios de controle mais sutis. Esses princípios[7], embora menos óbvios, são igualmente eficientes na orientação e regulação do processo educativo.

Forquin (1993) enfatiza que as pedras fundamentais da construção do desenvolvimento de sua teoria são os conceitos de códigos, delimitação, classificação e de enquadramento. Portanto, só falta nos remetermos a uma questão crucial, o conceito de código. Assim Bernstein (1996, p. 143) define que:

> um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra

[7] O princípio de classificação tem uma função externa que regula as relações entre os indivíduos e uma outra função que regula relações no interior do indivíduo. A classificação cria ordem, contradições, clivagens e dilemas que são reprimidos pelo isolamento (Santos, 2003, p. 27).

> significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores. Segue-se dessa definição que a unidade para análise dos códigos não é um enunciado abstrato ou um contexto isolado, mas as relações entre contextos. O código é um regulador das relações entre contextos e, através dessa relação, um regulador das relações dentro dos contextos.

Para Bernstein (1996), os códigos traduzem uma relação de poder e controle entre os filhos da classe trabalhadora e filhos da classe média. Cada classe com seu tipo de código e essa diferença reflete diretamente na consciência das pessoas, produzindo a divisão social no trabalho, na família e nas escolas. É nesse contexto que cada grupo adquire um tipo de código: para os filhos da classe trabalhadora, os códigos estão associados de forma mais concreta, chamados de códigos restritos, e para os filhos da classe média, os significados estão conectados de forma mais abstrata, chamados de códigos elaborados.

Entre as várias instâncias da sociedade, o autor destaca a família e a escola. Essas duas instâncias é que vão dar suporte ao currículo e à pedagogia. Para T. Silva (2000), na educação essas estruturas são expressas por meio do currículo, da pedagogia e da avaliação. No currículo, os códigos não são aprendidos pelos conteúdos explícitos das áreas de conhecimento ou de sua ideologia. Eles são implícitos e aprendidos por intermédio de maior ou menor classificação do currículo ou por intermédio do menor ou maior enquadramento da pedagogia.

Concordamos com Santos (2003) quando este conclui, com base em vários autores, que os conceitos utilizados por Bernstein, em seu trabalho de classificação e enquadramento, são ferramentas importantes para a compreensão do campo do currículo como também para o entendimento sobre as disputas das disciplinas para além da percepção das diversas formas de construção da prática pedagógica, em função de resultados de diferentes interesses das classes sociais.

Nesse processo de reprodução cultural pode-se compreender as razões que levam ao fracasso escolar, pois os que estão mais familiarizados com os códigos culturais dominantes teriam mais sucesso no processo de adaptação e, assim, seguiriam a sua ascensão escolar. T. Silva (2000) relata que Bernstein tentava compreender quais as razões do fracasso escolar assim como o papel diferenciado da pedagogia existente nas reformas realizadas nos anos setenta. Estas reformas tinham como objetivo diminuir as divisões existentes entre educação tradicional e educação profissional destinadas, respectivamente, à classe dominante e à classe operária.

4. Crítica da crítica – teoria pós-crítica

A teoria pós-crítica surge na década de 90 com a finalidade de ampliar a discussão sobre a construção do currículo mediado por diferentes olhares curriculares. Ela vem com uma proposta de expandir as discussões conceituais defendidas pela teoria crítica indo além dos questionamentos iniciais feitos: "como?" e "porquê?". O questionamento agora é mais próximo da seguinte ideia: "o que pode ser feito a partir dessas críticas?". Por isso, não cabe mais só a discussão dos aspectos relacionados às desigualdades sociais.

A teoria pós-crítica passa a desafiar a teoria crítica trazendo novos problemas, transformando as discussões de poder, de ideologia, de hegemonia e de reprodução social para uma discussão relacionada com as diferenças, como a subjetividade, cultura, identidade, raça e etnia, sexualidade, gênero, linguagem e discurso, tendo como objetivo central a compreensão entre currículo, cultura e poder (Moreira & T. Silva, 2011).

Pacheco e Sousa (2016, p. 67) expõem que "a teorização pós-crítica é uma diversidade de vozes pós-estruturalistas e pós-modernas que convergem na desconstrução de verdades socialmente construídas, outorgando ao sujeito a plenitude da sua subjetividade". Moreira e T. Silva (2011) acrescentam que as teorias pós-estruturantes e pós-modernas vinham dominado as análises realizadas a partir da década de 90, desestruturando várias certezas e valores difundidos pelos pesquisadores críticos, fazendo críticas aos sujeitos autônomos e centrado das narrativas modernas.

Ainda com os autores acima, chamam atenção que é na questão da subjetividade que há um distanciamento dos pressupostos teóricos entre os dois pensamentos, haja vista que na teoria crítica "o sujeito existe no devir da historicidade e na teoria pós-crítica ele é devir, sim, mas na base de um projeto de desconstrução" (Pacheco & Souza, 2016, p.67), sendo o sujeito o principal foco das discussões.

Dessa maneira, podemos encontrar algo em comum entre essas duas teorias? O que é comum ser discutido em torno dos processos educacionais? Young (2014) esclarece que "o que torna humano o aprendizado humano é o fato de que se trata de uma atividade epistêmica – em outras palavras, tem a ver com a produção de conhecimento". Como podemos notar, o conteúdo está sempre no centro das discussões da construção humana, em geral, e, em particular, nas teorias circulares.

Assim, Pacheco e Souza (2016) reforçam que tanto a teoria crítica como a pós-critica tem o conteúdo como discussão central em seus pressupostos teóricos, mesmo que de formas distintas. O

conteúdo acadêmico faz parte de todo o processo desse ser humano construído socialmente em sua subjetividade, pois para a teoria crítica "a educação transforma a sociedade e a insurreição dos sujeitos não pode acontecer no vazio das suas posições individuais, mas sim numa ação socialmente construída" (p. 68). Por sua vez, a teoria pós-crítica promove a "valorização da pluralidade de identidades que constituem um mesmo sujeito, na medida em que o conhecimento das experiências não se esgota nem no reconhecimento da educação multicultural nem na esfera da justiça social".

Assim, a teoria pós-crítica busca ir além das realidades sociais dos sujeitos, colocando em ênfase também as discussões dos movimentos minoritários (gênero, raça e etnia, sexualidade, classe social, ambientalismo etc.), propondo que seja integrada à cultura das minorias, a cultura hegemônica, entendendo que todo o processo cultural é incompleto e está sempre em transformação, reverenciando e aceitando as diversidades culturais existentes. Buscando, dessa forma, um currículo multicultural que não venha só ensinar a respeitar e a tolerar as diversas culturas existentes, mas que se preocupe em discutir as diferenças produzidas por meio das relações sociais. É claro que o poder também é o centro das discussões, mas de forma diferente da teoria crítica, pois na teoria pós-critica ele é descentralizado.

Tanto a teoria crítica como a teoria pós-crítica do currículo, compartilham da mesma preocupação com relação às questões de poder, mas a teoria pós-crítica é mesmo estruturada, pois o poder se transforma, mas não desaparece. Assim, o conteúdo não é exterior ao poder como também não se opõe ao poder, nem tão pouco põe o poder em xeque, na medida em que o conteúdo na teoria pós-crítica é parte inerente do poder. Por sua vez, o mapa do poder é ampliado para abranger os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade. Portanto, o currículo pós-crítico é democrático e participativo, estando presente nos anseios de todos os sujeitos.

Encontramos no Projeto Político-Pedagógico do Instituto Federa de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) referências que corroboram a discussão em andamento, ensinando-se que se deve respeitar outras culturas, preservar as raízes culturais e valorizar as identidades. Deste modo, de acordo com o PPP do IFRN (IFRN, 2012 p. 40),

> a organização e a seleção dos conteúdos, no âmbito da educação integral, implicam a ultrapassagem dos limites das disciplinas conhecidas tradicionalmente. Nessa rota de compreensão, os conteúdos, além das capacidades cognitivas, abrangem também as motoras, as afetivas, as de relação interpessoal e as de inserção social.

Neste sentido, é de suma importância estabelecer diretrizes e indicadores metodológicos que levem em conta as características particulares dos alunos e alunas da educação de jovens e adultos para orientar adequadamente os processos educativos nos cursos integrados da EJA. Desse modo, terá a capacidade de desenvolver uma proposta pedagógica mais eficiente e voltada às demandas desse setor, com veremos a seguir.

4.1. Multiculturalismo e seus sentidos

Achar que é uma situação simples falar sobre as experiências do multiculturalismo é ilusório, pois, como afirmam Moreira e Candau (2008), é um conceito polissêmico, pelo qual ao adjetivá-lo se expressa vários significados, como, por exemplo: multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipado, revolucionário, multiplicando-se continuamente. Por conseguinte, os que escrevem sobre as experiências multiculturais estão eles próprios um tanto ou quanto nos grupos que as vivem. Para tanto, necessariamente não seguiremos um caminho linear nas discussões.

Como diria Boaventura, em entrevista concedida a Gandim e Hypólito (2003), o multiculturalismo conservador existe desde a época colonial, pois na medida em que o colonizador reconhecia a essência de outra cultura, mesmo que tardiamente, admitia a existência de outras culturas apenas na sua forma inferior étnica – e uma cultura egocêntrica branca nunca é étnica – "étnicos são os que não brancos, em princípio, e, portanto, não admite a etnicidade, o particularismo da cultura branca dominante" (p. 12). Outro aspecto é que não admite a incompletude dessa outra cultura, pois a cultura deles contém tudo o que é de melhor pensado no mundo. É uma cultura universal e que tem direto de ser universalizada. "Portanto, eu penso que o multiculturalismo conservador tem, naturalmente, como consequência uma política de assimilacionismo, o que não pode deixar de ser", conclui Boaventura (p. 12).

Encontramos também em Moreira e Candau (2008) uma perspectiva bem parecida com essa descrita por Boaventura, quando os autores chamam de abordagem assimilacionista em que vivemos a uma sociedade multicultural no sentido descritivo. Nessa sociedade não existe princípios de igualdade e oportunidade para todos e todas. Pessoas de grupos como os indígenas, homossexuais, pessoas oriundas de outros lugares, tanto do mesmo país como de outros, pessoas de classes populares, e/ou com baixo nível de escolaridade, pessoas com deficiência não têm a mesma oportunidade de acesso a determinados serviços, bens e diretos fundamentais que os das classes média e alta, brancos, considerados os não diferentes e com elevado nível de escolaridade, aos quais se cria condições

favorecendo para que todos se integrem na sociedade e que se incorporem na cultura hegemônica. Nessa abordagem não se mexe na estrutura da sociedade, pelo que se tenta integrar os marginalizados e os discriminados aos valores, mentalidades e conteúdos da sociedade que prevalece, valorizando a cultura hegemônica.

Como a escola participa desse processo? Para Candau (2008), o processo acontece com a universalização da escola quando todos são chamados a participar do sistema escolar, não havendo nenhum questionamento sobre o caráter monocultural existente e a homogeneização presente nas ações dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, os que não tinham direito e acesso a esses bens são incluídos conforme essas configurações vigentes, havendo apenas processos compensatórios no decorrer da implementação das políticas sociais, culturais e econômicas. Por isso, a cultura comum a todos passa a ser a cultura hegemônica, deslegitimando a cultura das classes minoritárias.

Como isso se processa em uma sociedade contemporânea? Nesta nova construção social moderna a cultura tem um papel importante na organização dos processos de desenvolvimento global, com os seus recursos econômicos e materiais. Como descreve Hall (1997, p. 17), "os meios de produção, circulação e troca cultural, em particular, têm- se expandido através das tecnologias e da revolução da informação". Há uma tendência, nessa perspectiva, com relação à compressão de espaço-tempo, da transformação do resultado dessa compressão em uma cultura homogeneizada, na qual o mundo se tornou um lugar único.

Para T. Silva (2000), a diversidade cultural é aqui fabricada por esses meios de comunicação, sendo estes os instrumentos poderosos de homogeneização cultural. Assim, os conteúdos da disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho a serem ensinados aos alunos do PROEJA devem considerar os valores elaborados pelo aluno ao longo de sua história pessoal, assim como esclarecer os valores difundidos pela mídia em torno desse universo (Brasil, 2002, p. 195).

Um outro ponto importante para ser destacado é que a escola como um todo (estudantes, pais, docentes, gestores, entre outros) também participa das transformações dessa sociedade globalizada, contribuindo tanto para uma cultura hegemônica como para uma contra hegemônica. De fato, a escola trabalha em prol da cultura hegemônica por intermédio dos seus conteúdos curriculares como também por meio de seus atores e das estratégias utilizadas na sala de aula e suas culturas dominantes.

Com relação ao currículo, o movimento multicultural vem em oposição aos currículos tradicionais usados nas universidades e nas escolas que privilegiam as culturas homogêneas, como a

cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. A educação multicultural tem que salientar a construção do conteúdo para o qual os professores, segundo Gonçalves (2006, pp. 56-57), apoiado em Banks e Banks (1995, p. 04), "tratam de ajudar os alunos a compreenderem como o conhecimento é criado e como é influenciado pela posição que pessoas, grupos e classes sociais ocupam na sociedade, propondo também a inclusão de mais representações das diversas culturas minoritárias".

No Brasil, encontramos referências aos conteúdos multiculturais na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, quando se refere aos temas transversais, como: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, tendo como sua finalidade principal, para qualquer modalidade, a preparação "[...] para vida, qualificar para cidadania e capacitar para aprendizagem permanente[...]", seja para continuidade de seus estudos, como para o mundo do trabalho (Brasil, 2002, p. 8).

Para tanto, conforme é destacado pelo documento dos PCNs, de 1998, é preciso que as instituições escolares destaquem a estreita associação do conteúdo e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais presentes no país, buscando transformar o pensamento "[...] em práticas educacionais que apontem para uma multiplicação de sentidos, para as variadas linguagens que o currículo traz como verdades que podem ser modificadas, com novas possibilidades e invenções" (R. Silva & Santos, p. 197).

Já para a educação profissional, o modelo de formação integrado também se baseia, em alguns aspectos, nas discussões de um currículo voltado para o multiculturalismo, fundamentando-se em uma aprendizagem globalizada e interdisciplinar, vinculada a um compromisso de educação que pretende "[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto, o direito a uma formação ampla que possibilite leitura crítica do mundo, atuação como cidadão e emancipação humana" (IFRN, 2012, p. 50). No caso do PROEJA, considera-se uma articulação das disciplinas através de uma matriz curricular composta pelos núcleos: fundamental, o estruturante, o articulador e o tecnológico, estruturados e fundamentados na interdisciplinaridade e na contextualização.

O grande desafio é alcançar a igualdade de direitos, tanto sociais quanto educacionais, neste processo de construção e reconstrução cultural. É essencial que esse esforço seja realizado independentemente das diferenças raciais, sexuais, religiosas e outras. Valorizar a pluralidade cultural é fundamental para superar estereótipos, preconceitos e a hierarquização cultural, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo para todos.

5. Currículo e competências, algumas questões

Atualmente, no Brasil, está em vigor a nova BNCC[8] – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em conteúdos, competências e habilidades, aplicado exclusivamente à educação escolar, como define o § 1º, do Artigo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Desta forma, a BNCC segue os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).

Emerge, portanto, que competência pode ser definida como a capacidade de uma pessoa aplicar habilidades e conteúdos específicos para realizar tarefas ou resolver problemas em uma determinada área. A competência não se resume apenas a aquisição de conteúdos teóricos, mas também implica na capacidade de colocar esses conteúdos em prática em uma determinada situação, mobilizando-os para a resolução de problemas concretos, num determinado contexto profissional, social, cultural ou mesmo de lazer. Assim, a competência pode envolver uma ampla gama de habilidades, conteúdos, atitudes e valores, e pode ser específica para uma determinada profissão, área de atuação ou contexto social. Além disso, a competência pode ser adquirida através de diferentes formas de aprendizado, incluindo a experiência prática, a educação formal, a formação profissional e a aprendizagem ao longo da vida.

Alonso (2005) nos revela que esta discussão de competências no currículo escolar surgiu por influência da educação e formação de jovens e adultos, em um contexto de formação ao longo da vida como paradigma da sociedade do conhecimento, como podemos notar na Declaração de Hamburgo (Alemanha), proferida na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em julho de 1997. Nessa Declaração refere-se que "a educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas" (Brasil, 2007 p. 37).

Partindo destes princípios, a BNCC define competência como sendo a associação "de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais),

[8] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017, p. 07)

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017, p. 08). Sendo assim, a competência alude à capacidade de explorar habilidades e conhecimentos para realizar tarefas ou resolver problemas em um determinado contexto, sendo adquirida através de diferentes formas de aprendizado e desenvolvida através da prática e experiência.

Na aprendizagem por competência, a aquisição de habilidades e conteúdos específicos é fundamental, mas é apenas uma parte do processo de aprendizagem. O desenvolvimento de competências mais amplas, incluindo habilidades sociais, atitudes e valores, também é importante para garantir que os alunos possam fazer uso de seus conhecimentos e habilidades em uma variedade de situações do mundo real (Brasil, 1998). Neste sentido, a aprendizagem é motivada por um interesse, pelo que um bom caminho a seguir é compreender que, além dos aspectos cognitivos, a aprendizagem envolve aspectos afetivo-relacionais. Assim, a aprendizagem por competências é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (conhecimentos, procedimentos, valores, atitudes, ...) para enfrentar com êxito uma série de exigências complexas ou demandas que se apresentam em situações específicas (Coll, 2010).

Destaca-se que essa definição de competência não se resume apenas à aquisição de conteúdos teóricos, mas também inclui a capacidade de mobilizar recursos cognitivos, como procedimentos, valores e atitudes, para enfrentar desafios complexos em situações específicas. Isso significa que a competência é mais do que uma simples habilidade técnica ou conteúdo teórico, pois também envolve o uso eficaz de recursos cognitivos em situações reais.

Neste mesmo enfoque, a BNCC remete para orientações sobre as decisões pedagógicas que devem ser desenvolvidas pela mobilização de competências, por meio das indicações do que alunos e alunas devem "saber", considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e, sobretudo, do que devem "saber fazer", levando em conta a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Alonso (2005) afirma que aprender é dar o sentido e significado à realidade, ressaltando que devemos considerar duas dimensões para a construção do conhecimento: a primeira se refere à assimilação e reconstrução de saberes culturais/conhecimentos/conteúdos (factos e conceitos, procedimentos e habilidades, valores e atitudes), a segunda diz respeito ao desenvolvimento de processos/estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitam o aprender a pensar e a agir, e,

consequentemente, promovem o aprender a aprender e a aprender a ser.

É verdade que a vida pessoal e social constitui um imenso campo de aprendizagens e de realizações, pelo que as competências devem ser desenvolvidas de forma integrada ao currículo escolar, ou seja, não devem ser vistas como algo separado e independente das disciplinas, mas sim como habilidades e conteúdos que podem ser aplicados, de forma transversal, em diferentes áreas de conhecimento.

Assim, avança-se nos pressupostos de uma educação voltada para uma orientação de uma construção dos conteúdos por competências, em superação às concepções tradicionais, procurando dar uma resposta aos desafios desencadeados em uma sociedade da informação. Desse modo, as competências devem ser desenvolvidas em um processo contínuo de ensino e aprendizagem, que envolve a aplicação prática dos conhecimentos e habilidades adquiridos, em que os conteúdos escolares devem ser apresentados em um contexto significativo, que permita aos alunos aplicar seus conhecimentos e habilidades em situações concretas e realísticas.

Em consonância com os pressupostos anteriores, destacamos os quatro pilares da educação/formação (Alonso, 2005) ao longo da vida, a reter: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser, sendo essencial para uma educação completa e integral. O primeiro pilar, “aprender a conhecer” refere-se à aquisição de habilidades, conhecimentos e competências, que permitem entender o mundo e a si mesmo. Diz respeito a processos de busca de informações, de reflexão, de análise e síntese dos conteúdos, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja, aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida (Brasil, 2007, p. 31).

Na sequência, o “aprender a fazer” refere-se à capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos para resolver problemas e situações reais, adquirindo os conteúdos de maneira mais ampla, possibilitando a aquisição de competências que venham a tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações, como trabalho em equipe, tomada de decisões, planejamento e execução de tarefas com mais autonomia e reponsabilidade, com mais sentido crítico e criativo.

O próximo pilar se refere ao “aprender a conviver”, que abrange a capacidade de interagir com outras pessoas de forma harmoniosa, respeitando a diversidade cultural, social e individual, “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da

compreensão mútua e da paz" (Brasil, 2007, p. 31). Tudo isso, no sentido de aprender a comunicar, a cooperar, a negociar e a resolver conflitos de forma pacífica, com plena consciência de uma cultura da e para a paz, no pleno exercício de uma convivência sadia e pacífica.

Por último, o "aprender a ser" se refere ao desenvolvimento integral da pessoa, em suas dimensões física, emocional, intelectual e social, aprendendo a se conhecer, a expressar sentimentos, a desenvolver valores, a ter uma visão crítica e a ser capaz de decidir por si mesmo. Assim, "com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se" (Brasil, 2007, p. 31).

Com o objetivo de privilegiar a educação em busca do acesso aos conteúdos, esses quatro pilares são complementares e devem ser trabalhados em conjunto, de forma articulada, para que se possa alcançar uma educação integral e formar indivíduos capazes de lidar com as exigências e desafios da sociedade contemporânea.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, que essencialmente visa auxiliar indivíduos que, durante a infância ou adolescência, não tiveram acesso à escola em tempo apropriado, entende-se que as necessidades específicas desse público exigem a adaptação dos métodos de ensino para garantir uma educação eficaz e significativa.

Neste sentido, a aprendizagem por competências surge como uma alternativa para garantir e valorizar as experiências adquiridas ao longo da vida por esses alunos, desenvolvendo não apenas os conteúdos específicos, mas também habilidades transversais, como a resolução de problemas, o pensamento crítico, a comunicação e o trabalho em equipe.

A construção da aprendizagem dos conteúdos deve possibilitar aos educandos não apenas a busca pelos conhecimentos teóricos, mas também promover a capacidade dos alunos de aplicar esses conhecimentos adquiridos de forma prática e significativa. Assim:

> Percebe-se, portanto, que é agindo e pensando que os seres humanos constroem o seu conhecimento. Não é só agindo e não é só pensando, mas fazendo os dois. Nem sempre nos damos conta disto porque se trata de um movimento natural, quase instintivo, em que o agir-pensar-agir se dá quase que simultaneamente. (Brasil, 2006, p. 24)

CAPÍTULO 2:

A Educação Física –

uma contextualização histórica

APRESENTAÇÃO

Quando olhamos para a história da Educação Física podemos dizer, com algum acerto, que ela diz a história do homem. A este propósito, Marinho (1980a, p. 17) refere que "a história da Educação Física traduziu o estudo dos principais sucessos relacionados aos exercícios físicos, considerados no tempo e no espaço". No mesmo sentido, Gancz (2006, p. 1979) afirma que:

> através da história podemos ter contato com mentes, pensamentos, ações que muitas vezes nos passam pela cabeça; podemos reviver o tempo através de um mergulho dedicado dos acontecimentos, ações e pensamentos e, principalmente, podemos utilizar esses mesmos dados para nos julgar, para fazer com que compreendamos nossas próprias ações e pensamentos.

Também M. Ramos (1982) refere que a história dos exercícios físicos está relacionada com os aspectos políticos, sociais e militares da civilização, afirmando que o passado nos leva a compreender o presente e o futuro. Nessa concepção, o exercício físico acompanha a história do ser humano desde a pré-história até a idade contemporânea.

Para entender a Educação Física torna-se necessário compreender seus aspectos historicamente constituídos, através do tempo, influenciando e sendo influenciada nas questões políticas, sociais e culturais. Assim, para uma melhor compreensão do sentido histórico apresentamos um recorte teórico (Anexo 02) sobre alguns momentos marcantes, que não apenas mudaram a Educação Física em suas respectivas épocas, mas também influenciaram profundamente a formação dos currículos e das práticas educacionais em países como o Brasil. Vamos constatar que esses momentos têm um sentido político, cultural e até geográfico que, direta e indiretamente, influenciaram também a Educação Física no Brasil.

Neste sentido, ao compreender essas influências, podemos apreciar a complexidade e a diversidade da Educação Física como campo de estudo e prática, e como ela continua a evoluir em resposta às mudanças sociais, culturais e políticas ao longo do tempo.

No entanto, também gostaríamos de fazer ressaltar que apesar da Educação Física/Desporto ser uma das grandes invenções da humanidade, Castellani Filho (1988, p.11) diz que a Educação Física:

> tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições para todos, a verdadeira democracia política, social e econômica e de liberdade para vivermos nossa vida em plenitude.

1. Educação Física no Brasil

Endentemos que o processo educacional se constrói fundamentado nos conteúdos historicamente construídos e acumulados pelo ser humano e transmitido através das gerações, que segundo Romanelli (2014, p. 23) "a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso".

A Educação Física como componente curricular não poderia estar de fora desse processo. Dessa forma, é necessário considerar os seus contextos historicamente construídos na sociedade brasileira, como afirmam Darido e Souza Junior (2007, p. 13):

> No Brasil, a Educação Física na escola recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia, nos interesses militares e, também, dos grupos políticos dominantes que viam no esporte um instrumento complementar de ação. Dentro desse contexto, a Educação Física passou a ter a função de selecionar os mais aptos para representar o país em diferentes competições. O governo militar apoiou a Educação Física na escola, objetivando tanto a formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças oposicionistas. Assim, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo.

Também encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 19) a seguinte afirmação: "para que se compreenda o momento atual da Educação Física é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, abordando as principais influências que marcam e caracterizam esta disciplina e os novos rumos que estão se delineando".

Assim, a Educação Física como um fenômeno social, sofre transformações ao longo do tempo, de acordo com cada momento social construído, sendo determinante para formação da área, o que diz respeito às concepções da disciplina e suas finalidades.

1.1. Como tudo começou: Brasil colônia e império

Julgamos que no Brasil o exercício físico já era praticado pela população existente, ou seja, pelos índios. Para corroborar com essa afirmação, J. Ramos (1982, p. 289-290) cita um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, confirmando que desde o descobrimento do país em 1500, pelos portugueses, já se confirmava essa existência, como descrito:

> Passou-se então além do rio Diogo Dias, almoxarife que foi de Sacavém, que é homem gracioso e de prazer, e levou consigo um gaiteiro nosso, com sua gaita, e meteu-se com os indígenas a dançar, tomando-os pelas, e eles folgavam em riam, e andavam com ele muito bem, ao som da gaita. Depois de dançarem, fez ali, andando no chão, muitas voltas ligeiras e saltos real de que se espantavam, riam e folgam muito.

Devido ao modo de vida primitiva, ligado diretamente à natureza, os nativos tinham necessidade dos movimentos naturais como: correr atrás da caça, nadar, lançar o arco e flecha para fins de defesa e sobrevivência. Assim, os índios no século XVI praticavam várias atividades físicas de forma instintiva devido às suas necessidades diárias como: a caça e a pesca, uso do arco e flecha, marcha e corrida a pé, natação e canoagem, equitação e dança.

Com esse leque de atividades desenvolvidas pelos índios, constatamos que o aspecto físico tinha como característica homens fortes e saudáveis. Marinho (1980a, p. 155) evidência, quando se refere ao Padre Simão de Vasconcelos, que os índios eram "por ordinários, membrudos, corpulentos, bem-dispostos, robustos, forçosos".

Os índios brasileiros eram exímios nadadores e caçadores. Segundo Joseph Beal Steere, os índios Paumaris são essencialmente fluviais, peritos nadadores e canoeiros insignes, já os Taramambezes que habitavam no Maranhão eram excelentes nadadores, e entre outras atividades, praticavam a equitação. Essa atividade física, para Marinho (1980a), foi praticada por três tribos, entre elas a Guaicurús, que se localizava no Sul de Mato Grosso. Este autor ainda relata que, de acordo com Jean de Levy, destaca-se a prática da canoagem da tribo Gentios, feita por uma casca de árvore onde cabiam entre 20 e 50 pessoas na canoa.

Também tinha esta tripo a prática da dança como atividade mística, com a finalidade de ritualística para agradecer aos deuses os benefícios alcançados. Nesse sentido, frisar-se ainda as tribos

Tamoios como grandes dançarinos, e os Bororós com a prática de atividades recreativas por meio dos jogos de peteca. Em sequência, frisamos que ao longo do período colonial, vamos encontrar atividades mais elaboradas, como os jogos praticados em festividades públicas, os jogos de argolinhas, as cavalhadas e as touradas, e atividades mais localizadas, tais como as festas tradicionais do Nordeste, a chamada vaquejada, ainda hoje em evidência na Região.

Ressaltamos também a capoeira, trazida pelos escravos, uma atividade realizada até os tempos de hoje no Brasil. Iniciada nas senzalas, principalmente no Rio de Janeiro e na Bahia, possui como atividades a rixa ardilosa e cheia de recursos, impregnada de criatividades e ritmos, e que ao longo do tempo vem sendo reconhecida como uma atividade cultural brasileira e como uma luta.

Para Marinho (1980a) e J. Ramos (1982) é importante destacar os documentos oriundos de Portugal[9] trazidos para Brasil no período Colonial, no final do século XVIII, escritos esses que podem ser considerados como os mais antigos estudos. O primeiro, traduzido do francês para o português, foi produzido pelo bacharel Luiz Carlos Moniz Barreto, em 1787, em Lisboa, intitulado de "Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos de ambos os sexos". Marinho (1980b, p. 18) ressalta que "nesse trabalho verifica-se que na Educação Física se subentendiam assuntos hoje completamente distintos da mesma, como eugenia, hereditariedade, alimentação, higiene, puericultura, concepção, gravidez e parto".

Em comentário a esta questão, J. Ramos (1982) enfatiza a obra escrita pelo mineiro e médico, formado pela Universidade de Coimbra, Dr. Francisco de Melo Franco, com o nome "Tratado de educação física dos meninos para uso da nação de portuguesa", que tinha doze capítulos, no qual destacamos dois: X – Do exercício, não só no que diz respeito às crianças, mas ainda geralmente considerado; XI – Do modo de aperfeiçoar os sentidos das crianças, que se referem ao modo da criança andar e a preocupação com a educação sensorial das crianças de 4 a 6 anos, respectivamente. Ainda evidenciamos a influência médica nos exercícios, ligados à higiene e à natureza, sendo influenciado pelos pressupostos de Rousseau, considerando Marinho (1980b, p.19), ao afirmar que é uma "lástima que nos tenhamos afastado da vida natural e preconiza a volta do homem à natureza".

Vale ressaltar a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, com a finalidade de ensinar a leitura e a escrita, de acordo com a doutrina cristã. Segundo Romanelli (2014, p. 35), os padres ensinavam

[9] A história da educação física no Brasil foi muito influenciada pelos efeitos diretos e indiretos da educação física em Portugal. Mais especificamente, essa influência abrangeu uma variedade de campos de ação, como: medicina, militar, educação e política.

primeiramente:

> A educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuava nos colégios, preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados.

Evidencia-se, nesse contexto, uma divisão de classe existente na ideologia implantada pelos jesuítas trazidos da Europa e fixados no Brasil através da família real com os seus princípios de dominação social, e concretizada pelos senhores de engenhos e donos de terras.

Nota-se a dificuldade dessa disciplina na implantação do currículo escolar já desde o Brasil Colônia, não por uma situação política, mas pelo entendimento da época em relação ao esforço físico, que era considerado desnecessário para a formação educacional das classes dominantes.

Ainda no Brasil Colônia, em 1808, a chegada do Príncipe regente ao Brasil, segundo Marinho (1980b, p. 21), trouxe sensíveis mudanças, iniciando assim um processo de autonomia, sendo bastante benéfica para o país, em que destacamos a criação de várias instituições, como:

> As Secretarias de Estado, o Supremo Conselho Militar, a Fábrica de Pólvora da Lagoa Rogério de Freitas, a Imprensa Regia, a Academia de Marinha, a Escola de Medicina, o Jardim Botânico, a Escola de Belas Artes, a Biblioteca Real, o Arquivo Militar, a Casa de Suplicação, a Academia de Ciências Físicas, Matemática e Naturais, um banco de depósito que se transformou no Banco de Brasil, etc.

Em adição, observamos, desde já, pela quantidade de instituições criadas nestas áreas – médica e militar – a influência delas na sociedade, trazidas da Europa, com a finalidade de construir uma educação alicerçada na medicina higienista e na defesa dos interesses da elite brasileira. Assim sendo, a Educação Física não ficaria de fora dessa nova construção social, ressalta Castellani Filho (1988, p. 11) quando afirma

> Que devido a sua característica, a Educação Física tem sido utilizada politicamente como arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção das conquistas de melhores condições existente para todos, de verdadeira democracia política, social e econômica e de mais liberdade para que vivamos nossa vida plenamente. Pelo contrário, muitas vezes, ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeira transformação no seio da sociedade.

Em comentário a essa questão, Soares (2004, p. 69) evidencia que "A Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos de sua história com as instituições médicas de militares" e Castellani Filho (1988, p. 39) lembra isso também quando enfatiza que a "Educação Física, a Educação do Físico, a Saúde Corporal, não se deve exclusivamente e nem tampouco, prioritariamente, aos militares. A eles, a compreensão, juntavam-se os médicos que, mediante uma ação calcada nos princípios da medicina social de índole higienista".

Em sequência, quando ocorre a Proclamação da Independência do Brasil, em 07 de setembro de 1822, realizada por D. Pedro I, surgiram movimentos para tornar o país independente de Portugal com relação à situação política, social e econômica. Nesse período são publicadas algumas obras acerca da influência estrangeira, citadas por Inizel Penna Marinho e Duarte Ramos. O livro editado no Brasil em 1828, de autoria de Joaquim Serpa, com o título de "Tratado de Educação Física – Moral dos Meninos", extraído da obra de Mr. Gardeien. Segundo Marinho (1953, p. 433) "o autor compreendia por educação a saúde do corpo e a cultura do espírito". Ainda sob essa visão higienista, Soares (2004, pp. 70-71) enfatiza que as instituições médicas utilizam, nos seus discursos, "elementos que nos auxiliam na compreensão de uma Educação Física como sinônimo de saúde física e metal, como promotora de saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral".

Dando comunidade às obras, Marinho (1980a) nos revela outro trabalho produzido no Brasil em 1845, uma tese produzida na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, pelo Dr. Manoel Pereira da Silva Ubatuba, com o título "Algumas considerações sobre a Educação Física". O autor demostra nesse texto a necessidade e a importância dos exercícios para a saúde e o vigor, bem como a influência da moral sobre o físico e deste sobre aquele" (p. 158).

Evidenciamos que já nesse período existia uma atuação dos médicos higienistas com a

preocupação do controle social através da educação com a finalidade de preservação da saúde por meio de intervenções no seio da sociedade, utilizando-se da Educação Física para os seus fins, como verificado por Ghiraldelli (1989, p. 17) ao afirmar que:

> Cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadias, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de "assepsia social", em que as atividades físicas devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de promover a deterioração da saúde e da moral, o que "comprometeria a vida coletiva".

Avançando na observação, Soares (2004, p. 71) reforça a influência dos médicos higienistas no controle social quando afirma que desde o "Brasil Colônia que as questões relativas à saúde, à higiene, ao corpo dos indivíduos, começam a fazer parte das preocupações das elites dirigíveis. E o local de atuação defendido pela higiene, naquele momento, foi a família de elite", e que as classes menos favorecidas como os escravos, vagabundos, capoeiristas estariam sujeitas às normas de serventia e subserviência já colocadas no contexto social da época.

Logo depois, em 1852, o Presidente das Províncias do Amazonas, Toureiro Aranha, segundo Marinho (1953, p. 433), "expede um regulamento para a instrução pública no qual determina que a instrução compreenderá a educação física, moral e intelectual", determinando que as meninas não fariam ginástica. Em continuidade, António Francisco Gomes, obteve o título de Doutor por meio da Tese "Influência da Educação Física do Homem", enfatizando a Educação Física como parte integral da Educação, "demostrando a necessidade da prática dos exercícios e aconselha o afastamento desta das horas das refeições" (Marinho, 1980a, p. 159).

Ressalta-se ainda, a obra escrita, em 1867, pelo Dr. Eduardo Augusto de Abreu, intitulada "Estudos Higiênicos sobre a Educação Física, Intelectual e Moral do Soldado". Marinho (1980a, p. 160) salienta que esta obra "realmente é notável, custando a crer que tenha sido escrita na época em que foi". Em adição, enfatizamos alguns aspectos de sua obra:

> Nos capítulos que se seguem, aprecia a Educação Física através do tempo e faz um estudo fisiológico desta modalidade de educação. Aponta ainda a influência considerável do físico

> sobre o moral do soldado. Demostra, convincente, a necessidade imprescindível da íntima colaboração entre o médico e o instrutor. Classifica os exercícios em elementares e de aplicação; prevê a criação de escolas de natação; preocupa-se com a antropometria, trabalho de espirometria e de quase todos as medidas desse gênero que se fazem na tropa e mostrando como devem ser tiradas conclusões desse exame.

Percebemos, nessa obra, influências militares no que diz respeito à preocupação com a formação de indivíduos fortes e saudáveis a fim de atender os anseios militares da época. Castellani Filho (1988, p. 14) revela que o Brasil, desde essa época e em seus diferentes momentos históricos, sofre influência "das instituições militares e da categoria profissional dos médicos".

Além das obras publicadas nesse período, apontamos dois fatos importantes para Educação Física no Brasil, a saber: a publicação da Lei nº 630, de 17 de setembro de 1851, conhecida como a Reforma de Couto Ferreira, que tornava obrigatória a Educação Física nos colégios da corte, com resistência da elite na participação das meninas; e o parecer de Rui Barbosa, em 1882, com relação à reforma de Leôncio de Carvalho, através do Decreto n° 7.247, de 19 de abril de 1879, o qual defende a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores com as outras disciplinas, ressaltando a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a vida intelectual. Nesse sentido, a Educação Física tem como objetivos formar patriotas e militares, tendo como critério organizador a aptidão física com os princípios da ordem e do progresso. No que diz respeito aos princípios higienistas e militares que influenciaram a Educação Física ao longo da sua construção histórica, iremos aprofundar, em seguida.

2. Influências higienistas e militares na construção da Educação Física no Brasil

Como podemos notar anteriormente, através das obras e das reformas, o Brasil recebe influências das instituições médicas e militares na sua construção social, desde o Brasil Colônia, e mais fortemente no final do império e na Primeira República (1889-1920). Processo esse influenciado pelo pensamento liberal trazido da Europa, no início do século XIX, que ganha força na elite nacional nas áreas política, econômica e educacional. De acordo com o entendimento de Ghiraldelli (1989, p. 22), "sobre os ombros da Educação e da escola foram depositadas as esperanças das elites intelectuais de construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais". Também é

importante ressaltar os trabalhos escritos conforme os pensamentos positivistas e que vão se amparar, segundo Soares (2004, p. 7), em um corpo "a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticulosamente estudado e cientificamente explicado".

No final do período imperial, o Brasil passa por grandes mudanças sociais, saindo de uma sociedade rural-agrícola para uma sociedade urbana-comercial. Nessa nova construção econômica, social e política, assim como na Europa, vai-se desenhando um novo modelo para a sociedade brasileira, influenciado em uma intervenção médica higienista.

2.1. A influência higienista

Sobre essa visão, Soares (2004, p. 70) descreve que, "nesta nova ordem, na qual os médicos higienistas irão ocupar lugar de destacado, também se colocava a necessidade de construir, para o Brasil, um novo homem, sem o qual a nova sociedade idealizada não se tornaria realidade".

Para Soares (2004), a sociedade está apoiada ao longo do século XVIII e XIX na abordagem positivista, alicerçada nos princípios da observação, do experimento e da comparação, em que o homem antropológico não tem mais lugar na sociedade, e sim o homem biológico que é determinado como um ser que domina todo o curso do mundo: "Não existem mais milagres divinos para explicar o curso dos acontecimentos, existem leis próprias a que o mundo físico e humano deve obedecer e que a ciência deves descobrir" (p. 07).

Não podemos deixar de evidenciar também o avanço que tivemos com as descobertas científicas através das ações higienistas em busca de hábitos saudáveis e da higiene da população que, naquele momento, devido ao aumento da população urbana, passava por situações de total abandono, com um grande índice de mortalidade e de doenças contagiosas e epidemias.

Avançando na observação, Castellani Junior (1988, p. 40) apoiado em Foucault, mais especificamente no livro "Microfísica Poder", completa dizendo que:

> A política médica que se delineia no século XVIII, em todos os países da Europa, tem como reflexo a organização da família (...) como instância primeira e imediata da medicalização dos indivíduos (...). Desde o fim do século XVIII, o corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado (...) constituem algumas das leis morais essenciais da família.

Além disso, destacamos o processo de eugenia na metade do século XIX, que está intimamente ligada aos higienistas com a finalidade de purificação da raça, pois o país estava nesse momento com um contingente elevado de escravos, desqualificando, assim, a raça branca. Afirmando esse tema, Castellani Filho (1988, p. 43) ressalta que:

> Outro fator somava-se aos aqui já expostos no processo entabulado pelas camadas dominantes: no sentido da eugenização do povo brasileiro. Em 1822, o Brasil, ao conquistar sua "Independência", possuía metade da sua população composta pela massa escrava. Anos mais tarde, em 1850, o contingente populacional de negros cativos atingia a casa dos 2.500.000. Nesse contexto, era grande o temor de que o potencial de rebeldia dos escravos pudesse vir a ser manipulado no sentido de servir de apoio aos portugueses com vocação recolonizadora.

Em comentário a essa questão, constatamos um conflito de interesses entre a classe dominante – elite branca – e a classe dominada – os escravos – em que o estado precisava fazer uma intervenção para manter o equilíbrio. Então, utiliza-se de uma política higienista para manter o poder, atuando na disciplina das seguintes frentes: do intelecto, do físico, da moral e da sexual. Referindo-se a esse assunto, Soares (2004, p. 74) justifica que "tal política tinha por meta estabelecer um equilíbrio de forças entre a população branca e a população negra, desenvolvendo, na primeira, através de uma apurada «educação», elementos de identificação racial e social com a elite dirigente banca".

Observa-se que as intervenções higienistas estão ligadas, principalmente, às famílias das elites com maus hábitos herdados do Brasil Colônia em que a medicina social, chamada de higiene familiar, vai atuar, manobrando e persuadindo as famílias através de algumas regras, conforme aponta Costa (1979, p. 31):

> Em lugar de provocar bloqueio externo, sítio, pressão, provocar a distensão. Fazer proliferar em vez de reduzir; diversificar em vez de unificar. Criar interesses contrários, divisões infinitas entre os membros da família. Não mais considerá-la um bloco único, compacto, extensão pura e simples do poder e do nome paterno; mas uma rede complexa de adultos e crianças, homens e mulheres, pais e filhos, recém-nascidos e adolescentes etc.;

> Em vez de ameaça de destruição, promessa de transformação. Não se tratava de amedrontar com armas jurídicas e policiais; nem de espoliar, saquear, confiscar. Ao contrário, tratava-se de mostrar os ganhos e benefícios que podiam ser extraídos da prática de sujeição;
>
> Não mais cultivar o medo da morte, ou pelo menos, só reanimá-lo em caso extremo. O fundamental era alimentar o gosto pela vida. Mostrar e demostrar, exaustiva e reiteradamente, que a submissão tem prêmio; a persistência da prole, o prolongamento da saúde, a felicidade do corpo;
>
> Finalmente, em vez de tomar todos os membros da família por inimigo, selecionar os aliados, converter os vulneráveis, fabricar os «quinta-colunas» que, do interior, se encarregassem de facilitar a política adversária.

Segundo Soares (2004) e Castellani Filho (1988), devido aos altos indícios de mortalidade infantil juntamente às precárias condições de saúde dos adultos, havia a necessidade de uma política familiar nos ideais higienistas, por intermédio de ações da Educação Física, da moral, da intelectual e da sexual. Para dar conta desse corpo, os higienistas através de ações pedagógicas se valeram da Educação Física com a finalidade de criar corpos saudáveis, robustos e harmônicos organicamente e menos suscetíveis às doenças.

Reforçando a atuação da Educação Física, Soares (2004, p. 74) ainda afirma que para tal, a "apuração educação das elites", pensada pelos higienistas deveria associar a Educação Física à educação sexual, transformando homens e mulheres em reprodutores potenciais e, ao mesmo tempo, vigilantes da pureza de sua própria raça".

Ainda a respeito dessa visão, Ghiraldelli (1989, p. 17) expõe que a:

> Educação Física Higienista vislumbra a possibilidade e a necessidade de resolver o problema da saúde pública pela educação. A ideia central é a disseminação de padrões de condutas, forjadas pelas elites dirigentes, entre todas as classes sociais. (...) E os meios para alcançar tal padrão são encontrados na adoção de um correto programa de Educação Física.

Assim a Educação Física é favorecida pela atuação na educação do corpo, tento como finalidade a contribuição para saúde da população, melhorando a qualidade de vida, diminuição de doenças, enfim, uma sociedade livre das doenças e dos vícios. Soares (2004, p. 6) completa a ideia de que a Educação Física passe a "tonar-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passe a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar".

Nesse sentido da higienização da população, os intelectuais iriam atuar na elite agrária, no primeiro momento, e, em sequência, na família burguesa, buscando um processo de melhoramento da saúde através do incentivo aos habitantes, tornando-se no seu próprio fiscalizador da sua saúde, como da sua casa e dos vizinhos. A higienização da família é diretamente proporcional ao desenvolvimento urbano do país e, principalmente, no Rio de Janeiro, devido à sua condição de sede do estado. Para tanto, essas ações se justificavam pelas condições em que estava vivendo a população, com altos índices de mortalidade infantil e as precárias condições de saúdes dos adultos. Essa política higienista teria ações pedagógicas através da ginástica com a finalidade da construção de um novo homem anatômico que viesse a representar a classe dominante e a raça branca.

Costa (1979, p. 12) ainda ressalta que, a partir da segunda metade do século XIX, "a família começa a ser mais incisivamente definida como incapaz de proteger a vida de crianças e adultos". Ainda afirma que a Educação vai revolucionar os costumes familiares relacionados com as crianças, e que os habitantes vão aprender a cultivar o hábito pela boa saúde. Castellani Filho (1988, p. 45) justifica que:

> O envolvimento dos higienistas com a educação escolar se deu, dentro de um quadro de compreensão desta, como sendo uma extensão da educação familiar. Tratava-se, na verdade, de mostrar que a nefasta ação dos pais na educação de seus filhos, não se encerrava no ambiente familiar. Pelo contrário, ao externarem os pais o ideal de educação que almejavam a seus filhos, influíam na forma de organização escolar, na definição das linhas pedagógicas a serem adotadas.

A escola, por conseguinte, passa a ser a extensão das ações dos médicos higienista que iriam atuar no processo de formação das crianças, modificando, assim, suas características físicas, sociais, morais e intelectuais a fim de atender aos anseios do estado com o princípio de disciplinar o corpo dos

indivíduos. Neste processo, a Educação Física como componente da Educação ganha espaço por conter o movimento, com a finalidade de disciplinar o físico na transformação social.

Lembrando que, a princípio, a Educação brasileira era restrita às elites. A Educação Física defendida tinha uma forte resistência por estar associada ao trabalho físico e, em consequência, ao trabalho escravo. Tal pensamento denota-se quando Castellani Filho (1988, p. 44) relata que "a Educação Física, por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeto à classe dominante, enquanto o outro fazia-se pertinente, volta-se única e tão somente aos escravos". O mesmo autor ressalta ainda que a Educação Física, quando ligada à atividade do lazer e do preenchimento do ócio e do tempo livre, era valorizada pela classe dominante. Acrescenta-se também os argumentos específicos dos biólogos, fisiólogos e anatômicos trazidos pelos higienistas para justificar a prática do exercício físico, objetivando, segundo Soares (2004), a transformação da estrutura de uma nova sociedade, no primeiro momento, para a classe dominante e, em seguida, para a população em geral.

Como podemos notar, os higienistas têm grandes influências na construção da sociedade brasileira, atuando em diversas frentes como: na urbanização, na industrialização, na educação e assumindo cargos políticos.

Nesse sentido, primeiramente, destacamos o Advogado Rui Barbosa[10], que esteve presente em diversas lutas em prol da modernização do país, questões essas ressaltadas por Mormul e Machado (2013, p. 278), como a "luta pela libertação dos escravos, a Reforma eleitoral, a Constituição Republicana, assim como a fervorosa defesa a favor da modernização do país". Entre essas, a sua maior atuação foi defendendo a educação nos seus pareceres sobre o ensino primário, secundário e superior.

2.2. A influência militar

Para entendermos melhor a influência dos militares na Educação Física, vamos elencar alguns pressupostos cruciais sobre o contexto político e social da época. No final do século XIX e início do século XX, o país passava por grandes transformações sociopolíticas em relação à construção da sociedade, passando por uma crise econômica relacionada à exploração agrícola: a sociedade rural

[10] Rui Barbosa, o intelectual e político, defendeu a implantação de um sistema educacional público, de qualidade e obrigatório para toda a população, em que os países tinham a obrigação de mandar os seus filhos para escola, pois a sociedade sem instrução não entenderia a importância da educação para o desenvolvimento do país.

passa a viver nas cidades em conjunto com o avanço industrial afetando, assim, toda a estrutura social da época. Nesse período, a sociedade dominada pelos senhores de engenhos, que tinham a propriedade dos escravos, entra em decadência devido à libertação desses escravos que passam a fazer parte de uma nova composição social, formada por profissionais liberais como: médicos, advogados, engenheiros, professores, entre outros, fortalecendo, assim, o desenvolvimento do setor público que teria a responsabilidade de organizar, junto com as intuições militares, a nova ordem social do país na construção de um novo homem, saudável e forte, para a defesa da pátria e para a atividade industrial.

Constata-se que no período do Brasil Império e República, as instituições militares não estavam preparadas para atuar no processo de renovação da sociedade, precisando, assim, de uma reorganização nos seus princípios. Como afirma Góis Junior (2016, p. 1023):

> No início do século XX, o perfil institucional do Exército brasileiro passou por profundas modificações. Por volta de 1900, a instituição ainda possuía um corpo de oficiais debilitados em termos de conhecimento técnico. Os soldados eram oficiais ligados à tropa e com pouca ou nenhuma educação superior, formados, basicamente, na vida da caserna, esses oficiais desatualizados em termos de doutrinas estratégicas e táticas viviam suas carreiras na rotina do serviço em quartéis precários, mal equipados e com armamentos obsoletos.

Constata-se esses problemas quando Almeida (2009, p. 02) revela, em suas reflexões, que os autores Samuel Guimarães da Costa, João Batista Magalhães e Nelson Werneck teriam destacado três pontos principais: o recrutamento forçado, a captura de homens que constituía recurso constantemente empregado de arregimentação e trazia para a tropa indivíduos sem qualificações mínimas para atividades militares; a insuficiência e mesmo ausência de treinamento físico e técnico dos soldados; e a aplicação frequente de castigos corporais como meio de disciplina.

O que se observa é, principalmente, a falta de instrução da corporação na sua composição, tanto dos soldados quanto dos oficiais, necessitando de uma ação no processo de construção da tropa para qualificá-la. Partilhando desse pensamento, Castro (1997, p. 02) completa:

> No que diz respeito à base da instituição – a tropa, composta por soldados e sargentos –, a situação era bastante insatisfatória, em termos profissionais. Não havia uma escola

especializada na formação de sargentos. Os soldados, em geral, eram considerados pelos oficiais como oriundos do "rebotalho", da "escória" da sociedade.

Foi nesse cenário, para fortalecer a nação militar no país, que se instalou uma formação militarista com intuito de formar homens fortes e saudáveis em defesa da pátria de uma raça higienizada.

2.2.1. Método Alemão no Brasil

Para atender as demandas, o Brasil manda vários oficiais com a finalidade de estagiar no Exército da Alemanha. Na sua volta para o Brasil, os oficiais são chamados de jovens turcos, pois eles defendiam o modelo alemão de ensino, exercendo um papel importante na transformação das forças armadas brasileiras. Ferreira Neto (1999, p. 36) destaca que:

> Para os "jovens turcos", o Exército, além das funções de defesa interna e externa, possui uma função educativa: "ele [o Exército] tem igualmente uma função educativa e organizadora a exercer na massa geral dos cidadãos" (A Defesa Nacional, 1913, p. 2). Os cidadãos compõem os quadros do Exército como membros permanentes ou como membros transitórios: os permanentes são os oficiais e os transitórios são os soldados. O Exército só se envolve com o processo de educação da população civil em face do elevado índice de analfabetismo dos conscritos para o serviço militar.

Como resultado, o sistema alemão começa a ser implantado nas instituições militares e nas escolas brasileiras, entre o final do século XIX e início de século XX, com a função de transformar os cidadãos em seus aspectos físicos e morais em defesa da prática. O processo de implantação do sistema, tanto para as forças armadas quanto para população civil, sofre resistência do grupo de oficiais que estagiaram na Alemanha devido à situação degradante da sociedade vivida pelo país na época. Ferreira Neto (1999, p. 37) compactua com essa ideia, afirmando que "embora se recusando a assumir a atribuição de 'educadores do povo', assim o exército alemão é impulsionado a concordar com a intervenção dos militares no sistema educacional, desde que seja em nome da profissionalização interna da tropa. Por isso, vinculam à escola uma função de preparar-se o militar".

Avançando na observação, R. Silva (2016, p. 125) reforça a importância dos jovens oficiais quando "de volta para o Brasil, os chamados «jovens turcos» exerceram importante papel no desenvolvimento das forças armadas brasileiras. Cabe destacar que os germanófilos lideraram as campanhas em 1908 aprovando a Lei do Sorteio e obrigatoriedade da instrução militar em colégios secundários".

Com relação à prática da Educação Física no Exército brasileiro, Ferreira Neto (1999, p. 36) revela que está presente nos documentos da força militar:

> Em todos os Regulamentos do Ensino no Exército, entre 1905 a 1945, há um componente curricular de Instrução Física, Ginástica ou mesmo Educação Física, observando-se que, às vezes, a Instrução Física aparece na seção teórico-prática dos diversos cursos oferecidos pelo sistema de ensino militar. Por sua vez, a Ginástica e a Educação Física sempre aparecem na seção prática.

Outro aspecto da implantação da Ginástica Alemã no Brasil, ocorrido na metade do século XIX, segundo Marinho (1980b), foi a instalação de colônias alemãs no sul do país, trazidas pelo Imperador do Brasil, D. Pedro I, devido à influência de sua esposa, a arquiduquesa D. Leopoldina Josefa, com a finalidade do melhoramento da raça e por uma gente mais evoluída para o desenvolvimento do país, conservando os hábitos da ginástica de Jahn. Evidencia-se também as atividades desenvolvidas pelos soldados prussianos que faziam a quadra imperial e que praticavam a ginástica motora, depois de deixarem o serviço, resolvendo ficar no país devido às oportunidades que lhes ofereciam.

É pertinente a observação feita por Almeida (2009, p. 07) em seus estudos sobre a oficialização do método alemão no Brasil, ao afirmar que foi partir da:

> Segunda metade do século XIX que ocorreram mais desenvolvimentos. Em 1858, a Escola Militar toma uma série de medidas como a nomeação de novo mestre de ginástica e a determinação de que seus cursos de infantaria e cavalaria tivessem aulas de esgrima e natação. A Escola da Marinha estabelecia, por esta mesma época, esgrima e ginástica, uma vez por semana, e natação, duas vezes por mês e aos domingos, antes da missa. Em 1860, no Depósito de Aprendizes Artilheiros, situado na Fortaleza de São João, ginástica, esgrima e

natação se tornaram obrigatórias. Estas mesmas atividades aparecem novamente em decretos sobre as forças armadas de 1866, 1871 (para a Escola da Marinha) e 1874.

Desta forma, o método alemão do exército brasileiro contribuiu para a tradução e publicação, em 1870, por ordem do Ministro do Império, do "Novo Guia para o Ensino da Ginástica nas Escolas Públicas da Prússia". Outro feito foi a publicação do parecer de Rui Barbosa sobre a escola primária no Brasil, já discutido anteriormente, em que o autor se colocava contrário à implantação do método alemão nas escolas. Também destacamos, no caso do império, a fundação da União de Ginástica Alemã na cidade de São Paulo, em 12 de dezembro de 1888, e depois nacionalizada em 12 de maio de 1938 pelo decreto-lei n° 383/38, com o nome de Associação de Cultura Física. Já no início da república, em 11 de abril de 1892, foi criado, em Porto Alegre, a Sociedade de Ginástica Turnerbund, nos modelos da ginástica de Jahn.

Com relação à implantação do método alemão nas escolas primárias, houve grande resistência, não sendo considerado adequado para o Brasil. Uns dos maiores críticos da época foi Rui Barbosa (Brasil, 1883, p. 129), pois, em seu parecer, defendia o método sueco, relatando-se que [ortografia da época]:

> Para desvanecer prevenções, e elucidar o verdadeiro alcance da gymnastica, na educação humana, a Suécia, talvez mais que nenhum outro paiz, nos afferece quadros, que equivalem á mais irrefragravel das demonstrações. «Na Suecia », diz um médico gymnasta dessa nacionalidade, «o nosso timbre é harmonizar a alma com o corpo, desenvolvendo as faculdades daquella pela instrucção obrigatoria e as deste pelos exercicios quotidianos de gymnastica, de esgrima, de manobra e meneio das armas, impostos em todas as escolas».

°Com a derrota da Alemanha na primeira Guerra Mundial e com a chegada da missão francesa ao país, os princípios da ginástica alemã perdem prestígio e a atividade deixa de ser o método oficial do Brasil em 27 de abril de 1921, pelo Decreto n° 14.784, assinado pelo então presidente da República, Epitácio Pessoa, e pelo Ministro da Guerra João Pandiá Calógeras.

A Educação Física no Brasil, de forma sistematizada, está profundamente relacionada à presença francesa no país durante as duas guerras mundiais, influenciando, na época, toda a

construção do conteúdo para o desenvolvimento da atividade física nas instituições militares e civis, como veremos adiante.

2.2.2. Método Francês no Brasil

Para Goellner (1992, p. 122), o método francês já está presente no Brasil desde 1905 com a apresentação do projeto de lei na Câmara de Deputados pelo Dr. Jorge Morais que salientava:

> A importância do conhecimento de questões "científicas" no trato com a ginástica, orientando sua inexistência no Método Alemão. Utilizando-se das ideias de Demeny, Lagrange e Tissié, postulava a melhoria da raça brasileira posto que «pouca resistência oferecia aos males que assolavam a humanidade», para o qual o sistema adotado na França servia como ponto de referência inclusive pelo trabalho científico que desenvolveu quando fundamentou-se na fisiologia e anatomia.

No entanto, para Marinho (1980a), a ginástica francesa chega ao Brasil, em 1907, com a vinda da Missão Militar francesa contratada para instruir a Força Pública do Estado de São Paulo, destinando-se ao "ensino e prática de esgrima, origem da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, o mais antigo estabelecimento especializado de todo o Brasil" (p. 170), marcando, assim, a profissionalização da polícia militar.

Segundo Góis Junior (2016), a França indicou para comandar a missão o "Chef. De Bataillon Du 103 Regiment d'Infanterie", Paul Balagny, acompanhado pelo capitão Raoul Negrel e tenente André Honeix de La Brousse que chegam a São Paulo em 21 de março de 1906. O Chefe da missão francesa é responsável pela reestruturação de uma escola de Educação Física da Polícia Militar – instituição de ensino centenária e primeira escola de Educação Física (EF) do Brasil – que, em 1910, foi reorganizada quanto às aulas de esgrima e de ginástica, sendo criada, assim, em 17 de dezembro de 1912, pela Lei n.º 1243, do Corpo Escola.

Barsottini et al. (2013, p. 36) tecem comentários a esta questão afirmando que "esta nova estrutura era composta pelas escolas de recrutas, escola de alunos – cabos, escola de inferiores candidatos a oficiais, escola de Educação Física que era composta pela seção de esgrima comandada pelo Capitão Delphin Balancier e pela seção de ginástica comandada pelo Capitão Louis Lemaitre" com

a finalidade de melhorar a saúde, as destrezas e as resistências da tropa. Os mesmos autores ainda evidenciam o aumento da quantidade de atividades trazidas da Europa pelos militares franceses que, além da ginástica e esgrima, implantaram ainda as modalidades de jogo de bastões ou jogo do pau, Box francês e a esgrima, - a - baioneta.

Verifica-se o importante papel na época, para os militares, da Educação Física, apoiando-se em princípios científicos para justificar a atividade de ginástica na sociedade, trabalhando com atividades que venham a desenvolver as habilidades motoras, passando pelo sistema muscular até o sistema nervoso central, princípios fundamentados nos aspectos motores também encontrados em Amorós e Georges Demeny.

O método francês já se fazia presente no contexto do exército brasileiro há um certo tempo, sendo somente regulamentado em 12 de abril de 1921 pelo Ministro da Guerra João Pandiá Calógeras, com o Decreto n° 14.784, instituindo a obrigatoriedade da sua frequência, tal como ressalta Marinho (1980b, p. 52), referindo-se que o "ato em apreço aprovou o Regulamento de Instrução Física Militar, destinado a todas as armas e calçadas no método de Hébert, adaptado às teorias de Joinville".

Passado um ano da oficialização do método francês no Brasil, em 10 de janeiro de 1922, é criado o Centro Militar de Educação Física que, segundo Marinho (1980b), tinha a finalidade de administrar, coordenar e difundir o método francês nas suas aplicações desportivas e a instrução de três cursos: o primeiro, de Educação Física para os 1º e 2º tenentes; o segundo, para 1º, 2º e 3º sargentos da tropa; e, por fim, o terceiro era o curso de demonstração para os capitães, majores e tenentes-coronéis.

Mesmo com todo o empenho do Ministro da Guerra, na realidade, o centro só começou a funcionar em 1929, quando entra em funcionamento o primeiro curso provisório de formação de Educação Física. Para Castro (1997), a orientação francesa continua influenciando a Educação Física durante a década de 20 no Brasil.

Em 1929, o método francês, já adotado nas forças Armadas, introduz a Educação Física para todas as instituições de ensino. Castro (1997, p. 06) revela que:

> O ministro da Guerra, general Nestor Sezefredo Passos, publicou um anteprojeto de lei, elaborado por uma Comissão de Educação Física sob sua presidência, que tornava a educação física obrigatória *em todos os estabelecimentos de ensino*, federais, municipais e particulares,

a partir da idade de seis anos, para ambos os sexos.

No anteprojeto, o sexo masculino tinha que fazer atividade até à idade de se incorporar nas forças armadas; o sexo feminino, matriculado na escola do ensino primário, secundário e profissionais, até a idade de 21 anos, e a união ficando responsável pela fiscalização do ensino da Educação Física. A justificativa por aderir ao método francês está exposta no art. 41 que, de acordo com Marinho (1980b, p. 57), "enquanto não for criado o Método Nacional de Educação Física, fica adotado em todo o território brasileiro o denominado Método Francês sob o título de Regulamento Geral de Educação Física". Observa-se o controle do corpo pelos militares, utilizando-se do pressuposto da Educação Física como um instrumento de intervenção na sociedade e, principalmente, nas instituições escolares com a finalidade da preservação do nacionalismo, pregando, assim, a disciplina e o controle social.

A partir de 1930, com a revolução, o Centro Militar recebe um novo impulso por meio da assinatura do ministro da guerra de uma portaria, organizando e afirmando que seria adotado o método expresso no Regulamento Geral da Educação Física, ou seja, o método francês.

De acordo com Castro (1997), o governo provisório de Getúlio Vargas, no mesmo ano, cria o Mistério da Educação e Saúde Pública no qual, através do seu Ministro Francisco Campus, no ano seguinte, reforma o ensino secundário e torna obrigatório a Educação Física em todas as classes. Isso se deu por meio do Decreto n° 19.890, de 18 de abril, ignorando o apelo da Associação Brasileira de Educação, e publicada a Portaria nº 70, em 30 de junho de 1931, adotando as diretrizes do Centro Militar de Educação Física, consequentemente, adotando o método francês.

Este Regulamento foi elaborado, em 1920, pela Escola de Militar de Joinville-le-Pont e sua tradução foi oficialmente aprovada pelo Decreto n° 21.324, de 27 de abril de 1932, sendo adotado em todo território brasileiro, sobre o título de regulamento nº 7 (p. 05), como se afirma em seu preâmbulo: "a publicação deste Regulamento, tradução integral do Regulamento Geral de Educação Física francês pela Escola de Educação Física do Exército, é motivado pela falta de um guia orientador da Educação Física nos corpos de tropa e estabelecimento militares".

De acordo com o Regulamento, a Educação Física deve ser orientada pelos princípios anatômicos e fisiológicos sob quais durante a infância a criança deve ser trabalhada para desenvolver harmonicamente o corpo e, na fase adulta, deve melhorar e manter "o funcionamento dos órgãos, aumentar o poder do coração e os vasos sanguíneos, o valor funcional do aparelho respiratório, a precisão e a eficácia dos movimentos e, pelo conjunto desses meios, assegurar a saúde" (Brasil, 1932.

p. 07). Na primeira parte, que se refere às bases pedagógicas, encontramos o plano de Educação Física que revela quais atividades devem ser simples e acessíveis a todas as idades, com exercícios variados e flexíveis para atingir toda a sociedade. Com isso, divide os indivíduos por faixa etária, ressaltando que cada grupo vivencie as atividades específicas para cada idade, como descrito abaixo pelo Regulamento nº 07 (Brasil, 1932, p. 13):

> 1.º A educação física elementar (pré-pubertária) destinada às crianças de 4 a 13 anos, mais ou menos; 2.º A educação física secundária (pubertária e post-pubertária) destinando-se aos indivíduos de 13 a 19 anos; 3.º A educação física superior (esportiva e atlética) destinada aos jovens admitidos a este grau e que podem seguir suas práticas até o declínio de sua força muscular (30 a 35 anos); 4.º A educação física feminina; 5.º A adaptação profissional; 6.º Ginástica de conservação para idade madura (após os 35 anos).

O regulamento foi elaborado por militares e fisiologistas, possuindo uma base pedagógica no fortalecimento da saúde, da força, da resistência, da destreza, das qualidades morais com uma prática racional e metódica, proporcionando o menor gasto calórico na execução dos exercícios. Isto é afirmado pelo Estado Maior do Exercício (Brasil, 1932, p. 20) quando diz que essa é uma "concepção nitidamente utilitária do Método Francês, cujos processos resultantes do conteúdo prático do homem em movimento visam ao desenvolvimento harmônico e a melhor exploração de todas as qualidades física e morais que constituem o aperfeiçoamento real da natureza humana", adquirindo, dessa forma, hábitos saudáveis para a vida cotidiana.

De acordo com a tradução do Regulamento nº 07, o Método Francês desenvolve o processo de ensino e aprendizagem por intermédio dos conteúdos: jogos que constituem a forma mais adequada para as atividades das crianças, sendo ao mesmo tempo higiênicos e recreativos, acompanhados sempre do prazer, estimulando a execução dos exercícios físicos; "a ginástica, predominantemente utilizada na instrução militar", agrupa os exercícios aplicados, educativos e de flexionamentos. As primeiras atividades são compostas por uma família de exercícios físicos, tais como: marchar, trepar, saltar, levantar e transportar, correr, lançar, atacar e defender-se; as segundas atividades são de aquecimento para outras aplicações e as terceiras podem ser definidas "pelos movimentos com efeitos corretivos e com efeitos localizados sobre cada articulação e sobre os músculos que as comandam" (Brasil, 1932, p. 23); por último, os esportes individuais (natação e esgrima) e os coletivos (futebol e

basquetebol) que têm como objetivo o aperfeiçoamento dos aspectos físicos, intelectuais e morais.

Nesse momento, cabe fazer um comentário sobre o modo de execução do Regulamento nº 07 ao nível do processo pedagógico na transmissão dos conteúdos para uma sessão de aula. Esse documento apresenta o processo de ensino e aprendizagem tradicional centrado no professor que, além de trabalhar com uma narrativa sonora, explicando os exercícios com relação ao uso correto das técnicas em relação à execução, também trabalha através do exemplo: o professor demostra o exercício e os alunos executam os movimentos de acordo com o que visualizam, havendo apenas a memorização mecânica do exercício. Isso pode ser notado no capítulo III da primeira parte do Regulamento nº 07 (Brasil, 1932. p. 40) quando evidencia que:

> No decorrer da sessão de estudo, o seguinte processo pedagógico poderá dar bons resultados: Para ensinar um elemento novo, o instrutor deve 1º Enunciar o movimento e mostrar como se executa; 2º Executar o movimento decompondo-o se comportar; e 3º fazer executar o movimento por toda a escola em cadência variável, compatível com o grau de habilidade dos alunos.

Essa abordagem educacional é detalhada por Paulo Freire (2005) em seu livro "Pedagogia do Oprimido", sob o nome de "concepção bancária". Nessa visão, o professor atua como depositante do conteúdo, enquanto o aluno apenas recebe as informações, sendo o depositário. A única ação permitida aos alunos é receber, guardar e arquivar as informações. "Nesta distorcida educação, não há criatividade e nem transformação no saber" (p. 67).

Segundo R. Silva (2016), mesmo com todas as críticas feitas a respeito da implantação do método francês no Brasil, principalmente pela Associação Brasileira de Educação, esse método se perpetuou, influenciando os programas de Educação Física, sem nenhuma alteração até 1944. Além das situações já expostas, ainda podemos citar alguns acontecimentos importantes que influenciaram a Educação Física no país em um processo de militarização em seus pressupostos teóricos.

Para mais, Castro (1997) e Almeida (2009) ressaltam a criação da Escola de Educação Física do Exército, em 1933, que se instalou na Fortaleza de São João, pela então transformação do Centro Militar de Educação Física, através do Decreto n° 25.252, de 09 de outubro, do então corrente ano. Castro ainda enfatiza que o período em que o ministro Gustavo Capanema permaneceu no comando do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), compreendido entre 1934 e 1945, "a educação

física foi institucionalizada no ensino civil" (Castro, 1997. p. 10).

Em 1937, com a reorganização do MES, é criado a Divisão Nacional de Educação Física (DEF), subordinada ao Nacional de Educação. Pode-se afirmar a influência dos militares na estruturação da educação civil, na carta escrita pelo Ministro Capanema ao Ministro da Guerra Eurico Gaspar Dutra, solicitando que o ministro indicasse um militar para assumir o novo órgão, sendo, então, indicado o Major Barbosa Leite. Dentre várias conversas entre os dois órgãos, podemos destacar a solicitação de vagas para civis fazerem o curso da Escola de Educação Física do Exército.

Caminhando no mesmo pensamento, Goellner (1992) revela que um dos mais importantes acontecimentos foi a especialização realizada pelo Departamento Nacional de Educação, em 1938, com a colaboração da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), com a finalidade de habilitar, emergencialmente, 156 professores de Educação Física e 78 médicos. Outro fato que a autora destaca é a fundação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto, na Universidade do Brasil, em 17 de abril de 1939, também sendo adotado o método francês.

Com relação à construção curricular, Goellner (1992, p. 141) enfatiza na sua dissertação de mestrado que o corpo docente era composto exclusivamente de médicos e militares, destacando assim a excessiva atividade prática do curso, "constituída de exercitação física e, no relevante conjunto, normatizavam um modelo de currículo atomizado com relevância nos aspectos biomédico e técnicos voltados à formação de bons executores". Esse currículo foi influenciado pela doutrina de Joinville-le-Pont e orientado pelo modelo de tyleriano que teve vigência até 1962 quando se deu a implantação do primeiro currículo mínimo de Educação Física.

Não podemos deixar de destacar que, com a criação do Estado Novo, a Educação Física passa a ter um papel muito importante, sofrendo uma grande influência dos militares com seu pressuposto teórico, atuando nos processos de ensino e aprendizagem de acordo com a situação vivida no país, em que eles, os militares, faziam intervenções em vários setores da sociedade. Em relação à Educação Física, atuaram, principalmente, na formação dos professores em um processo de eugenização e de segurança nacional. Isso se torna claro no trabalho de Castro (1997, p. 11), por meio de Cantarino Filho (1982, p. 160), quando se refere à quantidade de profissionais formados na época, havendo "uma rápida profissionalização dos professores: em 1939 havia 50,8% de leigos, em 1941 apenas 36,3%".

Isso evidencia-se na Proclamação da República, em 10 de novembro de 1937, momento em que se torna obrigatório o exercício físico em todos os estabelecimentos de ensino pela primeira vez na

história constitucional, e, segundo Marinho (1980a, p. 179) nos seus "artigos que direta ou indiretamente se relacionam com o assunto: 15 (item IX), 16 (item XXIV), 125, 127, 131 e 132". Destacamos aqui os seguintes (Brasil 1987, pp. 32-33):

> Art. 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.
>
> Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.
>
> Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Grifo do autor).

Com a rigorosa fiscalização do DEF nas instituições de ensino no Brasil, o método francês passa a efetivamente atuar em quase todo as escolas de ensino secundário, como se constata em Goellner (1992, p. 170) que recorre aos dados apresentados por Cantarino Filho: "no ano de 1938, 275 escolas existentes no país, 154 adotavam o Método Francês, perfazendo um total 56%. Em 1939 o índice aumentou para 77.98%, pois 465 escolas de um total de 597 adotaram tal método e em 1940 das 611 escolas existentes, 543 trabalhavam com o Método Frances, num total de 88,87%". Esse percentual permanece por um longo período atuando nos aspectos pedagógicos da Educação Física.

É inegável a influência dos militares para o fortalecimento da área de Educação Física no período que se compreende desde a revolução de 1930 até o final da era Vargas, entre 1937 e 1946, conhecido como o Estado Novo. Período esse autoritário, em que não favorecia as críticas ao governo, mesmo assim, tantos os militares como a sociedade civil não deixaram de fazer argumentações sobre o método francês implementado nas escolas brasileiras. Essas críticas objetivavam a criação do Método Nacional de Educação Física que atendesse toda a diversidade da sociedade brasileira.

Gradativamente, o Método Francês, a partir de 1940, começa a se enfraquecer no país, em defesa de um Método Nacional de Educação Física, como podemos observar através de alguns acontecimentos comentados por Castro (1977, p. 19):

> Em 1943, a Divisão de Educação Física promoveu o "Concurso de contribuições para o Método Nacional de Educação Física" (o edital foi publicado no Diário Oficial de 24/7/1943). Venceu o trabalho elaborado por uma Sociedade de Estudo dos Problemas da Educação Física, intitulado *Bases científicas da Educação Física 90*, onde se afirmava que: "O nosso método de Educação Física, para ser nacional, não apenas no título, mas no espírito da sua concepção, não poderá de forma alguma ser rígido, e isso se explica nestas duas frases de Euclides da Cunha: 'Não temos unidade de raça'; 'Não há um tipo antropológico brasileiro'.
>
> Em 1944, outro concurso de trabalhos sobre educação física foi promovido pela Divisão de Educação Física. A monografia vencedora, de autoria de Inezil Penna Marinho, previa igualmente que o método, para ser verdadeiramente nacional, não deveria ser rígido, pois, assim como não há uma "raça brasileira" e sim um povo originado por três continentes, o método deve ser flexível o bastante para atender a essa "interfusão biológica".

Também encontramos em Goellner (1992, p. 144), citado em Cantarino Filho (1982, p. 138), que a orientação sobre o Método Francês no Brasil se deu até 1944 quando Antônio Pereira Lira assumiu a Direção da Escola Nacional de Educação física e Desportos e possibilitou o estudo de outros modelos de ginástica.

Com a desmobilização do governo, os movimentos para fazer um método nacional eclético e flexível começaram a perder forças. Nesse momento, surgem algumas tentativas de se desenvolver um método genuinamente brasileiro de Educação Física, tal como mostra Castro (1997) ao relatar a experiência feita pelo então Diretor da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, o capitão Antônio Pereira Lira, que combinava elementos das ginásticas acrobática, calistênica, sueca, dinamarquesa, dentre outras. Passando, assim, a ser adotados os outros métodos pelos professores que atuavam no país na época.

Com o final do Estado Novo, o país passa por um amplo debate sobre o sistema de educação

nacional, e a Educação Física como componente curricular não poderia ficar de fora desse processo. Com a redemocratização, há um fortalecimento em defesa de um currículo não militar para a Educação Física. De acordo com Goellner (1992), o método francês se perpetuou até meados dos anos 50 quando se acentua o processo de incorporação do esporte nas aulas de Educação Física e foi incentivado até os anos 70 quando se deu realmente a esportivização da Educação Física, como veremos adiante nas suas concepções por viés higienista e militarista.

3. Educação Física e as suas concepções contemporâneas

Primeiramente, gostaria de lembrar que tanto na Educação Física como em outros componentes curriculares não existe uma concepção comum para se pensar na implementação de uma disciplina no contexto escolar. Também não pretendo nesse momento fazer nenhuma comparação entre elas e sim apresentar as várias maneiras de pensar os aspectos metodológicos da Educação Física, como também se justifica pela necessidade da construção de metodologias de trabalho que visem viabilizar uma proposta de Educação Física para Educação de Jovens e Adultos.

Observa-se que a Educação Física ficou sempre às margens dos currículos escolares como uma atividade complementar com o objetivo de atender as instituições governamentais em cada momento de sua história, sendo utilizada para preparação militar, em defesa da prática e no controle social para fins higienistas e eugênicos, e, a partir da década de 50, com a esportivização nas aulas de Educação Física com a finalidade do melhoramento da aptidão física e da representação do país para eventos internacionais.

Tal evolução se enquadrava nas concepções higienista e militarista, que entendiam a Educação Física como uma disciplina meramente prática, não havendo necessidade de nenhuma sustentação teórica educacional, pois a Educação Física era entendida com uma mera instrução militar. Surge nesse contexto, após a segunda grande guerra (1939-1945), uma proposta influenciada pelo modelo americano que, nos estudos de Ghiraldelli P. (1989, p. 19), é chamada de Educação Física Pedagogicista, definida como sendo uma "concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover a saúde ou de disciplina da juventude, mas de encarar a Educação Física com uma prática eminentemente educativa". Concepção que tem suas bases epistemológicas nos pensamentos liberais, sustentados nas teorias psicopedagógicas de Dewey e na sociologia de Durkheim, chamada de pedagogia escolanovista, em contraponto à escola tradicional, sendo que naquela a Educação Física passa a ser encarada como

uma prática pedagógica, passando a ser considerada como uma disciplina.

Nesse momento surge uma nova caracterização da sociedade, influenciada pelo monopólio do capital em plena expansão mundial e com o começo da guerra fria, que veio direcionar, mais uma vez, as tendências da área da Educação Física, passando a valorizar os mais habilidosos. Baseia-se na esportivização com a finalidade do alto rendimento, intensificando a prática tecnicista e estimulando os aspectos mecanicistas em busca de alunos/atletas, de modo que os mais talentosos eram privilegiados em detrimento dos menos hábeis, sendo estes excluídos gradativamente das aulas. Essa perspectiva ainda se baseava nas ciências biológicas com ênfase na aptidão física, definindo, assim, a razão da Educação Física nas escolas.

Nesse contexto no Brasil, segundo o livro "Coletivos de Autores" (1992, p. 37), surgem os métodos: Natural Austríaco, desenvolvido por Gaulhofer e Streichere, e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado no Brasil por Auguste Listelo, desenvolvido na França e elaborado por professores do "Institut Nacional des Sports". Para Marinho (1980a), o Método Natural Australiano teve muito mais evidência na ginástica feminina desenvolvida pelas professoras Margareth Froelich, Illona Peuker e a brasileira Erica Saur. O segundo método teve uma maior inserção por intermédio dos cursos de Aperfeiçoamento Técnico-Pedagógico, realizados pelo professor Auguste Listelo, na cidade de Santos, sob a cautela do Departamento de Educação Física de São Paulo e divulgado por revista especializadas, jornais, dentre outros.

Do ponto de vista de Soares et al. (1992), o Método da Educação Física Desportiva Generalizada sofre a influência do esporte, apresentando um grande crescimento no país sob a influência da cultura europeia, com predominância na cultura corporal. Marinho (1953, p. 403) ainda reforça que "o desporto é uma manifestação de vida que jamais pode ser esquecida, se não quisemos incorrer em erro; ele comporta perigos físicos e morais, quando oriundo do desconhecimento da sua utilização".

Observa-se na utilização do desporto um controle social, um planejamento estratégico governamental com a responsabilidade de formar homens produtivos, aptos ao mercado de trabalho por meio da mecanização dos movimentos, moldando-se a uma sociedade industrializada em seus princípios competitivos, de rendimento, de eficiência e de resultados.

Com a redemocratização a partir da Carta Magna de 1946, surgem movimentos na sociedade brasileira pautados nos princípios liberais-democráticos em busca de um redirecionamento não autoritário. Como afirma Romanelli (2014, p. 175), o "retorno à normalidade democrática se

consubstanciou na adoção de uma nova constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados".

Com relação à Educação, há uma discussão a partir de 1948 sobre a construção de um projeto de lei que viesse direcionar a educação do país em busca de um sistema pautado nos princípios da constituição de 46 e constatados no Capítulo II, do Título VI à educação e à cultura. Segundo Romanelli (2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) só foi promulgada três anos depois de ter sido enviada para o congresso nacional, em novembro de 1948, com a Lei nº 4.024.

Para Castellani Filho (1988), esse processo foi demorado devido à existência de divergências relacionadas à organização do sistema de ensino e entre duas correntes: a primeira lutava por uma concepção centralizadora, pautada ainda na constituição de 37; e a segunda pautada na constituição de 46, em que o sistema de ensino deveria ter uma concepção federal descentralizadora, em virtude da discussão realizada em 1958 com a apresentação do substituto de Carlos Lacerda, que criticava o monopólio das instituições privadas, na discussão do sistema educacional do país. A Educação continuava sendo usada como instrumento das classes hegemônicas no país, buscando agora a dominação socioeconômica.

Em comentário a essa questão, Darido (2003, p. 02) reafirma a concepção da constituinte de 46 que enfatiza a preocupação com o desenvolvimento integral e o respeito da personalidade das crianças, caracterizando, assim, uma escola democrática e utilitária "cuja ênfase punha-se no aprender fazendo". Para ele a Educação Física, nesse contexto, passa a ser o meio da educação para promover a educação integrada, passando a ter um conceito biossocial-fisiológico em substituição ao conceito anatomofisiológico.

Com a promulgação da LDB de 64, em seu Artigo 22, a Educação Física passa a ser obrigatória para os ensinos primários e médio. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 22) foi "a partir daí que o esporte passa a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de educação física". Nesse pensamento, Soares et al. (1992, p. 37) revelam que o esporte teve no sistema escolar um impacto enorme, pois não se pode dizer mais o esporte da escola e sim o esporte na escola, indicando que:

> A subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser

> resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, comparação de rendimento, competição, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, etc.

Ainda podemos destacar a relação criada entre professor e alunos, a partir de uma concepção tecnicista, tradicional e competitiva, passando a ser constituída da seguinte forma: o professor-instrutor e o aluno-recruta, ou professor-técnico e aluno-atleta. Avançando na observação, Bracht (1999, p. 75) afirma que:

> A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa "nova" técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional).

De acordo com o pensamento do autor, observamos que a Educação Física/Esporte continua sendo influenciada pelos contextos sociais de cada época. Nesse momento, a Educação Física passa por um olhar mecanicista em que o corpo é visto como um instrumento para o desenvolvimento atlético e o da produtividade. Torna-se, pois, fundamental para o processo de industrialização, relacionarmos a eficiência do rendimento, em que o fim justifica os meios, com os procedimentos metodológicos que são diretivos e centralizados pelo professor/técnico com a finalidade de produzir o corpo perfeitamente técnico através da repetição de movimentos.

Com a retomada do poder pelos militares, em 1964, a atividade esportiva passa a ser o instrumento ideológico para sustentar a avanço do capitalismo e reprimir as forças sociais. O esporte, assim, teria um papel importante na sociedade através dos seus princípios de educação tecnicista sem desenvolver a capacidade crítica dos alunos com relação aos conteúdos, transformando em um corpo apolítico. Assim, Bracht (1999, p. 76) reafirma:

> A EF (no sentido lato) possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: a primeira [razão], porque era considerada importante para a capacidade produtiva

> da nação (da classe trabalhadora) (...), e a segunda, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população.

Reforçando o caráter da aptidão física em uma visão tecnicista, verifica-se na legislação vigente da época com a promulgação da Lei de nº 5.540, em 1969, como também a Lei de nº 5.692, de 1871 (Brasil, 1997, p. 22), que a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerado uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. Corroborando com essa tendência, Castellani Filho (1988, p. 107) afirma também que o "seu caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante, veio configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder assegurar o ímpeto desenvolvimento então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada".

A Educação Física é entendida como uma atividade desvinculada de uma construção prática/teórica, sem nenhuma reflexão crítica dos conteúdos ministrados, caracterizando-se em uma concepção meramente técnica com um processo metodológico do fazer pelo fazer. Na década de 70, ainda se verificava a manutenção de "ordem e progresso" no uso das atribuições da Educação Física. Assim, para Castellani Filho (1988), mesmo com o distanciamento dos aspectos positivistas, entende que houve apenas uma mudança nas características do processo do Governo, passando a ser "segurança e desenvolvimento". Isso pode ser comprovado quando o Brasil (1997) revela que o país usa a copa do mundo desse mesmo ano para mostrar ao mundo o desenvolvimento nacional por meio do êxito das competições internacionais.

Também podemos encontrar Bracht (2007, p. 21) afirmando que é a partir dos anos 70 que "a Educação Física é colocada explicitamente e planejadamente a serviço do sistema esportivo, desempenhando o papel de base da pirâmide, sistema esse que possuía como culminância a alta performance esportiva".

Lembramos, nesse momento, da famosa música "Noventa milhões em ações, para frente Brasil, salve a seleção", que embalou os brasileiros nos jogos da seleção na copa de 70 em que o esporte é usado pelo governo para demonstrar sua potência e o seu desenvolvendo com a finalidade de eliminar as críticas internas e demostrar para comunidade internacional um Brasil potente. Castellani Filho (1988, p. 115) reforça esta ideia, afirmando que o esporte tem a "capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações

dos brasileiros", sendo intensamente utilizado pelo governo.

Portanto, o esporte, principalmente os coletivos como basquetebol, voleibol, futebol, handebol e futsal, além do atletismo e natação, passa a fazer parte dos conteúdos de Educação Física, com ênfase na aptidão física, em um sistema escolar baseado na esportivização e em uma abordagem acrítica a fim de buscar alunos/atletas com maior capacidade física e técnica, objetivando a descoberta de talentos para representar o país nas competições internacionais em um futuro próximo. Para corroborar com o comentário anterior, Soares et al. (2013, p. 552) salientam que "o conhecimento que se pretende que o aluno aprenda é o exercício de atividade corporal que lhe permita atingir o máximo de rendimento de sua capacidade física. Os conteúdos são selecionados de acordo com os escolhidos pela escola".

Encontramos em Souza Junior (2001, p. 20) um comentário sobre o uso dos conteúdos da Educação Física com ênfase no esporte:

> No entanto, penso que não é mais possível justificar a existência do esporte no currículo escolar, como conteúdo nas aulas de Educação Física, com um discurso que argumenta em favor da descoberta e fomento do talento esportivo, muito menos quando este está atrelado a iniciativas para que este esporte escolar venha a se tornar a base de uma pirâmide esportiva olímpica.

Observamos, assim, que se começa a ter um conflito de pensamento com relação aos aspectos hegemônicos da época, criticando as concepções utilizadas nas aulas de Educação Física, amparadas nos princípios biológicos, tecnicistas e esportivistas e pautadas no desenvolvimento da higiene, da aptidão física e da formação moral. Darido (2003) enfatiza que esse é um período em que a Educação Física passa pela valorização dos conteúdos produzidos cientificamente, momento em que Medina (1993) revela a necessidade da Educação Física entrar em crise para poder evoluir.

Em adição, Bracht (2007) constata que é a partir do contato com as discussões dos aspectos pedagógicos no Brasil, entre a década de 70 e 80, e não com a ciência dos esportes, que os profissionais do campo da Educação Física passam a construir o objeto de estudo de viés pedagógico indiferente da matriz teórica, "o que caracteriza as reflexões é que serão orientadas pelas ciências humanas e sociais e isso por via do discurso pedagógico" (p. 24). A partir do final da década de 1980, vários aspectos influenciaram as discussões sobre as fundamentações teóricas e metodológicas da

Educação Física no país. Jocimar Daolio (1997) refere-se há alguns fatos que estimularam a discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física como o regresso dos primeiros brasileiros doutores do exterior, colaborando para o surgimento de novas ideias e a criação dos primeiros cursos de pós-graduação, como também a participação dos profissionais da Educação Física em cursos de pós-graduação de outra áreas, além do aumento significativo de publicações especializadas com a realização de vários congressos, encontros, seminários e cursos na área.

A Educação Física não passa sozinha por esse percurso de renovação em seus conceitos, pois, nesse período, segundo Daolio (1997), a Educação Física está inserida em um movimento mais amplo, que é o da redemocratização da sociedade brasileira que clama por uma abertura política, explicitando o descontentamento com o autoritarismo presente no governo militar, tempo, enfim, da transição democrática. Ghiraldelli P. (1989) reforça que, com este processo, houve um aumento na quantidade de profissionais na área empenhados em discutir sobre o assunto.

Esse movimento ficou conhecido posteriormente como o movimento renovador da Educação Física, caracterizando-se por uma crítica muito forte às metodologias atribuídas à Educação Física no currículo escolar. Podemos verificar isso através de Darido (2012), quando revela que as metodologias usadas são direcionadas para uma prática já pré-determinada, a ser executada ao mesmo tempo e ritmo, desprezando, assim, a constituição histórica dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Isso impõe aspectos socioculturais distantes de sua realidade, revelando, assim, suas características em relação às aulas.

É a partir desses posicionamentos renovadores que nascem e são elaboradas teorias acerca da Educação Física como componente curricular, apresentando-se como uma proposta pedagógica, objetivando estruturar um conhecimento específico para área. Corroborando o assunto, Souza Junior (1999, p. 19) afirma que esses movimentos surgem “na busca de uma nova dimensão” e que “tais proposições sugerem desde o que entendem como elemento específico (objeto de estudo), passando por operacionalizações de conteúdo do ponto de vista pedagógico, indo até o entendimento de como avaliar em Educação Física”. Visando melhor compreendê-las, passamos a exibir resumidamente essas propostas, pois são elas que se tornaram referência da área.

Tomamos como referência a classificação feita por Castellani Filho (1999) em sua tese de doutorado. Segundo o autor, a classificação metodológica das propostas pedagógicas da Educação Física são as não-propositivas Fenomenológica, Sociológica e Cultural. Essas propostas são chamadas assim por não estabelecer, de acordo com Castellani Filho (1999, p. 152), “parâmetros ou princípios

metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino, daí serem caracterizadas como abordagens". As propostas propositivas são divididas em não sistêmicas e sistêmicas que, de acordo com o autor, são as seguintes: com relação à primeira, verifica-se a Desenvolvimentista, Construtivista, Plural, Aulas Abertas e a Crítico-emancipatória e são chamadas por concepção, por apresentarem uma nova prática para as aulas de Educação Física, sem, todavia, sistematizá-las. Nas propostas sistematizadas encontram-se duas concepções: uma velha conhecida, que se concentra nas ações pedagógicas na relação paradigmática da Educação Física com a Aptidão Física; e uma outra chamada pelos seus autores de Crítica Superadora.

Quintão de Almeida et al. (2013) relatam a presença do referencial fenomenológico no país, revelando cinco autores importantes para a construção desse campo para a Educação Física no Brasil, cada um de maneira distinta em sua percepção na construção da área, influenciados pelas obras de Merleau-Ponty, são eles: Silvino Santin, Manuel Sérgio, Wagner Wey Moreira, Elenor Kunz e Terezinha Petrúcia da Nóbrega.

A fenomenologia vem para contrapor a perspectiva da aptidão física com o uso do homem como uma máquina, que está preparado para o treinamento por exercício mecânico, desvinculando, assim, ele, do mundo vivido, que pensa dialogicamente, separa o corpo do espírito e da mente para executar atividades pré-estabelecidas vinculadas ao mundo externo. Para Santin (2003, p. 34), "o homem não age por partes, mas age sempre como um todo. O pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais, isto é, são ao mesmo tempo toda a adjetivação que se lhe pode atribuir".

Nota-se uma padronização de movimentos impostos pela sociedade em que vivemos, ficando assim o homem fora do processo da construção do conhecimento, sendo apenas o executor dos movimentos pré-estabelecidos e direcionados para os esportes, lutas, ginásticas, danças, entre outros conteúdos com o adestramento motor, sem trabalhar com a criatividade dos alunos, pois as atividades já estão estabelecidas pela escola, e o aluno tem que se adaptar ao professor/treinador e suas regras. Assim as experiências motoras vividas pelos alunos não têm nenhuma influência na construção da aprendizagem da criança, uma vez que o movimento é apenas copiado.

De acordo como Surdi e Kunz (2010, p. 263), a fenomenologia fala do mundo se referindo ao mundo de cada um:

Enquanto se relaciona com a realidade, que é aprendida pelos sentidos, ela se torna vivência.

> Neste sentido, a fenomenologia abre espaço para pensar a realidade humana. Edmund Husserl (2001) foi o precursor da fenomenologia, seu propósito principal foi compreender o mundo como fenômeno, ou seja, mostrar como ele se apresenta à nossa consciência. Fenômeno é tudo o que aparece na consciência e que pode ser aprendido antes de qualquer reflexão.

Observa-se que a Educação Física se apropria dos conhecimentos da fenomenologia para tratar do corpo e seus significados, estabelecendo relações com o meio e o movimento. Tal como afirma Santin (2003, p. 35), o "homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença". Podemos avançar na compreensão de Nobrega (2000), citado em Quintão de Almeida et al. (2014, p. 328) quando argumenta que, "com Merleau-Ponty, somos levados a reconhecer diferentes formas de linguagem, como o mito, a poesia e as expressões sensíveis diretamente vinculadas à corporeidade e comunicadas pelo movimento". Nesse sentido, o gesto é falado e transmitido através das experiências vividas pelo homem na sociedade: o homem e o movimento, expressando a comunicação com o mundo exterior de modo criativo.

Surdi e Kunz (2010, p. 270) enfatizam que "o movimento se torna a linguagem do homem perante o mundo. Com o movimento, o homem se relaciona com tudo o que faz parte do mundo, perguntando e respondendo. O movimentar-se humano sempre está cheio de intenções". Nesse sentido, o movimentar-se está cheio de intencionalidade, os fatores externos e internos se integram para constituir uma totalidade, permitindo, assim, uma indissociabilidade entre o homem e o mundo, dando significado ao movimentar-se por meio da autonomia e da criatividade.

Outra abordagem é a sociológica ou sistêmica, que tem como seu principal pesquisador Mauro Betti (2009, p. 40) que enfatiza a sua inspiração nas teorias dos sistemas, propondo "a Educação Física como um sistema adaptado complexo, hierárquico e aberto, cujo a finalidade é a formação de personalidades", sendo influenciado pelos estudos nas áreas da sociologia, da filosofia e, em menor grau, da psicologia.

Observa-se que a hierarquia está ligada ao sistema macrossocial que influencia a Educação, chegando à escola e atingindo a Educação Física, controlando, assim, os sistemas inferiores, e é aberto, pois sofre influência e influencia a sociedade como um todo, interagindo com ela.

Nessa abordagem, o aluno é integrado na cultura física por intermédio do binômio

corpo/movimento oferecidos pelos conteúdos de maneira diversificada e atrativa, sem a exclusão dos alunos nas atividades propostas, vivenciando o esporte, a atividade rítmica e expressiva. Betti (1992, p. 285) enfatiza que "nesta perspectiva, a Educação Física passa a ter a função pedagógica de integrar e introduzir o aluno de 1° e 2° graus no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais de atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, ...)". Nesse sentido, a função da Educação Física na escola não pode ficar restrita só às habilidades motoras, sabendo que também é objeto de aprendizagem do aluno tirar das atividades da cultura de corpo/movimento o melhor proveito possível. O autor destaca vários exemplos de como podemos desenvolver o aluno nessa concepção da cultura de movimento, (Betti, 1992, p. 286):

> Não basta melhorar a condição física do aluno, é preciso ensiná-lo a construir um programa de condicionamento físico, mesmo porque o professor não estará sempre ao seu lado para dizer-lhe o que fazer. Não basta ensiná-lo a bandeja e a cortada; é preciso prepará-lo para, ao sair de escola, ser um praticante ativo e lúdico, e isto implica em compreender a organização do esporte em nossa sociedade.

Por fim o autor (Betti, 1992, p. 286) enfatiza que é preciso:

> Levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com a atividade física, levar à aprendizagem de comportamentos adequados na prática de uma atividade, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e apreciação do corpo em movimento.

Segundo Darido (2003), Mauro Betti se utiliza dos termos vivenciar esportes, jogos, ginásticas, danças para enfatizar a importância das experiências vividas pelos alunos em uma situação prática onde os alunos adquirem o conteúdo teórico e o afetivo, advindo dos movimentos práticos. A autora considera pertinente afirmar que a abordagem tem um princípio de suma importância com o trato dos conteúdos da Educação Física que é a não-excussão, "segundo o qual nenhuma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas da Educação Física. Esse princípio tenta garantir o acesso de todos os alunos

às atividades da Educação Física" (Darido, 2003, p. 10).

Outra questão levantada por Darido (2003) está relacionada com a proposta de atividades diversificadas para os conteúdos da Educação Física, fazendo com que os alunos não tenham somente uma prática esportiva, como, por exemplo, o basquete e o futebol, mas tenham outras experiências da cultura corporal/movimento estando "vinculada ao uso do tempo livre de lazer, oportunizando o alcance da cidadania" (p. 12) com o objetivo de desenvolver, em uma reflexão crítica e autônoma, para que venha usufruir da cultura corporal/movimento, dando significado às suas ações através de movimentos conscientes.

A próxima abordagem é representada pelo professor Jocimar Daolio em uma Concepção Cultural que, a partir da antropologia social, foi sendo influenciada pelas contribuições de autores como Marcel Mauss e Clifford Geetz com a finalidade de contrapor à perspectiva biológica que, segundo Geertz (1989), citado em Daolio (2010, p. 07), "uma ação humana não pode ser considerada isoladamente biológica, psicológica, social ou cultural, mas absolutamente integradas a todas as variáveis".

Enfatiza que o corpo não é só constituído de ossos, músculos e articulações, pois, se assim fosse, todos seriam iguais e as aulas de Educação Física deveriam ser da mesma forma para todos em seu tempo e espaço. Para Daolio (2004), a Educação Física faz parte de um contexto construído historicamente que a considera como parte do mundo em que vivemos. Dessa forma, a "cultura é o principal conceito para educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos" (p. 2). Portanto, as manifestações culturais relacionadas com o corpo e movimento são criadas pelo homem ao longo de sua história e são definidas com jogos, esportes, danças e ginásticas.

Daolio (2013) procura ampliar o conceito de técnicas corporais, apoiado nos trabalhos de Marcel Mauss, considerando que as técnicas são criadas por gestos e movimentos construídos culturalmente e transmitidos por meio das gerações com seus significados específicos, não devendo ser uma técnica melhor que a outra. Daolio ressalta a importância do trabalho de Mauss quando ele "coloca o corpo humano, os movimentos corporais, cada pequeno gesto como tradutores de elementos de uma dada sociedade ou cultura" (p. 42). Podemos verificar isso nos gestos técnicos realizados por diversas sociedades em relação ao cumprimento, como uma saudação entre pessoas. Por exemplo, no Brasil o cumprimento entre os homens é um simples gesto de apertar as mãos; já no Japão

cumprimenta-se com uma reverência se curvando à frente, e já na França, em alguns casos, dá-se um beijo na bochecha, entre muitas outras formas. O autor (2010, pp. 07-08) completa enfatizando que:

> A ação da educação física escolar deixa de ser uma atuação objetiva sobre o aluno de fora para dentro, atingindo sua dimensão física, como se ele existisse fora de um contexto sociocultural. Amplia-se também o conceito de técnica para educação física, deixando de ser o movimento mais correto, mais econômico, espelhado nos gestos esportivos de atletas de alto nível. Técnica passa a ser qualquer gesto dos alunos, constantemente reconstruídos e sempre dotado de significados culturalmente criados.

Como característica dessa abordagem, o aluno teria oportunidade de transmitir suas experiências e vivenciar outras, elegendo os conteúdos com os professores, respeitando as diversidades na construção da cultura corporal do local, valorizando, assim, os seus movimentos e expressões incorporadas culturalmente, independente dos gestos técnicos considerados corretos ou incorretos. A prática motora deve proporcionar uma aprendizagem motora adequada, fazendo com que o aluno possa exercê-la de forma eficaz na construção do gesto técnico, culturalmente construída pelos alunos, e não o processo de ensino e aprendizagem pautado em uma concepção mecânica e técnica, em que a Educação Física deve partir do acervo cultural dos alunos e extrapolar a influência da escola.

Destacamos o trato que o autor dá às práticas esportivas, referindo que as técnicas e táticas esportivas não precisam se limitar aos movimentos padronizados, ensinados pelos professores, mas sim trazer as experiências motoras dos alunos, estimulando-os à criatividade e à sua capacidade de explorá-los.

A propósito, Vago (2009, p. 38) também dá sua contribuição no que diz respeito ao esporte na escola, quando refere que este tem a marca da escola e que se torne num "direito para todos, porque todos podem dele usufruir. Um esporte que não esteja submetido aos princípios do esporte *de rendimento*, que não pode ser tomado nem confundido como referência para a organização da Educação Física na escola", fazendo com que o esporte na escola seja planejado pedagogicamente, respeitando os sujeitos envolvidos no processo com suas histórias e culturas, respeitando o contexto escolar.

De acordo com a classificação de Castellani Filho, a próxima concepção é a

Desenvolvimentista que estabelece uma fundamentação teórica para educação Física com o objetivo no desenvolvimento, na aprendizagem e no crescimento motor das crianças de quatro a quatorze anos. Esse modelo é explicado no Brasil pelos autores Tani et al. (1988) em sua obra "Educação Física: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista".

Tani et al. (1988, p. 2) enfatizam nesse trabalho que é de fundamental importância a existência de "uma sequência normal nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora", significando que as crianças necessitam ser orientadas de acordo suas características, relacionadas ao seu "crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social", fazendo com que a criança se desenvolva na sua forma global atingindo suas reais necessidades.

Darido (2003, p. 04) ressalta que os autores dessa concepção "defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, procurando a especificidade do seu objetivo". Segundo Tani et al. (1988), o movimento está presente em todas as atividades humanas, no cotidiano, no trabalho, no lazer e no desporte, enfatizando-o nas suas diferentes manifestações: biológica, fisiológico, social, cultural e evolutiva em que se constrói através da relação do ser humano com o mundo em que vive e consigo mesmo. O autor citado (1988, p. 11) afirma que é através do movimento "que o ser humano age sobre o meio ambiente para alcançar seus objetivos desejados ou satisfazer suas necessidades".

Para atingir esses pressupostos, a Educação Física tem que ter seus conteúdos desenvolvidos em uma sequência lógica a fim de alcançar a evolução motora satisfatória de cada fase da criança. No que diz respeito a essas sequências do desenvolvimento motor, Manoel (1994, p. 89) avança com relação aos estudos de Gallahue (1982) e divide nas seguintes fases: fase dos movimentos fetais, fase dos movimentos espontâneos e reflexos, fase de movimentos rudimentares, fase dos movimentos fundamentais, fase de combinação de movimentos fundamentais e movimentos culturalmente determinados. Dessa maneira, os conteúdos devem obedecer a uma ordem de habilidades, do mais simples para o mais complexo. Tani et al. (1988, pp. 74-75), por intermédio dos autores Godfrey e Kephart (1969), Williams (1973), Wickstron (1983) e Gallahue (1982), dividem as habilidades básicas em três padrões de habilidades: locomoção, que compreende o andar, correr, saltar, trepar, rolar, galopar e saltar em um pé só; manipulação, que abrange o arremesso, o chute, o drible, a condução da bola com o pé e o voleio; no equilíbrio, a criança desenvolve os movimentos de girar, flexionar e realizar movimentos invertidos. Com relação às habilidades específicas, estas são movimentos

influenciados pela cultura e estão relacionadas com as atividades esportivas, como jogo, dança e industriais. Manuel (1994) faz uma ressalva em relação ao conteúdo esporte como patrimônio cultural, evitando a especialização desportiva precoce, entendendo que existe diferença entre o esporte de rendimento e o esporte como conteúdo da Educação Física.

Nessa concepção, os autores não buscam na Educação Física uma solução para resolver os problemas sociais que aconteceram a partir da década de 1980, pois não dariam conta dessa realidade. Busca-se sim uma Educação Física em que o professor, em suas aulas, deve estar preocupado com o desenvolvimento, as aprendizagens e as habilidades motoras desenvolvidas dos alunos, sendo o docente responsável pela sistematização, transmissão, programação dos conteúdos, por meio de comandos e exemplos realizados por ele, com a finalidade de alcançar o movimento perfeito.

Tani et al. (1988) salientam que o processo de aprendizagem das habilidades motoras deve ter o feedback como aliado do professor no que tange à performance dos alunos, tendo estes um desempenho adequado para poder detectar os seus erros e através da observação dos comportamentos fazer as devidas correções, introduzindo as necessárias mudanças nas atividades motoras realizadas.

Para Darido (2003) e Azevedo (2009), a Educação Física deve proporcionar nos alunos uma condição para que o seu comportamento motor seja desenvolvido em uma interação entre o aumento da diversidade e a complexidade dos movimentos, oferecendo atividades adequadas às suas faixas etárias, favorecendo, assim, seu crescimento com relação às suas habilidades motoras a serem alcançadas.

Temos também a concepção Construtivista que vem em contraponto às tendências anteriores, principalmente as mecanicistas, que visavam à esportivização dos conteúdos da Educação Física, separando os alunos mais hábeis para a prática esportiva sem se preocupar com as individualidades e as experiências vividas pelos alunos anteriormente.

Como principal referencial na área de Educação Física no Brasil, temos o pesquisador João Batista Freire, com o seu livro “Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física”, publicado em 1989, que tem como referências os estudos de Vygotsky e Jean Piaget, fundamentado na psicologia do desenvolvimento e preocupando-se com a educação infantil, na qual, de acordo com Darido (2012, p. 36):

> A intenção é a de construir conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapole o simples exercício de ensinar e aprender. Assim, conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação, em um processo de constante reorganização.

De fato, a Educação Física deve valorizar a relação que é construída entre o aluno e o mundo, fazendo com que os professores valorizem as experiências vividas por eles na construção das aulas, dando oportunidade para desenvolver os conteúdos já adquiridos em suas experiências com o mundo. Para atingir esses resultados, a concepção construtivista se utiliza dos jogos, brincadeiras e atividades lúdicas, em que os alunos vão desenvolver suas habilidades motoras, aumentando sua complexidade via processo de soluções de problemas com vistas à construção do conteúdo.

Para J. Freire (1997), o jogo é o principal instrumento pedagógico para atingir as habilidades motoras dos alunos, pois enquanto se joga e brinca, aprendem. No entanto, o jogo na escola não deve ser o mesmo praticado fora dela. O jogo deve ter um projeto com os objetivos a serem alcançados como qualquer outra atividade vivenciada na escola. Acrescenta-se também que é um elemento motivador, provocando um prazer lúdico nos alunos. Ainda podemos destacar o brinquedo como ferramenta para desenvolver as habilidades motoras como correr, saltar e girar, além das habilidades perceptivas como às noções de tempo e espaço, e também a manipulação dos objetos, melhorando as habilidades finas e a psicomotricidade. Portanto, notamos que é necessário, para desenvolver o ensino e aprendizagem, incluir no conteúdo das crianças as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas, entre outras atividades que estão no repertório cultural dos alunos.

Nessa concepção, a Educação Física é o meio pelo qual os alunos vão adquirir através dos movimentos os conteúdos cognitivos da leitura, da escrita e da matemática, desconsiderando, assim, a especialidade da área. Sobre essa questão, Darido (2003, p. 07) enfatiza que “nesta visão o que pode ocorrer, com certa frequência, é que conteúdos que não têm relação com a prática do movimento em si poderiam ser aceitos para atingir objetivos que não consideram a especificidade do objeto, que estaria em torno do eixo corpo/movimento”.

O fato interessante vinculado a essa concepção é a importância que se dá à Educação Física no contexto escolar, por meio das discussões relacionadas aos conteúdos a serem ensinados em uma concepção interdisciplinar, participando, assim, de toda a construção da proposta pedagógica. J. Freire (1997, p. 13) ainda ressalta a importância do movimento para a criança da educação infantil, pois o

"corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro para transportar", mas ambos para que as crianças se emancipem, pois precisam de liberdade para pensar, para se mexer e para criar um contato com o mundo vivido, estabelecendo relações com os outros e com as coisas ao seu redor.

Não podemos negar a influência da psicomotricidade para a concepção Construtivista que busca uma formação integral para os alunos em seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais relacionados com o movimento humano. Faz-se, então, um parêntese, referindo que tanto a psicomotricidade como a concepção construtivista estão relacionadas, de acordo com Darido (2012), em uma visão da Educação Física como meio para outra aprendizagem, que ficou conhecida na época como a educação pelo movimento. O estudo de Soares et al. (1996, p. 09) afirma que Educação Física está "na escola para algo maior, que é a formação integral dos alunos. A Educação Física era apenas o meio. Um meio para aprender Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, ... era um meio para a socialização".

A psicomotricidade tem como seu principal representante no Brasil o francês Jean Le Boulch, com a publicação de seus livros como também pela sua presença no país. É a primeira abordagem mais sistematizada na década de 70 em oposição a esportivista e ao rendimento motor. Podemos notar um posicionamento crítico de Le Boulch (1987, p. 45) ao referir que "a Educação Física Tradicional e a atual concepção da formação pelo esporte centram a atenção sobre a finalidade prática do movimento e sobre o rendimento gestual". O autor, em sua obra "Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar" (1987, p. 15), ainda frisa que "o objetivo central da educação pelo movimento é contribuir com o desenvolvimento psicomotor da criança, da qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar".

Para o coletivo de autores (Soares et al., 1992, p. 38), a psicomotricidade, com variantes como a Psicocinética de Le Boulch (1978), apresenta-se em contraponto à concepção dualista do homem ligado durante muito tempo à construção da área da Educação Física. De acordo com o Coletivo de Autores no livro "Metodologia do Ensino de Educação Física", Le Boulch (1978, p. 38):

> Enfatiza que a "Psicocinética" não é um método de educação física e, sim, uma teoria geral do movimento que permite utilizá-lo como meio de formação. Privilegia para isso o estímulo ao desenvolvimento psicomotor, especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões

> motoras que, segundo o autor, melhoram através da prática do movimento. Pretende, assim, através do exercício, desencadear mudanças de hábitos, ideias e sentimentos.

Portanto, a psicomotricidade está relacionada ao desenvolvimento da criança em uma interação entre o seu corpo e com o meio em que vive, com os outros e os objetos que convivem, estabelecendo uma conexão afetiva e emocional. É através do corpo que se estabelece contato com o mundo, construindo suas próprias vivências corporais. Tal como afirma Le Boulch (1987, p. 17), "o objetivo principal da educação psicomotora é, precisamente, ajudar a criança a chegar a uma imagem do seu corpo operário", desenvolvendo as habilidades motoras com criatividade na formação de um ser humano global, interagindo com os processos psicológico, motor, cognitivo e afetivo.

Para Le Boulch (2008), o objetivo da Educação Física no meio escolar do Ensino Médio não é o de sistematizar as crianças para atuarem no esporte de alto rendimento, salientando que a educação Física e o Esporte devem proporcionar ao:

> Aluno o contato com um grande número de atividades físicas, esportivas e artísticas, que constituem uma área da cultura contemporânea. Conforme sua natureza, essas atividades privilegiam um modo articular de relação e adaptação ao meio físico e humano aos alunos se testarem e se conhecerem melhor por meio de experiências variadas e reais, fontes de emoção e prazer. (p. 243)

O envolvimento da Educação Física com a psicomotricidade está relacionado com o movimento da criança ligados efetivamente às tarefas desenvolvidas na escola e diretamente com o ato de aprender, em que, segundo Darido (2012), o professor adquire um papel de responsabilidade no processo pedagógico. "Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado" (p. 38). Um dos principais conteúdos usados nessa abordagem são os jogos de regras e os brinquedos, pois as atividades são adequadas a cada idade, sendo desenvolvidas através das habilidades de coordenação, equilíbrio, lateralidade e das percepções sensória, tátil e visual.

Na mesma perspectiva das duas abordagens anteriores, relativo ao movimento humano, ressaltamos a Humanista, em que o principal autor é Vitor Marinho Oliveira, com a publicação de sua obra "Educação Física Humanista", que se apoia nos pressupostos da psicologia humanista, de Carl

Rogers, na qual o processo de ensino e aprendizagem está centrado no aluno sujeito, tendo como finalidade o desenvolvimento da personalidade, construindo e organizando a realidade. O professor é o facilitador/agente do processo, fazendo com que os alunos desenvolvam sua criatividade e curiosidade em busca do conteúdo.

Essa abordagem, segundo Mazo e Goelher (1993), vem na tentativa de contrapor às concepções que têm os seus princípios atrelados na mecanização das atividades, na competição, na eficiência, na técnica, na performance, para se apoiar em uma percepção de que os alunos se entendam como seres humanos capazes de serem autores e realizarem suas próprias possibilidades oferecidas nos processos didáticos e pedagógicos.

A concepção humanista possui como um de seus objetivos a Educação Integral dos alunos, pois busca a educação por meio dos movimentos, em que os conteúdos são meros coadjuvantes na construção das relações em que o processo é mais importante que o produto. Para Mazo e Goelher (1993, p. 67), algumas ideias de Rogers podem ser identificadas na Educação Física como os princípios: "aprendizagem significativa; liberdade, do ensino centrado no aluno e da individualidade". Para Vitor Oliveira (1985, p. 58), os conteúdos que os alunos se apropriam no processo da construção do conhecimento são: os jogos, os esportes, as danças, a ginástica, como meios para cumprir os objetivos educacionais, pois não os considera como um fim em si mesmo.

Victor Oliveira (1985), ao ser citado por Sanches Neto e Betti (2008, p.11), enfatiza "que o humanismo na Educação Física perpassaria pela otimização do rendimento físico ao invés de sua maximização, e pela orientação do processo de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos".

No perfil do novo professor de Educação Física na escola contemporânea, de acordo com Oliveira (1985), não se permite mais que se adote uma rotina de aulas construída em parte, porque essa forma fragmenta a aula, prejudicando, assim, as tarefas educacionais do professor. O autor ainda ressalta as características que os professores devem assumir com relação a um compromisso humanista que deve ser integrado efetivamente ao ambiente escolar para se constituir verdadeiramente um agente da educação: como orientador da aprendizagem, o professor tem o dever de promover o crescimento pessoal dos alunos; deve trabalhar com as técnicas não diretivas como estratégica metodológica; perceber o aluno como pessoa, preocupando-se com a sua aprendizagem para a vida e não para o desenvolvimento esportivo; e deve entender a diferença entre adestramento e educação, compreendendo que está tratando com pessoas e não com objetos.

Para dar continuidade às abordagens sobre as propostas pedagógicas na Educação Física,

retornamos agora a classificação de Castellani Filho que se refere à Educação Física Plural, originada a partir da Concepção Cultural, cujos principais pesquisadores são Jocimar Daolio e Tarcísio Mauro Vago.

Daolio (1996, p. 41) defende que as aulas de Educação Física devem respeitar as diferenças entre os alunos para que se consiga abranger a todos e propõe que a condição mínima e primeira para atingir esses objetivos são "que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos". Acrescenta-se que ação plural é aceitar as diferenças, recusar o binômio igualdade/desigualdade e entender que os alunos são capazes de expressarem livremente suas experiências motoras distintas.

Para atingir todos os alunos, os conteúdos de Educação Física, segundo Daolio (1996) e Vago (2009), devem abranger as formas tradicionais da cultura corporal – jogos, esporte, dança e ginástica –, além das brincadeiras, brinquedos populares, como também a capoeira e outras práticas da manifestação humana, "ainda não consideradas na Educação Física" (Vago, 2009, p. 35).

A proposta ressalta que os conteúdos das séries iniciais do 1.º grau – hoje Ensino Infantil, entre a creche e a pré-escola, – devem ser desenvolvidos, prioritariamente, de forma vivencial, no sentido de que os alunos tenham a maior quantidade de atividades motoras possíveis, explorando sua capacidade de movimentos e experimentando novas expressões corporais como novos implementos em diferentes ritmos com a finalidade de conhecer o seu corpo em várias situações, tendo a capacidade de compreender seus significados.

Para as séries intermediárias do 1.º grau – hoje Ensino Fundamental, da 1.ª série ao 7.º ano, – acredita-se que se deve trabalhar o desenvolvimento e a reconstrução dos conteúdos de esporte, dança e ginástica sem exigir a padronização dos gestos técnicos das atividades. Como frisa Daolio (1996, pp. 41-42), essas atividades devem estar relacionadas "com o espaço, com bolas, com implementos, com o colega, com o grupo, com o ritmo, com vários alvos, com diferentes adversários".

Em relação às séries finais do 1.º grau e o 2.º grau – equivalente hoje ao Ensino Fundamental, do 8.º e 9.º anos, e Ensino Médio, do 1.º ao 3.º ano – os conteúdos de Educação Física devem ser comtemplados a partir da capacidade cognitiva já adquirida pelos alunos nas séries anteriores, permitindo que eles pensem de forma abstrata, ampliando, assim, os objetivos da Educação Física, em que os alunos raciocinam hipoteticamente sobre a cultura corporal, não só no sentido de vivenciá-los, mas também de compreendê-los, criticá-los e transformá-los. Daolio (1996) ainda enfatiza que no Ensino Médio, o professor deve elencar com os alunos os conteúdos a serem trabalhos de acordo com

a cultura corporal, dependendo de cada grupo, bairro, cidade ou comunidade, elegendo suas atividades mais significativas.

Corroborando essa proposta, Vago (2009) ressalta a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, que precisa estar atento para conseguir atingir os objetivos dessa prática que envolve a cultura corporal, e revela que:

> A Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo – e de agir nele. (p. 35)

Com isso, o professor tem o desafio de organizar os conteúdos de forma que os alunos consigam conhecer, provar, criar, recriar, vivenciar e reinventar para avançar nas suas experiências impregnados corporalmente, valorizando, assim, o seu patrimônio cultural.

Dando sequência às propositivas não sistêmicas, a concepção aberta de ensino está direcionada para o desenvolvimento da criança e dos jovens, em que o movimento é o modo de educar. Defende que as aulas devem ser centralizadas nos alunos e fundamentadas nas experiências vividas por eles, cujo processo pedagógico se dá na construção compartilhada com a decisão no planejamento, nos objetivos, nos conteúdos, nas avaliações e na transição do conteúdo em uma educação de co-decisão. Hildebrandt (2005, p. 47) define sua compreensão de aula como "um processo de interação social, no qual o professor e os alunos definem suas situações de ações e, com isso, determinam também os seus significados", acrescentando-se também que o professor deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, passando o ensino a ser orientado ao aluno.

Assim, torna-se necessário romper com a concepção das aulas fechadas cujos processamentos didáticos estão centrados unilateralmente no professor, sem haver nenhuma troca de experiência entre o professor, alunos e o meio, valorizando, assim, a reprodução dos movimentos sem nenhuma possibilidade de discussão nas experiências de vida dos alunos e nas biografias esportivas construídas historicamente.

A concepção aberta de ensino vem em contraponto a essa visão de aula fechada, evidenciando de acordo com Hildebrandt e Laging (1986, p. 15) que:

> São abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor.

Isto não significa que o professor vai deixar de planejar, de orientar a escolha dos conteúdos, nem de fazer suas interversões nas aulas, partindo da premissa que se instala uma nova visão para a prática docente, em que o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, estimulando os alunos às suas práticas. Dessa maneira, as aulas estão orientadas, como sugere Hildebrandt (2005, p. 142) "no aluno, no processo, na problematização e na comunicação".

Para Hildebrandt (2005, p. 23), o esporte é um processo social construído e passado de geração em geração, em que os esportes como a ginástica, o atletismo, os jogos esportivos, entre outros, "são fatos de realidade social e, em consequência, somente poderão existir à medida que os seres humanos compartilharem e aceitarem o sentido desta forma". O esporte em uma concepção fechada não dá conta dessa construção social, pois trabalha em um sistema que se caracteriza por duas regras básicas superiores e por determinados princípios, são eles: "a regra de sobrepujar (no sentido de vencer) e da regra da comparação objetiva" (p. 26).

Nessa concepção, as aulas de Educação Física cujos conteúdos são os esportes, possuem seus principais objetivos no melhoramento das técnicas motoras, na comparação entre os alunos, na vitória acima de tudo e de todos, no melhoramento dos equipamentos esportivos e na avaliação dos resultados com a finalidade de eleger os mais bem-sucedidos, e os fracassados serão excluídos futuramente das aulas. Para o entendimento de Hildebrandt (2005, p. 33), esse tipo de conteúdo não pode ser apoiado nas aulas de Educação Física, assim:

> O esporte não pode ser transportado desta forma para as aulas. Quando esta forma desportiva é dominante na aula (o que na realidade é feito), então, esta Educação Física necessita ser modificada. A Educação Física tem que abandonar a reeducação da complexidade. Ela tem a tarefa de desenvolver a complexidade, isto é, tem a tarefa de possibilitar uma gama muito grande de experiências diversificadas de movimentos.

Portanto, as aulas de Educação Física têm que se apoiar em uma prática pedagógica do esporte que venha em defesa do desenvolvimento da pluralidade, contra o reducionismo do conteúdo esporte, trabalhando em uma construção crítica dos conceitos de esporte, abrindo oportunidade para elaboração de outros significados e ampliando a visão de mundo em um processo compartilhado de conhecimento.

A próxima concepção vem para romper com o modelo hegemônico do esporte e da aptidão física que dominaram os conteúdos da Educação física até a década de 80, do século XX. Essa perspectiva vê no conteúdo esporte uma ferramenta pedagógica, como é evidenciada na visão de Kunz (2004, p. 08), estimulando as "mudanças reais e concretas, tanto na concepção de ensino, de conteúdos e de métodos, como nas suas condições de possibilidade, na prática pedagógica".

A Concepção Crítico-emancipatória tem como seu idealizador o professor Eleonor Kunz com seus livros "Educação Física: ensino & mudanças", publicado em 1991, e "Transformação didático-pedagógica do esporte", publicado em 1994. Este professor tem como seu principal objetivo transformar o ensino de Educação Física e dos esportes na escola baseado em uma pedagogia-emancipatória e didática da comunicação, com uma metodologia problematizadora que venha a transcender o conteúdo prático do esporte, em uma troca com o ser humano e seu mundo vivido através do movimento. Aposta na construção de condições de desenvolver seus interesses, seus objetivos e suas necessidades, por meio de um ensino, como ressalta Kunz (2004), em que o pretendido não é o ensino fechado, pois a aprendizagem não deve ter ênfase nas técnicas com a finalidade do rendimento esportivo, nem nas aulas aberta, que têm seu processo metodológico, na sua maior parte, centrado nos alunos. Esse "deve ser um ensino que se movimenta constantemente em um abrir e fechar de suas relações metodológicas" (Kunz, 2004, p. 38).

Como estratégia didático-pedagógica comunicativa de ensino, essa concepção tem como atuação metodológica as encenações esportivas que ocorrem no trabalho, na intenção e na linguagem para poder atingir seus objetivos no sentido do saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir, articulando os interesses do movimento num sentido crítico e emancipatório.

Na visão de Kunz (2004, p. 122), a "tarefa da educação crítica é desenvolver as condições para que as estruturas autoritárias e a imposição de uma comunicação distorcida possam ser suspensas e encaminhadas no sentido de uma emancipação que corresponda à realidade". Nesse processo, o esporte não pode ser entendido na sua forma restrita que tem como conteúdo o treino, a repetição, a competição e o alto rendimento, refletindo, assim, uma concepção transmitida pelo

esporte espetáculo que busca a alienação do aluno em uma transformação mercadológica sem nenhuma análise crítica e comunicativa dos alunos, estimulando e incentivando o "consumo, não só do esporte, mas de tudo com o que ele se relaciona" (p. 64).

O esporte no sentido amplo, segundo Kunz (2004), faz parte de um contexto social em que vivemos e construímos nossas expressões da cultura e do movimento, através das nossas experiências construídas no movimento humano cujo objetivo é entendido ante o "se movimentar do homem, o que não implica num homem abstrato, mas o homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim, um homem com inerente necessidade de se movimentar" (p. 67).

Para essa concepção, o professor, tem um papel importante na construção da comunicação entre ele e o alunos, entre aluno/alunos em um processo da construção do conteúdo do esporte como interlocutor do processo de ensino e aprendizagem. Para isso Kunz (2004, p. 73) esclarece que:

> Neste espaço pedagógico o profissional de Educação Física deve propiciar pela historicidade do seu conteúdo específico, uma compreensão crítica das encenações esportivas. Sua intencionalidade pedagógica específica não é apenas auxiliar o aluno a melhor organizar e praticar o seu esporte, ou seja, encenar o esporte de forma que dele possa participar com autonomia, mas é acima de tudo uma tarefa de reflexão crítica sobre todas as formas de encenação esportiva.

Recomenda-se que, para ter uma transformação didático-pedagógica do esporte, é preciso, segundo Kunz (2004), começar incialmente pela identificação do significado do se movimentar em cada modalidade, que não se pode perder a essência de cada atividade esportiva, como exemplifica o autor ao se referir ao conteúdo atletismo no movimento da corrida de velocidade: que é correr em toda velocidade. "Esse significado da corrida de velocidade do atletismo, caso o conteúdo que se pretende trabalhar é o atletismo, permaneceria inalterado. Do contrário, também, não estaríamos trabalhando com o conteúdo de uma modalidade esportiva chamada atletismo" (p. 126). O mesmo acontece com qualquer modalidade esportiva. Conclui-se que a transformação se dá na construção de uma prática que venha melhorar a condição física e sua técnica nos movimentos adquiridos com essas práticas, que a perfeição está relacionada e concretizada no prazer e satisfação dos alunos em aprender o esporte, adquirindo todas as experiências do se movimentar em determinado esporte, e não pelo fato de se transformar em um atleta de alto rendimento.

Concluindo, nas propostas propositivas sistêmicas encontram-se a Aptidão Física e a Concepção Crítico-Superadora. Em uma discussão que busca compreender a Educação Física em uma concepção biológica, não higienista e eugenista, em direção à promoção da saúde e da qualidade de vida da população, enfatizando que nas aulas de Educação Física devemos criar um programa de atividade física que venha comportar o sedentarismo dos jovens, desenvolvendo sua capacidade por meio dos seus conteúdos, habilidades e hábitos saudáveis para que sejam adultos fisicamente ativos.

Segundo M. Ferreira (2001), a concepção relacionada à aptidão física vinculada à saúde já era discutida desde meados da década de 80, ganhando espaço na Grã-Bretanha, Canadá, Estados Unidos e Austrália, sendo observada em vários livros e artigos produzidos nesses países. O mesmo autor avança na observação, exemplificando que foi constituído na Grã-Bretanha um grupo de trabalho com a finalidade de discutir em que nível a Aptidão Física Relacionada à Saúde poderia contribuir para a formulação de um programa de atividades físicas para as Diretrizes Curriculares Nacionais, em "que os alunos compreendessem os benefícios da prática regular de exercícios físicos, e conhecessem as formas pelas quais esses benefícios podem ser alcançados e mantidos" (p. 43). No Brasil, essas ideias foram defendias pelos autores Nahas, no ano de 1989, e Guedes, em 1993.

A concepção da Aptidão Física, na tentativa de modificar a concepção esportivista dos conteúdos da Educação Física, em que a maior ênfase é no esporte competitivo, Guedes (1999, p. 10) vem justificar a abordagem em diversas pesquisas, ressaltando que "este enfoque esportivo oferecido aos programas de educação física escolar não consegue atender, em toda sua plenitude, às expectativas dos programas de ensino voltados a uma formação educacional mais efetiva de nossos jovens".

Com essa nova realidade, Guedes (1999) evidencia a construção dos conteúdos da Educação Física que venham realmente a contribuir para a organização de uma educação mais ampla, preocupada com a formação dos alunos, com objetivos mais claros, pautadas em um processo de ensino e aprendizagem voltado para o movimento humano, devendo atender aos Ensinos Fundamental I e II e o Ensino Médio em um processo metodológico direto e efetivo em direção de uma Educação para a saúde:

> Mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos não apenas situações que os tornem crianças e jovens ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a

vida. (p. 11)

Com a evolução das novas tecnologias em um processo de mecanização dos movimentos, nota-se algumas modificações nos hábitos da população, tornando-a mais sedentária com o risco de adquirir doenças crônico-degenerativas, além das doenças hipocinéticas. Dessa forma, parece viável uma concepção vinculada à atividade física nas escolas, compensando os efeitos nocivos produzidos na sociedade. Para Guedes (1999), devemos refletir sobre uma proposta de Educação Física que caminhe em direção a uma educação para a saúde, preparando os estudantes para um estilo de vida ativo, melhorando a sua saúde positiva e tendo como componentes a atividade física para o trabalho, atividades da vida diária, o lazer e os exercícios físicos ao longo de toda a sua vida.

Ferreira, em seu artigo publicado em 2001, ressalta que, além dos conteúdos do Ensino Médio, como o histórico, as técnicas e as regras dos esportes, como o handebol, basquetebol, futebol, futsal, entre outros, é necessário ampliar esses conteúdos para fazer com que os alunos compreendam os aspectos fisiológicos, biomecânicos, nutricionais e anatômicos, contribuindo para a adoção de um estilo de vida saudável e autônomo com vista à prática dos exercícios físicos, trabalhando nas aulas de Educação Física os aspectos relacionados a uma bandeja no basquetebol, por exemplo, explicando os processos de ensino e aprendizagem para atingir o objetivo da aula. Nesse objetivo, o professor enfatiza os procedimentos de aquecimento, hidratação, biomecânica do movimento, aumento dos batimentos cardíacos, alimentação antes e depois da atividade, entre outros aspetos.

Segundo Darido (2003), Nahas sugere que o objetivo da Educação Física no Ensino Médio esteja relacionado com a atividade física, aptidão física e saúde, procurando atender todos os alunos e principalmente os mais necessitados, como os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e os portadores de deficiência. Guedes (1999) conclui que, para se efetivar um programa de Educação para a saúde, por meio da Educação Física escolar, é necessário propiciar uma fundamentação teórica e prática em que possa ser incorporada pelos alunos o conteúdo relativo à atividade física relacionada à saúde, não apenas durante a infância e adolescência, e, sim, para a vida adulta.

Para Darido (2003), a próxima concepção talvez tenha sido a mais influente produção científica dos anos 80, pautada em uma abordagem de justiça social que tem os seus pressupostos teóricos baseados nos máximos e neomaxismos[11] e influenciados pelos educadores José Libâneo e Demerval

[11] Neomarxismo é um corpus de teorizações sociais derivado das obras de Marx e Engels. O Neomarxismo é mais uma resposta à "crise do marxismo" no início do século XX e um esforço de vários grupos e indivíduos envolvidos em teorizações sociais para reclassificar e inovar dentro do pensamento crítico marxista, desafiando a ortodoxia marxista.

Saviani que fazem um relato sobre os interesses da classe trabalhadora e da classe proprietária, afirmando que os desejos são totalmente opostos e com ideologias bem diferentes. A principal obra dessa concepção foi publicada em 1992 com o livro "Metodologia do Ensino da Educação Física", escrito por um Coletivo de Autores.

Segundo Soares et al. (1992), a aptidão física tem contribuído historicamente para o interesse da classe dominante, mantendo, assim, a estrutura do capitalismo. Essa abordagem, como já foi referenciada algumas vezes, se apoia nos fundamentos da sociologia, filosofia, antropologia, psicologia e, principalmente, na biologia para educar o homem forte, ágil, apto, saudável e empreendedor, na busca de "uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista" (p. 24). Nessa perspectiva, o objetivo da Educação Física é o aprimoramento da aptidão física com a finalidade de atingir o desenvolvimento máximo de sua capacidade física, acrescentando-se também o esporte de alto rendimento como prática nas escolas em uma abordagem tradicional cujos conteúdos selecionados são eleitos pela escola para serem apresentados aos alunos.

Ainda destacamos que as modalidades eleitas para serem ensinadas aos alunos são as mais conhecidas e que desfrutam de um status social de reconhecimento generalizado, como o futebol, o basquetebol, o voleibol, entre outras modalidades. No processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos são passados de forma direta com a finalidade de adestramento do corpo – trabalhando a obediência, o respeito e a hierarquia – e explicando as técnicas e as táticas com seus fundamentos básicos como: o passe, o chute, o drible, a cordada, o bloqueio etc.

Diante do exposto, enfatizamos um fato relevante da época, que foi a publicação do Decreto n° 69.450/71, que reforça a concepção da aptidão física que dominava nas instituições naquele período no Brasil:

> Art. 5 - Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da Educação Física, desportiva e recreativa são situados em:
>
> I - Quanto à sequência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.
>
> II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos não incluindo o período

destinado à preparação dos alunos para as atividades.

III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

Esse decreto reforça a concepção da aptidão física como principal objetivo da Educação Física quando se refere à divisão de turma por sexo, o tempo e a duração das sessões, verificando-se que o processo pedagógico evidencia os aspectos fisiológicos inerentes aos princípios de carga e sobrecarga do treinamento esportivo. Para Soares et al. (1992, p. 25), a concepção "impõe também um sistema diferente de seriação, na medida em que os conteúdos de ensino nas séries são, em sua grande maioria, os mesmos".

Os autores da concepção Critico-Superadora trabalham em uma perspectiva de reflexões sobre a cultura corporal cujos conteúdos trabalhados pedagogicamente são selecionados de acordo com três princípios: relevância social do conteúdo, da contemporaneidade do conteúdo e da adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno e que são historicamente produzidas pelos homens no mundo, evidenciando temas da cultura corporal como os jogos, os esportes, a ginástica, as lutas, as acrobacias e outros, constituindo-se como conteúdo da Educação Física, que Soares et al. (1992, p. 26) identificam-nas "como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas".

Os autores ainda apontam que o homem evoluiu ao longo de sua vida em uma constituição histórica de troca entre ele e o mundo e os outros seres humanos, transformando essa produção humana em patrimônio cultural, sendo acumulada e transmitida através das gerações e que precisa ser ensinado aos alunos no contexto escolar. Com isso, o homem vai conhecendo sua corporeidade ao se movimentar culturalmente, criando outros movimentos a fim de se construir e se deixar construir historicamente no mundo em que vive, pois a produção humana é historicamente inumerável e temporária.

Caminhando nesse movimento, Soares et al. (1992) afirmam que a percepção pedagógica tem três características: diagnóstica, porque é necessário a leitura da realidade, interpretá-la e emitir um juízo, que depende da perspectiva de classe de quem julga; é judicativa, pois julga a ética a partir dos interesses de uma classe social; e, por fim, é teleológica porque tem um objetivo a ser alcançado que também depende da perspectiva de cada classe, podendo ser conservadora ou transformadora "dos dados da realidade diagnosticada e julgada" (p. 14).

Com relação à proposta metodológica da concepção crítico-superadora, a organização curricular não é feita por etapa, propondo que os conteúdos sejam tratados simultaneamente e que vão se ampliando no pensamento dos alunos de forma espiralada, interpretando, compreendendo e explicando-os em suas realidades, sendo organizados em ciclos, de acordo com Soares et al. (1992, p. 23), da seguinte maneira:

– *1.º Ciclo:* organização da identidade dos dados da realidade, abordando da pré-escola até à 3.ª séries do ensino fundamental;

– *2.º Ciclo:* iniciação à sistematização do conhecimento, que vai da 4.ª à 6.ª séries do Ensino Fundamental;

– *3.º Ciclo:* ampliação da sistematização do conhecimento, correspondente da 7.ª à 8.ª séries do Ensino Fundamental;

– *4.º Ciclo:* aprofundamento e sistematização do conhecimento, que se dá do período da 1.ª à 3.ª séries do Ensino Médio.

Por fim, o processo avaliativo defendido pela concepção crítico-superadora vem ao encontro de todos os processos vinculados à concepção tradicional, a qual visa a situação de sobrepor-se, de comparação, de competição, de seleção e de classificação durante as aulas. Para Soares et al. (1992, p. 73), "em suma, o sentido da avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Educação Física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola".

Concluirmos a classificação proposta por Castellani Filho, esquematizada logo abaixo (Figura 03), pelo que achamos interessante, em seguida, mostrar mais uma classificação que vai contribuir para a construção da proposta para os conteúdos de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa classificação é proposta por Edson Souza de Azevedo, em sua tese publicada em 2009, pela Universidade do Minho, partindo de uma perspectiva feita por A. Soares (2002) em seu artigo "Os Projetos de Ensino e a Educação Física na Educação Infantil", da premissa de que as abordagens pedagógicas se apresentam de forma compartilhadas e agrupadas por Macro Concepções (Tabela 01). Então, Azevedo (2009, p. 50) divide as concepções da seguinte forma:

> Um primeiro grupo vinculado ao Movimento Humano, pelas abordagens Construtivista, Psicomotora e Humanista. Um segundo grupo, mais amplo, composto pelas abordagens Aulas

Aberta, Crítico-Emancipatória, Crítico-Superadora, Educação Física Plural e Sistémica e identificadas com a Cultura Corporal do Movimento. Um terceiro bloco, das Abordagens da Aptidão Física, Desenvolvimentista e a Técnica que vinculam-se à Actividade Física e Desportiva. Essas três macro-concepções, podendo-se assim denominar por aproximação, estabelecem linhas de acção e tendências de investigação.

Figura 03: Representação da classificação de Castellani Filho - adaptada (1999, p. 151)

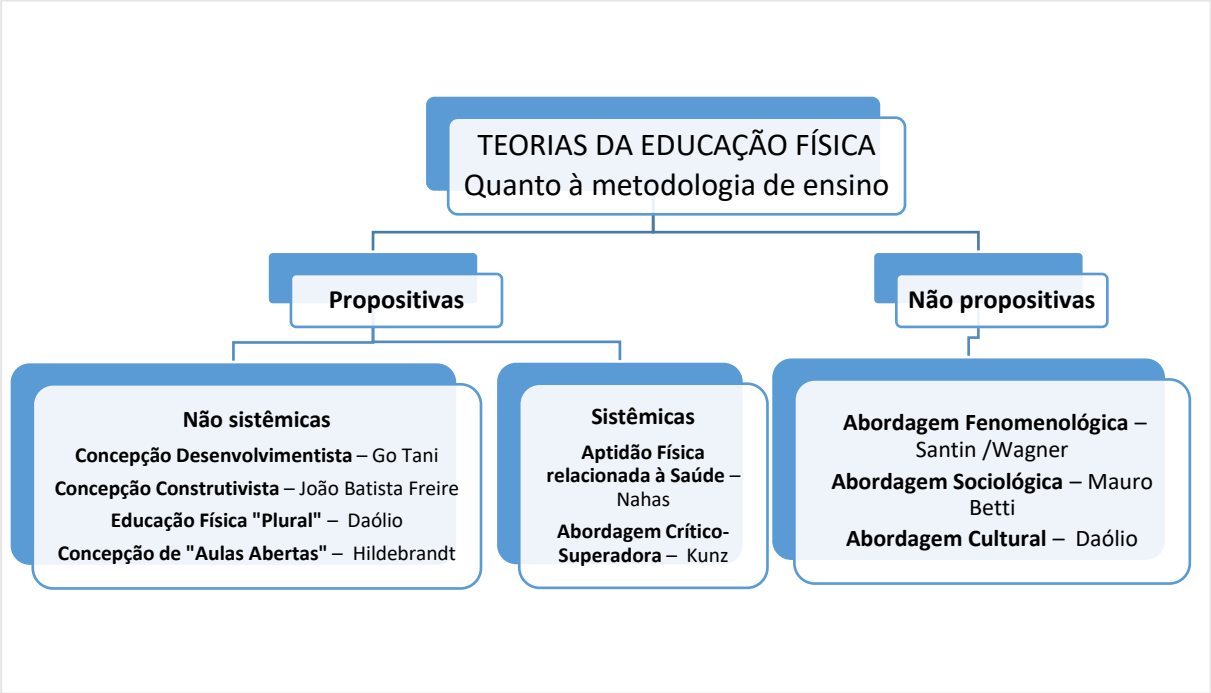


Tabela 01: Quadros explicativos das macros concepções (classificação de Azevedo, 2009)

MOVIMENTO HUMANO			
Abordagens	**Construtivista**	**Psicomotora**	**Humanista**
Autores de Base	Jean Piaget	Jean Le Boulch	Carl Rogers
Autores Principia	P.Freire (1992)	Negrine (1987), Guiseline (1987)	Oliveira (1985)
Obras e publicações	Educação Física de Corpo Inteiro	Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: perspectivas pedagógicas	Educação Física Humanista
Áreas de Base de Apoio	Psicologia	Psicopedagogia	Sociologia e Filosofia
Finalidades / Objectivos	Construção do conhecimento	Aprendizagem através do movimento	Promoção do crescimento pessoal dos alunos
Tema Gerador	Cultura Popular Lúdica	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	Aprendizagem significativa e potencial criativo
Conteúdos	Brincadeiras Populares, Jogos Simbólicos e de Regras	Vivências de Tarefas Motoras	O jogo, os esportes, as danças, a ginástica
Metodologia	Resgatar as vivências do aluno	Estimulação das capacidades perceptivo-motoras	Aprendizagem integral para a Vida
Avaliação	Autoavaliação	Observação sistematizada	Autoavaliação

CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO					
Abordagens	**Aulas Abertas**	**Crítico Emancipatória**	**Crítico Superadora**	**Educação Física Plural**	**Sistémica**
Autores de Base	Hessincher Tamboer Trebels	Jürgen Habermas	Demerval Saviani; José Carlos Libâneo	Marcel Mauss	Bertalanfly Marcel Mauss
Autores Principais	Hildebrandt & Laging (1986)	Kunz (1996)	Soares et al. (1992)	Daólio (1996)	Betti (1994)
Obras e publicações	Concepção aberta de ensino	Transformação didáctico-pedagógica do esporte	Metodologia do Ensino da Educação Física	Educação Física Escolar uma abordagem cultural	Educação Física e Sociedade
Áreas de Base	Sociologia Fenomenologia	Sociologia Filosofia Fenomenologia	Sociologia	Antropologia	Sociologia
Finalidades Objectivos	Construção colectiva	Emancipação Crítico Pedagógica	Transformação Social	Historicidade da Cultura Corporal	Apreciação do Corpo em Movimento
Temática principal	História de vida na construção do movimento	Cultura do Movimento	Cultura corporal de movimento	Diversidade pluralidade	Cultura Corporal
Conteúdos	Conhecer as diversas possibilidades de movimento, contextualizar os seus sentidos	Conhecimento sobre os esportes através do sentido de movimentar-se	Conhecimento sobre o jogo, esporte, dança, ginástica	História cultural das formas de ginástica, as lutas, as danças, os jogos, os esportes	Vivências corporais do jogo, do esporte, da dança, da ginástica
Metodologia	Temas geradores	Contextos do sentido do fazer o esporte	Reflexão e articulação com o PPP	Valorização das diversas formas de expressão da cultura do movimento	Tematização
Avaliação	Autoavaliação	Autoavaliação	Avaliações baseadas no fazer colectivo	Considera as diferenças individuais como essenciais	Observação sistematizada

APTIDÃO FÍSICA E DESPORTIVA			
Abordagens	**Aptidão Física**	**Desenvolvimentista**	**Técnica**
Autores de Base	Cleude Bouchard	Kevin Connolly David Gallahue	James Consilman
Autores Principais	Nahas (1998) Guedes e Guedes (1993)	Tani et al. (1988), Tani (1998)	Borsari (1980)
Obras e publicações	Fundamentos da Aptidão Física voltada à Saúde	Educação Física: uma abordagem desenvolvimentista	Qualidades Físicas na EF e nos desportos, da pré-escola à universidade
Áreas de Base	Biologia; Nutrição	Psicologia	Fisiologia do exercício
Finalidades Objectivos	Promoção de prática e manutenção da Aptidão Física	Adaptação, evolução e sistematização	Eficiência técnica, rendimento desportivo
Temática principal	Estilo de Vida Activo e Qualidade de Vida	Aprendizagem e desenvolvimento motor	Esportivização
Conteúdos	Programas de Actividades Físicas: escolares, comunitárias	Habilidades locomotoras básicas	Actividade Física e I Iniciação Esportiva
Metodologia	Motivação para estilos de vida activos	Aprendizagem sobre, através e do movimento	Directiva baseada na prática sistemática
Avaliação	Auto-avaliação e Avaliação prescritiva	Privilegia as habilidades, Observação sistematizada	Mensuração da performance

* Fonte: adaptado a partir de Azevedo e Shigunov (2001, 2002).

PARTE II:

ORGANIZAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DO ESTUDO

CAPÍTULO 3:

Problema, questões e objetivos do estudo

APRESENTAÇÃO

De acordo com que foi referenciado na primeira parte, entendemos que o pesquisador deve ter as habilidades necessárias para identificar a questão que deseja investigar, bem como para selecionar e analisar todos os fenômenos que possam ter impacto sobre o assunto em estudo. Este capítulo é dedicado a esclarecer a problemática central que norteia nossa pesquisa bem como as questões da investigação, a qual buscamos responder, além dos objetivos gerais e específicos que pretendermos alcançar.

Neste contínuo, ingressamos em 2009 no IFRN, que se caracteriza como uma instituição multifacetada, alicerçada em valores, tradições, práticas, inter-relações e funções sociais, áreas de atuação, públicos-alvo, prestígio social e inserção no projeto microssocial e macrossocial. É também considerada uma instituição pluricurricular que disponibiliza um ensino público, laico, gratuito e de qualidade, ofertando uma diversidade de cursos e programas, tais como:

> formação inicial e continuada ou de qualificação profissional; programas de certificação profissional; cursos técnicos de nível médio, nas formas integrada regular, integrada na modalidade EJA e subsequente; cursos superiores de tecnologia ou de graduação tecnológica; cursos de engenharia; cursos de licenciatura, inclusive na forma de segunda licenciatura; cursos de pós-graduação lato sensu; e cursos e programas de pós-graduação (IFRN, 2012, p. 102).

Assim, este trabalho de investigação questiona a construção dos conteúdos de Educação Física com foco na Cultura Corporal de Movimento para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Nesse ínterim, é importante destacar que o desejo de pesquisa não é suficiente, pois o pesquisador deve possuir conhecimento sobre o assunto, curiosidade, criatividade, integridade intelectual e humildade para reconhecer erros. Além disso, são necessárias sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança, paciência e confiança na experiência do pesquisador.

1. Problemática

O processo de construção e de reconstrução na educação é contínuo e desafiador, pois passa por exigências legais e pela sociedade que exige um currículo articulado com os meios produtivos,

melhorando a escolaridade de toda a população.

Nas últimas décadas, no contexto da realidade do IFRN, foi evidenciada a construção do Projeto Político Pedagógico, de 1994, da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, sofrendo alterações em 1999, destacando que "a Instituição promoveu uma revisão desse documento em virtude das reformas decorrentes do Decreto n°2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)" (IFRN, 2012, p. 19).

Com as mudanças dos arranjos produtivos regionais e locais nos anos 90, surge, em 1999, o Centro Federal de Educação Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), ampliando as ofertas educacionais existentes para o ensino médio, técnico e tecnológico. Segundo o PPP de 2012 (IFRN, 2012), a Instituição realizou uma reforma nos seus documentos em consequência de uma exigência das reformas educacionais brasileiras, fazendo com que se iniciasse uma reelaboração do referido PPP, agora denominado "Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção. Por descontinuidades de políticas internas, tanto o processo de redimensionamento quanto a feitura do documento foram interrompidos" (IFRN, 2012, pp. 19-20).

A partir de 2009, com a reestruturação da Instituição através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, estabelece-se uma nova política educacional para as escolas técnicas e tecnológicas com novos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos. Para tanto, foi necessária a (re)construção dos documentos norteadores institucionais. Dentre eles, destacamos o PPP, que passou por uma ampla discussão com a comunidade acadêmica, em que foram redefinidas as finalidades, os objetivos, as ofertas, as práticas pedagógicas e os documentos orientadores de todas as ações institucionais (IFRN, 2012).

A partir do contexto de discussão ampliada, criam-se várias comissões, dentre elas a de elaboração da Proposta de Trabalho para cada disciplina no nível integrado, regular e subsequente e Educação de Jovens e Adultos (PTDEN), tendo como objetivo para a disciplina de Educação Física "organizar e sistematizar o trabalho a ser desenvolvido nos cursos técnicos profissionalizantes de Ensino Médio Integrado Regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA e subsequente, pelo componente curricular Educação Física".

Salientamos o avanço das discussões para a área da Educação Física na Instituição como um marco teórico para a elaboração do planejamento e dos Programas Pedagógicos na formação geral e profissional dos respectivos cursos, sendo um registro histórico para a Cultura de Movimento. Mesmo assim, com o decorrer das discussões, começa a ficar claro alguns problemas na construção do

documento, que é referência para as aulas de Educação Física. Observa-se que estas dificuldades estão ligadas diretamente aos questionamentos deste trabalho, pois não se atentou para a diversidade cultural das diferentes ofertas institucionais e, em específico, a Educação de Jovens e Adultos, quanto à sua sistematização e ordem lógica dos conteúdos – iguais para todos os níveis e modalidades.

2. Questões da Investigação

Nesse sentido, a Educação Física precisa de uma proposta pedagógica que justifique e fortaleça a sua presença no currículo das escolas. Assim, mesmo sabendo que o Brasil possui uma cultura diversificada, é importante destacar a construção de uma sistematização, em uma ordem lógica dos conteúdos.

Acrescenta-se, também, que os PPP para turmas da PROEJA devem ser pensados de maneira que possam valorizar a experiência de vida já adquirida pelos discentes e as diferenças entre as formas de conhecimento. É por isso que há necessidade de pensar um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações de práticas pedagógicas que venham a satisfazer as necessidades da aprendizagem de jovens e adultos.

Diante do contexto em que se apresenta a sistematização dos conteúdos, algumas questões podem ser colocadas, a saber: Como analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no IFRN? Quais os principais critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA? Seria possível elaborar uma proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física para o EJA? O que contempla a proposta do Plano de Educação Física do IFRN? Como ocorre a prática docente nas aulas de Educação Física da EJA sob a perspectiva da Cultura do Movimento? Quais e como são utilizados os pressupostos metodológicos nas aulas de Educação Física da EJA? Como organizar e sistematizar uma nova proposta da Educação Física através da Cultura do Movimento para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA?

Cabe ressaltar que as questões supracitadas são relevantes, mas devemos estar atentos para não construir conteúdos inflexíveis, pois nosso país é extenso, múltiplo e culturalmente diverso.

3. Objetivos de investigação

Em resposta aos questionamentos do estudo, foram formulados os seguintes objetivos gerais e específicos:

3.1. Objetivos gerais

- Analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no IFRN, com ênfase na Cultura Corporal de Movimento;
- Averiguar os critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA sob a perspectiva dos docentes e discentes;
- Examinar a proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física para a EJA.

3.2. Objetivos específicos

- Avaliar os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física na modalidade EJA;
- Identificar os critérios de organização dos conteúdos da Educação Física no Ensino Médio na modalidade EJA;
- Estudar a proposta do Plano de Educação Física do IFRN;
- Compreender as práticas docentes e dos discentes nas aulas de Educação Física da EJA sob a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento;
- Verificar os pressupostos metodológicos utilizados pelos docentes nas aulas Educação Física da EJA;
- Examinar a organização e a sistematização da proposta da Educação Física através da Cultura Corporal de Movimento para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA.

CAPÍTULO 4:

Metodologia de investigação

APRESENTAÇÃO

Inicialmente, apresentamos o design da investigação resgatando as motivações que nos levaram à pesquisa sobre os conteúdos de Educação Física. Em seguida, tratamos dos caminhos paradigmáticos abordados na pesquisa, ao buscarmos as mais variáveis formas possíveis por meio de um conjunto de técnicas e instrumentos de geração de dados, com a finalidade de uma maior representatividade do campo empírico.

Nesse sentido, a pesquisa desenhou-se em um aspecto qualitativo/quantitativo, direcionando-nos para um estudo de caso. Nele, usamos uma gama variável de questões relacionadas ao nosso caso, que envolve alunos e professores quanto às suas vivências da Cultura Corporal de Movimento no contexto interno e externo da escola. Ancoramo-nos, também, metodologicamente, em aspectos relacionados à construção e à prática dos conteúdos da Educação Física para o PROEJA.

Na sequência, apresentamos o campo empírico ao contextualizarmos os aspectos regionais em que o IFRN está inserido. Logo depois, referimo-nos ao cenário em que o IFRN se apresenta na sua institucionalização[12], como também os campi em que foi realizada a pesquisa e, por fim, mostramos o cenário empírico do PROEJA.

1. Design da investigação

Observamos que o ser humano vem desenvolvendo, ao longo de sua vida – desde a sua forma mais remota de ser – maneiras de compreender o mundo ao seu redor relacionados com os aspectos naturais das coisas e do comportamento das pessoas. Minayo (1994) afirma que, do ponto de vista antropológico, sempre existiu uma preocupação do *homo sapiens* com o conhecimento da realidade, a qual ocorre por meio da observação. Sobre isso, Laville (1999, p.18), ao exemplificar a descoberta do fogo pelo homem pré-histórico, indagando, afirma "que maravilha é o fogo! Mas, o que é o fogo? Como produzi-lo, conservá-lo, transportá-lo?".

Partido deste princípio, podemos afirmar que o homem sempre está em busca do conhecimento e de se relacionar com o meio ambiente. C. Silva (2011, p. 36) ressalta que "entender a natureza dos fenômenos que o rodeiam, despertam os seus sentidos". Portanto, surge a ideia de

[12] A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social do Brasil e deve ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. Esta compreensão considera a educação profissional e tecnológica estratégica não apenas como elemento contribuinte para o desenvolvimento econômico e tecnológico nacional, mas também como fator para fortalecimento do processo de inserção cidadã de milhões de brasileiros (Pacheco, 2010, pp. 15-16).

desenvolver uma pesquisa sobre os conteúdos da Educação Física para Ensino Médio, que se iniciou a partir das discussões em sala de aula, promovidas pelo curso de especialização em Educação Física Escolar, no ano de 2009, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

No mesmo período, fui efetivado como Professor no IFRN, onde se constituía uma nova institucionalização, passando por diversas discussões, dentre elas a construção de um documento que viesse a organizar e a sistematizar os conteúdos de Educação Física para o Ensino Médio Integrado Regular, na modalidade de Jovens e Adultos e subsequente.

Neste momento, o interesse em tornar-me um pesquisador foi despertado. Laville (1999, p. 11) revela que "o pesquisador é alguém que, percebendo um problema em seu meio", tenta compreendê-lo melhor ou solucioná-lo. Desta forma, tendo algumas ideias das soluções sobre a hipótese levantada, busquei verificar a realidade dos fatos e tirar conclusões de acordo com as observações sobre o problema. Segundo Chizzotti (2018, p. 01), "o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta".

Para tanto, foi preciso estabelecer uma relação entre o sujeito e o objeto a ser pesquisado, diferenciando o conhecimento popular do conhecimento científico, em que o primeiro se caracteriza pela apreciação simples da realidade – conhecimento espontâneo (Laville, 1999), enquanto o conhecimento científico é aprofundado e sistemático, que busca articular a teoria com a prática.

Segundo Gil (2002, p. 17), a pesquisa é definida como:

> O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Emerge, portanto, que, para se fazer uma pesquisa, é necessária a existência de uma pergunta, um questionamento, uma dúvida em busca de uma resposta, como dito por Pacheco (1997, p. 67) citado por Lima e Pacheco (2006, p. 13): "toda investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora".

Neste trabalho de investigação, questiona-se sobre a construção dos conteúdos de Educação

Física com foco na Cultura Corporal de Movimento para a EJA nos *Campi* do IFRN que oferecem esta modalidade. Sabendo que não basta ter apenas o desejo de pesquisa, é necessário que o pesquisador tenha o conhecimento do assunto, curiosidade, criatividade, integridade intelectual, como também ser humilde para reconhecer seus próprios erros, além de ter sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança, paciência e confiança na sua experiência (Gil, 2002), entendendo que o processo educacional tem suas especificidades e que a Educação de Jovens e Adultos deve ter características próprias adequadas para suas necessidades e disponibilidades.

Reconhecendo a importância dos conteúdos da Disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho na modalidade de Jovens e Adultos para a melhoria da qualidade do ensino, afirmamos que é preciso ouvir a comunidade escolar – professores e alunos –, pois ela tem um papel crucial na construção inovadora da educação e na formação integral no ensino. Como relembram Goetz e Le Compte (1988), citados por Morgado (2012, p. 27), é imperativo atribuir a devida importância aos participantes da investigação na construção do conhecimento para o processo de ensino e aprendizagem através do resgatar de suas lembranças, "dos significados que os sujeitos consignam às suas ações, do contexto do estudo, da relação entre investigador(es) e investigado(s), dos procedimentos e técnicas usados na recolha de dados, bem como dos métodos e a importância das análises utilizadas".

Observa-se uma preocupação com o direito de acesso ao conteúdo das práticas corporais referentes a esta disciplina, que tem por finalidade conhecer e reconhecer os bens culturais construídos historicamente pela sociedade no que se refere à Cultura Corporal de Movimentos, além de se verificar uma prática homogênea nas diversas modalidades de ações didáticos-pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

A investigação social e humana, em geral, e a educativa, em particular, se revestem de diversas características, tornando-as complexas. Morgado (2012, p. 32) destaca que "estando os fenômenos humanos e sociais sujeitos a uma determinada interpretação, não é possível separar o que será investigado". Vale destacar que o investigador está imerso na realidade social, sofrendo os estímulos externos, além de sua construção histórica e cultural. Nesta perspectiva, Berger (2009, p. 177) sustenta que "a investigação nas ciências sociais não incide apenas nas metodologias utilizadas, mas fundamentalmente na relação que temos com estas ciências, ou melhor, na relação entre elas e com a nossa experiência pessoal".

Neste prisma, Vielle (1981, p. 339) define investigação, de acordo com Camilo Cunha (2007,

p. 15), com sendo "um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando, ao mesmo tempo, a sua maneira de agir sobre essa realidade". Neste sentido, a investigação educativa não aceita separação dos investigados no contexto em que se insere suas vidas, tendo como objetivo descrever os fenômenos educacionais existentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos relacionados com os conteúdos da Educação Física, orientando os professores em suas práticas individuais e possibilitando uma ação mais efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Entendo que a investigação educativa também passa por procedimentos bem definidos, planejados e desenvolvidos de acordo com normas consagradas. Nesse contexto de produção, percebemos que a pesquisa, enquanto movimento de construção do conhecimento científico, enquadra-se em diferentes abordagens de investigação, dentre elas: o paradigma qualitativo, caracterizando-se por questões básicas; segundo Sandín (2010, p. 29), o ontológico, o epistemológico, o Metodológico. O pressuposto ontológico enquadra-se em uma perspectiva mais subjetiva e reflexiva. A lógica epistemológica refere-se à relação que o pesquisador tem com o objeto pesquisado, nomeadamente ao nível de como conhecer o mundo (Denzim & Lincoln, 2006). Já o metodológico, refere-se a uma "preocupação com o modo pelo qual o indivíduo cria, modifica e interpreta com o mundo que se encontra" (Sandín, 2010, p. 30).

Neste sentido, adotamos como metodologia de investigação o "estudo de caso", por entender que ele propicia uma análise mais aprofundada da realidade em que se encontram os sujeitos da pesquisa (Morgado, 2012), recorrendo-se à revisão da literatura, à análise de documentos, à realização de questionários e entrevistas, para além das notas de campo e diários reflexivos do próprio investigador como forma de tomar ciência e boa nota do desenvolvimento do processo investigativo.

2. Paradigma de investigação

A construção das pesquisas educacionais esteve sempre baseada, desde a revolução científica do século XVI (Morgado, 2012), nos princípios das investigações tradicionais, tendo como característica a verificação convencional da estabilidade ligada às ciências naturais como: biologia, física e química. Para tanto, é denominada como investigação quantitativa aquela em que o "seu raciocínio se baseia fortemente em atributos lineares, medições e análise de estatísticas" (Stake, 2011, p. 21).

Esse paradigma, que se situou incontestável até o início do século XX, estabelecia uma pesquisa determinista, positivista, reducionista e linear, ignorando o diálogo existente entre a sociedade

e os aspectos científicos, políticos, culturais e históricos que são construídos e modificados ao logo da vida social, sempre privilegiando "uma determinada forma de conhecimento que se baseia essencialmente na observação dos fatos e se interessa primordialmente pela explicação dos fenômenos, em detrimento do agente que produz" (Morgado, 2012, p. 13).

Ao longo deste tempo em que o paradigma quantitativo se manteve predominante nas pesquisas da natureza e na filosofia do conhecimento humano (Morgado, 2012), elas foram sendo questionadas, pois não se vinculavam às relações sociais construídas historicamente pelos indivíduos investigados, apenas estabelecia e analisava os fenômenos de forma objetiva e neutra. Os questionamentos partiram das pesquisas "que se empenhavam em mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações sociais" (Chizzotti, 2018, p. 6), sendo esse modelo desenvolvido, segundo Borg e Gall (1989, pp. 380-81), citado por C. Silva (2011, p. 40), "por antropólogos e sociólogos e é normalmente denominado por investigação qualitativa, naturalista, etnográfica, subjetiva ou pós-positivista".

No contexto deste inquérito sobre os conteúdos da Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho para a modalidade integrada de Jovens e Adultos – PROEJA, o investigador desenvolveu uma pesquisa com características qualitativa, buscando investigar ações impregnadas de significados, respondendo às questões relacionadas com a coletividade e a individualidade dos investigados. Dessa forma, esta pesquisa se preocupa com a compreensão das experiências vividas por estes alunos nos seus meios sociais, que estão cheios de significados e intenções. Nesta perspectiva, Morgado (2012, p. 17) ressalta que é "um modelo em que a análise das condições sociais, dos contextos culturais e dos modelos organizacionais de investigações científicas passam a ocupar um lugar central no campo da reflexão epistemológica".

a. Investigação qualitativa

Este tipo de pesquisa apresenta características próprias, não mais apenas uma oposição à pesquisa quantitativa, priorizando os aspectos enumerados ou quantificados, mas tendo sua identidade própria ou várias identidades com foco na interpretação dos dados relacionados com os fenômenos educacionais e com o mundo social, saindo dos muros dos laboratórios. Como descreve Flick (2009, p. 08), algumas características que se pode enunciar e que caracterizam a investigação qualitativa são reliazadas:

– Analisando experiência de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a

histórias biográficas ou a práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia.

– Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material.

– Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou músicas) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Como se observa, essa abordagem tem como finalidade interpretar os fatos ocorridos no dia a dia dos investigados, buscando captar a essência das pessoas que constroem o mundo em sua volta (Flick, 2009), compreendendo os fenômenos de acordo com suas perspectivas. Como afirma Chizzotti (2003, p. 221), o termo "qualitativo" se refere a uma densa relação com as pessoas, com os fatos locais que constituem objetivos de pesquisa, extraindo "os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível".

O que nos remete à construção do conceito de pesquisa qualitativa, definido por Sandín (2010, p. 127), é a compreensão de que ela é uma atividade orientada a captar em profundidade acontecimentos "educativos e sociais, transformação de práticas e cenários socioeducativos, tomada de decisão e ao descobrimento de um corpo organizado de conhecimento".

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho, observamos como é importante trazer à tona as experiências vividas pelos alunos do PROEJA, questionando-os sobre as suas vivências relacionadas com a Cultura Corporal de Movimento realizada nas aulas práticas e teóricas da disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho.

Isto tem seguimento nos estudos de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) ao se referirem às experiências educacionais das pessoas de todas as idades que vêm a contribuir para o aumento do conhecimento relativo a essas experiências, "tanto em contexto escolar quanto exteriores à escola, e podem constituir objeto de estudo. A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos".

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa nos permite compreender as práticas didático-pedagógicas dos alunos e professores envolvidos com a disciplina de Educação Física/Qualidade de

Vida e Trabalho na modalidade de Jovens e Adultos do Ensino Médio Integrado, problematizando e analisando os conteúdos no ambiente teórico e prático dos alunos, como explicam Bogdan e Biklen (1994, p. 17), referindo que "o objetivo do investigador é o de compreender, com bastantes detalhes, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como desenvolveram os seus quadros de referências", fazendo com que os dados coletados de forma descritiva e interpretativa sejam analisadas em um processo indutivo.

A investigação qualitativa não está preocupada em descobrir uma teoria a ser testada e tão pouco provar essa teoria. Ela é interpretativa, baseada nas experiências dos investigados, buscando a junção dos sujeitos envolvidos com a finalidade de fazer esclarecimentos sobre os significados dos investigados, atribuídos em cada processo. Isso remete ao que Denzin e Lincoln (2006 p. 17) destacam: "a pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de matérias empíricas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos".

Também nos remete às discussões que se referem às ações humanas e sociais repletas de valores, interesses e princípios (Morgado, 2012), orientando o pesquisador ao conhecimento científico, não só valorizando os resultados estáticos e mecânicos do paradigma quantitativo, mas mostrando a grande diversidade, incluindo aspectos da comunicação humana nas suas linguagens e códigos culturais.

A condição humana é construída por relações, criando um vasto repertório de textos neles manifestados, verbal e corporalmente, que são interpretados e baseados em experiências e situações investigadas. Neste contexto, a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão dos problemas dos sujeitos investigados, levando em consideração a relação existente entre o sujeito com o objeto de estudo, buscando esclarecer determinados eventos em sua realidade, tal como descrito por Bogdan e Biklen (1994), os quais consideram que os investigadores frequentam os locais estudados porque se preocupam com o contexto, entendendo que estas ações poderiam melhorar a compreensão dos fatos observados, permitindo entender o contexto histórico das instituições em sua realidade.

Na investigação educacional, no nosso caso, relacionado aos conteúdos de educação física praticados pelos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, a abordagem qualitativa consegue realizar uma aproximação entre os sujeitos e o objeto de estudo, preocupando-se com a realidade dos envolvidos que devem ser interpretada no campo da subjetividade e dos símbolos, "elevando a descoberta de significados inerentes aos atores através de uma inter-relação com a realidade, emergindo realidades particulares que não são suscetíveis de generalizar" (Cunha, 2007, p. 18),

privilegiando as ações sociais individuais e de grupos.

Ainda neste contexto, Martins (2004) nos evidencia que os fatos investigados são complexos, não sendo fácil separar a causa dos efeitos e que tais acontecimentos não são produzidos em laboratórios, "que permitam dar conta da sua multidimensionalidade, complexidade e dinamicidade e façam ressaltar os componentes pessoais, culturais, organizativos e políticos que se cruzam na vivência desses processos" (Alonso, 1998, p. 466). Dessa maneira, entendemos que a amostra da pesquisa deve buscar abranger um contexto amplo dos investigados para validá-la. Assim, cabe destacar que a amostra desta pesquisa em tela foi composta com quase 100% dos discente e docentes do universo.

Apesar de todos os argumentos usados, de que a pesquisa qualitativa abrange uma realidade não quantificada e centrada nas relações sociais, trabalhando com universos de cresças, significados, valores e atitudes (Minayo, 1994), ainda existe críticas à sua aplicabilidade que estão relacionadas aos processos de seleção e à dimensão da amostra. Como afirma Martins (2004 p. 293), "pensar em amostra é reportar-se a um conjunto selecionado em determinada população, da qual seria representativo. A constituição da amostra deve ser casual, aleatória", sendo criticada pelo seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo.

Apesar de delimitar o nosso objeto, pois a investigação educacional não daria conta de todos os acontecimentos da sala de aula, verificamos a necessidade de nos guiarmos por um paradigma quantitativo, em algum momento do estudo empírico, no caso dos questionários aplicados aos discentes do PROEJA, remetendo-nos ao pensamento de Morgado (2012, p. 45), que nos diz:

> Para além de tais modelos conceptuais incidirem sobre os objetos de estudos específicos, o que explica a diversidade de modelos propostos, regra geral enquadram-se nos paradigmas de investigação em educação descritos, aproximando-se, por isso, de abordagens metodológicas de caráter qualitativos e/ou quantitativos.

Ao se utilizar dos paradigmas qualitativos e quantitativos, entendemos que os dois não se anulam, mas se completam, enriquecendo a investigação, trabalhando com fenômenos visíveis na realidade concreta e objetiva em ações e relações humanas, "pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia" (Minayo, 1994, p. 22).

b. Investigação quantitativa

Este paradigma busca, através da pesquisa, conhecimentos comprobatórios e coerentes, separando o sujeito do objeto estudado, empregando-se uma linguagem matemática com características de medir os fenômenos. C. Silva (2011, p. 40) enfatiza que a investigação quantitativa está centrada "fundamentalmente nos aspectos observáveis e suscetíveis de quantificação dos fenômenos educativos, utilizando a metodologia empírico-analítica e serve-se de provas estatísticas para a análise dos dados", somando-se à utilização de estatísticas, analisando causa e efeito para substituir os conhecimentos especulativos, indutivos e de senso comum (Chizzotti, 2018).

Ela parte do princípio que se pode estudar o homem e a sociedade através de métodos e instrumentos semelhantes, em que toda lei científica pode ser entendida como uma expressão matemática, como se pode constatar na afirmação de Denzin e Lincoln (2006, p. 23), na qual referem que "os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos".

Como na qualitativa, a investigação quantitativa também apresenta características específicas, valendo-se de coleta dados para obter os resultados esperados, utilizando-se de medições numéricas e de análise estatísticas, tal como ressalta Hernández (2013, pp. 30-31):

– A coleta de dados se fundamenta na medição;

– Como os dados são produtos de medições, eles são representados por números (quantidades) e devem ser analisados com métodos estatísticos;

– O que se busca no processo é o controle máximo para conseguir outras explicações possíveis;

– As análises quantitativas são interpretadas de acordo com as previsões iniciais;

– A pesquisa quantitativa deve ser a mais "objetiva" possível;

– Os estudos quantitativos seguem um padrão previsível e estruturado;

– Essa abordagem utiliza a lógica ou raciocínio dedutivo.

Diante do exposto, podemos afirmar que o paradigma quantitativo se baseia nas ciências naturais, usando a quantificação na coleta de dados e na análise dos resultados, utilizando-se de

estatísticas, no sentido de aumentar a segurança das interpretações das informações obtidas. Gatti (2004) completa ressaltando que, dependendo da natureza do objeto, podemos ter três tipos de coleta de dados: categóricos, ordenados e métricos.

Avançando na discussão, temos que enfatizar que a investigação quantitativa não apenas tem ênfase na quantificação, parecendo-nos reducionista (André, 1995), e, por isso, precisando considerar outros aspectos, pois temos que ter um problema muito bem definido – no caso, os conteúdos de Educação Física para o PROEJA –, foi necessária a construção de questionários com perguntas fechadas, possibilitando uma "análise mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada" (Bardin, 2016, p. 145), não significando, assim, que a leitura desses dados seja positivista.

Diante do exposto, para o desenvolvimento da pesquisa, a investigação também teve um caráter misto, pois além de trabalhar com os aspectos interpretativos, obedeceu à utilização de entrevistas semiestruturadas com os professores, assim como através da técnica de coleta de dados com a aplicação de formulários aos discentes. Esta situação favoreceu o trabalho investigativo, enriquecendo a pesquisa e possibilitando benefícios como: perspectiva mais ampla e profunda; maior teorização; dados mais "ricos" e variados; criatividade; indagações mais dinâmicas; maior solidez e rigor e melhor "exploração e aproveitamento dos dados" (Roberto, 2013, p. 549).

c. Investigação mista – qualitativa/quantitativa

Cada vez mais, este método ganha adeptos (Hernández, 2013, p. 550). Vários autores utilizam termos que podem ser relacionados com a investigação mista durante a primeira década do século XXI, quais sejam: "pesquisa integrativa (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), estudos de triangulação (Sandelowski, 2003) e pesquisa mista (Tashakkori & Teddlie, 2009; Plano & Creswell, 2008; Bergman, 2008; e Hernández-Sampieri & Mendoza, 2008)".

O que foi supracitado nos remente a Creswell (2007), quando revela que os primeiros autores a iniciar a discussão foram Greene e Caracelli (1997), os quais estavam trabalhando em um projeto transformador, com uma forma distinta de pesquisa de métodos mistos. Assim, é válido afirmar que a pesquisa qualitativa se preocupa com questões de ordens sociais que não podem ser quantificadas, aproximando-se dos sujeitos. Enquanto a perspectiva quantitativa se preocupa com a operacionalização e variáveis.

Minayo (1994, p. 22) destaca que essas abordagens "se complementam, pois a realidade

abrangida se integra dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia", o que nos remente a C. Silva (2011, p. 42) ao dizer que existe a probabilidade de "aprender e retirar proveito das duas abordagens; flexibilizar as diferenças entre métodos e técnicas quantitativas e qualitativas, não as tornar compartimentos".

Stake (2011, p. 140), por sua vez, afirma que "os métodos mistos são a utilização de diversos métodos de maneira interativa, não a simples utilização deles em alguma parte do mesmo", sendo empregado para estudar um elemento específico, no caso desta pesquisa, os conteúdos da educação para os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos.

Gray (2012, p. 166), citado por Creswell et al. (2003, p. 212), define a investigação mista como sendo a coleta ou apreciação "de dados qualitativos e quantitativos em um único estudo, no qual os dados são coletados de forma concomitante ou sequencial, recebem prioridade e envolvem a integração de dados em uma ou mais etapas no processo de pesquisa".

Reforçando que, mesmo com uma dinâmica distinta nas ações realizadas e direcionadas pelos objetivos da pesquisa, entende-se que a investigação quantitativa e qualitativa pode ser realizada concomitantemente e sequencialmente, de forma independente, explorando com mais eficiência as experiências vividas pelos alunos e professores nas atividades didático-pedagógicas da disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho para o PROEJA.

Sobre o que foi referido acima, Morgado (2012, p. 30) salienta que, longe de ser uma dicotomia, ou serem antagônicas e de tentar substituírem-se, "os dois tipos de metodologias devem ser utilizados numa perspectiva de complementaridade, combinando-os sempre que isso se revele profícuo para o trabalho investigativo".

Como observado, essas técnicas se combinam aumentando a possibilidade de produzirmos resultados mais robustos e concretos, já que usamos técnicas estatísticas devido ao número elevado de questionários aplicados aos alunos e alunas, retirando dos dados os fatos necessários para a pesquisa. Destarte, destacamos que este tipo de pesquisa é utilizado "para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis" (Minayo & Sanches, 1993, p. 243), enquanto as técnicas de interpretação, de natureza subjetiva, contêm elementos dos diversos aspectos da vida escolar, expressando necessidades, valores, signos e significados, interesses e dificuldades da amostra do estudo.

Observa-se que as abordagens se completam e são adequadas para diminuir a subjetividade,

aproximando o pesquisador da amostra da pesquisa - alunos e professores do PROEJA, proporcionando maior credibilidade nos resultados, como sugere Günther (2006, p. 207): "enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa".

Gray (2012), amparado em Greene e colaboradores (1989), constata que em uma revisão realizada em 57 estudos de avaliação, identificaram cinco propósitos para uma combinação entre os paradigmas qualitativos e quantitativos: triangulação, complementação, desenvolvimento, iniciação e expansão, fazendo com que os resultados se fortaleçam e ampliem assim o entendimento dos fenômenos sociais em "suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos" (Minayo,1994, p. 25).

Para contemplar as abordagens qualitativas e quantitativas aqui defendidas, optamos por um estudo de caso por ele abranger as áreas voltadas à prática da educação, enfatizando as questões do "como" e do "por quê", interpretando as respostas dos questionários e das entrevistas na busca por compreender os anseios e realidades reveladas e camufladas dos evolvidos na pesquisa – discentes e docentes, pois o ator inserido no contexto não daria conta do processo da pesquisa.

3. Modalidade estudo de caso

Na perspectiva do enquadramento teórico, existem autores que defendem o estudo de caso como sendo uma metodologia exclusiva da investigação qualitativa. Neste cenário, há uma discussão a respeito desta afirmação, como enfatiza Coutinho e Chaves (2002, p. 225), se é de fato verdade que na investigação educativa "abundam mais os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade de métodos quantitativos e qualitativos".

Diante do exposto, e seguindo no mesmo caminho, Yin (2010, p. 41) enfatiza que "os estudos de caso podem incluir detalhes e ser limitado à evidência quantitativa. De fato, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa", outrossim, ele "vai além de tipo de pesquisa qualitativa, usando uma mistura de evidências qualitativa e quantitativa" (Yin, 2010, p. 41).

Avançando na observação, o estudo de caso pode ser usado em uma ampla variedade de questões relacionadas, em nosso caso, com os alunos e professores nos aspectos das vivências da

Cultura Corporal de Movimento dos docentes, no seu contexto interno e externo da escola, como nos metodológicos relacionados à construção e prática dos conteúdos da Educação Física para PROEJA. Gray (2012) ressalta que podem ser incluídos aspectos relacionados à avaliação, ao desenvolvimento organizacional e à análise de políticas e programas de treinamento. Yin (2010, p. 24) ainda reforça que "o estudo de caso é usado em muitas situações para contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos".

Corroborando o assunto, Morgado (2012, p. 08) afirma que o estudo de caso vem assumindo um protagonismo nas pesquisas educacionais, considerado como uma "metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais profunda". Ela se apresenta, assim, adequada para uma investigação educacional que envolve uma dinâmica de vivências dos alunos e professores da modalidade EJA, ao possibilitar o questionamento acerca dos conteúdos da disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho, consistindo em uma observação detalhada do contexto.

Seguindo nesta perspectiva, Morgado (2012) relata que existe uma variedade de estudos de casos. Desta maneira, entendemos que nossa investigação se enquadra em um estudo de caso instrumental (Stake, 2007), pois nos reportamos a uma situação mais global dos conteúdos da Educação Física, discutindo-se uma ação didático-pedagógica, envolvendo os discentes e docentes.

Com se observa, esta pesquisa se trata de um estudo de caso, pois partimos do entendimento geral e particular, buscando detalhes da intenção do seu contexto. Como afirma Stake (2007, p. 11) "el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad em circunstancias importantes".

Bogdan e Biklen (1994), constatam que, além das variações acima citadas, podemos emoldurar a nossa investigação em um plano de investigação de múltiplos locais, já que trabalhamos com professores e alunos de quatro *Campi* do IFRN, com os mesmos questionários e entrevistas.

Assim, podemos caracterizar o estudo de caso como sendo "uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social (Ponte, 1994, p. 02). Compactuando com essas informações, Coutinho e Chaves (2002, p. 223) ressaltam que a caracterização melhor para o estudo de caso é que "o fato de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o 'caso'".

Porém, é pertinente observar que mesmo sendo uma pesquisa inserida em um contexto

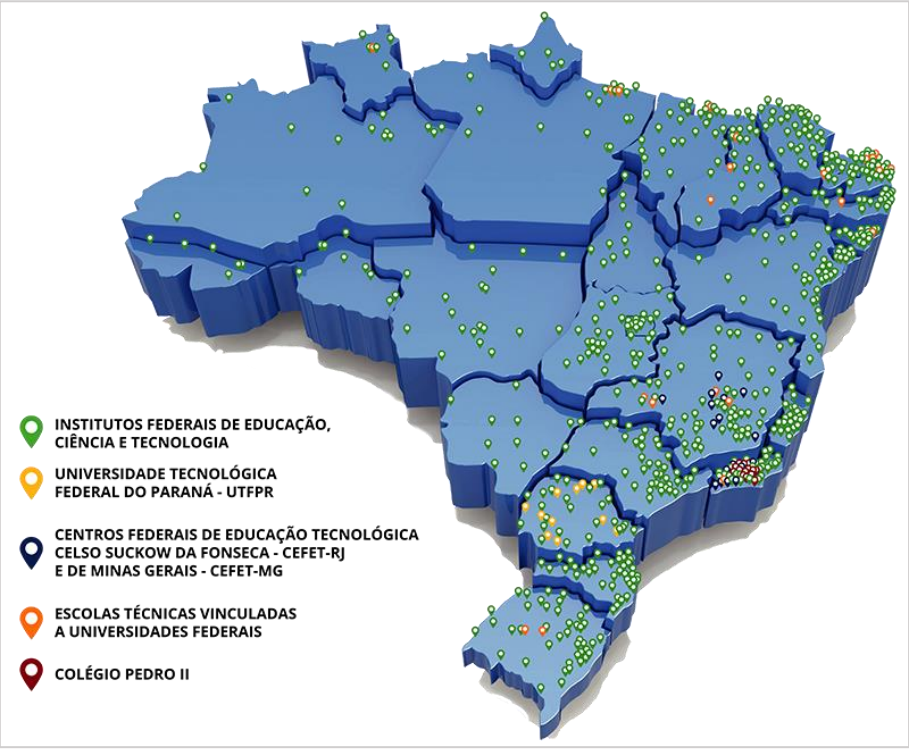
empírico amplo, a investigação apresenta algumas singularidades dos grupos investigados – docentes e discentes –, como aos objetivos apresentados, tendo caráter inovador e trazendo o envolvimento do pesquisador com os pesquisados, evidenciando alguns problemas encontrados nos contextos explorados da investigação, proporcionando possíveis soluções.

4. Corpus empírico

O IFRN faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta por 38 Institutos Federais, tomado com referência o ano de 2019, além das instituições que não aderiram à expansão proposta pelo governo, em 2008, que são elas: dois CEFETS, vinte e cinco escolas vinculadas às universidades, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnologica.

Oferece, ainda, educação profissional de qualidade através dos cursos de níveis médio integrado, superior, de tecnologia, licenciatura e pós-graduação de *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, além de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo distribuído de acordo com os dados do Ministério de Educação (MEC) em 562 unidades localizadas em 512 municípios, conforme Mapa seguinte (Figura 04).

Figura 04: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: MEC Instituições da Rede Federal - Ministério da Educação (mec.gov.br)

O IFRN está localizado na região Nordeste do Brasil, no Estado do Rio Grande do Norte, composto por 167 municípios, com uma população estimada de 3.506.853 habitantes, em uma área de 52.809,602 km², segundo dados do IBGE. Sua Reitoria está localizada na Capital do Estado, na cidade de Natal, conhecida como a noiva do sol, por proporcionar 365 dias do ano com sol (IBGE).

A economia do estado está organizada, de acordo com a contribuição para o Produto Interno Bruto Estadual, da seguinte forma: Agropecuária (5,1%), Indústria (24%) e Serviços (70,9%), destacando-se o turismo, com uma atividade de aspectos naturais composto por belas praias, movimentando a economia com mais de 2 milhões de visitantes anuais, sendo responsável por mais de 120 mil empregos, estando vinculados a 54 outras atividade, o que nos remete à ênfase dos cursos oferecidos pelo *Campus* Cidade Alta de Guia de Turismo na modalidade subsequente (Brasil Escola).

a. Cenário do Campo Empírico do IFRN

Com a institucionalização e de acordo com a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os IFs passam por grandes transformações estruturais, ampliando seus objetivos e suas ações sociais, sendo considerado uma instituição pluricurricular e multicampi. Com a nova institucionalização, é provocada uma extraordinária expansão e interiorização ligada aos arrojos produtivos sociais e culturais locais, ampliando significativamente:

> A atuação nas áreas de ensino, de pesquisa e de extensão [a qual] contribui, de modo mais extensivo, para a formação humana e cidadã; e estimula o desenvolvimento socioeconômico, à medida que potencializa soluções científicas, técnicas e tecnológicas, com compromisso de estender benefícios à comunidade. (IFRN, 2012, p. 20)

Na atual realidade, e com a expansão ainda em andamento, mas de maneira mais lenta, estimam-se 28 mil alunos distribuídos em 21 *Campi* divididos por todas as regiões do Estado, conforme seus eixos tecnológicos (Figura 05). O PDI de 2019-2026 afirma que "o foco tecnológico de um campus é definido com base nas atividades predominantes nos grandes setores de atividade econômica (agropecuária, indústria e serviços), visando sobremaneira a especialização da atuação em função dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais mapeados".

Os cursos são distribuídos, como dito anteriormente, de acordo com os arranjos produtivos de cada região, discutidos com a comunidade local através de audiências públicas que "nesse contexto, é

imprescindível identificar as necessidades de ofertas e associá-las às demandas socioeconômicas dos territórios onde estão instalados os Campi do IFRN, bem como os novos horizontes econômicos e sociais apresentados para o desenvolvimento local e regional" (IFRN, 2026, p. 24).

De acordo com o Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP – existem, registrados no sistema, 14 Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, na Modalidade de Jovens e Adultos, onde também informa que estão sendo oferecidos apenas 4 cursos: "Comércio", "Agroecologia", "Manutenção e Suporte" e "Edificações", respectivamente nos Campi Zona Norte, Ipanguaçu, Santa Cruz e Mossoró. Destes quatro Campi, só três oferecem a disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho em seu currículo, de acordo com os seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (Tabela 02), tendo duração de quatro anos, divididos em oito semestres.

Figura 05: Distribuição dos Campi pelo estado do Rio Grande do Norte



Fonte: IFRN, 2016

Tabela 02: Distribuição de cursos por *Campi* do IFRN

CAMPI	**CURSO**	**PERÍODO**
ZONA NORTE	Comércio	7.º
IPANGUAÇU	Agroecologia	4.º
SANTA CRUZ	Manutenção e Suporte	6.º

Fonte: SUAP-EDU, 2019

b. Cenário do Campo Empírico do PROEJA

As políticas relacionadas à EJA vêm-se ampliando nas últimas décadas através de vários programas, sendo um deles o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tendo sua origem no Decreto n° 5.478, de 24 de junho de 2005, o qual foi ampliado pelo Decreto n° 5.840, de 13 de julho de 2006, que tem como horizonte a universalização da Educação Básica com a Educação Profissional. O referido documento prevê o acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, estando alicerçado em uma política que integralize "o trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania" (IFRN, 2007, p. 05).

A partir deste momento, a Educação de Jovens e Adultos emerge, de fato, na educação brasileira, dando oportunidade de uma formação omnilateral[13] a uma grande massa de cidadãos que foram, por anos, esquecidos das escolas em algum momento. Desta forma, passa a ter sua própria legislação que envolve "a produção de conceito, revisão de marco jurídico, proposição de processos investigativos e de formação de professores" (A. Silva & Baracho, 2007, p. 04). Neste sentido, é possível afirmar que a formação omnilateral traz elementos de articulação entre o trabalho e a formação humana como processo de luta para superação da divisão de classes, referendando o princípio educativo do trabalho. Torna-se necessário fazer uma breve retomada nesta categoria.

Com a promulgação dos decretos, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) passam a oferecer 10% das vagas para o EJA, sendo posteriormente fortalecido pelo acordo de metas e

[13] Se o conceito de formação integral se apresenta através de uma variedade de termos que pretendem expressar a integração, a ideia tem uma historicidade que pode ser apreendida sem grande esforço. Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de ser humano na sua integralidade física, mental cultural, política, científica-tecnologia (Ciavata, 2005, p. 86).
Para Aranha (2000, p. 126), a formação omnilateral "é reivindicada pela concepção de uma educação para o trabalho como princípio educativo e por uma escola unitária, como meio para o desenvolvimento e a emancipação do sujeito". Assim se entendendo, devem-se buscar a autonomia, a autorrealização e a emancipação como atributos da capacidade humana de produzir o seu projeto existencial (IFRN, 2012, p. 36).

compromissos firmados no ano de 2009 pela SETEC/MEC para fins de estruturação, organização e atuação dos Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008, que tem como "compromisso a oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional" (Brasil, 2011, p. 48).

Como podemos observar, sem dúvida, é um programa inovador para a educação brasileira, e em especial para os Institutos Federais, ao integrar três grandes campos da educação que, historicamente, não estão muitos próximos: a educação básica, a educação técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos, sendo uma iniciativa pioneira nas ofertas para Educação de Jovens e Adultos no país, buscando uma certificação profissional e de formação do ensino médio ao mesmo tempo de forma integrada.

Em face dos objetivos do programa, a educação passa a ser humanizada, não restringindo as faixas etárias e os tempos próprios, passando a ser uma educação ao longo da vida, permitido um saber científico e tecnológico produzido historicamente pela humanidade conectada à formação profissional, fazendo com que o ser humano compreenda o mundo do trabalho com a finalidade de melhorar a sua qualidade de vida e atuar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, verifica-se que os princípios norteadores do PROEJA estão alinhados com a função social do IFRN, de acordo o PPP de 2012 (IFRN, p. 26), descritos abaixo:

> Ofertar educação profissional e tecnológica, de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia, comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, à transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça.

Dentro desta perspectiva, o IFRN passa a ampliar as ofertas nas diversas modalidades de ensino, sendo destinados um percentual para cada área de ensino: 50% para educação profissional técnica de nível médio, 20% para a formação de professores da educação básica e o restante para as demais formas de ofertas educacionais.

Em 2006, o PROEJA é implementado nos *Campi* da seguinte forma: Currais Novos – Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Alimentos; Ipanguaçu – Curso Técnico de Nível Médio Integrado

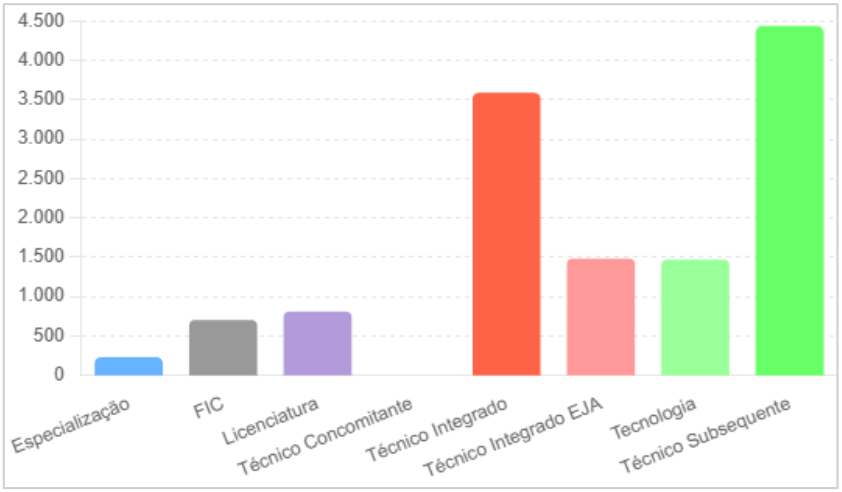
em Agroecologia; Zona Norte – Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática, e em Mossoró – Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações.

A partir da institucionalização, aumentou a oferta para o PROEJA, atingindo os *Campi* de Apodi, Caicó, João Câmara, Macau, Pau dos Ferres e Santa Cruz. Como podemos observar no Gráfico 01, a proposta do governo começa a ser cumprida e chegando a atingir, em 2009, um percentual de 11,65% das matrículas oferecidas pela instituição.

No decorrer dos anos, a oferta para o PROEJA, no IFRN, vem caindo por motivos diversos, dentre eles: as discussões relacionadas ao modo de entrada dos alunos, a replicação do currículo do Ensino Médio Integrado ao EJA e a formação dos docentes para esta nova modalidade inserida nos IF. Também podemos citar a forma como foi implementado o PROEJA na referida Instituição, em que não houve uma apreciação da comunidade acadêmica mais aprofundada, provocando uma série de discussões nos próprios *Campi*.

Um item problematizado foi a não formação dos docentes para a modalidade, os quais estavam acostumados a lecionar para uma comunidade de alunos com idades regulares. Outrossim, o Programa tinha um grande desafio: qualificar jovens e adultos trabalhadores, integrado ao ensino profissionalizante, capaz de desenvolver as demandas locais, formando alunos para ter a capacidade de participar da sociedade como ser ativo e crítico.

Gráfico 01: Total de alunos por Modalidade, em 2009

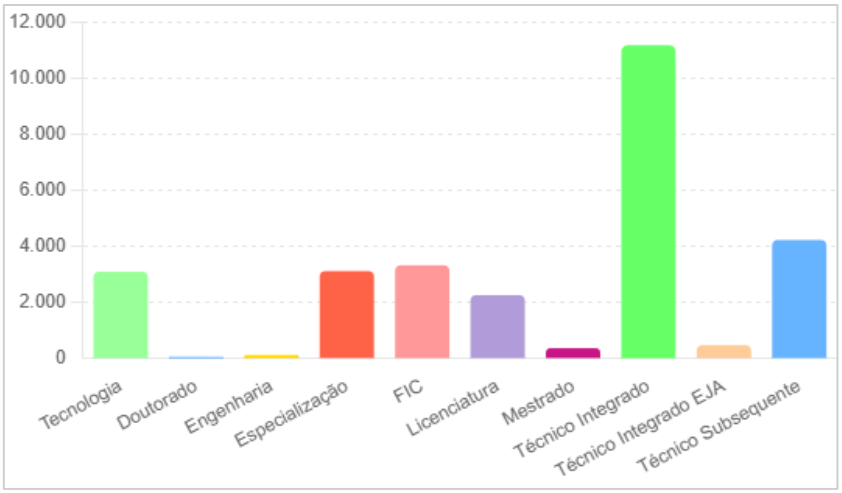


Fonte: Dados extraídos do SUAP-EDU, em outubro de 2019

Como se comprova, os conflitos dentro da comunidade acadêmica vêm provocando, ao longo dos últimos anos, uma redução sensível nos números de alunos matriculados nos cursos destinados ao programa. Podemos ressaltar o número insignificante de 2,06%, de acordo com os dados retirados

do sistema SUAP-EDU, depois de uma década da implementação nos *Campi* do IFRN (Gráfico 02).

Gráfico 02:Total de alunos matriculados por modalidade de ensino no IFRN em 2019



Fonte: Dados extraídos do SUAP-EDU em outubro de 2019

Para além das discussões já referendadas e alinhado com os objetivos gerais do trabalho, verificou-se nas discussões institucionais um interesse na reorganização curricular para o melhor desenvolvimento do programa de formação do IFRN, melhorando as práticas didático-pedagógica com a finalidade de ampliação nas ofertas para Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 5:

Métodos/técnicas, instrumentos e sujeitos da pesquisa

APRESENTAÇÃO

A pesquisa em educação tem um papel crucial no desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes, na melhoria dos sistemas educacionais e no incentivo à aprendizagem significativa. Dessa forma, a técnica mista utilizada na pesquisa educacional tem sido citada como uma poderosa estratégia para explorar a complexidade dos fenômenos educacionais, pois combina análise quantitativa de dados estatísticos com compreensão qualitativa de experiências, percepções e contextos.

A análise documental é uma metodologia de pesquisa que se baseia no exame e na interpretação de documentos escritos, impressos ou digitais, como artigos acadêmicos, relatórios, registros históricos, legislações, entre outros. Essa metodologia apresenta uma oportunidade única de ter acesso às informações contextualizadas e detalhadas sobre eventos históricos, práticas sociais e fenômenos contemporâneos, colaborando com outras formas de coleta de dados, ajudando na descoberta de diferentes fatos importantes a serem revelados.

Os métodos qualitativos de pesquisa proporcionam uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados, examinando as perspectivas, as experiências e os significados atribuídos aos participantes. Essas técnicas incluem entrevistas em profundidade, observação participante, análise documental e diários reflexivos. Em nosso caso, usamos entrevista semiestruturada com os docentes, além de apresentar a sua construção e validação. Já os métodos quantitativos permitem a coleta e análise de dados numéricos, fornecendo detalhes sobre a frequência, distribuição e relações entre as variáveis. Esses métodos compreendem levantamentos, testes cronometrados, análises estatísticas e questionários. É isso que fazemos com os alunos através da elaboração de questionários, apresentando aqui o seu processo de construção e validação.

Seguidamente, a fim de garantir a representatividade e validade dos resultados, deve-se considerar cuidadosamente a seleção dos sujeitos. O número de inqueridos deve levar em consideração fatores como o objetivo da pesquisa, a diversidade da população e a disponibilidade de recursos. Assim, pretende-se estudar uma população que garanta uma representação social do estudo que, em nosso caso, são de relevante importância os docentes e discentes integrantes dos cursos de ensino médio integrado na modalidade PROEJA, pois eles integram o projeto político pedagógico na disciplina de “Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho”.

Na sequência, entendemos que os procedimentos de análise são fundamentais para garantir a precisão e a confiabilidade dos dados em qualquer pesquisa ou investigação. No entanto, essas

práticas devem ser guiadas por princípios éticos que assegurem a integridade e o respeito aos direitos dos envolvidos.

Entendemos que as escolhas dos métodos, das técnicas e dos instrumentos são de suma importância para nos aproximarmos dos sujeitos investigados e dos objetivos traçados, sendo isso essencial para a compreensão e interpretação dos fatos investigados. Assim, para que o conhecimento científico tenha validade é "necessário identificar as operações e técnicas que possibilitem a sua verificação" (Gil, 2011, p. 8), tendo instrumentos claros, coerentes e elaborados com capacidade de "encaminhar os impasses (e as possibilidades) teóricos para o desafio da prática" (Minayo, 1994, p. 16).

Pacheco (2006) enfatiza que a recolha de dados consiste na identificação das diversas etapas de recolha de informações, sendo importante destacar que os dados recolhidos servem para retratar a realidade dos fatos pesquisados, sendo informações desencarnadas e não o mesmo que conhecimento (Olsen, 2015). Estabelecendo uma etapa que se desenvolve em função do escopo do estudo, os objetivos traçados e os dados empíricos que se pretendem recolher são "elementos essenciais, uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação" (Morgado, 2012, p. 71).

Assim, em síntese, neste Capítulo traçamos os seguintes tópicos: fazemos breves considerações sobre questões dos métodos/técnicas de pesquisa; alinhamos ponderações sobre os instrumentos de recolha de dados (a análise documental, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário), assim como explicamos o processo de construção e validação dos instrumentos utilizados; procedemos a uma caracterização dos sujeitos participantes do estudo (docentes e discentes dos cursos de Ensino Médio Integrado na modalidade PROEJA); e, por fim, refletimos sobre os procedimentos de análise dos dados coletados e procedemos, assim, a algumas inferências sobre as questões de ética na investigação.

1. Métodos/técnicas e instrumentos de pesquisa

Partindo dos fatos e dos fenômenos que pretendemos atingir (Método Indutivo) e da tentativa de obter o máximo de informações dos assuntos a investigar (pesquisa exploratória), as técnicas precisam recolher o maior número de informação sobre o mundo real a ser investigado, estabelecendo uma construção entre o objeto científico e a realidade dos acontecimentos. De igual modo, é preciso "captar, de forma o mais completo possível, todas as informações inerentes ao(s) fenômeno(s) em

estudo, não podendo, por isso, deixar de ter em conta os objetivos visados e o contexto em que se realiza o estudo" (Morgado, 2012, p. 71). Para tanto, é preciso considerar todas as possibilidades para a coleta de dados e sobre isso destacamos o conteúdo da Tabela 03.

De fato, as observações sobre as orientações metodológicas deste processo de investigação de técnica mista vão desenvolver uma dinâmica de investigação nas ações de questionário semiestruturado com perguntas fechadas, abertas e semiabertas (Gonçalves, 2004), através da observação indireta (Quivy & Campenhoudt, 2005). Partindo desse ponto, procedemos uma análise estatística e textual com os discentes, entrevistas de grupo de alunos (4/5 alunos de três *campi*), com tratamento de dados (análise de conteúdo), entrevistas com os professores utilizando-se análise de conteúdo e apreciação documental da proposta institucional –PTDEN da disciplina de Educação Física.

Tabela 03: Métodos/técnicas de pesquisa

Método/técnica de pesquisa quantitativo	**Método/técnica de pesquisa qualitativo**	**Método/técnica mista de pesquisa**
Predeterminado	Métodos emergentes	Métodos predeterminado e emergentes
Perguntas Baseadas em instrumentos	Questões abertas	Questões abertas e fechadas
Dados de desempenho, de atitude, observacionais e de censo	Dados de entrevista, de observação, de documentos e audiovisuais	Formas múltiplas de dados contemplando todos as possibilidades
Análise estatística	Análise de texto e de imagem	Análise estatístico e textual

Fonte: Elaboração própria, 2020

A utilização de diferentes técnicas de recolha de dados contribuiu para um arcabouço com maior robustez da pesquisa. Sobre isso, Yin (2010, p. 128) afirma que "na realidade, as várias fontes são alternativas complementares, e um bom estudo de caso desejará usar, por isso, tantas fontes quanto possível", completado por Lessard-Hébert et al. (1990, p. 141), o qual afirma que é necessário que o investigador selecione "uma ou mais técnicas de recolha dos dados e um ou vários instrumentos de registro dos dados", significando a sua instrumentação.

Percebe-se que a abordagem que opte por uma fonte individual não é a melhor opção para construção de um estudo de caso, tendo em vista que as questões a serem desenvolvidas através da interpretação dos conteúdos de Educação Física e dos sujeitos envolvidos (docentes e discentes), na modalidade de Jovens e Adultos, relaciona-se com uma construção triangular das fontes coletadas (Fontes múltiplas/Multimétodos), na medida em que várias técnicas são combinadas, visando produzir um conhecimento mais aprofundado da realidade (Minayo et al., 2005) obtendo, assim, um maior rendimento teórico. Como afirma C. Silva (2011, p. 86):

> A triangulação da investigação justifica-se também pelo facto de a utilização de apenas uma técnica de recolha de dados proporcionar uma visão limitada da complexidade do comportamento humano e das situações em que interactuam os seres humanos.

Neste prisma da triangulação, as fontes de dados podem ser divididas em primárias e secundárias. Para tanto, os dados secundários se originam da pesquisa bibliográfica e de documentos governais e institucionais já existentes. Mattar (2012) afirma que estes dados são coletados e catalogados com outros objetivos e estão disponíveis para consulta. Já os dados primários, estão relacionados diretamente com a pesquisa, tendo sido obtidos pelo pesquisador através dos seus próprios instrumentos como: questionário, entrevista, narrativas, dentre outras técnicas.

Avançando na discussão dos fatos, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a maneira mais adequada de se ilustrar uma pesquisa qualitativa está relacionada com os instrumentos de observação participativa e a entrevista em profundidade, em que os dados brutos são recolhidos pelo pesquisador, investigando a realidade dos que se encontram a serem estudados, servindo de base para a análise, como entrevista e notas de campo referentes às observações participativas. Já os dados secundários, existem independente da pesquisa, pois os outros já criaram, como: diários, fotos, documentos oficiais, artigos, dentre outros.

Por sua ordem, Yin (2010) evidencia seis fontes de dados do estudo de caso: fontes documentais, arquivos, entrevista, observações participativas, observação direta e artefatos físicos. Essas fontes de dados nos trazem mais segurança para construir uma pesquisa verdadeira do comportamento dos processos sociais, na qual se torna possível proceder ao cruzamento de dados e produzir inferências e reflexões mais densas e sustentadas nos materiais recolhidos, em diálogo com o enquadramento teórico-conceitual.

Torna-se agora necessário proceder a considerações relativas à concretização das intenções investigativas, por intermédio de recolha de dados que sejam condizentes com elas. Para tal, orientados pelas diferentes técnicas de recolha de dados, munimo-nos dos respetivos instrumentos que daí devem resultar a recolha de dados pertinentes com os pressupostos da investigação, no sentido de dar coerência aos procedimentos metodológicos que sustentam a investigação.

1.1. Análise documental

Na maioria das investigações das ciências sociais, em especial da educação, é comum se usar de técnicas de investigação com ênfase nos questionários e nas entrevistas, fato questionados por alguns autores. Lima e Pacheco (2006, p. 22) destacam que "nem a entrevista e nem o questionário são condições suficientes para a objetividade da investigação", tendo como finalidades "complementar a informação obtida por outros métodos; noutros casos, constitui-se como método de pesquisa central ou mesmo exclusivo" (C. Silva, 2011, p. 86).

Sabendo que a análise documental é uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências da educação, salientamos que os procedimentos podem contribuir com uma técnica "valiosa de dados qualitativos" (Lüdke & Andre, 1986, p. 38), colaborando com outras formas de coletada dados, ajudando na descoberta de diferentes fatos importantes a serem revelados, e que tem como objetivo "dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação" (Bardin & Biklen, 2016, p. 51).

Diante destas condições, entendemos que qualquer material que venha a facilitar na construção de informações do(s) fenômeno(s) em estudo (Morgado, 2010) se faz documentos válidos, contribuindo para articulação triangular dos dados, independente da sua natureza e que não tenham recebido um tratamento analítico. Havendo uma infinidade de material que pode ser considerado como fontes de documentos dos fenômenos humanos a serem considerados, independente da ação do investigador, destacam-se os seguintes exemplos: leis, documentos oficiais, normas, pareceres, revista, discursos, estratégicas, arquivos escolares, material didático e científico, cartas, livros, entre muitos outros materiais.

Os documentos acima citados são fontes influentes que podem fundamentar os questionamentos do pesquisador, representando uma fonte natural de conhecimentos. Outro aspecto a ser considerado, é a facilidade de acesso, constituindo-se em uma fonte fixa e de baixo custo, requerendo apenas tempo e disponibilidade para acessá-los, pois eles estão à disposição a qualquer momento da pesquisa, servido para obter, de acordo com Bardin e Biklen (2016, p. 51), "o máximo de informação (aspectos quantitativos) com o máximo de pertinência (aspectos qualitativos)". Além disso, devemos ter o cuidado de eleger e avaliar os mais relevantes, uma vez que os pesquisadores não estão à procura da verdade como é convencionalmente concebida.

Destacamos algumas desvantagens do método de análise documental externada por Yin (2010). Para ele, existe uma grande quantidade de documentos encontrados na internet, dificultando a

análise e com desperdício de muito tempo. Também podemos destacar a subjetividade aplicada na análise documental, levantadas por aqueles defensores da corrente positivista. Além das escolhas arbitrárias realizadas pelo pesquisador, podendo ser uma ponte de contestação dos processos, fazendo "inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos" (Lüdke & André, 1986, p. 40).

A questão a seguir refere-se às fontes documentais existentes no processo metodológico da análise documental. Na perspectiva educacional, Bogdan e Biklen (1994) destacam as fontes documentais oficiais como documentos internos, comunicação externa e registros sobre os estudantes e fichários pessoais. Já para Lüdke e André (1986), o processo é caracterizado por três tipos de documentos: o tipo oficial (lei, parecer, decreto), o tipo técnico (relatório, planejamento, livros texto, ata de reunião), e o pessoal (carta, autobiografia, fotos, filmagem), podendo incluir um só tipo de documento, como também uma combinação deles.

A escolha de qualquer técnica a ser usada tem que ter ligação direta com os objetivos a serem alcançados pelo pesquisador. Para atingi-los, foi necessário, no primeiro momento, realizar uma pesquisa sobre o acesso bibliográfico capaz de dar suporte à construção do referencial teórico, garantido o delineamento teórico-metodológico relacionado com os questionamentos da pesquisa.

No segundo momento, e uma das fases mais importantes na construção da pesquisa, procuramos analisar documentos pertinentes e eficazes que faziam parte do *corpus* documental da pesquisa produzidas pelo sistema educacional brasileiro ligados à construção da EJA e do PROEJA (Leis, Pareceres, Decretos), como também documentos internos ligados à Educação Física – Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM), com ênfase na disciplina de "Educação Física" (Anexo 03). , direcionando olhares para a problemática e para os objetivos traçados para este estudo.

Como se pode observar, a escolha dos documentos a serem analisados não foi aleatória, havendo "geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção" (Lüdke & André, 1986, p. 40). Assim, o PTDEM tem um papel importante na construção e no sistemático labor pedagógico das atividades práticas e teóricas desenvolvidas nas aulas, dando anteparo na base teórico-metodológica de seleção dos conteúdos, no acompanhamento e na avaliação da aprendizagem, possibilitando-nos fazer uma análise crítica da proposta, relacionando os aspectos dos conteúdos e das metodologias aplicadas no documento.

Cabe ressaltar que o PTDEM é um documento de referência na organização das disciplinas do ensino médio integrado (ensino regular, subsequente e PROEJA), configurando-se em um documento

macro institucional para implantação e o desenvolvimento dos cursos técnicos integrados, constituindo-se como um registro histórico da disciplina de Educação Física e da cultura acadêmica do IFRN (2012).

O PTDEM de Educação Física, mesmo com a promulgação da nova Lei n.º 13.415/2017, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segue todas as orientações das legislações anteriores, como: Lei n.º 11.892/2008, de criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2000) e PCN+ (2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) e do Ensino Médio Inovador – EMI (2009), partindo do princípio da autonomia institucional, como enfatizado pelo pesquisador Heeren, em artigo publicado na revista "Jornal de Políticas Educacionais", em 2019:

> a análise sobre a "autonomia" dos institutos federais em relação à interpretação e cumprimento dos dispositivos legais-normativos referentes à atual reforma do ensino médio, que indica mudanças curriculares, pedagógicas e estruturais, somente se fará factível após serem observados os aspectos internos que se revelam a partir de relações políticas, administrativas e normativas próprias da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). (Heeren, 2019, p. 5)

1.2. Entrevistas – construção e validação

O inquérito de entrevista se deu com professores de Educação Física do Ensino Médio Integrado, levando em consideração: o tempo de serviço na instituição de ensino escolhida e a sua participação como docentes nas aulas destinadas à modalidade de jovens e adultos. Amado e Ferreira (2013, p. 214) afirmam que se deve "tratar de pessoas que, pela sua experiência de vida cotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, estejam envolvidos ou em contato muito próximo com o problema que se quer estudar". Neste contexto, foi analisado sobre quais *campi* ofereciam a modalidade em questão, contidas em suas propostas pedagógicas desenhadas nos seus respectivos "Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI".

Assim, as entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e junho do ano de 2017, aproveitando os dias de planejamentos, em dias diferentes, as quais foram realizadas no *Campus* Natal Central, na Coordenação de Desportes (CODESP), ocorrendo através de convite formal, de forma

pessoal presencial ou por meio telefônico.

Logo demostrado o interesse de participação na pesquisa, inicialmente, como feito nos questionários, foi remetido aos gestores dos *Campi* uma carta apresentação da pesquisa (Apêndice 01) informando sobre a realização da entrevista e solicitando a autorização para realização do estudo.

Em seguida, os docentes foram convidados através do e-mail institucional, com as devidas orientações, além de ser anexada a carta de apresentação da pesquisa (Apêndice 01) enviada aos gestores dos *Campi* e o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" (Apêndice 02), informando como se constituía a pesquisa e os seus objetivos, comunicando sobre as áreas/dimensões da entrevista: escolar, aspectos profissionais, processo metodológico na Educação de Jovens e Adultos, prática pedagógica para Jovens e Adultos e conteúdo da Educação Física para Educação de Jovens e Adultos.

No mesmo documento foi informado que a pesquisa se realizaria por meio de uma entrevista semiestrutura e seria gravada, amparando-nos, para tanto, nos estudos de Gil (2011, p. 119) ao comentar que "a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista". Desta forma, as informações recolhidas foram utilizadas apenas para os fins desta pesquisa, sendo tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes. De acordo com Bogdan e Bliken (1994), ao iniciar uma entrevista, deve-se informar previamente os objetivos e garantir que tudo o que é dito na entrevista será tratado confidencialmente.

Neste mesmo contexto, foi encaminhado como anexo o guião de entrevista (Apêndice 03), constituído por um esquema semiestruturado composto pelos seguintes objetivos gerais: Analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no IFRN, com ênfase na Cultura Corporal de Movimento; Averiguar os critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA sob a perspectiva dos docentes e discentes e Examinar a proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física para o EJA.

Quanto ao objetivos específicos, temos a considerar os seguintes: Avaliar os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física na modalidade EJA; Identificar os critérios de organização dos conteúdos da Educação Física no Ensino Médio na modalidade EJA; Estudar a proposta do Plano de Educação Física do IFRN; Compreender as práticas docentes e dos discentes nas aulas de Educação Física da EJA sob a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento; Verificar os pressupostos metodológicos utilizados pelos docentes nas aulas Educação Física da EJA e Examinar a organização e a sistematização da proposta da Educação Física através da Cultura Corporal de Movimento para o

Ensino Médio Integrado na modalidade EJA.

O Guião de entrevista levou em consideração os objetivos da pesquisa. Sobre isso, Flick (2003, p. 116) acredita que "a construção de uma entrevista deve, é claro, estar vinculada de perto aos objetivos e ao grupo-alvo da pesquisa". Assim, remetemo-nos aos referenciais epistemológicos e aos aspectos metodológicos da investigação, sendo discutido preliminarmente com os orientadores da pesquisa, que fizeram algumas considerações pertinentes relacionadas aos objetivos da investigação e aos questionamentos, destacando que eles estivessem ligados ao referencial teórico da pesquisa. Desta forma, as reflexões feitas pelos orientadores foram plenamente aceitas e corrigidas a partir do guião preliminar.

Na sequência, foi aplicado um pré-teste das entrevistas, sendo realizadas com dois professores especialistas da área do conhecimento relacionado as questões da investigação, a fim de determinar aspectos relacionados à interpretação das questões e potenciais equívocos que possam surgir na compreensão das questões. Além disso, procuraram determinar se as perguntas eram adequadas e apresentadas de forma clara e compreensível, permitindo que os participantes compreendessem o material com mais facilidade.

Durante o procedimento de aplicação do pré-teste, foram encontradas algumas dificuldades de leitura e interpretação. Em resposta, fizemos os ajustes necessários, alterando algumas frases e adicionando, removendo ou preservando itens necessários para melhorar a clareza e compreensão do conteúdo.

Depois da validação dos orientadores, feita pelos professores especialistas na área de currículo, o guião de entrevista foi organizado na forma de um roteiro com questões. Sobre essa questão, Amado (2013) orienta que se deve seguir um roteiro com perguntas relacionadas com o que uma pessoa faz ou fez, perguntas de opinião, perguntas de sentimentos, questionamentos de conhecimento e as relacionadas com o ambiente. Neste contexto, pode-se verificar o modelo do roteiro utilizado a seguir (Tabela 04).

Tabela 04: Roteiro da entrevista

Título	
Autor	
Orientadores	
Objetivos	Assunto a ser estudado
- Recolher dados da Escola.	As escolas possuem espaços, equipamentos e materiais didáticos adequados para a prática das aulas de Educação física da EJA? Quais são?
- Identificar os profissionais de EF na EJA.	Você é professor do IFRN faz quanto tempo? Você ministra aula de Educação Física para a EJA faz quanto tempo?

	Como se deu esse seu ingresso nesta modalidade? Fale um pouco. Você tem dificuldades no cotidiano escolar? Quais?
- Problematizar a relação do tempo escolar da EF na EJA.	Quantidade de alunos por sala de aula? Você acha adequado? Quantos alunos participam ativamente das aulas? Quantidade de hora aula semanal é adequada? Qual a sua sugestão?
- Refletir sobre a Proposta do MEC.	Você adota o programa de Educação Física para EJA, recomendado pelo MEC? Sim, não? Por quê?
- Identificar os conteúdos da Educação Física para a EJA.	Como você seleciona os conteúdos com os quais vai trabalhar? Antes da Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN que foi em aprovado em 2012, você se orientava através de que referencial para as aulas da EJA? Quais os conteúdos que você tem explorado nas aulas de Educação Física para a EJA?
- Refletir sobre as abordagens usadas nas aulas.	Quais as abordagens que você usa nas aulas de Educação Física para a EJA? As abordagens que você usa são adequadas para essa modalidade? O que você considera importante no momento em que vai elaborar suas atividades Pedagógicas? Você usa algum material para consulta?
- Caracterizar os processos metodológicos	Você sabe como o currículo de EJA, desta escola, foi planejado? Seu trabalho segue esse currículo? Como você planeja os conteúdos trabalhados em sala de aula? Como você ministra as suas aulas com relação a prática e teorias? Como elas são? Você adota algum livro didático? Por quê?
- Problematizar a articulação entre a Educação Física e as outras disciplinas - Curso técnico integrado.	Na sua escola a Educação Física, enquanto disciplina, estabelece uma articulação com as demais disciplinas? Como?
- Caracterizar a Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física nos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN.	Você tem conhecimento das abordagens que referenciam o PTDEM? Se sim, quais são? Você segue a sequência dos conteúdos apresentados para EJA na proposta? Os conteúdos da Educação Física contribuíram para melhorar a qualidade de vida dos alunos? Os aspectos da atividade física colaboraram para melhoria da consciência corporal dos alunos? Examinar se as aulas de Educação Física cooperam para construção das relações interpessoais. Verificar se as aulas de Educação Física reconhecem as atividades de lazer importante ao ser humano. Em que medida esta forma de organizar contribui para a integração curricular e a formação integral dos alunos que ela pressupõe? Na sua opinião, quais são os benefícios e/ou constrangimentos que caracterizam a proposta?
- Propor a organização e a sistematização.	Em seu julgamento, há necessidade de uma nova adequação da proposta para esta modalidade? Qual a sua opinião sobre os limites e possibilidades a respeito da proposta? Que aspectos considera que devem ser introduzidos ou modificados neste modelo?

Fonte: Elaboração própria, 2020

Aconselha-se que a entrevista semiestruturada tenha uma flexibilidade, uma ordem de questionamentos em que se deve começar com as experiências atuais ou próximas, de modo a "quebrar o gelo". Logo depois, deve-se avançar nas questões mais baseadas em fatos e, por último, iniciar com as perguntas "mais especificas, de opinião, de interpretação e sentimentos, para fases intermediárias ou finais" (Amado & Ferreira, 2013, p. 218).

Logo, as entrevistas se deram de maneira dialogada, levando o entrevistado a uma situação confortável e de confiança, garantindo-lhe um local adequado e combinado previamente, procurando manter a neutralidade e propiciando uma atmosfera que não parecesse um interrogatório. Sobre isso, destacamos: "igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada" (Lüdke & André,

1986, p. 35).

Continuando o processo, a entrevista teve uma duração de aproximadamente uma hora, mantendo um ambiente de mútua confiança, favorável ao intercâmbio, "o que implica uma atitude de abertura, interesse, cordialidade, naturalidade e empatia" (Gonçalves, 2004, p. 73), não esquecendo das questões do guião como referência.

Ao terminar as entrevistas, fez-se necessário a transcrição. Como assinalado anteriormente, usamos a gravação para registrar os dados, como prepõem Lüdke e André (1986, p. 37), os quais afirmam que há duas grandes formas de registros: a gravação direta e a anotação durante a entrevista. Desta forma, os referidos autores afirmam que "a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado".

Completando o que afrimam Lüdke e André (1986) e Bodgan e Biklen (1994, p. 172), para recolha de dados em entrevista extensas, a gravação é a maneira mais adequada e a técnica principal do estudo, em que "as transcrições são os principais 'dados' de muitos estudos de entrevista".

Neste contínuo, e imediatamente após o término das entrevistas, iniciamos as transcrições na íntegra. Segundo Gibbs (2009, p. 28), há duas grandes questões a serem consideradas: uma é o esforço e tempo dedicados a essa etapa da investigação e o outro é que "a transcrição é um processo interpretativo". Em comentário a essa questão, Lüdke e André (1986) afirmam que a transcrição é uma das operações mais trabalhosas desta fase da pesquisa, consumindo muito tempo e produzindo um trabalho muito cru, mas vale salientar que é uma das etapas de suma importância para a construção dos resultados da pesquisa, e que está relacionada com "a exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado (Amado & Ferreira, 2013, p. 219).

1.2.1. Entrevistas aplicadas aos professores

Toda e qualquer pesquisa na área das ciências humanas e sociais resultam em um conhecimento da percepção de mundo dos envolvidos. Para conhecer profundamente esse contexto escolar complexo, foi necessário observar a realidade didático-pedagógica dos professores. Laville (1999, p. 176) afirma que "o pesquisador pode, segundo a natureza do fenômeno e a de suas preocupações de pesquisa, (...) interrogar pessoas que o conhecem".

Neste sentido, mesmo sabendo que o questionário é uma ferramenta de coleta de dados que

concede oportunidade para os inquiridos opinarem sobre as dimensões culturais e sociais do contexto do estudo, este inquérito apresentou algumas limitações. Desta forma, optamos por realizar entrevistas para complementar o estudo, tornando a pesquisa muito mais rica em suas dimensões.

Avançando na observação, remetemo-nos a um instrumento com maior inferência no processo de investigação, como afirma C. Silva (2011, p.88), ao dizer que a entrevista "é vista como uma das técnicas mais utilizadas nos estudos educativos de carácter qualitativo, na qual a interpretação e a análise dos fenômenos a estudar posicionam-se como objetivo essencial", sendo uma das fontes mais importantes para os estudos de caso (Yin, 2001).

Essa interação direta é uma questão primordial para a recolha de dados através da entrevista, pois possibilita que o investigador compreenda de que forma os sujeitos interpretam suas atividades, estabelecendo um processo de interação social "havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (Lüdke & André, 1986, p. 33), sendo utilizada de duas formas, quais sejam: como estratégia dominante para recolha de informações ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas, podendo ser "utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Ressaltamos que a entrevista, com sua ação de flexibilidade, possibilita muito mais intimidade entre o pesquisador e o pesquisado, bem como uma abertura no ato da entrevista, adaptando as questões, facilitando a busca de informações adicionais, provocando uma exploração aprofundada dos saberes dos entrevistados, "bem como de suas representações, de suas crenças e valores (...). Em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objetivo das investigações baseadas no testemunho" (Laville, 1999, p. 189).

Em geral, a entrevista é uma técnica de observação definida como uma reunião realizada em grupo e individualmente para obter informações acerca das falas dos atores sociais, sendo uma ação rica "para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações dos mais diversos campos" (Amado & Ferreira, 2013, p. 207), tendo como objetivo, em termos gerais, segundo Carmo e Ferreira (2008, p. 142), "abrir a área livre dos dois interlocutores no que diz respeito à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador".

Como se observa, o inquérito por entrevista tem características muito específicas, não se

tratando de uma ação meramente imparcial, mas uma interação entre o entrevistado e entrevistador, em busca da realidade pesquisada, que se caracteriza por uma comunicação verbal, reforçando o significado da fala que, em certos momentos, permite que o inquirido possa revelar suas próprias interpretações dos acontecimentos em foco, servido de informações relevantes para atingir os objetivos da pesquisa (Minayo, 1994).

Partindo destas características, é oportuno elucidar que o inquérito por entrevista assume várias formas, sendo classificada pela sua estrutura de acordo Bogdan e Biklen (1994, p. 135) como: estruturada, não-estruturada e semiestruturada, e designada por alguns como: diretiva, não-diretiva e semidiretiva. No primeiro caso, o entrevistador segue um roteiro rígido, seguindo perguntas feitas – do tipo sim/não – a todos os inquiridos de maneira idêntica, em que elas devem ser colocadas de forma padronizada "a todos os entrevistados – não há, portanto, grande flexibilidade no processo" (Amado & Ferreira, 2013, p. 208).

Já na entrevista não-estruturada, existe uma possibilidade na liberdade do percurso das informações recolhidas dos informantes, oportunizando uma fala mais livre dos temas propostos, com uma maior dinâmica entre os envolvidos. Como afirma Bogdan e Biklen (1994, p. 134) "o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou".

Por fim, a entrevista semiestruturada ou semidiretiva foi a adotada por esta investigação e aplicada aos professores devido à sua importância para a pesquisa social, pois "parece-nos claro que esta é o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, pois aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados" (Lüdke & André, 1986, p. 34).

Neste caminho, situando-se em uma posição intermediária em que não se apresenta com questões inteiramente abertas nem com questões totalmente fechadas, abarcamos um conjunto de perguntas de forma organizada, em que o inquiridor segue um plano previamente elaborado. Quivy e Campenhoudt, (2005, p. 192) comentam que "geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado", não necessariamente colocando todos os questionamentos na ordem estabelecida.

Com relação à aplicação da entrevista, primeiramente, foi realizado o contato com os professores a serem entrevistados, por telefone e e-mail, fornecendo-lhes o guia de entrevista e

combinando o dia, horário e local para a realização das entrevistas. Aproveitou-se o período de realização dos Jogos dos Intercampi no campus Natal Central, pois nesse momento todos os professores de Educação Física estariam reunidos. Essa estratégia permitiu otimizar o tempo e facilitar a participação dos entrevistados, garantindo a coleta eficiente de dados para a pesquisa.

Durante as entrevistas, foi explicado o objetivo do estudo, conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 05). A pesquisa faz parte de um doutoramento conduzido no Instituto de Educação da Universidade do Minho, em Braga - Portugal, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Sob orientação dos Professores Doutores Carlos Manuel Ribeiro da Silva e António Camilo Cunha, busca-se coletar dados por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas, abordando aspectos como prática pedagógica, conteúdo e metodologia de Educação Física para Jovens e Adultos.

O foco central é investigar a organização curricular da disciplina no Ensino Médio Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no IFRN, com ênfase na Cultura do Movimento. Participação voluntária, confidencialidade dos dados e possibilidade de recusa ou desistência sem prejuízo são garantidas aos participantes, podendo contatar o pesquisador Renier Cavalcanti Dantas para esclarecimentos adicionais.

Por ter as características de flexibilidade, abertura e liberdade, a entrevista se justifica pois possibilita abertura e liberdade aos entrevistados, que são os professores de Educação Física, dando-lhes uma maior oportunidade de expressar suas ações como docentes, ao relatarem suas vivências nas diversas atividades desenvolvidas com os alunos do Ensino Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, expressando-se mais subjetivamente, de forma detalhada e contextualizada.

1.3. Questionários – construção e validação

Dentre as possibilidades para compreender o comportamento humano no contexto da pesquisa em ciências sociais, com ênfase nas ciências da educação, destacamos o inquérito por questionários, em que, através destes, indagamos sobre a forma como pensam (pensaram) e fazem (fizeram) (Günther, 2003).

O questionário se configura, então, como uma das técnicas mais utilizadas nas investigações, submetendo pessoas (individual ou em grupo) a perguntas ordenadas com a finalidade de obter informações sobre a situação social, profissional, ou familiar, na busca por capturar sua opinião, sua

atitude relacionada às questões de ordem sociais e humanas, como também buscando conhecer suas expectativas relacionadas ao nível do seu conhecimento ou consciência dos acontecimentos e de um problema e, ainda, qualquer tema que seja de interesse do pesquisador (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Para todo e qualquer instrumento de coleta de dados, é imprescindível que as perguntas estejam ligadas ao tema, à hipótese (Laville, 1999) e aos objetivos da pesquisa. Nesta respectiva, recorremos aos questionários, pois pretendíamos perguntar a um maior número de pessoas possível, "no sentido de caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeito" (Coutinho, 2014, p. 149), e que fosse, ao mesmo tempo, de fácil aplicação (alunos do EJA), conseguindo melhor alcance de resposta dos formulários impressos, "[...] oferecendo um grau de confirmação aceitável" (Camilo Cunha, 2007, p. 69).

Para que todo o procedimento de aplicação e de recolha de dados dos questionários fosse realizado a contento, foi preciso que ele passasse por um processo de elaboração e validação, na medida em que entendemos que um inquérito não é apenas uma técnica literal, mas um ato de comunicação, devendo, na medida do possível, nos aproximarmos das categorias linguísticas da população a ser questionada (Gonçalves, 2004), sendo sua elaboração um processo de construção semelhante a de uma casa (Hill & Hill, 1998), em que precisamos construir tijolo a tijolo para dar sustentação científica.

Caminhando nesta perspectiva, e com poucos estudos concretizados neste contexto da pesquisa em curso, usamos de algumas estratégicas para a construção dos questionários como: pesquisa bibliográfica específica e aprofundada na área, analisamos diversos instrumentos de coleta de dados relacionados aos objetivos da tese e à experiência do pesquisador com a população estudada. Sobre isso, Lüdke e André (1986, p. 25) ressalta que, "o que cada pessoal seleciona para 'ver' depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural".

Desta forma, de acordo com Lima (1981), o pesquisador deve estar atento às principais etapas[14] para a preparação e a execução, após estabelecidos os objetivos, selecionando os métodos e as técnicas apropriados para o inquérito por questionários. Dando continuidade, para a construção das dimensões do questionário, debruçamo-nos em documentos institucionais, em geral, e, em específico no PTDEM, onde se encontram os conteúdos específicos das áreas, referenciados nas ementas de

[14] Etapas: Planeamento do inquérito, Preparação do instrumento de recolha de dado, Trabalho no terreno, Análise dos resultados e Apresentação dos resultados (Lima, 1981, pp. 577-578).

cada disciplina dos cursos técnicos integrados regulares, técnicos subsequentes e técnicos integrado na modalidade EJA e, em especial, da disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", mencionado no núcleo articulador, apresentados a seguir: 1. Qualidade de vida e Trabalho: conceito de qualidade de vida e saúde e qualidade de vida e saúde no trabalho; 2. Atividade Física e lazer: a atividade física regular e seus benefícios para a saúde e a relação trabalho, atividade física e lazer; e, por fim, 3. Programa de Atividade Física: conceito e tipos de ginástica, esporte participação e de lazer e Ginástica laboral (IFRN, 2012).

Avançando neste contexto, os questionários foram lidos e preenchidos pelas pessoas interrogadas, ao ponto de que é válido afirmar que fomos minuciosos na forma em como redigimos as perguntas, que necessitavam ser claras, precisas e compreensíveis, compatível com o nível mínimo de leitura adequada dos respondentes, de tal forma que todos interpretassem da mesma maneira (Quivy & Campenhoudt, 2005), em nosso caso, os discentes dos cursos técnicos integrados, na modalidade de jovens e adultos.

Para corroborar com essa questão, reportamo-nos a Gonçalves (2004) para alertar sobre quais são os cuidados/fases que devemos ter na elaboração do questionário, quais sejam: a forma das perguntas, problemas e cuidados de linguagem, reações e efeitos indesejados, a sequência das perguntas, a economia e a apresentação do questionário e o pré-teste dos questionários.

Os questionários foram constituídos por questões abertas e fechadas (Lima, 1981), apresentando, em sua maioria, perguntas na forma de múltiplas escolhas com respostas abertas, em que convidavam os alunos a participarem do estudo, respeitando e valorizando as suas experiências vividas, tendo um olhar para os alunos como sujeitos de sua própria aprendizagem e oportunizando clarificar e dar sua opinião sobre o assunto em questão, assim como permitindo ao investigador obter dados mais ricos e detalhados das práticas corporais ligadas às atividades da cultura corporal de movimento. Entretanto, sempre que se consideraram oportunas as justificativas dos sujeitos investigados, fez-se uso das alternativas "Outros" e "Quais", na maioria das questões, possibilitando para o inquirido uma resposta mais adequada.

Neste contexto, elaboramos uma matriz do questionário (Apêndice 04), juntamente com os orientadores. A matriz foi constituída de quatro blocos: dimensões, objetivos, número das questões e referencial. Assim, partindo da elaboração da matriz, foi construída uma versão preliminar do pré-questionário e submetida aos orientadores para que fizessem suas ponderações e sugestões, que foram amplamente acatadas, nos enquadrando em um processo de validação aparente (Morgado,

2012).

Como ressaltam Quivy e Campenhoudt (2005, p. 182), "é imprescindível testar as perguntas". Uma vez feitos os ajustes dos pré-questionários 01 e 02, testamos a amostra selecionada em um pequeno grupo de alunos. Os pré-testes foram aplicados com doze discentes do Técnico de Nível Médio em Comércio na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do *Campus* Zona Norte, sendo seis do 8.º e seis do 6.º período.

O pré-teste serviu para averiguarmos se as questões provocavam dúvidas aos respondentes, como também algum tipo de equívoco, além de averiguar se apresentavam clareza na linguagem, e se as perguntas estavam adequadas, de fácil compreensão. No fundo pretendia-se que as questões fizessem sentido para os alunos, se existia uma sequência lógica, se o tempo do preenchimento das questões estavam adequados, se as questões se apresentavam interessantes e com relevância para o entendimento dos estudantes.

No decorrer do processo de aplicação do pré-teste, foram detectadas e indicadas algumas dificuldades de leitura e/ou interpretação. Consequentemente, fizemos os ajustes necessários, modificando algumas frases, bem como conservando, aplicando e eliminando outros itens. Na fase seguinte, encaminhados os questionários, já com os devidos ajustes, para análise crítica dos orientadores, sendo um especialista na área de conhecimento da Teoria e Desenvolvimento Currículo e, o outro, especialista na área de formação de professores, com ênfase em Educação Física. Todos esses momentos resultaram no culminar deste processo, que foi a emissão de pareceres favoráveis sobre o instrumento de recolha de dados. Tal permitiu-nos avançar para a fase de aplicação do questionário com 139 respondentes.

1.3.1. Questionários aplicados aos alunos

Dentre as possibilidades para compreender o comportamento humano no contexto da pesquisa em ciências sociais, com ênfase nas ciências da educação, destacamos o inquérito por questionários, pois nos possibilita indagar sobre a forma como pensam (pensaram) e fazem (fizeram) (Günther, 2003).

O questionário se configura, então, como uma das técnicas mais utilizadas nas investigações, submetendo pessoas (individual ou em grupo) a perguntas ordenadas com a finalidade de obter informações sobre a situação social, profissional ou familiar, na busca por capturar sua opinião, sua atitude relacionada às questões de ordem sociais e humanas, como também buscando conhecer suas

expectativas relacionadas ao nível do seu conhecimento ou consciência dos acontecimentos e de um problema e, ainda, qualquer tema que seja de interesse do pesquisador (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Para todo e qualquer instrumento de coleta de dados, é imprescindível que as perguntas estejam ligadas ao tema, à hipótese (Laville, 1999) e aos objetivos da pesquisa. Nesta respectiva, recorremos aos questionários, pois pretendíamos perguntar a um maior número de pessoas possível, "[...] no sentido de caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeito" (Coutinho, 2014, p. 149), e que fosse, ao mesmo tempo, de fácil aplicação (alunos do EJA). Sendo assim, é possível conseguir melhor alcance de resposta dos formulários impressos, "[...] oferecendo um grau de confirmação aceitável" (Camilo Cunha, 2007, p. 69).

A constituição do questionário apresenta, na parte da folha de rosto, informações sobre as instituições envolvidas na pesquisa, a área da pesquisa do doutoramento, o título da tese, numeração do questionário, identificação do campus e sua cidade, além de um texto explicativo com os objetivos gerais da pesquisa. Sobre isso, Hill e Hill (1998, p. 50) afirmam que "é usual escrever uma introdução curta no início da primeira página do questionário", além do "objetivo principal do questionário", informando ainda que os sujeitos da pesquisa não vão ser identificados. O questionário semiestruturado aplicado é composto por 31 questões fechadas, abertas e semiabertas, estando no limite orientado por Lakatos e Marconi (2010).

Partindo de uma matriz comum e acompanhando o pensamento de Morgado (2012) em relação à organização mais geral do questionário, os sujeitos entrevistados foram divididos em três dimensões: "quem são os alunos do PROEJA", "práticas ao longo da vida" e "qualidade de vida e trabalho", constituindo-se em dois instrumentos: um para os discentes que já vivenciaram a disciplina (Questionário Modelo 01 – Apêndice 05) e outra para os que vão vivenciar (Questionário Modelo 02 – Apêndice 06), sendo aplicados na forma de administração direta, em que o próprio inquirido é quem preenche o questionário, de forma que "o questionário é entregue em mão por um inquiridor encarregado de dar todas as explicações úteis" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 188).

Na sua "primeira dimensão", que vai da questão 01 até à 08, os dados estão divididos em dados pessoais e dados acadêmicos; a "segunda dimensão", corresponde à coleta de informações dos aspectos socioculturais que influenciam nas experiências vivenciais ao logo de sua vida, relacionadas com a cultura corporal de movimento e vai da questão 10 até à 13; por fim, a "última dimensão", contempla as questões relacionadas com as atividades desenvolvidas na teoria e prática da disciplina,

que estão divididas em quatro tópicos: representações e práticas no campo da promoção à saúde, das atividades de lazer e cultura, das atividades esportivas e da Educação Física (contributos e novas possibilidades), estando representadas pelas questões, respectivamente: da 14 à 20, da 21 à 26 , da 27 à 31 e 32 à 39.

Os questionários foram aplicados aos alunos dos Cursos Técnicos Integrados na modalidade EJA nos *campi* em que seus PPC de cursos apresentavam a disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho": *campi* Ipanguaçu, Santa Cruz e Zona Norte, no período de dezembro de 2018 a março de 2019. Todas as turmas foram informadas, pelo inquiridor ou por pessoas treinadas, da importância da pesquisa para o desenvolvimento didático e pedagógico na disciplina em questão. Ademais, explicamos sobre o preenchimento do questionário. Vale ressaltar que foi enviada, através de e-mail institucional e entregue pessoalmente a cada Diretor Geral/Diretor Acadêmico, uma carta de apresentação da pesquisa, contendo todas as informações e os procedimentos da pesquisa (Apêndice 01).

O primeiro *campus* a ser aplicado o questionário foi o de Ipanguaçu, da cidade de Ipanguaçu, na microrregião do Vale do Açu, distante da Capital em média 224 km, que tem como principal atividade econômica a agricultura irrigada. O campus atende, aos municípios de: Assú (57.644 habitantes, a 8,3 km), Itajá (7.501 habitantes, a 12,2 km), Carnaubais (10.651 habitantes, a 30,2 km), Alto do Rodrigues (14.326 habitantes, a 36,6 km), Pendências (14.984 habitantes. a 38,6 km), São Rafael (8.212 habitantes, a 40,5 km), Afonso Bezerra (11.041 habitantes, a 54 km), Angicos (11.724 habitantes, a 54 km) e Paraú (3.787 habitantes, a 59,9 km), dos quais 58,79% se concentram nas zonas urbanas e 38,92% na zona rural. Com um perfil agrícola, o Campus situado no Distrito de Base Física está encravado em um terreno de 1.333.000 m² (133ha), com um total de 21.304 m² de área construída (PDI, 2019/2026).

Os questionários foram aplicados no dia 08 de dezembro de 2018, pelo próprio pesquisador, tendo sido combinado antecipadamente com a gestão do *campus.* O pesquisador se deslocou para o *campus* em seu automóvel, saindo da cidade de Natal às 5 horas da manhã e chegando ao seu destino às 8 horas e 30 minutos. Ao chegar, nos dirigirmos para a Direção Acadêmica que já havia providenciado a sequência da aplicação dos referidos questionários (Figuras 06 e 07).

O questionário começou a ser aplicado no curso Técnico de Nível Médio em Agroecologia, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no 6.º período, iniciando às 9h30 e acabando às 10h. A segunda turma foi a do 2.º período, sendo realizada a aplicação das 10h20 às

11h20, e na turma do 8.º período, foi aplicado no horário vespertino, das 14h às 15h15. Ressaltamos que o 4.º período estava em aula de campo e, por essa questão, não participou do estudo. Logo após a aplicação, o pesquisador voltou para Natal, chegando às 19h30. Abaixo, segue o quadro com os dados da aplicação no *campus* (Tabela 05).

Figura 06: Foto da frente do edifício do Campus Ipanguaçu



Fonte: IFRN, Campus Ipanguaçu, 2018

Figura 07: Foto aérea do Campus Ipanguaçu



Fonte: IFRN, Campus Ipanguaçu, 2018

Logo em seguida, no dia 12 de dezembro de 2018, aplicamos no *Campus* Zona Norte, que se encontra a uma distância em torno de 24 km da Reitoria (Figuras 08 e 09). O referido *Campus* foi inaugurado em 2007 e integra a 1.ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação, iniciada naquele ano. Estando a escola localizada em um terreno em uma área de 30.000 m², o prédio está localizado na Rua Brusque, 2926, Conjunto Santa Catarina, Potengi, fazendo parte da cidade do Natal, em uma região conhecido como

Zona Norte.

Tabela 05: Quantitativo de alunos versus Quantitativo de aplicação

Curso	Ano de entrada	Quantidade de discentes	Período	Questionários aplicados
Agroecologia	2015	15	8º *	14
	2016	12	6º *	7
	2017	18	4º	Questionários não aplicado - turma em aula de campo
	2018	35	2º	20
*	Alunos que já vivenciaram a disciplina de acordo com os seus PPC			

Fonte: Elaboração própria, 2020

Figura 08: Imagem aérea do Campus Zona Norte



Fonte: IFRN, Campus Zona Norte, 2018

Figura 09: Foto da frente do Campus Zona Norte



Fonte: IFRN, Campus Zona Norte, 2018

Destacamos, ainda, que o mencionado *Campus* atende uma região que possui mais de 360 mil habitantes, da qual a economia principal se concentra nas atividades de serviços de apoio urbano, comerciais, com potencial para desenvolvimento do turismo e de arranjos produtivos locais nas áreas de indústria, alimentação e hospedagem, construção civil, confecções e comércio varejista (IFRN, 2019/2026).

Da mesma forma da aplicação anterior, entramos em contato previamente com os gestores institucionais para o devido agendamento da aplicação do questionário. Na ocasião, fomos acompanhados pela coordenadora de Curso Técnico de Nível Médio em Comércio na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que articulou a operacionalização da aplicação nas salas como também nos ajudou na execução.

No dia da aplicação do instrumento, saímos do *Campus* Natal Central (Local de lotação do pesquisador) em direção ao *Campus* Zona Norte por volta da 16h, chegando às 17h15, nos dirigindo para a Sala da coordenação do curso. A partir das 19h, nos deslocamos para as salas, aplicando o instrumento para as turmas dos 2.º e 4.º períodos, concluindo os trabalhos às 19h45. No segundo momento, logo após o intervalo, das 20h45 às 21h30, ministramos para as turmas do 6.º e 8.º períodos. Segue tabela com os dados do referido *Campus* (Tabela 06).

Tabela 06: Quantitativo de alunos *versus* Quantitativo de aplicação (Campus Zona Norte)

Curso	Ano de entrada	Quantidade de discentes	Período	Questionários aplicados
Comércio	2015	15	8º *	13
	2016	18	6º	9
	2017	14	4º	07
	2018	21	2º	18
*	Alunos que já vivenciaram a disciplina de acordo com os seu PPCs			

Fonte: Elaboração própria, 2020

O campus de Santa Cruz foi o último em que se realizou a aplicação dos questionários. Ele está localizado na Cidade de Santa Cruz, na microrregião da Borborema Potiguar, incluído na mesorregião do Agreste Potiguar, localizada a 114 km da capital do estado (Figuras 10 e 11). Sua unidade foi construída na fase II do Plano de Expansão da Rede Federal Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, em 2007. Está situada na Rua São Braz, s/n, no Bairro Paraíso, em uma área de 32.899 m².

O referido Campus oferece os cursos de Mecânica, Refrigeração e Climatização, Informática e

Manutenção e Suporte em Informática, atingindo os municípios adjacentes do Estado da Paraíba e, em especial, 16 municípios do Rio Grande do Norte, quais sejam: Barcelona, Campo Redondo, Coronel Ezequiel, Jaçanã, Japi, Lagoa de Velhos, Lajes Pintadas, Monte das Gameleiras, Ruy Barbosa, Santa Cruz, São Bento do Trairi, São José do Campestre, São Tomé, Serra de São Bento, Sítio Novo e Tangará.

Figura 10: Foto da frente do edifício do Campus Santa Cruz



Fonte: IFRN, Campus Santa Cruz, 2018

Figura 11: Foto aérea do Campus Santa Cruz



Fonte: IFRN, Campus Santa Cruz, 2018

Como padrão, entramos em contato com a gestão do mencionado Campus a fim de agendarmos um dia no início do ano letivo 2019, tendo ficado aprazado o dia 21 de março do referido ano. Em especial, os questionários foram aplicados ao mesmo tempo em todas as turmas. Desta

forma, recebemos a contribuição de um servidor e de um bolsista do Campus Natal Central e da Diretora Acadêmica do Campus. Para a programação ser realizada a contento, saímos de Natal às 15h em direção à cidade de Santa Cruz, chegando ao Campus por volta das 18h. Ao chegar no local da aplicação, nos dirigimos à Sala da Direção Acadêmica, com os questionários em mãos, separados por turma.

A realização da aplicação dos questionários começou com o curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, às 19h30, nos seguintes períodos: 1.º, 3.º, 5.º e 7.º, terminando às 20h30. Logo após a aplicação, voltamos para Natal, chegando às 23h. Seguem abaixo os dados do Campus (Tabela 07).

Tabela 07: Quantitativo de alunos versus Quantitativo de aplicação

Curso	Ano de entrada	Quantidade de discentes	Período	Questionários aplicados
Manutenção e Suporte	2016	14	7º*	13
	2017	18	5º	13
	2018	28	3º	25
	2019	42	1º	17
*	Alunos que já vivenciaram a disciplina de acordo com os seu PPC.			

Fonte: Elaboração própria, 2020

2. Caraterização dos sujeitos da investigação

Como podemos observar, em todo o decorrer do processo da pesquisa, procuramos, através dos nossos objetivos, metodologias e dos referenciais epistemológicos, realizar o estudo de caso. Sobre este método, Stake (2007, p. 24) afirma que o "verdadeiro estudo de caso é a particularidade, não a generalização", situação reafirmada por Lüdke e André (1986, p.17), sendo o caso simples ou específico, bem delimitado e devendo ter "seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo".

Desta forma, precisamos estudar uma população ou uma amostra para garantir uma representatividade do conjunto social estudado. No nosso caso foram os alunos e os professores integrantes dos cursos de Ensino Médio Integrado, na modalidade PROEJA, que possuíam projetos políticos pedagógicos na disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho". Por consequência, é importante entender que "são os comportamentos de conjuntos que lhes interessam em primeiro lugar, as estruturas e os sistemas de relações sociais que os fazem funcionar e mudar, e não os comportamentos, por si próprios, das unidades que os constituem" (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 159).

Os autores supracitados ressaltam, ainda, que a totalidade destes elementos, constituem-se em um conjunto que se chama de população, em que este termo pode-se constituir como um conjunto de pessoas ou objetos de qualquer natureza.

Como se observa, a pesquisa de cunho educacional abrange uma população muito ampla, sendo um dos momentos mais críticos deste processo, pois é preciso selecionar pessoas, grupos ou lugares capazes de atingir os objetivos da investigação. Como afirma Flick (2009, pp. 43-44), nas pesquisas qualitativas enfrentamos problemas ao definirmos os grupos e os materiais certos, pois precisamos definir de alguma maneira "para que possamos fazer nosso estudo com recursos limitados – a partir de um horizonte mais ou menos infinitos de escolher possíveis".

Partindo desta visão, no primeiro momento, trabalhamos com a totalidade da população de alunos, por possuírem uma característica em comum. Para a aplicação dos questionários, o investigador teve fácil acesso às informações sobre quais seriam esses alunos, através do sistema unificado de administração pública do IFRN, o SUAP, em uma pesquisa feita em 25 de outubro de 2018. Esse procedimento foi feito já com a devida autorização da instituição para consultar esses dados, procurando que o lidar com eles fossem apenas feitos no estrito lidar com elementos necessários à concretização dos processos de investigação.

Já com relação à entrevista semiestruturada para os professores, trabalhamos com um processo de aproximação com os professores que faziam parte do corpo do IFRN, relacionados com a disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho, pois nem sempre é possível coletar as informações necessárias de uma população, na sua globalidade. Desta forma, é preferível trabalhar com unidades da população, "ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo" (Gil, 2011, p. 89). Laville (1999, p. 168) afirma que devemos levar em consideração a escolha das pessoas que serão observadas ou interrogadas, as quais podem ser "alguns indivíduos, populações inteiras, ou ainda parte delas".

Neste contínuo para a escolha da amostra, devemos levar em consideração o tipo de pesquisa, identificar a população, perceber a acessibilidade à população, o tamanho da população, a disponibilidade de tempo, o custo financeiro, como também deve estar diretamente relacionado com os objetivos da pesquisa. Nesta perspectiva, temos que nos basearmos em critérios práticos e teóricos, como se refere Flick (2009, p. 47), ao dizer que para os pesquisadores qualitativos o que interessa não são os dados probabilísticos, e sim pessoas "capazes de representar a relevância do fenômeno que queremos estudar em termos de experiência e envolvimento dos participantes de nossa pesquisa com

esses fenômenos".

No caso dos professores, optamos por uma amostra intencional com algum grau de conveniência, haja visto que era de interesse do pesquisador buscar as experiências, o conhecimento e a prática, para podemos compreender os processos didático-pedagógicos explorados nos processos educativos envolvidos no Ensino Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para a disciplina de "Educação Física/Qualidade Vida e Trabalho".

1.1. Características dos professores

Para selecionar a amostra dos professores que seriam entrevistados, utilizamos alguns critérios necessários para delimitar os sujeitos participantes da pesquisa, a saber: o tempo de serviço na Instituição e a sua participação como docentes nas aulas destinadas à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, além da disponibilidade para contribuir com a pesquisa.

O nosso objetivo era fazer com que tivesse uma maior quantidade possível de professores envolvidos nos cursos PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). No entanto, enfrentamos diversas dificuldades que limitaram significativamente a seleção dos entrevistados: descontinuidade da oferta dos cursos PROEJA e o remanejamento[15].

A descontinuidade na oferta dos cursos PROEJA e os constantes remanejamentos de professores foram os principais obstáculos que encontramos. A falta de uma política contínua de implementação do PROEJA no IFRN levou a uma diminuição drástica na oferta dessa modalidade nos campi, consequentemente reduzindo a atuação dos professores de Educação Física na área da Educação de Jovens e Adultos. Isso fez com que a instituição oferecesse a modalidade em apenas três campi no momento da pesquisa.

Com relação ao remanejamento frequente de professores, denotou-se também um impacto na continuidade pedagógica e no desenvolvimento de vínculos entre alunos e docentes, elementos cruciais para o sucesso de programas como o PROEJA. O remanejamento, ainda, provoca uma descontinuidade no processo de compreensão do funcionamento didático-pedagógico da modalidade

[15] A remoção (remanejamento) é o deslocamento do servidor no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede, conforme prevê o art. 36 da Lei nº 8.112/90. O inciso II desse artigo institui a modalidade a pedido, a critério da Administração. Por meio dela, o(s) servidor(es) é(são) quem manifesta(m) o interesse na movimentação de uma unidade para outra. A realização de processo seletivo de remoção de que trata a alínea "c", do inciso III, do art. 36 da Lei nº 8.112, de 1990, é decisão de caráter essencialmente gerencial, uma vez que somente o órgão, conhecedor da força de trabalho que compõe o seu quadro de pessoal, é que poderá decidir acerca da possibilidade de deslocamento de servidor, ainda que para outra unidade do mesmo quadro, tendo em vista a necessidade primeira de garantir a continuidade na execução das atividades sob sua responsabilidade.

de Educação de Jovens e Adultos.

Consequentemente, só conseguimos selecionar três professores que estavam atuando ou que atuaram na modalidade, que no momento das entrevistas estevam lotados nos *Campi* Santa Cruz, Ipanguaçu e Zona Norte.

Mesmo assim conseguimos selecionar professores com uma vasta experiência, que compõem o quadro de servidores do IFRN e exercem suas funções em diversos níveis de ensino. Atuam no ensino técnico integrado (modalidades de Ensino Médio, Educação de Jovens Adultos e Subsequente) como também no Ensino Superior, contribuindo significativamente para o desenvolvimento dos alunos em suas respectivas áreas de especialização. O sucesso acadêmico e profissional dos estudantes do IFRN é fundamentalmente garantido pela dedicação e competência desses profissionais.

Para manter o anonimato dos sujeitos entrevistados, utilizamos nomes fictícios com a finalidade de conservar as informações, trabalhando de forma ética. Para cada entrevistado, foram utilizados nomes relacionados à área da Educação de Física que deram nomes aos festivais da Grécia Antiga, em homenagem aos deuses, dos quais usamos: Zeus, Apolo e Hera – casada com Zeus.

Zeus possui toda a sua trajetória formativa vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde concluiu os cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado. No momento da entrevista, contava oito anos de atuação docente no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), ingressando na instituição em 2009.

Naquele período, o IFRN atravessava um processo de expansão institucional, o que implicava, entre outros desafios, a precariedade dos espaços físicos destinados às aulas de Educação Física. Tal limitação não se restringia ao atendimento da EJA, afetando também outras modalidades de ensino. Apesar dessas dificuldades estruturais, o docente desenvolveu suas atividades da melhor forma possível, adaptando suas práticas pedagógicas às condições concretas dos ambientes disponíveis.

Ao longo de sua trajetória no IFRN, acumulou cerca de cinco semestres de experiência com turmas da EJA. Em sua avaliação, atualmente, a maior parte dos campi da instituição dispõe de instalações adequadas para a realização das aulas de Educação Física, tanto para o público da EJA quanto para os demais cursos. Segundo sua perspectiva, não há diferenças significativas no que diz respeito à infraestrutura, uma vez que os espaços que atendem ao ensino integrado também são apropriados para a modalidade EJA.

A atuação do docente na EJA ocorreu de forma orgânica, em resposta às demandas institucionais. Após ser aprovado em concurso público para o cargo de professor de Educação Física,

assumiu todas as turmas disponíveis no campus de origem, abrangendo tanto o ensino médio integrado quanto a EJA. Em experiências posteriores, em outro campus, a distribuição da carga horária entre os docentes era realizada com base nas necessidades institucionais e nas disponibilidades individuais. Conforme relatado, nos campi por onde passou, não havia docentes exclusivos para a EJA ou para o ensino integrado. Todos os professores de Educação Física eram qualificados para atuar em todas as modalidades de ensino, incluindo a graduação, nos campi em que esta é ofertada.

O docente Apolo é aquele que, entre os entrevistados, possui a experiência mais extensa com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (PROEJA). Licenciado em Educação Física, com titulação de mestre e doutor em Educação, o professor acumula vasta trajetória de atuação no Instituto Federal. No momento da realização da entrevista, sua experiência docente na instituição já se consolidava por meio de diferentes vivências e contextos educacionais.

Ao longo de sua carreira no IFRN, o docente teve experiências diversas com o a EJA, variando de acordo com os campi nos quais esteve lotado. Em seu primeiro campus de atuação, não teve contato com turmas dessa modalidade, uma vez que a implantação da EJA ocorreu apenas após sua transferência para outro campus. Foi a partir de 2006, já em uma nova unidade, que passou a trabalhar efetivamente com turmas do PROEJA.

Inicialmente, enfrentou condições bastante precárias. O campus ainda não dispunha de sede própria, e as atividades letivas ocorriam em apenas duas salas cedidas pelo campus central. A estrutura disponível para as aulas de Educação Física era limitada e improvisada, restringindo a realização de práticas diversificadas. No entanto, com o passar do tempo e o avanço no processo de consolidação da infraestrutura institucional, as condições de trabalho melhoraram consideravelmente. Atualmente, o campus conta com campo de futebol society, sala equipada para atividades de ginástica e musculação, quadra polivalente, quadra de areia e piscina. Além dessas instalações, o docente também utilizava, sempre que necessário, espaços externos à instituição, como praças públicas e academias ao ar livre disponíveis na comunidade local.

O interesse do professor em atuar na modalidade EJA está fortemente relacionado ao reconhecimento do valor social e humano que os(as) estudantes trazem consigo. Segundo sua perspectiva, esses sujeitos contribuem para a construção de um ambiente educacional rico e dialógico, uma vez que compartilham vivências diversas, que se articulam aos objetivos pedagógicos propostos pelos docentes. Essa interação favorece práticas mais significativas e contextualizadas.

Contudo, o docente também ressalta as dificuldades enfrentadas no trabalho com a EJA, especialmente no que se refere à elevada taxa de evasão escolar. Para ele, esse fenômeno está intrinsecamente ligado às condições sociais e econômicas adversas vivenciadas por grande parte dos

estudantes, o que acaba comprometendo a permanência e o êxito nas trajetórias educacionais.

Já Hera, possui Licenciatura Plena em Educação Física, alem, de ser mestra, todas as formações pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Iniciou suas atividades no IFRN em maio de 2011. A docente encontrou uma estrutura de espaço, equipamentos e material didático que surpreendeu positivamente.

Ao iniciar suas atividades na instituição, foi positivamente surpreendida pela estrutura física e pedagógica disponível. Os espaços, os equipamentos e o material didático encontrados foram considerados adequados e ideais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas da Educação Física, beneficiando tanto as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto as de outras modalidades de ensino.

Logo ao chegar ao campus, assumiu diretamente as turmas da EJA, sem passar por um processo prévio de adaptação ou formação específica para essa modalidade. Apesar de já contar com 20 anos de experiência na docência em Educação Física, esta foi sua primeira atuação com a EJA. Até então, sua trajetória profissional havia sido voltada ao trabalho com crianças e adolescentes no ensino médio regular, o que tornava o novo contexto um desafio inédito.

A docente destacou a ausência de uma preparação específica para atuar com essa clientela, o que, segundo ela, teria sido essencial para lidar com as especificidades e particularidades dos estudantes da EJA. Em sua avaliação, uma formação inicial voltada a essa realidade poderia ter contribuído significativamente para uma melhor compreensão das necessidades pedagógicas e socioculturais desse público.

Durante seus seis anos de atuação no IFRN, sendo quatro deles dedicados diretamente à modalidade EJA, a docente enfrentou o desafio de compreender e se adaptar às demandas desse novo contexto por meio da prática cotidiana.

Desde o primeiro dia no campus, assumiu as turmas de forma imediata, sem tempo hábil para realizar um estudo aprofundado da ementa do curso ou planejar suas intervenções pedagógicas com base nas especificidades da modalidade. Assim, foi através da experiência vivida e da interação contínua com os estudantes que passou a compreender de maneira mais profunda suas realidades, dificuldades e expectativas.

1.2. Características dos estudantes

Dos questionários aplicados com os alunos matriculados nos Cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, optamos por selecionar os alunos de todos

os períodos ofertados no ano letivo de 2018.2 (2.º semestre) e 2019.1 (1.º semestre), como referido anteriormente.

Com relação aos dados coletados, destaca-se a expressiva participação do IFRN - Campus Santa Cruz neste estudo, com 65 respondentes ou 47% da amostra válida. Em seguida, com 40 participantes (29%), surge o IFRN - Campus Ipanguaçu. Em seguida está o IFRN - Campus Natal Zona Norte, com 34 entrevistados (24%). Essa distribuição mostra uma concentração significativa de respostas do campus Santa Cruz, indicando um notável engajamento desse público na pesquisa.

Em relação aos períodos de curso dos alunos dos Institutos Federais, destaca-se que o 2.º período foi o mais representado, com 37 indivíduos (26,6%). Ao longo deste, o 3.º período aparenta 22 participantes (15,8%), seguido pelo 1.º período, que apresenta 16 participantes (11,5%). Os períodos mais avançados, como os períodos 6.º, 8.º e 5.º, tiveram 15 respondentes cada (10,8%), indicando presença significativa.

Finalmente, os períodos 7.º e 4.º abrangem 11 (7,9%) e 10 (7,2%) indivíduos, respectivamente. É possível analisar as percepções dos alunos ao longo de suas trajetórias acadêmicas devido à diversidade de representação sugerida nos diferentes estágios dos cursos.

Uma tendência preocupante pode ser observada ao analisar o percurso dos alunos e alunas ao longo de seu itinerário formativo, em que ocorre uma redução significativa do número de estudantes à medida que avançam no processo. A maior parte dessa diminuição é causada pela repetência e/ou evasão escolar. Essa redução é motivada por diversas razões, tais como condições financeiras, distância da escola exigindo gastos com transporte e dificuldades para compreender os conteúdos das disciplinas. Neste sentido, destacamos também o trabalho, pois esses alunos são em grande maioria trabalhadores:

> Mas, sempre que pensamos em EJA temos que considerar que nossa atividade conta com mulheres e homens trabalhadores. Vale notar, ainda, que em todas as regiões do país, o trabalho é apontado pelos alunos de EJA tanto como motivo para terem deixado a escola, como razão para voltarem a ela. (Brasil, 2006, p.20)

Quando analisamos o perfil dos alunos e alunas, observa-se que 60% são mulheres e 40% são homens, totalizando 84 e 55 participantes, respectivamente. Esse fato revela que nas últimas décadas, as relações de gênero no país têm passado por transformações significativas em diversos âmbitos da

vida cotidiana, como trabalho, educação, saúde, mídia e segurança.

Com relação ao aspecto educacional, verificamos um avanço nas questões de gênero. O protagonismo feminino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fenômeno que ao longo dos anos vem se fortalecendo, conforme relatado em pesquisa realizada por Martins (2018), o que nos leva a observar um novo perfil dos alunos e alunas da Educação Profissional e Tecnológica em que, tradicionalmente, a predominância é masculina nos diversos cursos.

Esses avanços podem ser percebidos nas últimas décadas, e que vem ocupando espaço privilegiados na agenda das grandes conferências internacionais e dos organismos nacionais e internacionais como as apresentadas nas Diretrizes de Educação Física de Qualidade para Legisladores (QPE):

> Artigo 10 da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women – CEDAW): convoca os Estados-partes a tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra as mulheres, bem como garantir oportunidades iguais para a participação ativa no esporte e na educação física (UNESCO, 2014, p. 34).

Esse avanço também se exibe no relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos (UNESCO, 2016, p. 8):

> A educação de mulheres também tem grandes impactos nas famílias e na educação das crianças, influenciando o desenvolvimento econômico, a saúde e o engajamento cívico de toda a sociedade.

Quanto à faixa etária dos participantes, houve uma predominância significativa de jovens entre 19 e 25 anos, totalizando 55,4% da amostra, o que corresponde a um total de 77 pessoas. A faixa etária seguinte com maior representatividade foi a de 26 a 33 anos, com 34 respondentes (24,3%). Em seguida, observamos 10 participantes (7,2%) na faixa de 42 a 49 anos, 9 (6,4%) na faixa de 34 a 41 anos, e 7 (5%) com 18 anos. Por fim, as faixas etárias de 50 a 59 anos e 60 anos ou mais apresentaram apenas 1 (0,7%) participante cada.

Esta diversidade de idade se constitui em uma tatuagem desta modalidade de ensino. Como podemos observar, há uma quantidade predominante de adolescentes e jovens adultos matriculados, sendo um reflexo em todo Brasil, como na América Latina, representando um grande desafio que implica na busca de novas práticas para estabelecer uma educação compatível com essa diversidade.

Segundo Jardilino (2015), embora não seja o único motivo, essa migração foi identificada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que estabelece a idade mínima de ingresso no artigo 38. A lei não apenas ampliou o acesso ao direito de jovens e adultos trabalhadores retomarem seus estudos, mas também permitiu que muitos jovens se matriculassem na EJA com o objetivo de acelerar sua conclusão escolar, o que possibilitou a certificação do Ensino Fundamental para os maiores de quinze anos e do Ensino Médio para os maiores de dezoito anos.

Examinando a área residencial dos indivíduos entrevistados, foi constatado que 108 (78%) são habitantes da área urbana, sendo essa a maioria significativa. Porém, 31 indivíduos ou 22% são proprietários na zona rural. Santa Cruz é a cidade mais citada entre as residências dos entrevistados, com um total de 41 (29,3%) indivíduos. É seguido por Natal, com 28 (20%), Angicos, com 10 (7,1%), Campo Redondo, com 09 (6,4%), e outras cidades como Açu, Carnaubais e Ipanguaçu, com 08 (5,7%) cada.

Dos entrevistados, 06 (4,3%) citaram Tangará, enquanto 04 (2,9%) citaram São Bento do Trairí. Poço Branco registra 03 (2,1%), São Gonçalo do Amarante e Itu, 2 (1,4%) cada, e apenas 01 (0,7%) pessoa cita Paraú, Lajes Pintadas, Japé, Bom Jesus, Currais Novos, Alto Rodrigues e Afonso Bezerra.

Essa ampla abrangência em toda a região do Rio Grande do Norte, e em particular nos campi envolvidos com a pesquisa (Campus Santa Cruz, Ipanguaçu e Zona Norte), ajuda a estabelecer o IFRN como um centro de educação, ciência e tecnologia, bem como suas áreas de produção de conhecimento e desenvolvimento social. Isso assegura a preservação da credibilidade construída ao longo da história da Instituição e contribuindo para a respeitabilidade junto às comunidades nas quais os campi estão inseridos.

Como podemos observar, os discentes inquiridos nos revelam, em suas respostas, que o IFRN, com sua estrutura multicampi[16], delimitada claramente pela abrangência territorial de cada campus, exerce seu papel institucional de intervir em suas regiões, identificando desafios e propondo soluções

[16] LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

técnicas e tecnológicas para promover o desenvolvimento sustentável com inclusão social, alinhando-se aos arranjos produtivos de cada região.

Com relação a escolaridade dos respondentes, podemos ver que a maioria dos alunos e alunas entrevistados que completou o Ensino Médio corresponde a 59 pessoas, o que representa 42,8% do total. Depois disso, vem aqueles que terminaram o Ensino Fundamental, com 41 pessoas, ou 29,7%, seguidos por aqueles que não completaram o Ensino Médio, com 32 pessoas, ou 23,2%.

É importante reforçar que o PROEJA tem como objetivo resgatar e reintegrar jovens e adultos no sistema escolar, mesmo que tenham interrompido seus estudos por algum motivo, ajudando essas pessoas a aumentarem sua escolaridade e lhes proporcionarem o acesso a uma formação completa, que inclui educação profissional técnica de nível médio.

Com o objetivo em vista, a instituição começou a oferecer vagas para o PROEJA em 2006, incialmente apenas no Campus Currais Novos. Estas vagas eram destinadas, de acordo com o Documento Base do PROEJA, aos portadores de certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou equivalente e com 18 anos ou mais anos na data da inscrição.

Como observado, as características relacionadas à conclusão do Ensino Fundamental pelos alunos matriculados não seguem as orientações estabelecidas no documento base que guia as políticas e práticas pedagógicas para essa modalidade educacional.

Além disso, dentro desse contexto, notamos um avanço em comparação com outras pesquisas, como a realizada por Baracho e Dante (2010). Em nossos dados coletados, observamos uma diminuição significativa no número de alunos matriculados com ensino médio incompleto, quando somamos as respostas dos alunos com ensino fundamental completo e os com ensino médio incompleto (significa que têm o ensino fundamental completo), totalizando 72 respondentes ou 52,9%.

Neste sentido, um grupo diferente do esperado está ocupando as vagas destinadas àqueles que deveriam concluir o ensino fundamental, como preconizado pelo Programa, o que é uma razão para preocupação. Isso significa que a instituição precisa encontrar maneiras de garantir que suas políticas estejam de acordo com as leis vigentes, evitando assim um dos motivos pelos quais os alunos se evadem.

3. Os procedimentos de análise

Um papel importante na compreensão do objeto de estudo foi desempenhado por cada uma

das três etapas distintas durante a análise dos dados da pesquisa. A primeira fase envolveu a análise documental relacionada à Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio de Educação Física (PTDEM) do IFRN, que proporcionou uma compreensão dos objetivos e diretrizes estabelecidas pela instituição para a disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho.

A análise dos dados estatísticos utilizando o software SPSS ("Statistical Package for the Social Sciences") constituiu a segunda etapa. Esta fase permitiu uma interpretação quantitativa dos dados coletados, oferecendo 'insights' sobre padrões e tendências relevantes para a pesquisa.

A terceira fase envolveu a análise das entrevistas de acordo com o quadro a seguir, completando os dados quantitativos com os perspectivos dados qualitativos dos participantes. De acordo com esta abordagem mista, é necessário combinar a rigorosidade estatística com a profundidade das experiências individuais para uma avaliação completa da implementação e dos impactos do PTDEM de Educação Física do IFRN. Finalmente, procedemos a um momento final, no qual se pretende cruzar os dados recolhidos e as análises realizadas de forma setorial, que apelidamos de triangulação dos resultados (Tabela 08).

Tabela 08: Métodos de pesquisa

PTDEM	**Questionário**	**Entrevista**	**Síntese/Triangulação**
Análise documental Capítulo 6	**Análise estatística Capítulo 7**	**Análise de conteúdo Capítulo 8**	**Capítulo 9**
Dados do Documento Institucional	Dados Alunos	Dados Docentes	Ideias fortes dos capítulos anteriores, fazendo junção das ideias dos documentos, dos professores, dos docentes.

Fonte: Elaboração própria, 2020

Sá-Silva et al. (2009) compreende que o pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações para seu manuseio e análise, organiza informações a serem categorizadas e, posteriormente, analisa e elabora, através delas, sínteses.

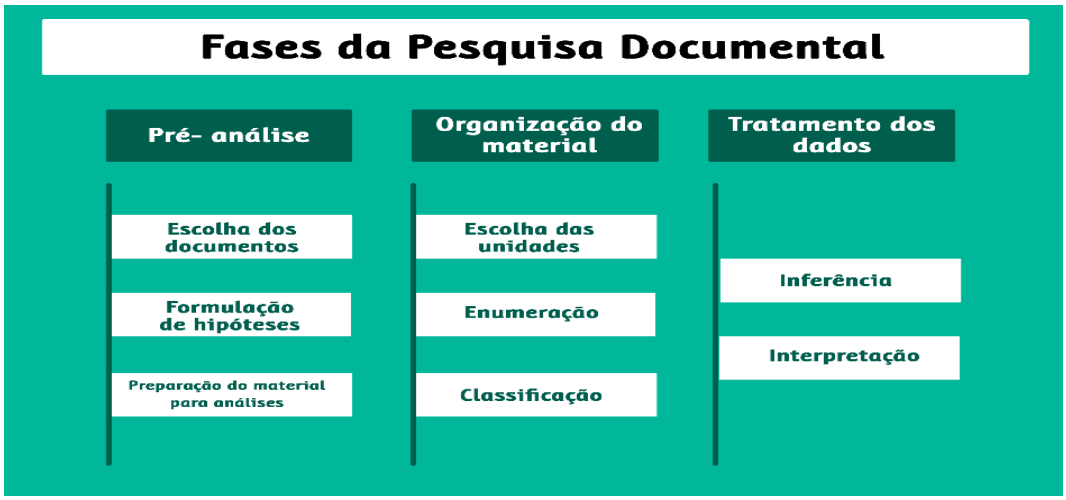
Para o desenvolvimento da pesquisa documental são necessárias três etapas de realização: **1.ª) pré-análise**: está relacionada à identificação de fontes de dados e formulação de hipóteses a serem confirmadas ou rejeitadas ao final do trabalho; **2.ª) organização do material**: facilita a interpretação dos dados; e **3.ª) tratamento dos dados coletados:** dá-se por meio de inferências em comparativo com informações (Figura 12).

Na etapa de escolha dos documentos foram considerados os meios para compreender e

interpretar uma história de vida ou de um processo (Flick, 2009). Nesse sentido, como documento para seleção e análise, elegemos o PTDEM do IFRN, no qual categorizamos conforme Tabela 09.

Com os dados relacionados ao questionário com os alunos, e sabendo que a análise estatística, quer pela *estatística paramétrica*, quer *não paramétrica* (Câmara, 2001, Moore, 2002, Siegel, 2006), bem como pelos parâmetros de *tendência central* (média, moda, mediana, valores máximos, valores mínimos, desvio padrão, etc.), podemos aceder a informações mais claras e precisas. No nosso estudo, optamos por trazer apenas a análise de frequência e análise percentual, que, de alguma forma, responde ao problema, questões e objetivos de estudo. Por outro lado, face à dimensão do nosso problema de investigação, o tempo disponível não nos permitiu carrilar para outras análises estatísticas.

Figura 12: Etapas da Pesquisa Documental



Fonte: Sá-silva et al. (2017)

Tabela 09: Categorização do documento PTDEM

Análise Documental - PTDEM	
Categorias	**Registro**
Disciplina	- Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho
Concepção teórica PTDEM- IFRN	- LDB ou LDBEN, Lei n.° 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, fixadas em legislação específica e no Projeto Político Pedagógico Institucional - PPP institucional - IFRN
Conteúdos	- Conceitual (fatos, conceitos e princípios) - Qualidade de Vida" e "Saúde e Trabalho": conceito de qualidade de vida e saúde; qualidade de vida e saúde no trabalho e ginástica laboral. - Procedimental (ligados ao fazer) - Práticas Corporais e Lazer: práticas corporais regulares e seus benefícios para a saúde e a relação com o trabalho, atividade física e lazer. - Atitudinal (normas, valores e atitudes) - Programa de Atividade Física e Autonomia: conceitos e tipos de ginástica e esporte de participação. – Conteúdos são iguais para todos os níveis de ensino, revelando-nos um equívoco. Os conteúdos apresentados não contemplam a legislação vigente na época da construção da proposta, em relação à cultura corporal de

	movimento.
Pressupostos metodológicos	- Cultura corporal de movimento: - Abordagem de aulas abertas; - Abordagem Crítico-Emancipatória; - Abordagem Crítico-Superadora
Práticas	Fonte: Sá et al. (2017)

Fonte: Elaboração própria, 2020

Para análise estatística os dados foram construídos em formato EXCEL, versão 2010. Para a construção das tabelas descritivas e a realização da aplicação de testes estatísticos (Teste Qui-Quadrado) foi utilizado o software Estatístico SPSS, versão livre temporária. O pacote estatístico SPSS ("Statistical Package for Social Sciences") é uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas. É um software estatístico de fácil manuseio internacionalmente utilizado há muitas décadas. O banco de dados é um conjunto de dados registrados em uma planilha, em forma de matriz, com "n" linhas, correspondentes aos casos em estudo e "p" colunas, correspondentes às variáveis em estudo ou itens de um questionário. As etapas que definem o método estatístico estão representadas na Figura 13.

Figura 13: Etapas da recolha dos dados



Fonte: Elaboração própria, 2020

A análise estatística foi feita com 139 alunos de três campis, sendo realizada em duas etapas diferentes. Um grupo vivenciando a disciplina (Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho) e o outro grupo em fase de finalização. Para tanto, os dados obtidos nos revelam cinco categorias: os campi; alunos PROEJA; práticas ao longo da vida; qualidade de vida no trabalho e contribuições das práticas de Educação Física. Na "prática ao longo da vida", o acesso à internet apresenta dificuldade e escassez. Na "qualidade de vida no trabalho", os alunos apresentam experiência com os interesses culturais do lazer e com os conteúdos da Educação Física. E, como contribuição de "práticas da Educação Física", observa-se a formação para vida. Já com relação à análise de conteúdo, realizada com os professores, evidencia-se as seguintes categorias: conteúdos, abordagens pedagógicas, processos metodológicos, organização e sistematização (Tabela 10).

Neste sentido, apresentam-se duas funções complementares: a tentativa exploratória que amplia a descoberta dos conteúdos aparentes e a confirmação ou informação das hipóteses. A técnica compreende três escolhas: a unidade de registro (o recorte), as regras de contagem (a enumeração), as categorias (a classificação e a agregação).

A análise de conteúdo é um instrumento de pesquisa científica com múltiplas aplicações. A definição de Bardin (2009) sintetiza os aspectos consensuais dessa técnica em um conjunto de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Tabela 10: Categorização dos questionários

Análise Estatística - ALUNOS	
Categorias	**Registro**
Campi Santa Cruz, Zona Norte e Ipanguaçu	- Análise de 139 questionários respondidos presencialmente, sendo aplicados aos discentes matriculados nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integral, modalidade EJA.
Alunos do PROEJA	- Alunos de todos os períodos ofertados no ano letivo de 2018.2 (2.º semestre) e 2019.1 (1.º semestre).
Práticas ao longo da vida	- O ponto de internet, computadores e televisão, enquanto telefone fixo, videocassete, rádio e TV por assinatura são os produtos com menor percentual. A grande maioria dos alunos e alunas escutam forró e música religiosa. - Estilos de músicas, enquanto música eletrônica, bossa nova, rock, axé e reggae.
Qualidade de vida e trabalho	- Lazer: físico; intelectual; artístico; manual; social. - Atividades esportivas: Esportes coletivos e esportes individuais. - Ginástica.
Contribuição das práticas no campo da educação física	- Formação como cidadão; - Conhecer melhor seu corpo; - Melhor relacionamento com as pessoas - Reconhecer as atividades físicas como necessidade ao ser humano - Como rendimento para favorecer outras disciplinas; - Contribuição para sua vida profissional

Fonte: Elaboração própria, 2020

Nesta pesquisa desenvolvemos uma sistematização de procedimentos exigidos pela análise de conteúdo temático-categorial, cujo seu desenvolvimento é sintetizado a seguir: **Fase 1 – a pré-análise** - observando os indicadores a partir dos objetivos da pesquisa; **Fase 2 – codificação** - o que foi registrado em relação aos conteúdos, práticas e pressupostos para prática da Educação Física na perspectiva da qualidade de vida e trabalho no ensino EJA; **Fase 3 – categorização** - para triangulação dos dados nas três fontes de coletas, o que foi possível estabelecer categorias tais como: a) prática docente, b) critérios de organização e sistematização dos conteúdos e c) pressupostos metodológicos, sendo possível a interpretação e análise destas categorias para alcançar o objetivo geral do trabalho, respondendo às questões de pesquisa, correspondente à Fase 4 – análise (Figura 14).

Figura 14: Etapas de análise de conteúdo

Pré-análise	Codificação	Categorização	Análise
· Escolha de documentos · formulação das hipóteses · Elaboração de indicadores	· Transformação dos dados · Unidades de registro · Unidade de contexto	· Criação do Sistema das categorias	· Interpretação · Conclusões

Fonte: Elaboração própria, 2020

Em relação à análise de conteúdo, realizada com os professores, evidencia-se as seguintes categorias: Conteúdos, abordagens pedagógicas, processos metodológicos, organização e sistematização. Os conteúdos e abordagens apresentados coadunam com os documentos norteadores. No processo metodológico foi enfatizada a articulação dos conteúdos da Educação Física. Já na organização e sistematização, foi sugerida uma proposta para os conteúdos de educação física voltados para EJA, considerando o tempo escolar da Educação Física em EJA (Tabela 11).

Tabela 11: Categorização das entrevistas realizadas com professores

Análise de conteúdo – PROFESSORES	
Categorias	**Registro**
· Conteúdos	- Articulação entre os conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais - Temas do cotidiano dos sujeitos; - Conteúdos da Educação Física
· Abordagens	- Aulas expositivas, práticas corporais, abordagem crítica, construção de vida e ensino aberto à experiência.
· Processos Metodológicos	- Articulação dos conteúdos da Educação Física
· Organização e Sistematização	- Proposta de Conteúdos e Educação Física para a EJA - Relação do tempo escolar da EF no EJA

Fonte: Elaboração própria, 2020

4. Questões e ética

O problema do acesso à informação é abordado pelo investigador após ter elaborado o plano de pesquisa, determinado a população e a amostra a ser estudada. Um dos passos mais difíceis da investigação é o ingresso à situação e aos sujeitos do estudo, sendo necessário abrir caminhos de acesso, sem descuidar das questões éticas, sendo importante que durante a identificação do problema da pesquisa, esse problema seja de relevância para as pessoas que vão ser estudas.

Neste sentido, os investigadores, que utilizam métodos qualitativos em educação, estão sempre questionando os sujeitos investigados, com a finalidade de perceber as experiências vividas, de

modo a entender como os sujeitos interpretam as suas vivências e como eles estruturam o mundo em que vivem. Assim, os pesquisadores qualitativos constroem uma relação especial de diálogo, estabelecendo estratégicas e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (Bogdan & Biklen, 2014, p. 51).

Neste processo, a investigação em educação, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), exige uma abordagem cuidadosa e ética, visto que envolve diretamente seres humanos e seus contextos socioculturais. Neste estudo, exploramos as percepções e as experiências dos alunos e alunas e dos professores da EJA, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, respectivamente, utilizando-se das metodologias qualitativas, quantitativas e mista.

Neste processo, para garantir a conformidade da pesquisa e o anonimato dos sujeitos, foram tomados todos os cuidados e medidas com as normas éticas durante a condução da pesquisa para informar e obter o consentimento dos participantes. Inicialmente, os Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) foram informados sobre os objetivos da pesquisa através de uma carta endereçada aos Diretores Gerais (Apêndice 01).

Sobre as entrevistas com os professores, remetemo-nos aos referenciais epistemológicos e aos aspectos metodológicos da investigação, discutidos previamente com os orientadores da pesquisa – especialistas no tema da tese. Ambos contribuíram com considerações pertinentes aos objetivos da pesquisa e aos questionamentos formulados, enfatizando a importância de manter uma conexão sólida entre esses questionamentos e o referencial teórico adotado. Com isso, as reflexões propostas pelos orientadores foram integralmente acolhidas e as correções necessárias foram realizadas a partir do guião preliminar, garantindo que o alinhamento teórico-metodológico se mantivesse coeso ao longo do processo investigativo.

Além disso, os professores receberam as devidas informações sobre todos os procedimentos da investigação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que detalha os objetivos, métodos e a importância da pesquisa. Para reforçar a comunicação, também foi enviado um e-mail explicativo a todos os envolvidos (Apêndice 02)

Com relação aos alunos, foi realizado um pré-teste do questionário antes de sua aplicação definitiva. Este pré-teste incluiu um cabeçalho com todas as informações necessárias, assegurando transparência e compreensão dos objetivos da pesquisa. O cabeçalho do questionário continha a seguinte mensagem: “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) firmou convênio com a Universidade do Minho para a realização de doutoramento em Ciências

da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular. Desta forma, está sendo desenvolvida uma pesquisa sobre a 'Organização dos conteúdos da Educação Física na Modalidade de Jovens e Adultos – EJA', com o objetivo de identificar as atividades da Cultura Corporal de Movimento, inserida na disciplina 'Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho', a fim de desenvolver uma proposta adequada para as aulas de Educação Física. Gostaríamos de contar com a sua valiosa colaboração para a coleta dos dados da pesquisa, respondendo às perguntas deste questionário. Informamos que não há necessidade de se identificar, sendo garantido o sigilo das informações obtidas nas respostas. Solicitamos que sejam sinceros em suas respostas. Agradecemos antecipadamente pela sua atenção".

A propósito, segundo Bogdan & Biklen (2014), há duas questões importantes no cenário no âmbito da ética relativa à investigação de seres humanos, o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de dados, perspectivas sob as quais procuramos nos guiar para assegurar a integridade e o bem-estar dos participantes da pesquisa, como: 1. Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, ciente da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; 2. Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam ouvir.

Mediante o exposto, esse estudo destaca a importância de considerar cuidadosamente as questões éticas. A aplicação de metodologias mistas, combinada com práticas éticas rigorosas, não apenas enriqueceu a qualidade dos dados coletados, mas garantiu a proteção e respeito aos participantes. A abordagem mista utilizada permitiu uma compreensão abrangente dos desafios e potencialidades da EJA, fornecendo insights valiosos para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

O avanço do conhecimento e a promoção de uma educação de qualidade para todos dependem da ética na pesquisa para garantir a integridade científica e o respeito aos direitos e dignidade dos participantes. Finalmente, a adesão às normas éticas em pesquisas educacionais não apenas sustenta a validade e a confiabilidade dos resultados, mas também aprimora a confiança pública na ciência, contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais mais humanizadas e justas.

PARTE III:

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

CAPÍTULO 6:

PTDEN de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho

APRESENTAÇÃO

Como se observa, os documentos têm um papel primordial nos estudos qualitativos. Eles representam um manancial valioso para situar melhor a problemática e as questões da pesquisa, assim como contribuem para uma leitura crítica, pois são considerados uma fonte estável, que complementam os questionários realizados com os discentes e as entrevistas realizadas com os professores.

Entendemos que a análise documental foi uma importante etapa da pesquisa, pois, em virtude de ser uma fonte estável, permitiu problematizar o objetivo deste estudo, fundamentando as alegações e declarações do pesquisador. Sob esse prisma, afirmam Lüdke e André (1986) que a pesquisa documental, sendo uma fonte natural de informação, surge em determinado contexto e fornece informações importantes sobre esse mesmo contexto.

Neste sentido, optamos por analisar a "Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio de Educação Física" (PTDEM), uma vez que esse documento foi elaborado para ser o marco teórico na elaboração, organização, sistematização e nas metodologias dos conteúdos de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" a serem desenvolvidos nos Cursos Técnicos Profissionais do Ensino Médio regular, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e do subsequente.

A análise documental do PTDEM pautou-se na orientação do problema voltado, inicialmente, para atender a dois objetivos gerais, que são: analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, do IFRN, com ênfase na Cultura Corporal de Movimento, e averiguar os critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA, sob a perspectiva dos docentes e discentes.

Neste contínuo, reafirmamos que a escolha do documento PTDEN não foi aleatória. Ela se justifica ao nos permitir realizar diversas leituras, que nos garante segurança metodológica, tendo em vista seu caráter normativo. Avançando na discussão, ressaltamos que faz a análise do PTDEN no que se refere à aplicação do documento nos Cursos Técnicos de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, foco do estudo aqui em debate. É válido destacar que a disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" é ministrada apenas em um semestre, tempo pré-determinado pelo PCC dos cursos.

Em nossas leituras, verificamos que a estrutura do documento está disposta da seguinte forma: apresentação, concepção teórica, proposição metodológica, conteúdos propostos, avaliação da aprendizagem e referencial teórico, além de três anexos: programas das disciplinas para os cursos

técnicos integrados regulares, programas das disciplinas para os cursos técnicos integrados na modalidade EJA e programas das disciplinas para os cursos técnicos subsequentes.

Desta maneira, no primeiro momento, a análise detém-se nos objetivos e nos pressupostos teóricos, que vão nos dar argumentos para discutimos os critérios para a construção dos conteúdos e, em seguida, dos processos metodológicos, dos conteúdos, finalizando com os programas das disciplinas. No sentido de dar mais clareza à discussão que se segue, achamos adequado dividir o processo de análise em dois pontos: por um lado, da apresentação às propostas metodológicas, e, por outro lado, os conteúdos e os programas das disciplinas.

1. Apresentação do PTDEN

Como se observa, o PTDEN de Educação Física proporciona uma orientação sistêmica aos professores de Educação Física conectado ao Projeto Político Pedagógico do IFRN, vinculados aos pressupostos teóricos metodológicos, integrados à função social da instituição, nos orientado como "documentos curriculares norteadores da prática pedagógica para o Ensino Médio e às abordagens pedagógicas desenvolvidas pela produção científica no mundo acadêmico" (IFRN, 2012, p. 05).

Partindo desse princípio, o documento foi construído de modo participativo e orientado pelos pressupostos dos Projetos Políticos Pedagógicos, construído desde 1994 com a elaboração da Proposta Curricular da ETFRN. Na sequência, em 1999, ocorre a reestruturação curricular regulamentada pelo Decreto n° 2.208/97 e pelo Programa de Expansão da Educação Profissional.

Ainda neste percurso, mais recentemente, no ano de 2009, em consequência da institucionalidade[17] do IFRN, surgiram novos desafios administrativos e pedagógicos, havendo a necessidade de uma nova revisão nos documentos regulatórios, demandando a revisão e a reconstrução dos referenciais no que se refere à sistematização das concepções, dos princípios e das diretrizes para uma nova prática pedagógica, além das políticas educacionais em âmbito locais, constituindo-se em um documento de caráter identitário.

Todo esse processo foi uma construção participativa, como podemos verificar no próprio título do PPP, de 2012, o Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva, sendo "o resultado

[17] Os Institutos Federais surgem como autarquias de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica, encontrando na territorialidade1 e no modelo pedagógico elementos singulares para sua definição identitária. Pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. E na construção de uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, identificam-se como verdadeiras incubadoras de políticas sociais (IFRN,2010, p.15).

de um esforço democrático e participativo", resgatando o sentido humano, científico e libertados do planejamento educacional na instituição, envolvendo os docentes, técnicos administrativos e discentes em diversos espaços de trabalhos coletivos, como: reunião pedagógica, reunião de grupos, seminários, reunião ampliada, reunião de colegiados, fórum de discussões, entre outros espaços, sendo o processo construído em todos os campi e na reitoria, entre 2009 e 2012.

Isso segue, especificamente, com relação à construção do PTDEN de Educação Física que passou também por um processo coletivo de construção com todos os discentes das disciplinas de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", de todos os campi do IFRN, consolidando-se como um documento adotado por todos os professores da área, para atender os alunos dos Cursos Técnicos de Nível Médio integrado regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no subsequente.

1.1. Concepção teórica

A proposta é baseada nas determinações legais prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN, Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) para a área de linguagens, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, fixadas em legislação específica e no Projeto Político Pedagógico Institucional.

Vale salientar que a Educação Física no IFRN sempre teve um viés restrito ligado às práticas esportivas vinculadas às competições, como nos revela os PCN+ (Brasil, 2002, p. 139). "No ensino médio, frequentemente, as aulas de Educação Física costumam repetir os programas do ensino fundamental, resumindo-se às práticas dos fundamentos de alguns esportes e à execução dos gestos técnicos esportivos", e que com a construção coletiva deste documento assume uma postura diferente, trabalhado em uma integração com o PPP institucional, revelando a essência dos discentes envolvidos para além das práticas esportivas, usufruindo da cultura corpórea de movimento como: jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Como se observa, foi um processo de mudanças significativas de modo geral na instituição, e de modo especifico na disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", sendo a escola lugar de concepções, realizações e de avaliações, objetivando a construção de documentos que

estejam pedagogicamente baseados em seus alunos, pois todo o projeto presume ruptura, tanto com o presente, como com o futuro, quebrando um estado de comodismo para ousar juntos com toda a comunidade escolar, a fim de buscar melhorias.

O PPP se caracteriza por uma proposta de onde se quer chegar e como deve ser percorrido o caminho, mostrando as possibilidade e estratégias para se chegar nesta caminhada. Para tanto, é necessário enfrentar o desconhecido em busca de tentar conciliar os conflitos, eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias.

Neste enfrentamento, é preciso que se construa um referencial robusto para amparar e alicerçar os pressupostos teóricos pedagógicos ali expostos. Como afirma Veiga (s.d., p. 13), devemos ter uma teoria que apoia o projeto político pedagógico, como também "a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente".

Assim, o PDTEN está amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/96, onde a Educação Física no Ensino Médio passou a ser contemplada como componente curricular obrigatório da educação básica, que tem como finalidade, de modo geral, os seguintes pontos:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996, p. 19)

Desta forma, a LDB deu origem à elaboração das diretrizes nacionais com o fito de nortear os diferentes componentes curriculares, buscando fornecer subsídios teóricos metodológicos para o Ensino Médio e, especificamente, para a Educação Física, "que devem considerar a fase vivenciada

pelos alunos, as novas propostas de educação e, sobretudo, a nova feição que se deseja para a disciplina na fase final da formação básica dos jovens" (Brasil, 2002, p. 139), sendo a disciplina inserida na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

Fica claro que a Educação Física tem por finalidade preparar o discente para ser um praticante lúdico e ativo, incorporando os compenetres curriculares da Cultura Corporal de Movimento em sua vida cotidiana, tirando, assim, o melhor proveito possível, conforme afirma Darido (2012, p. 11) sobre a Educação Física como um componente da Educação Básica, ao pontuar que:

> Introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, e que o instrumentaliza para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Com se vai observar no decorrer do texto, os pressupostos adotados pelo PDTEN convergem entre as tendências de cunho sociocultural acompanhado dos documentos e das referências supramencionados, como também do PPP (IFRN, 2012), principalmente depois da nova institucionalidade dada pelos termos da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que tem como função social a formação humana integral, o exercício da cidadania e a produção e a socialização do conhecimento, como podemos verificar em alguns princípios:

> Integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais; verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo. (IFRN, 2012, p. 21)

Para tanto, o IFRN é responsável por ofertar educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conjugando conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos e ideais pedagógicos de fundamentação histórico-crítica. Nesse contexto, a Educação Física tem como objetivo primordial:

> Consolidar o componente curricular em questão como um fenômeno sociocultural presente na vida dos alunos que possibilita o desenvolvimento de uma rede de inter-relações e que ampliam as possibilidades do sentido/significado do se movimentar, traduzido nas diversas práticas corporais contempladas na organização dos conteúdos programáticos. (IFRN, 2012, p. 128)

Nesse contínuo, especificamente com relação aos alunos e alunas da EJA, a instituição, de modo geral, e a "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" devem, na medida do possível, mostrar aos discentes os benefícios regulares da atividade física, através de metodologias adequadas a essa modalidade de ensino, promovendo experiências prazerosas que venham provocar posturas ativas, conscientizando-os da sua importância em seu cotidiano dentro e fora da escola.

Para os discentes da EJA, a disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" deve principalmente discutir as novas tecnologias e conforto da modernidade no comportamento corporal, analisando os impactos na sua vida como cidadão, trazendo o seu conteúdo socialmente construído em busca dos objetivos aqui já traçados.

1.2. Passos metodológicos

Em consonância com as orientações já inferidas, em respeito às diversidades, objetivando atender às particularidades geográficas, sociais e culturais dos diversos *campus*, unificando o fazer pedagógico, o PDTEN (IFRN, 2012) apresenta uma abordagem teórico metodológica que se alinha com o caráter crítico reflexivo, tendo o entendimento de que a construção do conhecimento deve respeitar as experiências e os conteúdos dos alunos.

Assim, o PDTEN foi baseado nestes princípios em que foram adotadas três abordagens já discutidas no capítulo intitulado "A Educação Física: uma contextualização histórica". Segundo Castellani Filho (1999, p. 152), duas são propositivas não sistêmicas, a saber: abordagem de "Aulas Abertas", defendida por Hildebrandt e Laging, em 1986; abordagem "Crítico-Emancipatória", idealizada por Eleonor Kunz, em 1991; e a propositiva sistêmica, denominada por "Crítico-Superadora", evidenciada por um coletivo de autores em 1992.

A **abordagem de aulas abertas** defende que as aulas devem ser centralizadas nos alunos e fundamentadas nas suas experiências vividas, cujo processo pedagógico se dá na construção

compartilhada com a decisão no planejamento, nos objetivos, nos conteúdos, nas avaliações e na transição do conteúdo em uma educação de co-decisão. Hildebrandt (2005, p. 47) pondera a sua compreensão de aula como "um processo de interação social, no qual o professor e os alunos definem suas situações de ações e, com isso, determinam também os seus significados", ao qual se deve acrescentar também que o professor deixa de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, passando este a ser orientado para o aluno.

Portanto, as aulas de Educação Física têm de se apoiar em uma prática pedagógica do esporte que venha em defesa do desenvolvimento da pluralidade, contra o reducionismo do conteúdo esporte, e trabalhando em uma construção crítica dos conceitos de esporte, abrindo oportunidade para a elaboração de outros significados e ampliando a visão de mundo em um processo compartilhado de conteúdo.

Já a **abordagem Crítico-Emancipatória** entende que o professor, como ressalta Kunz (2004), tem como principal objetivo transformar o ensino de Educação Física e dos esportes na escola baseado em uma pedagogia-emancipatória e didática da comunicação com uma metodologia problematizada, que venha a transcender o conteúdo prático do esporte, em uma troca com o ser humano e seu mundo vivido através do movimento, tendo condições de desenvolver seus interesses, seus objetivos e suas necessidades, por meio de um ensino.

Como estratégia didático-pedagógica comunicativa de ensino, essa concepção tem como atuação metodológica as encenações esportivas que ocorrem no trabalho, na interação e na linguagem para poder atingir seus objetivos no sentido do saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir.

Na **abordagem Crítico-Superadora**, os autores trabalham em uma perspectiva de reflexões sobre a cultura corporal cujos conteúdos trabalhados pedagogicamente são selecionados de acordo com três princípios: da relevância social do conteúdo, da contemporaneidade do conteúdo e da adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno e que são historicamente produzidas pelos homens no mundo, evidenciando as expressões corporais como os jogos, os esportes, a ginástica, a luta, as acrobacias, entre outras formas de expressão.

Ela propõe que os conteúdos sejam tratados simultaneamente, a partir da ampliação do pensamento dos alunos de forma espiralada, isto é, interpretando, compreendendo e explicando-os em suas realidades. Para tanto, devem ser organizados em ciclos, proporcionando aos alunos e alunas a participação ativa durante todo o processo de ensino e aprendizagem, dando-lhes a oportunidade de conhecer sua corporeidade ao se movimentar.

Avançando na discussão, a "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" deve superar a prática pela prática (conteúdos procedimentais), pois ela evidencia a desmotivação e valoriza o desempenho técnico, provocando um desinteresse pelos conteúdos atitudinais e conceituais ao reduzi-los ao prazer. Precisa-se, assim, de equilibrar e articular os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais na busca de garantir a vivência da experiência corporal nas propostas de ensino e aprendizagem que considerem "a realidade social e pessoal do aluno e sua percepção de si e do outro, bem como as dúvidas e necessidades de compreensão dessa mesma realidade (Brasil, 2002, p. 202).

Para tanto, é preciso, de forma a orientar os docentes, apresentar os conteúdos segundo suas categorias: conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes), tomando o cuidado, uma vez que os dois primeiros têm uma aproximação maior em virtude do objetivo da disciplina de Educação Física ligado à cultura corporal de movimento. Neste sentido, alertam Coll et. al. (1998, p. 14) que as "propostas curriculares consideram os fatos e conceitos somente como um tipo de conteúdo e que, juntamente com eles, devem ser levados em consideração os outros tipos de conteúdo aos quais pertencem", tal como os procedimentais, os atitudinais, as normas e os valores.

Nesse contínuo, verifica-se que as três abordagens referenciadas acima nos trazem outros olhares sobre os procedimentos de aprendizagem e metodológicos da disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho". Mesmo trilhando caminhos diferentes de referencial teórico, os objetivos das abordagens convergem para oferecer uma disciplina recheada de conteúdos significativos, que buscam a formação de discentes críticos, reflexivos, participativos e com uma consciência da sua realidade sociopolítica.

De maneira idêntica, as abordagens apresentam uma proposta curricular pautada na autonomia e na inclusão, podendo-se constituir em uma aprendizagem significativa. Porém, a proposta do PDTEN precisa ampliar seus pressupostos teórico metodológicos, uma vez que se apresentam da mesma forma para todos os níveis de ensino.

Assim, entendemos a necessidade de ressignificar seus objetivos, apesar de serem bem democráticos, pois não encontramos neles aspectos importantes a serem ressaltados, como bem relata Darido (2012, p 47), ao referir-se que a finalidade da Educação Física pode contemplar "a relação da saúde ao lazer e à apreciação crítica".

Isso segue nas discussões realizadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2002, pp. 205-206) para elaboração de um documento orientador das práticas das diversas disciplinas, que na temática de

Educação Física reforça a divisão de estratégicas de abordagem dos conteúdos, facilitando a relação aluno e professor em uma interação cooperativa de construção e descoberta do conteúdo, em uma proposta multicultural.

Nesta compressão, o discente da EJA deve ser comtemplado de forma específica em todos os seus aspectos, lembrado de que esses alunos e alunas, na maioria das vezes, já apresentam uma opinião. A esse respeito, Paulo Freire (1996, p. 37) ilustra que "não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece" a importância dos conteúdos já adquiridos Nesta perspectiva, devemos adotar concepções contextualizadas e metodologias que venham a valorizar as experiências trazidas pelos alunos e alunas, e um mínimo de organização, discutindo os aspectos de saúde, de sua corporeidade, em um referencial da cultura corporal de movimento.

O curso integrado à modalidade EJA segue os processos metodológicos fundamentados em uma integralidade entre a educação básica e a educação técnica, sendo semelhantes à formação técnica dos cursos regulares. Todavia, os cursos técnicos na modalidade EJA particularizam-se em função do público a ser atendido, no que se refere às atividades planejadas (conteúdos), às metodologias e aos objetivos, recomendando as seguintes orientações: problematizar o conteúdo, considerando as especificidades dos diferentes ritmos de aprendizagens, as subjetividades do aluno adulto e os contextos discentes extraescolares; contextualizar os conteúdos, valorizando as experiências dos alunos adultos; a (re)construção dos saberes historicamente construídos e diversificar as atividades acadêmicas (IFRN, 2012).

1.3. Dos conteúdos

Já há algum tempo, nestas últimas décadas, a Educação Física é componente curricular obrigatório no ensino médio, e vem tentando ganhar espaços entre as outras disciplinas. Mas, mesmo assim, ainda é percebido pela comunidade que os conteúdos aplicados nas aulas são quase todo práticos, servindo para diversão ou para a prática de esportes, sendo que, ressalta Souza Junior (1999, p.16), ao afirmar que "o fato de a Educação Física ser considerada como mera «atividade», relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, resta-lhe o papel de mera executora de tarefas".

Nesse sentido, a referida situação deve ser vista como um equívoco, pois a cultura corporal

vem-se transformando em um fenômeno importante dentro da sociedade em termos gerais e, especificamente, nos meios de comunicação de massa e na economia mundial.

Avançando na observação, compreende-se que, na atualidade, as atividades da cultura corporal de movimento vinculadas à Educação Física têm uma amplitude muito grande, como o esporte, as artes marciais/lutas, ginásticas, danças, entre outras manifestações corporais, em que os professores devem ter um novo agir na implantação destas novas práticas pedagógicas, motivando os alunos e alunas para as atividades e que venham a levá-los ao entendimento crítico dos seus significados/sentidos em busca da saúde e qualidade de vida.

Tal atitude vai nos permitir um novo olhar sobre a Educação Física na escola, valorizando e consolidando os conteúdos a serem desenvolvidos na cultura corporal de movimento, dando significados para os discentes de forma a garantir uma organização mínima dos conteúdos, como revela Libâneo (1994, p. 83), ao se referir que "a aprendizagem escolar é, assim, um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino".

Para que as aulas tenham um significado, é fundamental que professores garantam o mínimo de coerência com as metodologias trabalhadas e os objetivos a explorar. Para tanto, também, é necessário a compreensão mínima do que significa conteúdo. Nesta perspectiva, ancoramo-nos em alguns autores que nos revelam conceitos vinculados com a proposta do PDTEN, dentre eles Coll et. al. (1998, p. 12) quando afirma que "os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerado essencial para o seu desenvolvimento e socialização".

Os saberes culturais aqui expressados ganham uma relevância na Educação Física, manifestando-se através dos seus conceitos, explicações, habilidades, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de condutas, etc., levando em consideração a pluralidade cultural, o respeito aos alunos e alunas nas suas diversidades, dentro dos seus contextos sociais.

Na proposta do PDTEN de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", os conteúdos sugeridos para modalidade de jovens e adultos são aplicados em um semestre, dependendo do PPC dos cursos, estando programados no Núcleo Articulador com as seguintes propostas de temas, dividido em seções sobre "Qualidade de Vida" e "Saúde e Trabalho": conceito de qualidade de vida e saúde; qualidade de vida e saúde no trabalho e ginástica laboral. "Práticas Corporais e Lazer": práticas corporais regulares e seus benefícios para a saúde e a relação com o trabalho, atividade física e lazer;

e, por fim, o "Programa de Atividade Física e Autonomia": conceitos e tipos de ginástica e esporte de participação.

Como componente curricular, mesmo sem ter nenhuma legislação dedicada à Educação Física no Ensino Médio Integro, na modalidade EJA, a proposta, em parte, segue os pressupostos das legislações vigentes para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e da Educação Profissional e Tecnológica.

Desta maneira, devemos pensar que os conteúdos da Educação Física estão vinculados à cultura do movimento, transmitindo para os alunos e alunas um rico patrimônio cultural da humanidade, que permita usufruir dos jogos e esportes, dança, ginástica, lutas, atividades rítmicas, onde o movimentar é gerado pela dinâmica cultural que está presente na vida humana desde seus primórdios, sendo uma prática de intervenção que se caracteriza por uma ação pedagógica configurada/retirada do universo dos movimentos humanos. Assim, a Educação Física tem um papel imprescindível na escola.

A seleção dos conteúdos, neste contexto, deve garantir e considerar as diferenças entre as regiões e as respectivas características da população, tomando como referência a diversidade de aprendizagem nesta etapa da escolaridade. Dessa forma, devem estar vinculados à cultural corporal de movimento, apresentando-se da seguinte forma: "considerando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, as capacidades de interação social, o usufruto das possibilidades de lazer e a promoção da saúde pessoal e coletiva" (Brasil, 2002, p. 207), como também, sempre que possível, vinculados aos temas transversais e ao currículo oculto.

Segundo Oliveira (1995), baseado em Vygotsky, a aprendizagem é um processo onde os indivíduos adquirem e compreendem as informações, habilidades, atitudes e valores, a partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com os outros, neste contínuo é com o corpo que se aprende. Para reforçar a compreensão do ensino de jovens e adultos "entendemos o conhecimento como resultado de uma interação entre o sujeito e o meio externo: aprendemos com as pessoas com as quais convivemos, com o que fazemos e com o que acontece ao nosso redor" (Brasil, 2006, p. 07).

Assim, com a proposta ora delineada, verifica-se, primeiramente, que os conteúdos estão distribuídos em apenas uma unidade de didática, onde deveriam estar no mínimo igual aos cursos regulares, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei n.º 9.394/1996 afirma que a Educação Física deve ser integrada à proposta pedagógica como componente curricular, assim como as outras disciplinas, comtemplando todos os seus níveis e faixas etárias.

Em segundo lugar, a disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" apresenta-se igualmente ao que é posto para os Cursos Técnicos Integrados regulares, que devem ser ministradas no 3.º ou 4.º anos, já para os Cursos Técnicos Subsequentes podem ser ministros entre o 3.º e 4.º semestres e para os Cursos Técnicos Integrados na modalidade de Jovens e Adultos devem ser ministrados entre o 4.º e 7.º períodos. Como verificamos, há um conflito a respeito do nome da disciplina aqui usado, tal como verificamos no comentário de um dos professores entrevistados. O docente Zeus afirma que: "Se não tem Educação Física, então não pode dizer que na (sic) EJA hoje, tenha Educação Física, mesmo porque nas outras modalidades de ensino têm as duas disciplinas, tem Educação Física e tem a Qualidade de Vida, que quer dizer, há propostas diferentes. Não é, não? Eu acho".

Em seguida, verifica-se que os conteúdos são iguais para todos os níveis de ensino, revelando-nos um equívoco, pois entendemos que cada nível se apresenta de forma diferente com relação à aquisição do conhecimento, precisando conhecer e adequar os conteúdos e estratégicas atreladas às características e necessidades dos alunos para, assim, podermos possibilitar a inclusão de conteúdos especificados para cada modalidade, em concreto a Educação de Jovens e Adultos.

Ainda neste caminho, constatamos que os conteúdos apresentados não contemplam a legislação vigente na época da construção da proposta, em relação à cultura corporal de movimento, em que devem introduzir e integrar os alunos aos jogos, ao esporte, às lutas, às atividades rítmicas e dança, às ginásticas e ao conhecimento sobre o corpo, buscando a melhoria da qualidade de vida, bem como também em relação ao tempo escolar, não proporcionando a integralidade dos conteúdos no espaço de cada unidade em um saber mais sistematizado.

Especificamente, com os Cursos Técnicos Integrados na modalidade de Jovens e Adultos, com relação aos conteúdos, sentimos a ausência de alguns temas na proposta que visam tornar a aprendizagem na disciplina de Educação Física mais significativa. Para isto, precisa-se favorecer o aprimoramento, o aprofundamento e a ressignificação do corpo com o conteúdo que os alunos e alunas já possuem, contemplando os conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais, estimulando-os às práticas saudáveis para melhorar a sua qualidade de vida.

Os procedimentais não se restringem apenas às habilidades motoras, mas também às capacidades físicas e aos fundamentos dos esportes, devendo incluir também organização, sistematização de informações e aperfeiçoamento, entre outros processos e procedimentos.

Aos conteúdos conceituais de regras, táticas e algumas informações históricas sobre os

diversos assuntos, relacionando e refletindo eticamente sobre todos os conteúdos, além da estética, desempenho, satisfação, eficiência, etc., como também as relações entre nutrição, gasto energético e as diferentes práticas corporais, as relações entre exercício, lesões e uso de anabolizantes, o desenvolvimento das capacidades físicas (força, resistência e flexibilidade) e a aquisição e melhoria da saúde.

Nesse ínterim, também podemos incluir um aspecto mais sociocultural, como: esporte, sociedade e interesses econômicos, violência no esporte, o esporte com intenções de lazer e de profissionalização, qualidade de vida, atividade física e contexto sociocultural, as diferenças e similaridades entre a prática dos jogos e dos esportes, as adaptações necessárias para a prática do esporte voltado para o lazer.

Já para os conteúdos atitudinais é necessário pontuar vários aspectos: valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto; respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência; predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo, reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras (Darido, 2012, p. 5). Lembra-se que não há como dividir os conteúdos das dimensões mencionadas anteriormente, embora possa haver ênfase de uma em detrimento da outra.

1.4. Avaliação

A princípio, a avaliação tem como um dos seus principais objetivos auxiliar o professor, alunos e escola, oferecendo subsídios para uma reflexão continuada dos processos didáticos pedagógicos referentes às escolhas dos objetivos, conteúdos e metodologias, como reforça a coleção "Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos" ao descrever que "a avaliação possibilita aos alunos e ao(à) professor(a) rever até onde conseguiram atingir seus objetivos. Mostra, também, onde eles precisam agir para alcançar os objetivos esperados" (Brasil, 2006, p. 07).

No que diz respeito ao que propõe o PDTEN de Educação Física, a avaliação é um processo contínuo, em que a aprendizagem ocorre, entre outros aspectos, pelo processo de autoavaliação sobre os conteúdos adquiridos em todo o percurso didático, utilizando os seguintes pontos: frequência/participação dos alunos, envolvimento com as atividades, elaboração/apresentação de relatórios, autoavaliação, apresentação de seminários e avaliação escrita.

Como sugestão para futuras discussões, a proposta deve ser mais clara a respeito dos processos avaliativos a serem aplicados para cada modalidade de ensino, além de reforçar os

princípios defendidos no PPP que consiste em um processo contínuo e acumulativo, assumindo a função diagnóstica, formativa e somativa de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, conhecendo, assim, as dificuldades, as conquistas e a possibilidades dos discentes, observando-se para quem e para que se está avaliando.

A avaliação do desempenho na instituição é feita por disciplina e bimestralmente, considerando a frequência e dos aproveitamentos dos estudantes na realização das atividades propostas. Cada unidade didática (bimestre) deve ter dois instrumentos avaliativos, na escala de 0 (zero) a 100 (cem), com média aritmética ponderada igual ou superior a 60 para aprovação. Os alunos que não obtiverem média superior a 20 e inferior a 60 terão direito a uma prova final, lembrando que o processo avaliativo deve levar em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (IFRN, 2012).

CAPÍTULO 7:

Apresentação e análise dos resultados – visão dos alunos

APRESENTAÇÃO

Iniciamos com a apresentação do perfil regional em que se encontra a instituição em que foi realizada a pesquisa, caracterizando sua localização geográfica, como também sua população e suas atividades econômicas. No contínuo, apresentamos o cenário da pesquisa, contextualizando a evolução da instituição, além dos cursos oferecidos nos diversos campi espalhados estrategicamente pelo estado do Rio Grande do Norte.

Para tanto, o questionário é uma técnica de coleta de dados que permite o acesso relativamente rápido e econômico às informações de grandes números de participantes, constituindo-se em uma série de perguntas estruturadas e/ou abertas que podem ser respondidas por escrito ou por meio de entrevistas. Um questionário deve ser desenvolvido com cuidado metodológico para garantir a validade e confiabilidade dos resultados.

Com a definição dos objetivos do estudo e a identificação da população-alvo, foram escolhidas as variáveis a serem examinadas e a decisão de que tipo de perguntas serão feitas (fechadas, abertas ou mista), sendo aplicado presencialmente devido às características da amostra, a fim de garantir a privacidade e a confidencialidade das respostas dos participantes.

Seguidamente, os resultados obtidos partiram de uma análise de 139 questionários respondidos presencialmente, sendo aplicados aos discentes matriculados nos Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada, modalidade EJA, nos campi de Santa Cruz, Ipanguaçu e Zona Leste. O instrumento foi construído com 39 perguntas fechadas, abertas e mistas, com o propósito de depreender e averiguar as dificuldades e entendimentos vivenciados pelos alunos e alunas respondentes da pesquisa, no que se refere às vivências nas atividades da disciplina de "Qualidade de Vida e Trabalho", pautadas por uma cultura corporal de movimento. Com isto se pretende recolher dados que contribuam para a organização dos conteúdos de Educação Física, no sentido de propor atividades significativas no âmbito da Cultura Corporal de Movimento.

1. Perfil regional do IFRN

O IFRN integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFECT), regulamentada pelos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, pertencente ao estado do Rio Grande do Norte/RN, localizado na Região Nordeste do Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população estimada do Estado, em 2021, é de 3.560,903 habitantes em uma área territorial de 52.809,601 Km². É composto por 167 municípios, com uma densidade

demográfica de 59.99 habitantes/Km². O RN é o 16.º estado em número populacional, sendo Natal o município mais populoso, com 896.708 habitantes.

Quanto à característica populacional, o estado está em terceiro lugar no que tange a predominância da população feminina, com 51,97%. Ainda neste contexto, podemos destacar os critérios de cor. Constata-se que o estado tem 54,31% de pardos, 40,60% de brancos, 4,98% pretos e 0,12% indígenas. No tocante aos domicílios, temos 76,48% de pessoas vivendo em áreas urbanas e 23,52% na área rural.

O estado é conhecido pelo seu formato peculiar de elefante. Suas atividades econômicas são: agropecuária, indústria e serviço, contribuindo para o Produto Interno Bruto (PIB) em 5,1%, 24% e 70,9%, respectivamente. Outro elemento importante para a economia local é o turismo, uma vez que a região recebe mais de 2 milhões de visitantes anualmente, principalmente devido às suas belas praias, de mar calmo e com temperatura amena o ano inteiro. Podemos citar algumas praias, como as mais visitadas pelos turistas, nomeadamente, a praia de Ponta Negra, conhecida nacionalmente por exibir a duna chamada "Morro do careca"; a praia de Genipabu, com suas extensas dunas; e a praia da Pipa, famosa e frequentada por estrangeiros.

2. Contexto da pesquisa

Na conjuntura atual, o IFRN faz parte dos 38 Institutos da Rede Federal. Constituído a partir da institucionalização ou integração das Escolas Técnicas e Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais. Com a transformação, as instituições tiveram a possibilidade de se reestruturar, aprofundando suas ações de ensino, pesquisa e extensão, favorecendo uma expansão extraordinária, ampliando, assim, o acesso de milhões de brasileiros à educação, inclusive no interior do país (IFRN, 2019).

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares[18] e multicampi[19], especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, baseados na conjugação de conteúdos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

[18] A denominação instituições de educação superior, básica e profissional confere aos institutos federais uma natureza singular, na medida não ser comum no sistema educacional brasileiro atribuir a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino. Assim, a oferta da educação profissional e tecnológica, desde a formação inicial e continuada às 23 graduações tecnológicas (IFRN, 2009).

[19] Não há instituto federal com um só campus, a sua estrutura é multicampi, ou seja, constituída por um conjunto de unidades. Cada campus, independente do endereço ou data de criação da instituição que lhe deu origem, possui as mesmas atribuições e prerrogativas, condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica, mas ao contrário, a medida do trabalho da instituição – ou os cumprimentos de objetivos e metas – é o resultado do todo (IFRN, 2009).

Desta forma, o IFRN é composto atualmente por 22 campi, sendo o Campus Natal-Central o mais antigo. Localizado no município de Natal, juntamente com a Reitoria e mais três campi, que são: campus Zona Norte, campus Cidade Alta e o campus de Educação a Distância (campus Zona Leste). Os outros campi estão instalados em 16 municípios diferentes: Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Jucurutu, Lajes, Macau, Mossoró, Nova Cruz, Parnamirim, Parelhas, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi.

O IFRN oferece diversos cursos e níveis educacionais. Segundo o PDI de 2019 a 2026, os cursos ministrados são de educação profissional de nível médio, na forma presencial e a distância, com as modalidades integrada e subsequente, formação inicial e continuada (FIC), nas áreas de educação profissional e tecnológica, destinada a diversos públicos e níveis escolares. O Instituto oferece também educação superior, com enfoque profissional e tecnológico, nas modalidades de tecnologia, licenciatura e bacharelado, além de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Ainda podemos ressaltar a formação direcionada à Educação de Jovens e Adultos, que é o foco desta pesquisa.

Como vimos anteriormente, há uma diversidade de cursos e, por isso, a instituição hoje tem 33.642 alunos distribuídos nas diversas modalidade e níveis, com mais de 450 cursos em diversos campi, sendo 14 cursos técnicos integrados de nível médio, na modalidade de jovens e adultos (Tabela 12).

O questionário que preparamos para atender à coleta de dados foi aplicado em todos as turmas dos cursos técnico integrado, na modalidade EJA, nos campi Santa Cruz, Zona Norte e Ipanguaçu, conforme demostrado no Capítulo 6, escolhidos antecipadamente, apoiando-se na percepção de que os alunos e alunas possuem um desenvolvimento psicológico de aquisição do conteúdo ao logo da vida.

Desta forma, construímos dois tipos de questionários, um para os alunos que já tinham vivenciado os conteúdos e outro para aqueles que ainda iriam vivenciar, ou seja, para alunos que tinham já concluído a formação nesta disciplina e para outros alunos que ainda a iriam frequentar, respetivamente. No primeiro grupo, foi importante buscar informações contundentes e sustentadas nas experiências trazidas pelos alunos nas suas atividades desenvolvidas em sala de aula, capaz de dar anteparo à utilização de conteúdos e metodologias que venham a respeitar e valorizar suas especificidades. O segundo grupo, constituído por adultos que possuem experiência acumulada de vida, o que deve ser levado em consideração, mesmo tendo um processo de ensino e aprendizagem menos expeditos, foi um público importante, pois não podemos deixar de buscar uma visão ampla do

conteúdo.

Tabela 12: Cursos do IFRN - técnico de nível médio integrado, modalidade de EJA

CURSOS
Técnico de Nível Médio em Comércio, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Edificações, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Zootecnia, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Agroecologia, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Cooperativismo, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Comércio, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Edificações, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Recursos Pesqueiros Integrado, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Refrigeração e Climatização, na Forma Integrada, Modalidade EJA
Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na Forma Integrada, Modalidade EJA

Fonte: Elaborada pelo autor (2020)

O questionário foi dividido em três dimensões. A primeira, "Quem são os alunos do PROEJA" (questões 01 a 09), trata dos dados pessoais e acadêmicos a fim de delinear um perfil que revela os traços de vida dos estudantes, as suas origens e as suas vivências escolares, remetendo-nos a cada realidade de vida, o que já foi exposto no Capítulo 5, quando nos referimos aos sujeitos participantes da investigação.

Os participantes da pesquisa são estudantes do Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos (nos cursos de Manutenção e Suporte, Agroecologia e Comércio), matriculados respectivamente, nos campi de Santa Cruz, Ipanguaçu e Zona Norte, grande parte são mulheres. Em termos de idade, eles têm entre 19 e 33 anos, sendo, na maioria, moradores da zona urbana, o que está de acordo com os princípios da instituição. Quanto ao nível de escolaridade, os estudantes que ingressam têm o Ensino Fundamental completo.

A segunda dimensão, "Práticas ao longo da vida" (questões 10 a 13) mostra-nos uma visão de mundo sensibilizada pelos traços da cultura de origem e das vivências sociais, familiares e profissionais dos alunos, relacionados com o ver e o fazer. A última dimensão, "Qualidade de vida e trabalho" (questões 14 a 39) manifestam-se através dos ritmos de aprendizagem, conectando-se com as estruturas de pensamento completamente variadas, pois são pessoas que produzem saberes no seu dia a dia, com responsabilidades familiares e sociais, com valores éticos e morais já formados a partir

de suas vivências no ambiente social.

3. Questionários com discentes

Iniciamos a nossa apresentação através de gráficos, com uma Metodologia Computacional, com a utilização de um banco de dados construído em formato EXCEL, versão 2010. Para a construção das tabelas descritivas e a realização da aplicação de testes estatísticos (Teste Qui - Quadrado) foi utilizado o software Estatístico SPSS, versão livre temporária.

Neste contexto, a formatação do questionário com os discentes foi categorizada em 03 (três) dimensões, conforme apresentado anteriormente. Tais dimensões foram voltadas às seguintes temáticas: Quem são os alunos PROEJA (Capítulo V), Práticas ao longo da vida e "Qualidade de Vida e Trabalho". Com base nelas, busca-se maiores informações sobre os sujeitos pesquisados, suas experiências de vida e os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física (teóricas e práticas), em suas relações com a cultura corporal do movimento, buscando resultados para ampliar a discussão crítica e reflexiva. Cada resultado dimensional é apresentado analiticamente em gráficos, seguido de discussões crítico-reflexivas.

3.1. Dimensão: práticas ao logo da vida

A segunda dimensão contemplou 04 (quatro) questões (10-13), que tratam sobre os aspectos sociais e culturais dos alunos, incidindo nas experiências adquiridas durante o percurso de vida e que se relacionam com a cultura corporal do movimento.

Foram mensurados nesta dimensão, as seguintes questões: meios de comunicação existentes nas residências dos alunos (acesso à internet, computadores, rádio, telefones, televisão, canais fechados, vídeo cassetes e DVDs); a frequência de acesso aos meios de informação (internet, jornais, livros, rádio, televisão); frequência de acesso às atividades de lazer (assistir competições esportivas, shows, praticar esportes, ir à bares, cinemas, estádios, museus, parques, shoppings e teatros); e a frequência de escuta por estilos musicais (axé, bossa nova, eletrônica, forró, reggae, rock, samba e música religiosa). As dimensões seguem particularizadas abaixo, com apresentações gráficas que indicam os resultados alcançados e as suas respectivas análises.

Como podemos observar, a questão 10 refere-se aos meios de comunicação que os alunos e alunas do ensino de jovens e adultos têm acesso. Sabemos que não é de hoje que os meios de comunicação têm influenciado os seus receptores, tanto crianças como adultos, na sua forma de

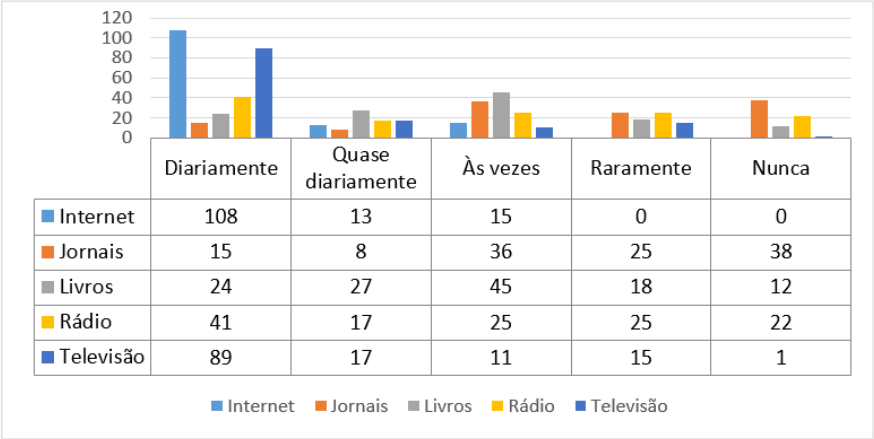
trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se e de aprender.

Desta maneira, as tecnologias digitais e os meios de comunicação devem estar, cada vez mais, presentes no cotidiano das escolas, como destaca a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p.09), na sua competência 5:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

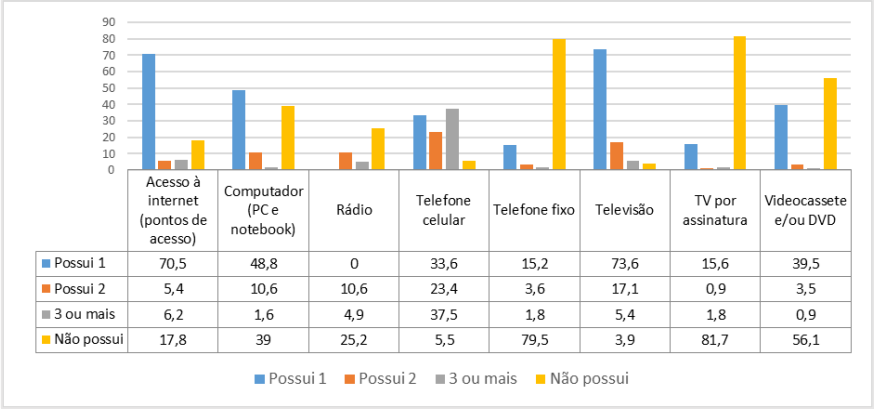
Assim, é necessário promover uma educação inclusiva objetivando a alfabetização e o letramento digital, entendendo que os meios de comunicação são a fonte de conteúdo e que, por isso, é necessário um alinhamento no processo ensino e aprendizagem (Gráficos 03 e 04).

Gráfico 03: Respondentes referentes ao número de meios de comunicação existentes na residência



	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Internet	108	13	15	0	0
Jornais	15	8	36	25	38
Livros	24	27	45	18	12
Rádio	41	17	25	25	22
Televisão	89	17	11	15	1

Gráfico 04: Porcentagem referente ao número de meios de comunicação existentes na residência



	Acesso à internet (pontos de acesso)	Computador (PC e notebook)	Rádio	Telefone celular	Telefone fixo	Televisão	TV por assinatura	Videocassete e/ou DVD
Possui 1	70,5	48,8	0	33,6	15,2	73,6	15,6	39,5
Possui 2	5,4	10,6	10,6	23,4	3,6	17,1	0,9	3,5
3 ou mais	6,2	1,6	4,9	37,5	1,8	5,4	1,8	0,9
Não possui	17,8	39	25,2	5,5	79,5	3,9	81,7	56,1

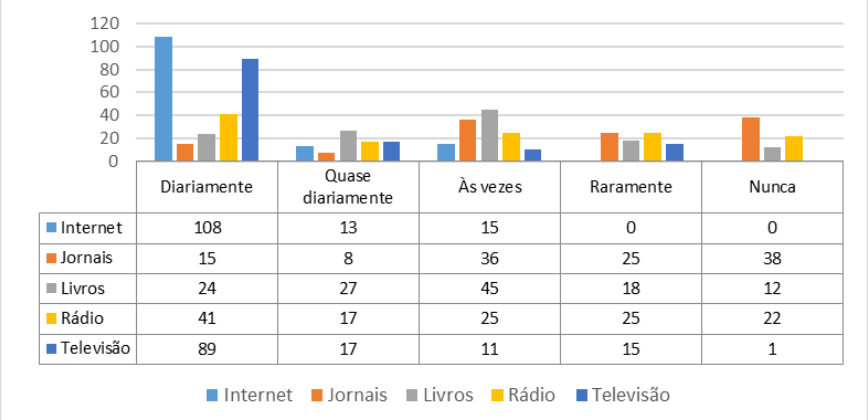
Nos gráficos 03 e 04 podemos observar que o maior número de meios de comunicação existentes nas residências dos alunos são o ponto de internet, computadores e televisão, enquanto telefone fixo, videocassete, rádio e TV por assinatura são os produtos com menor percentual. Podemos observar ainda a quantidade de celulares em cada residência, chegando a quase 100% dos inqueridos.

Como podemos notar, os meios de comunicação são de suma importância para o desenvolvimento dos discentes em uma perspectiva crítica, pois é necessário estabelecer novas conexões, como descrito por Pretto (2008, p.81), ao afirmar que as mídias digitais, os computadores, a internet, o rádio e a TV "precisam estar presentes na escola, concorrendo para que deixem de ser mera consumidora de informações produzidas por alhures e passe a se transformar – cada escola, cada professor e cada criança – em produtores de culturas e conhecimentos".

Em relação às tecnologias digitais de informação e comunicação, verificamos que elas não são novidades na educação e que, ao longo das últimas décadas, observa-se algumas iniciativas, como, por exemplo, os cursos televisionados e por correspondência nas décadas de 80/90, alterando, assim, a forma como devemos proceder nos processos de ensino e aprendizagem. Entendemos que diante dessa realidade circundante, os nossos alunos recebem influência direta dos meios de comunicação e que, por isso, a Cultura Corporal de Movimento não poderia ficar de fora desse contexto, como afirmam Diniz et al. (2012, p. 183), ao pontuar que "atualmente, os elementos da cultura corporal possuem grande destaque no contexto mediático, como jornais, revistas, rádio, internet e a televisão (TV), tendo, inclusive, programas e jornais inteiros dedicados aos seus conteúdos".

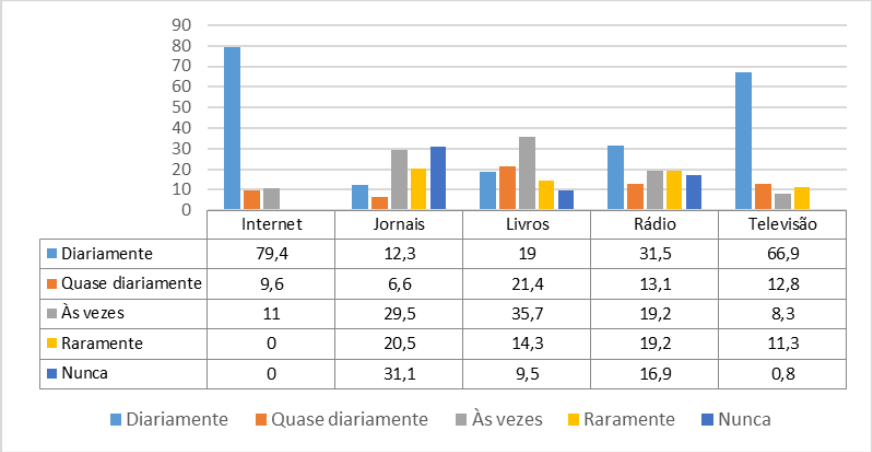
Observa-se com a questão 11 que a internet e a televisão são os principais meios de comunicação utilizados pelos alunos, enquanto o jornal impresso é o meio de comunicação menos utilizado (Gráficos 05 e 06).

Gráfico 05: Respondentes referentes ao número de meios de informação acessados



	Diariamente	Quase diariamente	Às vezes	Raramente	Nunca
Internet	108	13	15	0	0
Jornais	15	8	36	25	38
Livros	24	27	45	18	12
Rádio	41	17	25	25	22
Televisão	89	17	11	15	1

Gráfico 06: Porcentagem referente ao número de meios de informação acessados.



	Internet	Jornais	Livros	Rádio	Televisão
Diariamente	79,4	12,3	19	31,5	66,9
Quase diariamente	9,6	6,6	21,4	13,1	12,8
Às vezes	11	29,5	35,7	19,2	8,3
Raramente	0	20,5	14,3	19,2	11,3
Nunca	0	31,1	9,5	16,9	0,8

Como se verifica, muito alunos das turmas pesquisadas se ocupam em acessar à internet e assistir à televisão. Esses aspectos são importantes, pois devemos inseri-los no contexto da educação dos jovens e adultos, com o objetivo de fortalecer a educação continuada ao logo da vida. Para tanto, nada mais justo que trazer suas experiências para dentro do contexto escolar. Conforme afirma Brasil (2006, p. 04) "as notícias que circulam nos jornais impressos ou televisivos estão a serviço da informação, motivam comentários e suscitam discussões. Ou seja, não são produzidas para serem apenas copiadas ou utilizadas como pretexto para questionários escolares", promovendo, assim, a inclusão digital.

Percebe-se que recebemos diversas influências dos diferentes meios de comunicação e informação. Nestes ritmos de informação e comunicação, Betti (1997) revela que os adolescentes brasileiros passam em média quatro horas por dia em frente a uma televisão.

Costa & Betti (2006) ainda relatam que, tanto as crianças, quanto os adultos são massificados com informações, como demonstra o IBOPE (2005), em pesquisa realizada com o seguimento infantojuvenil (04 aos 17 anos). Os resultados mostram que, ao longo de 24 horas, o referido público gasta em média 2h 20m na frente da TV paga em suas casas, chegando a atingir 497 mil pessoas por dia. Em relação à internet, foi constatado que em fevereiro de 2005, 11 milhões de pessoas navegam pela web a partir de suas casas.

Na questão referente ao lazer, constata-se que o tema atualmente é reconhecido como sendo um dever do estado, de forma ampla, na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (Brasil, 1988, p. 18), no Capítulo II dos Direitos Sociais, em seu Art. 6.º, que aduz que "são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma

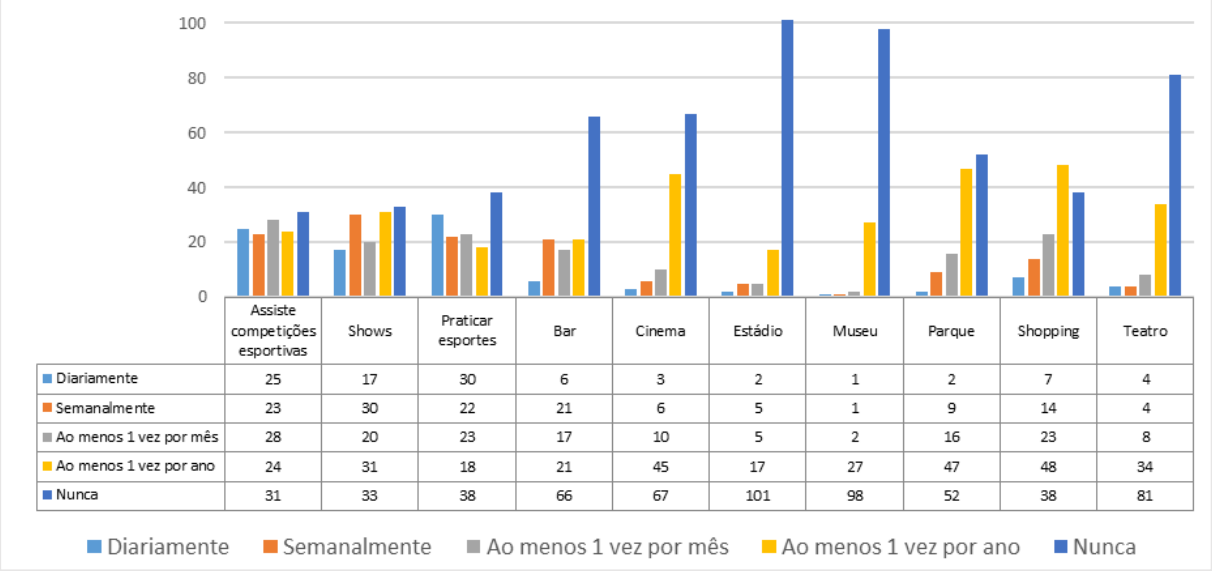
desta Constituição" (EC – Ementa Constitucional n.º 26/2000, EC n.º 64/2010 e EC n.º 90/2015).

Nesse mesmo contexto, verifica-se a relação do lazer com os conteúdos da "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", presente também no capítulo III, relacionado à educação, cultura e desporto. Na sessão III, temos que é dever do estado fomentar as práticas esportivas formais e informais e o poder público tem a obrigação de incentivar o lazer como forma de promoção social.

Outro ponto importante a destacar encontra-se nos documentos oficiais que regem o ensino no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (MEC, 1997), volume 7, ao se referir à Educação Física como ações pedagógicas que norteiam a cultura corporal de movimento no aspecto da inclusão para o exercício da cidadania. Nesta perspectiva, o lazer faz parte dos direitos do cidadão e deve ser disponibilizado, fazendo com que os alunos e alunas entendam as diversas atividades como um conteúdo a ser adquirido, ampliando, assim, o seu leque de experiências da cultura corporal de movimento, com a possibilidade de construção e reconstrução dos seus movimentos criticamente.

Como se observa no Gráfico 07, referente à questão 12, as principais atividades de lazer dos respondentes são: práticas de esportes, assistir a competições esportivas e a shows, enquanto ida à bar, cinema, museus, parques, shopping, estádios e teatro tem menor frequência.

Gráfico 07: Respondentes referente ao número de atividades diversas



	Assiste competições esportivas	Shows	Praticar esportes	Bar	Cinema	Estádio	Museu	Parque	Shopping	Teatro
Diariamente	25	17	30	6	3	2	1	2	7	4
Semanalmente	23	30	22	21	6	5	1	9	14	4
Ao menos 1 vez por mês	28	20	23	17	10	5	2	16	23	8
Ao menos 1 vez por ano	24	31	18	21	45	17	27	47	48	34
Nunca	31	33	38	66	67	101	98	52	38	81

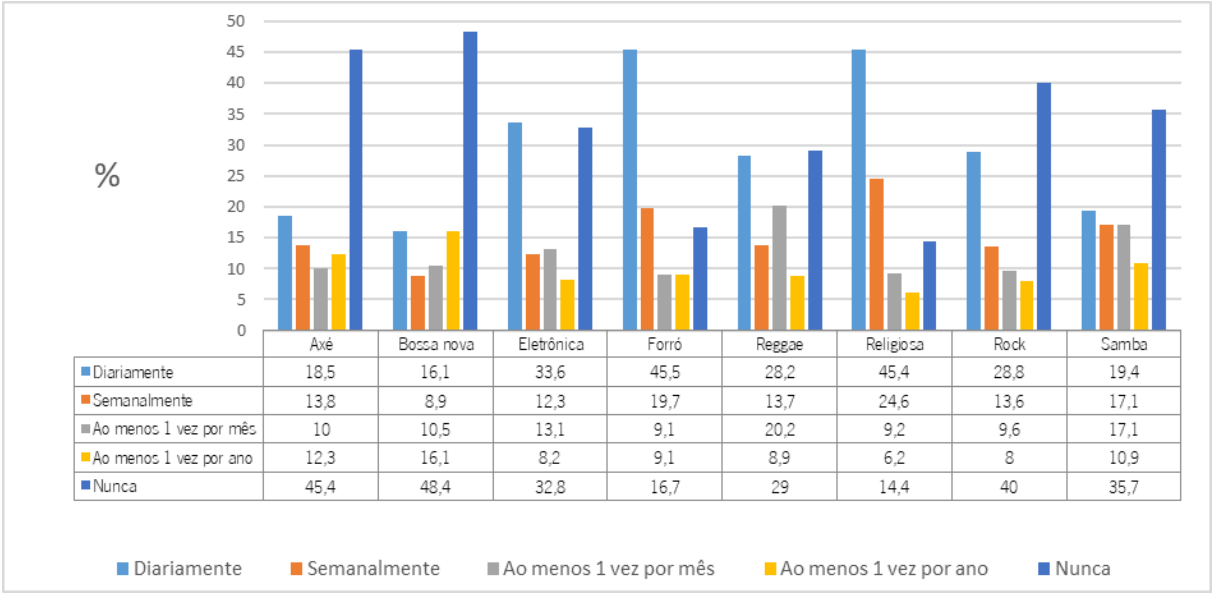
Em adição, devemos reconhecer e adaptar esses conteúdos às práticas da disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", pois necessitamos aplicar uma metodologia que venha a abarcar esses conteúdos de forma crítica, tendo a possibilidade de entender os seus significados na cultura corporal de movimento. Essa compreensão baseia-se nos PCNs + do Ensino

Médio (Brasil, 2002 p. 145), onde se afirma que "o importante é que os alunos saibam analisar as especificidades, sem perder a visão do todo em que estes estão inseridas, e percebam que as particularidades têm um sentido socialmente construído".

Desta forma, temos de desenvolver os conteúdos na visão, na fantasia e nas decisões que tenham significados para os discentes, associando as suas experiências, com base em um desenvolvimento autônomo, preocupados com os assuntos do seu dia a dia e adaptados às especificidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, afirmam os PCN+ Ensino Médio (Brasil, 2002 p. 156) que os "conteúdos e metodologias devem-se adequar às características e às necessidades dos alunos dos cursos noturnos que trabalham, bem como à inclusão de conteúdos específicos, com aspectos ergonômicos dos movimentos e posturas, trabalho e lazer, exercícios de relaxamento e compensação muscular, etc.", apresentando, dessa forma, o conceito de lazer e como ele pode melhorar a sua qualidade de vida

Investigou-se depois junto aos alunos e alunas os conteúdos que estão relacionados às atividades rítmicas, expressivas e à música, perguntando com que frequência escutam os seguintes estilos de músicas: Axé, Bossa Nova, Eletrônicas, Forro, Reggae, Religiosas, Rock e Samba (Gráfico 08).

Gráfico 08: Porcentagem referente à frequência de escuta dos respectivos tipos de estilos musicais.



	Axé	Bossa nova	Eletrônica	Forró	Reggae	Religiosa	Rock	Samba
Diariamente	18,5	16,1	33,6	45,5	28,2	45,4	28,8	19,4
Semanalmente	13,8	8,9	12,3	19,7	13,7	24,6	13,6	17,1
Ao menos 1 vez por mês	10	10,5	13,1	9,1	20,2	9,2	9,6	17,1
Ao menos 1 vez por ano	12,3	16,1	8,2	9,1	8,9	6,2	8	10,9
Nunca	45,4	48,4	32,8	16,7	29	14,4	40	35,7

Neste sentido, vale salientar que a música faz parte do nosso cotidiano, ao trazer à memória casos de amor, momentos de tristeza e de felicidade, ao embalar multidões, construir relações, possibilitando, assim, o movimento do corpo com atividades físicas diversas, mergulhando na música

enquanto linguagem de expressão e de comunicação. Desta maneira, não poderíamos deixar de investigar esse conteúdo ligando-o a um bloco de conhecimento tão importante da Educação Física, que é a Atividade Rítmica e Expressiva.

Nesse contexto, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000) referência a esse bloco de conteúdos, ao nos revelar que a atividade rítmica e expressiva tem espaço na vida dos adolescentes e jovens. Essa mesma ideia está presente na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 227), quando se pontua que é relevante "experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal".

Para a Base Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2018), a Educação Física é compreendida dentro da área de linguagens e suas tecnologias, devendo consolidar e ampliar as aprendizagens que já foram previstas no ensino no fundamental, possibilitando aos docentes explorarem o movimento e a gestualidade em diversas práticas corporais, de diferentes grupos culturais.

Na questão 13, verificou-se que a grande maioria dos alunos e alunas escutam forró e música religiosa, chegando a 45% dos respondentes, sendo estes os principais estilos de músicas, enquanto música eletrônica, bossa nova, rock, axé e reggae apresentaram os menores percentuais de estilos de músicas dos alunos.

Essa constatação não nos surpreende, pois, o forró é um dos ritmos mais escutados no nordeste brasileiro e há algum tempo vem conquistando outros estados do país, tal como o Estado de São Paulo e Rio de Janeira, na região sudeste.

Pode-se constatar, desta forma, conforme descrito no Caderno de Educação Física para Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002, p. 195) que "os alunos de EJA já possuem uma representação da escola, da atividade física e da Educação Física escolar, formada a partir das vivências que compõem a história pessoal de cada um", possibilitando, assim, resgatar as histórias de vida dos alunos e alunas e a sua diversidade nas práticas corporais, fazendo com que a aprendizagem se concretize pela diversidade dos modos de vivências e significados, usufruindo, produzindo e transformando a cultura corporal de movimento (Brasil, 2018).

3.2. Dimensão: Qualidade de Vida e Trabalho

3.2.1. Representações e práticas no campo da "promoção da saúde"

A terceira e última dimensão visa identificar as atividades desenvolvidas na teoria e na prática da disciplina que se encontram nos conteúdos desenvolvidos pela Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA - PDTEN, no núcleo articulado em três etapas: "Qualidade de vida", "Saúde e Trabalho", "Práticas Corporais e Lazer" e "Programa de Atividade Física e Autonomia".

A etapa III, que corresponde à Qualidade de Vida e Trabalhado, está estruturada em 26 (vinte e seis) questões que vão do número 14 a 39, divididas em quatro dimensões, a saber: Atividades de Representações e Práticas no Campo da Promoção à Saúde; Atividades de Lazer e Cultura; Atividades Esportivas e Atividades de Educação Física.

Entendemos que os conteúdos questionados estão postos nas Propostas Curriculares Nacionais e têm como finalidade inserir os alunos e alunas na cultura corporal de movimento, formando cidadãos que vão produzir, reproduzir e transformar, detendo o instrumental necessário para usufruir dos jogos, do esporte, das atividades rítmicas e da dança, das ginásticas e de práticas de aptidão em benefício de uma qualidade de vida saudável e um estilo de vida ativo. Neste sentido, vale ressaltar que é importante, sempre que possível, estabelecer vínculos com os temas transversais, como também temas ligados ao cotidiano dos alunos, sem perder de vista as características dos alunos da EJA.

Tais questionamentos justificam-se pelo estabelecimento de uma ligação com os conteúdos já adquiridos e com os que ainda serão, em um processo de ensino e aprendizagem consciente de que o conteúdo está inserido em um contexto sociocultural, que se utiliza da subjetividade e da objetividade, influenciado pelos aspectos internos e externos.

Neste contexto, os alunos e alunas adultos devem ser considerados sujeitos que se situam entre a adolescência e a velhice. Como indivíduo, representa um sujeito histórico intrinsecamente ligado às diversas etapas da vida, notadamente a infância e a adolescência, onde acumula vivências e experiências que moldarão sua trajetória.

Na primeira dimensão foram realizadas 6 (seis) questões (14-20) que tratam sobre noções a serem adquiridas pelos alunos quanto: 1) à intensidade, esforço e frequência aplicada na atividade

física; 2) o funcionamento do organismo relacionado à atividade; 3) o significado do que é estilo de vida; 4) as funções dos alimentos para uma vida saudável; 5) noções sobre os benefícios da ginástica laboral; e 6) se existe alguma atividade relacionada à promoção a saúde.

Esse grupo de perguntas se relaciona com um dos blocos de conteúdos da Educação Física escolar, que é o conhecimento sobre o corpo, isto é, o saber adquirido pelas práticas corporais expressadas nos outros dois blocos representados pelos esportes, jogos, lutas e ginásticas bem como atividades rítmicas e expressivas.

Nesta compreensão de sistematização dos conteúdos, o indivíduo não é um amontoado de partes e aparelhos, mas, sim, composto por um organismo integrado, vivo, que se integra com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, medo alegria, etc. Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (Brasil, 2000, p. 42) afirmam que "para conhecer o seu corpo é necessário abordar os conhecimentos anatômicos, fisiológicos e biológicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para o julgamento, escolha e realização de atividades corporais saudáveis".

Diante disso, a fim de promover compreensões, apresentamos os resultados da construção de dois modelos instrumentais previamente elaborados, configurados em dois questionários. O questionário (Modelo 01) foi aplicado com os discentes que ainda vão experimentar a disciplina e o questionário (Modelo 02) aplicado com os discentes que experimentaram a disciplina. Os resultados seguem explicitados nos gráficos.

A partir dos resultados da questão 14, 91 estudantes (corresponde a 78%), que responderam ao Modelo 01, afirmaram que gostariam "sim, nas aulas de educação física", de obter informações relacionadas às noções sobre intensidade, esforço e frequência aplicada na atividade física. Um quantitativo de 07 (correspondente a 6%) afirmaram "sim, em outras disciplinas". Já quanto ao "sim, por meio de outras fontes" tem-se 01 (corresponde a 1%) e, por fim, apresenta-se o quantitativo de 17 (correspondente a 15%) relativo à opção "não tenho noção sobre o assunto".

No que se diz respeito ao Gráfico 09, que se refere à questão 15, 71 (64%) dos estudantes corroboraram que gostariam "sim, nas aulas de Educação Física", de obter informações relacionadas ao funcionamento do organismo aplicadas na atividade física; 15 (13%) afirmaram que "sim, em outras disciplinas"; 04 (3%), disseram que "sim, por meio de outras fontes"; e 23 (20%) alegaram que "não tenho noção sobre o assunto".

Com relação à questão 16, o Gráfico 10, 73 (61%) estudantes corroboraram que gostariam de

obter informações relacionadas sobre o que é "estilo de vida" através da atividade física por meio da aula de temática; 13 (11%) asseveraram que "sim, em outras disciplinas"; 11 (9%) pontuam que "sim, por meio de outras fontes"; e 23 (19%) afirmam "não tenho noção sobre o assunto".

No que tange ao Gráfico 11, questão 17, 79 (68%) estudantes indicaram que desejam ter noções relacionadas os benefícios da atividade física para a saúde aplicadas na atividade física em aulas de Educação Física; 19 (16%) responderam que "sim, em outras disciplinas"; 08 (7%) afirmaram "sim, por meio de outras fontes"; e 11 (9%) alegam "não tenho noção sobre o assunto".

Gráfico 09: Noções sobre o funcionamento do organismo relacionados com a atividade física (modelo 01)

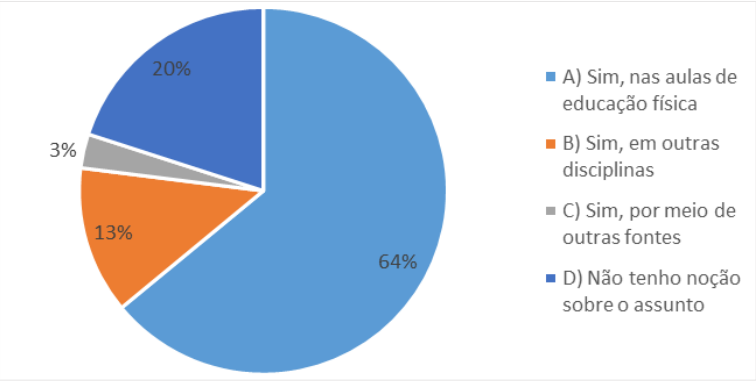


Gráfico 10: Noções sobre o que é estilo de vida (modelo 01)

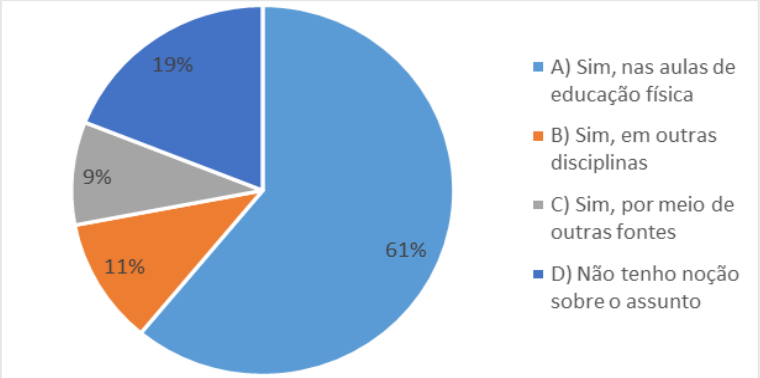
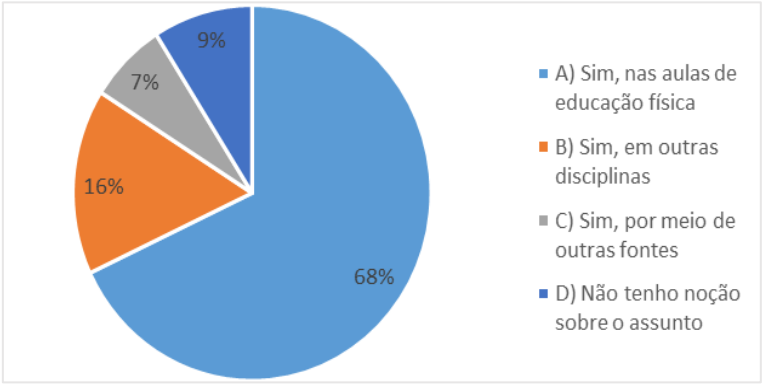


Gráfico 11: Noções sobre os benefícios da atividade física para a saúde (modelo 01)



A partir dos resultados do Gráfico 12, tem-se que 75 (65%) estudantes, que responderam ao Modelo 01, questão 18, indicaram que gostariam de obter informações relacionadas às noções sobre as funções dos alimentos para sua vida em aulas de Educação Física; 19 estudantes (15%) dizem que "sim, em outras disciplinas"; 11 (10%) afirmam "sim, por meio de outras fontes"; e 11 (10%) apontam "não tenho noção sobre o assunto".

No Gráfico 13, questão 19, 69 (62%) estudantes reforçam que gostariam de obter informações relacionadas aos benefícios da Ginástica Laboral; 6 (6%) asseveraram que "sim, em outras disciplinas"; 6 (5%) afirmaram que "sim, por meio de outras fontes"; e 30 (27%) alegam "não tenho noção sobre o assunto".

Gráfico 12: Noções sobre funções dos alimentos para adquirir hábito saudável (Modelo 01)

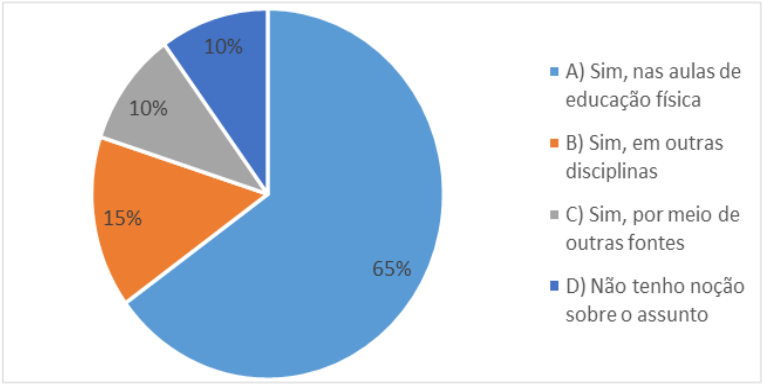
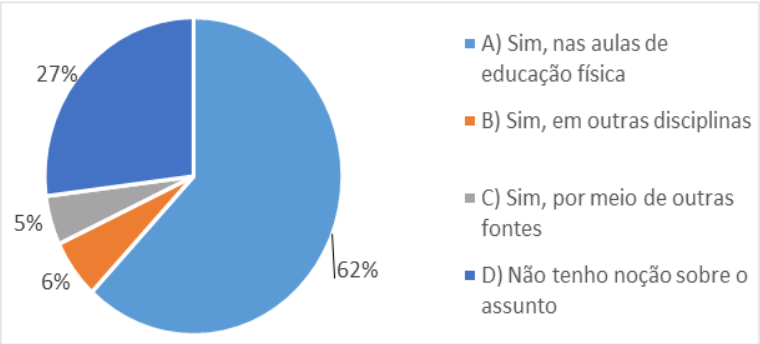


Gráfico 13: Noções sobre os benefícios da ginástica laboral (Modelo 01)



Com se observa, em todas as respostas do Modelo 01, existe um número bastante razoável de discentes que não têm noção sobre o assunto, mesmo tendo no quadro de respondentes alunos que supostamente já vivenciados os conteúdos de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho no ensino fundamental e médio, conforme revelam os questionários (Dados acadêmicos 1.2), ao apontar que 30% dos alunos já haviam concluído o ensino fundamental e 43% o Ensino Médio.

Diante desses dados, podemos refletir que em grande parte das escolas de ensino fundamental e médio, a Educação Física ainda toma como base os conteúdos ligados aos esportes. Pode-se identificar tal situação nos resultados da pesquisa realizada por Marzinek et.al. (2006), quando aponta que as atividades predominantemente desenvolvidas nas aulas de Educação Física são o futebol, basquetebol, voleibol e o handebol.

Neste mesmo contexto, deparamo-nos com a pesquisa realizada por Mauro Betti e Facco Liz (2003) em quatro escolas de ensino fundamental, sendo duas particulares e duas públicas. Nela, identificamos questionamentos que se relacionam com os dados de nossa pesquisa, quando os pesquisadores acima referidos perguntaram sobre os benefícios percebidos na atividade física. Dos dados obtidos por eles, tem-se que 93% dos alunos afirmam aprender um esporte, notadamente aquele relacionado às atividades esportivas mais desenvolvidas nas aulas e de que eles mais gostam.

Esse assunto também é tratado nos PCNs (Brasil, 2000, p. 34) do ensino médio, revelando que o esporte tem uma grande influência nos sistemas de ensino, manifestando-se como esporte na escola e não o esporte da escola, submetendo a "Educação Física aos códigos/sentidos da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional". Em consequência a este movimento, tem-se uma limitação quanto à transmissão dos conteúdos da cultura corporal de movimento.

Darido (2007) corrobora essa visão, ressaltando que o discurso feito na academia é diferente

das atividades feitas nas aulas. Ele afirma também que, a partir da década de 80, o modelo de esportivização nas escolas começou a ser combatido, ao buscar uma Educação Física que viesse a estar mais próxima da realidade e da função escolar e ao tratar as atividades desenvolvidas com o conteúdo ministrado em sala e não somente como uma atividade desprovida de objetivo.

Passamos agora a apresentar os Gráficos que caracterizam a situação do Modelo 02, aplicado com discentes que experimentaram a disciplina, relacionados com as questões do número 4 ao 19.

De acordo com o Gráfico 14, questão 14, 30 (63%) estudantes afirmaram que obtiveram informações relacionadas às noções sobre intensidade, esforço e frequência aplicada na atividade física nas aulas de Educação Física; 13 (27%) afirmaram que "sim, em outras disciplinas"; 03 (6%) apontam que "sim, por meio de outras fontes"; e 02 (4%) dizem "não tenho noção sobre o assunto".

Na questão 15, quanto ao Gráfico 15, 29 (58%) estudantes asseveraram que receberam "sim, nas aulas de Educação Física", informações relacionadas às noções sobre o funcionamento do organismo com a atividade física; 15 (30%) alegam "sim, em outras disciplinas"; 04 (8%) asseveram que "sim, por meio de outras fontes"; e 02 (4%) dizem "não tenho noção sobre o assunto".

Os resultados do Gráfico 16, questão 16, 26 (55%) estudantes corroboraram que foram instruídos com noções relacionadas sobre o que é estilo de vida através da atividade física, por meio de aulas relacionadas ao tema; 14 (30%) apontam que "sim, em outras disciplinas", 03 (6%) afirmam "sim, por meio outras fontes", 04 (9%) pontuam que "não tenho noção sobre o assunto".

Com relação ao Gráfico 17 da questão 17, os resultados obtidos foram os seguintes: 33 (66%) estudantes corroboraram que receberam noções relacionadas aos benefícios da atividade física para a saúde em aulas de Educação Física; 13 (26%) responderam que "sim, em outras disciplinas", 03 (6%) afirmam que "sim, por meio de outras fontes", 01 (2%) dizem que "não tenho noção sobre o assunto".

Gráfico 14: Noções sobre intensidade, esforço e frequência aplicada na atividade física (Modelo 02)

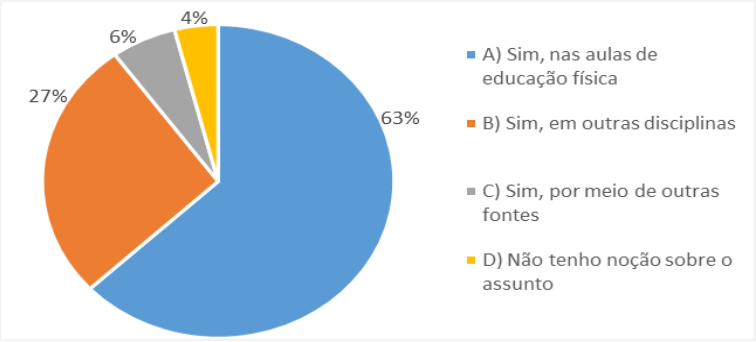


Gráfico 15: Noções sobre funcionamento do organismo relacionados com a atividade física (Modelo 02)

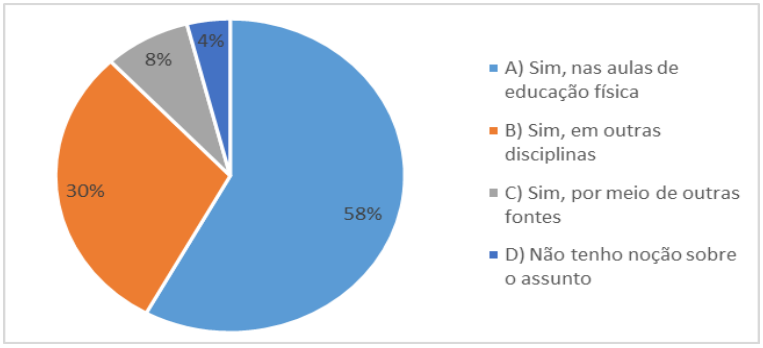


Gráfico 16: Noções sobre o que é estilo de vida (Modelo 02)

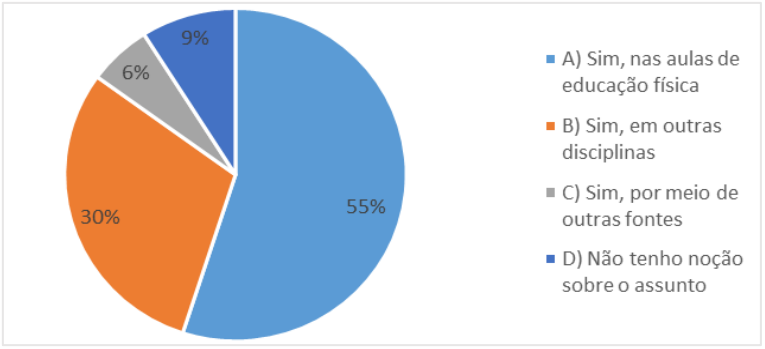
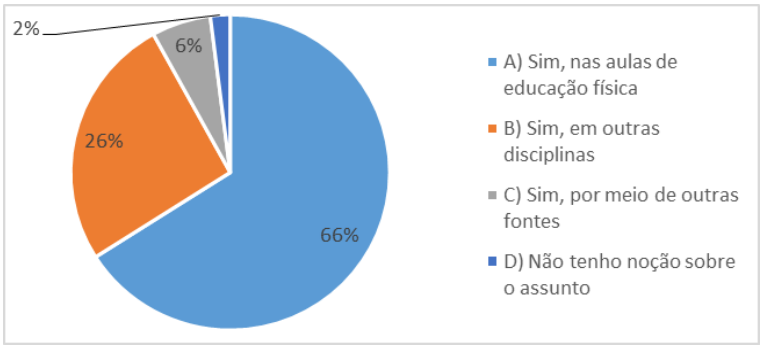
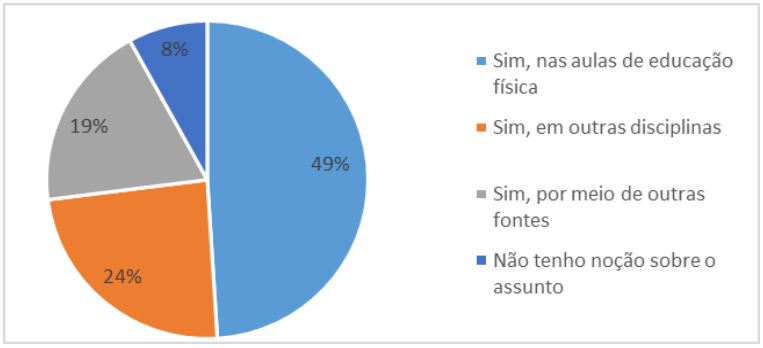


Gráfico 17: Noções sobre os benefícios da atividade física para a saúde (Modelo 02)



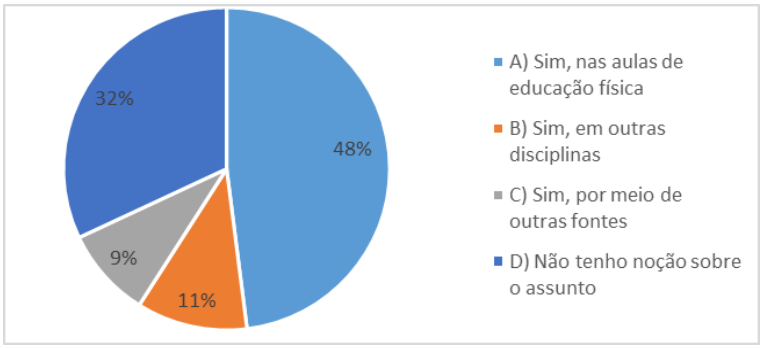
Com relação à questão 18, verifica-se, no Gráfico 18, que 26 (49%) estudantes asseveram serem instruídos com noções relacionadas sobre o que é estilo de vida através da atividade física em conteúdos ministrados nas aulas relacionadas ao tema; 13 (24%) afirmam que "sim, em outras disciplinas"; 10 (19%) apontam que "sim, por meio de outras fontes"; e 04 (8%) alegam que "não tenho noção sobre o assunto".

Gráfico 18: Noções sobre as funções dos alimentos para adquirir hábitos saudáveis (Modelo 02)



Diante dos resultados da questão 19, no Gráfico 19, os entrevistados que responderam ao modelo 02, em um quantitativo de 21 (48%) estudantes, corroboraram que receberam noções relacionadas aos benefícios da Ginástica Laboral; 05 (11%) responderam que "sim, em outras disciplinas", 04 (9%) afirmam que "sim, por meio de outras fontes", e 14 (32%) apontam que "não tenho noção sobre o assunto".

Gráfico 19: Noções sobre os benefícios da ginástica laboral (Modelo 02)



É oportuno acrescentar que, em um número razoável de questionários, os respondentes registraram, espontaneamente, a letra B, quanto à vivência com esses conteúdos em outras disciplinas. As respostas levam-nos à conclusão de que na disciplina "Qualidade de Vida e Trabalho" os discentes vivenciaram os conteúdos propostos no PTDEN, presentes nas propostas curriculares dos cursos para a Educação de Jovens e Adultos no núcleo politécnico, articulados e ministrados pelos professores de Educação Física.

É importante ressaltar que os conteúdos tratados nos questionamentos, nesta primeira etapa, relacionam-se com os temas transversais, pois os alunos de Educação Física não devem trabalhar o tempo todo com as técnicas e práticas esportivas, mas devemos também inserir outros conteúdos que venham a transformá-los em cidadãos críticos.

Os temas transversais têm uma característica própria, que buscam contemplar e contextualizar os problemas da sociedade brasileira contemporânea. Estes temas buscam encontrar soluções conscientes por parte dos alunos e alunas, trazendo à tona temas ligados ao cotidiano dos estudantes com características sociais que traduzam as questões importantes e de urgências, objetivando a formação de um cidadão crítico que reconheça e aprenda sobre temas relevantes para a sua atuação na sociedade.

Em proposta, os PCNs (Brasil, 1997) trazem, como temas transversais, os seguintes tópicos: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, como também Trabalho e Consumo ou qualquer outro tema emergente. O documento traz à luz que "o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos" (Brasil, 1997, p. 25).

Com a nova reestruturação da Educação Brasileira através da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) os temas transversais ganharam mais importância, sinalizando para uma obrigatoriedade, enquanto nos PCNs propunha-se um tratamento facultativo deles.

Desta forma, eles passam a ser considerados conteúdos essenciais para a Educação Básica, indicando os temas e os seus eixos norteadores de trabalho, tais como: saúde, meio ambiente, multiculturalismo, educação financeira, cidadania e civismo e ciência e tecnologia.

No sentido de trazer à discussão os problemas relacionados à sociedade, os temas transversais têm como objetivo auxiliar na compreensão do contexto social, discutindo efetivamente os problemas que "afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora" (Brasil, 2018, p. 19). Assim, é relevante que os discentes desenvolvam na prática os conteúdos que venham a beneficiá-los no sentido de uma aprendizagem acerca das manifestações da cultura corporal de movimento, durante e após as atividades, usufruindo dos processos de ensino e aprendizagem para a melhoria da qualidade de vida.

Vale salientar que a maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos são trabalhadores e que, em virtude de seus ambientes de trabalho, podem ser afetados por hábitos e atitudes negativos adquiridos ao logo da vida.

Para tanto, o desenvolvimento destes conteúdos, que combinam alimentação saudável, atividade física e a diminuição de estresse, têm a finalidade de melhorar o estilo de vida, promovendo hábitos mais saudáveis, que propiciem qualidade de vida no seu cotidiano de trabalho, aumentando,

consequentemente, a expectativa de vida. Assim, avançando na observação, podemos constatar que é importante, sempre que viável, estabelecer algum vínculo como os temas transversais, em atendimento às demandas sociais, sem perder de vista as características dos estudantes do EJA (Brasil, 2002).

Constata-se, também, em pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, com o objetivo de construir uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), que foi detectado junto aos professores de Educação Física três tendências ou concepções desenvolvidas nas práticas das aulas. Uma delas está ligada a esse bloco de questionamentos, relacionado a uma concepção biológica, que fica explícita nas atividades desenvolvidas pelo bloco de conteúdos "Conhecimentos sobre o corpo", notadamente quando se afirma que "como técnicas de alongamento, massagens, cuidados com a postura, estudos sobre as síndromes de esforço repetitivo, como diminuir e controlar o estresse diário, sempre procurando olhar a saúde pelo foco das doenças" (Brasil, 2002, p. 52). Esse bloco de conteúdo está ligado aos parâmetros da saúde, em que se aborda a atividade física como meio de se ter uma boa qualidade de vida e estilo de vida positivo.

Nessa mesma linha de pensamento é que precisamos diversificar os conteúdos, utilizando-se de concepções e metodologias que façam os nossos estudantes capazes de desenvolver os conteúdos de forma crítica. Neste contexto, Nahas (2003) defende que a Educação Física seja a base de uma educação para uma vida mais saudável e que, por isso, é fundamental, além das atividades práticas, o desenvolvimento de conceitos básicos relacionados à saúde e à aptidão física a fim de levar esses conhecimentos ao logo da vida.

3.2.2. Representações e práticas no campo das "atividades de lazer e culturais"

Dando continuidade, a segunda dimensão corresponde a 07 (sete) questões (21-26), que consistem em apresentar dados sobre as possibilidades de vivência, pelos alunos, dos conteúdos de lazer físico, lazer intelectual, lazer artísticos, lazer manual e lazer social nas aulas de Educação Física.

É importante destacar, nesta análise em questão, a certeza de que a área da Educação Física precisa de ter atribuições que ultrapassem apenas o gesto motor. Diante do que já foi exposto, reiteramos que as atividades de ensino e aprendizagem precisam problematizar, interpretar, compreender e relacionar, junto aos estudantes, as diversas manifestações da cultura corporal de movimento, de maneira que eles entendam os significados das práticas corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física.

Contudo, com o avanço das tecnologias e com o conforto da modernidade, a sociedade cria formas de se socializar que implicam no cotidiano dos seres humanos, tanto no lazer, quanto no trabalho. Como consequência, a sociedade vem substituindo as atividades físicas pelas não atividades e, com isso, ocorrem implicações corporais que provocam a obesidade, o sedentarismo, a diminuição de atividades corporais, bem como o aparecimento de doenças relacionadas à falta de atividade física, tal como estresse e as doenças hipocinéticas.

Em virtude destes processos ligados à modernidade, as aulas de "Educação Física/Qualidade Vida e Trabalho" têm a grande relevância de informar, vivenciar e valorizar os conteúdos que estão ligados à promoção da saúde, haja vista que este é um direito constitucional. No intento de valorizar e compreender o tempo de lazer, as suas expressões e os sentimentos nos contextos sociais é que os PCNs (Brasil, 1998, p. 30) apontam que "o lazer e a disponibilidade de espaços públicos para as práticas da cultura corporal de movimento são necessidades essenciais ao homem contemporâneo e, por isso, direitos do cidadão".

Avançando nesta discussão, o documento elaborado pelo Ministério da Educação para o ensino da Educação de Jovens e Adultos, dividido em áreas, a disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho tem vários objetivos a serem alcançados. Um deles está diretamente relacionado ao lazer, ao afirmar que é fundamental "usufruir do tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida" (Brasil, 2002, p. 206).

Assim, o aluno dever ter as condições para exercer esse direito, sendo-lhe possibilitado refletir sobre os espaços e tempos das suas práticas corporais de lazer, valorizando o seu tempo de lazer, oportunizando e ampliando os processos interpessoais. Para tanto, é preciso pensar em atividades que venham a melhorar a qualidade de vida dos estudantes, fazendo com que eles entendam que é necessário participar, estudar e assistir às diversas formas de lazer.

No Brasil, segundo Marcelino (s.d., p. 24), indiferente da corrente, seja qual for o enfoque ou a área de atuação (sociologia, serviço social, arquitetura, educação física), tem-se como critérios de definição o enunciando do sociólogo francês Joffre Dumazedier (2000, p.34), ao afirmar que:

> Conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entregar-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares

e sociais.

Neste conjunto de ocupações, as atividades de lazer devem envolver principalmente a satisfação dos participantes, procurando atendê-lo em sua totalidade, estimulando-os a participar criticamente das práticas. Para tanto, é valido fazer as distinções das diversas áreas, para que os estudantes tenham a escolha e opção de conhecer as alternativas de conteúdos de lazer à sua disposição. Assim, segundo Camargo (2006) a classificação mais acolhida baseia-se nos princípios da cultura, que estão divididos da seguinte forma: os interesses artísticos, os intelectuais, os físicos, os manuais e os sociais, além de ser conveniente acrescentar o turístico, que em nosso questionário está relacionado à questão aberta direcionada ao princípio de representações das escolhas subjetivas. Os dados podem ser observados nas aferições gráficas a seguir, começando pelo modelo 01 do questionário, seguido do Modelo 02.

Assim, quanto ao questionário do **Modelo 01**, a partir do Gráfico 20, observou-se que a modalidade de lazer físico mais sugerida entre os entrevistados que responderam foi a musculação, representando 62 (23%) indicações, seguidas pelas modalidades: nadar, 53 (19%); caminhar, 43 (16%); correr, 40 (15%); jogar futebol, 34 (12%); andar de bicicleta, 31 (11%); outras modalidades, 7 (3%); e nenhuma atividade de lazer físico, 4 (1%).

De acordo com dados do Gráfico 21, o conteúdo de lazer intelectual mais indicado pelos entrevistados que responderam ao modelo 01, para as aulas de Educação Física, foi o acesso à internet, contando com 57 (27%) recomendações, seguidas por: jogos de dama, 47 (22%); leituras informais, 39 (18%); jogo de vídeo game, 35 (16%); xadrez, 17 (8%); outras atividades, 10 (5%); e nenhuma atividade de lazer intelectual, 9 (4%).

O principal conteúdo de lazer artístico sugerido pelos entrevistados categorizados pelo modelo 01, de acordo com o Gráfico 22, foi a de visitação de museus, contabilizando em 63 (20%) escolhas. Seguiram-se os seguintes conteúdos de lazer artístico: por tocar instrumento musicais, 59 (19%); ouvir música, 51(16%); ir ao teatro, 35 (11%); ir ao cinema e ver filme, 34 (10%); ir à shows, 22 (8%); assistir TV, 10 (3%); e outras atividades, 2 (1%). Não praticar nenhuma atividade do tipo, obteve 4 (2%) escolhas.

Gráfico 20: Conteúdos de lazer físico que você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física (Modelo 01)

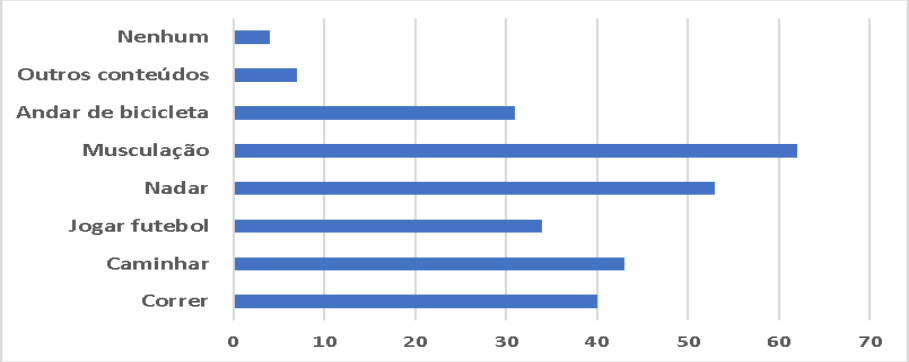


Gráfico 21: Conteúdos de lazer intelectual que você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física (Modelo 01)

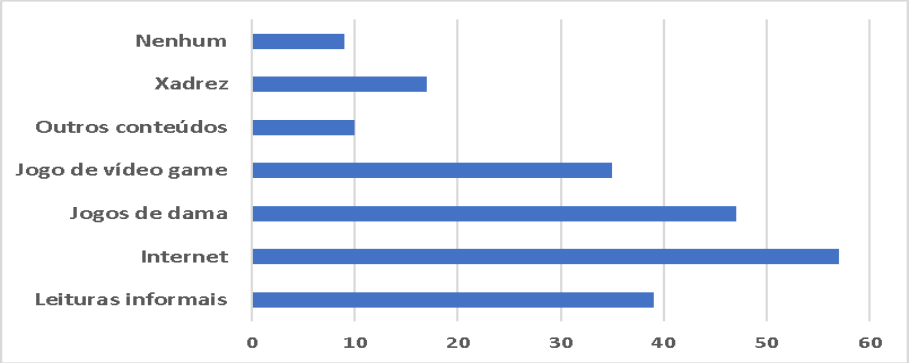
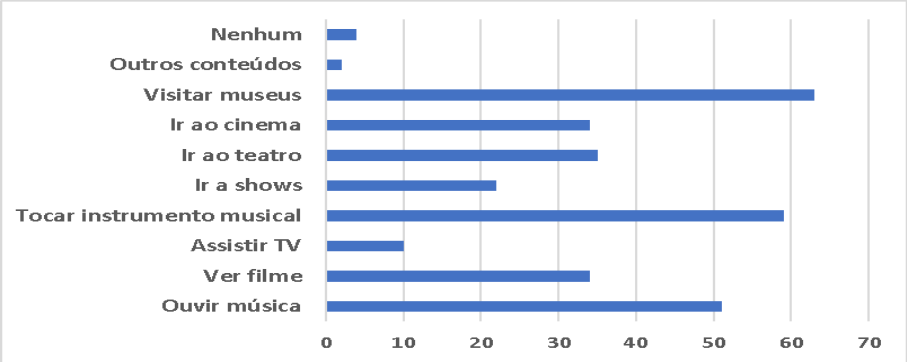
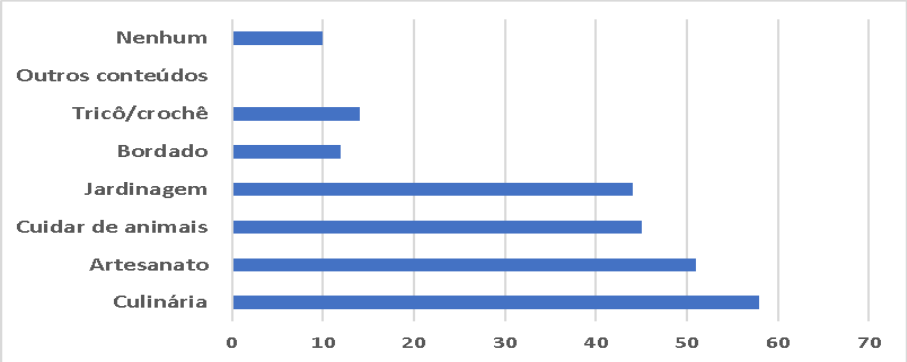


Gráfico 22: Conteúdos de lazer artístico que você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física (Modelo 01)



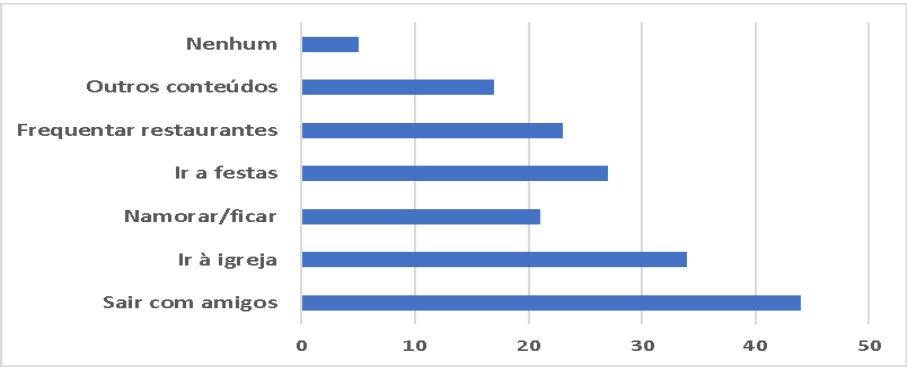
Abordando os resultados das variáveis relacionados com o Gráfico 23, as avaliações do grupo respondente ao modelo 01 indicaram que a atividade de lazer manual mais requerida pelos alunos às suas aulas futuras de Educação Física foi a de culinária, contando com 58 (25%) indicações. Seguiram-se as seguintes indicações: artesanato, 51 (22%); cuidar de animais, 45 (19%); jardinagem, 44 (18%); tricô/crochê, 14 (7%); bordado, 12 (5%); e nenhuma atividade manual com 10 (4%).

Gráfico 23: Conteúdos de lazer manuais que você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física (Modelo 01)



Das variáveis relacionadas ao Gráfico 24 pode ser observado que a principal prática de lazer social avaliada pelos respondentes do modelo 01 dos questionários trata-se de "sair com amigos", que se constitui por 44 (26%) das respostas válidas. O segundo constructo mais declarado pelo mesmo grupo foi ir à igreja com 34 (20%), seguido por: ir às festas, 27 (16%); frequentar restaurantes, 23 (13%); namorar/ficar, 21 (12%); outros conteúdos, 17 (10%); e aqueles que não responderam ou não praticam nenhuma atividade de lazer social, com 5 (3%).

Gráfico 24: Conteúdos de lazer social que você gostaria de vivenciar no seu dia a dia (Modelo 01)



Como podemos verificar, em todos os tipos de lazer há um desejo dos alunos de vivenciar essas práticas no seu dia a dia. Isto se deve, provavelmente, ao fato de que os respondentes têm presente, em seu vocabulário comum, a expressão da palavra lazer tal como incorporada na nossa sociedade. Para tanto, devemos ressaltar a importância do lazer, alertando sobre a disseminação desta palavra em diversos segmentos de forma reducionista, tal como podemos verificar quanto ao seu uso associado, geralmente, a uma simples atividade recreativa. A acepção desse termo também é encontrada nas propostas de políticos, nos títulos de revistas, dentre outros espaços/tempos.

Neste contexto, segundo Marcellino (2021, p. 18), verifica-se que a palavra lazer está

simplesmente, com mais frequência, ligada à "associação com experiências individuais vivenciadas dentro de um contexto mais abrangente que caracteriza a sociedade de consumo, o que, muitas vezes, implica a redução do conceito a visões parciais, restritas aos conteúdos de determinadas atividades". Essa visão parcial e limitada do lazer deve ser combatida para que não se estabeleça um mal entendimento do lazer quanto aos seus conteúdos e valores.

Então, entendemos que o lazer deve atender ao cidadão em sua completude. Devido a essa sua característica, ele tem sido valorizado na sociedade, relacionando-se, consequentemente, com a educação e com a melhoria da qualidade de vida. Soma-se a isto, a imprescindibilidade em estimular a população na participação das atividades de lazer, fazendo com que a sociedade reconheça os seus conteúdos, para satisfazer os seus vários interesses e, assim, estimulá-los a participar das atividades, mesmo que receba o mínimo de orientação, dando-lhes a oportunidade de optar por uma atividade de lazer que seja.

Marcellino (2021, p. 69) afirma que "verifica-se, assim, um duplo processo educativo": primeiro, o lazer como veículo que se constitui um elemento de fundamental importância para a formação intelectual e o amadurecimento como cidadão; e, segundo, como objeto que implica na necessidade de difusão do significado do lazer, esclarecendo sobre a sua importância e incentivando a participação da comunidade. Neste sentido, o lazer tem um papel importante, como ainda afirma Marcellino (1995), ao declarar que:

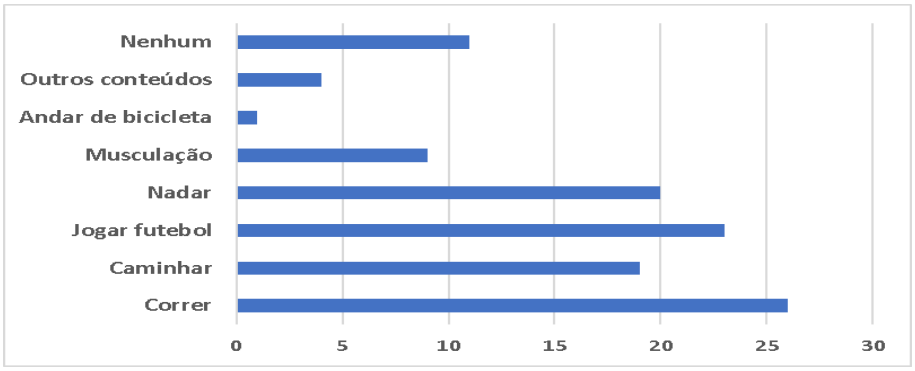
> Só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer se esse for considerado, (...) como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social. (p. 53)

Neste processo, o professor de Educação Física tem a função de orientar os alunos sobre os conteúdos de lazer, além de discutir sobre os espaços de lazer em uma perspectiva de educação para toda a vida, incentivando os estudantes a realizarem práticas da cultura corporal de movimento, com o objetivo de manter o equilíbrio entre as atividades obrigatórias e não obrigatórias.

No que se refere às informações coletas no **Modelo 02** do questionário, os respondentes afirmaram que a principal atividade vivenciada por eles (Gráfico 25) foi a corrida com 26 (23%) das respostas. As outras hipóteses foram respondidas pelas seguintes ordens: jogar futebol, 23 (20%); nadar, 20 (18%); caminhar, 19 (17%); musculação, 9 (8%); andar de bicicleta, 1 (1%). Aqueles que

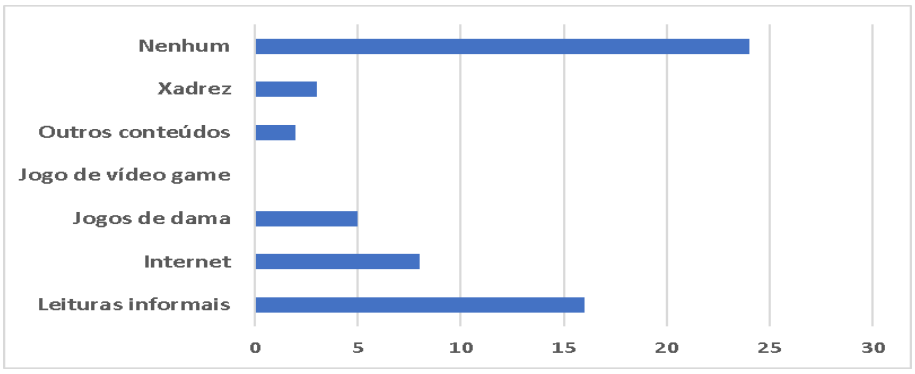
afirmaram não ter praticado nenhuma atividade de lazer físico contabilizam 11, ou seja, 10%.

Gráfico 25: Conteúdos de lazer físico vivenciados nas aulas de Educação Física (Modelo 02)



Quanto ao Gráfico 26, conteúdos de lazer intelectual vivenciados nas aulas, os respondentes do modelo 02, a maioria declarou não ter praticado nenhuma atividade do tipo, o que representa 24 (41%) afirmações. Quantos aos conteúdos praticados por este grupo, as variáveis que tiveram destaque foram: leitura informal, com 39 (18%); seguida por internet, 08 (14%); jogos de damas, 5 (9%); xadrez, 3 (5%); e outros conteúdos, 2 (3%).

Gráfico 26: Conteúdos de lazer intelectual vivenciados nas aulas de Educação Física (Modelo 02)



A partir dos dados do Gráfico 27, o principal conteúdo de lazer artístico executado pelos respondentes do modelo 02 foi a de ouvir música que obteve 18 (27%) respostas, seguido pelas atividades ora apresentadas, que foram organizadas por ordem de frequência: ver filme, 10 (15%); tocar instrumentos musicais, 4 (6%); assistir TV, ir a museus e outros conteúdos, 3 (4%); ir a shows, 2 (3%); e ir ao teatro e ao cinema (ambos), com 1 (1%). Deste mesmo grupo, 22 alunos (33%) afirmaram não ter praticado nenhuma atividade relacionada ao lazer artístico.

A maioria significativa dos entrevistados que responderam ao modelo 02 afirmaram nunca ter praticado nenhuma atividade de lazer manual (Gráfico 28). Isto representa 41 (86%) respostas. Uma

pequena parcela (2 pessoas ou 4% da porcentagem válida), dos respondentes do grupo em questão, afirmaram ter outras práticas de lazer manual. No que tange à culinária, artesanato, cuidar de animais, jardinagem e tricô/crochê, cada uma dessas atividades obtiveram uma única afirmação, o que sugere 2% das respostas do grupo frente ao modelo 02.

Gráfico 27: Conteúdos de lazer artístico vivenciados nas aulas de Educação Física (Modelo 02)

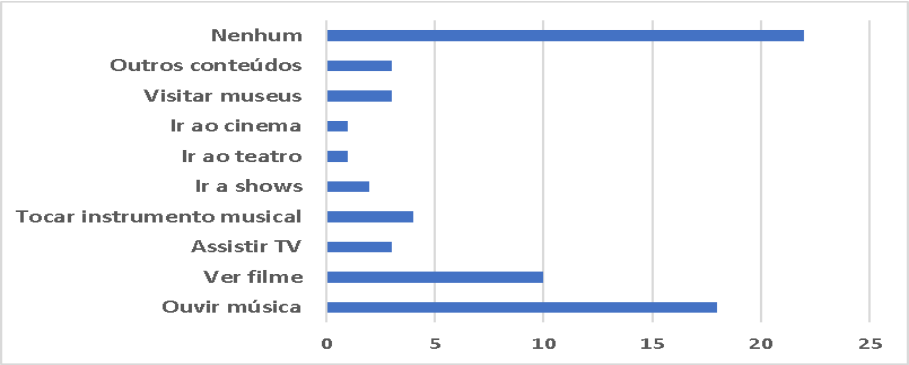
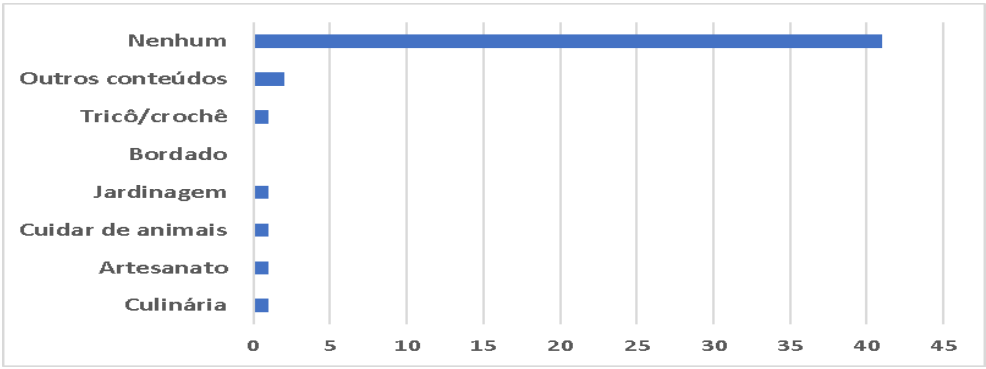


Gráfico 28: Conteúdos de lazer manuais vivenciados nas aulas de Educação Física (Modelo 02)

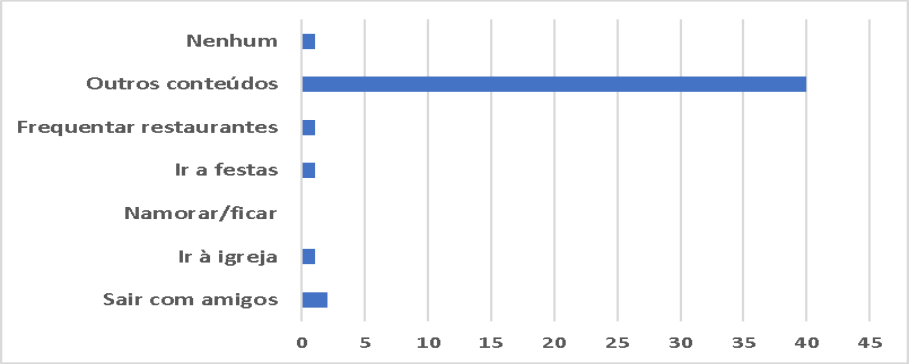


Com base nas informações do Gráfico 29, o grupo de entrevistados que avaliariam o modelo 02 demonstraram que desfrutam de atividades de lazer social distintas das manifestas no questionário aplicado, o que representa 40 (87%) afirmações. Apenas 02 (4%) entrevistados deste grupo declararam que saem com amigos. Ir à igreja e a festas dispuseram de apenas 1 (2%) resposta cada, bem como não praticar atividades de lazer com 1 (2%) avaliação.

Com relação aos estudantes que vivenciaram os conteúdos de lazer nos gráficos anteriores, nota-se que o lazer físico-esportivo, com destaque às duas atividades esportivas, como jogar futebol e nadar, foram os mais desenvolvidos, deixando de lado as outras práticas corporais. Isto se dá devido a característica da área de Educação Física, onde os conteúdos desenvolvidos pelos profissionais estão relacionados às atividades de lazer amplamente difundidos pelas mídias e nos diversos espaços físicos de lazer (academias, praças esportivas, escolinhas, salão de danças, estádios, dentre outras). Além da

própria Constituição de 1988, que preconiza a "vinculação restritiva a um único conteúdo (esporte), diminuindo, assim, a abrangência do lazer" conforme afirma Marcellino (2021, p. 12).

Gráfico 29: Conteúdos de lazer social vivenciados nas aulas de Educação Física (Modelo 02)



Desta forma, precisamos lembrar de que atividades ligadas à cultura corporal de movimento estão também relacionadas ao divertimento e ao prazer, devendo o professor possibilitar o desenvolvimento de valores pessoais e sociais através do lazer, mostrando aos alunos e alunas que a prática esportiva não é um privilégio dos esportistas, entendendo que o lazer não se limita apenas ao conteúdo físico-esportivo.

Além disso, precisamos entender a relação existente entre a Educação Física e o lazer, no sentido de que os profissionais da área de Educação Física devem também atuar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, na questão das escolhas dos conteúdos e das atividades, orientando os alunos sobre como utilizar os espaços e os equipamentos de lazer, proporcionando uma conscientização da importância do lazer no bem-estar da sua vida cotidiana. Esse entendimento é ressaltado na "Carta Internacional de Educação para o Lazer", da World Leisure and Recreation Association (WLRA, 1993), publicada em 2002:

> As abordagens de ensino e aprendizagem da educação para o lazer nas escolas devem incluir a facilitação, animação, criatividade, experimentação pessoal, autoaprendizado, aulas teóricas e orientação. Recomenda-se que a aprendizagem ocorra individualmente e em grupo, dentro e fora da sala de aula e mesmo na escola. Isto permitirá uma variedade de formatos expressivos e instrumentais. A abordagem de ensino deve ser a de estimular mais do que a de instruir.

Nesta perspectiva, Darido et al. (2001, p.12) relata que podemos propor atividades diversificas

para os conteúdos da Educação Física, fazendo com que os alunos não tenham somente uma prática esportiva, como, por exemplo, o basquete e o futebol, mas que se tenham outras experiências da cultura corporal/movimento, estando "vinculadas ao uso do tempo livre de lazer, oportunizando o alcance da cidadania". A partir disso, considera-se o objetivo de desenvolver, em uma reflexão crítica e autônoma, o usufruto da cultura corporal/movimento com a atribuição de significado às suas ações através de movimentos conscientes.

Entendemos, então, a Educação Física como disciplina curricular que deve ser inserida no contexto escolar, fazendo uso de um processo de ensino e aprendizagem que possibilite uma abordagem do conteúdo de lazer, objetivando a educação para o lazer, em que o professor é o interlocutor.

3.2.3. Representações e práticas no campo das "atividades esportivas"

Na sequência, apresentamos os resultados do terceiro tópico da terceira dimensão, que corresponde às "Representações e práticas no campo das atividades esportivas". Apresentamos cinco (cinco) questões, que vão da 27 (vinte e sete) à 31 (trinta e um). As perguntas elaboradas buscam descobrir quais os esportes coletivos, quais os tipos de ginástica, quais são os esportes individuais e quais outros conteúdos (Danças, Alongamentos, Jogos, Brincadeiras Tradicionais) os alunos e alunas gostariam de vivenciar ou já vivenciaram.

Dando continuidade ao processo de reflexão, é importante conhecer as expectativas e as vivências dos sujeitos do EJA para que as suas necessidades e peculiaridades sejam consideradas no processo de ensino e aprendizagem e para que se possa desenvolver uma proposta pedagógica verdadeiramente adequada a esta modalidade.

Como consequência, torna-se necessário considerar e ampliar as condições necessárias para garantir a continuidade evolutiva da educação para esse público-alvo, que venha a facilitar o diálogo com eles e entre eles, em uma educação para a vida toda, como se afirma em Brasil (2003, pp. 4-5):

> A aprendizagem experiencial diz respeito a um processo dinâmico de aquisição de saberes e de competências (múltiplos e diversificados, tanto quanto à sua natureza como ao tipo de conteúdo), que não obedece a uma lógica cumulativa e aditiva, mas sim de recomposição – os novos saberes são construídos integrando os já detidos pela pessoa. O processo de

aprendizagem experiencial desenvolve-se ao longo da vida, a partir de uma multiplicidade de contextos – familiar, social, profissional, associativo, etc.

Neste contínuo, Dewey, citado por R. Souza (2012), tem uma postura pragmática na qual afirma que o conteúdo dever-se-ia aproximar das experiências vividas no cotidiano dos discentes, ao se relacionarem uns com os outros e com os professores por meio das experiências, sendo modificadas e se modificando em um processo de retroalimentação.

P. Freire (2005) destaca que a seleção dos conteúdos programáticos para a construção de uma prática libertadora dialogada não acontece simplesmente pelo contacto entre os coadjuvantes do processo de ensino – professore e alunos – mas sim quando eles se perguntam sobre o que vão dialogar. "Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação" (p. 96).

Partido destes princípios, a Educação Física deve construir práticas positivas, integradoras e diversas, que venham a produzir conteúdo relacionado com a cultura corporal de movimento, que não seja pautada apenas nos esportes e suas organizações seletivas, como ressalta Kunz (2004, p. 39), ao apontar que o pretendido não é o ensino fechado, pois a aprendizagem não deve ter ênfase nas técnicas, com a finalidade do rendimento esportivo, mas que "deve ser um ensino que se que movimenta constantemente em um abrir e fechar de suas relações metodológicas".

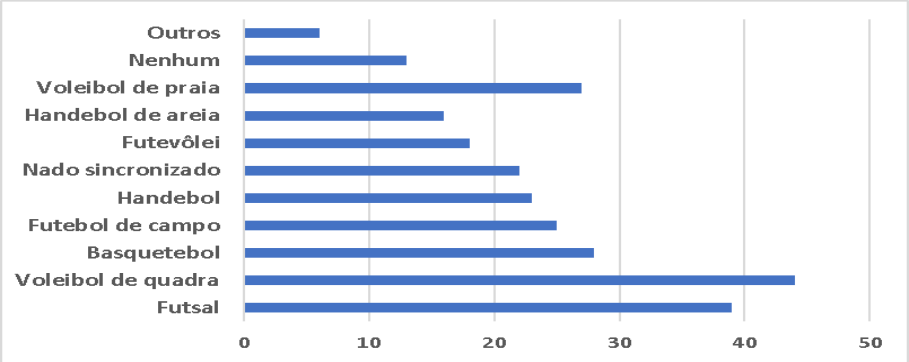
Ainda na defesa de uma Educação Física inclusiva, em que os alunos da EJA possam desfrutar da diversidade da cultura de movimento, Daolio (1996, p. 41) defende que as aulas de Educação Física devem respeitar as diferenças entre os alunos para que se consiga abranger a todos, propondo que a condição mínima e primeira para atingir esses objetivos são "que as aulas contemplem todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos". Acrescenta-se a essa ideia, a compreensão de que uma ação plural significa aceitar as diferenças, recusar o binômio igualdade/desigualdade e entender que os alunos são capazes de expressarem livremente suas experiências motoras de formas distintas.

Desta maneira, para atingir todos os alunos, os conteúdos de Educação Física, segundo Daolio (1996) e Vago (2009), devem abranger as formas tradicionais da cultura corporal – jogos, esporte, dança e ginástica –, além das brincadeiras e dos brinquedos populares, como também a capoeira e outras práticas da manifestação humana, "ainda não consideradas na Educação Física" (Vago, 2009, p. 35).

O mesmo autor ainda enfatiza que no Ensino Médio, os professores devem elencar, junto aos alunos, os conteúdos a serem trabalhados de acordo com a cultura corporal. Para tanto, deve-se considerar também cada grupo, bairro, cidade ou comunidade, a fim de eleger atividades mais significativas, pois é preciso organizar os conteúdos de forma que os educandos consigam conhecer, provar, criar, recriar, vivenciar e reinventar para avançar nas suas experiências, impregnados corporalmente, valorizando, assim, o seu patrimônio cultural.

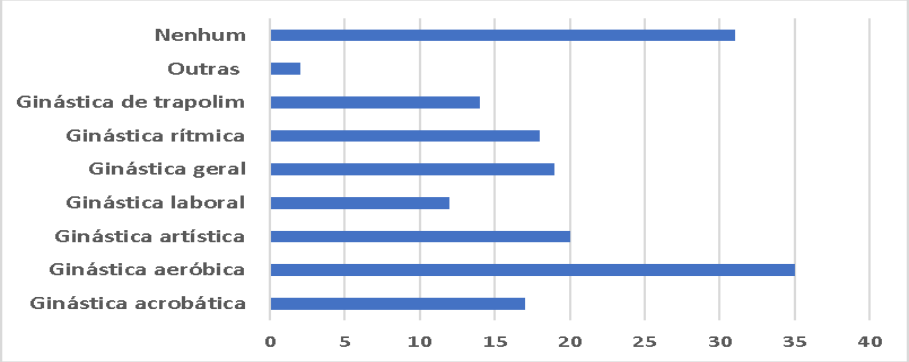
A partir daqui procedemos ao tratamento do **Modelo 1** do questionário, através das observações gráficas que fazem a explanação das respostas evidenciadas. Assim, no Gráfico 30, é possível constatar que o esporte coletivo que os alunos gostariam de praticar é o vôlei de quadra, contando com 44 (17%) escolhas. Depois desta escolha, os resultados são os seguintes: futsal, com 39 (15%); basquetebol, 28 (11%); futebol de campo e vôlei de praia, com 27 (10%); handebol, 23 (9%); nado sincronizado, 22 (8%); futevôlei, 18 (7%); handebol de areia, 16 (6%); nenhuma atividade, com 13 (5%); e outras modalidades esportivas, com 6 (2%).

Gráfico 30: Esportes coletivos praticados nas aulas de Educação Física (Modelo 01)



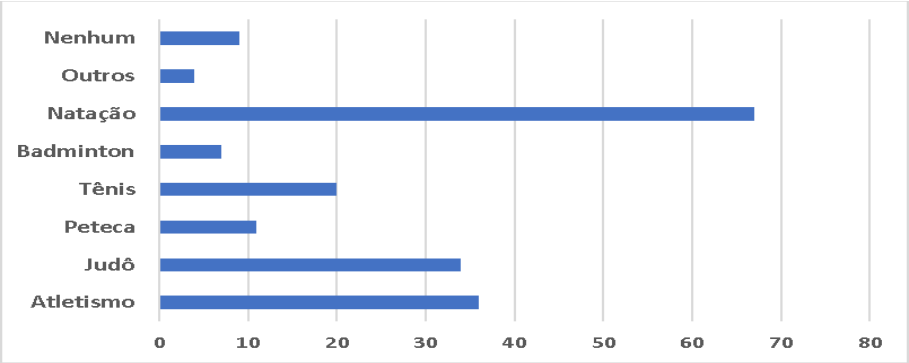
No gráfico 31 (correspondente à questão 28), a principal modalidade de ginástica sugerida pelos respondentes do modelo 1, para aulas de Educação Física, é a aeróbica, com 35 (20%) respostas. Apuramos depois as seguintes respostas: ginástica artística, 20 (12%); ginástica geral, 19 (12%); ginástica rítmica, 18 (11%); ginástica acrobática, 17 (10%); trampolim, 14 (8%); laboral, 12 (7%); e outras modalidades de ginástica, 2 (1%). Por fim, 31 (19%) respondentes deste grupo afirmaram não querer praticar nenhuma das modalidades.

Gráfico 31: Conteúdos relacionados à ginástica nas aulas de Educação Física (Modelo 01)



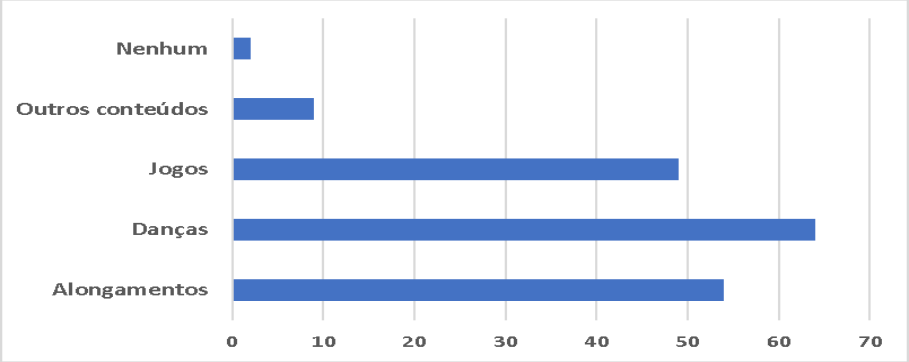
Com base no Gráfico 32 (correspondente à questão 29), a prática esportiva mais requisitada pelos integrantes do grupo do modelo 01, para que pudesse ser desenvolvida nas aulas de Educação Física, é a natação com 67 (35%). Segue-se, por ordem, decrescente: atletismo, com 36 (19%); judô, 34 (18%); tênis, 20 (11%); peteca, 11 (6%); nenhum, 09 (5%); Badminton, 7 (4%); e outras atividades esportivas, com 4 (2%).

Gráfico 32: Esportes individuais nas aulas de Educação Física (Modelo 01)



Com base no Gráfico 33 (correspondente à questão 30), em se tratando dos questionários do modelo 01, 54 (30%) pessoas afirmaram que gostariam de realizar alongamentos durante as aulas de Educação Física, 64 (36%) gostariam de praticar danças, 49 (28%) gostariam de jogos, 09 (5%) outros conteúdos e apenas 2 (1%) não gostariam de praticar nenhuma atividade.

Gráfico 33: Outros conteúdos nas aulas de Educação Física (Modelo 01)



É sabido que, historicamente, a Educação Física é influenciada pelos contextos sociais e, nesta modalidade de ensino (a EJA), especificamente, que devido às suas características traz uma diversidade de grupos sociais conotados com fragilidades económicas e culturais. Assim, dentre outros, temos: mulheres e homens, trabalhadores(as) empregados(as) e desempregados(as) ou em busca do primeiro emprego; pais, mães, filhos moradores de áreas rurais ou urbanas, de periferias, de favelas e vilas; que são, de fato, os mais vulneráveis às influências relacionadas com os aspectos sociais e culturais das épocas.

Por muito tempo, principalmente nas décadas de 80 e 90, o esporte se vem materializando como um componente indispensável nos planejamentos da Educação Física, principalmente dos esportes coletivos como futebol, voleibol, basquetebol, handebol e futsal e, entre os esportes individuais, destacam-se a natação, o atletismo e a dança.

Verifica-se que essa influência está atrelada aos princípios mecanicistas que tinham como objetivos a formação de atletas e o aumento da produtividade, baseados no método francês que exerceu uma grande influência na época dos governos militares, como se observa no Regulamento n.º 07 (Brasil, 1932) por intermédio dos seus conteúdos, registrados da seguinte forma: "por último os esportes individuais (natação e esgrima) e coletivos (futebol e basquetebol) que tem como objetivo o aperfeiçoamento dos aspectos físicos, intelectuais e morais".

Portanto o esporte, principalmente, os coletivos como basquetebol, voleibol, futebol, handebol e futsal, além do atletismo e natação, passam a fazer parte dos conteúdos de Educação Física, com ênfase na aptidão física, em um sistema escolar baseado na esportivização em uma abordagem acrítica, a fim de buscar alunos/atletas com maior capacidade física e técnica, objetivando a descoberta de talentos para representar o país nas competições internacionais em um futuro próximo.

Neste processo, e para corroborar os argumentos aqui colocados, os estudantes relatam na

segunda dimensão, no que se refere às práticas ao longo da vida, dados relevantes, ao constatar-se que há uma grande influência das mídias na construção das vivências corporais dos estudantes. Tal como se verifica nas questões 10, 11 e 12, faz-se prevalecer o senso comum em uma perspectiva de que a Educação Física é sinônimo de esporte, com a compreensão de que "assim como as demais disciplinas escolares, cabe à Educação Física manter um diálogo crítico com a mídia, trazendo-a para dentro da escola, para discussão e reflexão" (Darido, 2012, p. 12).

Vago (2009, p. 38) dá a sua contribuição em relação ao esporte na escola quando refere que este é a marca da escola e que se encara como "um direito para todos, porque todos podem dele usufruir. Um esporte que não esteja submetido aos princípios do esporte de rendimento, que não pode ser tomado nem confundido como referência para a organização da Educação Física na escola", fazendo com que o esporte na escola seja planejado pedagogicamente, respeitando os sujeitos envolvidos no processo, com suas histórias e culturas, respeitando o contexto escolar.

Para Le Boulch (2008), o objetivo da Educação Física no Ensino Médio, na escola, não é o de sistematizar as crianças para atuarem no esporte de alto rendimento, salientando que a Educação Física e o Esporte devem proporcionar ao aluno:

> O contato com um grande número de atividades físicas, esportivas e artísticas, que constituem uma área da cultura contemporânea. Conforme sua natureza, essas atividades privilegiam um modo particular de relação e adaptação ao meio físico e humano, permitem que os alunos se testem e se conheçam melhor por meio de experiências variadas e reais, fontes de emoção e prazer. (p. 243)

Nesse processo, o esporte não pode ser entendido na sua forma restrita, que tem como conteúdo o treino, a repetição, a competição e o alto rendimento, refletindo, assim, uma concepção transmitida pelo esporte espetáculo, ao buscar a alienação do aluno em uma transformação mercadológica, sem nenhuma análise crítica e comunicativa dos estudantes, estimulando e incentivando-os a consumi-lo.

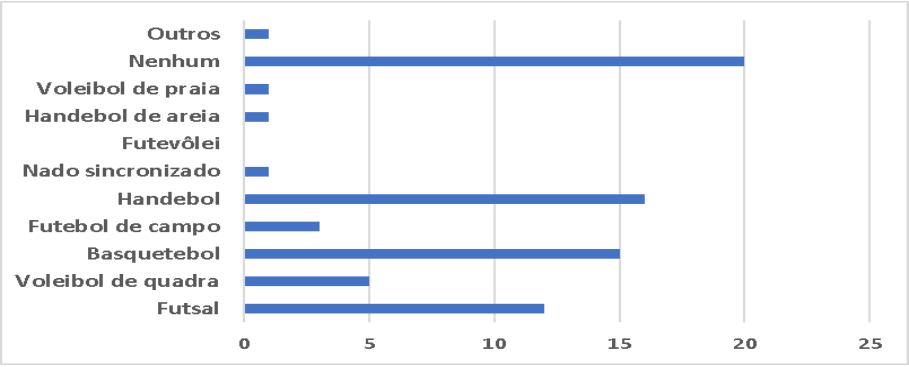
Então, os conteúdos do Ensino Médio configurados como elementos históricos, as técnicas e as regras dos esportes como o handebol, basquetebol, futebol, futsal, entre outros, devem ser ampliados para fazer com que os alunos compreendam os seus aspectos fisiólogos, biomecânicos, nutricionais e anatômicos, contribuindo na adoção de um estilo de vida saudável e autônomo para a

prática de exercícios físicos. Para tanto, devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física, por exemplo, os aspectos relacionados a uma bandeja no basquetebol, explicando os processos de ensino e aprendizagem para atingir o objetivo da aula, em que o professor enfatiza os procedimentos de aquecimento, hidratação, biomecânica do movimento, aumento dos batimentos cardíacos e da alimentação antes e depois da atividade, entre outros aspectos.

Com se observa, o exemplo anterior nos remete ao processo de ensino e aprendizagem em que os conteúdos vão além do saber fazer (dimensão procedimental), desenvolvendo também o saber ser (dimensão atitudinal) e o que se deve saber (dimensão conceitual), construindo, assim, uma definição ampla de conteúdo, não se restringindo ao conceito ainda utilizado para aludir aos conhecimentos da disciplina referentes aos nomes, conceitos e princípios. Segundo Zabala (1998), devemo-nos desprender, em termos de conteúdo, de forma restrita e "entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades" (p. 30), permitindo, assim, que o currículo oculto seja parte pertinente dos conteúdos de aprendizagem e de ensino.

Voltando a situar a discussão a partir do questionário, quanto aos alunos integrantes do **Modelo 02**, uma maioria significativa, composta por 20 (27%) respondentes, afirmou nunca ter praticado nenhuma modalidade esportiva pertinente, situação relativa à questão 27 do questionário utilizado (Gráfico 34). Nesta mesma perspectiva, as modalidades esportivas coletivas mais praticadas pelo mesmo grupo foram: handebol, com 16 (21%) avaliações; basquetebol, 15 (20%); futsal, 12 (16%); vôlei de quadra, 5 (7%); e handebol de areia, voleibol de praia, nado sincronizado e outras modalidades empatadas com 1 (uma) avaliação, o que compõe 1% das escolhas do grupo.

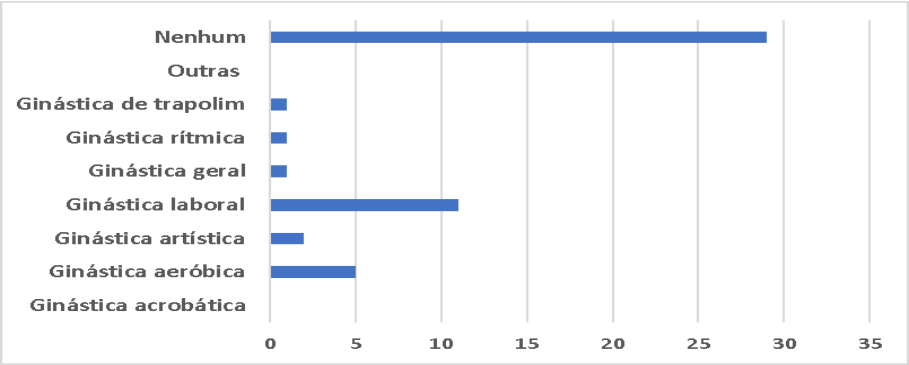
Gráfico 34: Esportes coletivos praticados nas aulas de Educação Física (Modelo 02)



De acordo com os resultados alinhavados no Gráfico 35, tratando-se dos respondentes do modelo 02, uma maioria significativa dos entrevistados afirmam não terem praticado nenhuma das

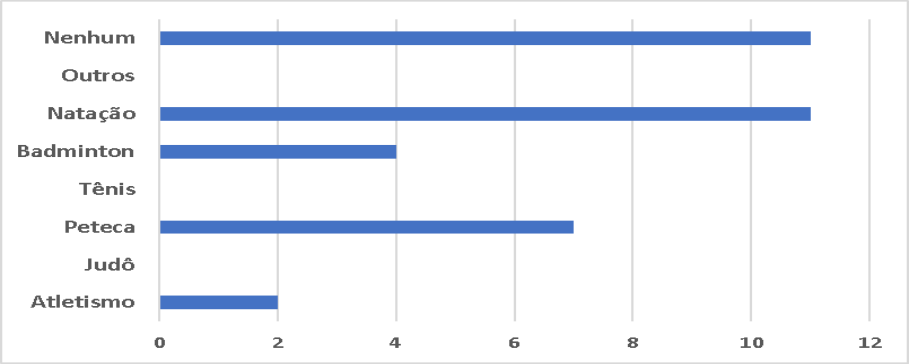
modalidades de ginástica levantadas neste estudo, o que representa 29 (58%) avaliações. A principal ginástica contemplada nas aulas de Educação Física, declarada pelos alunos deste grupo em questão, é a laboral, com 11 (22%) respostas, seguidas pela ginástica aeróbica, com 5 (10%), ginástica artística, com 2 (4%), e ginástica de trampolim, rítmica e geral, com 1 (2%).

Gráfico 35: Conteúdos relacionados à ginástica nas aulas de Educação Física (Modelo 02)



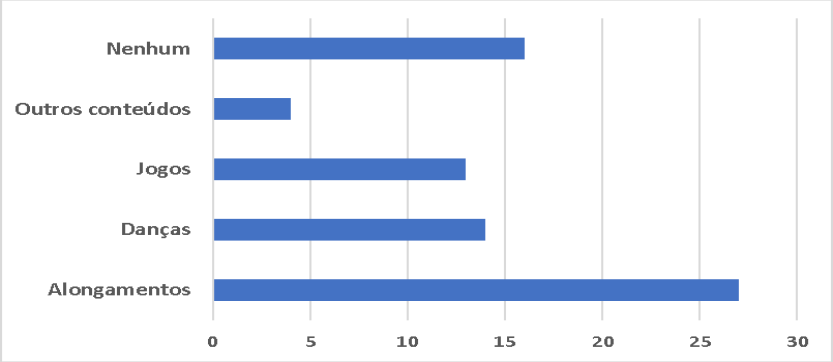
A partir das avaliações dos integrantes do grupo do modelo 02, o esporte individual mais praticado pelos alunos nas aulas de Educação Física (Gráfico 36) é a natação com 11 adeptos (31%), seguida da peteca, com 7 (20%) respostas, badminton, com 4 (12%), e atletismo, com 2 (6%). Verifica-se que há 11 (31%) alunos que declaram não praticarem nenhum esporte nas aulas de Educação Física.

Gráfico 36: Esportes individuais nas aulas de Educação Física (Modelo 02)



Observando os questionários do modelo 02, nomeadamente o Gráfico 37, verifica-se que 27 (36%) participantes afirmam que gostariam de praticar alongamentos, 14 (19%) gostariam de danças, 13 (18%) gostariam de jogos, 04 (5%) de outros conteúdos e, por fim, 16 (22%) não gostariam de praticar nenhuma atividade.

Gráfico 37: Outros conteúdos nas aulas de Educação Física (Modelo 02)



Lembramos de que os questionários foram construídos com questões abertas e fechadas. Mesmo que raramente, encontramos nesta dimensão um comentário pertinente referente à questão 31. *Existe algum conteúdo, além daqueles indicados acima, que você praticou nas aulas de Educação Física no IFRN? Quais?* o comentário em causa evidencia-nos a dicotomia entre a teoria e a prática, relatando as situações vivenciadas nas aulas, apresentadas no questionário n.º 44: "Não, toda aula de qualidade de vida foi somente teoria, lamento a carência da prática para o bem-estar e promover a saúde. Espero que os outros alunos possam se beneficiar com as aulas práticas da disciplina".

Verificamos que esse comentário está ligado diretamente às respostas dos estudantes, nas quais se constata, na sua grande maioria, quase nenhuma vivência com as atividades questionadas. Este fato pode ser confirmado na questão 30, que aponta para uma atividade feita dentro da sala de aula – alongamento –, confundindo os alunos sobre o significado da relação teoria/prática. Neste sentido, existe um entendimento baseado no senso comum de que as atividades ligadas à "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" têm uma tendência a serem associadas à prática. Tal fato é explicável pelo ponto de vista da origem da Educação Física, já exposta no Capítulo 2, quando explicitamos que ela nasce em uma prática, do fazer pelo fazer. Portanto, é preciso estabelecer um equilíbrio entre a teoria e a prática, tentando diminuir essa dicotomia historicamente construída, não somente na área de Educação Física, mas também em outras áreas que se estabelecem, atingindo diretamente as relações das práticas sociais.

Isso nos revela que devemos ir além do movimento humano nas aulas, oportunizando atividades pessoais prazerosas, em contrapartida ao trabalho, que permite aos estudantes terem um relaxamento, percebendo o seu corpo em oposição ao automatismo das suas tarefas diárias, em "uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, para utilizar criativamente o tempo de lazer e para expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência" (Brasil, 2002, p. 193).

Neste contexto, mesmo que os conteúdos sejam classificados como procedimentais, atitudinais e conceituais, conforme aponta Zabala (1999), eles não podem ser trabalhados segmentados, rompendo com a tradição de que nas aulas de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" não se deve dialogar como se fossem meramente práticas e de execução de exercícios repetitivos. Esse pensamento é redutor e não condiz com as atividades que se pretende desenvolver, "pois qualquer trabalho envolve um mínimo de atividade pensante, mesmo o trabalho mais relacionado com o esforço físico implica em um mínimo de atividade intelectual" (Ghiraldelli Junior, 1989, p. 52), em que o diálogo e o entendimento entre pares se tornam essenciais para o sucesso do que se pretende alcançar.

Portanto, as aulas de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" precisam de ter práticas pedagógicas que demostrem aos estudantes que as atividades são essencialmente práticas, mas que também são necessários elementos de diálogo, de reflexão, de contextualização, para que saibam se posicionar criticamente sobre a cultura corporal de movimento. Como afirma Paulo Freire (2002, p. 11), "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo".

3.2.4. Representações e práticas no campo da educação física – contributos e novas possibilidades

Entramos, agora, na discussão do último tópico da terceira dimensão. Nessa abordagem, 08 (oito) questões (32-39) mostram que a posição dos alunos sobre as contribuições e as novas possibilidades da Educação Física na formação cidadã está relacionada com o melhor conhecimento corporal, a melhoria das relações interpessoais, o reconhecimento das atividades físicas como necessárias ao ser humano e como rendimento, a fim de favorecer outras disciplinas e, de alguma forma, contribuir com a vida profissional. Finaliza-se com a abordagem sobre como se constituíram as experiências anteriores em relação às aulas de Educação Física.

Do ponto de vista legal, a BNCC (2019), no que se refere à Educação Física no ensino médio, exibe que essa disciplina é responsável pelo desenvolvimento de atividades ligadas às práticas corporais em suas diversas formas da cultura corporal de movimento, ultrapassando a prática pela prática, possibilitando as diversas formas de codificações e significados sociais, problematizando, interpretando, relacionando e compreendendo esses conteúdos junto aos alunos e alunas, com o intuito de ampliar as manifestações das práticas corporais.

Partindo dessa premissa, a Educação Física deve ser desenvolvida como uma atividade que objetive a formação do aluno como cidadão. Para isso, é necessário que sejam capazes de: 1) participar das atividades da cultura corporal de movimento, tendo uma atitude de estabelecer relações equilibradas em si próprios e em outros, respeitando e cooperando mutualmente; 2) conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal de movimento; 3) identificar-se como elemento integrado do ambiente, adquirindo hábitos saudáveis, com efeitos na melhoria da sua própria saúde e da saúde coletiva; 4) ter a capacidade de solucionar problemas de ordem corporal, regulando a atividade física, de modo a se estabelecer um equilíbrio saudável; e 5) conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia (Brasil, 1998).

De forma específica, para os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos, devemos desenvolver atividades da cultura corporal de movimento, dando-lhes acesso ao universo de informações, de vivências e de valores que são aqui compreendidos como um direito à cidadania. Além disso, é necessário que os estudantes venham promover, construir e usufruir de instrumentos para a promoção da saúde, com criatividade e autonomia para utilizar o seu tempo livre. Tal ideia está presente nos PCNs (Brasil, 1998, pp. 57-58) ao apresentar que o papel social da Educação Física voltado para esta modalidade deve ser o de

> promover a integração e a inserção no grupo; representar uma via de acesso, de valorização e de apreciação da cultura corporal; apontar a relação entre a cultura corporal e o exercício da cidadania; validar e instrumentalizar o lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida.

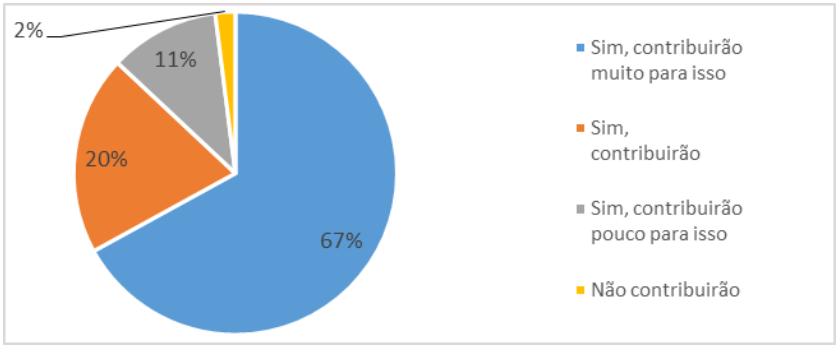
É fato que a Educação Física, devido à sua própria coexistência de atuação da área, tem a possibilidade de promover variadas atividades que venham a enriquecer as experiências dos estudantes, permitindo o vasto conhecimento sobre o universo cultural nos aspectos físicos, motores, cognitivos e sociais, presentes nos documentos que auxiliam na compreensão de uma Educação Física voltada à cidadania nos seguintes aspectos: “a) o princípio da inclusão; b) as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); e c) os temas transversais” (Darido, 2001, p. 19).

Assim, passamos a apresentar e refletir sobre os dados coligidos a partir do inquérito por

questionário destinado aos alunos EJA, do IFRN, nas condições já delineadas, encontrando-se dispostos nos gráficos seguintes.

A partir do Gráfico 38 (relativo à questão 32 do modelo 01), observa-se que os respondentes acreditam significativamente que as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho podem contribuir para as suas formações. As frequências relacionadas a este resultado são: 69 (67%) afirmam que sim, 'contribuirão muito para isto'; 21 (20%) aludem que sim, 'contribuirão'; 11 (11%) referem que sim, 'contribuirão pouco para isso'; e 02 (2%) 'não contribuirão'.

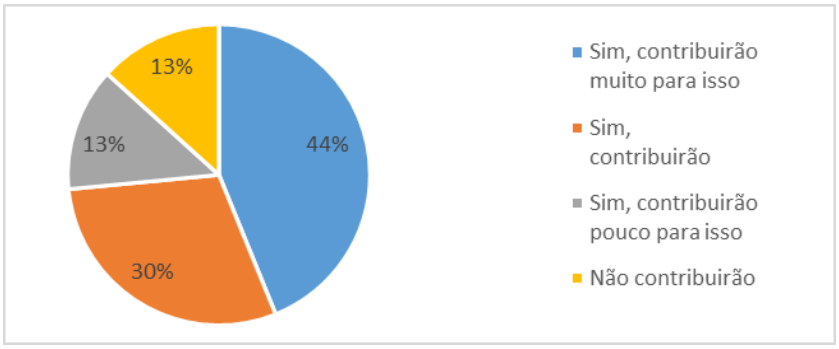
Gráfico 38: Contribuição na formação como cidadão (Modelo 01)



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Do Gráfico 39 (relativo à questão 32 do modelo 2), constata-se que os alunos acreditam que as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho contribuirão para as suas formações, haja vista que 16 (44%) corroboraram que sim, 'contribuirão muito para isto'; 11 (30%) anuem que sim, 'contribuirão'; 05 (13%) dizem que sim, 'contribuirão pouco para isso'; e 05 (13%) respondem que 'não contribuirão'.

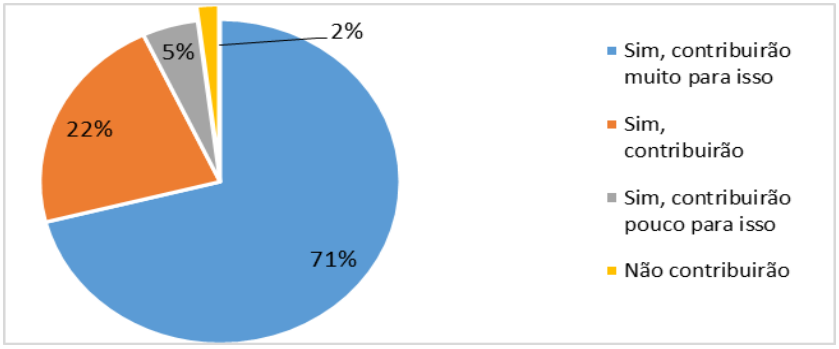
Gráfico 39: Contribuição na formação como cidadão (Modelo 02)



Os resultados da questão 33 do modelo 01 (Gráfico 40) voltados para a variável que sugere que as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho contribuem para o melhor

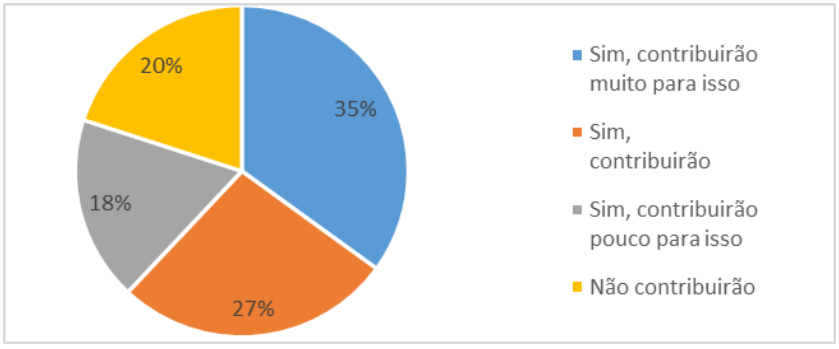
conhecimento do corpo de seus adeptos obteve resultados similares, se levarmos em consideração o gráfico anterior. Estes resultados podem ser observados a seguir: 73 (71%) alegam sim, 'contribuirão muito para isto'; 23 (22%) respondem que sim, 'contribuirão'; 05 (5%) anuem que sim, 'contribuirão pouco para isso'; 02 (2%) referem que 'não contribuirão'.

Gráfico 40: Conhecer melhor seu corpo (Modelo 01)



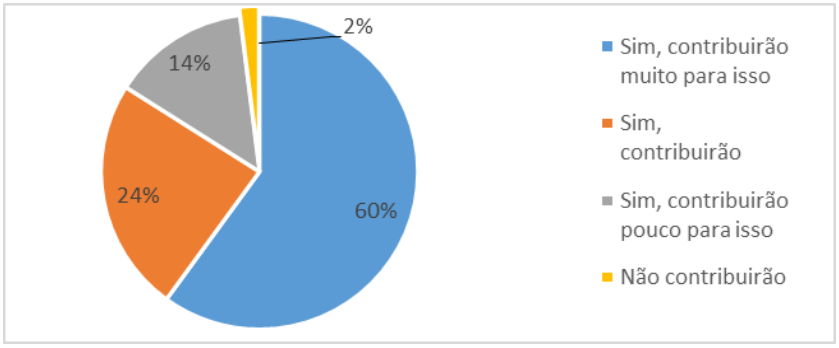
Tal como na variável anterior, o constructo que sugere que as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho contribuirão para o melhor conhecimento do corpo também se relevou como positiva na questão 33 do modelo 02 (Gráfico 41). Seus resultados foram: 14 (35%) acreditam que sim, 'contribuirão muito para isto'; 11 (27%) referem que sim, 'contribuirão'; 07 (18%) afirmam que sim, 'contribuirão pouco para isso'; e 08 (20%) 'não contribuirão'.

Gráfico 41: Conhecer melhor seu corpo (Modelo 02)



Na questão 34 do modelo 1 (Gráfico 42), assim como as variáveis anteriores, os respondentes da variável que aponta as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho como um instrumento de estímulo ao melhor relacionamento entre seus praticantes obtiveram dados expressivamente positivos. Estes dados foram: 62 (60%) apontam sim, 'contribuirão muito para isto'; 25 (24%) acreditam que sim, 'contribuirão'; 14 (14%) aludem que sim, 'contribuirão pouco para isso'; 04 (2%) respondem que 'não contribuirão'.

Gráfico 42: Melhor relacionamento com as pessoas (Modelo 01)



No que se refere à questão 34 do modelo 02 (Gráfico 43), quanto ao constructo que afirma que as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho contribuirão como meio para o melhor relacionamento com as pessoas, exibe-se resultados positivos, em que 10 (25%) respondentes acreditam que sim, 'contribuirão muito para isto'; 14 (36%) afirmam que sim, 'contribuirão'; 05 (13%) aludem que sim, 'contribuirão pouco para isso'; e 10 (26%) dizem que 'não contribuirão'.

Quanto à questão 35 do modelo 01 (Gráfico 44), os resultados do constructo que sugere que as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho podem contribuir para a valorização e o reconhecimento da atividade lazer como uma prática importante para a saúde, educação, qualidade de vida e outros aspectos, demonstra-se também acentuadamente positiva. Neste sentido, 66 (63%) declaram que sim, 'contribuirão muito para isto'; 24 (23%) aceitam que sim, 'contribuirão'; 12 (12%) afirmam que sim, 'contribuirão pouco para isso'; e 02 (2%) declaram que 'não contribuirão'.

Gráfico 43: Melhor relacionamento com as pessoas (Modelo 02)

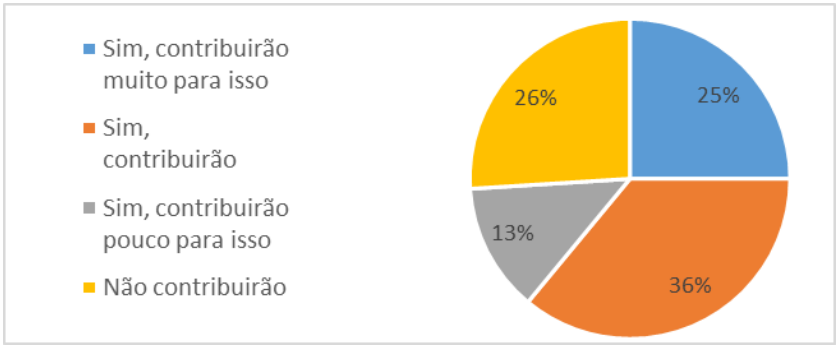
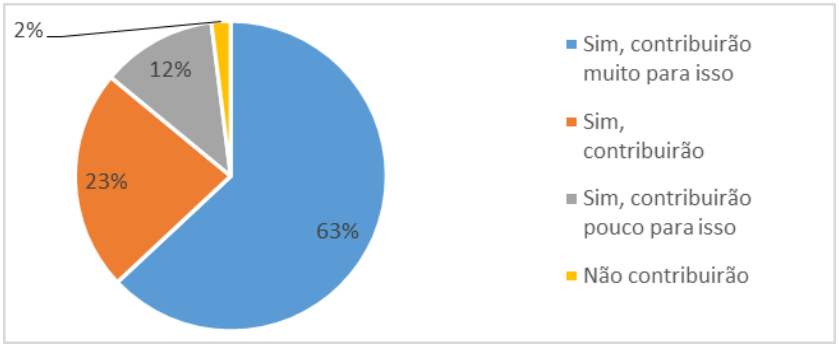
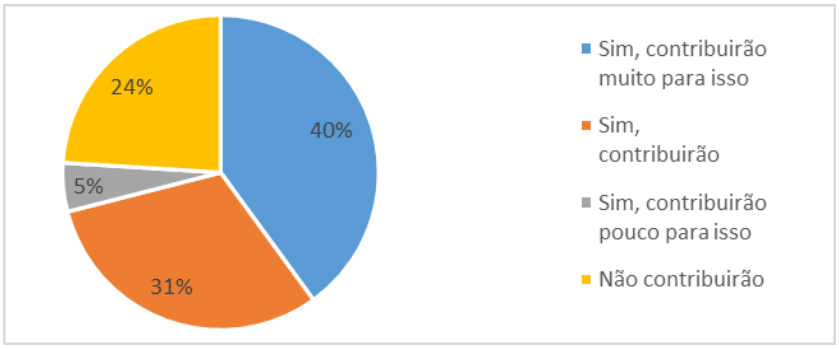


Gráfico 44: Reconhecer as atividades lazer como necessidade ao ser humano (Modelo 01)



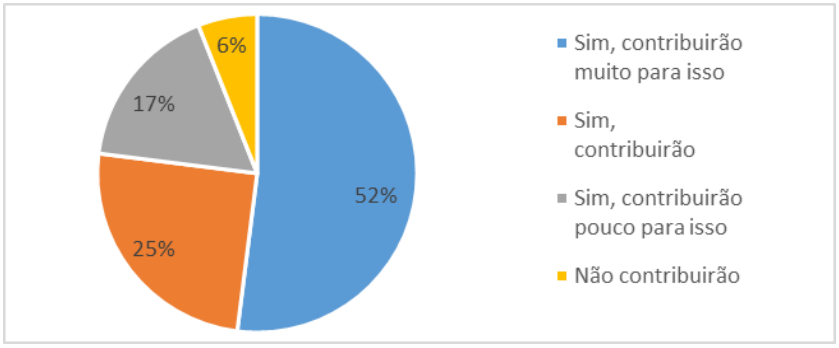
Tratando agora sobre a variável que reforça que as aulas de Educação Física/ Qualidade de vida e Trabalho (questão 35, do modelo 02, Gráfico 45) contribuirão para o reconhecimento da atividade lazer aos seus praticantes, evidenciam-se resultados também expressivos. Apontou-se que 17 (40%) acreditam que sim, 'contribuirão muito para isto'; 13 (31%) referem que sim, 'contribuirão'; 02 (5%) dizem que sim, 'contribuirão pouco para isso'; e 10 (24%) apontam que 'não contribuirão'.

Gráfico 45: Reconhecer as atividades lazer como necessidade ao ser humano (Modelo 02)



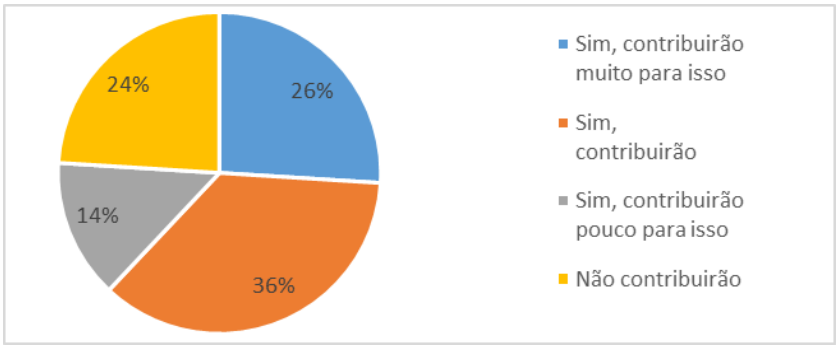
Na questão 36, modelo 01 (Gráfico 46), a última a considerar seguiu ainda a mesma perspectiva de todas as outras variáveis citadas anteriormente. Os entrevistados acreditam de forma expressiva que as aulas da disciplina em questão podem contribuir para o melhor rendimento em outras disciplinas. Estas indagações são baseadas nos seguintes resultados: 52 (52%) afirmam que sim, as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho 'contribuirão muito para isto'; 25 (25%) respondem que sim, 'contribuirão'; 17 (17%) afirmam que sim, 'contribuirão pouco para isso'; e 06 (6%) dizem que 'não contribuirão'.

Gráfico 46: Educação Física como rendimento para favorecer outras disciplinas (Modelo 01)



Concluindo o tratamento dos dados relativos aos contributos e novas possibilidades da Educação Física, com a questão 36, modelo 02 (Gráfico 47), constata-se também que os alunos acreditam que as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho contribuirão para um melhor rendimento em outras disciplinas. Com relação a esta variável, 11 (26%) corroboraram que sim, 'contribuirão muito para isto'; 15 (36%) afirmam que sim, 'contribuirão'; 06 (14%) dizem que sim, 'contribuirão pouco para isso'; e 10 (24%) aludem que 'não contribuirão'.

Gráfico 47: Educação Física como rendimento para favorecer outras disciplinas (Modelo 02)



Esse bloco de perguntas é o que chama mais atenção, pois ele sintetiza todos os conteúdos a serem adquiridos pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho". Partindo do princípio de que a Educação Física é uma prática pedagógica e que, desta forma, tem um papel importante na formação do cidadão, verificamos que mais de 60% dos alunos e alunas entendem que a "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" tem um papel importante na construção dos seus conteúdos, influenciando na construção da formação cidadã, na sua consciência corporal, na construção das relações, na importância da atividade física e na relação com as outras disciplinas.

Para tanto, não devemos considerar o ato motor isoladamente, preocupando-nos apenas com o exercício físico na sua forma mais simples, com o objetivo apenas de garantir as habilidades

esportivas, mas antes é necessário compreender que os alunos são seres em constante desenvolvimento, e o movimento humano não se encerra em si mesmo, o "que ele precisa para viver não está nele, mas no mundo, fora dele" (J. Freire, 1997, p. 23).

Assim, não basta apenas aprender o gesto motor da bandeja de basquetebol, pois é preciso se organizar socialmente para conseguir executar o gesto dentro do jogo, bem como compreender e interpretar as regras de tomadas de decisões para a realização da cesta. Também é preciso respeitar o companheiro e o adversário, entendendo que não se trata de um inimigo, compreendo a máxima "eu jogo com ele e não contra ele". Por fim, o aluno deve incorporar o basquetebol em sua vida com a finalidade de melhoria na sua qualidade de vida.

A respeito do processo do conhecimento cognitivo adquirido ou a adquirir, os conteúdos como jogos, ginástica, esportes, lutas, dança e esportes de aventura contribuem para a construção de habilidades necessárias às aprendizagens da cultura corporal de movimento, possibilitando, dentre outros objetivos, o respeito mútuo, a confiança, o trabalho em equipe, a internalização de hábitos alimentares saudáveis e a utilização ativa e sadia das horas de lazer. Todos esses aspectos estão relacionados com a construção social no processo didático pedagógico, com podemos encontrar em Bracht (1997, p.74) ao nos revelar que a "escola é uma das instituições que promove tal socialização. Portanto, o fenômeno da socialização ou aprendizagem do social também ocorre nas aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho, sendo, inclusive, enfatizada como importante função pela pedagogia esportiva ou da Educação Física".

Para que todos esses aspectos sejam contemplados na dimensão: **representações e práticas no campo das atividades esportivas – contributos e novas possibilidades**, a escola deve, como ambiente de construção do conhecimento no ensino médio, orientar os estudantes na sua formação crítica, quanto a exercerem os seus direitos e deveres, a fim de ampliar a sua autonomia e, assim, construir cidadãos de plenos direitos e deveres, com responsabilidade e autonomia.

Por consequência, a Educação Física, que historicamente prioriza os conteúdos procedimentais, deve envolver as outras duas dimensões – Atitudinal e Conceitual – evitando, assim, a fragmentação dos conteúdos. Para tanto, é preciso considerar a educação de forma integrada, em que os conteúdos de aprendizagem, conforme aponta Zabala (1998), não se reduzam a disciplinas tradicionais, mas que contemplem todos os conteúdos que venham a possibilitar a aprendizagem motora, a relação interpessoal e a inserção social. Partindo destes princípios e com relação aos conteúdos de Educação Física, trazemos o entendimento de Ferraz (1996, p. 17) com relação aos

conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais:

> A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer, a capacidade de mover-se numa variedade de atividades motoras crescentemente complexas, de forma efetiva e graciosa. A dimensão atitudinal, está se referindo a uma aprendizagem que implica na utilização do movimento como um meio para alcançar um fim, mas este fim não necessariamente se relaciona com uma melhora na capacidade de se mover efetivamente. Finalmente, a dimensão simbólica que significa a aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até socioculturais, como a violência no esporte ou o corpo como mercadoria no âmbito dos contratos esportivos.

Compreendendo a relevância das discussões e a análise desta dimensão, destacamos a compreensão que os respondentes têm sobre a importância da "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" na construção do conteúdo integrado com as outras disciplinas. Essa integração curricular é concebida através de uma "visão crítica do ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação" (IFRN, 2012, p. 51), desenvolvendo atividades integradas aos conteúdos das áreas propedêuticas e técnicas ao logo de sua formação.

Nesta proposta, os conteúdos são tratados de forma central, pois é por meio deles que o processo de ensino e aprendizagem se operacionaliza, gerando, assim, uma reflexão sobre a seleção, em que:

> Ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como um fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos. (Brasil, 1997, p. 51)

Para tanto, a concepção de currículo integrado surge de uma compreensão das partes em relação ao todo, que se apresenta de forma completa, em que a formação integrada signifique mais do que a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, formando cidadãos aptos juntamente ao desenvolvimento socioeconômico local, regional, nacional e global. Isto possibilita ao

estudante a compreensão da "realidade para além de sua aparência fenomênica" (Ramos, 2005, p. 114), não se tratando apenas de integrar um ao outro, mas sim "de se constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, do trabalho, da ciência e da cultura, a fim de abrir novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais. Com relação à Formação Integrada, Ciavatta (2005, p. 83) afirma que a formação humana de caráter integrado busca garantir ao adolescente, ao jovem e adultos trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Nesse caso, para a autora, a educação geral tem de se integrar ao ensino profissional em todos os seus campos de trabalho, seja nos processos produtivos, nos processos educativos, como na ciência e tecnologia, na dicotomia do trabalho manual/intelectual, formando trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

De tal maneira a responder às orientações da educação profissional técnica de nível médio, instituído através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o currículo integrado do IFRN é fundamentado nos princípios articuladores dos eixos tecnológicos à formação integrada, sendo estruturado em uma matriz composta pelos núcleos politécnicos: fundamental, estruturante, articulador e tecnológico. Neste processo, a disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" se encontra no núcleo articulador que tem como finalidade:

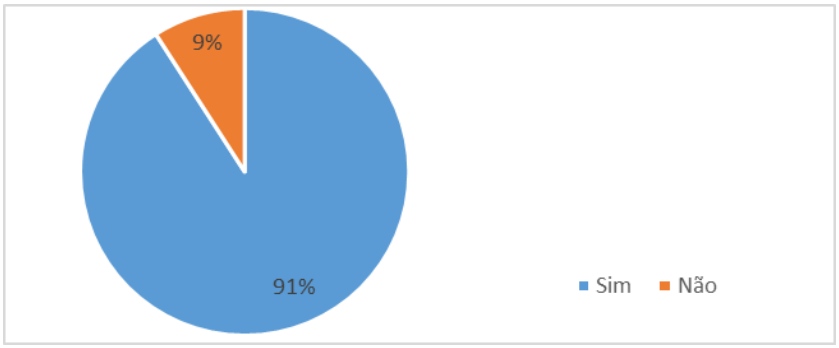
> Estreitar articulação com o curso e com os conhecimentos comuns a todos os eixos tecnológicos. Esses conteúdos favorecem a integração curricular. O núcleo deve contemplar disciplinas de base científica e tecnológica comuns aos eixos (como parte diversificada do ensino médio), disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante (como parte fundante do aprofundamento das bases científica e tecnológica) e disciplinas técnicas âncora para práticas interdisciplinares. (IFRN, 2008, pp. 101-102)

Assim, o professor de Educação Física deve assumir uma postura que venha a buscar uma integração com as outras disciplinas, com o objetivo de promover o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que aluno assuma uma postura mais participativa, isto é, em uma postura que vá além da justaposição de disciplinas, sabendo que o conteúdo possibilita um constante

diálogo com os outros conteúdos, "que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos" (Brasil, 2000, p. 75). Enfatizamos que devemos planejar e desenvolver atividade de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estaques, em que a integração curricular deve possibilitar a relação entre as disciplinas em atividade de projetos de estudos, pesquisas e ações.

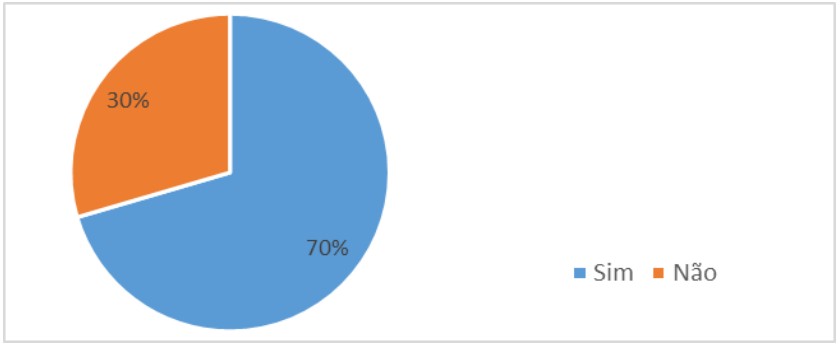
Seguindo com a exposição dos resultados, apresentam-se os resultados das questões 37 e 38. Assim, a partir da questão 37 (Gráfico 48) evidencia-se que 90 (91%) integrantes desta pesquisa, pertencentes ao grupo do modelo 01, afirmaram que os conteúdos das aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho poderão contribuir de alguma forma para sua vida profissional. Todavia, 09 (09%) respondentes deste mesmo grupo afirmaram que as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho não poderão contribuir de alguma forma para a sua vida profissional. Estes resultados sugerem uma expectativa positiva elevada relacionada à aplicação dos conteúdos e outros fatores advindos da disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho que poderão ser aplicados ou que poderão agregar valor às suas experiências no mercado de trabalho.

Gráfico 48: Afirmação se os conteúdos das aulas de Educação Física contribuirão de alguma forma para sua vida profissional (Modelo 01)



A questão 37 do modelo 02 (Gráfico 49) evidencia que 31 (70%) entrevistados, do grupo referente ao modelo 02, afirmaram que os conteúdos das aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho contribuirão para a sua vida profissional. Enquanto isso, 13 (30%) respondentes referem que as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho não contribuirão para a sua vida profissional. Assim, de acordo com as avaliações apuradas, os resultados sugerem êxito significativo em relação ao aproveitamento dos conteúdos e outros fatores advindos da disciplina de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho que foram aplicados ou agregaram valor às suas experiências no mercado de trabalho.

Gráfico 49: Afirmação se os conteúdos das aulas de Educação Física contribuirão de alguma forma para sua vida profissional (Modelo 02)



É evidente, nas respostas dos alunos e alunas, que as aulas de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" têm uma importância relevante no dia a dia dos estudantes e na sua vida profissional. Com as inovações tecnológicas e os confortos modernos, sugiram novas maneiras de se relacionar na sociedade, tanto no que se refere às atividades de lazer, como em relação às atividades do trabalho. Portanto, muitas pessoas vêm substituindo a atividade pela passividade, diminuindo, assim, as práticas corporais, aumentando o sedentarismo, oportunizando, consequentemente, o aparecimento das doenças da sociedade contemporânea como a obesidade, problemas posturais e as doenças hipocinéticas.

Desta forma, de maneira geral, a escola, e em particular as aulas de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", podem colaborar, no sentido de evidenciar aos alunos e alunas que as práticas corporais regulares na sociedade contemporânea têm um papel importante nas discussões das mudanças comportamentais ocasionadas pelo avanço das tecnologias (escada rolante, elevadores, controle remoto, vidro elétrico, máquinas de lavar roupa, de lavar louça, dentre outros apetrechos eletrônicos), impactando positivamente na vida cidadã, como também no seu estilo de vida ativo e na sua qualidade de vida, propiciando atividade prazerosas.

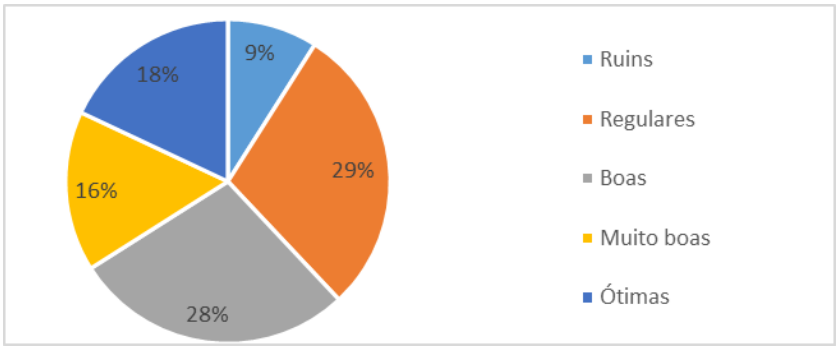
Em face do exposto, é preciso enfatizar os benefícios da atividade física, buscando fazer com que os estudantes tenham o hábito e o desejo de realizarem as atividades com autonomia e responsabilidade dentro e fora do contexto escolar. Sendo assim, permite-se que os estudantes tenham uma visão crítica relacionada ao movimento humano, aos conceitos, às atitudes e aos conteúdos que possam levá-lo, segundo Daolio (1986), a uma prática pessoal em contrapartida ao trabalho, isto é, que permita, de entre outras, as seguintes ações: relaxamento, atividades que sejam prazerosas e recreativas, uma convivência em grupo, relacionamento com seus pares, um gasto energético em atividades que lhe dê prazer, que tenha um contínuo no seu desenvolvimento global, tenha uma

aprendizagem sistemática dos esportes, e, por fim, uma aprendizagem que alie o cognitivo ao afetivo-vivencial.

Assim, vale ressaltar que, no Ensino Médio, em específico, a Educação Física deve ir além das práticas corporais, utilizando-se dos conteúdos teóricos sobre o movimento humano para relacioná-los aos aspectos sociais, políticos, emocionais, psíquicos e físicos, a fim de criar situações problemas relacionados às experiências trazidas pelos estudantes. Desta forma, permite-se que os próprios estudantes resolvam os questionamentos, discutindo os pontos de vista, criando, assim, autonomia para uma aprendizagem crítica, compreendendo todos os pressupostos dos conteúdos.

Entretanto, considerando a questão 38 (Gráfico 50), e levando em consideração os alunos participantes do modelo 01, no que se refere às experiências anteriores na Educação Física, 09 (9%) pessoas afirmaram ter experiências ruins, 28 (29%) atestaram passar por experiências regulares, 27 (28%) por experiências boas, 15 (16%) por experiências muito boas e 17 (18%) por experiências ótimas.

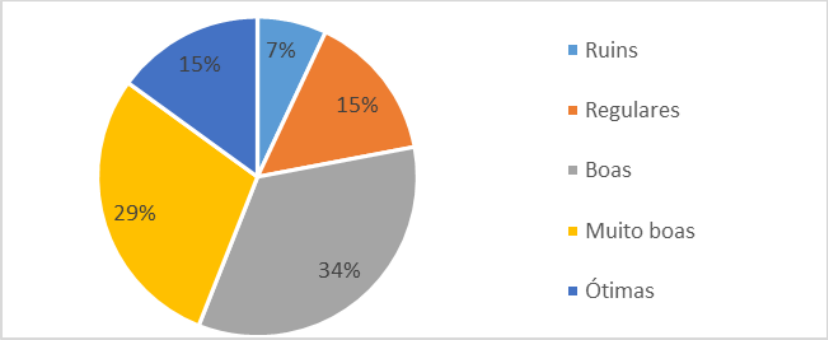
Gráfico 50: Como foram as suas experiências anteriores nas aulas de Educação Física (Modelo 01)



Já quanto às experiências anteriores na Educação Física, relativas aos participantes do modelo 02, 03 (7%) pessoas afirmaram ter experiências ruins, 06 (15%) passaram por experiências regulares, 14 (34%) por experiências boas, 12 (29%) por experiências muito boas e 6 (15%) por experiências ótimas (Gráfico 51).

De acordo com os Gráficos 50 e 51, observa-se que os respondentes do modelo 01 e 02 dos questionários afirmam, de maneira geral, terem vivenciado boas experiências relacionadas às aulas anteriores de Educação Física.

Gráfico 51: Como foram as suas experiências anteriores nas aulas de Educação Física (Modelo 02)



Mesmo constatando as dificuldades relatadas pelos estudantes no decorrer do questionário, encontramos neste questionamento um posicionamento positivo, sabendo que os discentes não foram contemplados com todos os conteúdos e principalmente na construção das dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Aliado a isso, também compreendemos, conforme refere Ferraz (1996), que é difícil desvincular uma dimensão da outra, mesmo sabendo da existência de uma interdependência entre eles e que a questão principal é a aprendizagem. Assim sendo, devemos construir conteúdos relacionados às características dos alunos, proporcionando uma articulação teórico-prática, com a finalidade de garantir a autonomia dos alunos, para que possam no futuro: "a) gerenciar sua própria atividade motora com objetivos de saúde; b) atender adequadamente as suas necessidades e desejos nos movimentos do cotidiano; e c) atender as suas aspirações de lazer relacionadas à cultura de movimento" (Ferraz, 1996, p. 18).

Neste sentido, observa-se que a "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" é entendida, ainda, como um espaço de lazer ou de satisfação, diminuindo, assim, a possibilidade de um maior aprofundamento dos conteúdos pertencentes à disciplina.

Corroborando nossa pesquisa, encontramos alguns estudos que relatam também a satisfação que os alunos têm com as aulas de Educação Física, tais como: Betti (2003), Soares (2015), Darido (2004), Schneider e Bueno (2005).

Essa posição também pode estar atrelada às experiências vivenciadas, trazidas de outros níveis escolares, como relata Darido (2004, p. 77), ao afirmar que "os alunos possuem, na maioria das vezes, opinião formada sobre a Educação Física baseados em suas experiências pessoais anteriores", estando elas relacionadas às atividades esportivas, como confirmado na dimensão "representações e práticas no campo das atividades esportivas", e afirmado por Betti (2003, p. 141), quando atesta que "a Educação Física é fortemente associada pelos escolares ao esporte".

Ainda, neste contexto, podemos destacar a pesquisa realizada por Schneider e Bueno (2005), em que são analisadas as questões relacionadas ao envolvimento dos alunos com as aulas de Educação Física. Nesse estudo, é constatado que as respostas positivas estão atreladas à aprendizagem dos esportes, sendo que as respostas negativas são conectadas àqueles que julgam por contraste o que deveria ser ensinado e aprendido sobre os conteúdos durante as aulas de Educação Física.

Neste contínuo, ao pesarmos as discussões envolvidas na pesquisa, podemos sugerir que a satisfação nas aulas de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" talvez seja influenciada pela oportunidade de os estudantes terem uma quebra de rotina nos tempos e espaços escolares, ao invés das possibilidades de aprendizagem e de autonomia para adquirir novos conteúdos da disciplina com a finalidade de melhorar a sua qualidade de vida.

Assim, ainda devemos superar o histórico da disciplina, fazendo com que se adote um ensino inclusivo, não só no aspecto de incluir todos, mas também de dar oportunidades, ao possibilitar que todos os estudantes tenham o acesso ao conteúdo da cultura corporal de movimento. Ainda sobre essa visão, em conjunto com os professores, os discentes devem construir conteúdos historicamente já produzidos pela humanidade, como os jogos, as lutas, as danças, os esportes, além do conhecimento do corpo, como também outros conteúdos, contribuindo, sobretudo, com a pesquisa, com as atividades na comunidade e com as experiências dos próprios alunos.

CAPÍTULO 8:

Apresentação e análise dos resultados – visão dos professores

APRESENTAÇÃO

A técnica de entrevista é frequentemente utilizada em projetos de pesquisa científica, incluindo teses acadêmicas, como método de coleta de dados. Ela envolve uma interação verbal entre o pesquisador e o participante com o objetivo de reunir informações cruciais para a investigação.

Em adição, a técnica de entrevista possibilita uma abordagem mais aprofundada e contextualizada do tema de pesquisa, possibilitando ao pesquisador obter informações aprofundadas e perspectivas participativas. As entrevistas dão aos participantes a oportunidade de explorar suas experiências, percepções, crenças e sentimentos, resultando em uma compreensão mais rica e matizada do fenômeno estudado. Além disso, as entrevistas permitem uma comunicação direta e dinâmica entre o pesquisador e o sujeito, favorecendo um diálogo que pode potencializar os achados da pesquisa.

A interpretação dos dados foi ilustrada com algumas falas dos professores entrevistados, reforçado por alguns autores que fundamentam tal argumentação apresentada. Para tanto, foram formulados dez questionamentos em uma entrevista semiestruturada, de maneira dialogada, colocando o entrevistado em um ambiente seguro e de confiança, procurando manter a neutralidade para manter a objetividade e evitar parecer ser um interrogatório (segue o guião de orientação das entrevistas na Tabela 13).

Tabela 13: Guião da Entrevista Semiestruturada.

Objetivos	Assunto a ser estudados
Recolher dados da Escola	• As escolas possuem espaços, equipamentos e materiais didáticos adequados para a prática das aulas de Educação física da EJA? Quais são?
Problematizar a relação do tempo escolar da EF na EJA	• Quantidade de alunos por sala de aula? • Você acha adequado? • Quantos alunos participam ativamente das aulas? • Quantidade de hora aula semanal é adequado? Qual a sua sugestão?
Identificar os profissionais de EF na EJA	• Você é professor do IFRN há quanto tempo? • Você ministra aula de Educação Física para a EJA há quanto tempo? • Como se deu esse seu ingresso nesta modalidade? Fale um pouco. • Você tem dificuldades no cotidiano escolar? Quais?
Refletir sobre a Proposta do MEC	• Você adota o programa de Educação Física para EJA, recomendado pelo MEC? • Sim, não? Porquê?
Identificar os conteúdos da Educação Física para a EJA	• Como você seleciona os conteúdos com os quais vai trabalhar? • Antes da Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN, que foi em aprovado em 2012, você se orientava através de que referencial para as aulas da EJA? • Quais os conteúdos que você tem explorado nas aulas de Educação Física para a EJA?
Refletir sobre as abordagens usadas nas aulas	• Quais as abordagens que você usa nas aulas de Educação Física para a EJA? • As abordagens que você usa são adequadas para essa modalidade? • O que você considera importante quando vai elaborar suas atividades pedagógicas?

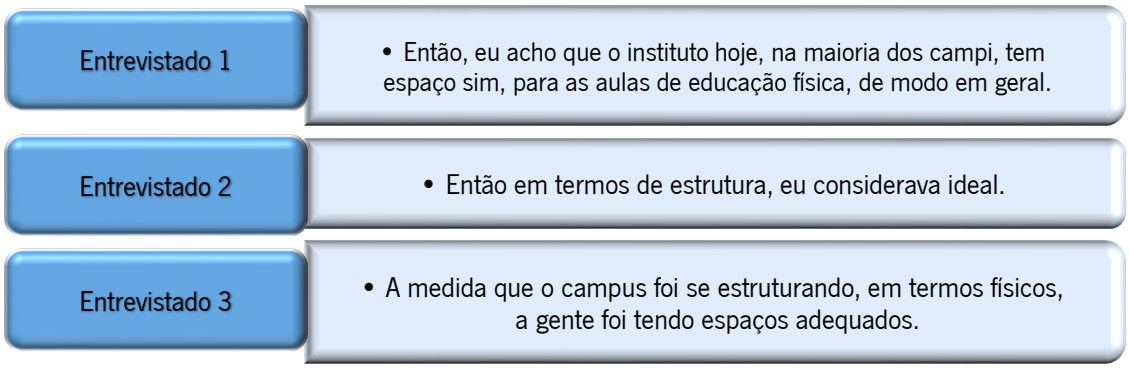
	• Você usa algum material para consulta?
Caracterizar os processos metodológicos	• Você sabe como o currículo da EJA, desta escola, foi planejado? Seu trabalho segue esse currículo? • Como você planeja os conteúdos trabalhados em sala de aula? • Como você ministra as suas aulas com relação à prática e teorias? Como elas são? • Você adota algum livro didático? Porquê?
Problematizar a educação Curso técnico integrado	• Na sua escola a Educação Física, enquanto disciplina, estabelece uma articulação com as demais disciplinas? Como?
Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN	• Você tem conhecimento das abordagens que referenciam os PTDEM? • Se sim, quais são? • Você segue a sequência dos conteúdos apresentados para EJA na proposta? • Os conteúdos da Educação Física contribuíram para melhorar a qualidade de vida dos alunos? • Os aspectos da atividade física colaboraram para melhoria da consciência corporal dos alunos? • Examinar se as aulas de Educação Física cooperam para a construção das relações interpessoais. • Verificar se as aulas de Educação Física reconhecem as atividades de lazer importante ao ser humano. • Em que medida esta forma de organizar contribui para a integração curricular e a formação integral dos alunos que ela pressupõe? • Na sua opinião, quais são os benefícios e/ou constrangimentos que caracterizam a proposta?
Propor a organização e a sistematização	• Em seu julgamento, há necessidade de uma nova adequação da proposta para esta modalidade? • Qual a sua opinião sobre os limites e possibilidades a respeito da proposta? • Que aspectos considera que devem ser introduzidos ou modificados neste modelo?

Fonte: Elaboração própria, 2020

1. Recolher dados da escola

Os professores entrevistados trabalham em diferentes campi do IFRN, entretanto são unânimes em afirmar que atualmente seus locais de trabalho se apresentam adequados em termos de infraestrutura para a prática de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho da EJA. Citam como exemplos a existência de ginásio, campo de futebol e piscina (Figura 15).

Figura 15: Sobre estrutura da instituição IFRN



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Mesmo com todos os desafios que resultaram nas diversas institucionalizações, desde a Escola de Aprendizes e Artífices (1909) até ao IFRN (2008), a instituição sempre cumpriu com seus planos de metas com compromisso e dedicação. Uma das maiores mudanças aconteceu com implantação dos IF, através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, no Rio Grande do Norte, em que a instituição saia de cinco escolas para onze, dobrando o número de servidores e alunos.

Neste contexto e dentro da política de expansão e reestruturação elaborado pelo Ministério da Educação, o IFRN foi concebido para ofertar uma educação pública de qualidade do nível médio ao superior. Assim, faz-se necessária uma estrutura adequada, tanto em relação à gestão de pessoas, como à infraestrutura para o atendimento e incremento das ações de ensino, pesquisa e extensão, conforme enfatiza o relatório de gestão de 2009 (IFRN, p. 13) ao se referir que o "IFRN conclui e coloca em funcionamento todas as obras da Expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Estado do Rio Grande do Norte, sendo, inclusive, elogiado pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad", inaugurando todos os seis campi, por ocasião da chamada fase II da expansão, em agosto de 2009.

Em conformidade com os recursos materiais e financeiros, o IFRN dispõe de intensa área física, em todos os campi, contando com vários recursos de infraestrutura tecnológica e acadêmica, incluindo salas de aulas, salas audiovisuais e de videoconferências, auditórios, bibliotecas, parques poliesportivos, laboratórios e equipamentos, entre outros.

Com relação ao quantitativo de alunos nas turmas, os professores relatam que trabalham com 40 alunos por sala de aula, o que consideram, em parte, um número adequado, já que é grande a participação dos alunos nas aulas. Sobre essas questões e com a preceptiva de ampliar a participação nos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio na modalidade de EJA, destacamos novamente a institucionalização que garante a existência de no mínimo 50% de vagas para a "educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público de educação de jovens e adultos" (IFRN, 2009, p. 15).

Ainda sob essa visão, no intuito de contribuir para ultrapassar as questões historicamente constituídas na EJA sobre as políticas governamentais, principalmente relacionado aos aspectos da descontinuidade de oferta de vagas, dentre os 50% da oferta de integrado, a Rede Federal deveria garantir um percentual mínimo de 10% para educação de jovens e adultos (Brasil, 2006),

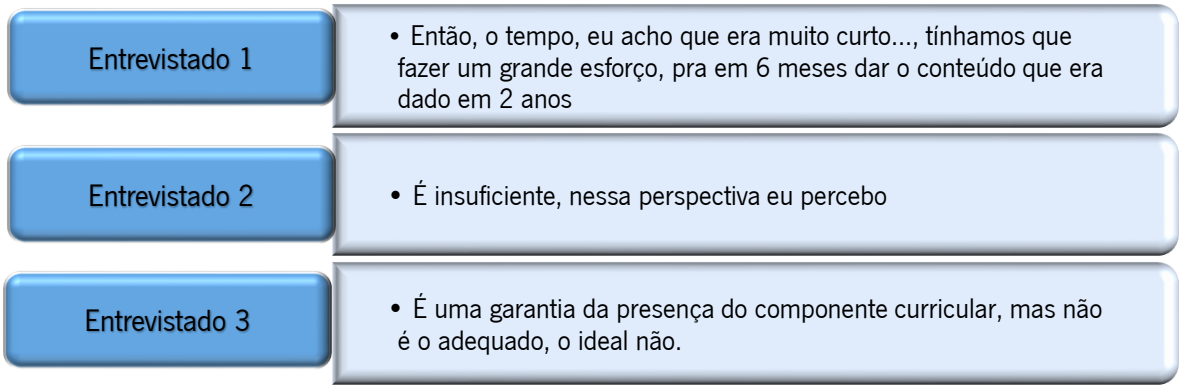
possibilitando, assim, a democratização do acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Observa-se que o quantitativo de vagas por turma termina sendo uma exigência da lógica económica relacionado com a eficiência, impulsionada pela pressão das políticas governamentais, em especial do Ministério da Educação, com a finalidade de apresentar dados estatísticos para a sociedade a respeito das vagas ofertadas neste domínio educacional.

2. Problematizar a relação do tempo escolar da EF na EJA

Com relação à quantidade de aulas semanal, os professores em geral consideram a quantidade insuficiente, como exibe-se na Figura16.

Figura 16: Quantidade de aulas por semana



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Corroborando o entrevistado 3, a Educação Física é uma disciplina obrigatória na maioria dos sistemas educacionais do mundo, com o objetivo de promover a saúde e o bem-estar físico dos alunos, bem como desenvolver habilidades motoras e competências sociais. No Brasil, a Educação Física é uma disciplina com componente curricular obrigatório em todas as etapas da educação básica, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96.

Com a promulgação da LDB de 1996, e Educação Física passa a ser uma disciplina obrigatória no Ensino Médio, devendo contemplar todas as séries/anos integradas à proposta político pedagógica da escola, e não mais uma atividade no currículo escolar. Sendo assim, como as outras disciplinas, segundo descrito no artigo 26.º da lei supracitada, em seu parágrafo 3.º, determina: "a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos

noturnos" (Brasil, 1996).

No contexto da Rede Federal, foi instituído, em 2006, o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, pelo Decreto n° 5.840, de 13 de junho, que tem por objetivo atender o público acima de 18 anos, ofertando vagas para o Ensino Médio Integrado, combinado aos seus fundamentos científicos-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Portanto, verifica-se que as políticas educacionais do país orientam para uma prática educacional inclusiva, em que os alunos e alunas desta modalidade têm o direito de vivenciar todos os conteúdos relacionados com o compenetre curricular de "Educação Física/ Qualidade de Vida e Trabalho", possibilitando o contato com a cultura corporal de movimento, constituindo-se como um instrumento de inserção social, do exercício da cidadania e de melhora da qualidade de vida.

No que se refere ao quantitativo de aulas, todos os entrevistados constataram que existe a necessidade de um aumento na carga horário da disciplina, tendo como objetivo a concretização de todos os conteúdos da cultura corporal de movimento, melhorando, assim, a proximidade entre a teoria e a prática. No entanto, há uma dificuldade na implementação de uma carga horária mínima possível para desenvolver todos os objetivos das ementas, devido às situações burocráticas e políticas, uma vez que o currículo sempre será um campo de luta pelos "quais saberes, valores e formas de socialização farão parte da vida dos alunos" (Brasil, 2006, p. 225).

Esse contexto remete-nos ao que consta na Proposta de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio, no item 1.8., Anexo II – "Programas das disciplinas para os Cursos Técnicos Integrados na modalidade EJA", com carga horária de 30h (40h/semestral), estando distribuído apenas em um semestre. Tal cenário possibilita uma pequena apreciação dos conteúdos, indo na contramão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no sentido de em garantir ao aluno a oferta do componente curricular.

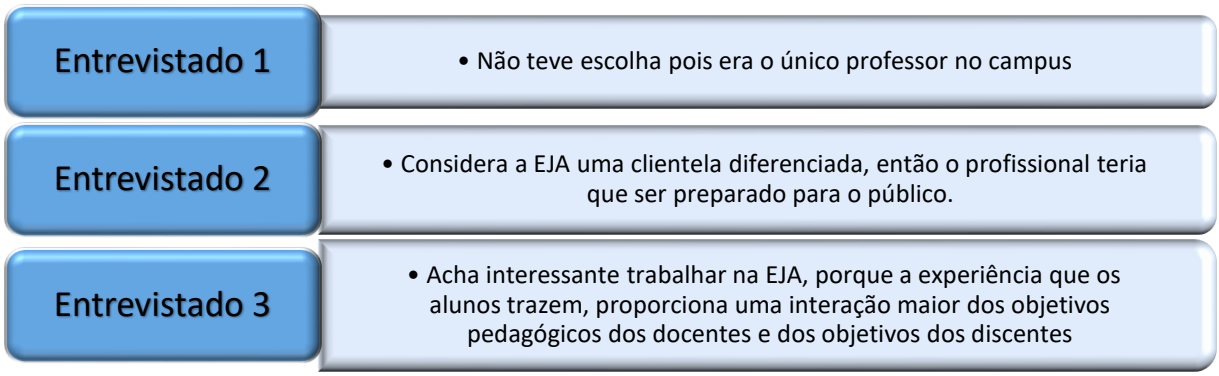
Deve-se entender que há uma relação entre as práticas corporais e a cultura, destacando que as primeiras são produzidas no interior de contextos culturais diferenciados e, portanto, são práticas culturais que carregam consigo um conjunto de valores, sentidos e significados vinculados aos sujeitos que as produzem. A seleção e escolarização de conteúdos de Educação Física, como esporte, ginástica, dança, lutas, jogos e brincadeiras sempre estiveram relacionados ao contexto social e político da época, sendo, pois, fruto de um campo de disputa de interesses e intencionalidades, o que explicita escolhas e concepções acerca do papel da Educação Física no processo de formação dos sujeitos.

Sendo assim, diante da diversidade cultural do Brasil, é mais rico sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais, e o acesso às práticas corporais de outras regiões e países ganham sentido quando nos leva a pensar sobre as diferenças entre as culturas e como elas formam nossa identidade. Logo, a seleção de conteúdos depende de uma definição de assuntos ou temas a priorizar, tanto por parte da comunidade escolar quanto dos professores, a partir da especificidade de suas disciplinas.

3. Identificar os profissionais de EF na EJA

Os professores entrevistados já trabalham no IFRN entre 6 a 22 anos, sendo, portanto, uma amostra heterogênea, em que especificamente na EJA os professores estão em atuação em um período de 2 a 11 anos. Sobre o ingresso na modalidade EJA, os relatos na Figura 17 retratam o que segue.

Figura 17: Retrato tempo de serviço dos professores



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Como se observa, os professos têm uma quantidade de tempo bem considerável na docência da educação profissional, como também na Educação de Jovens e Adultos na instituição, entretanto, é importante lembrar que a constituição profissional dos professores não se dá apenas no desenvolvimento das disciplinas, mas também com sua formação inicial e/ou continuada, sendo todos esses elementos imbricados entre si e com os outros, juntamente com as experiências sociais no qual o professor está imerso.

Caminhando nesta linha, a docência é uma carreira em constante mudança, já que os professores precisam estar atualizados com as novas tecnologias e tendências educacionais. Diante dessa realidade, juntamente a complexa e heterogênea educação brasileira, é necessário que os

processos de formação dos professores não sejam lineares, simples e únicos, pois há uma diversidade cultural marcada em nosso país. Assim, consequentemente, as peculiaridades regionais e as especificidades da população devem ser respeitas, construindo diversos caminhos para a elevação da qualidade da educação.

Nas últimas décadas vem sendo debatido, com o intuito de melhoria da qualidade do ensino tanto a nível nacional como internacional, a qualificação profissional para os professores. Em particular, para os docentes do IFRN, essa preocupação é evidenciada em alguns documentos, como revela o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009-2014 (IFRN, s.d., 2009), no item 2.3, quando trata das finalidades, caracterizando uma preocupação institucional em relação à prática pedagógica, ao pontuar que "qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino" (IFRN, 2009, p. 14), em complemento o PDI 2019-2026 (IFRN, , p.87) quando ressalta que a formação continuada tem a finalidade de propor ações pedagógica de cursos e programas "abertos às comunidades interna e externa, em regimes adequados às diversas necessidades".

Baracho e Dante (2010) nos revela que um dos equívocos na implementação do PROEJA, no Campus Currais Novos, em 2006, foi a falta de formação específica nesta oferta educacional, o que "causou inquietação para alguns segmentos da Instituição, por se tratar do atendimento a um público diferente do qual o Instituto costumeiramente recebia" (p. 192).

Nesse panorama, é fundamental a implementação de políticas para Educação de Jovens e Adultos, que visam a contribuir para uma formação cidadã voltada à educação básica integrada e uma educação profissional de qualidade. Posto isso, é necessário defender uma política de formação continuada de professores especifica para educação de jovens e adultos, diminuindo assim as angústias dos profissionais de educação, dando conta da diversidade existente, além de melhorar o acesso ao conteúdo específico desta comunidade.

Assim, partindo desse princípio, o MEC através das ações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), elege 15 (quinze) polos entre Universidades, Escolas Técnicas e Centros Federais para promoção da capacitação de profissionais para atuar no Ensino Médio integrado à Educação Profissional na modalidade EJA.

Como é notório, mesmo com todos os esforços, tanto do Ministério da Educação como também do IFRN, ainda verificamos nos discentes entrevistados ausência de uma formação específica

para atuar na Educação de Jovens e Adultos, mais ainda em uma modalidade diferente da educação formal, sendo esses jovens e adultos provenientes do mundo do trabalho, que apresentam várias vivências sociais, buscando na educação o direito de ser um cidadão de pleno direito. Desta forma, é necessária uma educação humanizada e com consciência crítica, promovendo uma educação que valorize a diversidade e possibilite o exercício da autonomia.

4. Reflexão sobre a proposta do MEC

Em relação à adoção do programa de Educação Física para a EJA, recomendado pelo MEC, dos três professores entrevistados, apenas o terceiro declarou adotar o programa, justificando que na época já tinham esses documentos. Quanto aos demais professores, um afirmou não ter recebido nenhuma informação sobre EJA e o outro relatou que, ao iniciar, teve um curso pedagógico e um curso didático de formação.

Esse contexto de poucas informações sobre a educação de Jovens e Adultos de formação geral e especificamente sobre o PROEJA, relacionado à disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", remete-nos ao seminário de integração para os novos servidores do IFRN, ocorrido em setembro de 2009, quando tomei posse no campus João Câmara, e tinha o objetivo de esclarecer os compromissos dos servidores públicos, além de apresentar os deveres e diretos impostos pelas leis.

No âmbito do IFRN, deparamo-nos com um novo mundo, tanto em relação à estrutura administrativa como também aos aspectos associados ao ensino em suas diversas modalidades. Em particular, no campus João Câmara, o seminário apresentou uma programação dividida em 4 dias, sendo realizadas várias atividades, como: no primeiro momento, tivemos palavras de boas-vindas, vídeo institucional, visita às instalações da unidade de ensino, contexto do município/região em que o campus está instalado, atribuições da Direção Acadêmica e Administrativa; no segundo dia nos foi apresentado o perfil dos alunos, a responsabilidade da assistência estudantil, realização de palestras – apresentação da EJA (conceitos, caracterização do trabalho e experiências) e apresentação da EPT (conceitos, caracterização do trabalho e experiências) com duração de uma hora e meia para cada e, por fim, nos dias seguintes foram realizadas atividades de extensão e pesquisa.

Observa-se que as informações são incipientes e por isso surpreendentes, pois a discussão acerca da Educação de Jovens e Adultos é de longo tempo. Discussões essas marcadas por avanços e desafios, que refletem as transformações sociais, políticas e educacionais do país ao longo do tempo. Para tanto, é necessário conhecer em profundidade a EJA, uma vez que essa modalidade de ensino

apresenta especificidades próprias que exigem uma formação diferenciada e uma abordagem pedagógica adequada, como nos revela a coleção "Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos", produzido pela SECAD, em 2006, ao dizer que "é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades" (Brasil, 2006, p. 01).

A partir da redemocratização do país, na década de 1980, a EJA passou a ser vista como uma questão de inclusão social e valorização da diversidade cultural e étnica. Foram criadas experiências inovadoras de EJA, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e a Educação Popular, que valorizavam a formação integral dos alunos e a participação e protagonismo deles.

Já o PROEJA foi uma iniciativa do Governo Federal, ao buscar integrar à formação profissional a educação básica para jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular, regulamentado pelo Decreto Presidencial n° 5.478/2005 e ampliado pelo Decreto Presidencial n° 5.840/2006, normatizando a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EJA.

A EJA destaca-se no âmbito nacional a partir da década de 40, quando da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos. Além deste, tem-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos; somando-se à criação de campanhas, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura aos estados e municípios, a fim de atender à educação de jovens e adultos.

Em 1971, o ensino supletivo ganhou capítulo próprio na LDBEN, Lei n.° 5.692, estabelecendo que ele se destinava a "suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria". A LDBEN, Lei n.° 9.394/96, na seção V, dedicada à educação básica de jovens e adultos, reafirmou que "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

Mais recentemente, em 2000, a EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino com especificidades próprias. Assim, com a criação de documentos normativos específicos para esta modalidade, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, emite-se o Parecer CEB n.° 11/2000, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a Educação

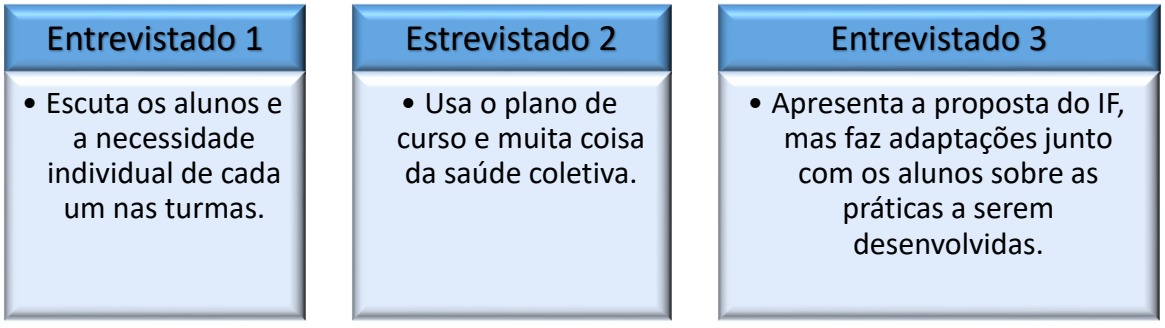
de Jovens e Adultos com três funções: a reparadora, equalizadora e qualificadora ou permanente, sendo um marco conceitual relevante para a modalidade, ao buscar políticas públicas adequadas e recursos para a modalidade, além das Conferências Internacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos CONFINTEA), promovidas pela UNESCO.

Quanto à Educação Física, assim como qualquer outra disciplina, ela tem suas orientações regidas pelas legislações vigentes. Destaca-se os PCN+, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que é uma orientação educacional complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, enfatizando que o ensino médio não é só um preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, tendo que comtemplar a educação básica em todas as suas modalidades, significando uma preparação para a vida, qualificando para a cidadania e para aprendizagem permanente, seja o eventual prosseguimento dos estudos ou no mundo do trabalho. Logo, "entendemos que um dos papéis da Educação Física é compreender e discutir junto a esses jovens os valores e significados que estão por trás dessas práticas corporais" (Brasil, 2006, p. 223).

5. Identificação dos conteúdos da Educação Física para a EJA

Para selecionar os conteúdos que vão trabalhar na EJA, os professores adotam estratégias diversas, desde a referência do plano de curso até à adaptação à realidade dos alunos. Parte do relato dos professores apresentado na Figura 18 retrata essa diversidade.

Figura 18: Sobre a seleção de conteúdos de Educação Física.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Antes da proposta de trabalho da disciplina Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho para os cursos técnicos de nível médio do IFRN, que foi aprovado em 2012, um dos professores relata que usava como referencial para as aulas do PROEJA a ementa que já existia de Educação Física, outro usava a proposta do governo para a EJA e o terceiro usava a recomendação do Ministério da

Saúde sobre saúde e envelhecimento.

Sobre os conteúdos explorados nas aulas de Educação Física revela-se que um professor trabalha práticas corporais adequando à realidade, o segundo trabalha com saúde e envelhecimento e o terceiro professor afirmou trabalhar o que está dentro da proposta. Observa-se nos relatos dos professores que não existe uma padronização mínima com relação aos conteúdos ministrado para os discentes.

Entendemos que é necessário, dentro dos processos didáticos pedagógicos relacionados ao ensino e aprendizagem, que os professores tenham como base os documentos a nível nacional e institucional relacionados à disciplina e à modalidade em questão. Neste sentido, é possível citar alguns documentos tanto do Ministério da Educação como do IFRN, a partir dos quais são apresentados: Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos; segundo segmento do ensino fundamental (Brasil, 2002); Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2006); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2007); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006); Ensino Médio e Educação Profissional – Salto para o Futuro (Brasil, 2006); Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva (2012); Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA (2012). Todos esses documentos subsidiam as práticas dos profissionais que integram a rede, permitindo aprimorar cada vez mais o seu fazer pedagógico, integrando e articulando os conteúdos eleitos pela escola e aqueles que fazem parte da vida e da experiência acumulada por seus alunos e alunas.

Assim, as propostas têm como principal finalidade a contribuição para uma reflexão sobre os conteúdos a serem desenvolvidos da Educação de Jovens e Adultos, como também no PROEJA, possibilitando que os alunos e alunas tenham o contato significativo com a cultura corporal de movimento. Sendo assim, o conteúdo deve ser tratado não como uma competência individual e nem como uma estrutura de níveis, classificados como melhor ou pior, uma vez que as diferenças dos saberes entre uns e outros são apenas de aspectos culturais. Nesse contexto, lembramos o que afirma a declaração dos direitos humanos:

> Art. XXVI: Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, p. 80)

Diante do exposto, as principais funções das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos visam à inclusão social e a promoção da cidadania, oferecendo oportunidades de aprendizagem para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade convencional, considerando as especificidades da clientela a fim de elaborar propostas curriculares que contemplem as suas demandas e necessidades.

É fundamental que as propostas curriculares do EJA considerem as diferenças socioeconômicas dos alunos bem como as suas experiências de vida e as demandas do mercado de trabalho, contemplando conteúdos voltados para a formação técnica e profissionalizante, além dos conteúdos tradicionais com novos significados, como encontramos nas discussões presentes na Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002, p. 119) ao afirmar que "é ainda indispensável levar em conta que o aluno da EJA tem experiências de vida e também profissionais e que busca conteúdos com intenções muito específicas, como, por exemplo, se inserir no mercado de trabalho, progredir na profissão, continuar os estudos".

Como se observa, os alunos, de modo geral, já dispõem de um portal de aprendizagem, evidenciando assim uma diversidade na construção dos conteúdos. Portanto, é importante dar condições aos discentes de ter a possibilidade de acompanhar os mesmos conteúdos de diferentes olhares, por caminhos diversos, permitindo uma visão global sobre o que estão apreendendo, modificando a lógica tradicional e permitindo, assim, um lugar para experiências do aprender a ver, a agir, a pensar, a fazer e a experimentar. Nesse sentido, encontramos em Zabala (1998, p. 89) a seguinte reflexão:

> Dada a diversidade dos alunos, o ensino não pode se limitar a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajuda nem intervir da mesma maneira em cada um dos meninos e meninas. É preciso diversificar os tipos de ajuda; fazer perguntas ou apresentar tarefas que requeiram diferentes níveis de raciocínio e realização; possibilitar, sempre, respostas positivas, melhorando-as quando inicialmente são mais insatisfatórias; não tratar de forma diferente os alunos com menos rendimento; estimular constantemente o progresso pessoal. Mas também é imprescindível diversificar as atividades, a fim de que os alunos possam escolher entre tarefas

variadas e propor diversas atividades com diferentes opções ou níveis possíveis de realização.

De tal modo, é preciso que o currículo esteja voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade, tais como o exercício da cidadania, a resolução de problemas, a comunicação e a cooperação, sendo trabalhados conteúdos voltados para a educação em direitos humanos, diversidade cultural e ética.

O PROEJA é um programa voltado para uma modalidade de ensino em que o currículo deve reunir os conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional, como os culturais, os técnicos, os tecnológicos e os científicos, trabalhados de forma integrada durante todo o percurso formativo do curso, viabilizando o conteúdo da realidade vivida e das experiências destes sujeitos, construindo-se através de "uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber fazer" (Brasil, 2007, p. 41).

Para a disciplina de Educação Física no PROEJA, é importante levar em consideração as limitações físicas que muitos adultos enfrentam, superando assim uma Educação Física baseada nos parâmetros energéticos e fisiológicos. Na contramão de uma educação tradicional, devemos estimular a formação integral do aluno, incentivando o desenvolvimento físico, cognitivo e social, através de conteúdos diversos como: promoção da saúde, qualidade de vida, bem-estar, aspectos ergonômicos dos movimentos e da postura, trabalho e lazer, exercícios de relaxamento e compensação muscular etc.

A Educação Física deve assegurar aos alunos o contato com a cultura corporal de movimento, dando-lhes o direito de acessar um universo de informações, em uma perspectiva de construir e usufruir da cultura corporal de movimento nas formas de expressão corporal que o ser humano utiliza em sua vida cotidiana, incluindo as atividades físicas, esportivas, danças, jogos e brincadeiras, utilizando-se do seu tempo livre para o lazer, expressando os seus sentimentos em diversos espaços de conivência.

Partindo do princípio da diversidade, é fundamental que a Educação Física reconheça a heterogeneidade dos alunos e suas particularidades, na busca de garantir a equidade e a inclusão na prática pedagógica. Isso significa que é preciso considerar as limitações e as possibilidades dos alunos, adaptando as atividades às suas necessidades, garantindo a participação de todos.

A diversidade na Educação Física para o PROEJA pode estar relacionada à diferentes aspectos, como a idade, as condições físicas, as habilidades motoras, as preferências e os interesses dos alunos,

além de considerar a diversidade cultural e social dos alunos, respeitando as suas diferenças e valorizando as suas experiências, buscando uma aprendizagem significativa em busca de uma aproximação dos alunos com o conteúdo da cultura corporal de movimento, em que "esse movimento ocorre a cada novo período e pode ser associado às possibilidades de relacionamento com outras áreas do conhecimento, dentro dos projetos de trabalho ou mesmo dos conteúdos segmentados e pré-determinados no planejamento" (Brasil, 2002, p. 200).

"O conhecimento da Educação Física é socializado e apropriado sob manifestação de conjunto de práticas, produzidas historicamente pela humanidade em suas relações sociais" (Brasil, 2006, p. 224). Partindo desses princípios, é importante relembrar que os conteúdos seguem diferentes naturezas, como os procedimentais, conceituais e atitudinais. Consequentemente, a Educação Física pode ser uma ferramenta importante para a promoção da saúde, da qualidade de vida e da integração social. Portanto, é fundamental que sejam definidos conteúdos que atendam às especificidades dessa população.

Os conteúdos procedimentais "expressam um saber fazer, que envolvem tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não-aleatória, para atingir uma meta" (Brasil, 2006, p. 122). Tais conteúdos, na Educação Física, se referem às habilidades motoras e aos gestos técnicos, ou seja, às atividades que envolvem movimento e que contribuem para o desenvolvimento motor e cognitivo do indivíduo, e que devem ser organizados de forma integral aos demais conteúdos.

Na PROEJA, é importante que esses conteúdos sejam adaptados às possíveis limitações e dificuldades dos alunos, com atividades que permitam o desenvolvimento progressivo das habilidades motoras e a melhoria da condição física, desenvolvidos de forma contextualizada e significativa, relacionando-se às experiências e vivências dos alunos e utilizando estratégias que possibilitem a construção de conteúdos de forma lúdica e prazerosa.

Os conteúdos atitudinais "englobam uma série de conteúdos que, por sua vez, podemos agrupar em valores atitudes e normas" (Zabala, 1998, p. 46) que são desenvolvidos através da prática da Educação Física. Na EJA é basilar que esses conteúdos estejam relacionados ao respeito à diversidade, à cooperação, à responsabilidade e à autonomia, valores essenciais para a formação cidadã dos alunos.

Já os conteúdos conceituais "envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios, referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias e imagens capazes de representar a realidade" (Brasil, 2002, p. 121). Na Educação Física, são os conteúdos

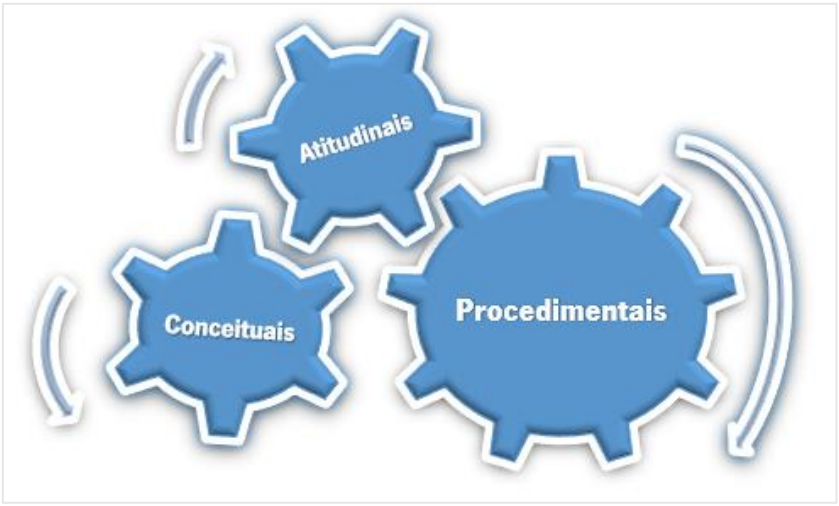
teóricos que fundamentam as práticas corporais, como as regras dos jogos, as técnicas de movimento, a anatomia e a fisiologia do corpo humano, entre outros.

No PROEJA, é importante que esses conteúdos estejam relacionados às vivências dos alunos e à sua realidade social para que possam ter significado e aplicação prática em suas vidas. Assim, podemos afirmar que os conteúdos a serem trabalhados na escola devem favorecer o aprimoramento, o aprofundamento, a ressignificação do corpo de conhecimentos que o(a) aluno(a) jovens e adultos já possuem, seja em relação à língua, à matemática, à história, à arte, etc. (Brasil, 2006, p. 10).

Além disso, é importante que a Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho no PROEJA seja pensada de forma integrada com as demais disciplinas, de modo a promover a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, pois, "também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social" (Zabala, 1998, p. 30).

É fundamental também que sejam utilizados recursos pedagógicos adequados, devido à trajetória e à tradição dos conteúdos da Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho, pois é necessário superar os procedimentos tradicionais em uma perspectiva fragmentada dos conteúdos. Além da adoção dos procedimentos, devemos envolver os conteúdos conceituas e atitudinais, em uma proposta que os relacione entre si, em contraponto à forma linear, com ramificações e caminhos alternativos de ligações, promovendo a articulação entre os conteúdos (Figura 19).

Figura 19: Articulação entre os conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

No sentido de orientar as atividades, trazemos alguns temas e conteúdos de modo geral

(Tabela 14) (Brasil, 2006, p. 228) e alguns mais específicos (Tabela 15) (Brasil, 2006, p.229).

Tabela 14: Alguns temas do cotidiano dos sujeitos

Temas da comunidade escolar	Temas específicos da Educação Física
• Identidade juvenil Gênero e sexualidade; • Produções culturais e artísticas Cultura juvenil e indústria cultural O corpo e a indústria cultural; • O aluno no mundo do trabalho Saúde e bem-estar físico; • Organização de tempos e espaços sociais de trabalho e lazer; • Organização de tempos e espaços escolares; • Cultura juvenil e meio ambiente Escola e relações étnicas; • Cultura juvenil e participação política Cultura juvenil e organização comunitária.	• Performance corporal e identidades juvenis; • Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; • Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual Exercício físico X saúde; • O corpo e a expressão artística e cultural O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; • Práticas corporais e autonomia; • Condicionamento e esforço físicos; • Práticas corporais e espaços públicos; • Práticas corporais e eventos públicos; • O corpo no mundo da produção estética; • Práticas corporais e organização comunitária; • Construção cultural das ideias de beleza e saúde.

Tabela 15: Alguns conteúdos da Educação Física

Temas da comunidade escolar	Temas específicos da Educação Física
• Conteúdos: Esporte, Dança, Lutas, Jogos, Brincadeiras, Ginástica, etc.	
• Pesquisa, aulas-oficinas, aulas-laboratórios, exploração e análise de espaços públicos, mostras de práticas, debates e eventos.	
• Acúmulo e produção de conhecimentos acerca das práticas corporais; domínio crítico sobre os grandes temas relativos à produção cultural do corpo; capacidade de organização e planejamento individual e coletivo de práticas corporais; domínio de conhecimentos acerca dos princípios tecnobiológicos, socioculturais e políticos que norteiam as práticas corporais	
• Construção de tempos e espaços de autonomia sobre as práticas corporais	• Capacidade de intervenção, de proposição e decisão política

6. Reflexão sobre as abordagens usadas nas aulas

Referente às abordagens usadas nas aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho os professores relataram usar aulas expositivas, práticas corporais, abordagem crítica, construção de vida e ensino aberto à experiência. Inquiridos se eles consideram a abordagem que usam adequada para a modalidade, eles responderam que de forma geral usam positivamente, sendo que o entrevistado 1 complementou que os alunos são mais abertos à participação nas aulas práticas.

No momento da elaboração de suas atividades pedagógicas, os professores 1 e 3 consideraram importante observar as características da turma, ouvir a turma para depois propor atividades. Esses dois professores usam como material de consulta pesquisas próprias já realizadas.

Dessa forma, é válido retomar o que foi dito no Capítulo 2 quando nos referimos à Educação Física e às suas concepções contemporâneas. Nele, destacamos que tanto a Educação Física quanto

as outras disciplinas não apresentam uma abordagem comum na implementação de uma disciplina no contexto escolar. A Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA orienta para a utilização de algumas, tais como a abordagem Crítico-Emancipatória e abordagem da Concepção de Aulas Abertas.

Para tanto, é necessário enfatizar que no PTDEM de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" não faz nenhuma referência sobre que abordagem é mais apropriada para o PROEJA, pois entendemos que o processo de ensino e aprendizagem desta modalidade é totalmente diferente das demais, como enfatiza Arroyo (2018, p. 55) ao afirmar que "as diferenças de modalidades no sistema escolar se tornam reduzidas diante das aproximações nas vidas de crianças, adolescentes, jovens ou adultos populares. Logo, há sim diferenças".

Neste sentido reforçamos que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade integrada à educação básica e possui características especificas reconhecidas pela LDB, Lei n.º 9394/96, na seção V, que diz que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" e completa no inciso § 1.º que o sistema de ensino deve considerar as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Neste contínuo, é pertinente destacar o que a Resolução CNE/CEB n° 1/2000 estabelece sobre as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, determinando no Art.5.º, parágrafo único, que:

> A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio de modo a assegurar:
>
> I. Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
>
> II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

> III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica

Assim, é importante enfatizar que os jovens e adultos são diferentes das crianças e adolescentes, pois, apresentam-se com uma história mais longa de vida com experiências, reflexões e conteúdos acumulados sobre o mundo, de si mesmo e sobre as outras pessoas. Portanto, é necessário pensar a Educação de Jovens e Adultos de forma diferente, pois eles trazem diferentes habilidades e dificuldades, tendo uma maior "capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre o seu próprio processo de aprendizagem" (Oliveira, 2001, p. 18). Nesse sentido, "a educação de adultos não deve ser absorvida pela escola. Seus métodos são diferentes; o material educativo destinado às crianças frequentemente não é indicado para uso por adultos" (UNESCO, 2016, p. 161).

Continuando a argumentação, lembramos da perspectiva da educação ao longo da vida, ao desempenhar um papel crucial na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, constata-se que a busca do conhecimento não tem limite de idade e que todos têm direito de continuar aprendendo e se desenvolvendo, independentemente de sua trajetória educacional, como afirma o livro desenvolvido pela prefeitura de São Paulo (SME/SP, 2016) intitulado "Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas". Esta obra destaca que:

> O currículo da EJA deve entender o corpo na sua dimensão social e considerar os saberes e as histórias que cada educando carrega no próprio corpo (p. 13).
>
> Na perspectiva da educação ao longo da vida, requer uma abordagem curricular próxima e adequada às demandas da realidade, que envolva os educandos no processo de construção de conhecimentos, a partir do acúmulo de saberes e experiências que já trazem como síntese da sua própria vida. (p.14)

Avançando nesta perspectiva da educação ao longo da vida, temos que valorizar as experiências dos estudantes, visto que os discentes trazem consigo uma bagagem rica de vivências e conteúdos adquiridos ao longo dos anos, buscando incorporar essas experiências no processo de

aprendizagem, como aponta o Art.º 8, no § 1.º, que versa sobre a necessidade da Educação ao Longo da Vida, em todos os segmentos no contexto da EJA, como um elemento que oportuniza o acesso à aprendizagens não formais e informais, além das formais (Brasil, 2021).

Por consequente, a educação ao logo da vida promove a autonomia e a responsabilidade pelo próprio aprendizado, sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para o convívio social e o exercício da cidadania, através do diálogo e da participação ativa nas decisões relacionadas ao seu percurso de aprendizagem e na busca de recursos e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, como relata Alonso (2005, p.16), ao se referir ao estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), identificando quadro domínios de competências que se requerem desenvolvidos em todos os jovens, que pode ser enquadro na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos: "resolução de problema; capacidade de comunicação; conhecimento dos mecanismos sociais, de noção de cidadania e de economia; capacidade de autoavaliação e alto-responsabilidade pelo próprio desenvolvimento".

Já no PROEJA, como política pública, deve contemplar a elevação da escolaridade juntamente com a profissionalização, promover a integração socio laboral desses cidadãos, que foram privados do direito de concluir a educação básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

É necessário reconhecer a educação como um processo contínuo ao longo da vida, não limitado a faixas etárias específicas, objetivando a promoção da formação humana, promovendo o acesso ao conteúdo científico e tecnológico produzido pela humanidade, integrado a uma formação profissional que habilite os indivíduos a compreender o mundo, atuar nele e buscar a melhoria das próprias condições de vida e a construção de uma sociedade justa.

Desta forma, a educação profissional e tecnológica deve-se comprometer com a formação de sujeitos autônomos, éticos, políticos e humanos, implicando em adotar uma abordagem educacional e de qualificação profissional que não apenas adapte o trabalhador ao mercado de forma passiva e subordinada, mas que seja voltada para a vivência de um processo crítico, emancipador e que possibilite a construção de um mundo alternativo.

Isto significa que a educação integrada ao trabalho, à ciência, à técnica, à tecnologia, ao humanismo e à cultura, enriquece científica, cultural, política e profissionalmente as populações, melhorando às condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. Dessa forma, os cursos técnicos integrados devem ter como objetivo principal proporcionar uma educação básica sólida em estreita relação com a formação profissional, visando à formação integral do estudante, como afirma

Ciavatta (2005, p. 84):

> Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (...). Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

O objetivo é que esses indivíduos se insiram e atuem de forma ética, competente, técnica e politicamente visando à transformação da sociedade em prol dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora. Essa formação busca capacitar os estudantes para compreenderem criticamente o contexto em que estão inseridos e se tornarem agentes de mudança em busca de uma sociedade mais justa.

O PROEJA visa a integração da formação profissional com a elevação da escolaridade, proporcionando uma base sólida de conteúdo científico e tecnológico em uma abordagem que prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas também promover sua formação humana, permitindo que compreendam o mundo, atuem nele e melhorem suas condições de vida, contribuindo para uma sociedade mais justa.

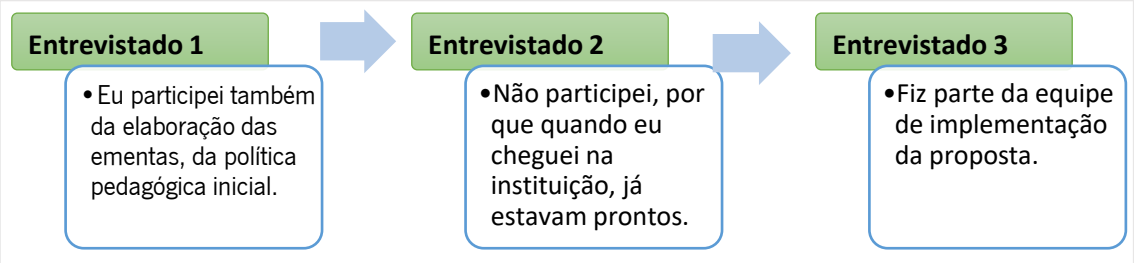
Além disso, a concepção de currículo deve considerar a visão do aluno como ser histórico-social, a perspectiva integrada e a incorporação de saberes sociais e educativos fora da escola, bem como promover a participação ativa dos alunos na construção do conteúdo, aplicando algumas abordagens como: embasada na perspectiva de complexos temáticos; por meio de esquemas conceituais; centrada em resolução de problemas; mediada por dilemas reais vividos pela sociedade, além de abordagens por áreas do conhecimento (Brasil, 2007, pp. 52-53).

Independentemente da abordagem escolhida, é fundamental que haja diálogo entre as experiências em andamento, diagnóstico das realidades locais e um planejamento coletivo e democrático. Encontros pedagógicos periódicos envolvendo todos os participantes do projeto, incluindo professores, alunos, gestores, servidores e comunidade, são essenciais para essa construção curricular.

7. Caracterização dos processos metodológicos

Sobre o planejamento do currículo de EJA da escola, os entrevistados 1 e 3 participaram ativamente, conforme os relatos destacados na Figura 20.

Figura 20: Participação do processo de Construção proposta do PPP.



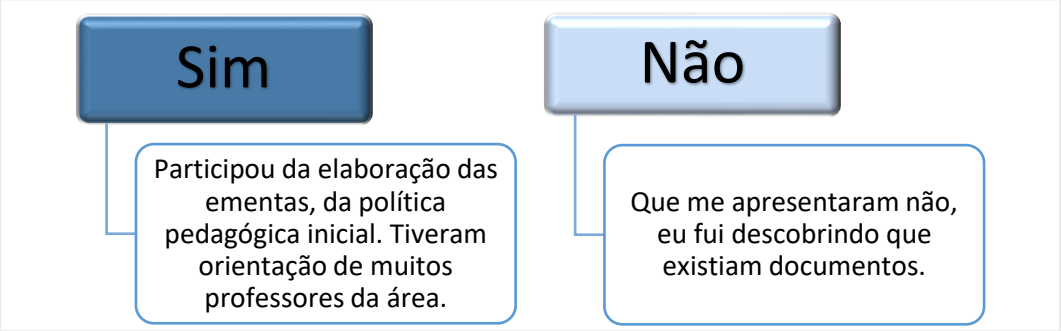
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

No que tange a possibilidade de os professores seguirem o currículo pré-determinado nos documentos institucionais, os inquiridos 1 e 3 afirmaram que sim, e o 2 que não, como exposto na Figura 21.

Para planejar os conteúdos trabalhados em sala de aula os professores usam duas estratégias, quais sejam a proposta do PPP ou trabalham junto com os alunos, aproveitando os conteúdos que eles trazem, a realidade deles e a partir disso planejam a ação pedagógica.

Ressaltamos que dentro da proposta aqui já descrita, especificamente no Anexo 03 - PTDEM, na página 140, os conteúdos a serem ministros na modalidade PROEJA são: Qualidade de vida e Trabalho: 1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde; 1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho; 1.3. Ginástica laboral; 2. Práticas corporais e de lazer: 2.1; A atividade física regular e seus benefícios para a saúde; 2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer; 3. Programa de Atividade Física e autonomia: 3.1. Conceitos e tipos de Ginástica; 3.2. Esporte de participação e de lazer. Nesse ponto, verificamos que a proposta não atende às exigências indicadas pelas leis que regem a Educação Física para o Ensino Médio, como também a legislação própria do PROEJA.

Figura 21: Sobre a participação no planejamento do currículo EJA.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Desta forma, percebemos que os professores entrevistados seguem as orientações relacionadas com as estratégicas e as metodologias aplicadas nesta modalidade propostas no Projeto Político Pedagogo da Instituição, assim como as características dos grupos. Neste sentido, constatamos que os professores estão realizando suas atividades de acordo com o que está proposto.

No entanto, para atender em sua plenitude aos anseios dos alunos e alunas do PROEJA com relação à cultura corporal de movimento, é necessário alçar novos horizontes no que diz respeito aos conteúdos e às estratégias metodológicas usadas no dia a dia das atividades desenvolvidas. Tomando como base os blocos de conteúdos, já explicitados, voltamos a revelá-los (Figura 22) com o objetivo de reforçar a importância destes conteúdos para formação de cidadãos críticos e reflexivos, "contemplando os vários níveis de competência desenvolvidos, para que todos os alunos sejam incluídos e as diferenças individuais resultem em oportunidades de troca e enriquecimento do trabalho (Brasil, 2002, p. 2008).

Figura 22: Articulação dos conteúdos da Educação Física.



Obviamente que nem todos os conteúdos acumulados ao longo dos séculos podem ser

incluídos no currículo escolar, pois seria impossível abarcar tudo e muitos deles estão desatualizados. Portanto, a escola deve selecionar os conteúdos clássicos, que são considerados aqueles que permanecem relevantes para a participação, compreensão e interpretação do mundo universal e das práticas sociais intencionais, tanto no trabalho quanto na vida em geral.

Aprendizagem, para os alunos do PROEJA, apresenta-se de modo diferente, visto que eles já são independentes, desenvolvem diversos papéis sociais, com experiências e responsabilidades no trabalho, na esfera familiar e na vida social. Por isso, é preciso desenvolver estratégias diferenciadas e significativas que deem sentido à aprendizagem, através de metodologias ativas baseadas em resolução de problemas, pautadas na interdisciplinaridade e contextualizadas, que coloquem os estudantes em ação. Tais estratégias devem ser propostas para alcançar os objetivos desejados, fortalecendo a autonomia dos estudantes adultos que preferem atividades nas quais atuam como autores, mediados pelo professor.

Segundo Secretaria de Municipal de Educação de São Paulo (2006) é importante considerar a expressão corporal nos ambientes educacionais como uma oportunidade para os educadores permitirem que os alunos construam novas relações corporais, tanto de forma individual quanto coletiva. As características individuais de cada aluno são utilizadas como ponto de partida para a criação e execução de projetos significativos. Essas dimensões da expressão corporal devem ser abordadas de maneira interdisciplinar, tanto no componente curricular de Educação Física quanto em outras áreas do conhecimento. Desta maneira "essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas que promovam a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade" (Brasil, 2007, p. 48).

Neste contexto, enfatizamos que não há uma fórmula mágica ou receita pronta para o ensino, pois esse processo é construído coletivamente através da interação entre professor, aluno e conteúdo. É importante considerar a possibilidade de fazer intervenções criativas e inovadoras no planejamento das aulas, a fim de facilitar a aprendizagem dos alunos de forma prazerosa e significativa. A área da Educação Física tem o compromisso de promover a formação cidadã, e, nesse sentido, trazemos algumas sugestões metodológicas, como:

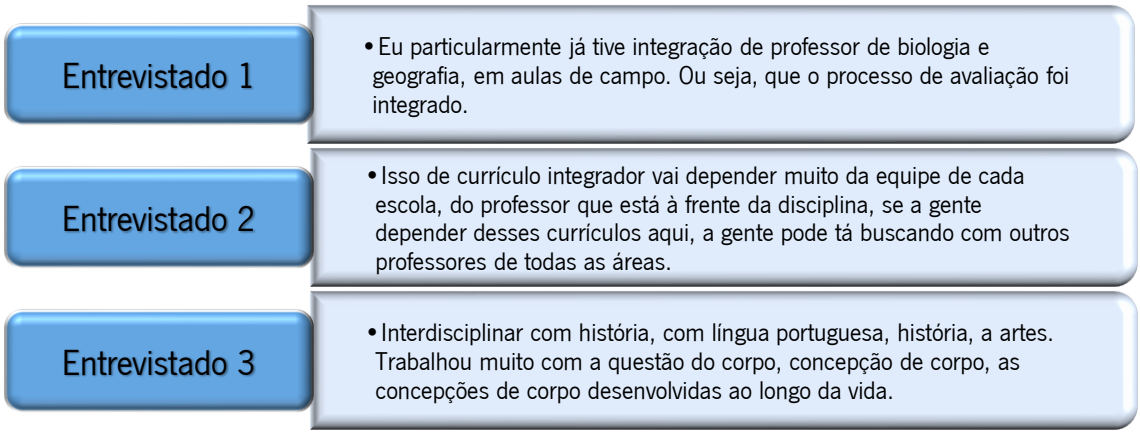
Ponto de partida à inclusão; contextualização, interdisciplinaridade, para além do esporte; a construção do projeto pedagógico na escola, hemeroteca e painéis de notícias; utilização de

vídeos, coleta de informações na internet e na mídia impressa, autonomia, espaços e materiais, palestras, turmas heterogêneas, trabalhos em grupo e relações de gêneros. (Darido, 2007, pp. 18-22)

8. Problematizar a Educação: Curso técnico integrado

Dos docentes entrevistados, apenas um relata que a disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" articula os conteúdos com outras disciplinas, enquanto os outros relatam existir uma articulação em parte, já o terceiro afirma que sim, existe essa preocupação de articulação (Figura 23).

Figura 23: Na sua escola a Educação Física, enquanto disciplina, estabelece uma articulação com as demais disciplinas. Como?



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Neste contexto, em que dois dos três entrevistados nos revelam uma certa incompreensão do que se trata num currículo integrado[20], é que trazemos alguns esclarecimentos para podermos realmente construir uma integralidade.

O currículo é um conjunto de atividades educacionais interligadas e destinadas a incentivar a criação, reconstrução, socialização e disseminação do conhecimento. O currículo integrado busca superar a divisão socioeconômica do trabalho e preparar os alunos para dominar o conteúdo de ciência, tecnologia e história, ao mesmo tempo em que reflete sobre trabalho, ciência e cultura em

[20] Sustenta-se na necessidade de que, para manter a coerência entre as propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um *projecto comum* que oriente a formação integração dos alunos (Alonso, 2002, pp. 62-88).

relação ao currículo, em que "a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como ensino técnico, tecnológico ou superior" (Ciavatta, 2005, p. 84).

O objetivo é proporcionar aos alunos uma educação integral que os capacite para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico em escalas locais, regionais, nacionais e internacionais. Essa educação será baseada em uma perspectiva crítica do ser humano, do mundo, da sociedade, do trabalho, da cultura e da educação, além de refletir sobre trabalho, ciência e cultura em relação ao currículo.

Segundo Ciavatta (2005) na educação profissional, a formação integrada compreende que a formação geral é inseparável da formação para o trabalho em todos os processos educativos e produtivos. Isso implica proporcionar aos adolescentes, jovens e adultos uma educação ampla que possibilite a crítica mundial, o engajamento cívico e a emancipação humana.

O modelo curricular integrado fundamenta-se na globalização da aprendizagem e na interdisciplinaridade, visando promover o diálogo entre conteúdo e experiência para a compreensão crítica e reflexiva da realidade, além da predominância dos processos de acesso e produção do conhecimento. Assim, Alonso (2002), ancorada em Alonso (2001) e Beane (2002), refere que:

> Enquanto concepção curricular a integração assume as perspectivas subjacentes aos dois conceitos de globalização e interdisciplinaridade, embora os ultrapasse e aprofunde ao contemplar necessariamente quatro dimensões inter-relacionadas que, no contexto da escola actual, devem ser trabalhadas conjuntamente nos projectos curriculares, isto é: a integração das experiências dos alunos; a integração do conhecimento; a integração social; e a integração dos professores. Alonso (2002, p. 70)

Portanto, o conteúdo e o processo de ensino e aprendizagem é organizado de modo a explicar e compreender a realidade como uma totalidade concreta. A integração é alcançada estabelecendo relações entre conteúdos gerais e específicos ao longo do processo de formação, enfatizando os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, adotando uma postura interdisciplinar e crítica em relação ao conteúdo, valorizando a pesquisa como princípio educativo. Nessa perspectiva, os conteúdos

concernentes à Educação Física devem considerar os eixos norteadores para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, conforme enfatizam os estudos de Baracho et al. (2006), nomeadamente:

- *1. Homens e mulheres como seres histórico-sociais, capazes de transformar a realidade.*

O sujeito é capaz de se produzir e se modificar na relação com os demais seres humanos, em um movimento dialético sujeito/objeto. Criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência (autonomia, autorrealização, emancipação, participação responsável e crítica nas esferas sócio-econômico-política).

- *2. Trabalho como princípio educativo.*

Compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes (formação com base no processo histórico e ontológico de produção da existência humana).

- *3. A pesquisa como princípio educativo.*

A pesquisa deve investigar o discente no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gerar inquietude, ampliar a "visão de mundo", de informações e de saberes, sejam do senso comum, escolares ou científicos.

- *4. A realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações.*

O currículo integrado deve possibilitar ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido para que possa intervir nele em função dos interesses coletivos.

- *5. Interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade.*

5.a. Interdisciplinaridade: – Não se trata de uma fusão de conteúdos ou de metodologias, mas uma integração global; – Implica uma mudança de atitude que se expressa quando o indivíduo analisa um objeto a partir do conhecimento das diferentes disciplinas, sem perder de vista métodos, objetivos e autonomia próprios de cada uma delas.

5.b. Contextualização: – Requer a implementação de projetos integradores que visam, sobretudo, articular e interrelacionar os saberes desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo (autonomia intelectual dos alunos por meio da pesquisa, atitudes de cidadania, solidariedade, responsabilidade social), sendo que esse projeto deve contemplar questões locais e regionais sem perder de vista o contexto nacional e mundial; – Contextualizar a aprendizagem significa superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar, relacionando-o com as

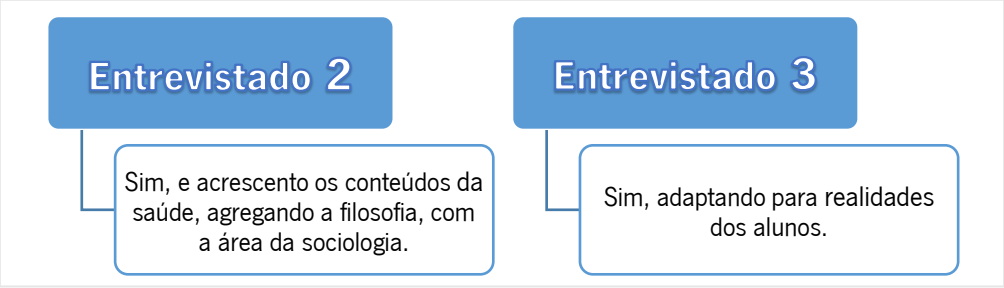
experiências passadas e atuais vivenciadas, projetando um elo em direção ao futuro e ao da realidade vivencial; – Deve ser compreendida como uma estratégia de problematização das condições sociais, históricas, econômicas e políticas e para ser aplicada em saberes escolares.

5.c. Flexibilização: Deve ser entendida como uma das bases epistemológicas relevantes para o currículo, porque vivemos numa sociedade onde a única certeza é a de que o futuro é incerto; – A flexibilidade sugere o compromisso com uma formação do sujeito crítico, reflexivo, ético e comprometido com as grandes causas e questões sociais; – Deve permitir a autonomia e emancipação do sujeito, conforme ressalta P. Freire (2005) em sua obra "Pedagogia do Oprimido"; – O currículo deve reforçar a consciência de nossa incompletude humana – devir; – Isso nos faz perceber que a flexibilização deve propiciar ao sujeito diferentes perspectivas acadêmicas.

9. Proposta de trabalho da disciplina Educação Física nos Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN

Com relação aos questionamentos: *Você tem conhecimento das abordagens que referenciam os PTDEM? Se sim, quais são? E você segue a sequência dos conteúdos apresentados para EJA na proposta?* Os professores foram unânimes em responder que tinham conhecimento das abordagens usadas e que as abordagens seriam a Crítico-emancipatória, a Crítico-Superadora e a Concepção de Aulas Abertas, além de confirmarem que usavam as abordagens, fazendo ainda algumas observações, como descrito na Figura 24.

Figura 24: Abordagens referentes ao PTDEN



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Neste contexto, devemos lembrar que é importante ir além dos conteúdos procedimentais, pois o enfoque excessivo no desempenho, sem levar em conta o prazer, e a abordagem técnica baseada em modelos tradicionais, juntamente com a desvalorização de conteúdos conceituais e atitudinais, podem resultar em exclusão dos alunos.

Para garantir uma aprendizagem significativa, é necessário que as propostas de ensino e aprendizagem considerem a realidade social e pessoal do aluno, sua percepção de si mesmo e dos outros, bem como suas dúvidas e necessidades de compreensão da realidade. A inclusão é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos tenham a oportunidade de fazer escolhas, trocar informações, levantar questões e construir hipóteses.

Avançando na observação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, no seu Art.º 5, parágrafo único, estabelece uma identidade própria para essa modalidade de ensino, considerando a situação do perfil do estudante, as suas faixas etárias, propondo um modelo pedagógico pautado nos seguintes princípios (Brasil, 2000):

- Equidade: distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;
- Diferença: a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- Proporcionalidade: a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

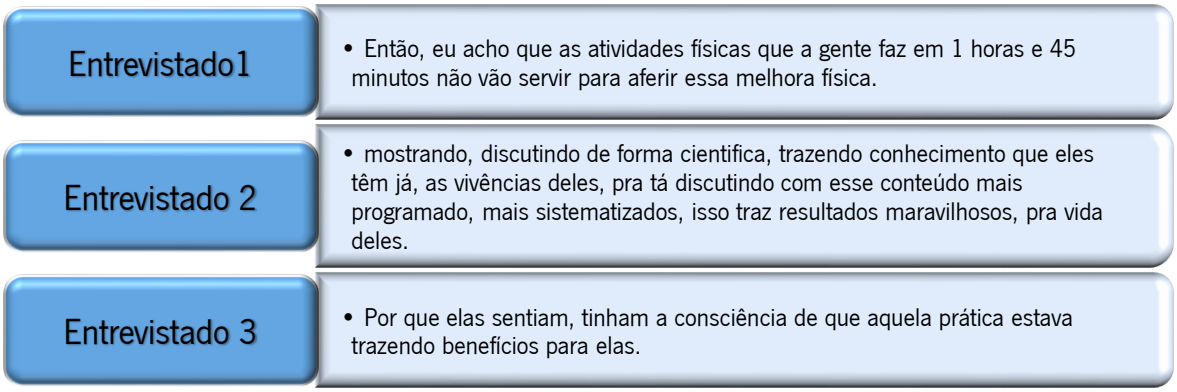
Variando os métodos de abordagem dos conteúdos, tanto o aluno quanto o professor podem se envolver em um processo colaborativo de construção e descoberta em que o aluno contribui com sua ou o seu método pessoal de execução e reflexão, trazendo elementos do presente para a aprendizagem, e o professor promove uma visão organizada do processo como uma possibilidade real, utilizando experiências socialmente construídas.

No contexto do PROEJA, a organização do professor pode ser complementada pela ação dos alunos, que se tornam corresponsáveis pelo ensino e aprendizagem dos colegas. Embora essa abordagem possa parecer desorganizada em relação à educação convencional, ela pode atingir os objetivos propostos, como o compartilhamento de conteúdo entre os membros do grupo, permitindo a discussão e o desafio de preconceitos sociais. Por meio desse processo, os alunos redefinem suas estruturas de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que desenvolvem uma nova perspectiva e a capacidade de formar um novo ponto de vista.

Nesse contínuo, no que tange à questão referente à relação entre a *Educação Física e Qualidade de vida dos alunos*, procurou-se identificar se ocorreram melhorias nos aspectos relacionados à condição humana que estão conectados aos parâmetros individuais e socioambientais, modificados ou não.

De acordo com as repostas obtidas, ficou claro para dois professores, os entrevistados dois e três, que as atividades desenvolvidas na Educação Física relacionadas aos conteúdos de qualidade de vida, estilo de vida e saúde trazem benefícios significativos para os alunos, já o entrevistado um, ressalta que devido ao tempo de aluna não tem como mensurar os benefícios de qualidade de vida, estilo de vida e saúde, como podemos notar na Figura 25.

Figura 25: Tempo de aula



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Para o entrevistado um, que relata que o tempo é insuficiente para mensurar se há uma melhora na qualidade de vida, neste contexto, podemos destacar o posicionamento da UNESCO (2015, p. 44) com relação à carga horária ao apontar que: "com uma carga horária curricular limitada, a educação física por si só não é capaz de satisfazer as necessidades de atividade física dos jovens, nem de tratar das deficiências das atividades, isso sem considerar o alcance de outros resultados significativos". Assim, reforçamos a importância da Educação Física através da atividade física regular, compreendendo seus impactos positivos para a saúde física e mental, além de reafirmar que a Educação Física é um componente curricular e deve ser praticado na sua plenitude.

Já para os entrevistados dois e três, as atividades desenvolvidas no componente curricular "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" favorecem a melhoria da qualidade de vida e do estilo de vida saudável. Nesta perspectiva, as atividades práticas com jogos e atividades esportivas, lutas, danças, ginásticas, entre outras, onde os estudantes podem desenvolver força muscular, flexibilidade,

resistência e coordenação motora, contribui para a prevenção de doenças como obesidade, diabetes, hipertensão e problemas cardíacos, que são cada vez mais comuns na sociedade atual.

Ainda refletindo acerca da disciplina "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", enquanto conteúdos, é necessário considerar as outras duas dimensões, a conceitual e a atitudinal, ampliando a capacidades de interação social, possibilitando os alunos de usufruir do lazer, visando a uma melhoria em sua saúde e contribuindo para a dos outros. Nesse sentido, conforme já discutido no Capítulo VII "apresentação e discussão dos resultados – visão dos alunos", especificamente no item referente à terceira dimensão "Qualidade de vida e Trabalho, representações e práticas no campo da qualidade de vida", Nahas (2001) defende que a Educação Física seja a base de uma educação para uma vida mais saudável e que, por isso, é fundamental, além das atividades práticas, o desenvolvimento de conceitos básicos relacionados à saúde e à aptidão física a fim de levar esses conteúdos ao logo da vida, objetivando "valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal" (Brasil, 2002, p 206).

Com relação aos questionamentos: *Os aspectos da atividade física colaboraram para melhoria da consciência corporal dos alunos?; Examinar se as aulas de Educação Física cooperam para a construção das relações interpessoais; Verificar se as aulas de Educação Física reconhecem as atividades de lazer importante ao ser humano,* todos os inquiridos foram unânimes em responder que sim, como demostra a Figura 26.

Figura 26: influência da atividade física para os alunos

Entrevistado 1
- Para esse envelhecimento saudável, para uma qualidade de vida melhor. Eu acho que é fundamental, inclusive eu sempre falo para eles. - Nessa perspectiva do perfil do aluno, que geralmente é um aluno mais maduro, tem senhores e senhoras, eles estão afastados há muito tempo ali da aula, do ambiente da escola e estão voltando e pela sua própria história de vida têm uma certa dificuldade. - Como o lazer também é uma outra perspectiva e eles devem buscar essas perspectivas de atividade física, de lazer para fazer do ambiente de trabalho.
Entrevistado 2
- Para estar discutindo com esse conteúdo mais programado, mais sistematizados, isso traz resultados maravilhosos, para a vida deles. - Através da construção de vida dele, tem também as experiências de vida deles, tem as minhas e tem também o acervo que nós temos aí de conhecimentos científicos, que precisam dialogar com eles, para a gente reconstruir esse conhecimento. - Para a pessoa, para o profissional, para a pessoa se desenvolver bem no trabalho, no campo intelectual.
Entrevistado 3
- Porque elas sentiam, tinham a consciência de que aquela prática estava trazendo benefícios para elas. - As práticas, elas contribuem para que as pessoas se socializem mais, superam as diferenças pessoas que existem

entre si. - Auxiliou bastante na interação, até de trabalhos de outras disciplinas, eles começaram a interagir melhor dentro da própria disciplina, de trabalhos nas convivências entre eles.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

"A educação e a aprendizagem têm um papel importante a desempenhar, ao mostrar às pessoas como prevenir problemas de saúde e promover comportamentos saudáveis" (UNESCO, 2016, p. 68). Outrossim, as aulas de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" desempenham um papel fundamental na melhoria da consciência corporal dos alunos. Por meio de exercícios e atividades físicas, os estudantes têm a oportunidade de explorar e compreender melhor o funcionamento de seus corpos, como verificado nas competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio (Brasil, 2000, p. 42):

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recurso para melhoria de suas aptidões físicas;
- Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais;
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde;
- Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas e consciente da importância delas na vida do cidadão.

Também encontramos no referencial de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos três objetivos ligados diretamente com as questões levantadas (Brasil, 2002, pp. 205-206): valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios advindos da Cultura Corporal de Movimento; usufruir do tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida; e, por fim, valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal.

Partilhando destes princípios, a consciência corporal é essencial para o autoconhecimento e a autopercepção dos alunos e alunas, que ao aprenderem sobre seus corpos, se tornam mais conscientes de suas capacidades, limitações e necessidades, ajudando a adotar uma abordagem mais saudável para toda a sua vida, sendo fundamental "para padrões positivos de comportamento e é a melhor maneira de atingir e engajar de forma sistemática as crianças e os jovens em um estilo de vida

ativo e saudável" (UNESCO, 2015 p. 44).

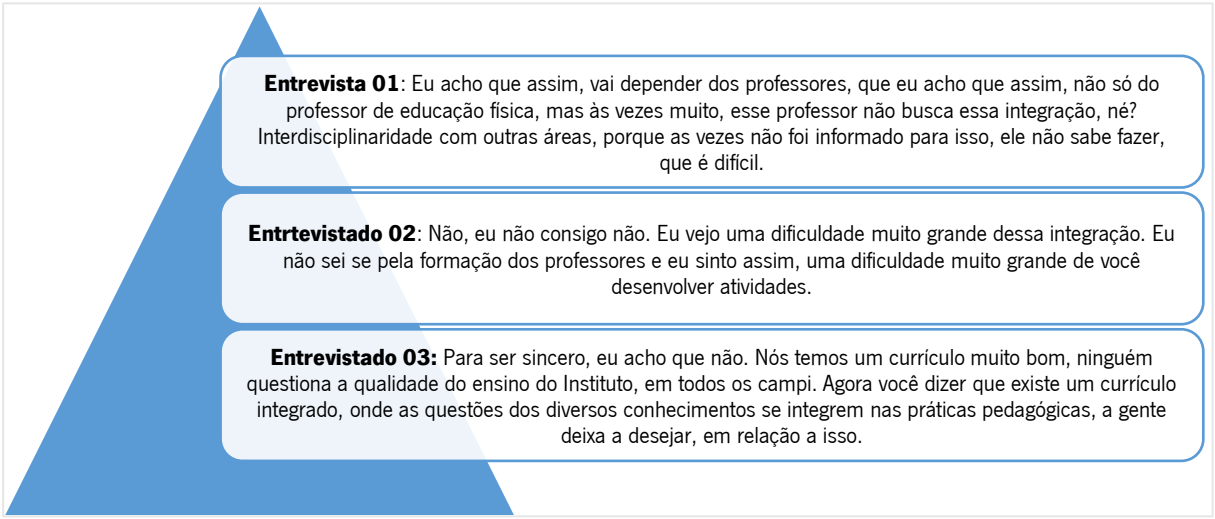
Durante as atividades físicas em grupo, os alunos têm a oportunidade de se conectar, colaborar e aprender a trabalhar em equipe. O espírito de cooperação é incentivado à medida que os estudantes se envolvem em jogos, esportes coletivos e atividades recreativas, como expresso nos objetivos dos PCNEM (Brasil, 2000, p 43), que explicitam a ideia de participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs; reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate; interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, área de grande interesse social e mercado de trabalho promissor.

Outro aspecto importante é que as aulas de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho reconhecem as atividades de lazer como algo importante para o ser humano. Durante as aulas, os estudantes têm a oportunidade de experimentar diferentes atividades recreativas, como dança, jogos recreativos e práticas esportivas não competitivas.

É fundamental abordar diferentes práticas corporais como forma de lazer, que é um importante direito social, oferecendo ao aluno condições para o exercício desse direito, bem como valorizar o período de lazer para a ampliação das relações interpessoais dentro da comunidade, pensando em qualidade de vida, que pode ser promovida por meio de algumas atitudes como a reivindicação de espaços públicos para esse fim e a organização em torno da utilização desses espaços. Essas atividades promovem o prazer e o bem-estar, ajudando os alunos a equilibrarem suas vidas e a encontrar momentos de relaxamento e diversão. Ao reconhecer e valorizar as atividades de lazer, a Educação Física contribui para uma abordagem holística da saúde e do bem-estar.

Nesse contínuo, quanto ao questionamento: *em que medida esta forma de organizar contribui para a integração curricular e a formação integral dos alunos que ela pressupõ*e? Tem-se que dos três respondentes, um considera que não é possível estabelecer um diálogo com as outras disciplinas, e os outros dois afirmam que o currículo não é integrado, pois existem diversas intempéries para a integração, como relatado na Figura 27.

Figura 27: Relações com as outras disciplinas



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Para contextualizar a integralidade curricular, trazemos alguns pontos a serem reforçados. O primeiro é a reforma no currículo do Ensino Médio, com o desafio de integrar a Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos como uma atividade recente e que se remete à inovação pedagógica, mas também é decorrente da maior inserção do Brasil no mundo globalizado, em função das agências de fomento à Educação, que impõem aos países emergentes mudanças convenientes aos interesses dos países centrais que ora financiam as políticas públicas na área social.

Essa formação é a garantia da qualificação real do trabalhador, compreendida como um conjunto de habilidades, saberes, conteúdos e competências necessários às exigências da atual sociedade, em um currículo que deve reunir conteúdos propedêuticos com os técnicos, “os quais serão trabalhados de forma integrada durante todo o percurso formativo do curso, adotando os princípios da flexibilidade, laboralidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização e interculturalidade” (Rocha et al., 2013, p. 55) .

Sendo assim, realçamos os documentos do CONFINTEA, que destacam a necessidade de novas orientações para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) devido às transformações socioeconômicas e culturais ocorridas nas últimas décadas do século XX. Essas mudanças exigem que os membros das sociedades desenvolvam a capacidade de descobrir e potencializar conteúdos e aprendizagens de forma global e contínua, entendendo que a produção do conhecimento e a

aprendizagem ao longo da vida são elementos essenciais para a mudança educacional necessária diante das transformações globais. Nesse contexto, "os quatro pilares educativos propostos[21] – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver" – desempenham um papel estratégico na formação dos cidadãos (Delors et al., 1996, p. 31).

Nessa perspectiva, segundo Brasil (2002), surgem as orientações do CONFINTEA na qual destacamos a prioridade na "formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural" (p. 19).

Assim, urge a necessidade de um currículo que atenda às reais necessidades dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, isto é, que favoreça, ao mesmo tempo, um diálogo entre o campo de atuação profissional e o mundo do trabalho, considerando os diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, através de uma compreensão que considere o mundo do trabalho e que permita levar em conta os mais diversos saberes produzidos por esses sujeitos nos mais diversos espaços sociais. Esse documento evidencia a articulação entre conteúdo básico, conteúdo específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens.

É crucial que as disciplinas no campo das linguagens e códigos abordem questões científicas e humanísticas, assim como as disciplinas no campo das ciências, matemática ou humanidades desenvolvam habilidades linguísticas. Além disso, as disciplinas nas áreas de linguagens e códigos e ciências naturais e matemática devem se concentrar em aspectos históricos, geográficos e culturais, enquanto as ciências humanas devem se concentrar em aspectos científicos, tecnológicos e linguísticos.

É válido ressaltar que não se pretende caracterizar as disciplinas, mas sim incentivar esforços concentrados de cada disciplina, individual e coletivamente, em apoio ao desenvolvimento de habilidades competitivas gerais de base disciplinar. O objetivo da integração interdisciplinar é dar aos alunos uma educação mais abrangente e significativa, sem perder a identidade e a singularidade de cada disciplina.

Nesse sentido, a Educação Física pode integrar-se a outras áreas do conhecimento, "podendo

[21] Esta abordagem está em consonância com as ideias apresentadas por James A. Beane no livro "Integração Curricular" (2002), onde ele discute a importância de um currículo integrado e coerente. Além disso, o artigo de Luisa Alonso, "Para uma teoria compreensiva sobre Integração Curricular - O contributo do Projecto 'PROCUR'" (Alonso, 2002), explora detalhadamente a implementação prática do Projecto PROCUR (Alonso, 1998) e a sua relevância para a teoria da integração curricular.

dialogar em uma aula de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho com outras linguagens, como a escrita ou a linguagem audiovisual" (Brasil, 2006, p. 218). Assim, em uma abordagem cultural influenciada pelas representações de saúde e bem-estar na educação, faz-se necessário explicitar o nível de análise do grupo em um determinado período a fim de desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas a saúde e o bem-estar físico, mas também habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Nesse sentido, é possível estabelecer várias relações com os temas saúde, atividade física, dentre outras práticas, integrando os conteúdos das diversas áreas, conforme os pontos a seguir (Brasil, 2002, p. 225):

- Ciências: informações que contribuam para a compreensão do funcionamento do corpo humano, estabelecendo relações entre alimentação e gasto energético; leitura de textos científicos para auxiliar a compreensão de alguns termos e conceitos.
- Língua Portuguesa: orientar roteiros de entrevista para buscar as informações de campo sobre as práticas da cultura corporal de movimento; analisar o estilo de textos que abordem o tema nas diversas mídias; subsidiar o trabalho de interpretação de textos científicos e a produção escrita sobre o conteúdo adquirido.
- Geografia: analisar as relações entre as práticas locais e a topografia, bem como entre os aspectos econômicos e as práticas mais difundidas.
- História: providenciar uma pesquisa histórica sobre a imigração, a origem e a descendência da população; as relações com as danças e as músicas contribuindo para valorizar a cultura local e ampliando a compreensão sobre os processos de transmissão e perpetuação dessa cultura.

Nesta proposta, ao integrar a Educação Física com a educação profissional é possível criar um currículo abrangente que combina conteúdos teóricos e práticos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Através dessa abordagem integrada, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver competências específicas da área profissional escolhida, enquanto também se beneficiam das atividades da cultura corporal de movimento, sendo fundamental que as atividades educativas sejam um reflexo dos princípios norteadores e referenciais do PPP, atualmente em construção, a fim de apoiar o desenvolvimento de uma forma humana abrangente e condizente com a função social do IFRN, como apresenta-se a seguir:

> A formação humana integral, com a produção e a difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico-cultural e desportivo, tendo em vista as necessidades da sociedade; a

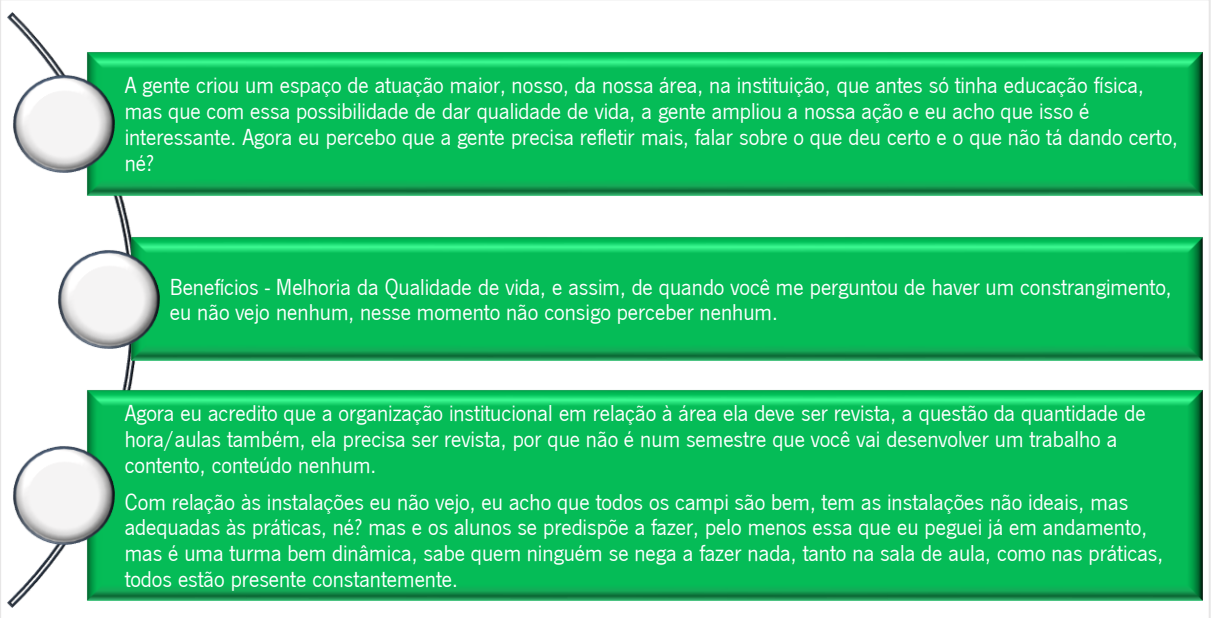
> inclusão social contemplando as condições físicas, intelectuais, socioeconômicas, respeitando-se a heterogeneidade dos sujeitos; a integração da educação profissional com a educação básica. (IFRN, 2012, p. 07)

Avançando na contextualização das entrevistas, chegamos no último questionamento do PTDEN, que diz: *Na sua opinião, quais são os benefícios e/ou constrangimentos que caracterizam a proposta?* Os respondentes foram bem diversos em suas respostas, no entanto indicam o mesmo entendimento, como se pode verificar na Figura 28.

A respeito dos benefícios, no entendimento dos entrevistados, a proposta oferece possibilidade de os estudantes adquirirem conhecimento para melhorar a qualidade de vida, além de incentivar a participação dos alunos nas atividades práticas e teóricas, levando em conta os aspectos metodológicos com foco nos indivíduos, considerando os múltiplos conteúdos produzidos e usufruídos pela sociedade, relacionados ao corpo e ao movimento, tendo o direito de participar de diferentes práticas corporais como forma de lazer.

Para tanto, a disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" tem por finalidade o lazer, a expressão dos sentimentos, a afeição e emoção, possibilitando a promoção, recuperação e a manutenção da saúde, como afirmam as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, através da Resolução n° 01/2000, que estabelece que "esse componente curricular é fundamental para trabalhar temas relacionados à saúde física e psíquica em um processo de aprendizagem contextualizado".

Figura 28: Benefícios e constrangimentos da proposta



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

A Educação Física atualmente tem uma concepção mais abrangente que leva em consideração todos os fatores envolvidos nas atividades, indo além do simples exercício de habilidades e destrezas, proporcionando ao estudante a reflexão sobre suas capacidades corporais, assumindo "maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento (...), ao mesmo tempo como uma desejável melhoria da qualidade de vida" (UNESCO, 1996, p. 20), direcionando os alunos da educação de jovens e adultos para a promoção da saúde, qualidade de vida, inserção social e exercício da cidadania, contemplando as dimensões cognitiva, afetiva, motora e social.

Assim, devemos oportunizar, além dos conteúdos propostos no PTDEN para Cursos Técnicos Integrados na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos do núcleo articular qualidade de vida, saúde e trabalho, como indicados nos pontos a seguir: 1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde; 1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho; 1.3. Ginástica laboral; 2. Práticas Corporais e Lazer; 2.1. Práticas corporais regulares e seus benefícios para a saúde; 2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer; 3. Programa de Atividade Física e Autonomia; 3.1. Conceitos e tipos de ginástica; 3.2. Esporte, participação, inserção na proposta de orientações para as outras práticas das atividades da cultura corporal de movimento, como já discutidas anteriormente neste capítulo, sobre a **identificação dos conteúdos da Educação Física para a EJA.**

Neste contexto, a Educação Física para as turmas de Jovens e Adultos deve possibilitar a inserção social do aluno e a melhoria da sua qualidade de vida, que esteja "atenta aos problemas do

presente, não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a educação para a saúde" (Brasil, 2000, p. 34). Assim, tais fatores dependem da atitude adotada pelo educador no processo de ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes em busca da melhoria da qualidade de vida e do exercício da cidadania.

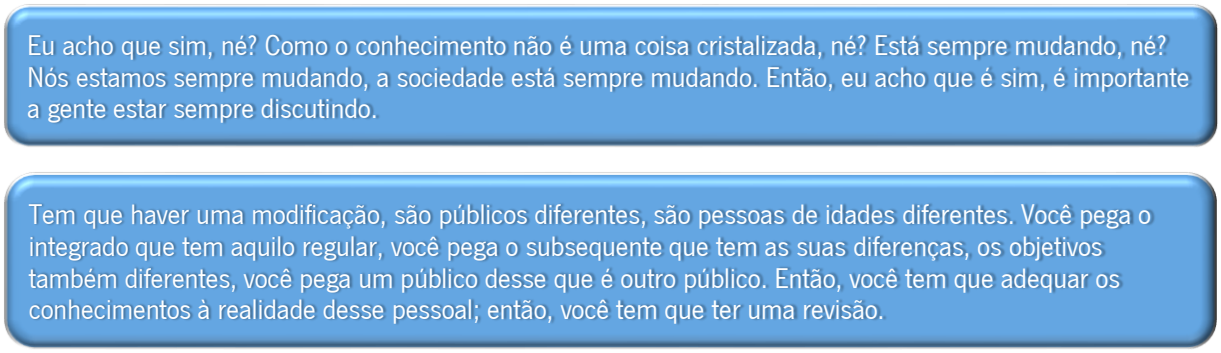
Com relação aos constrangimentos, é importante enfatizar o que foi relatado pelo entrevistado três, que nos revela a questão da qualidade das aulas com relação aos conteúdos que devem ser ensinados aos alunos, remetendo-nos ao que declara o Art. 3.º da LDB, Lei n.º 9.394, de 1996: "A educação física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar", devendo incluir no currículo do PROEJA práticas corporais sistematizadas. Nesse sentido, as experiências corporais e mentais no processo educativo são vistas tanto como direitos legítimos quanto como produção social e cultural. Isso significa afirmar que o conteúdo, a linguagem e o patrimônio cultural são partes da cultura corporal.

Ainda devemos entender que a Educação Física, como componente curricular, deve ser integrada à proposta político-pedagógica da escola, assim como as demais disciplinas inseridas no contexto escolar.

10. Propor a organização e a sistematização

Referindo-se à necessidade de uma nova adequação da proposta para Educação de Jovens e Adultos, os entrevistados foram unânimes em responder que sim. Especificamente, o segundo e o terceiro entrevistados fazem afirmações mais específicas, a verificar na Figura 29.

Figura 29: Proposta para os Conteúdos e Educação Física para a EJA



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Por isso, é fundamental que os professores e professoras que integram a Educação de Jovens e Adultos saibam trabalhar com esses alunos, pois são alunos que "caracterizam-se como um grupo heterogêneo do ponto de vista da faixa etária, da cultura, da visão de mundo e dos conhecimentos prévios" (Brasil, 2006, p. 08). Para tanto, os docentes devem empregar métodos e práticas pedagógicas que respeitem e valorizem suas características singulares. Essa perspectiva centrada no aluno, que traz para a sala de aula uma base de conteúdo ampla e única, apoia efetivamente a frequência contínua do aluno na escola e o aprendizado de alta qualidade.

Especificamente, o PROEJA pretende o desenvolvimento holístico do ser humano, que inclui o acesso aos avanços científicos e tecnológicos feitos ao longo da história pela humanidade, juntamente com a formação profissional que possibilite a compreensão e o engajamento com o mundo em busca de melhores condições de vida e de uma sociedade justa. O foco da educação deve estar na vida como um todo e não apenas na qualificação para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a cidadania não pode ser reduzida à inclusão no mercado de trabalho; ao contrário, deve abranger a formação do cidadão, que desenvolve e contribui para a construção do mundo por meio do trabalho. A definição ampla de trabalho abrange não apenas as tecnologias contemporâneas, mas também toda a construção histórica empreendida por homens e mulheres, que vai desde as tarefas cotidianas até às tarefas mais complicadas impulsionadas pela revolução científica e tecnológica. Isso força o mundo contemporâneo a reconsiderar sua própria concepção de trabalho e desenvolvimento, o que não está ligado apenas à revolução industrial.

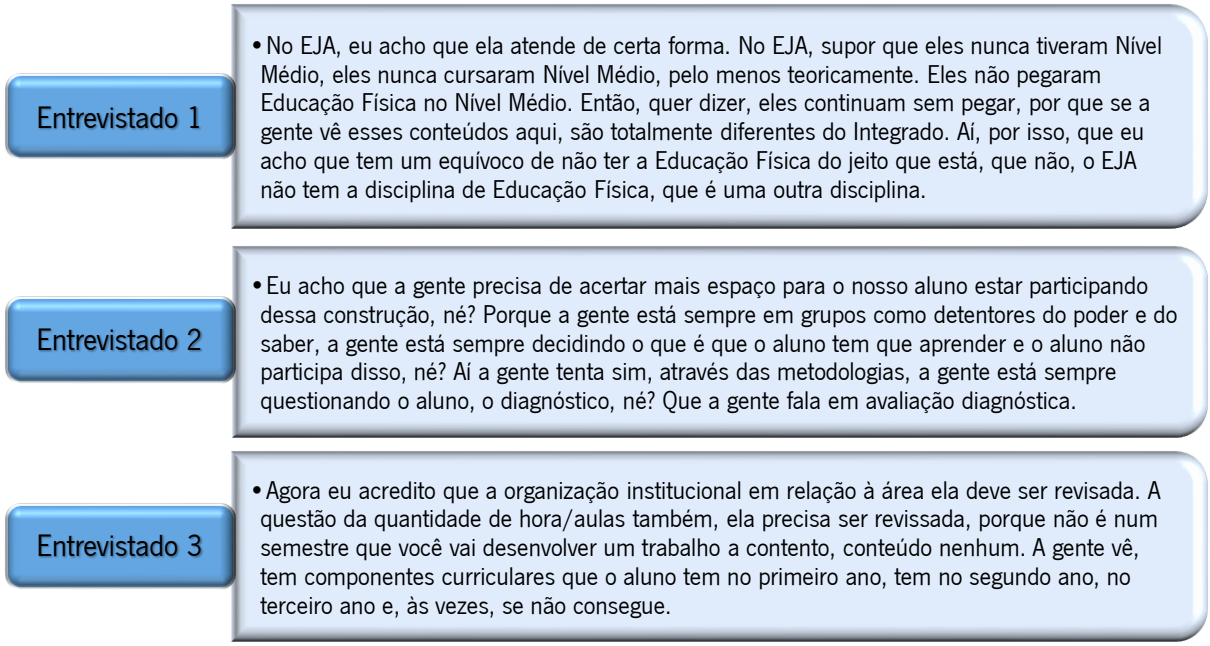
Desta maneira, é preciso construir uma proposta adequada, assumindo a EJA como um campo do conhecimento específico, tendo a responsabilidade de investigar as verdadeiras necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, tal como suas experiências, seus conteúdos adquiridos e as abordagens para resolução de problemas e superação de desafios, dentre outros aspectos. Sendo assim, fica evidente que devemos organizar uma proposta específica:

> Para que se possa atender às reais necessidades de todos os envolvidos e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho e sobre a vida" (Brasil, 2006, p. 13).

Neste contínuo, indagamos sobre a opinião dos entrevistados acerca dos *limites e*

possibilidades a respeito da proposta, conforme se refere na Figura 30.

Figura 30: Os limites e as possibilidades sobre a proposta



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Antes de adquirir conteúdo formal e oficial, cada um de nós desenvolve explicações baseadas em sua própria experiência única para compreender fenômenos naturais, sociais e culturais. Essas teorias pessoais, na verdade, servem como uma porta de entrada para o aprendizado de novas informações. Portanto, cada aluno possui conteúdos únicos, diferentes, que foram desenvolvidos pela interação com seu ambiente físico, sua família, suas experiências de trabalho e os diversos papéis sociais que desempenharam ao longo de suas vidas.

De acordo com esse ponto de vista, o conteúdo é entendido como o resultado das interações entre um indivíduo e seu ambiente externo. Dessa forma, "o(a) aluno(a) jovem e adulto chega à sala de aula repleto de teorias, explicações e hipóteses. Sua família, a comunidade onde vive, seu trabalho e sua religiosidade permitiram-lhe construir um sem-número de saberes" (Brasil, 2006, p. 07). Assim, aprendemos com as pessoas com quem interagimos, as coisas que fazemos e os eventos que ocorrem dentro e ao nosso redor, envolvendo uma troca contínua de informações externas, para o que já sabemos.

No que diz respeito aos discentes participarem das discussões relacionadas à construção das propostas curriculares, é necessário colocar o aluno como protagonista no centro do processo educativo, reconhecendo sua experiência de vida, conteúdo prévio e necessidades singulares. Essa

orientação é explicitada em diversos documentos do ensino brasileiro, a exemplo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ao afirmar que "as propostas foram elaboradas a partir de uma ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica" (Brasil, 2006, p. 06).

Nesse quadro, o aluno da EJA é visto como um sujeito ativo e capaz de desenvolver seu próprio conhecimento e mudar sua realidade, tendo como objetivo incentivar a plena inclusão e participação dos alunos, valorizando suas vidas e histórias únicas. Entende-se que cada aluno possui conteúdos únicos que se desenvolveram durante suas jornadas pessoais e profissionais. Esses conteúdos são aceitos como ponto de partida para novas aprendizagens, possibilitando ao aluno relacionar conteúdos prévios ao material abordado em aula.

Já o documento orientador da prática pedagógica do IFRN, que é o Projeto Político Pedagógico (IFRN, 2012), tem em seu título *uma construção coletiva* e não faz nenhuma referência à participação dos alunos no processo de construção, apenas enfatiza o apoio da equipe técnico-pedagógica, que tinha como atribuição definir as diretrizes e assessoramento nas discussões em todo os *campi*, como também os gestores e dirigentes, em especial os Diretores Acadêmicos, Coordenadores de Curso e Coordenação dos Núcleos Estruturantes.

Neste sentido, temos de incluir o discente desde as primeiras discussões sobre o currículo, pois só assim ajudaremos os alunos e alunas a desenvolverem as habilidades e qualidades necessárias para se tornarem cidadãos críticos, autores reflexivos e autônomos. A capacidade de analisar situações, resolver problemas, tomar decisões e ter pensamento crítico são valorizados. Nesse sentido, os alunos são estimulados a refletir sobre questões sociais, culturais e políticas para que possam compreender seu lugar na sociedade e como construir uma sociedade mais justa.

A respeito da carga horária distribuída para a disciplina na Educação de Jovens e Adultos, já discutimos sobre o assunto no tópico **2**. **Problematizar a relação do tempo escolar da EF na EJA**. Nele, reforçamos que a carga horária de Educação Física para jovens e adultos desempenha um papel significativo no desenvolvimento holístico dos alunos, promovendo a saúde física, a socialização e a aquisição de habilidades socioemocionais, permitindo uma Educação Física diversificada, inclusiva e contextualizada, que atenda às necessidades específicas de cada aluno e ajude a desenvolver cidadãos conscientes e autônomos.

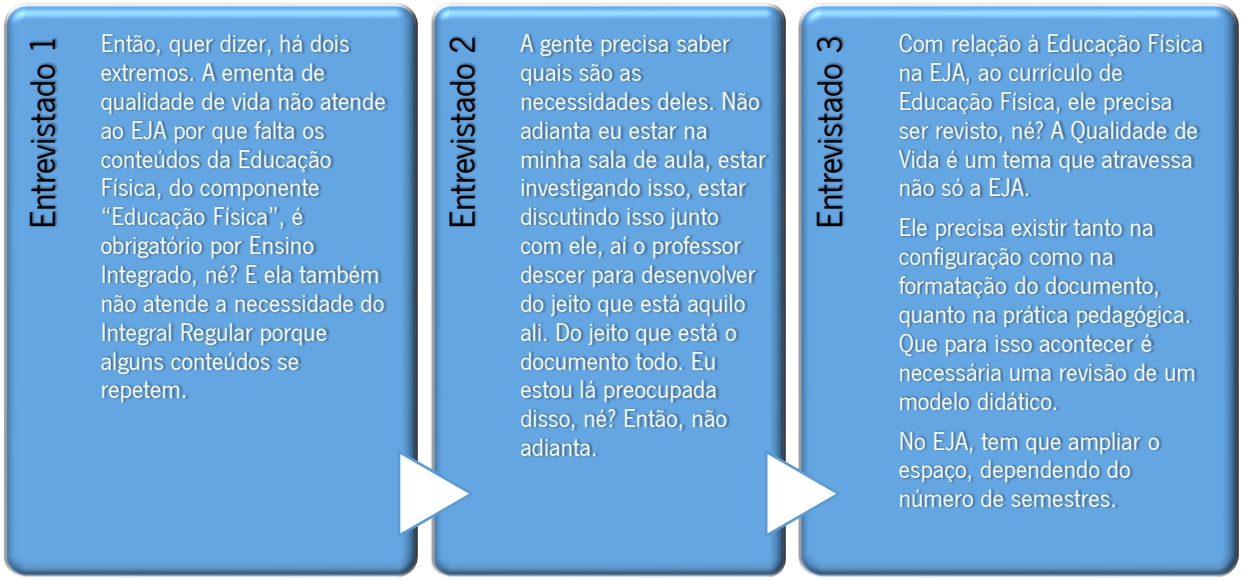
Para concluir sobre esse questionamento, pode-se compreender que os documentos institucionais e os conteúdos apresentados pela PTDEM de Educação Física, que inclui a disciplina de

"Qualidade de Vida e Trabalho", são considerados como um componente curricular relacionado à área de Educação Física. Para tanto, buscamos os argumentos de Bracht (2007, p. 32) sobre a Educação Física, ao afirmar que:

> É uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Tal reflexão representa que, nós da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico.

Para o último questionamento *"Que aspectos consideram que devem ser introduzidos ou modificados neste modelo?"* os inquiridos nos revelaram algumas situações já discutidas, principalmente a respeito de que precisa discutir e reconstruir uma proposta que venha a atender a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, como segue abaixo (Figura 31).

Figura 31: Aspectos a serem modificados no modelo EJA



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Para atender aos anseios dos entrevistados, os discentes devem assumir um papel ativo no processo educativo, sendo estimulado a expressar suas opiniões, compartilhar suas experiências e participar de discussões em grupo. Eles são encorajados a tomar decisões, definir metas e escolherem seus próprios ritmos de aprendizado. Para isso, o conteúdo é contextualizado e conectado à realidade dos alunos para tornar o aprendizado mais significativo e inspirador.

O envolvimento dos alunos no desenvolvimento dos conteúdos curriculares favorece a coautoria do conhecimento. Eles são incentivados a contribuir com sugestões, ideias e propostas de atividades, pois suas perspectivas e vozes são ouvidas e valorizadas. Dessa forma, o desenvolvimento do currículo torna-se um processo democrático no qual a diversidade de experiências e saberes é reconhecida e integrada ao planejamento pedagógico.

Porém, é pertinente observar que os conteúdos curriculares educacionais não levam em conta toda a complexidade do sistema educacional ou o que de fato ocorre nas salas de aula, parecendo algo distante das necessidades tanto do professor quanto do aluno quando desenvolvido em repartições públicas distantes da realidade das disciplinas e do ambiente educacional.

Esse modelo dos conteúdos curriculares está centrado em decisões neutras, tomadas nas secretarias estaduais e municipais de educação, particularmente para o ensino fundamental e médio. Essas discussões são encontradas nos documentos oficiais, nos guias curriculares, dentre outros que são entregues às escolas, devendo ser utilizado pelos professores em sua sala de aulas.

Ao contrário desta concepção da construção dos conteúdos curriculares, devemos proporcionar a interdisciplinaridade e conexão com o cotidiano dos alunos. O conteúdo é apresentado de forma integrada, conectando diversas disciplinas acadêmicas e áreas do conhecimento. Também são empregues ferramentas e métodos instrucionais que aproximam os conceitos aprendidos do cotidiano dos alunos, facilitando a compreensão e aplicação dos conceitos. Assim, consideramos que os conteúdos possuem qualidades que devem estar ligadas às estruturas organizacionais educacionais em termos de como os sujeitos escolares pensam o desenvolvimento e a ampliação de seus conteúdos, segundo enfatizam as diretrizes da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos. Assim, segundo seguimentos para a disciplina de Educação Física, observa-se que:

> A escolha de objetivos e conteúdos deverá se pautar pela diversidade presente nas vivências dos diferentes grupos que chegam à escola. Esse movimento ocorre a cada novo período e pode ser associado às possibilidades de relacionamento com outras áreas do conhecimento, dentro dos projetos de trabalho ou mesmo dos conteúdos segmentados e predeterminados no planejamento (Brasil, 2000, p. 200).

CAPÍTULO 9:

Triangulação dos resultados: contributos dos conteúdos de Educação Física

APRESENTAÇÃO

Para construir uma compreensão abrangente dos fenômenos estudados, optamos pela triangulação que envolve o uso de múltiplos métodos ou fontes de dados, como: análise documental (PTDEN), questionários com os alunos e as entrevistas com os professores, na perspectiva de responder às questões de estudo e objetivos. Esse método é reconhecido como uma estratégia de pesquisa que verifica a veracidade das informações por meio da combinação de dados de diversas fontes, como afirma Denzin (1989) através Fusch et al. (2018).

Nesta visão, percebemos que a capacidade de examinar os dados a partir de diversas perspectivas e de avaliar um fenômeno de maneira mais ampla contribui para a mitigação da fragilidade de analisar os dados de uma única perspectiva. Isso aumenta significativamente a confiabilidade dos resultados e a saturação dos dados, como afirma Hernández et al. (2013):

> Ter várias fontes de informação e métodos para coletar os dados é importante, desde que o tempo e os recursos possibilitem. Na indagação qualitativa, os dados podem oferecer uma maior riqueza, amplitude e profundidade se estas vierem de diferentes atores do processo, de várias fontes e quando as formas de coletá-los são as mais variadas.

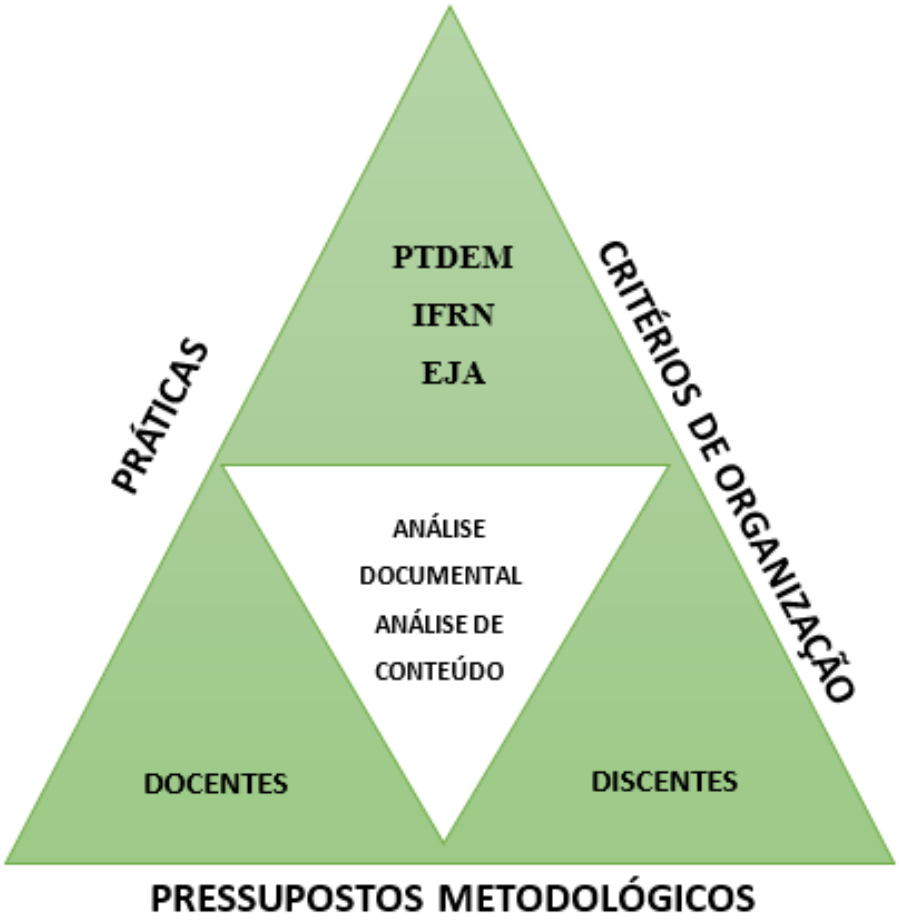
Validar as descobertas de uma pesquisa qualitativa e quantitativa exige o uso de múltiplas fontes de dados. Ao analisar um fenômeno a partir de diversas perspectivas, as informações obtidas tornam-se mais confiáveis e robustas. Além disso, essa abordagem se destaca, pois, através da triangulação, analisamos vários fatos para entender significados variados.

Neste sentido, para consolidar a credibilidade da pesquisa, é apropriado escutar todas as vozes da comunidade envolvida no estudo de caso, recorrendo a várias fontes dos diversos eventos e experiências dos alunos e professores na coleta de informações. Para tanto, tomamos algumas providências para assegurar e aumentar a credibilidade, dentre delas, a triangulação de métodos e a triangulação de fontes de dados (Hernández et al., 2013).

Assim, para confirmar e interpretar informações, a triangulação é o método mais eficiente, visto que evita que uma observação, documento ou depoimento unilateral, supere a compreensão da realidade em toda sua complexidade e totalidade. Esta estratégia tem um papel significativo na análise de estudo de caso, pois oferece uma visão mais abrangente e detalhada dos fenômenos examinados.

Depois da análise autônoma dos dados, a partir deles, procedemos à triangulação que inclui a auscultação dos professores e dos alunos da modalidade de Jovens e Adultos do IFRN, assim como a proposta do PDTEN. Procedemos à realização de questionários que foram entregues aos alunos, sendo que com os professores foram realizadas as entrevistas. Procedemos ainda à análise do documento PDTEN, que foi elaborado no âmbito das demandas do IFRN, por docentes especializados em Educação Física (Figura 32).

Figura 32: Triangulação da análise da disciplina "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" na esfera da EJA



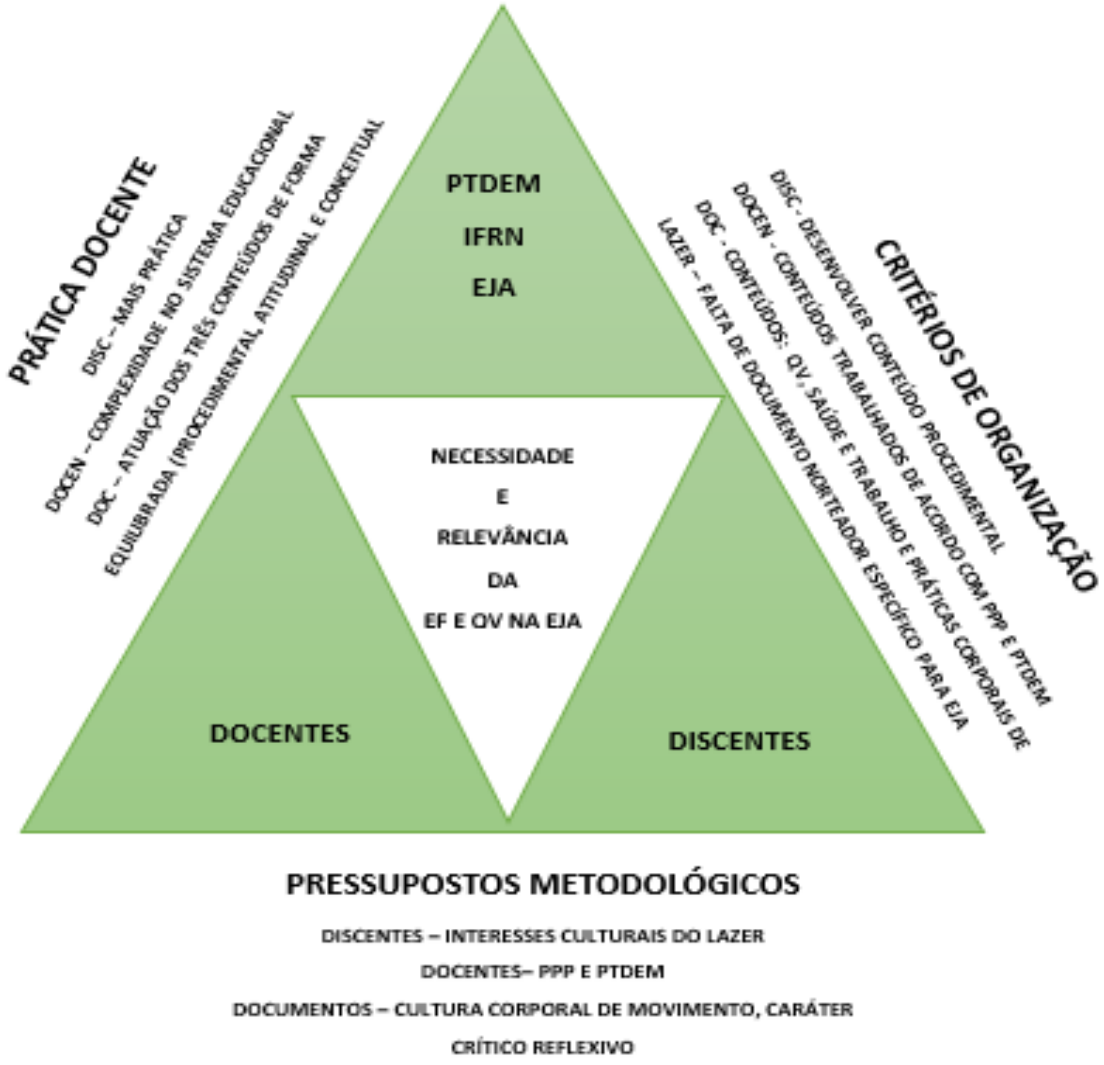
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Para além da triangulação, procedemos também à realização de uma nuvem de palavras, uma ferramenta visual que destaca as palavras que ocorrem com mais frequência em um texto, oferecendo uma representação gráfica que promove a análise de dados. As palavras que aparecem mais frequentemente no texto são exibidas em tamanhos maiores e de destaque, gerando uma nuvem de palavras que possibilitam aos analistas uma rápida e eficaz identificação dos termos e temas mais

recorrentes do processo em análise e discussão.

A nuvem de palavras representa de forma visual as palavras de maior frequência e que obtém maior destaque no texto gerado para análise de dados. O texto, relacionado às três categorias criadas a partir dos objetivos de pesquisa para triangulação dos dados, foi direcionado para a construção da nuvem de palavras por categorias que estão localizada nas três formas de geração de dados: documental, alunos e professores. E as nuvens foram formadas pela frequência maior de palavras diante das categorias: Critérios de organização, prática docente e pressupostos teóricos (Figura 33).

Figura 33: Esquema de análise detalhada da disciplina "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" na EJA, pelas categorias definidas



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

1. Pressupostos Teóricos

Com relação aos pressupostos teóricos do PDTEN, as informações presentes nos documentos bem como as opiniões de docentes e discentes estão em consonância, formando uma base teórico-metodológica sólida que atende às necessidades dos alunos da modalidade da EJA.

No contexto educacional dos alunos da modalidade da EJA, os pressupostos metodológicos são essenciais para garantir um aprendizado significativo e abrangente. Entre os principais conteúdos abordados, destacam-se: o lazer, as atividades físicas e desportivas e as artríticas culturais.

Para que os alunos tenham uma qualidade de vida é fundamental incluir a prática do lazer nos conteúdos de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho. Essas atividades devem ser planejadas para proporcionar momentos de descanso, diversão e socialização, contribuindo para a conscientização sobre a importância do tempo livre de forma construtiva e saudável, como um componente essencial para a saúde física e mental (Figura 34).

Figura 34: Nuvens de palavras – pressupostos teóricos



Já na atividade física e desportiva, esses conteúdos devem ser diversos e inclusivos, abrangendo muitas modalidades esportivas e níveis de habilidade, objetivando a promoção da saúde e da qualidade de vida, desenvolvendo habilidades motoras, incentivando a prática regular e fomentando a integração social.

Nas atividades artístico - culturais são desenvolvidos os aspectos intelectual e emocional dos estudantes, oferecendo oportunidades para os alunos explorarem e desenvolverem suas habilidades criativas, incluindo as artes visuais, música, teatro e dança.

No contexto dos pressupostos metodológicos, os professores utilizam duas estratégias principais para trabalhar os conteúdos em sala de aula, garantindo uma abordagem educativa que é ao mesmo tempo estruturada e relevante para os alunos. A primeira está baseada no Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual as diretrizes fornecidas orientam claramente os objetivos, os conteúdos a as abordagens metodológicas a serem utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem na modalidade da EJA. Sendo assim, ao seguirem o PPP, os professores garantem que os conteúdos sejam compreendidos de maneira consistente e que os alunos alcancem as competências e as habilidades previstas, oferecendo uma estrutura sólida, assegurando que todos os alunos e alunas recebam uma educação de qualidade.

Para os alunos e alunas da EJA, a diversidade de experiências vivenciadas ao longo de suas vidas representa uma rica fonte de conteúdos que os docentes podem utilizar em suas metodologias de ensino de forma eficiente e significativa, referindo-se a este aspecto uma segunda estratégia, a de contextualização baseada na realidade dos alunos. É sabido que a EJA atrai alunos de diferentes faixas etárias e contextos, cada um trazendo consigo um repertório único de conhecimentos e habilidades, que podem ser integrados aos conteúdos curriculares.

Assim, encontramos na concepção progressista, que destaca as metodologias críticas e reflexivas do PTDEN (Abordagem Crítico-emancipatória, Abordagem Crítico-Superadora e Abordagem da Concepção de Aulas Abertas), a preocupação com a valorização dos interesses dos alunos em seus saberes, atitudes, crenças e valores, estando o ensino e a aprendizagem em constante diálogo com as experiências vividas e os interesses dos alunos e alunas.

Ao combinar estas duas estratégias, ou seja, o PPP e a contextualização baseada na realidade dos alunos, os professores através do PTDEM conseguem criar um ambiente de aprendizado dinâmico e eficaz. Esta dualidade metodológica não só atende às exigências curriculares, mas também valoriza e incorpora as experiências pessoais dos alunos, enriquecendo o processo educativo e promovendo um desenvolvimento mais holístico e integrado.

2. Prática docente

Neste contexto das práticas docentes, os documentos orientam a necessidade de efetivação equilibrada dos conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais[22]. No entanto, os discentes revelam

[22] - Procedimentais não se restringem apenas às habilidades motoras, mas também às capacidades físicas e aos fundamentos dos esportes, devendo incluir também organização, sistematização de informações e aperfeiçoamento, entre outros processos e procedimentos.

uma ênfase maior na teoria do que na prática no ensino, fato que é confirmado pelos docentes. Assim, devido à complexidade do sistema educacional, observa-se uma falta de equilíbrio na aplicação desses conteúdos, conforme orientam os documentos norteadores.

Para os docentes, as aulas de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" precisam ter práticas pedagógicas que demostrem aos estudantes que as atividades não são essencialmente práticas, mas que também são necessários elementos de diálogo, de reflexão, de contextualização, para que saibam se posicionar criticamente sobre a Cultura Corporal de Movimento. Lembrando que a Educação Física, que historicamente prioriza os conteúdos Procedimentais, deve envolver as outras duas dimensões – Atitudinal e Conceitual – evitando, assim, a fragmentação dos conteúdos (Figura 35).

Figura 35: Nuvens de palavras – prática docente



Já com relação aos professores, estes alertam que a EJA requer uma abordagem flexível e diversificada, capaz de atender às necessidades desta modalidade de ensino, entre as quais podemos destacar aulas expositivas, práticas corporais, abordagem crítica e a construção de vida, ensino aberto, como também a importância e a valorização dos conhecimentos prévios e as experiencias vividas. Sendo assim, essas metodologias, quando bem aplicadas, podem contribuir significativamente para um ensino de qualidade e eficaz.

- Conceituais de regras, táticas e algumas informações históricas sobre os diversos assuntos, relacionando e refletindo eticamente sobre todos os conteúdos, além da estética, desempenho, satisfação, eficiência etc., como também as relações entre nutrição, gasto energético e as diferentes práticas corporais, as relações entre exercício, lesões e uso de anabolizantes, o desenvolvimento das capacidades físicas (força, resistência e flexibilidade) e a aquisição e melhoria da saúde.
- Atitudinais é necessário pontuar vários aspectos: valorizar o patrimônio de jogos e brincadeiras do seu contexto; respeitar os adversários, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência; predispor a participar de atividades em grupos, cooperando e interagindo, reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras (Darido, 2012, p. 5).

Os professores alertam que no PTDEM de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho não há uma referência explícita relacionada a uma abordagem apropriada para EJA. No entanto, é fundamental que os professores saibam trabalhar especificamente com este público, estando preparado para adaptar as práticas pedagógicas necessárias às características dos alunos, utilizando uma combinação de metodologias que venham a valorizar as experiências de vida e a promover uma aprendizagem significativa.

3. Critérios de Organização

A organização dos conteúdos busca convergir para as diretrizes estabelecidas no documento específico da área PTDEM, fornecendo uma estrutura que orienta aos professores na elaboração e implementação de seus planos de ensino, garantindo que os conteúdos abordados estejam alinhados com os objetivos educacionais estabelecidos pela instituição.

No entanto, na prática, observa-se que a organização e desenvolvimento desses conteúdos tendem a ocorrer mais na teoria do que na prática. Essa discrepância pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo a complexidade do sistema educacional, as limitações de infraestrutura e recursos, bem como a própria formação e experiência dos docentes. Como resultado, o conteúdo procedimental, que envolve a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, muitas vezes é negligenciado. Assim, é nos critérios de organização que se pode promover o equilíbrio no desenvolvimento dos conteúdos específicos de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho com os que estão estabelecidos nos documentos norteadores, para que se alcance uma educação omnilateral.

Já com relação aos alunos, os critérios de organização dos conteúdos vão além do saber fazer (dimensão procedimental), desenvolvendo também o saber ser (dimensão atitudinal) e o que se deve saber (dimensão conceitual), construindo, assim, uma definição ampla de conteúdo, não se restringindo ao conceito ainda utilizado para aludir aos conhecimentos da disciplina referentes aos nomes, conceitos e princípios.

Segundo Zabala (1998), devemo-nos desprender, em termos de conteúdo, de forma restrita e "entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades" (p. 30), permitindo, assim, que o currículo oculto seja parte pertinente dos conteúdos de aprendizagem e de ensino. No fundo, o dito mais informal e conhecido de todos: temos normalmente mais teoria e pouca prática, quando precisamos de um equilíbrio devidamente estruturado e intencionado. Daí resulta um

conhecimento teórico e prático que se influenciam mutuamente, podendo sustentar atitudes congruentes com uma cultura de paz, de tolerância e respeito sobre os outros, que resulta, em última análise, na aquisição da nossa capacidade de integração social e da valorização de um papel ativo e crítico, que todos podemos e devemos desempenhar, contribuindo para uma sociedade mais próspera e solidária.

Observa-se que a "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" é entendida, ainda, como um espaço de lazer ou de satisfação, diminuindo, assim, a possibilidade de um maior aprofundamento dos conteúdos pertencentes à disciplina.

Sobre os conteúdos explorados nas aulas de Educação Física/Qualidade de Vida, revela-se que um professor trabalha práticas corporais adequando à realidade, o segundo trabalha com saúde e envelhecimento e o terceiro professor afirmou trabalhar o que está dentro da proposta. Observa-se nos relatos dos professores que não existe uma padronização mínima com relação aos conteúdos ministrados para os discentes, como se pode exemplificar pelas suas próprias palavras:

- Escuta os alunos e a necessidade individual de cada um nas turmas;
- Usa o plano de curso e muita coisa da saúde coletiva;
- Apresenta a proposta, mas faz adaptações junto com os alunos sobre as práticas a serem desenvolvidas.

A prática docente, devido à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem nesta modalidade, necessita de um equilíbrio no desenvolvimento de conteúdos, bem como de documentos norteadores que detenham a especificidade do ensino da Educação de Jovens e Adultos para uma prática mais efetiva e significativa, com implicações no quotidiano escolar e social dos discentes. Nesse sentido, é preciso criar um espírito de grupo, de colaboração e de missão quanto aos objetivos da Educação Física na EJA, no sentido de valorizar a aprendizagem de conteúdos pertinentes para a formação holística e integral dos discentes, com implicações benignas nos seus contextos de inserção profissional, cultural, social e familiar, pois são promotores de saúde e bem-estar físico, emocional e mental (Figura 36).

Figura 36: Nuvem de palavras – critérios de organização



Os critérios de organização dos conteúdos para o ensino na EJA perpassam pela necessidade de práticas corporais e de lazer que promovam reflexões sobre a vida e a saúde dos alunos, a partir de uma proposta de educação para a vida de forma efetiva. É fundamental atender às necessidades pedagógicas, adaptando, dialogando, criando e buscando novas metodologias que atendam aos objetivos propostos para a Educação Física na EJA.

Para a triangulação dos dados, destaca-se a relevância de fortalecer algumas ações já desenvolvidas, além de planejar e implementar ações direcionadas à solução das lacunas identificadas na investigação sobre o ensino na EJA. Nessa perspectiva, socializamos a tabela a seguir:

Tabela 16: Triangulação dos dados

Categorias	Fortalecer	Planejar e realizar
Pressupostos Teóricos	Base teórico-metodológica sólida.	Fundamental incluir a prática do lazer, atividades físicas, desportivas e artístico-culturais.
Prática docente	Valorização dos conhecimentos prévios e as experiências vividas.	Abordagem flexível e diversificada apropriada para EJA.
Critérios de Organização	Fornece uma estrutura que orienta os professores na elaboração e implementação de seus planos de ensino.	Soluções para a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da pesquisa (2020)

Os pressupostos teóricos apresentam uma base teórico-metodológica sólida, alinhada aos

documentos norteadores da área e da instituição. No entanto, em relação aos estudos sobre lazer, atividades físicas, esportivas e artístico-culturais, há necessidade de maior aprofundamento e de um diálogo entre os professores para o desenvolvimento de atividades destinadas ao ensino na EJA.

Na prática docente, a valorização das experiências vividas torna-se fundamental para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na EJA. Contudo, é importante ressaltar a viabilidade de um documento ou material didático que apresente experiências com uma abordagem flexível e diversificada, apropriada para o ensino na EJA.

Em relação aos critérios de organização, evidencia-se uma estrutura que orienta os professores na elaboração e implementação de seus planos de ensino, permitindo que as aulas sejam organizadas de maneira efetiva. No entanto, essa organização é apresentada de forma geral, sem considerar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem na EJA. Por isso, há uma lacuna que precisa ser preenchida com adequações, de modo que as aulas sejam compreendidas e promovam, de forma significativa, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DO ESTUDO

Considerações Finais

Uma tese é uma jornada intelectualmente desafiadora, cheia de obstáculos e exigências que demandam a dedicação constante do pesquisador. É comum encontrar desafios e momentos de desânimo ao longo da construção de uma tese, em que parece quase impossível chegar à conclusão. No entanto, é justamente nesses momentos de dificuldade que ocorre o verdadeiro triunfo e o pesquisador descobre forças para seguir em frente.

Enquanto pesquisadores, deparamo-nos com um número infinito de desafios quando construímos uma tese. Todas as etapas, desde a concepção do tema até a análise dos resultados, exigem esforço extraordinário, perseverança e dedicação. Nesse contexto, é crucial reconhecer que a superação desses desafios é o que nos impulsiona a alcançar novos marcos no campo da pesquisa científica.

Ao embarcarmos na jornada de criação de uma tese encontramos inúmeros percalços. Delimitação do tema, revisão bibliográfica, coleta e análise de dados e revisão de texto são apenas alguns exemplos dos desafios que surgem ao longo do caminho. Além disso, o ambiente acadêmico frequentemente apresenta obstáculos adicionais, incluindo prazos, pressões externas e a necessidade de equilibrar múltiplas responsabilidades.

Mesmo com todas as dificuldades relatadas, o estudo foi uma experiência muito relevante, pois nos deu a oportunidade de vivenciar com os discentes e docentes do PROEJA os diversos saberes na perspectiva dos conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, sendo possível entender ansiedades, dificuldades e esperanças em busca de um ensino de qualidade, evidenciando que os conteúdos de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos necessitam de uma adaptação no sentido de atender aos processos didáticos e pedagógicos dos Curso Técnicos de Nível Médio, na modalidade EJA.

Portanto, na estrutura desenvolvida no referencial teórico do Currículo e da Educação Física interlaçados pela Educação de Jovens e Adultos, os resultados obtidos nos revelam o quanto esse grupo de alunos e alunas têm de vivências que podem ser mobilizadas para as práticas corporais nas aulas de “Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho”.

Prosseguindo, tecemos algumas reflexões sobre o trabalho de pesquisa e, mais especificamente, aos achados dos estudos relacionados com os conteúdos de Educação Física dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado, na modalidade EJA. Esperamos que através das

informações obtidas possamos ter contribuído para que este estudo seja o início de uma reflexão da sistematização dos conteúdos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, na disciplina "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", proporcionando, assim, um melhor conhecimento sobre a Cultura Corporal de Movimento.

Para destacar a importância da presente pesquisa e refletir sobre as ordens de sintetizar uma conclusão do estudo, é crucial estabelecer ligação entre as questões iniciais de pesquisa e os objetivos gerais dela, que foram sendo construídos no decorrer do processo de investigação. Assim, esperamos ter respostas aos seguintes objetivos gerais: analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no IFRN, com ênfase na Cultura Corporal de Movimento; averiguar os critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA sob a perspectiva dos docentes e discentes; examinar a proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física para o EJA.

No que tange ao primeiro objetivo geral, ou seja, analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA, com ênfase na Cultura Corporal de Movimento, podemos relacioná-lo com o questionamento: Como analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no IFRN?

Em resposta a desta indagação, e, em primeiro lugar, os conteúdos devem ser inseridos através das informações obtidas previamente sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Assim, analisamos algumas práticas adquiridas no dia a dia dos alunos e alunas, verificando o uso das tecnologias, como: internet, televisão, computadores, rádio, telefone, dentre outros equipamentos, mostrando que as informações obtidas servem de inspiração para comentários e discussões. Em outras palavras, eles não são produzidos para serem copiados ou usados como capa para questões de testes padronizadas, e sim devem contribuir para a construção de conteúdos que sejam relevantes a esta modalidade de ensino, valorizando as experiências trazidas destes contextos, tal como revela o entrevistado 01, ao afirmar que *"escuta os alunos e a necessidade individual de cada um nas turmas".*

Neste contínuo, já em relação a alguns aspectos do lazer relacionados às práticas do tempo livre, nota-se que o grupo de discentes praticam atividades diversas de lazer, sendo, principalmente, a prática esportiva, assistir competições esportivas e shows/espetáculos. Sendo assim, os conteúdos para o EJA devem estar alinhados com a visão, fantasia e decisões dos alunos, levando em consideração suas experiências e necessidades. De fato, é essencial incentivar um desenvolvimento autônomo que se conecte com o dia a dia dos alunos, principalmente daqueles que fazem aulas

noturnas, incluindo conteúdos específicos que visam à melhoria da qualidade de vida dos estudantes, como aspectos ergonômicos de movimento e postura, exercícios de relaxamento, trabalho e lazer e compensação muscular, sendo o lazer uma abordagem vital para o comportamento dos discentes desta modalidade.

Avançando, trouxemos para discussão as práticas do campo da promoção da saúde relacionadas aos conteúdos da disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho", tendo um papel vital na qualidade de vida e bem-estar dos alunos, que ajuda a desenvolver indivíduos mais saudáveis e conscientes da importância de adotar um modo de vida ativo e equilibrado.

Nas respostas obtidas com estudantes e professores, verificou-se que a maioria dos alunos tiveram ou pretendem ter as práticas relacionadas à promoção da saúde. Desta forma, é essencial a presença destes conteúdos na modalidade da EJA, pois oferece aos discentes a oportunidade de participar de atividades que são essenciais para o desenvolvimento de habilidades motoras, como coordenação, força e resistência. Quanto aos professores, destacamos o relato do entrevistado 01, ao afirmar que "para esse envelhecimento saudável, para uma qualidade de vida melhor, eu acho que é fundamental, inclusive eu sempre falo para eles". Para tanto, é necessário o incentivo a atividade física regular, que ajuda a combater o sedentarismo, um importante fator de risco para muitas doenças crônicas, incluindo obesidade, diabetes tipo 2 e doenças cardiovasculares.

Assim, inquestionavelmente, as atividades relacionadas à promoção da saúde influenciam positivamente a saúde dos alunos da EJA, promovendo uma sensação de bem-estar através da liberação de neurotransmissores, reduzindo o estresse e quebrando a rotina. Essas práticas têm como objetivo estimular a atividade física com autonomia, relacionando os temas transversais à saúde, ao bem-estar, à alimentação saudável, qualidade de vida e ao estilo de vida saudável, dentre outros aspectos.

Outro aspecto importante são as atividades de Lazer e Cultura. Como as demais atividades, elas fazem parte de uma gama de conteúdos que se relacionam entre si. Em especial, as práticas de lazer e cultura são desenvolvidas geralmente fora do cotidiano da escola. Em relação às práticas do lazer, de forma geral, verificou-se a falta de discussão e atividades relacionadas a alguns tipos de lazer. Assim, nas aulas é essencial oportunizar aos alunos e alunas o envolvimento nos diversos tipos de lazer – físico, intelectual, artístico, manual e social –, trazendo conteúdos que valorizam as práticas do cotidiano dos estudantes, como: jogos tradicionais, teatro, dança, expressões corporais e artísticas, atividades manuais (artesanato, culinária, jardinagem), assistir a filmes, jogos de vídeo game, dentre

outras.

A atividade de lazer e cultural torna-se crucial no combate ao vício tecnológico e ao sedentarismo. A disponibilidade de opções de lazer atraentes e divertidas incentivam os alunos a se afastarem dos computadores e se envolverem em atividades que estimulam a interação social e o movimento.

É crucial ressaltar que o conteúdo traduzido nas questões dessa primeira fase diz respeito às questões transversais, pois os alunos de Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho não devem, o tempo todo, trabalhar com técnicas e exercícios relacionados ao esporte. Em vez disso, também se deve incorporar outros conteúdos que os transformem em cidadãos críticos. Esses temas têm características únicas e que devem ser explorados e contextualizados para enfrentar as questões sociais da vida contemporânea. Esses temas visam formar um cidadão crítico que reconheça e aprenda sobre questões importantes para sua participação na sociedade. Desta forma, é possível trazer à tona temas relacionados ao cotidiano dos alunos com características sociais que traduzem questões importantes e urgentes.

Umas das atividades historicamente ligadas à Educação Física são as esportivas. Não é demais afirmar a importância desta prática para os estudantes da EJA, pois o uso de atividades esportivas nas aulas de Educação Física desempenha um papel crucial no desenvolvimento dos alunos, oferecendo uma série de benefícios físicos, sociais e emocionais, promovendo sua capacidade crítica e sua autonomia para além do cotidiano escolar. Tal como é afirmado em Brasil (2000, p. 220), a "evolução da autonomia do aluno de EJA, na sua relação com o saber, ocorre a partir da ressignificação dos conteúdos vivenciados nas aulas de Educação Física".

De forma geral, quando comparamos os alunos que já tiveram a disciplina em relação aos que ainda vão ter, evidenciamos uma distorção significativa. Os alunos que efetivamente já tiveram a disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" praticamente não tiveram nenhuma atividade prática esportiva, como afirmado no questionário n.º 44: "*não, toda aula de Qualidade de Vida foi somente teoria, lamento a carência da prática para o bem-estar e promover a saúde. Espero que os outros alunos possam se beneficiar com as aulas práticas da disciplina".* Ao contrário, os estudantes que ainda vão vivenciar a disciplina são bem enfáticos nas respostas, revelando-nos o desejo de experimentar as diversas formas esportivas, como: os esportes coletivos e individuais, as ginásticas, dentre outros conteúdos.

Desta forma, é importante salientar que as práticas esportivas fazem parte de um dos blocos

de conhecimento da Educação Física, além de constar do PTDEM como conteúdo a ser explorado. Sendo assim, é essencial que os professores de Educação Física façam uma reflexão sobre suas práticas, conforme afirmam Daolio (1996) e Vago (2009), ao pontuarem que os conteúdos devem abranger as formas tradicionais da cultura corporal – jogos, esporte, dança e ginástica –, além das brincadeiras e dos brinquedos populares, como também a capoeira e outras práticas da manifestação humana, "ainda não consideradas na Educação Física" (Vago, 2009, p. 35).

Enfatiza-se ainda que a seleção do conteúdo "esporte para as práticas no contexto escolar" deve priorizar aqueles que fazem parte da realidade dos estudantes, pois tornam-se mais significantes na aprendizagem, diminuindo as tensões existentes, favorecendo o prazer e a alegria, tal como comentado por Dewey em seus estudos, ao afirmar que o conteúdo deveria se aproximar das experiências vividas no cotidiano dos discentes ao se relacionarem uns com os outros e com os professores por meio das experiências, sendo modificadas e se modificando em um processo de retroalimentação.

Na sequência, "averiguar os critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA sob a perspectiva dos docentes e discentes" é um objetivo deste estudo que podemos relacionar com os seguintes questionamentos: Quais os principais critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA? Como ocorre a prática docente nas aulas de Educação Física da EJA sob a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento? Quais e como são utilizados os pressupostos metodológicos nas aulas de Educação Física da EJA?

Para garantir a coerência entre o conceito apresentado e o alcance dos objetivos, foram utilizados alguns critérios para selecionar os conteúdos que seriam trabalhados com os alunos. Seu objetivo era preservar uma escala que lhe permitisse levar em conta as diferenças populacionais entre regiões, cidades e localidades brasileiras. Como se sabe, o Brasil tem um território considerável. Além disso, serviu como um guia para a lista de oportunidades de aprendizagens disponíveis para os estudantes ao longo desta fase de suas carreiras acadêmicas.

A seleção dos conteúdos está relacionada ao significado que essas práticas têm na Cultura Corporal de Movimento da população brasileira. Eles devem ser ensinados levando em consideração suas dimensões conceituais, procedimentais e de atitudes, bem como suas habilidades de interação social, uso do tempo livre e promoção da saúde individual e coletiva. Adicionalmente, é importante estabelecer conexões com temas transversais sempre que possível, tendo em mente as características únicas dos alunos da EJA.

De acordo com os PCNs, para garantir a coerência com os pressupostos metodológicos, como também a diversidade, autonomia e a aprendizagem específica, devemos selecionar os conteúdos de Educação Física para modalidade EJA, adotando os seguintes critérios: a relevância social, em que se deve adotar a prática da Cultura Corporal de Movimento presente na sociedade brasileira; potencializar habilidades de interação social, oportunizando atividades recreativas, tais como a saúde individual e coletiva; e considerar os conteúdos de demandas da sociedade impulsionadas por questões transversais.

Outro critério é a característica dos alunos. Deve-se preservar a abrangência dos conteúdos, levando em conta as diferenças dos estudantes das diversas regiões do país, possibilitando um crescimento e um desenvolvimento na aprendizagem do discente vinculado à cultura corporal de movimento. Na sequência, devemos selecionar os conteúdos de acordo com a especificidade da área de conhecimento, potencializando o uso da prática da Cultura Corporal de Movimento.

Especificamente, quanto aos conteúdos de Educação Física para EJA, questionamos os professores sobre qual proposta de trabalho eles selecionavam e, para nossa surpresa, as respostas se apresentaram de formas diversas. Assim, foi necessário relatar e alertar a necessidade de uma proposta que seja coerente com os anseios dos estudantes desta modalidade, conforme evidenciam-se nas entrevistas a seguir:

- Entrevistado 01: *Escuta os alunos e a necessidade individual de cada um nas turmas;*
- Entrevistado 02: *Usa o plano de curso e muita coisa da saúde coletiva;*
- Entrevistado 03: *Apresenta a proposta do IFRN, mas faz adaptações junto com os alunos sobre as práticas a serem desenvolvidas.*

É fato que a tarefa primordial da instituição para atender aos alunos da EJA é pensar e estabelecer os critérios de seleção dos conteúdos que devem ser ensinados, lembrando que a finalidade da aprendizagem nas aulas de EJA está no encontro dos alunos com a satisfação de suas necessidades e expectativas. Eles se desenvolvem ao longo da vida, a partir e dentro do ambiente de sua cultura. Sendo assim, os alunos pertencem a esse lugar ou, mais especificamente, à sua cultura, podendo, portanto, dar sentido ao que aprendem.

Para nos dar mais arcabouço argumentativo a respeito dos critérios a serem usados para a seleção dos conteúdos no EJA, trazemos Paulo Freire, um dos maiores defensores desta modalidade de ensino. O autor nos chama atenção ao explicitar que os conteúdos não podem estar fora da realidade dos alunos e alunas, precisando estar relacionados com o que vivem no mundo real para que

ensinar e aprender sejam um constante processo de pesquisa, problematizados por meio de uma investigação conjunta pelos docentes e discentes.

Destaca-se o fato de que a escolha de conteúdos programáticos para a criação de uma prática dialógica libertária não resulta simplesmente de conversas entre os coadjuvantes do processo educativo, isto é, o professor e os alunos, mas, sim, quando ambas as partes indagam sobre o que será discutido. Diante disso, podemos dizer que os conteúdos escolares devem subsidiar o aprimoramento, a ampliação e a redefinição do corpo de conhecimentos que cada aluno, jovens e adultos, já possui, situação esta que deve acontecer em qualquer disciplina (Freire, 2005).

Com relação às abordagens metodológicas, todas as ideias tendem para que se construam os processos didáticos e pedagógicos, explorando conteúdos de forma mais crítica, inserindo concepções no ensino e aprendizagem que venham a romper com as metodologias tradicionais, de forma geral, no Ensino Médio Integrado, na modalidade EJA, e, de forma específica, nas disciplinas de Educação Física.

Lembramos de que não existe uma concepção metodológica comum para a implementação da disciplina de Educação Física no contexto escolar. Assim, o foco foi discutir e apresentar as diversas maneiras de pensar os aspectos metodológicos do ensino em geral e, em particular, da Educação Física na disciplina de “Qualidade de Vida e Trabalho”, considerando a necessidade dos estudantes da EJA.

Com relação às concepções críticas já destacadas no Capítulo I, salientamos as concepções baseadas no marxismo, dos autores Louis Althusser, Samuel Bowles e Herbert Gintis, e a abordagem determinista de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Os reconceptualistas baseiam-se na sociologia da educação, na Nova Sociologia da Educação, na sociologia crítica de Basil Bernstein, na Teoria Pós-crítica e, por fim, no currículo por competências.

Já em relação à Educação Física, destacamos as abordagens: Humanista, Fenomenológica, Psicomotricidade (baseados em jogos cooperativos), Cultural, Desenvolvimentista, Interacionista-Construtivista, Crítica-Superadora, Sistêmica, Crítico-Emancipatória e Saúde Renovada, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No estudo sobre os métodos utilizados nas aulas de Educação Física, verificou-se que os professores entrevistados empregaram várias abordagens para o ensino da disciplina. As aulas expostas, exercícios físicos, estratégias de pensamento crítico, técnicas de construção de vida e aulas abertas de ensino estão entre as abordagens mencionadas.

Quando questionados sobre a adequação dessas abordagens para a modalidade de Educação Física, os docentes, em geral, deram respostas positivas. Um dos entrevistados, o professor 1, destacou que os alunos são mais receptivos à participação nas aulas práticas, o que evidencia a eficácia dessa abordagem no contexto da disciplina.

Ao desenvolverem as atividades educativas, os professores 1 e 3 ressaltaram a importância de observar as características da turma e conversar com os alunos antes de apresentarem as atividades. Essa prática possibilita que o conteúdo e a metodologia sejam ajustados para atender às necessidades e aos interesses dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Além disso, os professores entrevistados utilizaram suas próprias pesquisas como material de consulta para aprimorar suas aulas. Essa prática demonstra um compromisso com a atualização e a busca por conhecimentos relevantes para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Com base nesses detalhes, é possível concluir que os professores estão comprometidos em utilizar abordagens variadas que levem em conta as características da aula e incentivem a participação ativa dos alunos. Esse compromisso em adaptar as aulas de acordo com as necessidades dos estudantes é um fator importante para o sucesso da Educação Física como disciplina educacional.

Neste sentido, os encaminhamentos metodológicos da Educação Física são fundamentais para orientar o trabalho educativo. Esses encaminhamentos fornecem diretrizes que garantem uma abordagem coerente e significativa nas salas de aula. Seguir essas diretrizes permite que os professores organizem e desenvolvam atividades que atendam às necessidades e características dos alunos, levando em consideração todos os fatores da Cultura Corporal de Movimento, sustentando uma prática educacional efetiva e de qualidade.

O planejamento das aulas deve levar em conta as necessidades, interesses e situações de vida dos alunos. Fazer as conexões entre o conteúdo e o cotidiano dos alunos possibilita criar um ambiente de aprendizagem mais ativo e relevante, garantindo que o conhecimento adquirido pelos alunos em sala de aula tenha relevância e aplicação em seu cotidiano.

O objetivo da Educação Física é expor os alunos a uma ampla gama de práticas de movimento e expressão, incluindo atividades esportivas, rítmicas, expressivas e recreativas. Essa variedade auxilia o repertório dos alunos, cultivando sua sensibilidade estética e incentivando o respeito à diversidade cultural. Os alunos devem ser estimulados a participar ativamente das atividades, experimentando e praticando as diversas manifestações da Cultura Corporal de Movimento. A experiência concreta é uma forma eficaz de aprender e internalizar conhecimentos, permitindo que os estudantes desenvolvam

suas habilidades e competências de forma mais significativa e duradoura.

Nas aulas de Educação Física é crucial incentivar os alunos a tomar decisões, trabalhar juntos e assumir a liderança. Ao dar espaço para que os alunos sejam responsáveis por suas escolhas e ações, desenvolve-se sua autonomia e capacidade de autogestão, tornando-os agentes ativos na construção de seu conhecimento e desenvolvimento físico.

A respeito do objetivo "examinar a proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física para o EJA", podemos associá-lo aos seguintes questionamentos: O que contempla a proposta do Plano de Educação Física do IFRN? Como examinar, organizar e sistematizar uma nova proposta da Educação Física através da Cultura do Movimento para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA?

No contexto das investigações, a análise documental é uma técnica importante para a pesquisa qualitativa, destacando sua relevância para situar a problemática e as questões do estudo, pois fornece informações sobre o contexto em que surgem. No estudo em questão, foi utilizada a análise do documento "Proposta de Trabalho das Disciplinas do Ensino Médio de Educação Física" (PTDEM), que serve como referência teórica para a elaboração dos conteúdos da disciplina.

A escolha desse documento se justifica por ter caráter normativo e por permitir várias leituras que garantem segurança metodológica. A disciplina de "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho" é ministrada em apenas um semestre, conforme determinado pelo PCC dos cursos. A estrutura do documento PTDEM é apresentada, abrangendo tópicos como: concepção teórica, proposição metodológica, conteúdos propostos, avaliação da aprendizagem e referencial teórico, além de três anexos com programas das disciplinas para diferentes cursos técnicos.

Todos os professores entrevistados concordaram que estavam familiarizados com os métodos de ensino utilizados. Os professores mencionaram as seguintes abordagens: crítico-emancipatória, crítico-superadora e concepção de aulas abertas. Além de confirmar que empregam essas estratégias em sua prática instrucional, os professores fizeram algumas observações críticas, como mostram as respostas a seguir:

— Sim, e acrescento os conteúdos da saúde, agregando a filosofia com a área da sociologia — refere o Entrevistado 02.

— Sim, adaptando para realidades dos alunos — acrescenta o Entrevistado 03.

Nota-se que os docentes entrevistados destacam a importância de utilizar recursos

pedagógicos adequados na Educação Física, levando em consideração sua trajetória e tradição. É necessário superar as abordagens fragmentadas do conteúdo e implementar procedimentos que integrem aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais. A ideia é conectar os conteúdos, desenvolvendo conexões não lineares e buscando outros caminhos de aprendizagem.

A interconexão dos conteúdos é um aspecto importante, pois permite que os alunos explorem as conexões entre muitas disciplinas e as habilidades de Educação Física. Essa abordagem estimula a criatividade, a curiosidade e a exploração dos alunos, oferecendo mais flexibilidade ao processo educacional. Não é linear e tem percursos alternativos de aprendizagem.

A Proposta Curricular de Educação Física (PTDEM) é um documento crucial que direciona a prática dos professores da disciplina. Eleito com o objetivo de proporcionar aos alunos uma estrutura educacional sólida e alinhada aos princípios educacionais, o PTDEM desempenha um papel significativo no desenvolvimento holístico dos alunos. No entanto, após um exame cuidadoso do documento, percebemos que alguns aspectos precisavam ser melhorados, principalmente no que se refere à clareza e objetividade do conteúdo proposto.

A clareza nas informações transmitidas a alunos e professores é um dos elementos fundamentais de um sistema educacional eficaz. Isso se torna muito mais importante no contexto do PTDEM, pois estamos discutindo conceitos cruciais que sustentarão todo o trabalho do professor de Educação Física. É fundamental que o conteúdo seja apresentado de forma acessível e clara, permitindo a compreensão profunda e facilitando a aplicação em sala de aula. Nesse contínuo, é essencial que o PTDEM forneça justificativas para cada conteúdo proposto. Essas justificativas fornecem uma base sólida para que os professores entendam o valor educacional de cada tópico e sejam capazes de explorar esse entendimento aos alunos.

O PTDEM desempenha um papel crucial na prática docente dos professores da Educação Física, direcionando todo o processo educacional nesta disciplina. Portanto, é fundamental que este documento seja criado com a máxima atenção à objetividade e clareza do conteúdo proposto, bem como à apresentação das justificativas que embasam essas decisões.

Partindo dos princípios citados anteriormente, e entendendo que a construção dos conhecimentos da Educação Física está relacionada com as manifestações construídas historicamente, é necessário que a disciplina tenha uma carga horária maior para poder atender às necessidades pedagógicas da disciplina, ampliando, assim, as experiências da Cultura Corporal de Movimento. Destacamos algumas falas dos entrevistados 1, 2 e 3, respectivamente: "*Então, o tempo, eu acho que*

era muito curto"; "*É insuficiente, nessa perspectiva eu percebo";* e "É *uma garantia da presença do componente curricular, mas não é o adequado, o ideal, não".*

Lembra-se que, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, a Educação Física tem sido uma disciplina obrigatória no ensino médio; ela deve participar da proposta político-pedagógica da escola. Com essa mudança, a Educação Física deixou de ser apenas uma atividade escolar e passou a ser parte essencial da educação básica, assim como as demais disciplinas.

Enfatiza-se que as políticas educacionais do país visam promover uma prática educacional inclusiva em "Educação Física/Qualidade de Vida e Trabalho". Nesse método, os alunos têm o direito de vivenciar todo o material relacionado ao currículo, permitindo o contato com a Cultura Corporal de Movimento. Isso o torna uma ferramenta crucial para promover a integração social, exercer a responsabilidade cívica e melhorar a qualidade de vida dos estudantes. A abordagem inclusiva busca garantir que todos os alunos possam se beneficiar e se envolver plenamente em atividades físicas e esportivas, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e enriquecedor.

Verifica-se que, em termos de quantidade de aulas, todos os entrevistados apontam a necessidade de aumento da carga horária da disciplina, com o objetivo de concretizar todos os conceitos da Cultura Corporal de Movimento, com o intuito de melhorar a proximidade entre teoria e prática. No entanto, adivinha-se como difícil colocar em prática um cronograma de carga mínima para o desenvolvimento de todas as ementas curriculares devido à prevalecente política e circunstâncias burocráticas, pois o currículo será sempre um campo de batalha.

Limitações e recomendações do estudo

O presente estudo constitui um marco significativo no campo da Educação Física para os Cursos Técnicos de Nível Médio sob o modelo da EJA. As descobertas deste estudo foram cruciais para ampliar e aprofundar as reflexões sobre os materiais nesse campo, particularmente no contexto do PROEJA.

Após concluir nossa investigação sobre os conteúdos de Educação Física para os Cursos Técnicos de Nível Médio (EJA), no âmbito do IFRN, apresentamos os resultados e solidificamos a tarefa de produzir este estudo. Pensamos que este trabalho pode ser capaz de dar uma pequena, mas significativa contribuição para a superação de algumas das dificuldades encontradas no ensino de Educação Física nesses cursos. Contudo, é vital notar que diante da amplitude dos objetivos, sentimos

uma sensação de incompletude diante da vastidão da análise, pois temos consciência de que esse assunto não se esgota apenas nesta caminhada, tendo de ser também explorado em outros estudos e pesquisas.

Ainda neste caminho, a abrangência do tema da Educação Física para EJA no IFRN mostrou-se desafiadora. Ao longo da pesquisa chegamos a uma variedade de aspectos que precisam de ser investigados e expandidos e, igualmente, reconhecemos que há muito mais a ser explorado e que a nossa investigação é apenas um ponto de partida. Como temos consciência de que ainda há várias perspectivas adicionais e questões matizadas a serem exploradas, a riqueza desse campo de estudo nos deixa com uma sensação de inconcluso.

Os resultados da pesquisa são úteis quando sugerem novos pontos de vista para a Educação Física no contexto do PROEJA. Os dados coletados e analisados fornecem uma base sólida para estudos futuros que possam enriquecer a discussão e o desenvolvimento dos conteúdos neste programa, servindo como ponto de referência para outras investigações sobre a EJA, oferecendo informações esclarecedoras que ajudarão a melhorar materiais pedagógicos e práticas no campo da Educação Física.

A duração deste estudo permitiu o desenvolvimento de um caminho sólido para a transformação da prática educativa da instituição em operações cotidianas. Os achados mostram que este estudo abriu novas oportunidades de intervenções e reconstruções no contexto da prática educativa no PROEJA. Os marcos da pesquisa alcançados apontam para um projeto de transformação educacional que busca uma forma de educação mais relevante, equitativa e comprometida com a inclusão social.

Apesar desta sensação de incompletude, de algo ainda por preencher, sentimo-nos realizados após o cumprimento dos objetivos que havíamos traçados para nossa pesquisa. Assim sendo, podemos delinear os desafios e obstáculos enfrentados na Educação Física para o público da EJA e oferecer algumas soluções para melhorar essa realidade. O sucesso dos objetivos propostos nos estimula a continuar contribuindo para o crescimento e aprimoramento desse campo do conhecimento, seja por meio de novas pesquisas, seja pela adoção de práticas pedagógicas mais adequadas e inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, A. (2009). História da educação física no exército brasileiro: História do corpo e formação do estado. *Revista de História do Esporte*, 3(2), 1-16. https://doi.org/10.xxxx/xxxxx (se disponível)

Almeida, A., & Corso, A. (2014). *Educação de jovens e adultos: Interfaces política, histórica e pedagógica*. Unicentro/PA.

Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I e II). Tese de doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.

Alonso, L. (2000). A construção social do currículo: Uma abordagem ecológica e práxica. *Revista de Educação*, 9(1).

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projeto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, 62-69.

Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: Potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15 - 30). Porto: Areal Editores.

Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Edição Graal. (Original work published 1918)

Althusser, L. (1979). De capital a teoria de Max. In L. Althusser, J. Rancière, & P. Macherey (Eds.), *Ler o capital* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Althusser, L. (1980). *Ideologia e aparelho ideológico do Estado*. Lisboa: Editora Presença/ Martins França.

Althusser, L., Rancière, J., & Macherey, P. (1979). *Ler o capital* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Amado, J. (Org.). (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2013). Técnicas de recolha de dados. In J. Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. xx-xx). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Apple, M. (1989a). Currículo e poder. *Revista Educação e Realidade*, 14(2), 46-57.

Apple, M. (1989b). *Educação e poder*. Artes Médicas.

Apple, M. (2006). *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed.

Apple, M. (2011). Repensando ideologia e currículo. In A. Moreira & T. Silva (Eds.), *Currículo, cultura e sociedade* (8.ª ed., pp. 45-59). São Paulo: Cortez.

Arroyo, M. (2018). Educação de jovens-adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares, M. A. Giovanetti, & N. L. Gomes (Eds.), *Diálogos na educação de jovens e adultos* (pp. 17-554; 2. reimp.). Belo Horizonte: Autêntica Editora. [livro eletrônico]

Azevedo, E. (2009). Percepção dos professores de educação física sobre as orientações curriculares: Estudo de caso dos colégios de aplicação do sul do Brasil (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Baracho, M. G., Silva, A. F., Moura, D. H., & Pereira, U. A. (2006). Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In *Ensino médio integrado à educação profissional*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância.

Baracho, M. (2020). *Fundamentos da educação profissional integrada à EJA* (livro eletrônico). Natal: IFRN.

Baracho, M., Moura, A., & Dante, H. (2010). *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: PROEJA no IFRN: Práticas pedagógicas e formação docente*. Natal: IFRN Editora.

Barbosa, R. (1942). Reforma do ensino secundário e superior. In *Obras completas* (Vol. IX, t. 2). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

Barbosa, R. (1946). Discursos e trabalhos parlamentares. In *Obras completas* (Vol. V, t. II). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

Barbosa, R. (1947). Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In *Obras completas* (Vol. X, t. II). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

Bardin, L., & Biklen, S. K. (2016). *Análise de conteúdo* (Tradução de Luís Antero Reto & Augusto Pinheiro). São Paulo: Edição 70.

Barsottini, D., et al. (2013). A influência francesa na estruturação da escola de educação física da força pública de São Paulo, Brasil (1906-1914). *Materiales para la Historia del Deporte*, 11.

Berger, G. (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.

Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle* (Volume IV da edição inglesa) (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Luís Fernando Gonçalves Pereira). Petrópolis, RJ: Vozes.

Betti, M., & Costa, A. (2006). Das mídias e jogos do virtual para uma experiência corporal educativa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 27(2), 165-178.

Betti, M. (1991). *Educação física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento.

Betti, M. (1992). O ensino de primeiro e segundo grau: Educação física para que? *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 13(2).

Betti, M. (1997). *A janela de vidro: Esporte, televisão e educação física* (Tese de doutorado, Educação na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Betti, M. (2009). *Educação física escolar: Ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Ed. Unijuí.

Betti, M., Facco, L., & Marlene, T. (2003). Educação física escolar: A perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Motriz*, 9(3), 135–142.

Bioto-Cavalcanti, P., et al. (Orgs.). (2013). *Currículo escolar* (Pedagogia de A a Z; Vol. 2). Jundiaí, SP: Paco Editorial. [eBook]

Bioto-Cavalcanti, P. (2013). Sobre as origens do currículo e da escola moderna. In P. A. Bioto-Cavalcanti, R. Teixeira, & V. Anaya (Orgs.), *Currículo escolar* (Pedagogia de A a Z; Vol. 2). Jundiaí, SP: Paco Editorial. [eBook]

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (2007). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1982). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bracht, V. (1989). Educação física: A busca da autonomia pedagógica. *Revista da Educação Física*, 1, 28-34.

Bracht, V. (1992). *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.

Bracht, V. (1996). Educação física no 1º grau: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, 2, 23-28.

Bracht, V. (1997). *Educação física e aprendizagem social* (2.ª ed.). Porto Alegre: Magister.

Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, 19(48), 69-88.

Bracht, V. (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Revista Movimento*, 4(12), 14-24.

Bracht, V. (2007). *Educação física & ciência: Cenas de um casamento (in)feliz* (3.ª ed.). Ijuí: Ed. Unijuí. Coleção Educação Física.

Brandão, Z. (2001). A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 153-165.

Brasil Escola. (n.d.). Economia do Rio Grande do Norte. *Brasil Escola*. UOL.

Brasil. (1854). Decreto n° 1.331-A, de 17 de fevereiro.

Brasil. (1878). Decreto n° 7.031, de 6 de setembro.

Brasil. (1879). Decreto n° 7.247, de 19 de abril.

Brasil. (1883). Parecer n° 224 da Comissão de Instrução Pública com o projeto de substituição sobre a reforma do ensino primário. Relator Rui Barbosa.

Brasil. (1909). Decreto n° 7.566, de 23 de setembro.

Brasil. (1932). Decreto n° 21.324, de 27 de abril. Aprova o Regulamento de Educação Física (1ª e 3ª partes).

Brasil. (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro.

Brasil. (1942). Decreto n° 4.073, de 30 de janeiro.

Brasil. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n° 4.02, de 20 de dezembro.

Brasil. (1966). Decreto n° 58.130, de 31 de março.

Brasil. (1971). Decreto n° 69.450, de 1 de novembro.

Brasil. (1971). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n° 5692, de 11 de agosto.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n° 9394, de 20 de dezembro.

Brasil. (1997). Decreto n° 2208/9 de 17 de abril.

Brasil. (1997). Decreto n° 2.208, de 17 de abril. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 135(74), 7760-7761.

Brasil. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (1999). Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília.

Brasil. (1999). *Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos*. Brasília: Ministério da Educação, SEED.

Brasil. (2000). Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio - Linguagem, códigos e suas tecnologias*.

Brasil. (2000). Resolução CNE/CEB n° 1, de 5 de julho.

Brasil. (2002). *Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC.

Brasil. (2002). *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: Segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série): Introdução*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil. (2002). *Referenciais para a formação de professores*. Secretaria de Educação. Brasília.

Brasil. (2004). Decreto n° 5.154, de 23 de julho.

Brasil. (2005). Decreto n° 5.478, de 24 de junho. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Brasil. (2006a). *Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* (Caderno 1 - Alunas e Alunos da EJA). Publicada pela SECAD/MEC.

Brasil. (2006b). *Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* (Caderno 2 - A Sala de Aula de Vivências e Aprendizagem). Publicada pela SECAD/MEC.

Brasil. (2006c). *Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos* (Caderno 5 - O Processo de Aprendizagem dos Alunos e Professores). Publicada pela SECAD/MEC.

Brasil. (2006). Decreto Federal n° 5.707, de 23 de fevereiro.

Brasil. (2006). Decreto Federal n° 5.840, de 13 de junho.

Brasil. (2006). Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias* (Vol. 1). Secretaria de Educação Básica. Brasília.

Brasil. (2006). *Salto para o Futuro – EJA formação técnica integrada ao ensino médio*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED.

Brasil. (2007). *Educação de jovens e adultos: Uma memória contemporânea, 1996-2004*. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação.

Brasil. (2007). Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. *Marcos legais da educação nacional* (Vol. 1). Brasília.

Brasil. (2007). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: *Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio*. Documento Base. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Brasil. (2008). Lei 11.892, de 29 de dezembro.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Proposta de experiência curricular inovadora no ensino médio*.

Brasil. (2011). Ministério da Educação. *Análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional e tecnológica - períodos letivos 2009 e 2010*.

Brasil. (2012). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA* (Organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia). Brasília: UNESCO, MEC.

Brasil. (2013). Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI.

Brasil. (2015). *Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas*. Brasília: UNESCO. ISBN: 978-85-7652-198-3.

Brasil. (2016). *Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO.

Brasil. (2017). Resolução CNE/CP n° 2.

Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Brasil. (2021). Resolução n° 01 de 25 de maio.

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: IBGE | Portal do IBGE. Acesso em: 15 de julho de 2019.

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. In A. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-37). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Câmara, R. (2013). Análise de conteúdo: Da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.

Camargo, L. O. L. (1947). *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense.

Caminha, I. O. (2012). Fenomenologia e educação. *Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia*, 5(2), 11-21.

Camilo Cunha, A. (2007). *Formação de professor: A investigação por questionário e entrevista: Um exemplo prático*. Editorial Magnólia.

Camilo Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Manual da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Carvalho, J. (2013). Percurso fenomenológico. *Revista Estudos Filosóficos*, 10, 1-15.

Castro, C. (1997). In corpore sano: Os militares e a introdução da educação física no Brasil. *Antropolítica*, 2, 61-78.

Castellani Filho, L. (1988). *A história que não conta*. Campinas, SP: Papirus.

Castellani Filho, L. (1999). *A educação física no sistema educacional brasileiro: Percurso, paradoxos e perspectivas* (Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas). Campinas: Faculdade de Educação.

Chizzotti, A. (2018). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* [eBook]. São Paulo: Cortez.

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.

Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Orgs.), *Ensino médio integrado: Concepção e contradições* (pp. 83-105). São Paulo: Cortez.

Ciavatta, M., & Ramos, M. (2011). Ensino médio e educação profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, 5(8), 27-41.

Coll, C. (2006). *Psicologia e currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Editora Ática.

Coll, C., Pazo, J., Saraiba, B., & Valls, E. (1998). *Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes* (Tradução de Beatriz Affonse Neves). Porto Alegre: Artmed.

Coll, C., & Moreno, C. (2010). *Psicologia da educação virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed.

Costa, J. (1979). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edição Geral.

Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Livraria Almedina, S.A.

Cordão, F. A. (2005). A educação profissional no Brasil. In L. Pardal, A. Ventura, & C. Dias (Orgs.), *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: Raízes históricas e panorama atual* (pp. 83-105). Campinas, SP: Autores e Associados.

Creswell, J. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2.ª ed.; Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha). Porto Alegre: Artmed.

Cunha, C. (1999). Introdução – Discutindo conceitos básicos. In SEED-MEC. *Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos*. Brasília.

Daniel, B., Edivaldo, G., & Santos, S. (2013). A influência francesa na estruturação da escola de educação física da força pública de São Paulo, Brasil (1906-1914). *Materiales para la Historia del Deporte*, 11.

Daolio, J. (1996). Educação física escolar: Em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. 2, 40-42.

Daolio, J. (1997). *Educação física brasileira: Autores e atores da década de 80* (Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas). Campinas, SP.

Daolio, J. (2004). *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados.

Daolio, J. (2010). *Educação física escolar: Olhares a partir da cultura* (Coordenação de Jocimar Daolio). Campinas, SP: Autores Associados.

Daolio, J. (2013). *Da cultura do corpo* (17.ª ed.). Campinas, SP: Papirus.

Darido, S. (Org.). (2012). *Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos*. Universidade Estadual Paulista; Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultua Acadêmica.

Darido, S. (2000). *PCN+ Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC – SEMTEC.

Darido, S. (2003). *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Darido, S. (2004). A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporitva*, 18(1), 61-80.

Darido, S., et al. (2001). A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, 15(1), 17-32.

Darido, S., & Souza, O. (2007). *Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola*. Campinas, SP: Papirus.

Daslandes, S., et al. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Denzin, N. K. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens* (traduzido por S. R. Netz). Porto Alegre: Artmed.

Diniz, I., et al. (2012). Os usos da mídia em aulas de educação física escolar: possibilidades e dificuldades. *Revista Movimento*, 18(3), 183-202.

Dumazedier, J. (2000). *Lazer e cultura populares* (3. ed.). São Paulo: Perspectiva.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Ferraz, O. (1996). Educação física escolar: conhecimento e especificidade a questão da pré-escola. *Revista Paulista de Educação Física*, 16-22.

Ferreira Neto, A. (1999). A pedagogia no exército e na escola: a educação física (1920-1945). *Revista Motrivivência*, 11(213), 35-62.

Ferreira, A. (Org.). (2009). *A escola socializadora: além do currículo tradicional*. Natal: EDUFRN.

Ferreira, A. (2004). O ensino da educação física em Portugal: o Estado Novo. *Perspectiva*, 22(Especial), 197-224.

Ferreira, M. (2001). Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(2), 41-54.

Filho, L. (1998). *Educação física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus.

Filho, L. (1999). *A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas* (Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas). Campinas: Faculdade de Educação.

Filho, L. (2013). *Metodologia do ensino de educação física* [Livro eletrônico]. Cortez Editora.

Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa* (traduzido por R. C. Costa). Porto Alegre: Artmed.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes* (traduzido por M. Lopes). Porto Alegre: Penso.

Forquin, J.-C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (traduzido por G. L. Louro). Porto Alegre: Artes Médicas.

Forquin, J.-C. (1996). As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Revista Educação e Realidade*, 21(1), 187-198.

Fusch, P., Fusch, E., & Mess, R. (2018). A mudança de paradigma de Denzin: revisitando a triangulação na investigação qualitativa. *Jornal de Mudança Social*, 10(1), 19-32. Walden University, LLC, Minneapolis, MN.

Freire, J. B. (1997). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.

Freire, P. (1967). *Educação com prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (45ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, C. (2000). O currículo em debate: positivismo – pós-modernismo; teoria-prática. *Revista de Educação*, XI(1), 39-52.

Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs.). (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (2009). *Educação de adultos como direito humano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4) [livro digital].

Gadotti, M. (2011). Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In M. Gadotti & J. E. Romão (Orgs.), *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta* (12a ed., pp. 35-47). São Paulo: Cortez.

Gadotti, M., & Romão, E. (Orgs.). (2011). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta* (12a ed., pp. 35-47). São Paulo: Cortez.

Gancz, R. (2006). O ensino da história da educação física no Brasil: ainda seguimos uma visão linear? In *Anais do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação* (pp. 1-12). Uberlândia: UFU.

Gandin, L., & Hypolito, Á. (2003). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 5-23.

Gatti, B. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 11-30.

Ghiraldelli, P. (1989). *Educação física progressista: A pedagogia crítica-social dos conteúdos e a educação física brasileira* (3ª ed.). São Paulo: Editora Loyola.

Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos* (traduzido por R. C. Costa). Porto Alegre: Artmed.

Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Gil, A. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.; 4ª reimpr.). São Paulo: Atlas.

Goellner, S. (1992). O método francês e a educação física no Brasil: da caserna à escola. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em ciência do movimento humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física.

Góis Junior, E. (2016). Nacionalismo, educação física e a missão francesa na Força Pública de São Paulo: Uma comunidade imaginada (1906-1913). *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 30*(4), São Paulo, 10-12.

Gomes, R. (2003). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In M. C. de S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (22ª ed., pp. xx-xx). Petrópolis: Vozes.

Gonçalves, A. (2004). Métodos e técnicas de investigação social. *Relatório apresentado à Universidade do Minho para Provas de Agregação no Grupo Disciplinar de Sociologia*. Universidade do Minho.

Gonçalves, L., & Silva, P. B. G. (2006). *O jogo das diferenças: O multiculturalismo e seus contextos* (4ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Gonzalez, C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.

Goodson, I. (2013). *Currículo: Teoria e História* (14ª ed.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real* (3ª ed., trad. R. C. Costa, rev. técnica D. da Silva). Porto Alegre: Penso.

Grifi, G. (1989). *História da educação física e do esporte*. D. C. Luzzatto.

Guedes, D. (1999). Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. *Motriz, 5*(1), 10-18.

Günther, H. (2003). *Como elaborar um questionário*. Laboratório de Psicologia Ambiental, Universidade de Brasília.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22*(2), 201-210.

Haddad, S., Di P., & Clara, P. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação, 14*, 108-194.

Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade, 22*(2), 15-46.

Hamilton, D. (1992). Mudança social e mudança pedagógica: A trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação, 6*, 3-32.

Heeren, M., & Silva, M. (2019). O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio. *Jornal de Políticas Educacionais, 13*(10), 20-35.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). Porto Alegre: Penso.

Hildebrandt-Stramann, R. (2005). *Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física* (3ª ed.). Ijuí: Ed. Unijuí.

Hildebrandt-Stramann, R., & Laging, L. (1986). *Concepções abertas no ensino da educação física* (trad. S. Von der Heide). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Hildebrandt-Stramann, R., & Taffarel, C. (Eds.). (2007). *Currículo e educação física: Formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas*. Ijuí: Editora Unijuí.

Hill, M., & Hill, A. (1988). *A construção de um questionário*. DINÂMIA - Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica, UFSC, Florianópolis, SC.

IFRN. (2009). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: Comentários e reflexões* (C. J. R. Silva, Org.). Natal.

IFRN. (2010). *Plano de Ação* (26 de fevereiro).

IFRN. (2012). *Proposta de trabalho das disciplinas do ensino médio – PTDEM*. Natal.

IFRN. (2012). *Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva*. Natal.

IFRN. (n.d.). *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI de 2009 a 2014*.

IFRN. (n.d.). *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI de 2019 a 2026*.

Jardilino, J. R. L. (2015). *Educação de jovens e adultos: Sujeitos, saberes e práticas* (R. M. B. de A. Araújo, Coord.). São Paulo: Cortez.

Kliebard, H. (1980). Os princípios de Tyler. In R. Messick, L. Paixão, & L. R. Bastos (Eds.), *Currículo: Análise e Debate* (pp. 39-52). Zahar Editores.

Kliebard, H. (1980). Burocracia e teoria de currículo. In R. Messick, L. Paixão, & L. R. Bastos (Eds.), *Currículo: Análise e Debate* (pp. 107-126). Zahar Editores.

Kunz, E. (Ed.). (2004). *Didática da educação física 2* (3ª ed.). Ijuí: Unijuí.

Kunz, E. (1991). *Educação física: Ensino & mudanças*. Ijuí: Ed. Unijuí.

Kunz, E. (2004). *Transformação didático-pedagógica do esporte* (6ª ed.). Ijuí: Ed. Unijuí.

Larkatos, E. M., & Marconi, M. A. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª ed.). São Paulo: Atlas.

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (H. Momteriro & F. Settineri, Trad.). Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.

Le Boulch, J. (1987). *Educação psicomotora: Psicocinética na idade escolar* (Trad. J. Wolff). Porto Alegre: Artes Médicas.

Le Boulch, J. (2008). *O corpo na escola no século XXI: Práticas corporais* (Trad. C. Hirata). São Paulo: Phorte.

Leite, S. (1994). Considerações em torno do significado do conhecimento. In A. F. B. Moreira (Org.), *Conhecimento educacional e formação do professor* (pp. xx-xx). Campinas: Papirus.

Lessard-Hébert, M., et al. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Editora Instituto Piaget.

Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Lima, J., & Pacheco, J. (Eds.). (2006). *Fazer investigação: Contributos para investigação de dissertação e tese*. Porto: Porto Editora.

Lima, M. (1981). *Inquérito sociológico: Problemas de metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.

Lopes, A. (2013). *Teorias de currículo* (1ª ed.). São Paulo: Cortez.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Malta, S. (2013). Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. *Revista Espaço do Currículo, 6*(2), 340-354.

Manoel, E. (1994). Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. *Revista Paulista de Educação Física*, 8(1), 82-97.

Marcellino, N. (2021). *Estudos do lazer: uma introdução* (5. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Marcellino, N. (2021). *Lazer e esporte: políticas públicas* (3. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Marcellino, N. (s.d.). *Lazer e educação (Fazer / Lazer)*. Papirus Editora.

Marinho, I. (1953). *Sistemas e métodos de educação física* (2. ed.). Cia. Brasil Editora.

Marinho, I. (1980a). *História Geral da Educação Física* (2. ed.). Cia. Brasil Editora.

Marinho, I. (1980b). *História da Educação Física no Brasil* (2. ed.). Cia. Brasil Editora.

Martinelli, C., et al. (2006). Educação física no ensino médio: motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 5(2), 13-19.

Martins, F. (2018). Do currículo prescrito ao currículo em ação no PROEJA Técnico: A (re) construção de um referencial curricular integrado para o IFRN. Tese de doutoramento, Universidade do Minho / Instituto de Educação, Braga, PT.

Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300.

Mattar, F. (2012). *Pesquisa de marketing* (5. ed.). Rio de Janeiro: Edição compacta (Portuguese Edition).

Mazo, J., & Goellne, S. (1993). Pensando a Educação Física humanista: conservadora ou emancipatória? *Revista Motrivivência*, 65-71.

Messick, R., Paixão, L. B., & Bastos, L. R. (s.d.). *Currículo: Análise e Debate*. Zahar Editores.

Minayo, M., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.

Minayo, M. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In S. F. Daslandes, O. Cruz Neto, & M. C. de Souza Minayo (Orgs.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis, RJ: Vozes.

Minayo, M. (1999). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (6. ed.). São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.

Minayo, M., et al. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais* [online]. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

Moreira, A., & Silva, T. (2011). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In A. Moreira & T. Silva (Orgs.), *Currículo, cultura e sociedade* (12.ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.

Moreira, A., & Lopes, A. (1997). Conservadorismo e contra-hegemonia em políticas de currículo. *Revista Educação e Realidade*, 22(1), 233-240.

Moreira, A. (1989). A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. *Fórum Educacional*, 13(4), 17-30.

Moreira, A. (1990). Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, 9(46), abril a junho.

Moreira, A. (2008). *Currículos e programas no Brasil* [livro eletrônico]. Papirus Editora.

Moreira, A., & Candau, V. M. (2007). Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In J. Beauchamp, S. D. Pagel, & A. R. do Nascimento (Eds.), Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Portugal: De Facto Editores.

Mormul, N., & Machado, M. C. G. (2013). Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. *Cadernos de História da Educação*, 12(1), jan./jun.

Morre, D. (2003). *Introdução à prática da estatística*. Lisboa: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora.

Moura, D. (2006). EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. In *Salto para o Futuro/TV Escola*, 16. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, MEC.

Nahas, M. (2003). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo* (3. ed.). Londrina: Midiograf.

Neto, A. (1999). A pedagogia no Exército e na escola: a Educação Física (1920-1945). *Motrivivência*, 11(13), 35-62.

Nogueira, M., & Cantina, A. (2007). *Escritos de Educação* (9.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, M. (1995). *Vygotsky - Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Editora Scipione.

Oliveira, M. (2001). Jovens e adultos como sujeito de conhecimento e aprendizagem. In V. M. Ribeiro (Org.), *Educação de jovens e adultos: novos leitores* (pp. 15-43). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa.

Oliveira, V. (1985). *Educação Física Humanista*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Olsen, W. (2015). *Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social* [livro eletrônico]. Tradução D. Bueno; revisão técnica D. da Silva. Editora Penso.

Pacheco, E. (2010). *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN.

Pacheco, J. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18, 11-33.

Pacheco, J. (2001a). *Currículo: teoria e práxis* (2. ed.). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001b). Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 49-71.

Pacheco, J. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Editora Cortez.

Pacheco, J. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39.

Pacheco, J., & Sousa, J. (2016). O (pós) crítico na desconstrução curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 65-74.

Palma, A. (2008). *Educação física e a organização curricular: educação física e ensino fundamental*. Londrina: EDUEL.

Paraíso, M. (2009). Currículo, desejo e experiência. *Revista Educação e Realidade*, 34(2), 277-293.

Paraskeva, J. (2002). Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Anais do Encontro Internacional - Políticas Educativas e Curriculares*, Ermesinde, Portugal, 28 de maio. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 106-120.

Pardal, L., Ventura, A., & Dias, C. (2005). Ensino Médio e Ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. In PUC/SP (Org.), *Programa de Estudo Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação* (pp. 43-109). Campinas, SP: Autores Associados.

Pedra, J. (1993). Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. *Em Aberto*, 12(58), 1-20.

Pedra, J. (2013). Currículo, conhecimento e suas representações. *Revista Estudos Filosóficos*, 10. DFIME - UFSJ.

Pérez, G. (1998). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez (Eds.), *Compreender e transformar o ensino* (4th ed., pp. 13-26). Artmed.

Piccolo, V. (1995). Educação Física escolar: ser... ou não ter? In V. L. Nista Piccolo (Org.), *Educação Física escolar* (3rd ed.). Campinas, SP: Editora UNICAMO.

Pinar, W. (2006). A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 126-139.

Pinar, W. (2007). O que é a teoria do currículo? Porto: Editora Porto.

Pinar, W. (2016). Estudos curriculares: ensaios selecionados (A. Lopes & E. Macedo, Eds.). São Paulo: Cortez.

Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.

Pretto, N., & Assis, A. (2008). Cultura digital e educação: redes já! In N. D. L. Pretto & S. A. da Silveira (Eds.), *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder* (pp. 1-232). Salvador: EDUFBA.

Guerra, M. (2023). Sobre as 40 horas de Angicos. *Revista Educação em Questão*, 47(33), 234-242.

Quintão de Almeida, F. (2013). A presença da fenomenologia na educação física brasileira: implicações para o estudo do corpo e outras problematizações. *Educación Física y Ciencia*, 15(2), 1-16.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trad.). 4th ed. Portugal: Editora Gradiva.

Ramos, J. (1982). *Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias*. São Paulo: IBRASA.

Ramos, M. (2005). Possibilidade e desafios na organização de currículo integrado. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Eds.), *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (pp. 106-127). São Paulo: Cortez.

Rocha, R., et al. (2013). O programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA): desafios na construção do currículo integrado. In S. R. P. de Mendonça, C. M. P. de Souza, & R. de C. Rocha (Orgs.), *O proeja no IFRN: refletindo sobre o fazer pedagógico* (pp. 53-65). Santa Cruz: IFRN Editora.

Romanelli, C. (2014). *Educação Física: raízes europeias e Brasil* (4th ed.). Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados.

Romanelli, O. (2014). *História da Educação no Brasil (1930/1973)* (40th ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Sá, A. (2017). Metodologia Científica: Pesquisa Documental. Disponível em: http://www.pi.unir.br/uploads/36315994/arquivos/4_1333191690.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2020.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1, 1-15.

Sacristán, J. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (4th ed.). Artmed.

Sacristán, J. (2013). *Saberes e Incertezas do currículo*. Porto Alegre: Penso.

Sanches, N., & Betti, M. (2008). Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 22(1), 5-23.

Sandín, M. P. E. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições* (M. Cabrera, Trad.). Porto Alegre: AMGH.

Santin, S. (2003). *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade* (2nd ed. rev.). Ijuí: Ed. Unijuí.

Santos, L. L. de C. P. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, 120, 15-49.

São Paulo. (2016). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas*. São Paulo: SME/DOT.

Saviani, D. (1944). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32nd ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Editora Autores Associados Ltda.

Saviani, D. (2019). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Coleção memória da educação). Campinas, SP: Autores Associados.

Schneider, O., & Bueno, J. (2005). A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. *Movimento*, 11(1), 23-46.

Scocuglia, A. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 81-92.

Siegel, S. (2006). *Estatística não-Paramétrica Para Ciências do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Severino, A. (2004). *Metodologia do trabalho científico* (22nd ed.). São Paulo: Cortez.

Silva, A., & Baracho, M. (2007). Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar. Natal: CEFET-RN.

Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional – Estudo da formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico na Universidade do Minho* (Vol. I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação. http://hdl.handle.net/1822/20779

Silva, F., & Sampaio, M. (2015). Cinquentenário das "40 horas de Angicos": Memória presente na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 20(63), 197-212.

Silva, J. (2009). O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem. *Cadernos de Educação*, 32, 229-250.

Silva, R. (2016). Currículo escrito e a história da educação física no Brasil (1896-1945). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos.

Silva, R., & Santos, R. (2020). O currículo pós-crítico: Uma experiência na escola de ensino fundamental em Vitória/ES. *Nova Revista Amazônica*, 8(2), 15-30.

Silva, T. (1992). O que produz e o que reproduz em educação: Ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Silva, T. (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Soares, C., et al. (1992). *Metodologia do ensino da educação física* (6ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.

Soares, C. (2003). Georges Hébert e o método natural: Nova sensibilidade, nova educação do corpo. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 25(1), 21-39.

Soares, C. (1996). Educação física escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, 8(supl.2), 6-12.

Soares, C., et al. (2004). *Educação física: Raízes europeias e Brasil* (3ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Souza Júnior, M. (1999). A educação física como componente curricular...? ...Isso é história! Uma reflexão acerca do saber e do fazer. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco.

Souza Júnior, M. (2007). A construção dos saberes escolares na educação física. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco.

Souza Júnior, M. (2000-2001). A educação física no currículo escolar e o esporte: (Im) possibilidade de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro. *Pensar a Prática*, 4, 19-30.

Souza, R. (2012). Os fundamentos da pedagogia de John Dewey: Uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. *Revista Contrapontos*, 12(2), 227-233.

Stake, R. (2007). *Investigación com estudio de casos* (4ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Stake, R. (2011). *Pesquisa qualitativa: Estudo como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.

Surdi, A., & Kunz, E. (2010). Fenomenologia, movimento humano e a educação física. *Revista Movimento*, 16(4), 263-290.

Tani, G., et al. (1988). *Educação física escolar: Fundamental de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EDU.

Terigi, F. (1976). Notas para uma genealogia do currículo escolar. *Educação & Realidade*, 2(1), 159-186.

Tyler, R. (1950). *Princípios básicos de currículo e ensino* (7ª ed.). Porto Alegre: Globo.

UNESCO. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO.

Vago, T. (2009). Pensar a educação física na escola: Para uma formação cultural da infância e da juventude. *Cadernos de Formação RBCE*, 25-42.

Varela, B. (2013). O currículo e o desenvolvimento curricular: Concepções, práxis e tendências. *Coleção Aula Magna*, 1. Praia, Cabo Verde: UNICV.

Veiga, I. (s.d.). *Projeto político-pedagógico da escola*. [Livro eletrônico]. Papirus Editora.

WLRA, M. (2002). *Carta internacional de educação para o lazer*. *Revista Saúde em Movimento*.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Young, M. (1989). Currículo e democracia: Lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". *Revista Educação e Realidade*, 14(1), 29-39.

Young, M. (2000). *O currículo do futuro*. Papirus.

Young, M. (2010). Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto.

Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 609-810.

Young, M. (2013). Superando a crise na teoria do currículo: Uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos CENPEC*, 3(2), 225-250.

Young, M. (2014). Teoria do currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 190-202.

Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, 25(1), 7-13.

Young, M. (2016). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed Editora S.A.

Zabala, A. (1999). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 01: Recorte Teórico – O sentido histórico e paradigmático das práxis curriculares

Quando olhamos para a história e para os sentidos paradigmáticos sobre o currículo (pensamento e ação), vamos encontrar inúmeros aspetos, fatos e interpretações. Vamos aqui, de forma a enriquecer mais esta dimensão teórica, apresentar alguns momentos históricos.

Algumas abordagens curriculares e paradigmáticas

1.1. Construção burocrática de Bobbitt

Em 1918, Bobbitt publica seu livro intitulado "The Curriculum"*,* estabelecendo um marco no campo de estudo curricular. Posiciona o conceito de currículo em uma sociedade influenciada pela industrialização fundamentado num paradigma Técnico-Linear, em uma educação tradicional, voltada para uma economia que viesse a atender à mão de obra especializada, pautada nos princípios empresariais de Administração Cientifica, defendido por Taylor, para o qual "a produtividade é central e o indivíduo é simplesmente um elemento no sistema de produção" (Kliebard, 1980, p. 109), com ênfase na eficiência e eficácia como característica de neutralidade, cientificação e objetividade, mantendo também o *status quo* dos conteúdos e das disciplinas dominantes.

Neste novo contexto, o currículo passa a ser desenvolvido em uma lógica econômica, culturalmente conservadora, com a finalidade de desenvolver pessoas com a capacidade técnica-profissional requerida pelas industrias, apoiada nos princípios sociológicos e econômicos do taylorismo que consistia em preparar "o aluno para a vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas" (Lopes, 2013, p. 05).

Bobbitt tenta responder aos questionamentos colocados nesse novo contexto elaborando um sistema baseado no eficientismo social, em que o trabalhador artesanal seria substituído pelo trabalhador especializado, sendo que as escolas deveriam ser eficientes como as empresas comerciais e as indústrias, usando-se de quatro princípios da administração[23] (Bobbitt, 1918; Kliebard, 1980).

O currículo é institucionalizado como instrumento de eficiência, igual a qualquer empresa, empregando o planejamento em busca de um padrão na organização dos resultados, com uma instrução mecanizada e burocrática em que os alunos e alunas se tornam em meros espectadores na

transmissão de conteúdos impostos por disciplinas segmentadas, com evidência de mérito na sua vida acadêmica.

Libâneo (1994) resume que o ensino tradicional é centrado no professor, expondo os conteúdos de forma oral para os alunos, que escutam e reproduzem, fazendo exercícios repetitivos e específicos para memorizar as atividades. "O aluno é, assim, um recebedor da matéria e a sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvirculado da sua realidade" (p. 64), não se construindo nenhuma conexão entre os sujeitos do processo, desconsiderando totalmente as individualidades e a heterogeneidade dos alunos presentes nas salas de aula.

Nessa realidade, os conteúdos a serem transmitidos passam por um processo de montagem baseado nos princípios do racionalismo técnico, na cientificação e nos padrões pedagógicos, baseado em um currículo tecnocrático em que os especialistas estão imbuídos na elaboração dos conteúdos a serem desenvolvidos em uma sequência lógica e nos instrumentos de avaliação do ensino e aprendizagem.

Neste período, no Brasil, surgiu a educação conhecida como a pedagogia leiga, que se insere em uma vertente religiosa e leiga tradicional. Neste período, mesmo com a proclamada da independência, a instrução educacional continua atendendo às classes privilegiadas, havendo poucas inciativas através de algumas leis e decretos, constituídos logo após a Constituição de 1824: Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras, onde os professores deveriam ensinar os conteúdos. Segundo Saviani (2019, p. 184), apoiado em Tambara e Arriada (2004, p. 24), escolas deveriam ensinar a "ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional", assim como os princípios da religião católica, sendo o método utilizado o ensino mútuo.

Outro fato que vale destacar é a reforma Cortez Pereira, de 1854, destacando-se a instrução para o ensino primário obrigatório, mas também dando ênfase à inspeção escolar, formação docente e educação à volta da prática, tendo como base curricular: "A instrucção moral e religiosa, A leitura e escripta, As noções essenciaes da grammatica, Os principios elementares da arithmetica, O systema de pesos e medidas do municipio" (Brasil, 1854, Artigo n. 47) [ortografia original].

Neste contínuo, influenciado pelo contexto mundial, instala-se no Brasil o método indutivo, através do Decreto n° 7.247, de 19 de abril de 1879, que ficou conhecido como a reforma de Leôncio

[23] O primeiro "é usar toda a área durante todo o tempo disponível; o segundo era reduzir o número de trabalhadores ao mínimo, obtendo de cada um o máximo de sua eficiência no trabalho; em seguida, seria o de eliminar os gastos supérfluos; por fim seria o salto a partir da área da física da escola e da

de Carvalho, que organizou a escola em dois níveis e se apoiava nos princípios higienista, instalados ao longo do Segundo Império e da Primeira República.

É importante relatar que no Brasil os primeiros apontamentos do ensino noturno voltados para educação de jovens e adultos estão interligados com a construção de um estado nacional, tendo como objetivo o progresso do país em busca de mão de obra para atender às primeiras fábricas em um crescimento urbano, ligado principalmente aos homens livres e liberais e, em seguida, com a população saída da escravatura, objetivando a alfabetização primária dos homens, como podemos notar no Decreto n° 7.031ª, de 6 de setembro de 1878, um dos mais importante na construção da educação de Jovens e Adultos na época.

Com ralação à educação profissional, Cordão (2005) comenta que a educação escolar e a formação profissional, até ao século XIX, sempre permaneceram desvinculadas, assumindo em toda a sua história uma educação de caráter assistencialista, ligada principalmente às classes mais favorecidas. Em 1840 foram criadas as escolas de educadores e artífices que tinham com finalidade diminuir a criminalidade e a vagabundagem, onde aprendiam as primeiras letras e eram encaminhados para o mercado de trabalho fiscalizado pelos Juizado de Órfão.

No ano de 1906, verifica-se uma mudança significativa no ensino profissionalizante, que passa a ser administrado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando uma educação profissional voltada aos setores produtivos. Na mesma década, em 1910, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, cria 12 escolas de "Aprendizes e Artífices", que "procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretendem aprender um officio" (Brasil, 1909, p. 01) [ortografia original].

Desta forma fica estabelecido através do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, *que seria oferecido ensino primário de forma gratuita para 19 unidades federativas, sendo, assim, o primeiro ensaio para a formalização da Educação Profissional. Neste contexto, observa-se a ligação direta com os programas educacionais das linhas de pensamento relacionadas com o Taylorismo e o Fordismo, em que as concepções do mercado são introduzidas nos meios educacionais, obedecendo a uma instrução meramente operacional sem o cuidado com o desenvolvimento intelectual, sendo ministrando um ensino prático e os conhecimentos técnicos para os alunos aprenderem um oficio, que incluía aulas de desenho, letras e aritmética, situação que se estendeu por todo o século XX*.

---

eficiência do trabalhador para o campo da própria teoria educacional" (Kliebard, 1980, pp.112-113).

1.2. Concepções progressistas

Mesmo com toda importância que Bobbitt teve para a construção dos estudos das teorias do currículo, entretanto, surgem as abordagens com concepções mais progressistas em que o controle social é menos coercitivo (Lopes, 2013). Os progressistas passam a criticar a concepção curricular acadêmica e eficientista – o currículo clássico –, defendendo que a educação se deve caracterizar em um processo pela qual eliminaria as distorções sociais agravadas por uma sociedade em plena industrialização e urbanização, que passava por um processo de reorganização social profunda.

A concepção progressista alerta que o currículo está preocupado com a organização do todo, valorizando os interesses dos alunos em seus saberes, atitudes, crenças e valores, sendo que o processo de ensino e aprendizagem está aberto e em constante diálogo com os contextos das experiências, vivências e interesses das crianças, procurando contribuir para resolver os problemas sociais, melhorando, portanto, a sociedade em busca de justiça social e redistribuição econômica.

O pensamento progressista surgiu em crítica à educação tradicional e é baseado em um processo didático-pedagógico centrado na relação dialogada e construída entre os professores e alunos que vão determinar o que vale a pena ser estudado. O nome mais relevante do progressivismo é o educador estadunidense John Dewey, para o qual a educação é um processo contínuo, valorizando o currículo nos interesses dos alunos. T. Silva (2000, p. 20) ainda esclarece que para Dewey "a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos", em uma estreita relação entre educação e democracia.

Como podemos observar, Dewey tem uma postura pragmática na qual o conhecimento, "que até então era visto em si mesmo, distante de sua significação útil, e ainda justificado por uma lógica racionalista que o legitimava, dever-se-ia aproximar da experiência cotidiana" (R. Souza, 2012, p. 229), em que os alunos se relacionam uns com os outros e com os professores por meio das experiências, sendo modificadas e se modificando em um processo de retroalimentação, superando o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos.

Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única, como uma lógica educacional, que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura.

Desta forma, para Dewey, o processo de ensino e aprendizagem deveria ser centrado no aluno e na relação entre os professores, escola e a realidade vivida, promovendo também a adaptação do aluno com a sociedade, na qual a criança deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem

e em que o infante compõe os critérios para elaboração dos conteúdos e das suas experiências, além dos professores serem os responsáveis de conhecer profundamente seus alunos e alunas, respeitando suas individualidades com o objetivo de identificar os conteúdos e experiências adquiridas para poder avançar no processo didático.

Para Dewey, seus pensamentos pragmáticos estão relacionados com o ensino e aprendizagem que dão continuidade à vida, ajudando os alunos e alunas a enfrentarem as dificuldades encontradas no seu dia a dia na escola e na sociedade. Esses desafios a enfrentar pelos alunos devem ser conectados às experiências vivenciadas pelos docentes e sendo planejados previamente por um crivo externo com a finalidade de melhorar o mundo no presente e no futuro.

Mediante o exposto, o conteúdo a ser adquirido é transmitido pelas experiências humanas acumuladas ao logo do tempo, pelo qual os seus princípios não são só metodológicos, em que o conteúdo deveria estar sempre vinculado a um processo, levando em consideração as experiências da vida, em busca de sua reconstrução inteligente, sendo a escola um ambiente de troca de experiências entre o ser humano e a sociedade, com planejamento e objetivos devidamente definidos.

Certamente, verificamos uma metodologia interdisciplinar na concepção de ensino de Dewey, sendo o currículo, para Pacheco (2000, p. 36), nessa concepção, como “um meio de promoção da autorrealização dos alunos, pois os conteúdos são apenas formas de pensar e organizar a aprendizagem, tal como na orientação da autorrealização como experiência consumatória, que permitem a valorização dos aspectos metodológicos do conhecimento”.

Dewey também se preocupou com a situação dos trabalhadores, pois, indiferentemente da idade, todos participam do processo educativo de formar os trabalhadores pelos meios das suas experiências socializadas entre eles, compreendendo as relações técnicas, sociais e intelectuais que fazem parte do seu local laboral, acreditando que a educação deve ser uma continuidade da vida e não apenas um processo de transmissão do conteúdo.

Os jovens e adultos devem ter oportunidade de realizar uma aprendizagem ao logo da vida, mantendo-os atualizados e relevantes para o mundo do trabalho, adaptados ao ensino e aprendizagem, às suas necessidades, enfatizando o conteúdo na prática e as suas experiências, além de contemplar a população com necessidades educacionais não atendidas.

No Brasil as tendências de Dewey estão marcadas nas reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930. Em alguns estados do país, tendo por base a ideia de estabelecer uma tradição educacional moderna, enseja-se o objetivo de construir uma sociedade industrial com ênfase na educação geral, na aprendizagem ativa, na liberdade, na democrática, na cientificação dos processos

educativos, no crescimento individual (Moreira, 2014), através dos educadores conhecidos como "escolanovistas" que se constitui em uma reação e, mais do que isso, em uma alternativa à pedagogia tradicional.

Para Libâneo (1994), a corrente educacional defendida por Dewey influenciou principalmente o educador brasileiro Anísio Teixeira, em um movimento conhecido como os pioneiros da Escola Nova, que deve grandes influências na formulação de políticas educacionais, das legislações, na prática educacional e nas investigações acadêmicas, com "ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também em seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico" (Moreira,2014, p. 88), buscando superar as limitações da educação jesuíta tradicional e da educação enciclopédica.

A influência da Escola Nova, também é notada na elaboração da Constituição de 1934, que trata de incluir o ensino obrigatório para toda a população, estando delimitado o espaço para a educação de adultos, não obtendo muito êxito, pois logo após a sua programação se estabeleceu o Estado Novo, que perdurou até 1947.

Ainda sobre influência da Escola Nova, o Educador Anísio Teixeira cria, em 20 de dezembro de 1961, a Lei n. 4.024, tida como a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases, que entra em vigor no ano seguinte. Esta lei foi inspirada nos princípios da liberdade e solidariedade humana, caracterizados por uma pedagogia humanística, apresentando um currículo descentralizado e mais flexível em relação às legislações anteriores, pois previa um núcleo comum com a opção de duas disciplinas optativas. O currículo delineado tem um enfoque no ensino da escrita, da leitura e do cálculo por meio de uma metodologia tradicional e verbalizada, configurando um alinhamento curricular prescritivo, normativo e racionalista, passando também a incluir as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde como elementos obrigatórios.

É neste contexto que a Educação Profissional passa a ter condições igualitária a outros ensinos, em que os aluno dos Cursos de Comercial, Agrícola e Industrial poderiam progredir para os cursos clássicos científicos, abolindo assim a discriminação existente, instituída no Estado Novo através da "Lei Orgânica da Educação Nacional", em que os estudantes do ensino profissionalizado só poderiam progredir para o Ensino Superior no seu mesmo ramo de ensino (Saviani, 2019).

Soma-se a isto que é através da LDB de 1961, do ponto de vista legal, que se encerra o dualismo entre o ensino acadêmico, destinados as elites condutoras do país, e o ensino profissionalizado, designado aos operários e os desamparados da sorte (Cordão, 2005), cessando com as provas de exames de conhecimentos específicos das disciplinas não frequentadas nos cursos profissionalizantes, consideradas nucleares para a progressão nos cursos superiores.

Embora nesse período a educação tenha recebido influência dos pensamentos progressistas, eles não tiveram a mesma repercussão que os pressupostos da teoria de Bobbitt, baseado nos estudos do campo do currículo, talvez devido à sua abstração nas discussões relacionadas às finalidades educacionais, pois se apresentava como um processo de ensino e aprendizagem pouco rigoroso e com pouca autoridade, prevalecendo, assim, em suma, até à década de 80, a concepção de um currículo eminentemente técnico.

Tal currículo resume-se às questões de organização e desenvolvimento dos conhecimentos, controlando os interesses da classe trabalhadora através da manutenção de uma cultura hegemônica, enraizada de crenças e atitudes dominantes da classe média da época, mantendo daquele modo a identidade nacional numa lógica conservadora, tradicional e pautada pelo imobilismo.

1.3. Reconstrucionismo social

Vale a pena destacar uma concepção nascida nesses conflitos sociais e econômicos entre as décadas de 20 e 30, nos Estados Unidos, o século XX, conhecida como o Reconstrucionismo Social que tem uma estreita afinidade com a teoria crítica, da década de 70, tendo como os seus primeiros representantes os pesadores Harold Rugg e George Counts.

Fez parte deste movimento um dos maiores pesquisadores do Brasil, o pedagogo e filósofo Paulo Freire, que atuava principalmente na América Latina, sendo considerado um dos mais importantes reconstrucionista, tanto na prática como na teoria, disponibilizando os seus estudos para alfabetizar adultos.

Ficou célebre em 1963 uma das maiores experiências desenvolvida por Paulo Freire, quando liderou uma equipe de professores universitários no estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos[24], conhecida como as "Quarenta horas de Angicos"[25], realizada em 1963, no governo do presidente João Goulart., com o tema: "Conceito Antropológico de Cultura".

Em síntese, o Reconstrucionismo Social, para Freitas (2000), posiciona-se contra a teoria de Bobbitt e as suas ideias de eficiência social. Já no que se refere aos pressupostos da filosofia educativa de Dewey, ela está conectada aos pensamentos progressistas, que se podem articular no âmbito do movimento do reconstrucionismo social.

[24] Tínhamos no Rio Grande do Norte um ambiente favorável à alfabetização de adultos com, pelo menos, duas experiências inovadoras e significativas: o Movimento de Educação de Base (MEB) e a campanha municipal De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Guerra, 2013).

[25] A proposta era completar um ciclo de alfabetização que permitisse em, no máximo, 40 horas o pleno domínio da leitura, e a capacidade de escrever palavras, mensagens, recados e cartas simples. A alfabetização ocorre, naturalmente, com base nos dos debates sobre as "situações geradoras" nos quais se posicionam de maneira progressivamente crítica, quando dialogam sobre os temas suscitados pelas "palavras geradoras", a partir de slides contendo imagens e a palavra escrita (Silva & Sampaio, 2015).

De fato, os reconstrucionistas tinham como objetivo a transformação social e a formação crítica dos alunos e alunas, buscando soluções para os problemas relacionados com a crise social e cultural existente na época, que fazia da escola um local de segregação e de mera continuidade das elites dominantes, que se perpetuavam com uma lógica regressiva de uma dita escola pública para todos. Daí a grande preocupação de Paulo Freire com a pobreza e o analfabetismo associado, que perpetuava a dificuldade de o ser humano se conscientizar e exercitar os seus direitos e, desse modo, se tornar num cidadão de pleno direito, numa sociedade democrática e solidária.

Nessa educação problematizada, em que as situações sociais devem ser discutidas com a finalidade de construir uma educação crítica e reflexiva, a comunicação entre os docentes e discentes deve ser o sentido para vida humana, em que "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (P. Freire, 2005, p. 79).

A educação é um processo dinâmico e complicado no qual tanto educadores quanto educandos desempenham as tarefas juntos. Essa visão enfatiza a importância da relação dialógica e colaborativa no processo educativo, em que o conhecimento é construído e compartilhado dentro de um quadro de interação entre todas as partes envolvidas. Os educadores não são meros transmissores de conteúdo, mas facilitadores do desenvolvimento integral dos alunos, estimulando sua autonomia, criatividade e pensamento crítico. Nesse sentido, "ambos são sujeitos da ação pedagógica, onde ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo, e desta forma os alunos e alunas se educam em conjunto, mediado pelo mundo" (P. Freire, 2005, p. 79).

Neste sentido, o currículo dos reconstrucionistas deveria mudar a sociedade em lugar de perpetuá-la, onde as desigualdades sociais e econômicas deveriam ser discutidas no processo de ensino aprendizagem nas escolas, priorizando uma reforma social e rompendo, dessa forma, com os princípios tradicionais. Ao contrário, a educação problematizada dos alunos e alunas deixam de ser meros depósitos dos conteúdos e passam a ser verdadeiros investigadores críticos e reflexíveis em diálogo com os professores, que também passam a ser pesquisadores críticos em um processo contínuo de descoberta da realidade e de si mesmo.

1.4. Princípios de Ralph Tyler

Outra perspectiva, influenciada pelo momento de recuperação econômica nos Estados Unidos, foi a desenvolvida por Ralph Tyler, em meados do século XX. A teoria em si é muito conectada aos pressupostos tecnicistas e eficientistas. Contudo, na verdade se pode referenciar como bem

diversificada, uma vez que está influenciada tanto pela concepção progressivista, com propósitos no desenvolvimento individual e social por meio da educação, como também pela concepção tecnocrática, ligada ao eficientismo social, com interesse no controle técnico e racional. Com efeito, procura articular essas abordagens com a finalidade de superar as dificuldades existentes no mundo moderno, cada vez mais exigente, aceitando todas as vertentes e colocando-as ao mesmo nível com a finalidade da promoção social e da qualidade de vida.

De fato, a teoria de Tyler se aproxima mais do eficientismo social, não se dando conta da ligação existente entre criança e mundo. Assim sendo, a proposta de Tyler se consolida, mas pelo seu racionalismo técnico, estabelecendo também um paradigma nas questões de organização e de desenvolvimento curricular por mais de 20 anos, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, sendo considerada uma tendência curricular que marcou uma era e uma tendência, de uma pedagogia por objetivos.

Diante disto, a evolução mais visível da organização do currículo nos princípios de Tyler está relacionada, principalmente, à construção dos objetivos estabelecidos, tanto no comportamento a ser desenvolvido pelos estudantes, como na seleção das atividades ou nas experiências a programar, além da organização eficiente dessas atividades, sendo verificada por intermédio de uma avalição da aprendizagem.

Em síntese, a teoria de Tyler se desenvolve combinando com o objetivo do desenvolvimento individual, ênfase na construção de competências sociais, deslumbrando uma mudança social que corresponda a alguns elementos progressistas, com uma forte tendência para os argumentos tecnicistas e eficientistas com origem nos escritos de Bobbitt.

No Brasil, a teoria de Tyler tem grande influência nas décadas de 50, 60 e 70, tornando-se predominante nesta última. Neste período o Ministério da Educação do Brasil assinou um acordo de cooperação e de assistência metodológica com a Agência Norte-americana USAID (United States Agency for International Development), sendo marcada por uma tendência tecnicista que imperava nos Estados Unidos, chegando a colocar alguns técnicos americanos em posições estratégicas na administração pública brasileira.

De fato, tal como refere Saviani (1999, p. 24), os elementos das pedagogias tecnicistas estão nos processamentos da organização racional dos meios, colocando a relação professor /aluno em segunda posição, “relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos[26], segundo Gadotti (2011), podemos destacar que a EJA se divide em três períodos: o primeiro momento está compreendido entre 1946 e 1958, com a realização de grandes campanhas oficiais, chamadas de cruzadas com a finalidade de extinguir o analfabetismo, devido a estruturação de um Brasil urbano e industrial.

Neste sentido, de acordo com Martins (2018), destacamos a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, como também a realização da Campanha de Educação de Adultos (CEAA), de 1947 a 1963. Nesta campanha fez-se o desenvolvimento da construção de material didático específico para essa área do ensino, a Educação de Adultos, dividida em três etapas: na "primeira etapa de três meses, previa-se a alfabetização e depois a implantação do curso primário em duas etapas de sete meses cada uma. Posteriormente, viria a etapa de «ação em profundidade», que se constituiria em capacitação profissional e desenvolvimento comunitário" (Brasil, 1999, p. 10). Surgiu, ainda nesse primeiro momento, a Campanha de Educação Rural (CNER), entre 1952 e 1963; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958 a 1963; a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA), entre 1962 e 1963; e I Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em 1947, que tinha como destaque fundamental a elevação dos níveis de ensino para a população como um todo.

É também neste período que notamos uma das inciativas ao ensino técnico industrial no país, que teve sua organização com as Leis Orgânica da Educação[27], firmado por decretos e por níveis de ensino, desatando-se o ensino técnico profissionalizante, que incluía as três áreas da economia: a primária, com o ensino agrícola; a secundária, com o ensino industrial; e a terciária, com o ensino comercial, imbuído do espírito Fordista e Taylorismo (Romanelli, 2014).

Também destacamos a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem industrial (SENAI - 1942) e em seguida o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC - 1946), possibilitando a criação da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial, tomadas com base nas antigas Escolas de Aprendizes e Artífices, que visa a formação profissional para qualificar os trabalhadores para a indústria e o comércio, áreas de formação que sofrem ainda preconceitos, sendo tratadas como uma educação de segundo escalão.

Como podemos notar, com a criação dos SENAI e SENAC, a educação profissionalizante passa

[26] "A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de desenvolver, nos níveis de ensino fundamental e médio, as pessoas que não conseguiram em idade própria ter acesso ao estudo ou obter a sua continuidade em seu tempo de escolarização" (Martins, 2018, p. 24).

[27] Em 1942, por inciativa do então Ministro de Vagas, Gustavo Capanema, começam a ser reformados alguns ramos do ensino. O governo preferia conduzir-se para o terreno das reformas parciais, antes que para o da reforma integral do ensino, como exigia o momento. Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tornaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino. Abrangeram elas todos os ramos do primário e do médio (Romanelli, 2014).

a ter como objetivo a inserção dos cidadãos aos meios tecnológicos da época, fornecendo instrumentos para a compreensão dos meios produtivos, a apropriação dos saberes inerentes aos processos, reformulando a cultura do trabalho e os conteúdos do seu campo de trabalho, sendo que, desta forma, se estabelece, neste momento, uma ligação com a Educação de Jovens e Adultos.

Neste contexto, evidenciamos o Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que estabelece as bases legais para o ensino industrial, regulamentado o ensino de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca, dividido em dois ciclos: o primeiro tratava do ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e aprendizagem; o segundo, do ensino técnico e do pedagógico[28].,

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, destacamos ainda a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, - promovida pela UNESCO, em 1949, sendo entendida como uma medida investida na Educação Moral, pois as escolas formais não tinham conseguido evitar a barbárie da guerra. Assim, havia uma necessidade de uma educação fora da escola, que viria a contribuir para uma educação voltada aos direitos humanos e para a construção duradoura da paz, promovendo um ensino continuado para adultos e jovens, a Educação ao Longo da Vida (Gadotti, 2009).

O segundo período do EJA, formulado por Gadotti (2011), compreendido entre 1958 e 1964, se constitui como um momento bastante especial, podendo-se destacar o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que contou com a participação de Paulo Freire, de quem partiu a ideia de um programa permanente de enfrentamento ao analfabetismo através de um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, sendo extinto em 1964 com o golpe militar e a II Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, realizada em 1960, que teve dois enfoques: o primeiro relaciona a educação de adultos e jovens ao objetivo de uma educação continuada formal, e o segundo tema está relacionado à educação de base.

Paulo Freire coloca um novo paradigma em discussão sobre a alfabetização e a educação, pois compreende que esses campos se confundem, criticando as técnicas pedagógicas propostas anteriormente na alfabetização da população adulta que se pautavam no entendimento de que os adultos não escolarizados eram imaturos e ignorantes, e, como tal, deveriam ser encarados como estudantes no ensino primário. O novo entendimento está pautado na relação existente entre educação

[28] Artigo 4º: 1º) formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicos nas atividades industriais; 2º) dar aos trabalhadores jovens e adultos na indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade; 3º) aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados; 4º) divulgar conhecimentos de atualidades técnicas: Parágrafo único – Cabe ainda ao ensino industrial, formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviço

e sociedade. A partir desta nova compreensão, a educação e o analfabetismo são processos gerados pela sociedade, e, portanto, dever-se-ia compreender a realidade social dos educandos, assim como identificar a origem de seus problemas, acompanhando esses processos com medidas de efetiva possibilidade de sua superação.

O terceiro momento do EJA, identificado por Gadotti (2011), se instala a partir do Golpe Militar de 1964, que levou ao desenvolvimento de certas campanhas, como a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã), e, em sequência, a instalação do MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Neste momento todos os movimentos populares foram colocados na clandestinidade, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), referindo que o golpe militar "produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados". Um exemplo disso é a campanha "de pé no chão também se aprende a ler", criada por Paulo Freire, em 1961, que foi interrompida e seus dirigentes foram presos. A princípio, a Educação de Adultos é deixada de lado, sendo influenciada, nessas circunstâncias, por programas mais conservadores.

Uma desta ações, influenciada pelos Estados Unidos, foi a "Cruzada do ABC", que tinha como principal objetivo contestar as políticas pedagógicas dos movimentos anteriores de Alfabetização de Adultos, que terminou se restringindo a ações apenas de distribuição de alimentos para a frequência escolar (Almeida & Corso, 2014).

Já o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL - foi criado em 1967, sendo uma das campanhas mais ricas da educação brasileira, pois os recursos destinados a esse movimento eram atrelados a 1% do imposto de renda das empresas privadas e 24% da renda liquida da loteria federal. Tinha como objetivo a educação funcional dos analfabetos pela aquisição de técnicas elementares de ler, escrever e calcular para aperfeiçoar os processos de vida e trabalho.

Esse processo levantou várias críticas, pois não se preocupava em fazer modificações significativas nos sistemas educacionais existentes, principalmente relacionados aos conteúdos hegemônicos em uma sociedade preocupada somente com o processo de mecanização do ensino, além dos diversos problemas sociais existentes, sobretudo a partir da década de 60. Esse procedimento educacional não teve impacto desejado para as reformas pretendidas e começa a ser contestado, algo que se pretende destacar no ponto seguinte.

---

a esse ensino relativo (BRASIL, 1961, p. 320).

ANEXO 02: Recorte Teórico – Educação Física: alguns momentos históricos

Quando olhamos para a história da Educação Física, vamos encontrar inúmeros aspectos, fatos e interpretações que a vão caracterizar. Vamos aqui focar alguns desses momentos históricos.

2.1. Da pré-história ao início da cultura ocidental – Grécia e Roma

O movimento humano diz muito sobre o próprio homem. Neste sentido, o homem pré-histórico já se exercitava por meio dos movimentos como o arremesso de pedras com a finalidade de defesa e caça para sobrevivência. Desse modo, Marinho (1980a, p. 28) descreve que

os homens pré-históricos, pelas condições de vida a que os obrigava o ambiente físico, pelo perigo a que se expunham constantemente, pela necessidade de proteger-se cada vez melhor, pelas lutas de morte a que se condicionava a sua própria sobrevivência, possuíam excepcionais qualidades físicas, que governavam com inteligência superior à dos outros animais.

Para atingir essa capacidade física, o homem fazia várias atividades, como caminhadas prologadas, pois era o único meio de locomoção da época, devido aos terrenos irregulares, estimulando a capacidade de saltar, subir em árvores para se alimentar das frutas e se localizar. Além disso, melhorava a sua aptidão de corrida devido à caça e fuga dos inimigos, usava a flutuação e o mergulho para atravessar os lagos e os rios, como também para pescar.

Como podemos notar, o dia a dia vivido pelo homem primitivo nada mais era que uma lição da educação física habitual dos tempos modernos, quer ao nível do movimento pelo movimento, quer para melhoria da sua saúde. No cotidiano do homem pré-histórico, o movimento acontecia naturalmente sem que ele sentisse a melhoria da atividade física, aumentando a capacidade fisiológica dos órgãos por meio da repetição dos exercícios físicos, tais como: correr, saltar, marchar, flutuar, trepar, transportar, entre outros.

Observamos também em Ramos (1982) que o homem pré-histórico, que vivia em um mundo hostil, buscava através dos exercícios naturais a sua sobrevivência, atacando e se defendendo com a prática dessas atividades. Com efeito, o homem passa a entender que é necessário a repetição dos exercícios, pois começa a notar que a precisão dos movimentos passa a ser indispensável para atingir as presas com mais eficiência e golpes fatais.

Com a evolução dos homens, a concepção do termo nômade[29] começa a passar por mudanças significativas no modo de viver. Em Marinho (1980a), o homem começa a se instalar nas margens dos rios – semelhantes as cidades – modificando, assim, a característica nas ações cotidianas da nova civilização. A necessidade passa a ser a formação de grupos para defender os espaços conquistados e a educação física muda de finalidade, passando a ser a formação de guerreiros.

Os grupos formados passam a ter horas de folga e adotam uma nova forma de preencher esse ócio com exercícios voltados à prática da guerra com a finalidade de aumentar a força e a destreza, com a intenção de se defender e de conquistar novos territórios. A partir da formação desse agrupamento, surgem as nações antigas, vivendo da agricultura e da pesca, protegida de ataques de animais bravos devido às suas moradias suspensas – Palafitas – e com a proteção de ações coletivas.

Ademais, não podemos deixar de relatar, por meio de Ramos (1982), que os exercícios físicos desenvolvidos nos povos do Oriente – como Hindus, Chineses, Egípcios, Japoneses, Assírios, Caldenses e Fenícios – tiverem uma grande influência no mundo ocidental por meio de exercícios físicos como a do Ioga, do Kung Fu, do Jiu-jitsu e do Polo.

A atividade física entre os hindus era profundamente influenciada pela filosofia hindu, integrando práticas de exercícios corporais e higiênicos com uma forte dimensão filosófica. Além disso, essas atividades também atendiam às necessidades militares e das classes monárquicas. Os exercícios mais comuns na Índia incluíam corrida, caça, equitação e natação, sendo que o boxe e as lutas figuravam como os esportes mais populares da época.

A China é uma dessas cidades antigas que por muito tempo valorizou a atividade física por meio de seus imperadores. Para Grifi (1989, p. 18), a criança dos seis aos quatorze anos praticava atividades físicas na escola, geralmente pública, sob a forma de exercícios terapêuticos-preventivos e higiênicos, "aliados a inconscientes tabus de purificações ou então auxiliados pela música ou pela dança". Depois aos quinze anos, os alunos eram inseridos na verdadeira Educação Física através dos exercícios de salto e corrida com finalidades militares.

Neste contexto, o imperador Chou fundou escolas chamadas de sistema vertical onde a prática dos exercícios físicos e as atividades desportivas tiveram uma popularização, sobretudo a luta, o tiro ao arco e a equitação. Podemos afirmar que os sistemas chineses de atividades físicas, realizadas durante boa parte da sua história, são: Lutas, Tiro ao arco, Esgrima de sabre, Ts'u-chu, Danças, Box chinês, Caça e Jogos Sócias.

[29] Povos nômades são os que não possuem residência fixa. Portanto, na pré-história, vagar significa a busca de condições favoráveis para sua sobrevivência.

Os japoneses receberam grandes influências da cultura Chinesa e Hindu com as atividades de equitação e esgrima, praticadas pelos guerreiros, e a ginástica terapêutica, se propagando, principalmente, no período feudal com as atividades de flexibilidade, exercícios sem aparelhos e de destreza, sendo a marcha, a corrida, o exercício de equilíbrio e o salto atividades também muito desenvolvidas.

Os egípcios são uma civilização que antecede 40 séculos a.C., tendo sua história marcada em seus monumentos e em material arqueológico. É sabido que foram descobertas, em seus desenhos, nas paredes das tumbas e nos monumentos funerários, a reconstituição das atividades físicas desenvolvidas, como: os exercícios ginásticos, o arco e flecha, as corridas, a dança, as lutas, o salto, o arremesso, a equitação, o boxe, a natação, o remo, entre outras. Em comentários sobre essa questão, Grifi (1989, p. 24) relata que os exercícios físicos estavam relacionados com as festas religiosas, como podemos notar quando

> entre os exercícios físicos de levar em consideração, o primeiro lugar fica com a dança, que existia de diferentes maneiras: lenta, ritmada, vivaz, acrobática e erótica. Também aqui encontramos um ritual mágico-religioso e uma conexão do ponto de vista físico, enquanto mesclava-se a harmonia dos movimentos físicos à ideia dominante que se pretendia representar (objetivo da dança mais movimento físico). Sucessivamente, estes dois fatores sofriam uma ação: a harmonia física transformou-se num fim próprio, enquanto o exercício físico adquiriu, como na Grécia, um significado de excelência por si mesmo.

De acordo com Ramos (1982), os exercícios físicos, no Egito, tinham uma grande importância para os faraós, sendo cheios de beleza e grandeza. As atividades mais aceitas eram a luta livre, o boxe, a esgrima com bastão, a natação e remo, além dos jogos, da dança e dos exercícios acrobáticos que são práticas ainda de hoje. Notamos que os egípcios têm a prática das atividades físicas enraizadas na sua cultura.

Os Assírios e os Caldeus eram povos que viviam exclusivamente de saque e violência imputada aos fracos e aos vencidos. A atividade física cultivada estava relacionada com a força física, a destreza e a resistência. Eles eram exímios corredores, praticavam o arco e flecha, arremesso de lança, as lutas e a equitação; e ainda faziam a natação e a canoagem para sua formação física. Desta forma, devido à sua condição de vida, de muitas aventuras com a finalidade de novas conquistas, precisavam se exercitar exageradamente por meio das atividades de força, resistência e agilidade, por meio das atividades utilitárias, como o saltar, correr, pular, nadar, entre outras.

Já os Fenícios se exercitavam através da navegação, da equitação, da natação, do manejo de

arco e flecha, do arremesso de lanças, da caça e da luta. São atividades que encontramos desenhadas em pinturas e baixos relevos, resquícios da civilização existente no museu do Louvre. Já os Cretenses tinham uma paixão pelas corridas a pé, o boxe, exercícios de força e velocidade e as torturas.

Observamos, portanto, que as atividades devolvidas pelas civilizações orientais estão conectadas com os exercícios físicos devido ao modo de vida da época em questão, pois estavam sempre buscando a sobrevivência e a conquista territorial.

Marinho relata que a civilização grega tinha uma adoração pelo corpo perfeito, exemplo notado nas apresentações dos deuses com suas formas bem definidas, valorizando assim as suas linhas harmônicas, com seus músculos fortes e aparentes. Os gregos também eram um povo com um semblante delicado, nariz afilado, olhos azuis, lábios finos e cabelos anelados, definidos como o corpo perfeito.

Uma das primeiras atividades físicas constatadas na Grécia foram os jogos fúnebres realizados em honra à morte de Pátroclo, na guerra de Troia, se exercitando por meio da corrida de carros, pugilato, luta, combate armado, arremesso de bola de ferro, tiro ao arco e arremesso de lança. Nota-se a importância dessas atividades, pois quem participava eram os reis, os filhos ou protegidos pelos deuses e chefes guerreiros.

Os gregos foram os primeiros a entender a importância da educação física para a formação e para melhoria da condição do ser humano, como também a educação para o povo em geral. Desta forma, a seguir, relataremos alguns sistemas educacionais desenvolvidos por pensadores gregos na construção de um corpo perfeito.

Platão desenvolveu um sistema educacional, dividindo a estrutura de ensino em fases, sendo que a primeira delas se refere aos alunos entre os 7 e 16 anos. Nesta fase, os conteúdos a serem estudados seriam a ginástica e a música. Ainda podemos afirmar em Grifi (1989, p. 51) que Platão defende a necessidade de valorizar a educação física, na qual “a ginástica servia para robustecer o corpo, tornando o indivíduo corajoso e resistente à fadiga e, portanto, satisfazer o temperamento «ardente», enquanto a música servia para conferir graça e sensibilidade à alma, satisfazendo o temperamento «filosófico»” e “deveria ajudar o homem na realidade da ordem moral para alcançar o seu próprio ideal dentro do mundo inteligível, formando pela verdade e pela justiça”, definindo a educação no seu livro da seguinte forma, consiste que o corpo e a alma sejam dotados de uma perfeição de que são capazes. Nota-se, logo, que havia uma preocupação com o corpo, os gregos tomavam cuidado com a estética e tinham adoração ao corpo perfeito. Platão ainda fazia um processo de separação intelectual dos alunos, em que os mais inteligentes, no final de seus estudos, eram

considerados filósofos. Compreende-se que, de acordo com essa concepção de educação, o corpo está fragmentado, dividido em duas partes, a mente e corpo, em que a música é responsável pela alma e a ginástica pelo físico.

Da mesma forma que Platão, Aristóteles também dedicou em sua obra – A Política –- um espaço para a educação. O processo educacional compreendia-se entre os 5 e os 21 anos. Dos 7 aos 14 anos, as crianças devem receber noções sobre música e cultivar a ginástica. Marinho (1980a) aponta que, nesses períodos, os estudantes tinham noções básicas de música e cultivo da ginástica, sendo que até aos 21 anos eles eram submetidos a rigorosos exercícios para crescerem fortes e robustos, a fim de estarem prontos para possíveis guerras.

Na Grécia, ainda podemos destacar a importância dos jogos para o povo com a finalidade de unificar, culminando com a trégua das civilizações para poderem participar dos jogos. Os jogos eram divididos em Olímpia, de quatro e quatro anos, em homenagem a Zeus, Delfos em honra a Apolo, Neméia em honra a Héracles e Istmo de Corinto em homenagem a Poseidon.

Em comentário a essa questão, Ramos (1982) não determinou o período que os exercícios físicos começaram a ter um padrão. Entende-se que eles têm uma influência na educação física da humanidade, como podemos verificar nos jogos realizados pela civilização grega.

Assim, as regras se referem à honestidade e ao respeito ao adversário, tornando-se modelo para os jogos olímpicos da era moderna. Por conseguinte, podemos destacar a frase do Barão de Coubertim que diz: “O importante não é vencer, mas competir e com dignidade!”.

Ainda destacamos os jogos panatenaicos que foram instituídos por Teseu, em honra a Athenas: a Pequena Panateneia era realizada anualmente e a Grande Panateneia a cada quatro anos. A programação dos jogos descrita por Ramos (1982, p. 140) refere que eram

> grandes festas populares, em cujo programa, além de brilhante procissão, constavam de inúmeras manifestações artísticas e desportivas, figurando sempre demonstrações literárias e musicais, cantos e recitações dos poemas de Homero, concurso de danças, regadas, provas equestres e as célebres corridas de chamas.

Observamos que todas essas atividades desenvolvidas na Grécia têm grande influência nos conteúdos práticos nas aulas de Educação Física e nas atividades desportivas realizadas nas escolas brasileiras até hoje, para além dos Jogos Olímpicos realizados na era moderna. Ressaltamos que ainda nos aprofundaremos sobre os conteúdos da Educação Física *a posteriori*. Faz-se necessário destacar também uma das provas mais realizadas pelos Gregos durante os jogos: o Pentatlon, que eram atividades práticas de corrida, salto, luta, lançamento de disco e arremesso de dardo.

Quanto aos locais dos exercícios físicos praticados na Grécia Antiga, eles ocorriam em locais abertos, geralmente planos, de ambientes vegetativos e próximos aos rios. Com o decorrer do tempo, foram sendo criados espaços adequados aos treinos e às competições, tendo como destaque o ginásio, a palestra, o estádio, o hipódromo e o teatro. Todavia, com a decadência da civilização grega e com a ascensão do império romano, os jogos olímpicos desapareceram, sendo extintos pelo imperador romano Teodósio.

Tal como afirma Ramos (1982), o império romano foi dividido em três momentos: o primeiro com a Monarquia, onde os exercícios físicos eram aplicados em caráter militar, visando a defesa dos territórios e mais tarde com a finalidade de conquistas. Na era dos cônsules, como segundo momento, acentuou-se à prática com o objetivo guerreiro: neste momento, foram esquecidas as atividades higienistas e as desportivas. Enquanto no terceiro momento, tempo do Império Romano, houve um resgate das práticas anteriores, logo passando ao abandono, com exceção dos espetáculos circenses com atividades cruéis e sanguinárias em seus combates.

Em consequência, Roma recebe uma grande influência da cultura grega. Exemplo dessa afirmativa é a forma como a educação foi sistematizada, de acordo com o modelo dos gregos, ou seja, a educação também era dividida por fases: até os 7 anos as crianças permaneciam em casa sob os cuidados da família ou de preceptor. Se essa família não tinha condições, frequentava uma escola mantida pelo estado – *Os Ludus* – a qual ensinava a ler, escrever e contar, sendo que as atividades físicas desenvolvidas estavam representadas pelos jogos e exercícios agrícolas e militares. Aos 12 ou 13 anos, as crianças passavam a frequentar a escola *grammaticus* onde faziam leitura e estudavam poesias com os gregos. Aos 16 anos, os alunos integravam a *retorica*, onde aprendiam a discursar. Contudo, a ginástica foi muito combatida, pois os romanos achavam uma imoralidade a prática dessa atividade, pois para eles o exercício físico tinha o único objetivo que era a prática militar.

Os romanos também tinham os seus jogos que eram chamados de Circenses, que possuíam um caráter religioso, sendo que essas atividades eram realizadas nos feriados e em datas comemorativas. Como exemplo podemos destacar os jogos da vitória de César, realizados em três dias pela conquista de Gallia. Para Ramos (1982), os principais jogos de Roma eram: *Seculares*, pois aconteciam a cada 100 anos;, *Decenales*, a cada dez anos, e tinham como objetivo a retirada da autoridade dos imperadores;, *Quinquenias* , a cada cinco anos;, *Capitolinos*, realizados por ter libertado o Capitólio da devastação dos Gauleses, premiando a força, a agilidade, a poesia e a eloquência;, *Augustais*, a cada cinco anos, em memória ao imperador Augusto;, *Acciacos*, realizados para comemorar a vitória no combate contra Marcos Antônio e Cleópatra; as *Nerônias* , instituído por Nero;

e nos modelos dos Jogos Olímpicos, os torneios de *Nicópolis*, os jogos de *Caracala* e os Jogos *Puteoli.*

Como a Grécia, os Romanos também entraram em decadência devido às suas atividades de luxúrias e ócios realizadas no circo e nas termas, os soldados responsáveis pela defesa preferiam ficar no prazer a ficarem nos campos de guerra.

Com a queda do império romano por causa das invasões bárbaras, na Idade Média, caracterizou-se uma disputa de três poderes, o Militar, organizado pelos bárbaros; o civil, defendido pelas organizações municipais por meio dos costumes e da família romana; e o religioso, pelo qual os mais pobres e escravos se apoiavam por meio do cristianismo. Neste período, o corpo era tratado com indiferença para a salvação da alma, e tudo que era terrestre era desprezado a fim de conseguir uma via celestial

2.2. Corpo e movimento no cristianismo, na idade média e na modernidade

Com o avanço do poder religioso na sociedade da época, com as cruzadas e as guerras santas, houve a necessidade de soldados fortes e bem-preparados para as conquistas. Logo houve a obrigação, entre os séculos XI, XII e XIII de uma preparação militar por meio dos exercícios para a cavalaria, esgrima, arco e flecha, marchas e corrida a pé.

Diante desse fato, entendemos que houve apenas uma mudança de atitude social com relação à educação física, objetivando o fortalecer do corpo com a finalidade de conquista de territórios, e os adeptos do cristianismo negaram todas as atividades que lembrassem as festas no circo e as luxúrias nas tentas.

Mesmo no cristianismo, observa-se que aconteciam jogos como os torneios e as Justas. Podemos defini-los assim:

> O torneio, de origem francesa, era disputado por dois grupos, cada qual com seu chefe, seu porta-estandarte e seus cavaleiros. Os participantes vestiam uma cota de malha estofada no interior, como forma primitivamente cônica e eram armados com a espada reta, comprida e larga. (Marinho, 1980a, p. 77)
>
> A Justa era disputada entre dois cavaleiros, convenientemente revestido de pesadas armaduras, protegidos ainda por escudos especiais. Eles empunhavam pesadíssimas lanças de ferro. (Ramos, 1982, p. 169)

De fato, as atividades desenvolvidas nos jogos eram muito violentas e mesmo com todos os equipamentos para evitar acidentes, chegava a ocorrer mortes durante as competições. No decorrer das atividades, começaram a acontecer mudanças nas regras, tentando diminuir os feridos e mortos,

mas o karatê de batalha sempre permaneceu nas atividades.

Após esse período, com o advento do Renascimento, movimento disseminado em todos os setores da sociedade no final do século XIV como oposição à falta de manifestações culturais que oprimiam o espírito. Através desse movimento, os humanistas resgataram a cultura grega e romana por meio da literatura, artes, ciências e filosofia. Na Itália, podemos citar duas figuras importantes para educação com os princípios de uma formação integral: Vitoriano da Feltre (1378-1446), que se dedicou integralmente à sua escola denominada "La Giocosa de Mantova", a qual resgatou a tradição grega com relação à Educação Física, por meio das atividades de ginástica, jogos, esgrima, natação, equitação, corrida, lutas e prática de exercícios para frio e calor, trabalhando, assim, harmonicamente o corpo e a mente. Destacamos também Maffeo Veggio (1407-1458), que publicou a obra "Educação da Criança", que afirma que a criança antes dos 5 anos não deveria se exercitar por ser muito nova e seu organismo frágil. Declarava ainda que a prática de exercício físico deveria ser dosada a fim de desenvolver a agilidade.

Na metade do século XVI, o francês François Rabelos apresenta ideias renovadas para a educação. Foi autor de obras e para transmitir as suas concepções, cria dois personagens fictícios chamados de Gargântua e Pantagruel que discutem a educação tradicional e descrevem a sua ideia relacionando-a com a natureza.

Verifica-se, logo, que todas as atividades descritas por François Rabelos estão relacionadas com a Educação Física, pois demostram uma afinidade muito grande com o saltar, caminhar, pular, nadar, correr, lutar, arremessar e o trabalho sempre com a força, agilidade, velocidade, dentro outras destrezas.

Outro autor francês, Miguel Eyquem de Montaigne (1533-1592), em sua obra, refere-se a uma educação mediante métodos de exercícios os quais possam facilitar o desenvolvimento da razão e o alcance da cultura intelectual. Ainda discute que a criança precisa da leitura, matemática e da ciência, fazendo uma relação com o seu dia a dia.

Averiguamos que os princípios adotados pelo autor acima estão atrelados com as discussões realizadas atualmente, relacionando as atividades educacionais com o processo de ensino e aprendizagem preocupado com a formação cidadã, cujas atividades têm uma relação com o cotidiano das crianças e jovens.

Ramos (1982) comenta que o médico Italiano Gerolomo Mercuriale publica em 1569 o livro "De Arte Gymmastica", fazendo uma crítica às atividades desenvolvidas na época, expondo uma nova teoria para os exercícios, discutindo seus efeitos, causas e suas intensidades, considerando a idade do

indivíduo, a estação do ano e a hora da prática do exercício físico. Observa também que os exercícios físicos deixam de ser uma atividade dos deuses, passando a ter uma percepção sistêmica e coerente, respeitando assim as condições individuais de cada praticante.

Já o Educador inglês Richard Mulcaster, dirigente do colégio de Sant Paul, publica um tratado sobre a educação, intitulado "Posições", dedicado à Rainha Elizabeth. Marinho (p. 85) frisa que a obra faz referência à Educação Física, em que "os exercícios devem combinar e apropriar-se a cada pessoa". Ademais, dividiu o exercício em três partes: o que servia para os jogos e passatempos, o que servia para as atividades relacionadas com as guerras e, por fim, o relacionado com a segurança e a saúde para toda a vida.

Podemos notar que as discussões feitas por Richard em sua obra nos remetem a autores contemporâneos como João Batista Freire, em sua obra "Educação de Corpo inteiro", Mauro Bett, em "Educação Física e sociedade", e Guedes e Guedes no livro "Fundamento da Aptidão Física voltada para a Saúde". Assuntos como esses serão discutidos mais adiante.

A fim de darmos continuidade a uma sequência lógica dos fatos, Soares (2004, p. 50) ressalta a importância da Educação Física no século XIX, "uma vez que é neste século que se elaboram os conceitos básicos sobre o corpo e sobre a sua utilização como força de trabalho".

2.3. Educação Física na Europa – origem epistemológica e educativa

O exercício físico ainda não se fazia necessário pelo aspecto econômico, e sim pelas necessidades de sobrevivência do homem natural com suas atividades de correr, caminhar, nadar, caçar, pescar, entre outros movimentos. A partir da necessidade da sociedade que tinha em seu fim a construção de um homem novo e forte para atender aos anseios do mundo mais moderno é que ele passou a ser sedentário, com a construção de novas formas de trabalho, com a finalidade de atender ao feudalismo, ao trabalho mecanizado e em defesa do estado.

Com a formação de uma nova sociedade e com a consolidação da classe burguesa, em particular na França a partir do século XIX, houve a necessidade de uma nova formação para o corpo humano, que passa a ser chamado de homem novo, com a finalidade do controle social por meio da classe burguesa sobre a operária. Sendo assim, o homem passa a ser integral, cuidando dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos.

Soares (2004, p. 06) descreve que a disciplina de Educação Física fica responsável pela construção deste homem novo no campo, na fábrica, na família e na escola e "torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade", fazendo parte,

assim, dos discursos médicos, pedagógicos e familiares. Desta forma, nota-se que a Educação Física vai integrar a sociedade com suas ideias e conceitos, apoiada na ideologia política da época, com os princípios do homem individual – hereditário – biológico e com a função de melhorar a capacidade física dos indivíduos. Para afirmar esses conceitos, enfatizaremos alguns autores da época.

John Locke (1632-1704), teórico político e líder inglês, pensava que o direito de igualdade entre ricos e pobres deveria existir. Entretanto, cita que a ordem social já existia: pobres e ricos, desta forma a educação tinha que ser estabelecida de acordo com cada indivíduo.

Para Locke, a Educação Física faz parte desse conceito por meio do controle social, desenvolvendo as atividades, segundo Ramos (1982), da saúde, da formação moral, do prazer e da recreação, das punições e recompensas, da música dos jogos, da esgrima e equitação. Neste pensamento, Soares (2004, p. 37) descreve que os conteúdos da educação tinham que incluir:

> O cálculo, considerado útil no escritório, na oficina e até mesmo em outras circunstâncias da vida cotidiana. Ele também achou por bem aconselhar a introdução de escrituração comercial, conhecimento necessário e bastante útil para obter uma correta noção dos gastos e conhecer seus limites. Além do cálculo da escrituração comercial, os estudos de Geografia, Aritmética, História e Direito Civil deveriam contemplar a conteúdo da educação.

Uma educação que deveria preparar técnica, política e fisicamente o homem para a sociedade com os princípios de igualdade e liberdade para atender um livre comércio e a sua produtividade.

Ramos afirma que (1982) Jean Jacques Rousseau, pensador Frances (1712 – 1778), da mesma forma que Locke, demandava uma Educação para a elite, educação para um aluno ideal, em que o aluno só se desenvolveria com o auxílio inteligente do mestre. Ele evidencia que o aluno não precisa estudar muita coisa, condena o excesso de livro e valoriza um maior contato com a natureza, preconizando uma vida ao ar livre, a prática de exercícios, o aleitamento materno, a alimentação pura e sadia como elementos primordiais para o desenvolvimento do organismo.

De acordo com Marinho (1980a, p. 89), Rousseau baseou o seu método em quatro princípios:

- O menino deve ser educado pela e para a liberdade;
- A infância na criança de ser amadurecida;
- A Educação do sentimento deve preceder a educação da inteligência;
- O saber importa menos que o exercício do juízo.

Esses princípios revelam a preocupação do autor com a Educação Física, com a finalidade da criança crescer saudável, respeitando o seu desenvolvimento e limites, não admitindo que ela aja como um adulto, fazendo assim que seja inteligente.

Soares (2004) acrescenta também que, na obra "O Emílio", de Rousseau, existem algumas colocações sobre os exercícios físicos, referindo-se que "se há desejo de cultivar a inteligência da criança, é necessário cultivar as forças que a regulam" (p. 39). Desta forma, a criança que pratica exercícios físicos todos os dias deixa o seu corpo forte, pois consegue ficar inteligente.

Na mesma direção, Rousseau também se refere à formação para o homem por meio da prática da atividade física, exercitando-se através do arremesso, da corrida de obstáculos, do salto à distância e em altura, do levantamento de peso, do subir em árvores, do trabalho com equilíbrio e arremesso de pedra.

Dando continuidade, Ramos (1982, p. 178) enfatiza que o Educador Suíço João Henrique Pestalozzi (1974 – 1827), influenciado pela teoria de Rousseau, é imbuído a estudar o desenvolvimento das faculdades humanas, tendo como princípio que "educar significa o desenvolvimento natural, progressivo e sistemático de todas as forças".

Na visão de Pestalozzi, segundo Soares (2004), era importante educar pelo sentimento, por meio da música e da ginástica, afirmando também que a ginástica tem uma enorme importância para corpo. Além disso, Ramos (1982, p. 179) fala que Pestalozzi foi o primeiro educador a chamar a atenção para dois elementos fundamentais dos exercícios: "a posição e a correção perfeita, sem as quais o praticante não alcança os objetivos visados". Já nesta época, se preocupava com os prejuízos trazidos pelo trabalho, tentando corrigi-los nos estabelecimentos, fazendo referência a uma ginástica do cotidiano, com exercícios ao ar livre, diariamente e passando em todas as estações.

Ressaltamos também outro pensador por intermédio de Soares (2004), o pedagogo alemão Johan Bernard Basedow, que foi o fundador da escola Fhilantropinum, com o objetivo de aplicar as ideias de Rousseau e de formar cidadãos do mundo, transformando-os em seres humanos mais úteis e felizes. Com relação à Educação Física, vamos encontrar no trabalho de Accioly (1950, p. 5), por meio de Soares (2004, p. 43), referências sobre o trabalho de Basedow quando fala sobre a criação da primeira escola "dos tempos modernos [que teve] um cunho profundamente democrático, pois seus alunos provinham indiferentemente de todas as camadas sociais. Foi também a primeira escola a incluir a ginástica no currículo, no mesmo plano das matérias chamadas teóricas ou intelectuais".

Como descrito por Ramos (1982), Basedow lutava por uma educação em que o treinamento físico e mental fosse tradado da mesma forma, andando juntos para a formação dos jovens de maneira integral. As atividades desenvolvidas pela escola Fhilantropinum reservava na sua estrutura curricular: cinco horas por dia para o estudo; três horas à recreação, que compreendia a prática de esgrima, da equitação, da dança e da música; e de outras duas horas para trabalhos manuais, além de atividades

militares, do campo, como caça e pesca, aproveitando para estudar geografia e ciências naturais.

Sem dúvida, poderíamos citar outros autores, não menos importantes para a formação dos pressupostos teóricos da Educação Física da época. No entanto, de antemão, privilegiaremos a estruturação das doutrinas construídas na Europa a partir de 1800 que receberam o nome de métodos ginásticos (escolas), correspondendo aos países que deram a sua origem: Suécia, Inglaterra, Alemanha, França e Dinamarca. Com isso, conquista status e a ginástica é considerada científica, ligada ao viés da medicina higienista, em que seus princípios se inseriam de um modo geral.

Por isso, passamos agora a referir os ditos Métodos Ginásticos Europeus – primeiras concepções da Educação Física. A Educação Física passa a ser regida por sistemas que se disseminam pela Europa através de foros científicos. Firmando-se nesta nova sociedade conhecida como a salvação para todos os males, com o fim de gerar saúde através do exercício físico, transformando-os em homens fortes, ágeis, e empreendedores, conforme os interesses da Capital, como também em defesa da pátria. Castellani Filho (2013) enfatiza que é "isso mesmo: a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no «mercado» dessa chamada «sociedade livre»".

i. Método sueco

A Suécia está localizada na região conhecida como Escandinávia, composta pela Finlândia, Noruega Islândia. Devido à sua influência e importância para região através de Per Henrik Ling, iremos nos deter ao método ginástico sueco.

Consoante Soares, (2004) Ling implantou seu sistema com a finalidade de regeneração da população que se encontrava-se entregue ao alcoolismo, à tuberculose e ao raquitismo. Através de seus estudos científicos tentou transformar a população em homens fortes e saudáveis para o trabalho e para a defesa militar, uma vez que a Suécia estava passando por um processo de industrialização e de ameaças de guerra.

Com o intuito de transmitir os seus princípios educacionais, Ling realizou uns jogos, chamando-os de Lingiadas, que aconteciam de dez e dez anos, no período de 1939 e 1949. Estes possuíam um ambiente de cordialidade, compreensão e entusiasmo, difundindo os princípios ginásticos, não acontecendo a competição desacerbada, não tinham medalhas e nem vencedores, deixando de lado a conquista pela conquista, valorizando a presença da juventude saudável e nem sempre o mais forte ganhava.

Esses princípios, por conseguinte, até hoje são postos à prova, todos os dias, nas aulas de Educação Física no conteúdo de esporte, devendo ser ministrado para todos que podem, assim, desfrutar de todas as experiências corporais com uma capacidade crítica de seus movimentos e não atendendo só os mais coordenados, mas também que venha a atingir todos os alunos, independentemente de suas condições. Encontramos essa discussão acerca desse assunto, sendo evidenciado a partir da 1970, no Brasil, quando a Educação Física entra em crise, buscando uma identidade própria.

Os primeiros passos para implantação de uma ginástica escolar foram dados por Ling em 1808, sendo estabelecido que os centros escolares oferecessem condições para a prática dos exercícios de escalas, saltos, acrobacias, natação, entre outros. Com mais uma vitória de Ling em 1836 com a nova regulamentação, foi estabelecido o seguinte: “Nenhum jovem deve ser dispensado da ginástica, salvo se prove que ele lhe é nociva”.

Soares (2004, p. 59) completa que o método de Ling apresentava-se pautado nos aspectos anatômicos e fisiológicos. Através dessa "ginástica pedagógica e higiênica" se poderia "assegurar a saúde [pois ela é] essencialmente respiratória", assim como a "beleza, por seus efeitos corretivos e ortopédicos". Além, é claro, do seu papel na formação do caráter, por ser "enérgica e viril", empregando economicamente as forças do indivíduo.

Portanto, o método sueco teve uma grande influência na construção da Educação Física nas escolas, e não, excessivamente, apenas voltado para as atividades militares, mas também baseado em princípios científicos, exercendo assim um papel importante na construção pedagógica e social a partir dos princípios fisiológicos e anatômicos.

ii. Método dinamarquês

Segundo Marinho (1980a), Franz Nachtegal, no período entre 1777 a 1847, foi considerado o apóstolo da ginástica dinamarquesa, inspirado por Gust-Muths em que os exercícios eram baseados em equipamentos marítimos com cordas verticais, lisas e com nós, escadas fixas ou oscilantes e mastros, devido à própria localização geográfica da nação com uma cidade excessivamente marítima. Em comentário a essa questão, Grifo (1989) afirma ainda que a Ginástica dinamarquesa teve uma grande influência de Pe Herink Ling mediante a ginástica científica, e de Gust-Muths com a ginástica do empirismo. Logo, Franz Nachtegal teve o mérito de fazer a ponte entres as duas correntes.

Avançando na observação, a ginástica é introduzida nas escolas primárias de Copenhague em 1801, com tempo de duração entre duas e três horas semanais. Neste mesmo período é fundada a

primeira escola Militar de ginástica conhecida como Hearens Gymnastikskole. Franz Nachtegal escreveu diversas obras e tem orgulho de afirmar que com a amplitude das atividades devolvidas nas escolas e na formação de professores, a ginástica trouxe grandes frutos para o povo dinamarquês.

Outro grande nome na ginástica dinamarquesa é Niels Buhk, fundador do instituto de ginástica, em 1930, com excelentes instalações para a prática de exercícios físicos composto por piscina, pista de atletismo, estádio em forma de anfiteatro e espaço para jogos recreativos que podia comportar cento e cinquenta alunos de ambos os sexos.

Ainda com Niels Buhk, seu sistema tem sua origem com os jovens da zona rural e se desenvolve entre os trabalhados agrícolas, expandindo-se mais tarde por todas as classes sociais com o nome de ginástica básica e depois fundamental. Buhk afirma que o seu método não é um novo sistema e sim um novo trabalho, no qual consiste na flexibilidade articular, na força muscular, na coordenação nervosa e na repetição com um ritmo determinado para alcançar uma a harmonia do ser humano. Todas essas informações estão na obra chamada Primitiv Gymnastik.

Buhk é um crítico da ginástica sueca devido à sua rigidez nos exercícios de força e destrezas, defendendo as formas mais naturais e trabalhando o princípio do movimento com flexibilidade. Esse trabalho de força e rigidez foram convertidos em movimentos suaves e naturais, eliminando assim a dificuldade respiratória e cardíaca. Marinho (s.d.a) enfatiza que o autor diferencia a ginástica sueca da dinamarquesa da seguinte forma, respectivamente: Ginástica de posições e Ginástica de movimentos.

Portanto, a ginástica dinamarquesa nasceu da observação nas atividades desenvolvidas pelo homem no seu ambiente de trabalho, sendo formulada por Bukh, como exercícios de ordem natural com o objetivo de corrigir a postura defeituosa dos trabalhadores rurais. Somando-se a isso a preocupação com as futuras gerações de trabalhadores, melhorando assim a capacidade física da sociedade, como também da produtividade.

iii. Método alemão

Na Alemanha, a Ginástica surge com a finalidade de defender a pátria, pois o país estava ainda na construção territorial, necessitando de homens, mulheres e crianças fortes, robustas e saudáveis. Em comentário a essa questão, Soares (2004) ressalta que para construção desse novo homem patriota e saudável, a Alemanha se baseou nas ciências dominantes da época como a biologia, fisiologia e anatomia.

Nos estudos de Ramos (1982), Jobann Cbristopb Friedrecb Gust-Muths (1759 – 1839) é um dos fundadores da ginástica alemã, pai da ginástica pedagógica, e escreveu o Manual técnico-prático

"Ginástica para a juventude" em que pregava a prática dos exercícios de salto, corrida, arremessos, balanceios, equitação, natação como também trepar.

Com grande influência da cultura grega, Gust-Muths defendia que a ginástica deveria ser organizada pelo Estado e ministrada todos os dias para todos: homens, mulheres e crianças, estabelecendo um agrupamento genérico de pós-exercícios, nitidamente metodológico, constituído por oito grupos: saltos, marchas, arremessos, lutas, equilibrismo como também trepar, levantar e transportar, assim como exercícios de ordem (escola do soldado).

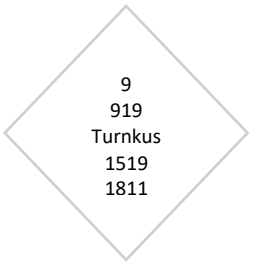
Note-se que em Gust-Muths há uma preocupação com o corpo, estabelecendo uma relação com a sociedade para construir um homem saudável com capacidade de trabalhar e defender o estado, difundindo assim os ideais higienistas da época.

Outro idealizador da ginástica na Alemanha foi Friederich Ludwig Jahn, pai da ginástica, que acompanha as ideias dos pedagogos liberais e tem como principal característica a formação militar. Soares (2004, p. 54) neste sentido afirma que:

> Ele acreditava que, para formar o "homem total", a ginástica deveria estimular a aplicação dos jogos, pois eles constituem verdadeira fonte de emulação social, e dava especial atenção às lutas uma vez que lhe era sempre presente a possibilidade de uma guerra nacional.

Os exercícios físicos, apesar de ter um apelo na instrução militar, possibilitam um processo de igualdade, a fim de que todos possam praticar as atividades com o objetivo de saúde e patriotismo para a população como um todo. Com o objetivo de uma ginástica para todos, Jahn cria um instituto em Haseiheide, próximo a Berlim, onde os alunos trabalhavam em conjunto com o objetivo de construir uma escola em que deveriam aprender a amar a pátria. O seu sistema ginástico é chamando de *Turnkunst* e a partir dele criou outras palavras: *Turnen* (ginástica), *Turner* (ginasta) e *Turnplatz* (campo de ginástica). Para incentivar os seus alunos nas turmas de Turnen, Marinho (1980a, p. 121) demonstra a criação de um símbolo criado por Jahn e seus significados (Figura 37).

Figura 37: Turnen (ginástica) e o símbolo criado por Jahn



9.	Lembrava a vitória dos germanos sobre os latinos em Teutberg;
919.	Recordava a introdução da cavalaria na Alemanha e o advento de Henrique I;
1519.	Evocava a morte do imperador Maximiliano, o último cavaleiro;
1811.	Assinalava o renascimento do Turnkust que deveria formar uma nova cavalaria para a Alemanha indivisível e livre.

Ramos (1982) relata a construção de várias escolas com o sistema ginástico de Jahn, com o

propósito de formar uma juventude patriota, com corpos saudáveis, fortes e ágeis. Janh também escreveu um livro chamado “Die Deutsche Turnkunst” (A Arte da Ginastica Alemã), descrevendo todas as atividades desenvolvidas para atender a esses objetivos, expostos em cinco capítulos: exercícios gímnicos, jogos gímnicos, construção e instalação de campo de ginástica, modo de praticar os exercícios e a bibliografia da arte ginástica.

Os exercícios ginásticos descritos no método de Jahn, são agrupados em 17 e são os seguintes: marchar, correr, saltar, tomar impulso, equilíbrio, exercício de barra, exercícios de paralela, trepar, arremessar, puxar, empurrar, levantar, transportar, esticar, lutar braço a braço, saltar arco e pular corda.

Como descrito por Marinho (1980a), Adolph Spiess foi o pai da ginástica escolar na Suiça, escrevendo o livro “Manual de Ginástica para as Escolas" (Turnbuch fur Schulen) e depois foi adotado pela Alemanha, onde tentou colocar a ginástica no mesmo patamar das outras disciplinas. Foi influenciado por Herbart e Pestalozzi e deu continuidade aos ensinamentos de Gust-Muths.

Adolph Spiess aperfeiçoou as escolas da Alemanha onde os ginásios passaram a fazer parte das plantas das escolas, além de possuírem uma praça desportiva próxima da mesma. Podemos verificar, pois, que a partir da aplicação do sistema nas escolas, a ginástica tem um lugar de destaque, ressaltando a importância pedagógica para o exercício física e tendo um papel importante na formação moral e social.

Responsável por toda a organização e desenvolvimento da Educação Física nas escolas Alemãs, o sistema de ginástica de Spiess obedecia a uma sequência lógica em suas atividades de marcha, exercícios livres e a ginástica de aparelhos. Marinho (1980a, p. 124) esquematiza o sistema ginástico de Spiess nas escolas alemãs de acordo com a Figura 38.

Figura 38: Sistema ginástico de Spiess

SISTEMA DE GINÁSTICA	• Exercícios Livres (sem aparelhos)	Membros superiores Membros inferiores
	• Exercícios de apoio	Apoio propriamente dito Suspensões Balanceamentos
	• Exercícios de suspensão	Barras; Paralelas; Cordas
	• Ginástica Coletiva.	marchas e exercício de ordem unida

Do ponto de vista de Soares (2004), o sistema de ginástica de Spiess é totalmente mecânico e funcional, embora a história da Educação Física enalteça os aspectos pedagógicos, e Marinho (1980a) também crítica o sistema, pois entende que o mesmo não obedece a um ritmo pedagógico e não

apresenta bases cientificas sustentáveis. Em resumo, o método alemão possui uma característica que prima pela formação de homens fortes e com o espírito patriota, além de uma ginástica de massas, das aplicadas nas escolas, que transforma o ser humano em um cidadão universal com a formação militar em defesa da pátria.

iv. Método francês

A França com seus princípios revolucionários de igualdade, fraternidade e liberdade, favorece um novo olhar para Educação Física, sendo pensada para além dos aspectos militares, voltando-se para atender toda a população com a finalidade do desenvolvimento social em que todos tenham direito à educação.

Nessa perspectiva, o espanhol Francisco Amorós e Ondeaño (1977 – 1848), naturalizados franceses, são considerados os fundadores da escola francesa. Publicaram o Manual de Educação Física, Ginástica e Moral e, nesse contexto, Ramos (1982) comenta que o Método de Amorós tinha como objetivo a formação de homens completos, que fossem fortes, endurecidos, corajosos e aguerridos, possuídos do bem, do dever e do devotamento, mantendo a qualidade física, a energia e a felicidade elevada. Para reforçar os princípios de Amorós, destacamos por via Marinho (p 102) o prefácio de sua obra onde se refee que "a ginástica é a ciência provada de nossos movimentos, de suas relações com os nossos sentidos, nossa inteligência, nossos sentimentos, nos costumes e no desenvolvimento de todas as nossas faculdades".

Com a definição de Amorós, constatamos a sua preocupação com a formação do homem completo, que viesse a ter uma capacidade crítica de desenvolver-se por meio da ginástica em todos seus aspectos, melhorando assim a qualidade de vida da população, formando homens fortes e saudáveis com a finalidade de desenvolver o país e a si próprio.

Para atingir a formação completa do ser humano, Amorós dividiu a sua ginástica em quatro tipos: civil, militar, média e cénica. Com relação a essa última, ele não se preocupou. Ramos (1982) revela que a ginástica de Amorós era composta por 17 exercícios que são: "marchar, trepar, equilibrar, saltar, levantar e transportar, correr, lançar, nadar, mergulhar, escorregar, patinar, esgrimir, dançar, utilizar o cavalo, praticar o tiro, jogar bola, boxear com os punhos e pés e muitos outros faziam parte do treinamento" (p. 218).

Nota-se que são exercícios de ordem natural os citados acima, sendo também encontrados como conteúdo de Educação Física, descritos nos "Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental" – PCN (Brasil, 1997), como os esportes, as lutas, os jogos, as ginásticas, as atividades

rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o corpo. Concomitantemente, explica os PCN quando se refere ao aspecto motor "os conteúdos devem abordar a maior diversidade possível de possibilidades, ou seja, correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar objetos, equilibrar-se, desequilibrar-se, pendurar-se, arrastar, rolar, escalar, quicar bolas, bater e ré bater com diversas partes do corpo e com objetos, nas mais diferentes situações" (p. 48).

Outro grande influenciador da Ginástica Francesa é Georges Demeny, que escreveu o Manual do Exército e os seus anexos e em 1903 fundou o primeiro curso superior de Educação Física. De acordo com Soares (2004), Demeny era biólogo, filósofo e pedagogo, acreditava que a Educação Física deveria ter princípios científicos baseados nas leis físicas e biológicas e abandonar os procedimentos empíricos, adotando métodos de medir, experimentar e comparar. Marinho (1980a, p.105) assim descreve o método de Demeny em que a ação da Educação Física deriva das leis do hábito e da adaptação:

> Ação central, derivada do hábito do esforço voluntario e do hábito do trabalho; ação periférica derivada da rapidez com que o músculo se adapta às ordens emanadas dos centros nervosos, com que a articulações e os ossos obedecem aos músculos em movimento. Os efeitos produzidos sobre o organismo dependem: da intensidade e da duração das contrações musculares, fatores de energia de tensão (força muscular); da qualidade de trabalho produzido dentro de um tempo determinado, da localização das contrações musculares, de repercussão sobre a nossa moral.

Portanto, a ação sistematizada por Demeny tem base em pesquisas realizadas na biologia e na fisiologia para o exercício físico adotado na época pelo conteúdo da medicina higienista com a finalidade de transformação do homem social em um homem biológico, com gestos automatizados e disciplinadores em uma perspectiva positivista que emerge da classe burguesa, em que o corpo é meticulosamente estudado, fornecendo através dos métodos científicos resposta para todas as dúvidas colocadas pela burguesia.

Demeny fez críticas ao método sueco, pois se baseava em estudos de análise anatômico - mecânico com exercícios de força e que deveria ser utilizado somente em atividades militares. Em sua proposta, de acordo com Ramos (1982, p. 218), a "Educação Física é um conjunto de meios destinados a ensinar o homem a executar qualquer trabalho físico, com o máximo de economia no emprego da força".

Corroborando a crítica de Demeny ao método sueco, Soares (2004), principalmente pelo aprofundamento nos seus estudos da fisiologia, realizou pesquisas sobre o movimento humano de

modo que as aulas deveriam ser interessantes para prender a atenção do aluno, executando os exercícios de forma completa, contínua e baseados na independência muscular de atingir um esforço acentuado.

Demeny também se preocupou com a saúde da mulher em seus estudos, justificando esse aspecto Ramos (1982) quando se refere às questões relacionadas aos hábitos elegantes como: uso de cintas, salto alto, porta seios, entre outros. Toda essa preocupação tinha como objetivo na reprodução humana, em que a mulher passa a ter um papel importante na sociedade, com a finalidade de transmitir os ensinamentos higienistas para toda a sua família, diminuindo assim a mortalidade e tendo filhos saudáveis.

Georges Hébert propõe uma ginástica voltada para os movimentos naturais, fazendo com que o homem que passava por um processo de mecanização dos movimentos, visse a prática de exercícios ligada à natureza. De acordo com Ramos (1982), o método de Hébert teria uma concepção estética, higiênica e cheia de utilitarismo. o método natural foi idealizado por Hébert em sua viagem como tenente da Marinha Francesa, que observando as comunidades menos civilizadas que praticavam exercícios em contato com a natureza, tornando-os fortes e saudáveis a partir das atividades desenvolvidas pelo homem primitivo em um ambiente natural. Soares (2003, p. 25) refere-se a Hébert nesse contexto quando:

> Esses homens, mulheres e crianças que vê são "selvagens" ou "primitivos", e ele encanta-se com a beleza, a força, a resistência e a agilidade corporais que possuem e expressam esses seres; julga seus gestos perfeitos, interessa-se pela sua forma de vida simples, pelos costumes e pelas qualidades viris e habilidades físicas que observa.

Foi a partir dessas observações que surgiu seu método no final do XIX, aplicando os exercícios a uma tropa de 1.200 fuzileiros em que as atividades representam um retorno à natureza adaptada a vida urbana. Soares (2003) acredita que esse método se encontra caracterizado por exercícios realizados com a finalidade de resistência ao frio, endurecimento, utilização de meio natural para prática, exercícios utilitários e nudez controlada. Ramos (1982) completa essas afirmações quando se refere aos dez exercícios utilizados pelo método que são: marchar, correr, saltar, quadrupedar, trepar, equilibrar, lançar, levantar, defender-se e natação.

Hébert tinha como finalidade em seu método de fazer o homem forte e saudável, com as qualidades físicas de agilidade, força velocidade e resistência. Ainda fazia críticas à especialização esportiva, pois, para ele, "somente a Educação Física completa, baseada sobre a prática de exercícios naturais e utilitários, garante um perfeito desenvolvimento, um retorno ao tipo forte e belo que foi

aquele de nossos antigos habitantes conforme a natureza" (Hébert, 1918a, p. 27, citado em Soares, 2003, p. 28). O esporte não contribuía para o desenvolvimento individual do homem nem para a sociedade, o esporte deveria ser enquadrado pedagogicamente.

ANEXO 03: Proposta de trabalho das disciplinas do ensino médio – PTDEM

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidadeEJA

100 ANOS
REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
1909-2009

www.ifrn.edu.br

Proposta de Trabalho da Disciplina
Para os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular, EJA e Subsequente.

Eixo Tecnológico:

(Projeto aprovado pela Resolução n° 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012).

Belchior de Oliveira Rocha

REITOR

Anna Catharina da Costa Dantas

PRÓ-REITORA DE ENSINO

COORDENAÇÃO GERAL DO PROCESSO DE REVISÃO

Ana Lúcia Pascoal Diniz

Anna Catharina da Costa Dantas

Nadja Maria de Lima Costa

Rejane Bezerra Barros

COORDENAÇÃO GERAL DE ELABORAÇÃO

Artemilson Alves de Lima Rita de Cássia Rocha

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO

Ana Cristina de Araújo

Everaldo Robson de Andrade

Edna Evaristo Iracyara

Maria Assunção de Sousa

Ivana Lúcia da Silva

Kadidja Karla

Marcos Antônio da Silva

Moysés de Souza Filho

Paulo Cesar Ricarte da Silva

Renier Cavalcanti Dantas

Rosalva Alves Nunes

Sumário

PREFÁCIO 386

APRESENTAÇÃO 388

1. CONCEPÇÃO TEÓRICA 388

2. PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA 392

3. CONTEÚDOS PROPOSTOS 394

4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 395

5. REFERÊNCIAS 396

ANEXO I – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS "REGULARES" 398

ANEXO II – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA MODALIDADE EJA 403

ANEXO III – PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES 405

Prefácio

O modelo de currículo integrado tem sido um ideal presente nas definições curriculares do IFRN. Nesse modelo, defende-se a formação *omnilateral* ancorada em uma proposta de educação politécnica e dirigida para o exercício da cidadania, a globalização das aprendizagens e as práticas pedagógicas interdisciplinares.

O IFRN, por meio da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), alia esse ideal à organização de um currículo para os cursos técnicos de nível médio em que se conectam a integração e a disciplinaridade, comumente representadas em instâncias opostas. Nesse currículo, as disciplinas inter-relacionam-se por meio das dimensões tanto da prática educativa quanto das demandas sociais, articulando ciência, trabalho, cultura e tecnologia. A proposta curricular configura-se em uma arquitetura que favorece a fusão de fronteiras interdisciplinares, traçadas, entre outras estratégias metodológicas, pela pesquisa, pelo estudo e/ou pelos projetos integradores. A disciplina deixa de ser dominante para subordinar-se à ideia que rege uma forma particular de integração.

Assim, colocam-se, à disposição, as Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio (PTDEM) referentes aos Cursos Técnicos Integrados do IFRN. Tais propostas têm por objetivo organizar e sistematizar o trabalho pedagógico desenvolvido, destacando-se as concepções de ensino e de aprendizagem ancoradoras da prática docente, as bases teórico-metodológicas de cada disciplina, a seleção dos conteúdos, o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem. Sob forma de documentos norteadores do ensino e da aprendizagem, oportuniza-se o acesso aos PTDEM.

Os PTDEM constituem-se como referenciais organizadores das disciplinas do ensino médio integrado, configurando-se, assim, em um planejamento macroinstitucional para a implementação e o desenvolvimento curricular dos Cursos Técnicos Integrados. Além disso, possibilitam a (re)elaboração de projetos educativos, a sistematização de novas propostas pedagógicas e a pesquisa reflexiva sobre a prática. Trata-se de um registro histórico da cultura acadêmica no IFRN.

Por fim, esses documentos apresentam-se como base teórico-metodológica para elaboração de planos individuais e coletivos de estudo, para reflexões sobre o fazer docente e para a elaboração de programas de formação continuada na Instituição.

Para a construção dos PTDEM, recorreu-se a uma sistematização coletiva e democrática. Para tanto, foi decisiva a participação de professores de cada disciplina do ensino médio e de membros da equipe técnico-pedagógica. A partir de discussões em encontros presenciais (seminários e reuniões) e não presenciais (videoconferência, correio eletrônico institucional e plataforma *Moodle*), as propostas foram organizadas por disciplina.

Neste Volume V do Projeto Político-Pedagógico do IFRN, apresenta-se o conjunto das propostas pedagógicas referentes às disciplinas de educação básica no currículo integrado da formação técnica. Esse conjunto de propostas objetiva fortalecer práticas interdisciplinares no currículo dos Cursos Técnicos Integrados. Compõe-se de catorze cadernos referentes, cada um deles, a disciplinas específicas do ensino médio (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte, Educação Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Física, Biologia e Informática).

Espera-se, portanto, que os PTDEM contribuam para que a prática docente esteja articulada com as diretrizes curriculares do Projeto Político-Pedagógico institucional. Espera-se, sobretudo, que a

Instituição avance na promoção de um trabalho pedagógico (planejamento, acompanhamento e avaliação), no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados, sob a perspectiva da ação-reflexão-ação. Assim, viabiliza-se a busca por novas utopias associadas à formação humana integral.

Pró-Reitoria de Ensino/IFRN

Apresentação

A presente proposta tem como objetivo organizar e sistematizar o trabalho a ser desenvolvido nos cursos técnicos profissionalizantes de ensino médio integrado regular e na modalidade da educação de jovens e adultos – EJA e subsequente, pelo componente curricular Educação Física. Esta proposta será o marco teórico orientador para a elaboração do planejamento e dos programas pedagógicos na formação geral e profissional dos respectivos cursos se constituindo, assim, em um registro histórico da Educação Física na cultura acadêmica no IFRN.

Os princípios da proposta estão contextualizados com o projeto político pedagógico do IFRN e através de seus pressupostos teóricos metodológicos, busca integrar a Educação Física à função social da instituição, às orientações dos documentos curriculares norteadores da prática pedagógica para o Ensino Médio e às abordagens pedagógicas desenvolvidas pela produção cientifica no mundo acadêmico.

O trabalho coletivo dos professores envolvidos na sistemática de elaboração da proposta merece ser evidenciado, pois, no contexto do IFRN a Educação Física que teve uma história restrita ligada ao movimento do esporte competição nas diversas fases de mudanças sociais e políticas da sociedade brasileira, regional e institucional nas últimas décadas, assume uma postura ética integrada aos princípios do projeto político pedagógico institucional. Assim sendo, os aspectos curriculares da disciplina se contextualizam ao processo de formação geral e profissional dos cursos da Educação Profissional e Tecnológica como decorrência da concepção de corpo e da cultura de movimento vigentes na atual política educacional.

Nesse sentido é importante enfatizar que nunca antes na história da instituição houve um movimento unificado de uma proposta político pedagógica que possibilitasse a configuração da identidade transformadora para a Educação Física. Portanto, a presente proposta representa a ideia coletiva dos docentes envolvidos e tem, na sua essência, a proposição de construir uma nova visão da Educação Física no contexto institucional.

Concepção teórica

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, a Educação Física no Ensino Médio passou a ser contemplada como componente curricular obrigatório da educação básica, devendo ser integrada à proposta político-pedagógica da escola, assim como as demais disciplinas inseridas no contexto escolar.

A importância dessa nova Lei decorre, dentre outros aspectos, pela finalidade específica que cada nível da educação escolarizada deve almejar. O Ensino Médio, de forma geral, terá como finalidade os seguintes pontos:

> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 19).

A nova LDB deu origem à elaboração de diretrizes com o objetivo de nortear os diferentes componentes curriculares da educação básica em nosso país. Dentre os quais, destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN'S (2000), PCN+(2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) e o Ensino Médio Inovador - EMI (2009) que buscam fornecer subsídios teórico-metodológicos para o Ensino Médio, no qual a disciplina de Educação Física encontra-se inserida na área de Linguagens conforme as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio.

De acordo com as proposições contidas nos documentos supramencionados, o aluno do Ensino Médio deve, ao final de sua formação, possuir conhecimentos que o permitam vivenciar diferentes práticas oriundas da cultura corporal de movimento, inclusive, sendo capaz de emitir opinião crítica sobre elas e de gerenciar de forma autônoma as atividades mais adequadas às suas condições de prática e de expressão corporal no campo do esporte, dos jogos, do lazer, das atividades rítmicas e expressivas, da ginástica, das lutas, das práticas corporais alternativas e em contato com a natureza e suas relações com os temas transversais.

O Ensino Médio se caracteriza, portanto, pelo aprofundamento da sistematização do conhecimento, no qual "o aluno começa a compreender que há propriedades comuns e lidar com a regularidade científica" (BRASIL 1997, p.32). Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar e formular novas idéias que ultrapassem o simples exercício de memorização.

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, as discussões na tentativa de adequar o fazer pedagógico dos professores de Educação Física às exigências e recomendações legais que regem a Educação em nosso país se tornam ainda mais

substantivas devido, sobretudo, a promulgação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e criou os Institutos Federais. Isto porque a referida lei promoveu a expansão na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, desenvolvidas pelo IFRN e um consequente aumento no número de alunos e professores.

Tal perspectiva requer reflexões que permitam a definição de uma proposta pedagógica que além de unificar o fazer pedagógico dos professores - em especial os de Educação Física – atentem para as particularidades geográficas, sociais e culturais de cada Campus. Sistematizar uma proposta unificadora para a Educação Física escolar no IFRN justifica-se ainda pelo contexto de reformulação curricular vivenciado atualmente pelo IFRN, particularmente, no que diz respeito às reflexões coletivas que objetivam a reconstrução/revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nessa proposição entendemos que se faz necessário que a Educação Física organize as suas ações didático-pedagógicas, tendo em vista os princípios e referenciais do PPP, ora em construção, de forma a contribuir para a formação humana integral em consonância com a função social do IFRN. Nesse sentido, diz o documento em questão:

> A função social do IFRN é oferecer formação humana integral por meio da educação profissional e tecnológica, de qualidade socialmente referenciada, comprometida com a produção e difusão de conhecimentos, com a transformação da realidade e a emancipação dos sujeitos em sua totalidade (PPP-IFRN, 2009, p. 06).
>
> Dentre os princípios norteadores do PPP destacamos:
>
> A formação humana integral, com a produção e a difusão do conhecimento científico, tecnológico, artístico-cultural e desportivo, tendo em vista as necessidades da sociedade; a inclusão social contemplando as condições físicas, intelectuais, socioeconômicas, respeitando-se a heterogeneidade dos sujeitos; a integração da educação profissional com a educação básica (PPP-IFRN, p. 07).

Pelo exposto, entendemos que a qualidade da educação profissional e tecnológica tem se constituído em uma necessidade social e ao mesmo tempo em um desafio educacional para os Institutos Federais. A construção de um currículo que integre as áreas de formação geral e profissional se apresenta como o elemento chave para que o processo de formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenha como referência os princípios e fundamentos, oriundos da concepção de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação preconizados pelo PPP do IFRN.

Pressupostos teórico-metodológicos

Compreendemos que para a viabilização dos objetivos anteriormente mencionados faz-se necessária a adoção de diferentes abordagens teórico-metodológicas pelo caráter crítico-reflexivo que se pretende imprimir ao fazer docente.

Nesse sentido, as seguintes abordagens teóricas se apresentam como sugestões às ações didático-pedagógicas:

- **Abordagem *Crítico-emancipatória***. Esse referencial teórico-metodológico defende a idéia de que as aulas de Educação Física devem ser capazes de permitir ao aluno a conscientização de sua realidade sócio-política, com o objetivo de formar sujeitos críticos e reflexivos, que saibam questionar, não apenas suas vivências no decorrer das aulas, mas também indagar criticamente sua realidade social, visando à emancipação e a consequente libertação das condições limitantes referentes às suas capacidades racionais, fato este que favorecerá a sua atuação crítica e reflexiva no contexto sociocultural do qual faz parte (KUNZ, 1991; 1994);
- **Abordagem *Crítico-Superadora***. Os pressupostos elaborados pelo "Coletivo de Autores", na obra *Metodologia do ensino da Educação Física*, que defende a ideia de que o professor deve considerar e valorizar, em seu fazer pedagógico, o conhecimento já vivenciado pelo aluno no contexto social em que vive e que, para tanto, deve promover uma leitura da realidade referente à cultura corporal de movimento, confrontando o conhecimento dos alunos com o conhecimento científico, de modo a proporcionar uma reflexão sobre a realidade social na qual pretende intervir (COLETIVO DE AUTORES, 1993);
- **Abordagem da *Concepção de Aulas Abertas*,** cujos principais pressupostos referem-se à coparticipação e corresponsabilidade do processo educativo, em outras palavras: essa concepção teórico-metodológica assevera que o aluno deve participar ativamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, desde a seleção dos conteúdos, planejamento e vivência das atividades (HILDEBRANDT & LAGING, 1986).

Pelo exposto, compreende-se que a metodologia para o ensino da Educação Física escolar deve caracterizar-se pelo processo de elaboração conjunta, considerando a estreita relação entre *aluno-professor-conhecimento*. Nesse sentido, registramos, a seguir, algumas estratégias metodológicas que marcarão a atuação do professor de Educação Física do IFRN:

- Aulas não diretivas, nas quais os alunos participem, desde o planejamento, até a vivência das mesmas;
- Leitura e reflexão sobre textos previamente escolhidos;

- Palestras sobre temas atuais que estejam interligados com a área da Educação Física e que sejam de interesse dos alunos com a devida orientação docente;
- Organização de seminários, nos quais os alunos sejam incentivados a socializar o conhecimento vivenciado no decorrer das aulas;
- Exibição e discussão crítica de filmes que abordem temas sobre os conteúdos específicos da cultura corporal;
- Debate de notícias e reportagens jornalísticas das agências de divulgação em nosso país e em nossa região, relacionadas com as temáticas estudadas.
- Práticas corporais significativas nas quais o aluno compreenda o seu fazer como elemento de integração entre a teoria e a prática.

Proposição metodológica

A elaboração da proposta pedagógica para a Educação Física no âmbito do IFRN tem como objetivo primordial consolidar o componente curricular em questão como um fenômeno sociocultural presente na vida dos alunos que possibilita o desenvolvimento de uma rede de inter-relações e que ampliam as possibilidades do sentido/significado do *se movimentar*, traduzido nas diversas práticas corporais contempladas na organização dos conteúdos programáticos.

Portanto, à luz das Diretrizes curriculares para o Ensino Médio, destaca-se que a Educação Física como componente curricular no âmbito do IFRN deve possibilitar que o aluno, ao longo de sua formação alcance os seguintes objetivos específicos:

- Compreender os aspectos relacionados ao funcionamento do seu próprio corpo, como por exemplo, aqueles relacionados à anatomia e à fisiologia. Tais conhecimentos serão fundamentais para a apreensão conceitual que permita o aluno perceber a importância da prática da atividade física para a sua saúde, bem como identificar a intensidade e a frequência das atividades que melhor se adequem a sua condição física;
- Conhecer e vivenciar diferentes manifestações da cultura corporal de movimento, sendo capaz de refletir criticamente sobre elas, como por exemplo, avaliar aspectos político-ideológicos que estão atrelados a sua prática em diferentes contextos sociais;
- Vivenciar atividades coletivas com o intuito de colaborar para o alcance dos objetivos comuns, entendendo os limites e as possibilidades inerentes a cada indivíduo, desenvolvendo, assim, o espírito democrático e o diálogo harmônico entre as diferenças;
- Desenvolver a autonomia necessária para a elaboração de práticas corporais, bem como ser capaz de discutir e modificar regras de maneira a adaptá-las a diferentes contextos e a

necessidades pessoais e coletivas;

- Articular o conhecimento vivenciado nas diferentes disciplinas de modo a solucionar questões relacionadas à vivência cotidiana de suas práticas corporais;
- Desenvolver valores éticos e apreciar os sentidos estéticos inerentes ao movimento humano.
- Analisar criticamente a veiculação da imagem do corpo e do movimento nos meios de comunicação e divulgação.

Consideramos que os temas a serem discutidos, refletidos e vivenciados pelos alunos permitirão que estes possam compreender, entre outros aspectos, o contexto da Educação Física Escolar não apenas pelo viés do esporte de rendimento, mas sim como uma prática pedagógica que pode favorecer a compreensão da importância do envolvimento ativo, crítico e reflexivo nas diferentes expressões da cultura corporal.

Conteúdos propostos

Núcleo estruturante

1º ANO

1. A CULTURA DE MOVIMENTO.
1.1 Conceitos e definições do movimento humano.
1,2 Contexto atual da Educação Física escolar no ensino médio.

2. **O JOGO.**
2.1. Conceitos
2.2 Tipos e aplicações.
2.3 Criações e ressignificação dos jogos.
2.4 Brinquedos e brincadeiras populares.

3. A GINÁSTICA
3.1 Origem e evolução do exercício físico.
3.2 Conceito e tipos de exercícios físicos.
3.3 Exercícios físicos e saúde.
3.4 Aspectos biológicos, culturais e sociais do corpo.

2º ANO

1. **O ESPORTE:**
1.1 Histórico e Evolução do esporte.
1.2 Tipos de esportes.
1.3Fundamentos Técnicos e Táticos.
1.4 O esporte e a mídia.
1.5 Os investimentos e a tecnologia no esporte.
1.6 O doping no esporte.
1.7 O uso político e econômico do esporte.
1.8 O trabalho no esporte.

2. **AS LUTAS.**
2.1Aspectos históricos e socioculturais das lutas.
2.2 Movimentos básicos.
2.3 Sentidos e significados filosóficos das lutas.

3. AS DANÇAS.
3.1 História das danças.
3.2 Tipos de dança.
3.3 Manifestações culturais da Dança.
3.4 Dança e consciência corporal.

Núcleo articulador

3º ANO/4º ANO

1. QUALIDADE DE VIDA, SAÚDE E TRABALHO

1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.

1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.

1.3. Ginástica laboral.

2. PRÁTICAS CORPORAIS E LAZER

2.1. Práticas corporais regulares e seus benefícios para a saúde.

2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.

3. PROGRAMA DE ATIVIDADE FÍSICA E AUTONOMIA

3.1. Conceitos e tipos de ginastica.

3.2. Esporte participação.

Avaliação da aprendizagem

No que tange ao processo avaliativo, compreende-se que avaliar é um processo contínuo, no qual a apreensão e a fixação da aprendizagem ocorrerão, entre outros aspectos, pelo processo de autoavaliação sobre as atitudes durante todo o processo do aprender. Nesse sentido, para o registro do processo avaliativo, consideraremos os seguintes critérios:

- A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- A elaboração de relatórios e produção textual;
- A apresentação de seminários;
- Avaliação escrita;
- A autoavaliação da participação nas atividades desenvolvidas, com destaque especial para questões referentes à auto-crítica e ao processo de aprendizagem.

Face ao exposto, cabe ressaltar que a Educação Física no IFRN, tem como pressuposto a ideia de que a intervenção pedagógica possa, efetivamente, atender a todos os alunos, considerando o processo de formação integral em consonância com a função social da instituição.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Casa Civil da Presidência da República. 1996. Brasília; DF.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília, 2002.

BRASIL. PCN'S + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEEB; Brasília; 2002.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. CNE/SE/CEB; Brasília. 2012.

BRASIL. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília; 2007.

BRACHT, Valter. Sociologia crítica do esporte: uma introdução. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BETTI, Mauro e ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde.** Rio de Janeiro, Shape, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição de Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOELNER, Silvana Vildore. Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro. Ao Livro técnico, 1986.

_____ **Educação Física Aberta à experiência: uma concepção didática em questão.** Reiner Hildebrandt-Stramann (organizador); Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009.

IFRN. Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Capítulo 02 – Princípios e Referenciais. 2010.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7°ed., Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental; Tradução de Edgar de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.

PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do Esporte: contextos, evolução e perspectivas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

PHILIPE-E.Souchard. **Ginastica postural global.** 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.

POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginastica Laboral: teoria e prática** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

TAFFAREL, Celi Neilza Zülke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

ANEXO I – Programas das disciplinas para os Cursos Técnicos Integrados "regulares"

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS "REGULARES" 1° ANO

Disciplina: Educação Física Carga-Horária: **60h** (80h/a)

EMENTA

Introduzir o educando no processo de aquisição do conhecimento sistematizado da cultura corporal de movimento. Desenvolver reflexões, pesquisas e vivencias acerca da relação corpo, natureza e cultura como princípios didáticos pedagógicos para a apropriação do conhecimento produzido pela cultura social e cientifica.

Objetivos

Geral

Construir o conhecimento crítico-reflexivo acerca das práticas corporais assegurando a participação irrestrita dos educandos em todas as vivencias pertinentes à cultura de movimento.

Específicos

Diagnosticar e contextualizar as práticas corporais vivenciadas no ensino fundamental (1° ao 9° ano).

Identificar, compreender e vivenciar de forma crítica e criativa os diferentes tipos de jogos e suas aplicações. Identificar, compreender e vivenciar as formas de exercícios ginásticos e suas aplicações.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Cultura de movimento.

1.1 Conceitos e definições do movimento humano.
1.2 Contexto atual da Educação Física escolar no ensino médio.

2. Jogo

2.1 Conceitos
2.2 Tipos e aplicações.
2.3 Criações e ressignificação dos jogos.
2.4 Brinquedos e brincadeiras populares

3. Ginástica

3.1 Origem e evolução da ginástica.
3.2 Conceito e tipos da ginástica.
3.3 Exercícios físicos e saúde.
3.4 Aspectos biológicos, culturais e sociais do corpo.

Procedimentos Metodológicos

- ✓ Aulas dialogadas; Aulas expositivas; Vivências corporais; Aulas de campo; Oficinas pedagógicas; Leitura e reflexão; sobre textos, Palestras; Seminários; Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte, Discussão de notícias e reportagens jornalísticas; Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- ✓ Projetor de slides; Textos, DVD, CD, livros, revistas; Bolas diversas; Cordas, bastões, arcos, colchonetes, halteres; Material de sucata; Sala de ginástica; Piscina; Quadra; Campo; Pátio; Praças.

Avaliação

- ✓ Frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A autoavaliação da participação nas atividades desenvolvidas**.**

Bibliografia Básica

BRASIL. **PCN'S + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEEB; Brasília; 2002.

BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. Ed. Ícone, 2007

BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal do Jogo**. Ed. Ícone 2007

HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro. Ao Livro técnico, 1986.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS "REGULARES" 2º ANO

Disciplina: Educação Física Carga-Horária: **60h** (80h/a)

EMENTA

Promover o conhecimento e a vivência da prática dos esportes considerando sua história, princípios, objetivos, metodologia de ensino, elementos técnicos, aspectos táticos, condicionamento fisiológico, conceitos psicológicos, sentido de coletividade, relações sociais, culturais e econômicas como fenômenos inerentes ao esporte na contemporaneidade e suas implicações com o conceito de esporte educação no contexto da formação escolar.

Objetivos

GERAL

- Desenvolver o conhecimento crítico-reflexivo acerca das práticas corporais esportiva assegurando a participação irrestrita dos educandos em todas as vivencias pertinentes a cultura de movimento.

ESPECÍFICOS

- Analisar o contexto histórico dos esportes compreendendo as suas transformações no decorrer do tempo. - Discutir aspectos técnicos e táticos dos esportes. - Vivenciar as práticas esportivas individuais e coletivas. - Analisar o contexto histórico das lutas compreendendo as suas transformações no decorrer do tempo. - Vivenciar diferentes tipos de lutas.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. <u>O Esporte:</u>

1.1. Histórico e evolução do esporte.
1.2. Tipos de esportes.
1.3. Fundamentos técnicos e táticos.
1.4. O esporte e a mídia.
1.5. Os investimentos e a tecnologia no esporte.
1.6. O doping no esporte.
1.7. O uso político e econômico do esporte.
1.8. O trabalho no esporte.

2. <u>As Lutas</u>.
2.1. Aspectos históricos e socioculturais das lutas.
2.2. Movimentos básicos.
2.3. Sentidos e significados filosóficos.

3. <u>As Danças</u>
3.1. Histórias das danças.
3.2. Tipos de dança.
3.3. Manifestações culturais da Dança.
3.4. Dança e consciência corporal.

Procedimentos Metodológicos

- ✓ Aulas dialogadas; Aulas expositivas; Vivências corporais; Aulas de campo; Oficinas pedagógicas; Leitura e reflexão sobre textos; Palestras; Seminários; Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte; Discussão de notícias e reportagens jornalísticas; Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- ✓ Data show, Textos, DVD, CD, livros, revistas; Bolas diversas; Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres; Sala de ginástica; Piscina; Quadra; Campo; Pátio, Praças.

Avaliação

- ✓ A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A autoavaliação da participação nas atividades desenvolvidas**.**

Bibliografia Básica

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal do Esporte**. Ed. Ícone 2007

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina e RANGEL, Irene Conceição de Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GOELNER, Silvana Vildore. **Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7°ed., Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do Esporte: contextos, evolução e perspectivas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS REGULARES 3°/4° ANO			
Disciplina:	Qualidade de Vida e Trabalho	Carga-Horária:	**30h** (40h/a)

EMENTA

Possibilitar o estudo e a vivência da relação do movimento humano com a saúde, favorecendo a conscientização da importância das práticas corporais como elemento indispensável para a aquisição da qualidade de vida. Considerar a nutrição equilibrada, o lazer, a cultura, o trabalho e a afetividade como elementos associados para a conquista de um estilo de vida saudável.

OBJETIVOS

GERAL

Valorizar o corpo e a atividade física como meio de sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, sendo capaz de relacionar o tempo livre e o lazer com sua vida cotidiana.

ESPECIFICOS

Relacionar as capacidades físicas básicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptando às suas necessidades e as do mundo do trabalho. Utilizar a expressividade corporal do movimento humano para transmitir sensações, idéias e estados de ânimo. Reconhecer os problemas de posturas inadequadas, dos movimentos repetitivos (LER e DORT), a fim de evitar acidentes e doenças no ambiente de trabalho ocasionando a perda da produtividade e a queda na qualidade de vida.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Qualidade de vida e Trabalho

1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.
1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.

2. Atividade Física e lazer

2.1. A atividade física regular e seus benefícios para a saúde.
2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.

3. Programa de Atividade Física

3.1. Conceitos e tipos de Ginástica.
3.2. Esporte participação e de lazer.
3.3. Ginástica laboral

Procedimentos Metodológicos

- ✓ Aulas dialogadas; Aulas expositivas; Vivências corporais; Aulas de campo; Oficinas pedagógicas; Leitura e reflexão sobre textos; Palestras; Seminários; Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte; Discussão de notícias e reportagens jornalísticas; Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- ✓ Projetor de slides; Textos, DVD, CD, livros, revistas; Bolas diversas; Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres; Sala de ginástica; Piscina; Quadra; Campo; Pátio; Praças.

Avaliação

- ✓ A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A autoavaliação da participação nas atividades desenvolvidas**.**

Bibliografia Básica

ANEXO II – Programas das disciplinas para os Cursos Técnicos Integrados na modalidade EJA

CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NA MODALIDADE EJA – 4º A 7º SEMESTRE

Disciplina Qualidade de Vida Carga-Horária: **30h** (40h/a)

EMENTA

Possibilitar o estudo e a vivência da relação do movimento humano com a saúde, favorecendo a conscientização da importância das práticas corporais como elemento indispensável para a aquisição da qualidade de vida. Considerar a nutrição equilibrada, o lazer, a cultura, o trabalho e a afetividade como elementos associados para a conquista de um estilo de vida saudável.

PROGRAMA

Objetivos

GERAL

Valorizar o corpo e a atividade física como meio de sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, sendo capaz de relacionar o tempo livre e o lazer com sua vida cotidiana.

ESPECIFICOS

Relacionar as capacidades físicas básicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptando às suas necessidades e as do mundo do trabalho. Utilizar a expressividade corporal do movimento humano para transmitir sensações, ideias e estados de ânimo. Reconhecer os problemas de posturas inadequadas, dos movimentos repetitivos (LER e DORT), a fim de evitar acidentes e doenças no ambiente de trabalho ocasionando a perda da produtividade e a queda na qualidade de vida.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. Qualidade de vida e Trabalho

1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.
1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.
1.3. Ginástica laboral

2. Práticas corporais e de lazer

2.1. A atividade física regular e seus benefícios para a saúde.
2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.

3. Programa de Atividade Física e autonomia

3.1. Conceitos e tipos de Ginástica.
3.2. Esporte participação e de lazer.

Procedimentos Metodológicos

- ✓ Aulas dialogadas; Aulas expositivas; Vivências corporais; Aulas de campo; Oficinas pedagógicas; Leitura e reflexão sobre textos; Palestras; Seminários; Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte; Discussão de notícias e reportagens jornalísticas; Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- Data show; Textos, DVD, CD, livros, revistas; Bolas diversas; Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres; Sala de ginástica; Piscina; Quadra; Campo; Pátio; Praças.

Avaliação

- ✓ A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A autoavaliação da participação nas atividades desenvolvidas**.**

Bibliografia Básica

BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. Ed. Ícone, 2007

DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde.** Rio de Janeiro, Shape, 2005.

PHILIPE-E.Souchard. **Ginastica postural global.** 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.

POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginastica Laboral: teoria e prática** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

VALQUIRIA DE LIMA **Ginástica Laboral: Atividade Física no Ambiente de Trabalho**. Ed. Phorte, 2007.

ANEXO III – Programas das disciplinas para os Cursos Técnicos Subsequentes

CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES – 3/4 SEMESTRE

Disciplina Qualidade de Vida e Trabalho Carga-Horária: **30h** (40h/a)

EMENTA

Possibilitar o estudo e a vivência da relação do movimento humano com a saúde, favorecendo a conscientização da importância das práticas corporais como elemento indispensável para a aquisição da qualidade de vida. Considerar a nutrição equilibrada, o lazer, a cultura, o trabalho e a afetividade como elementos associados para a conquista de um estilo de vida saudável.

PROGRAMA

Objetivos

GERAL

Valorizar o corpo e a atividade física como meio de sentir-se bem consigo mesmo e com os outros, sendo capaz de relacionar o tempo livre e o lazer com sua vida cotidiana.

ESPECIFICOS

Relacionar as capacidades físicas básicas, o conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptando às suas necessidades e as do mundo do trabalho.

Utilizar a expressividade corporal do movimento humano para transmitir sensações, idéias e estados de ânimo.

Reconhecer os problemas de posturas inadequadas, dos movimentos repetitivos (LER e DORT), a fim de evitar acidentes e doenças no ambiente de trabalho ocasionando a perda da produtividade e a queda na qualidade de vida.

Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos)

1. **Qualidade de vida e Trabalho**
   - 1.1. Conceito de qualidade de vida e saúde.
   - 1.2. Qualidade de vida e saúde no trabalho.
2. **Atividade Física e lazer**
   - 2.1. A atividade física regular e seus benefícios para a saúde.
   - 2.2. A relação trabalho, atividade física e lazer.
3. **Programa de Atividade Física**
   - 3.1. Conceito e tipos de Ginástica.
   - 3.2. Esporte participação e de lazer.
   - 3.3. Ginástica laboral

Procedimentos Metodológicos

- ✓ Aulas dialogadas; Aulas expositivas; Vivências corporais; Aulas de campo; Oficinas pedagógicas; Leitura e reflexão sobre textos; Palestras; Seminários; Apreciação crítica de vídeos, músicas, obras de arte; Discussão de notícias e reportagens jornalísticas; Pesquisa temática.

Recursos Didáticos

- Data show; Textos, dvd, cd, livros, revistas; Bolas diversas; Cordas, bastões, arcos, colchonete, halteres; Sala de ginástica; Piscina; Quadra; Campo; Pátio, Praças.

Avaliação

- ✓ A frequência e a participação dos alunos nas aulas;
- ✓ O envolvimento em atividades individuais e/ou em grupo;
- ✓ A elaboração de relatórios e produção textual;
- ✓ A apresentação de seminários;
- ✓ Avaliação escrita;
- ✓ A autoavaliação da participação nas atividades desenvolvidas**.**

Bibliografia Básica

BREGOLATO R. A**. Cultura Corporal do esporte**. Ed. Ícone, 2007

BREGOLATO R. A. **Cultura Corporal da Ginástica**. Ed. Ícone, 2007

DANTAS, Estélio Henrique Martins e FERNANDES FILHO, José. **Atividade física em ciências da saúde.** Rio de Janeiro, Shape, 2005.

PHILIPE-E.Souchard. **Ginastica postural global.** 2ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1985.

POLITO, Eliane e BERGAMASHI, Elaine Cristina. **Ginastica Laboral: teoria e prática** – Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

VALQUIRIA DE LIMA **Ginástica Laboral: Atividade Física no Ambiente de Trabalho**. Ed. Phorte, 2007.

ANEXO 04: Termo de autorização



Ministério da Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte CAMPUS AVANÇADO NATAL-ZONA LESTE

Av. Senador Salgado Filho, 1559, Tirol, NATAL / RN, CEP

59015-000 Fone: (84) 3092-8906

Termo 1/2024 - AEE/DG/ZL/RE/IFRN **18 de julho de 2024**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, representado, neste ato, pelo seu Reitor, José Arnóbio de Araújo Filho, CPF 761.031.02 4-72, declara, para os devidos fins, que está ciente de que o projeto de pesquisa de doutoramento do servidor **RENIER CAVALCANTI DANTAS ,** sob a orientação d o **Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva** e **Professor Doutor António Camilo T. Nascimento Cunha**, vinculado ao Programa de Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade do Minho – Portugal, fruto do acordo com o Protocolo de Cooperação entre o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e a Universidade do Minho, intitulado: **CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ENSINO MÉDIO INTEGRADO, NA MODALIDADE EJA NO IFRN:** UM OLHAR SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS , e autoriza a realização da investigação, o acesso a dados públicos e não sigilosos e a registros de documentos, bem como a utilização de tais dados na escrita e na publicização da tese de doutoramento.

Natal/RN, 18 de julho de 2024.

(*assinado eletronicamente*)

JOSÉ ARNÓBIO DE ARAÚJO FILHO

Reitor do IFRN

(Decreto Presidencial de 24/08/2021, publicado no DOU de 25/08/2021)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Renier Cavalcanti Dantas**, **ASSESSOR DE ESTÁGIO E EGRESSOS DO IFRN/CAMPUS AVANÇADO NATAL-ZONA LESTE - FAG-IFRN - AEE/ZL**, em 18/07/2024 15:29:59.
- **Jose Arnobio de Araujo Filho**, **Reitor - CD0001 - RE**, em 18/07/2024 15:37:13.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/07/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 728320

ANEXO 05: Termo de anuência

Ministério da Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte REITORIA

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300 Fone: (84) 4005-0768, (84) 4005-0750

TERMO DE ANUÊNCIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), representado neste ato por seu Reitor, José Arnóbio de Araújo Filho, inscrito no CPF sob o nº 761.031.024-72, declara, para os devidos fins, que tem ciência da pesquisa de doutoramento desenvolvida pelo servidor RENIER CAVALCANTI DANTAS , vinculada ao Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Minho - Portugal, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva e do Professor Doutor António Camilo T. Nascimento Cunha.

Informa, ainda, que a referida pesquisa, intitulada "Sistematização dos conteúdos em educação física para o ensino médio integrado no IFRN", foi autorizada institucionalmente desde o dia 13 de junho de 2013, conforme registros internos e no âmbito do Protocolo de Cooperação firmado entre o IFRN e a Universidade do Minho.

A instituição também declara que autorizou o acesso a dados públicos e não sigilosos, bem como a utilização de registros documentais institucionais necessários à elaboração, escrita e divulgação da tese de doutoramento, respeitando os preceitos éticos e legais aplicáveis à pesquisa científica no Brasil e em Portugal.

Natal/RN, 19 de maio de 2025.

JOSÉ ARNÓBIO DE ARAÚJO FILHO
Reitor do IFRN

(Decreto Presidencial de 20/12/2024, publicado no DOU de 20/12/2024)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Jose Arnobio de Araujo Filho**, **Reitor - CD0001 - RE**, em 19/05/2025 17:07:10.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/05/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 878160

Código de Autenticação: a148fed7ed

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO NORTE



Universidade do Minho
Instituto de Educação

À

Direção Geral

Prezado (a) Professor(a) Diretor(a)

Eu, Renier Cavalcanti Dantas, cumprimentando-o(a), venho apresentar-me, sou servidor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, doutorando do Programa de Pós-graduação da Universidade do Minho, Braga - Portugal em Ciência da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, sob a orientação da Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva *e do Coorientador* Professor Doutor António Camilo Cunha. Solicito autorização junto desta instituição nos trâmites legais para a realização da coleta de dados do projeto de doutoramento intitulado **CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ENSINO MÉDIO INTEGRADO, NA MODALIDADE EJA NO IFRN: UM OLHAR SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** "trata-se de um estudo exploratório sobre a organização dos conteúdos da Educação Física na Modalidade de Jovens e Adultos - EJA com o objetivo de identificar quais atividades da Cultura Corporal de Movimento que estão sendo práticas nas aulas de Educação Física.

Como etapas da pesquisa se estabelecerá de três (3) fases, a primeira se dará com um questionário que envolve questões de ensino e aprendizagem com os alunos da EJA, a seguir na segunda fase, será realizado entrevistas presenciais com os professores de Educação Física, abordando questões Pedagógicas e Metodológicas e por fim entrevista semiestruturada com um grupo de cinco alunos sobre os conteúdos da Educação Física especificamente do Campus Zona Norte.

Para obtermos êxito na coleta de dados, solicito a sua preciosa atenção para o meu pedido e encaminhamentos necessários para os tramites.

Agradecemos antecipadamente pela sua atenção,

Natal, 21 de março de 2019

Renier Cavalcanti Dantas

Mat. SIAPE 1724102

APÊNDICE 02: Termo de consentimento livre e esclarecido (Professores)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO NORTE

Universidade do Minho
Instituto de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PROFESSORES)

Eu, Renier Cavalcanti Dantas, doutorando do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga – Portugal através do convenio firmado com Instituto Federa de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, sob a orientação dos Professores Doutores Carlos Manuel Ribeiro da Silva e Antônio Camilo Cunha. Solicito sua contribuição no sentido de fornecer dados que irão fazer parte desta pesquisa.

Será realizado com você uma entrevista semiestruturada que será gravada pelo pesquisador principal desta pesquisa. A entrevista será sobre as áreas: escolar, aspectos profissionais, processo metodológico na Educação de Jovens e Adultos, prática pedagógica para jovens e Adultos e conteúdo da Educação Física para Educação de jovens e Adultos.

O objetivo dessa pesquisa é investigar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA - no IFRN, tendo como enfoque a Cultura do Movimento, compreender os critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA a partir da percepção dos professores e elaborar uma proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física para o EJA com abordagem da Cultura do Movimento no IFRN.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Renier Cavalcanti Dantas, rua Industrial João Motta, 1541, Capim Marcio, Natal/RN, telefones: residencial - 084 3642.1981, trabalho - 084 4005 9872 e Celular - 084 98818 1506 e através do e-mail renier.dantas@ifrn.edu.br.

Eu, _____ fui esclarecido (a) sobre a pesquisa: **CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ENSINO MÉDIO INTEGRADO, NA MODALIDADE EJA NO IFRN: UM OLHAR SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** e concordo em participar da realização da mesma.

....., ... de ..... de 2017

_____

Assinatura

APÊNDICE 03: Guião da entrevista

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO NORTE

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tema da Pesquisa:

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ENSINO MÉDIO INTEGRADO, NA MODALIDADE EJA NO IFRN: UM OLHAR SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Objetivos:

Objetivos GERAIS:

- Analisar os conteúdos da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado na modalidade EJA no IFRN, com ênfase na Cultura Corporal de Movimento;
- Averiguar os critérios de organização dos conteúdos na modalidade EJA sob a perspectiva dos docentes e discentes;
- Examinar a proposta de organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física para o EJA.

Objetivos ESPECÍFICOS:

- Avaliar os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física na modalidade EJA;
- Identificar os critérios de organização dos conteúdos da Educação Física no Ensino Médio na modalidade EJA;
- Estudar a proposta do Plano de Educação Física do IFRN;
- Compreender as práticas docentes e dos discentes nas aulas de Educação Física da EJA sob a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento;
- Verificar os pressupostos metodológicos utilizados pelos docentes nas aulas Educação Física da EJA;
- Examinar a organização e a sistematização da proposta da Educação Física através da Cultura Corporal de Movimento para o Ensino Médio Integrado na modalidade EJA.

Tipo de Entrevista:

As entrevistas semiestruturadas se justificam tendo em vista que, nesse tipo de procedimento, "o questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes de confiabilidade" (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 31).

TÍTULO	CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ENSINO MÉDIO INTEGRADO, NA MODALIDADE EJA NO IFRN: UM OLHAR SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Autor	Renier Cavalcanti Dantas
Orientadores	Carlos Manuel Ribeiro da Silva e Antônio Camilo Cunha
Objetivos	Assunto a ser estudados
• Recolher dados da Escola.	As escolas possuem espaços, equipamentos e materiais didáticos adequados para a prática das aulas de Educação física da EJA? Quais são?
• Identificar os profissionais de EF no EJA.	Você é professor do IFRN faz quanto tempo? Você ministra aula de Educação Física para a EJA faz quanto tempo? Como se deu esse seu ingresso nesta modalidade? Fale um pouco. Você tem dificuldades no cotidiano escolar? Quais?
• Problematizar a relação do tempo escolar da EF no EJA.	Quantidade de alunos por sala de aula? Você acha adequado? Quantos alunos participam ativamente das aulas? Quantidade de hora aula semanal é adequada? Qual a sua sugestão?
• Refletir sobre a Proposta do MEC.	Você adota o programa de Educação Física para EJA, recomendado pelo MEC? Sim, não? Porquê?
• Identificar os conteúdos da Educação Física para a EJA.	Como você seleciona os conteúdos com os quais vai trabalhar? Antes da Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN que foi em aprovado em 2012, você se orientava através de que referencial para as aulas do EJA? Quais os conteúdos que você tem explorado nas aulas de Educação Física para a EJA?
• Refletir sobre as abordagens usadas nas aulas.	Quais as abordagens que você usa nas aulas de Educação Física para a EJA? As abordagens que você usa são adequadas para essa modalidade? O que você considera importante no momento em que vai elaborar suas atividades Pedagógicas? Você usa algum material para consulta?
• - Caracterizar os processos metodológicos	Você sabe como o currículo de EJA, desta escola, foi planejado? Seu trabalho segue esse currículo? Como você planeja os conteúdos trabalhados em sala de aula? Como você ministra as suas aulas com relação a prática e teorias? Como elas são? Você adota algum livro didático? Porquê?
• Problematizar a articulação entre a Educação Física e as outras disciplinas - Curso técnico integrado.	Na sua escola a Educação Física, enquanto disciplina, estabelece uma articulação com as demais disciplinas? Como?
• Caracterizar a Proposta de Trabalho da	Você tem conhecimento das abordagens que referenciam os PTDEM? Se sim, quais são? Você segue a sequência dos conteúdos apresentados para EJA na proposta?

Disciplina Educação Física Cursos Técnicos de Nível Médio do IFRN.	Os conteúdos da Educação Física contribuíram para melhorar a qualidade de vida dos alunos? Os aspectos da atividade física colaboraram para melhoria da consciência corporal dos alunos? Examinar se as aulas de Educação Física cooperam para construção das relações interpessoais. Verificar se as aulas de Educação Física reconhecem as atividades de lazer importante ao ser humano. Em que medida esta forma de organizar contribui para a integração curricular e a formação integral dos alunos que ela pressupõe? Na sua opinião, quais são os benefícios e/ou constrangimentos que caracterizam a proposta?
• Propor a organização e a sistematização.	Em seu julgamento, há necessidade de uma nova adequação da proposta para esta modalidade? Qual a sua opinião sobre os limites e possibilidades a respeito da proposta? Que aspectos considera que devem ser introduzidos ou modificados neste modelo?

APÊNDICE 04: Matriz do questionário

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO NORTE

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Matriz do Questionário

Dimensões	Objetivos	Questões	Referência
QUEM SÃO OS ALUNOS DE EJA?			
I. 1. Dados dos alunos I. 2. Dados acadêmicos	• Conhecer os alunos nos seus aspectos pessoais	Pergunta de número 1 a 6	Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000.
	• Conhecer os alunos nos seus aspectos acadêmicos	Pergunta de número 7 a 9	
II. Práticas ao longo da vida	• Verificar as experiências relacionadas com as praticadas relacionadas a área de Educação Física da disciplina de qualidade de vida e trabalho	Pergunta de número 10 a 13	Para o ensino de Educação Física na escola, é tão importante considerar os valores elaborados pelo aluno ao longo de sua história pessoal quanto esclarecer os valores difundidos pela mídia em torno desse universo. Secretaria Educação Fundamental BRASIL/ MEC (2002. P. 197)
QUALIDADE DE VIDA E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOBRE O MOVIMENTO NOS CAMPOS DA PROMOÇÃO DA SAÚDE, ATIVIDADES DE LAZER E CULTURAIS E ATIVIDADES DESPORTO			
III. 1. Representações e práticas nos campos da Promoção da saúde	• ▪Conhecer as atividades que o aluno já praticou/gostaria de praticar nas aulas de qualidade de vida e trabalho sobre os conteúdos relacionados a Promoção a Saúde	Pergunta de número 14 a 20	Este bloco refere-se aos conhecimentos e aprendizagens que subsidiam o educando para o auto-gerenciamento das atividades corporais. Inseridos nele, encontram-se os conhecimentos de Anatomia, Fisiologia e Biologia que capacitam para uma análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização de atividades corporais saudáveis. Parâmetros Curriculares Nacionais

	• ▪ Outras atividades que você que já praticou/gostaria de praticar além das descritas nas questões anteriores		(PCNs) - Ensino Médio – (MEC/ BRASIL 2000, p. 42)
III.2. Representações e práticas no campo das atividades de lazer e culturais	• ▪ Conhecer as atividades que o aluno já praticou/gostaria de praticar nas aulas de Educação Física sobre os conteúdos relacionados ao lazer • ▪ Outras atividades que você gostaria de praticar/ já praticou além das descritas nas questões anteriores.	Pergunta de número 21 a 26	Uma alternativa pouco empregada pelos professores, mas extremamente eficaz, é estimular os alunos a realizarem atividades físicas com amigos ou familiares, fora do período normal de aulas, como finais de semana e férias escolares. Desta forma, os alunos são estimulados a compreender e a vivenciar a atividade física como forma de usufruir do tempo de lazer. PCNs + Ensino médio Orientações Educacionais Complementares aos PCNs (BRASIL, MEC – 2002, P.162). As inovações tecnológicas e o conforto moderno criaram formas de socialização, com implicações para a vida de todo jovem e adultos, tanto na esfera do trabalho como do lazer. Secretaria Educação Fundamental BRASIL/ MEC (2002. P. 42)
III.3. Representações e práticas no campo das atividades desportivas (Conteúdos procedimentais e conceituas relacionados aos esportes, jogos, lutas, ginástica e Atividades rítmicas e expressivas e conhecimento sobre corpo).	▪ Conhecer as atividades que o aluno já praticou/gostaria de praticar nas aulas de Qualidade de Vida e Trabalho sobre os conteúdos relacionados esportes, jogos, lutas, atividade rítmica e expressivas e conhecimento sobre o corpo. ▪ Outras atividades que você gostaria de praticar/ já praticou além das descritas nas questões anteriores.	Pergunta de número 27 a 31	Considera-se esporte as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e profissional. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Ensino Médio – MEC/ BRASIL 2000, p 43 Aqui são incluídas as manifestações da cultura corporal que têm como características a intenção de expressão e comunicação por meio dos gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se, principalmente, das atividades ritmadas, como dança ou jogos musicais. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Ensino Médio – (MEC/ BRASIL 2000, p. 43 – 44)
III.4. Representações e práticas nos campos da Educação Física:	▪ Conhecer as relações existentes entre os conteúdos área da Educação Física na disciplina de Qualidade	Pergunta de número 32 a 37	Este é um aspecto positivo da legislação, pois reforçou a necessidade de a Educação Física estar integrada à proposta pedagógica da escola – integração essa que permite o encontro entre os professores, a discussão e

Contributos e novas possibilidades	de vida e trabalho com as outras áreas do conhecimento.		o encaminhamento de projetos escolares inter e transdisciplinares. PCNs + Ensino médio Orientações Educacionais Complementares aos PCNs (BRASIL, MEC – 2002, P.162)
	▪ Identificar as relações anteriores com as alunas de Educação Física.	Pergunta de número 38 e 39	Os alunos de EJA já possuem uma representação da escola, da atividade física e da Educação Física escolar, formada a partir das vivências que compõem a história pessoal de cada um. Secretaria Educação Fundamental BRASIL/ MEC (2002. P. 42)

APÊNDIDE 05: Questionário 01

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO NORTE

Universidade do Minho
Instituto de Educação

INSTITUTO FEDERAL DE EDCUAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIOGRANDE DO NORTE (IFRN), BRASIL

UNIVERSIDADE DO MINHO – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, PORTUGAL

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, especialidade de DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ENSINO MÉDIO INTEGRADO, NA MODALIDADE EJA NO IFRN: UM OLHAR SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Questionário MODELO 01 (ALUNOS)

N.º QUESTIONÁRIO

IFRN - CAMPUS: .....

CIDADE: .....

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) firmou convênio com a Universidade do Minho para realização de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular.

Desta forma, está sendo desenvolvida uma pesquisa sobre a "Organização dos conteúdos da Educação Física na Modalidade de Jovens e Adultos – EJA", com o objetivo de identificar as atividades da Cultura Corporal de Movimento, inserida na disciplina "Qualidade de Vida e Trabalho", a fim de desenvolver uma proposta adequada para as aulas de Educação Física. Gostaríamos de contar com a sua valiosa colaboração para a coleta dos dados da pesquisa, respondendo às perguntas deste questionário.

Informamos que não há necessidade de se identificar, sendo garantido o sigilo das informações obtidas nas respostas.

Solicitamos que sejam sinceros em suas respostas. Agradecemos antecipadamente pela sua atenção.

I. QUEM SÃO OS ALUNOS DA EJA – Educação de Jovens e Adultos?

I.1. DADOS PESSOAIS

01. Qual Curso você está fazendo? **02.** Qual o período?

_____ _____

03. Qual o seu sexo? ☐ Feminino ☐ Masculino

04. Qual a sua idade?

☐ 18 anos. ☐ Entre 19 e 25 anos (inclusive)

☐ Entre 26 e 33 anos (inclusive) ☐ Entre 34 e 41 anos (inclusive)

☐ Entre 42 e 49 anos (inclusive) ☐ Entre 50 e 59 anos (inclusive)

☐ 60 anos ou mais.

05. Atualmente, você mora em qual Município?

_____

06. Qual o local da sua moradia? ☐ Zona Rural ☐ Zona Urbana

I.2. DADOS ACADÊMICOS

07. Que curso você concluiu?

☐ Conclui Ensino Fundamental (1° grau)

☐ Não concluiu o Ensino Médio (Não responda à questão 9)

☐ Concluiu o Ensino Médio (antigo científico ou 2° grau)

☐ Outros. Qual? _____

_____

08. Onde você fez o Ensino Fundamental (1° Grau)?

☐ Integralmente em escola pública ☐ Integralmente em escola particular

☐ Em sua maior parte, na escola pública ☐ Em sua maior parte, na escola particular

09. Onde você fez o Ensino Médio (antigo científico ou 2° Grau)?

☐ Integralmente em escola pública ☐ Integralmente em escola particular

☐ Em sua maior parte, na escola pública ☐ Em sua maior parte, na escola particular

II. PRÁTICAS AO LONGO DA VIDA

Nas questões de 10 a 13 marque uma única resposta para cada item.

10. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (circunda a opção adequada)

	1	2	3 ou mais	Não tem
– Acesso à Internet	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– Microcomputador	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– Rádio	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– Telefone celular	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– Telefone fixo	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– TV	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– TV por assinatura	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– Videocassete e/ou DVD	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**

Outras:_____

_____

_____

_____

_____

11. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação? (circunda a opção adequada)

	Diariamente	**Quase diariamente**	**Às vezes**	**Raramente**	**Nunca**
– Internet	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Jornais	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Livros	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Rádio AM/FM	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Televisão	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**

Outras:_____

_____

_____

_____

12. Com que frequência você... (circunda a opção adequada)

	diariamente	Uma vez por semana	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Nunca
– Assiste competições esportivas	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Assiste à shows	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Pratica esportes	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai à bares	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao cinema	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao estádio	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao museu	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao parque	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao shopping	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao teatro	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**

Outras:_____

_____

_____

_____

13. Com que frequência você escuta música de ... (circunda a opção adequada)

	Diariamente	Uma vez por semana	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Nunca
– Axé	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Bossa Nova	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Eletrônica	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Forró	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Reggae	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Religiosa	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Rock	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Samba	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**

Outras:_____

_____

_____

_____

III. QUALIDADE DE VIDA E TRABALHO

III.1. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO CAMPO DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

Nas questões de 14 a 20, você poderá marcar mais de uma resposta, se necessário.

14. Você gostaria de ter noções sobre a relação de intensidade, esforço e frequência aplicada na atividade física?
(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

15. Você gostaria de ter noções sobre o funcionamento do organismo relacionados com a Atividade Física?
(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

16. Você gostaria de ter noções sobre o que é Estilo de Vida?
(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

17. Você gostaria de ter noções sobre os benefícios da Atividade Física para saúde?
(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

18. Você gostaria de ter noções sobre as funções dos alimentos para adquirir hábitos saudáveis?

(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

19. Você gostaria de ter noções sobre os benefícios da Ginástica Laboral?

(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

20. Existe alguma atividade relacionada a Promoção à Saúde, além das que foram citadas acima, que você gostaria de conhecer nas aulas de Educação Física? Quais?

_____

_____

_____

_____

III.2. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO CAMPO DAS ATIVIDADES DE LAZER E CULTURAIS

Nas questões de 21 a 26 marque mais de uma opção, se necessário.

21. Qual dos conteúdos de lazer físico você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física?

(A) Caminhar (B) Jogos de Futebol (C) Musculação

(D) Correr € Andar de Bicicleta (F) Nadar (G) Nenhum

(H) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

22. Qual dos conteúdos de lazer intelectual você gostaria vivenciar nas aulas de Educação Física?

(A) Leituras informais (B) Internet (C) Jogos de vídeo game

(D) Jogos de dama (F) Nenhum

(E) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

23. Qual dos conteúdos de lazer artístico você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física?

(A) Ouvir música (B) Assistir TV (C) Ir a shows

(D) Ir ao cinema (E) Ir ao teatro (F) Ver filme

(G) Tocar instrumento musical (H) Visitar museus (I) Nenhum

(J) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

24. Qual dos conteúdos de lazer manuais você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física?

(A) Culinária (B) Cuidar de animais (C) Artesanato

(D) Jardinagem (E) Bordado (F) Tricô/crochê (H) Nenhum

(G) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

25. Qual dos conteúdos de lazer social você gostaria de vivenciar nas aulas de Educação Física?

(A) Ir à festas (B) Namorar/ficar (C) Ir à igreja

(D) Frequentar restaurantes (E) Sair com os amigos (F) Nenhum

(G) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

26. Existe alguma atividade de lazer, além daquelas que você indicou acima, que gostaria de conhecer nas aulas de Educação Física? Quais?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

III.3. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO CAMPO DAS ATIVIDADES ESPORTIVAS

Nas questões de 26 a 30 marque mais de uma opção, se necessário.

27. Quais esportes coletivos você gostaria de praticar nas aulas de Educação Física?

(A) Basquetebol (B) Futebol de Campo (C) Futsal

(D) Handebol € Voleibol de quadra (G) Nado Sincronizado

(H) Handebol de areia (I) Voleibol de Praia (J) Futevôlei (L) Nenhum

(M) Outros Esportes. Quais? _____

_____

_____

_____

_____

28. Quais ginásticas você gostaria de praticar nas aulas Educação Física?

(A) Ginástica Acrobática (B) Ginástica Aeróbica

(C) Ginástica Artística (D) Ginástica Laboral

(E) Ginástica Geral (F) Ginástica Rítmica

(G) Ginástica de Trampolim (H) Nenhuma

(I) Outras Ginásticas. Quais? _____

_____

_____

_____

29. Quais esportes individuais você gostaria de praticar nas aulas Educação Física?

(A) Atletismo (B) Judô

€ Peteca (F) Tênis

(G) Xadrez (H) Badminton

(I) Natação (J) Nenhum

(N) Outros Esportes. Quais? _____

_____

_____

_____

_____

30. Qual desses conteúdos você gostaria de praticar nas aulas Educação Física?

(A) Danças (B) Jogos

(D) Alongamentos (G) Nenhum

(E) Brincadeiras tradicionais. Quais? _____

_____

_____

_____

(F) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

_____

31. Existe algum conteúdo, além daqueles que você indicou acima, que gostaria de praticar nas aulas de Educação Física? Quais?

_____

_____

_____

_____

III.4. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÂO FÌSICA - CONTRIBUTOS E NOVAS POSSIBILIDADES

32. Para você os conteúdos de Educação Física contribuirão para a sua formação como cidadão?

(A) Sim, contribuirão muito para isso. (B) Sim, contribuirão

(C) Sim, contribuirão um pouco para isso. (D) Não contribuirão para isso.

– Se pretender, pode justificar a sua escolha: _____

_____

_____

33. Para você os conteúdos de Educação Física contribuirão para um conhecimento melhor do seu corpo?

(A) Sim, contribuirão muito para isso. (B) Sim, contribuirão

(C) Sim, contribuirão um pouco para isso. (D) Não contribuirão para isso.

– Se pretender, pode justificar a sua escolha: _____

_____

_____

34. Para você os conteúdos de Educação Física contribuirão para a melhoria das relações entre as pessoas?

(A) Sim, contribuirão muito para isso. (B) Sim, contribuirão

© Sim, contribuirão um pouco para isso. (D) Não contribuirão para isso.

– Se pretender, pode justificar a sua escolha: _____

_____

_____

_____

35. Para você as aulas de Educação Física contribuirão para você reconhecer as atividades de lazer como uma necessidade do ser humano?

(A) Sim, contribuíram muito para isso. (B) Sim, contribuíram

© Sim, contribuíram um pouco para isso. (D) Não contribuíram para isso.

– Se pretender, pode justificar a sua escolha: _____

_____

_____

_____

36. Para você as aulas de Educação Física contribuirão para a construção da relação entre as outras disciplinas?

(A) Sim, contribuirão muito para isso. (B) Sim, contribuirão

(C) Sim, contribuirão um pouco para isso. (D) Não contribuirão para isso.

– Se pretender, pode justificar a sua escolha: _____

_____

_____

_____

37. Para você os conteúdos das aulas de Educação Física contribuirão de alguma forma para sua vida profissional?

☐ Sim ☐ Não – Se pretender, pode justificar a sua escolha:

_____

_____

_____

_____

38. Como foram as suas experiências anteriores nas aulas de Educação Física?

(A) Ruim (B) Regular (C) Bom (D) Muito bom (E) Ótima

– Se pretender, pode justificar a sua escolha:

_____

_____

_____

_____

39. Você gostaria de fazer alguma observação ou comentário sobre as suas práticas nas aulas de Educação Física?

☐ Sim ☐ Não – Se pretender, pode justificar a sua escolha:

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE 06: Questionário 02

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO NORTE

Universidade do Minho
Instituto de Educação

CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIOGRANDE DO NORTE (IFRN), BRASIL

INSTITUTO FEDERAL DE EDCUAÇÃO

UNIVERSIDADE DO MINHO – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, PORTUGAL

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

especialidade de DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ENSINO MÉDIO INTEGRADO, NA MODALIDADE EJA NO IFRN: UM OLHAR SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Questionário MODELO 02 (ALUNOS)

N.º QUESTIONÁRIO

IFRN - CAMPUS: .....

CIDADE: .....

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) firmou convênio com a Universidade do Minho para realização de doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular.

Desta forma, está sendo desenvolvida uma pesquisa sobre a "Organização dos conteúdos da Educação Física na Modalidade de Jovens e Adultos – EJA", com o objetivo de identificar as atividades da Cultura Corporal de Movimento, inserida na disciplina "Qualidade de Vida e Trabalho", a fim de desenvolver uma proposta adequada para as aulas de Educação Física. Gostaríamos de contar com a sua valiosa colaboração para a coleta dos dados da pesquisa, respondendo às perguntas deste questionário.

Informamos que não há necessidade de se identificar, sendo garantido o sigilo das informações obtidas nas respostas.

Solicitamos que sejam sinceros em suas respostas. Agradecemos antecipadamente pela sua atenção.

I. QUEM SÃO OS ALUNOS DA EJA – Educação de Jovens e Adultos?

I.1. DADOS PESSOAIS

01. Qual o Curso que está fazendo? _____

02. Qual o período? _____

03. Qual o seu sexo? ☐ Feminino ☐ Masculino

04. Qual a sua idade?

☐ 18 anos.
☐ Entre 19 e 25 anos (inclusive)
☐ Entre 26 e 33 anos (inclusive)
☐ Entre 34 e 41 anos (inclusive)
☐ Entre 42 e 49 anos (inclusive)
☐ Entre 50 e 59 anos (inclusive)
☐ 60 anos ou mais.

05. Atualmente, você mora em que Município?
_____

06. Qual o local da sua moradia? ☐ Zona Rural ☐ Zona Urbana

I.2. DADOS ACADÊMICOS

07. Que curso você concluiu?

☐ Conclui Ensino Fundamental (1° grau)
☐ Não concluiu o Ensino Médio (Não responda à questão 9)
☐ Concluiu o Ensino Médio (antigo científico ou 2° grau)
☐ Outros. Qual? _____
_____

08. Onde fez o Ensino Fundamental (1° Grau)?

☐ Integralmente em escola pública
☐ Integralmente em escola particular
☐ Em sua maior parte, na escola pública
☐ Em sua maior parte, na escola particular

09. Onde fez o Ensino Médio (antigo científico ou 2° Grau)?

☐ Integralmente em escola pública
☐ Integralmente em escola particular
☐ Em sua maior parte, na escola pública
☐ Em sua maior parte, na escola particular

II. PRÁTICAS AO LONGO DA VIDA

Nas questões de 10 a 13 marque uma resposta para cada item.

10. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (circunda a opção adequada)

	1	2	3 ou mais	Não tem
– Acesso à Internet (Ponto de internet)	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– Computador (PC e notebook)	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– Rádio	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– Telefone celular	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– Telefone fixo	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– TV	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– TV por assinatura	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**
– Videocassete e/ou DVD	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**

Outras: _____

_____

_____

_____

11. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação? (circunda a opção adequada)

	Diariamente	**Quase diariamente**	**Às vezes**	**Raramente**	**Nunca**
– Internet	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Jornais (impresso ou Digital)	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Livros (impresso ou Digital)	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Rádio AM/FM	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Televisão	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**

Outras: _____

_____

_____

_____

12. Com que frequência você... (circunda a opção adequada)

	Diariamente	Uma vez por semana	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Nunca
– Assiste competições esportivas (nas mídias e presencialmente)	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Assiste à shows (nas mídias e presencialmente)	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Pratica esportes	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai a bares	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao cinema	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao estádio	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao museu	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao parque	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao shopping	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Vai ao teatro	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**

Outras: _____

_____

_____

_____

13. Com que frequência você escuta música de ... (circunda a opção adequada)

	Diariamente	Uma vez por semana	Ao menos 1 vez por mês	Ao menos 1 vez por ano	Nunca
– Axé	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Bossa Nova	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Eletrônica	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Forro	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Reggae	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Religiosa	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Rock	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**
– Samba	**(A)**	**(B)**	**(C)**	**(D)**	**(E)**

Outras: _____

_____

_____

_____

III. QUALIDADE DE VIDA E TRABALHO

III.1. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO CAMPO DA PROMOÇÃO DA SAÚDE

14. Você já teve noções sobre a relação de intensidade, esforço e frequência aplicada na atividade física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

15. Você já teve noções sobre o funcionamento do organismo relacionados com a Atividade Física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

16. Você já teve noções sobre o que é Estilo de Vida no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

17. Você já teve noções sobre os benefícios da Atividade Física para saúde no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

18. Você já teve noções sobre as funções dos alimentos para adquirir abetos saudável no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

19. Você já teve noções sobre os benefícios da Ginástica Laboral no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, nas aulas de Educação Física.

(B) Sim, em outras disciplinas. Quais? _____

_____

(C) Sim, por meio de outras fontes. Quais? _____

_____

(D) Não tenho noção sobre o assunto.

20. Existe alguma atividade relacionada a Promoção a Saúde, além das que foram citadas acima, que você vivenciou nas aulas de Educação Física no IFRN? Quais?

_____

_____

_____

_____

_____

III.2. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO CAMPO DAS ATIVIDADES DE LAZER E CULTURAIS

21. Qual dos conteúdos de lazer físico você já vivenciou nas aulas de Educação Física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Caminhar (B) Jogos de Futebol (C) Musculação

(D) Correr (E) Andar de Bicicleta (F) Nadar (G) Nenhum

(H) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

22. Qual dos conteúdos de lazer intelectual você já vivenciou nas aulas de Educação Física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Leituras informais (B) Internet (C) Jogos de vídeo game

(D) Jogos de dama (F) Nenhum

€ Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

23. Qual dos conteúdos de lazer artístico você já vivenciou nas aulas de Educação Física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Ouvir música (B) assistir TV (C) Ir a shows

(D) Ir ao cinema (E) ir ao teatro (F) Ver filme

(G) Tocar instrumento musical (H) Visitar museus (I) Nenhum

(J) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

24. Qual dos conteúdos de lazer manuais você já vivenciou nas aulas de Educação Física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Culinária (B) Cuidar de animais (C) Artesanato

(D) Jardinagem (E) Bordado (F) Tricô/crochê (H) Nenhum

(G) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

25. Qual dos conteúdos de lazer social você já vivenciou nas aulas de Educação Física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Ir a festas (B) Namorar/ficar (C) Ir à igreja

(D) Frequentar restaurantes (E) Sair com os amigos (F) Nenhum

(G) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

_____

26. Existe alguma atividade de lazer, além daquelas que você indicou acima, que você vivenciou nas aulas de Educação Física no IFRN? Quais?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

III.3. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO CAMPO DAS ATIVIDADES ESPORTIVAS

27. Quais esportes coletivos você já praticou nas aulas de Educação Física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Basquetebol (B) Futebol de Campo (C) Futsal

(D) Handebol (E) Voleibol de quadra (G) Nado Sincronizado

(H) Handebol de areia (I) Voleibol de Praia (J) Futevôlei (L) Nenhum

(M) Outros Esportes. Quais?

_____

_____

_____

_____

28. Quais as ginásticas você já praticou nas aulas Educação Física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Ginástica Acrobática (B) Ginástica Aeróbica

(C) Ginástica Artística (D) Ginástica Laboral

(E) Ginástica Geral (F) Ginástica Rítmica

(G) Ginástica de Trampolim (H) Nenhuma

(I) Outras Ginásticas. Quais? _____

_____

_____

_____

29. Quais esportes individuais você já praticou nas aulas Educação Física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Atletismo (B) Judô

(E) Peteca (F) Tênis

(G) Xadrez (H) Badminton

(I) Natação (J) Nenhum

(N) Outros Esportes. Quais? _____

_____

_____

_____

30. Qual desses conteúdos você já praticou nas aulas Educação Física no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Danças (B) Jogos

(D) Alongamentos (G) Nenhum

(E) Brincadeiras tradicionais. Quais?

_____

_____

_____

_____

(F) Outros Conteúdos. Quais? _____

_____

31. Existe algum conteúdo, além daquelas que você indicou acima, que você praticou nas aulas de Educação Física no IFRN? Quais?

_____

_____

_____

_____

_____

III.4. REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS NO CAMPO DA EDUCAÇÂO FÌSICA - CONTRIBUTOS E NOVAS POSSIBILIDADES

32. Para você os conteúdos de Educação Física contribuíram de alguma forma na sua formação como cidadão no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, contribuirão muito para isso. (B) Sim, contribuirão

(C) Sim, contribuirão um pouco para isso. (D) Não contribuirão para isso.

– Se pretender pode justificar a sua escolha: _____

_____

_____

33. Para você os conteúdos de Educação Física contribuíram para você conhecer melhor o seu corpo no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, contribuirão muito para isso. (B) Sim, contribuirão

(C) Sim, contribuirão um pouco para isso. (D) Não contribuirão para isso.

– Se pretender pode justificar a sua escolha_____

_____

_____

34. Para você as aulas de Educação Física contribuíram para você se relacionar melhor com as pessoas no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, contribuirão muito para isso. (B) Sim, contribuirão

(C) Sim, contribuirão um pouco para isso. (D) Não contribuirão para isso.

– Se pretender pode justificar a sua escolha:_____

_____

_____

35. Para você as aulas de Educação Física contribuíram para você reconhecer as atividades de lazer como uma necessidade do ser humano no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, contribuirão muito para isso. (B) Sim, contribuirão

(C) Sim, contribuirão um pouco para isso. (D) Não contribuirão para isso.

– Se pretender pode justificar a sua escolha: _____

_____

_____

36. Para você as aulas de Educação Física contribuem para uma relação com as outras disciplinas no IFRN? Se você achar necessário, pode marcar mais de uma alternativa.

(A) Sim, contribuirão muito para isso. (B) Sim, contribuirão

(C) Sim, contribuirão um pouco para isso. (D) Não contribuirão para isso.

– Se pretender pode justificar a sua escolha: _____

_____

_____

37. Para você os conteúdos das aulas de Educação Física contribuíram de alguma forma para sua vida profissional?

☐ Sim ☐ Não – Se pretender pode justificar a sua escolha:

_____

_____

_____

38. Como foram as suas experiencias anteriores nas aulas de Educação Física?

(A) Ruim (B) Regular (C) Bom (D) Muito bom (E) Ótima

– Se pretender pode justificar a sua escolha:

_____

_____

_____

_____

39. Você gostaria de fazer alguma observação ou comentário sobre suas práticas nas aulas de Educação Física?

☐ Sim ☐ Não – Se pretender pode justificar a sua escolha:

_____

_____

_____

_____

_____

Muito obrigado pela colaboração!