

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRACYARA MARIA ASSUNÇÃO DE SOUZA

A APLICAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
– ENSINO MÉDIO INTEGRADO

NATAL-RN

2013

IRACYARA MARIA ASSUNÇÃO DE SOUSA

A APLICAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA –
ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciência Sociais e Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito para o título de mestre em educação.

Orientador: Dr. José Pereira de Melo

NATAL-RN

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Iracyara Maria Assunção de Sousa

**A APLICAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
– ESNINO MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciência Sociais e Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito para o título de mestre em educação.

Natal, ____ de _____ de 2013.

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Pereira de Melo (Orientador)

Profa. Dra Suraya Cristina Darido - UNESP

Prof. Dr. Antonio de Pádua dos Santos – UFRN

Suplente

A minha mãe, Iara Assunção, que sempre apoiou minha ânsia de viver, orientando com jeito simples para eu tomar o caminho certo. A minha sobrinha, Ingrid Moraes, pelo exercício de me ajudar a compreender melhor o que amar. E aos meus estudantes, que colaboram para que eu desperte o melhor do “ser-professora” em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que com seu amor, sabedoria e proteção me fortalece em todos os momentos de minha vida;

A minha família, laço fraterno sempre presente;

A José Pereira, que provoca movimento significativo em minha formação acadêmica. A quem um dia em monografia tive a confiança de chamá-lo de “eterno orientador”. Eis que “as palavras têm poder”, pois ele aceitou ser meu orientador da graduação, da especialização e agora do mestrado. Sinto-me extremamente grata;

Aos meus amigos Ayres Nogueira e Varelio dos Santos, amigos indescritíveis que a vida me presenteia sempre com encontros de iluminação;

A Pádua, que esteve presente em todo o percurso de construção desta dissertação, e com contribuições valiosas me ajudou a superar as fragilidades de minha produção teórica, me encorajando a encarar esse momento desafiador de formação profissional continuada;

A profa. Bete Jatobá, que sempre me fez alimentar a esperança de que um emprego melhor (IFRN), o mestrado eram conquistas possíveis;

Aos meus estudantes, eterna fonte de inspiração que me motiva e me ensina surpreendentemente a aprender ser uma professora melhor. Minha especial gratidão.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, contexto de realização da pesquisa, onde tive apoio para conclusão desta dissertação.

RESUMO

A escola tem se guiado por ações pedagógicas do professor consideravelmente limitadas, as quais têm dificultado configurar com nitidez intenções educativas que contemplam a sua organização curricular. Nesse sentido, esta dissertação tem por objetivo apresentar uma experiência pedagógica da educação física a partir da operacionalização de temas transversais com os conteúdos curriculares no ensino médio integrado no IFRN, campus SGA. Os fundamentos teórico-metodológicos seguiram a linha qualitativa da pesquisa-ação. Participaram desta pesquisa estudantes dos cursos de Edificações e Informática do 1º ano do ensino médio integrado e a professora-pesquisadora, que é servidora efetiva do instituto. Optando pela pesquisa-ação, estruturamos uma intervenção pedagógica com intenção de promover a construção de conhecimento dos conteúdos da educação física com os temas transversais, tanto em amplitude como em profundidade, alicerçada no aporte teórico da teoria da ação dialógica (FREIRE, 2011) e da concepção aberta no ensino da educação física (HILDEBRANDT, 1986). A pesquisa teve como procedimentos a observação participante e a filmagem das aulas de educação física. As observações e os discursos dos estudantes foram organizados em categorias de questões, a saber: 1. Percepção dos estudantes sobre a educação física; 2. Sentidos e significados dos conteúdos da educação física na interfase com os temas transversais nas aulas; 3. Diálogos sobre a interação do conhecimento na relação professor-estudante. As observações e a análise dos depoimentos dos estudantes apontaram, em alguns momentos, que as aulas de educação física ainda são estruturadas no modelo “rola bola”, sem planejamento, configurando-se mera atividade, e não como prática pedagógica que trata dos saberes do campo da cultura de movimento. Por não constituir-se prática pedagógica que aborda os conteúdos de forma sistematizada, não se tem de forma precisa a ordenação e sequenciação dos aprendizados de práticas corporais, tampouco a introdução de temas transversais, os quais não poderiam ser aprendidos sem uma ação pedagógica concreta do professor. A interação professor-estudante afetiva e dialógica favoreceu que os estudantes se permitissem participar das experiências corporais de um jeito diferente, aceitando aprender os conteúdos curriculares em conjunto com os temas transversais, passando a perceber as aulas de educação física como espaços de experiências de movimento que lhes permitiram atribuir sentido/significado, além do conhecimento sobre o universo da cultura de movimento. A nosso ver, acrescentamos também que a escola não valorizou o trabalho com os temas transversais, pois a recente discussão sobre a inserção desses temas como temáticas relevantes, que devem ser tratadas pedagogicamente em conjunto nos componentes curriculares, ainda não é contemplada expressivamente no projeto curricular da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Temas Transversais, Prática Pedagógica e Educação Física

ABSTRACT

The school has been guided by the teacher's pedagogical actions considerably limited, which have hampered educational intentions clearly set to continue in their the curricular organization. In this sense, this dissertation aims to present an experience teaching physical education from the operation of cross-cutting themes with curricula in secondary education integrated in IFRN campus SGA. The theoretical and methodological foundations followed the qualitative line of action research. Participated in these research students of Buildings and Computer 1st year of high school and integrated teacher-researcher, which is effective servant of the institute. Opting for action research, structured educational intervention intended to promote the construction of knowledge of the contents of physical education with the cross-cutting themes, both in breadth and depth, based on the theoretical support of the theory of dialogical action (Freire, 2011) and the open design in the teaching of physical education (HILDEBRANDT, 1986). The research had the following participant observation and filming of physical education classes. Statements and speeches of the students were organized into categories of questions, namely: 1. Students' perception of physical education; 2. Meanings of the contents of physical education at the interface with the cross-cutting themes in the classroom; 3. Dialogues on the interaction of knowledge in the teacher-student. The observations and analysis of the reports of the students showed, at times, that physical education classes are still structured on the model "rolling ball" without planning, setting up mere activity, and not as a pedagogical practice that deals with the knowledge of the field culture of movement. Why does not constitute pedagogical practice that addresses the content in a systematic way, you do not have precisely the ordering and sequencing of learning bodily practices, nor the introduction of cross-cutting themes, which could not be learned without a concrete pedagogical action teacher. The teacher-student affective and dialogical encouraged students to allow part of body experiences in a different way, accepting learning curriculum content together with the cross-cutting themes, starting to realize the physical education classes as spaces of movement experiences that allowed them to attribute meaning/significance, besides the knowledge of the cultural universe of motion. In our view, also added that the school did not value the work with the cross-cutting themes, as the recent discussion on the inclusion of these topics as relevant thematic, that must be addressed pedagogically together on curriculum components yet is not addressed significantly in design school curriculum.

KEYWORDS: Transversal Themes, Teaching Practice and Physical Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I – A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	25
CAPÍTULO II – OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ...	59
CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	81
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	184
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICES	199

Contudo, os que estão aprendendo podem perfeitamente discutir com outros acerca de suas maneiras de compreender e desenvolver, desse modo, entendimentos compartilhados. Embora diferentes aprendentes possam chegar a diferentes respostas, não se trata de sustentar que qualquer coisa vale. Os aprendentes têm que ser capazes de justificar a sua posição e mostrar a sua viabilidade. (ASSMANN, 1996, p. 138).

INTRODUÇÃO

Na escola, toda ação docente tem a sua motivação, tem o seu sentido educativo de existir. Nós, professores de educação física, precisamos ter sempre presentes os motivos educacionais que nos levam à prática de nossa ação docente, para que nossa atuação político-pedagógica corresponda às reais necessidades de um projeto de escola cidadã¹, comprometida com o desenvolvimento de uma proposta de formação humana que vislumbra a integração de todas as dimensões da vida, possibilitando ao estudante intervir na realidade para transformá-la.

Dentro desse pano de fundo amplo, pensamos que a discussão em torno de nossa atuação profissional, no atual contexto da educação escolar, precisa ser principalmente no aspecto prático, no sentido de pensar crítica e propositivamente sobre como tem sido o nosso saber-fazer referente a decisões, atividades de planejamento e execução de propostas educativas que têm consolidado a prática pedagógica da educação física apresentada na instituição escolar.

Como professores de educação física, comprometemo-nos a articular uma prática de educação física escolar na relação teoria e prática, sempre cuidando de nutrir os saberes acadêmicos e da experiência adquiridos ao longo de nosso exercício docente, para sermos capazes de intervir recriando nossa prática, visando entendê-la e concretizá-la como prática efetiva da escola. Nesse sentido, buscamos formas diferentes de compreender as manifestações da cultura de movimento e qual tratamento pedagógico deveria ser dado a esse conhecimento na disciplina de Educação Física, para que possibilitasse a formação do cidadão crítico, autônomo, solidário e atuante em uma sociedade que se desenvolve sob a égide da globalização do mundo.

A educação física, área de interesse de nosso estudo, tem em seu eixo teórico um entendimento de que ora é contemplada como área de conhecimento científico, ora como prática pedagógica. Compreendemos que as mudanças paradigmáticas ocorridas na área da educação física trouxeram como consequências, mudanças nas decisões metodológicas e nos procedimentos didáticos a ela relacionados, exigindo práticas que contextualizem as manifestações da cultura de movimento que delimitam os conteúdos curriculares, suas vivências e principalmente sua função social como prática pedagógica.

¹ Escola cidadã – é a escola que deve formar para a cidadania ativa e para o desenvolvimento. Ela pode incorporar milhões de brasileiros à cidadania e, para isso, deve aprofundar a participação da sociedade civil organizada nas instâncias de poder institucional (GADOTTI, 1998).

Por entendermos a educação física como prática pedagógica, neste estudo vislumbramos uma intenção de intervenção na prática escolar, em que o foco introdutório é significar o estado atual da discussão sobre diretrizes para o ensino da educação física como base para uma reflexão sobre uma experiência educativa de educação física no ensino médio, apontando o aprofundamento e a ampliação dos saberes historicamente definidos, expressando a necessária coerência entre ensinar e aprender numa perspectiva dialógica. Essa proposta prática planejada está ancorada numa revisão da legislação educacional e documentos oficiais produzidos em torno da educação, em particular da educação física, tendo como lócus de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – (IFRN), campus São Gonçalo do Amarante (SGA).

Nesse contexto, sendo nossa prática pedagógica objeto de reflexão permanente, é importante que reconheçamos como problemáticas as nítidas brechas presentes no ensino da educação física escolar com ênfase na dimensão procedimental de seu conteúdo, configurando-se como mera atividade prática, e disso decorre a necessidade de apostar no ensino de saberes da educação física, tratando-os com base científica para aprofundá-los e ampliá-los, à medida que também se confronta com problemas e questões que preocupam a sociedade, como a proposta dos temas transversais sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). (BRASIL, 1997).

Nessa tomada de posição reflexiva da prática pedagógica, também aproveitamos a oportunidade para refletir e ampliar as discussões acerca de outra problemática que se observa na prática da educação física na escola, a incoerência do ensino com a proposta curricular institucional, a não sistematização dos conteúdos historicamente definidos (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas) e a não operacionalização desses com temas transversais na escola. Outro aspecto do ensino que se coaduna com essas questões envolve a tradição da educação física em ter sua prática pedagógica marcada pela expressão da dimensão procedimental com predomínio do ensino do esporte na ênfase do domínio técnico/tático, em detrimento de outros conteúdos valorativos e atitudinais da educação.

É necessário compreender que, nessa experiência nas aulas de educação física, optamos por incorporar os temas transversais da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual ao ensino dos conteúdos da educação física. Esses temas são sugeridos nos PCNs (BRASIL, 1997), documento que orienta a presença deles apenas no ensino

fundamental, mas que no nosso entendimento também deveriam se estender ao ensino médio. Essa questão para nós revela-se incoerente, já que a formação do cidadão se estende por toda a educação básica. Esse documento ainda ressalta que tal tratamento didático-pedagógico é o que se configura de transversalidade, explicando que este trata de um fazer pedagógico que engloba o ensinar e o aprender temas transversais pela alta presença de conteúdos atitudinais que realçam a aprendizagem de atitudes e valores junto aos objetivos e conteúdos das diversas disciplinas na escola.

Aqui, a perspectiva foi inserir um trabalho com temas transversais no componente curricular da educação física, tratando-os pedagogicamente nas dimensões do conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal, sem descaracterizar a natureza prática da área, tornando esses temas também saberes significativos para os estudantes superarem suas dificuldades de aprendizagem e serem capazes de intervir na realidade para transformá-la.

No contexto das práticas pedagógicas da educação física, observamos lacunas na sistematização dos seus conteúdos, ou seja, uma organização curricular que oriente o processo de construção de conhecimento e alternativas metodológicas com diferente abordagem para aprofundar e ampliar esses conteúdos curriculares. Nesse sentido, acreditamos que o nosso estudo é importante, pois experimentamos o ensino dos conteúdos históricos deste componente curricular, numa perspectiva dialógica com enfoque problematizador, favorecendo aos estudantes a possibilidade de perceberem a si mesmos e construir conhecimentos para progredirem na aprendizagem desses conteúdos. Ainda ampliamos o ensino do ponto de vista das possibilidades de aprendizagem de valores e princípios na prática da educação física, revendo as formas como os temas transversais poderiam ser inseridos e abordados de forma integrada, considerando a formação do cidadão e os desafios de tal formação em uma sociedade globalizada.

A relevância deste estudo traduz-se em ganhos significativos para nosso desenvolvimento profissional, pois o nosso comprometimento com a formação humana e legitimidade da educação física no contexto escolar nos advertiu sobre ser preciso constante exercício reflexivo para compreender a nossa prática. E, predispostos a intervir para construir possibilidades para ensinar e aprender os saberes das manifestações culturais de movimento junto à reflexão de problemáticas sociais, pensamos que essa experiência pedagógica, perpassada pelo nosso jeito de ser e fazer, refletindo o nosso pensar e agir como pessoa e profissional,

constitui significativa contribuição para a área da educação física, por ser uma sugestão de prática concreta dentre tantas outras que podem subsidiar o fazer pedagógico dos professores.

Para a instituição IFRN, que conta em grande medida com a permanência da qualidade de sua prática pedagógica, isto é, com a consolidação das intenções do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que se apresenta em uma nova versão desde 2008. Também acreditamos que o conhecimento produzido nessa prática se expandirá por todo o instituto, por ser uma experiência pedagógica que encontrará espaço para discussão entre professores de educação física e equipe pedagógica, de forma que venha ser uma prática compartilhada por todos os seus atores sociais.

Nesse olhar, alinhamos a prática pedagógica da educação física à perspectiva da educação integrada, por enfatizar a formação do cidadão numa base de formação geral e técnica, visto que essa pesquisa será desenvolvida no IFRN, e em seu PPP contempla a concepção de educação integral do estudante. Essa concepção se aproxima à ideia de formação integral como tarefa formativa nos aspectos de formar o indivíduo; formar o cidadão e formar o profissional (CHAVES, 2000).

Entendemos a necessidade de propor essa intenção de experiência pedagógica a partir de um tratamento pedagógico que operacionaliza o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da educação física em conjunto com os temas transversais, sem perder de vista uma condição favorável de teorização a partir da prática associada a uma fundamentação acadêmica, que nos permitirá discutir o processo de ensino e aprendizagem com reflexão sobre esse fazer, a fim de identificar o que potencializa e/ou limita essa operacionalização, bem como descobrir alternativas teórico-metodológicas que facilitem sua inserção nas aulas de educação física.

Dessa forma, partimos do seguinte objetivo: apresentar e discutir uma experiência pedagógica na educação física escolar, a partir da operacionalização de temas transversais com os conteúdos curriculares no ensino médio integrado no IFRN, Campus SGA. Nesse intuito, priorizamos duas questões de estudo: 1. Quais fatores limitam ou potencializam a inserção dos temas transversais na prática pedagógica do professor de educação física, no IFRN, Campus SGA? 2. Que alternativas teórico-metodológicas possibilitam a operacionalização dos temas transversais com os conteúdos curriculares nas aulas de educação física nas turmas do 1º ano do ensino médio integrado?

Esta dissertação reflete nossa maneira pessoal de agir como docente e carrega sentido/significado presente na estruturação desta intenção de pesquisa, que tem como alvo a prática pedagógica da educação física no ensino médio. É precisamente num contexto de reflexão da própria prática, que buscamos dar vida ao planejamento curricular do IFRN, mostrando o quanto estamos comprometidos com a análise crítica de nosso fazer pedagógico, aprendendo mais neste processo investigativo sobre ser professor e aprimorar nossa prática pedagógica.

Para tanto, na escolha metodológica da pesquisa, destacamos procedimentos de pesquisa pertinentes que favorecessem alcançar o objetivo desta produção acadêmica. Assim, torna-se possível definirmos este percurso metodológico apresentando suas fases, em busca de compreender a problemática eleita para aprofundamento neste estudo, perspectivando apontar um olhar interpretativo sobre possibilidades de ensino e aprendizagem que gerasse para professora e estudantes a compreensão aprofundada dos conteúdos curriculares na articulação com os temas transversais na prática pedagógica da educação física – ensino médio integrado.

Para caracterizar o tipo de pesquisa que possa cumprir com sua tarefa de explicar a realidade definida em nosso estudo, optamos pela pesquisa-ação, devido a nosso projeto ter a intenção de apresentar uma experiência pedagógica na educação física. É na perspectiva da pesquisa-ação educacional que buscamos investigar a nossa própria prática para aprimorar o nosso fazer docente, priorizando refletir sobre a intenção de intervenção nas aulas de educação física.

Ao refletir sobre pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 466) a explica como sendo uma diferente forma de investigação-ação, definindo-a como uma forma que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Acrescenta, ainda, pertinente questão sobre as técnicas de pesquisa que devem estar em consonância com os critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.).

Nesta fase de estudo introdutória sobre o tipo de pesquisa, ao decidirmos pela pesquisa-ação, entendemos que o seu processo de estruturação envolve a intervenção numa prática pedagógica definida, aqui atentando para a essência das informações produzidas nesta prática, no sentido de obter o seu aperfeiçoamento. Sendo assim, o exercício da prática reflexiva realizada neste processo da pesquisa priorizou compreender o porquê dos fenômenos observados durante a

experiência pedagógica a partir da intervenção proposta e encontrar alternativas teórico-metodológicas para materializar mudanças que melhorem a qualidade de ensino da educação física no contexto estudado, no qual, nós, professora-pesquisadora, estamos inseridos.

Na interação com essa literatura apresentada, compreendemos a pesquisa-ação como processo de melhoria da prática, mas que esta última deve ser problematizada pela intervenção, priorizando a íntima relação entre a produção de conhecimento teórico e o aprimoramento da prática dentro da situação pesquisada. Nesse raciocínio, Elliott (2000, p. 459) discute a pesquisa-ação na tensão entre ação nos campos da prática e da pesquisa, destacando como essencial não perder de vista a “pesquisa-ação como um processo no qual os práticos “coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a elas.” Alargando o esclarecimento Tritt faz analogia a McNiff (2000) por dizer que “a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos que ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo (TRIPP, 2005, p. 449).

Sentimo-nos atraídos por desenvolver este estudo utilizando-nos da pesquisa-ação, na linha da abordagem qualitativa, pois com consciência desses princípios, seguimos como aprendizes de pesquisador no percurso da busca de resultados específicos do contexto da prática pedagógica da educação física no IFRN, pois estes nos ajudaram a entender o nosso fazer pedagógico e, a partir dele, buscar possíveis soluções de problemas enfrentados na estruturação do ensino dos conteúdos da educação física: jogos, esporte, dança, ginástica e lutas, com a inserção de temas transversais nas aulas de educação física do ensino médio integrado que nos propomos a pesquisar.

No IFRN, historicamente têm predominado práticas corporais na estrutura de prática esportiva, ficando as aulas de educação física como componente curricular oferecido se houvesse professores e estudantes interessados. Pensando, hoje, essa prática pedagógica da educação física, identificamos não optar por uma proposta de temas transversais na escola orientada pelos PCNs (1997). No plano da concepção, o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN, que se encontra em processo de reelaboração desde 2009 e conta com a participação de todos os atores pedagógicos dos 16 campus do Rio Grande do Norte (RN), não contempla o trabalho com temas transversais, mas define os princípios da interdisciplinaridade e transversalidade no ensino. Isso, no nosso ponto de vista, dificulta a presença dos temas transversais como saber a

ser ensinado/aprendido, pois estes ficam conforme percepção e intenção, sentido e significado que cada professor atribui na sua prática pedagógica, como no nosso caso.

A definição do tipo de pesquisa constitui um dos aspectos importantes na elaboração de uma pesquisa. Neste fazer científico, abrimos espaço para um diálogo sobre nosso planejamento de pesquisa, seguindo as etapas metodológicas de análise na pesquisa-ação formada por dois polos: o de investigação e o de ação, sendo estes apresentados em quatro fases, a saber: planejamento, ação, monitoramento e descrição e avaliação, necessárias a um novo planejamento para melhor prática (TRIPP, 2005; SANTOS; MORETTI-PIRES, 2012).

Nesse norte investigativo, para enveredar no campo empírico, as etapas metodológicas de análise na pesquisa-ação serão mais detalhadamente discutidas na nossa proposta de intervenção, sendo esta, num primeiro momento, construída pela professora-pesquisadora; e no processo de aplicação do plano de ação. Este poderá sofrer ajustes, propostos em conjunto com os participantes da pesquisa, para enfrentar e resolver os problemas percebidos nas aulas de educação física a partir de um exercício de prática reflexiva para ver o que realmente acontece nesta prática, isto é, capaz de aperfeiçoá-la para aprender a compreendê-la na investigação.

Para Tripp (2005, p. 446), ao se definir o campo empírico e atuar sobre este, no caso de nossa pesquisa, a prática pedagógica, uma atenção devida deve tomar conta do pesquisador, para que o **“ciclo da investigação-ação”** concretize-se num raio de alcance que contemple os dois polos extremos: o polo de investigação, no qual se identifica o problema social e suas possíveis soluções; e o polo de ação, em que ocorre o processo de intervenção (SANTOS; MORETTI, 2012, p. 127).

Foi essa orientação do ciclo da investigação-ação proposto por Tripp (2005, p. 446) e bem estruturado por Santos e Moretti-Pires (2012) que fundamentou a estruturação de nossa proposta de intervenção da pesquisa. Nesse delinear investigativo da pesquisa-ação, o polo de investigação contemplou a identificação do problema, onde se tem uma legislação educacional e documentos oficiais que orientam o trabalho dos temas transversais na escola, contemplando, assim, também a educação física. No entanto, identificamos que, embora os conteúdos da educação física sejam permeados por alguma temática transversal, um trabalho estruturado com esses temas ainda não é uma constante na escola, tampouco na prática pedagógica do professor de educação física no IFRN.

Referente ao polo de ação, este se concretizará em nossa proposta de intervenção pedagógica na educação física. Na definição e escolha dos temas transversais que foram trabalhados nas aulas (aulas-laboratório), consideramos os temas propostos pelos PCNs (BRASIL, 1997): Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, assim como temas locais e de especificidades da área de educação física. Estes foram tratados em conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes e valores de acordo com a especificação dos conhecimentos de cada tema transversal, propondo um trabalho didático que promovesse a conexão entre eles e os seguintes conteúdos: Movimento Humano/Cultura de Movimento, jogo e ginástica, definidos na organização curricular do IFRN, para serem ensinados e aprendidos no ensino médio integrado. Importante destacar que a escolha dos temas transversais respeitou os critérios gerais propostos nesse documento, a saber: Urgência social, Possibilidade de ensino e aprendizagem (no ensino médio) e favorecimento da compreensão da realidade e a participação social.

Limitando-se a esses dois polos, estruturamos o ciclo da investigação-ação, apresentando o tratamento metodológico conforme cada fase desse ciclo. Acreditamos que a aplicação cuidadosa desse ciclo investigativo possibilitou-nos produzir o conhecimento que nos oportunizou o exercício de compreender o processo de ensino/aprendizagem da educação física na interfase com os temas transversais e melhorar a nossa prática pedagógica no IFRN.

A fase 1 envolveu o planejamento de propostas para melhorar a prática, focando na elaboração da aplicação de temas transversais articulada, com os conteúdos já mencionados anteriormente. Em nosso estudo, essa fase compreendeu a estruturação de aulas de educação física que contemplaram a operacionalização do trabalho dos temas transversais, buscando um tratamento didaticamente integrado a temas e conteúdos do 1º ano no ano letivo de 2012 (atendendo a organização curricular da instituição), considerando a inter-relação entre os temas e as especificidades do conteúdo trabalhado, a possibilidade de inserção desses temas na educação física, bem como as possibilidades de utilização de procedimentos pedagógicos para que os estudantes aprendam nesse nível de ensino.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, o grande desafio foi assegurar a unidade didática entre ensino e aprendizagem, estruturando um processo de ensino planejado, visando estimular a participação ativa dos estudantes para a aprendizagem, cuidando de entender a relação de ensino e aprendizagens verificadas conforme os objetivos e conteúdos do ensino da educação física. (Ver Apêndices)

O tempo definido para este estudo levou em conta um semestre, correspondente a 2 bimestres escolares, que compreende um total de 40 horas aula, mas em nosso estudo definimos um total de 10 h/a para cada conteúdo e um tema transversal. Essa temporalidade para encaminhar esta pesquisa pareceu-nos suficiente para atender a necessidade de identificar aspectos e questões pedagógicas, sobretudo para interpretar e compreender, como pesquisadora e professora, o sentido de nossa prática, em que a referência pontual são propositivas metodológicas para a operacionalização do ensino dos conteúdos da cultura de movimento articulados com os temas transversais, visando efetivá-los na prática pedagógica da educação física no IFRN, Campus SGA, e depois para o instituto como um todo.

A fase seguinte compreende a **fase 2**, em que se constitui o agir, cujas ações planejadas foram efetuadas. Aqui, nossa intenção de intervenção é o plano de ação, isto é, a apropriação ampla da realidade vivida. Sendo assim, consideramos as fases da pesquisa-ação segundo Thiollent (2009), a saber: fase exploratória – foi realizada ao longo de nossa prática rotineira no IFRN, inicialmente no campus Macau e, atualmente, no Campus SGA. A definição do tema da pesquisa aconteceu a partir de um processo de discussão sobre sua problematização na prática pedagógica e produção científica existente. O problema foi constantemente confrontado com a teorização da prática e a teoria acadêmica. Para cada conteúdo estudamos as condições favoráveis para a inserção do tema transversal. Nesse encaminhamento pedagógico, estruturamos a base conceitual proposta no currículo, contemplando a organização do processo de ensino e aprendizagem da educação física com o seguinte formato: o primeiro conteúdo, Movimento Humano e Cultura de Movimento, possibilitou a introdução do tema transversal – Pluridade Cultural; o segundo conteúdo, Jogo, deu-se articulado com o tema Orientação Sexual e Ginástica atrelado ao tema Saúde.

Essa escolha dos temas transversais com os conteúdos da educação física seguiu os critérios gerais propostos pelos PCNs (BRASIL, 1998): possibilidade de ensino e aprendizagem (no ensino médio) e por favorecer a compreensão da realidade e participação social para os estudantes. Também compreendemos que os conteúdos da educação física não dão conta de possibilitar ao estudante o aprofundamento e a ampliação de conhecimentos necessários às exigências da formação do sujeito da sociedade do conhecimento. Isso porque os conhecimentos dos diversos componentes curriculares conclamam por articulação de saberes; sem estes, a

construção do conhecimento se fragiliza, e os estudantes correm o risco de ficar na superficialidade da produção do conhecimento.

A pesquisa-ação, como caminho metodológico da pesquisa, possibilitou uma análise qualitativa dos problemas e possibilidades do ensino dos conteúdos, articulados com os temas na prática pedagógica da educação física, perspectivando como tarefa primordial mudar essa prática no nível de elaboração didático-pedagógica e curricular na escola. Foi, então, que estruturamos uma intervenção de ensino com temas transversais, para concretizar um processo de ensino que favorecesse a aprendizagem do movimento significativo, considerando o nível de aprendizagem dos estudantes e como se dispõem a aprender com e sobre o corpo na interação com o outro, as condições da estrutura física, disponibilidade de recursos materiais e o nosso fazer pedagógico como professora que afetam a finalidade maior do ensino: a aprendizagem.

Nesse sentido, a adesão teórica de nosso estudo englobou o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN (2009), a Proposta de Trabalho da Disciplina da Educação Física (PTDEF) (2009), que contempla a concepção aberta de ensino (HILDEBRANDT-STRANMANN, 1986). Ainda trazemos significativo recorte da teoria da ação dialógica (FREIRE, 2012) que orienta a base do ensino problematizador em nossa prática pedagógica no instituto.

Instigando nosso estudo, temos a questão de que, embora essa teoria freiriana tenha respeitoso espaço no meio acadêmico, ainda não tem efetiva presença na prática pedagógica no ensino médio. Assim, refletimos, em nossa intervenção de ensino, sobre alternativas teórico-metodológicas baseadas na educação libertadora, entendendo que, na perspectiva da ação dialógica que compreende as características, a saber: colaboração, união, organização e síntese cultural, poderíamos indicar um caminho mais efetivo para ensinar de forma diferente os conteúdos históricos da educação física, aplicando os temas transversais nas aulas. Isso porque, nessa perspectiva, procuramos estruturar um processo de ensino fundado no método de conscientização de Freire, pois este “[...]. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la.” (FREIRE, 2012, p. 22).

Ao pensar em configurar uma concepção problematizadora de abordagem dos temas transversais numa intervenção pedagógica da educação física no ensino médio, sentimos que era viável uma metodologia de ensino alicerçada numa condição de complementaridade entre a

teoria da ação dialógica (FREIRE, 2012) e a concepção aberta de ensino da educação física (HILDEBRANDT-STRANMANN, 1986).

Na fase 3, em que se propõe monitorar e descrever os efeitos da ação planejada, ou seja, o plano de ação, priorizamos dois procedimentos de coleta de dados: a observação participante como técnica principal e a filmagem de aulas para análises reflexivas da prática docente como garantia de captação de cenas que muitas vezes escapam à observação imediata.

As observações e filmagens foram realizadas com o objetivo de verificar a participação dos estudantes (acontecimentos, comportamentos, gestos e/ou palavras significativos para o estudo) no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos na interfase com os temas transversais, identificando e descrevendo a coerência entre metodologia utilizada e aprendizagem significativa nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal adquiridas pelos estudantes. Também observamos, na prática, os desdobramentos didáticos para organização da experiência educativa que possibilitam a inserção dos estudantes na educação física.

Por ser a pesquisadora docente efetiva da instituição, nossa presença foi significativa como pesquisadora e professora, condição que facilitou nossa intervenção sobre possibilidades e dificuldades de operacionalizar os temas transversais nas situações de ensino e aprendizagem para os estudantes a partir do contexto da sala de aula. Esse aporte teórico da teoria da ação dialógica e concepções abertas de ensino na educação física é, de forma evidente, assumido por nós, pesquisadora, sobretudo por termos um diagnóstico inicial do conhecimento do perfil do estudante, das condições estruturais da escola e por conhecer as orientações para o tratamento pedagógico da aprendizagem dos temas transversais que seriam focados nas aulas de educação física.

Na fase 4, que é avaliar os resultados da intervenção pedagógica proposta, para que as mudanças na prática pedagógica acontecessem, partimos da análise dos dados, do quadro da realidade prática apresentado nas aulas-laboratório de educação física, que serviram para planejar uma prática pedagógica ampliadora da discussão do ensino problematizador dos conteúdos com inserção de temas transversais nas aulas de educação física do IFRN como um todo.

Nesse caso, para buscar apreender a significação deste estudo em sua totalidade produzida, para chegar à captação da realidade percebida pela avaliação da concretização da experiência pedagógica, assumimos uma postura de professor-reflexivo, para chegar às

condições de exercer uma reflexão crítica sobre as relações teoria-prática, ensino-aprendizagem e professor-estudante, implícitas em toda prática pedagógica.

O contexto escolar pesquisado foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus SGA, no nível de ensino médio integrado. Os sujeitos da pesquisa foram a própria pesquisadora, professora de educação física com vínculo efetivo no Instituto, e 76 estudantes participantes, sendo 40 do curso de Edificações (matutino) e 36 do curso de Informática (vespertino) do ensino técnico integrado – nível médio, com faixa etária entre 14 e 21 anos. Geograficamente, residem nos municípios de Natal, mais precisamente na Zona Norte, Macaíba, Extremoz e Parnamirim. Chama-nos a atenção a presença de um pequeno número de estudantes são-gonçalenses, uma vez que o IFRN está localizado no município de São Gonçalo do Amarante.

A escolha dessas duas turmas deu-se pelo fato de a professora-pesquisadora ser a responsável por ministrar a disciplina de educação física no ano de 2012. No nosso cotidiano, pudemos observar características dos estudantes que definiam os perfis das turmas. Na turma de Edificações, os estudantes revelavam um perfil curioso, autônomo, responsável e com motivação para construir conhecimento nas aulas. Na turma de Informática, os estudantes se apresentavam com muita dificuldade de aprendizagem nas diversas disciplinas do currículo, muitas vezes apáticos e sem motivação, o que exigia de nós, professores, dedicação para criar condições de ensino e aprendizagem que os estimulassem a participar ativamente da construção de conhecimento. O perfil da turma de informática era percebido e externado por todos os professores em reuniões pedagógicas, encontros de grupo e conversas informais.

Na apresentação e discussão dessa experiência pedagógica, os estudantes aparecem ao longo do texto identificados por E-1; E-2; E-3 (estudante um, dois, três...) e/ou G-1; G-2; G-3 (grupo um, dois, três...), assim sucessivamente, até que os discursos contemplassem a análise necessária das questões de estudo para a significação da experiência pedagógica nas aulas de educação física no ensino médio integrado.

Sendo nosso estudo uma experiência pedagógica de ensino e aprendizagem dos conteúdos historicamente definidos da educação física articulado com os temas transversais no ensino médio integrado, a partir da prática com interlocução teórica acadêmica, cuidamos de evidenciar vestígios de singularidade da prática pedagógica, isto é, explicitar como ocorre a construção dos conhecimentos do movimento humano/cultura de movimento, jogo e ginástica.

Para isso propomos alternativas metodológicas, para viabilizar a organização de uma proposta problematizadora de ensino fundamentada nas concepções da ação dialógica (FREIRE, 2012) e de ensino aberto (HILDEBRANDT-STRANMANN, 1986) em nossas aulas de educação física.

Importa reafirmar que nosso estudo se pauta, ainda, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs ensino fundamental (BRASIL, 1997) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2008), os quais foram construídos por equipe de profissionais da educação. Outras produções acadêmicas focam a temática dos temas transversais no currículo escolar e, em particular, na educação física. Interessante destacar que temos, no PPP do IFRN, uma diversificada fundamentação teórico-metodológica que orienta o fazer pedagógico do professor de educação física.

Esse cuidado com os pressupostos que sustentam a prática pedagógica é próprio da condição de professor, pois impulsiona a busca constante da apropriação de sua prática, desvelando-a com perspectiva de mudança e de conduzir-se na tentativa de resolver os problemas surgidos pela postura de compreensão das relações que estabelecem entre os diferentes aspectos acima citados. Tudo isso com senso crítico, criatividade, paciência e autonomia, tornando-nos capazes de compreender, durante o processo de ensino e aprendizagem, o que ainda não foi feito, acrescentando a este o que é possível ser feito.

Desse pensar, deriva a capacidade de se acercar da realidade estudada, deixando clara a postura de professor-reflexivo e professor-pesquisador tão debatida na literatura acadêmica por Freire (2012), Perrenoud (2002) e Pimenta (2002).

Iniciamos com Freire, que anuncia a relação pesquisa e ensino que configura a nossa postura diante dessa produção de conhecimento acadêmico, explicando com precisão essa relação, ao enfatizar que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p. 30).

Embora sem cobrir todos os aspectos de análise necessários a nossa prática, tentativas que não são novas de compreender nossa prática pedagógica têm sido um constante exercício reflexivo que envolve ensino e pesquisa ao longo do nosso tempo de atuação profissional.

Pesquisa não no percurso da pesquisa acadêmica atrelada à instituição universitária, mas a pesquisa pelo desejo de ensinar com qualidade. Para isso, é preciso buscar e encontrar a unidade do saber e da ação que provoca no professor incessantes indagações que nos levam a encontrar esclarecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem e nos encoraja à tomada de decisões referentes a: o quê?, como?, para quem? e para quê?, visando a que as aprendizagens sejam produzidas.

É nesse posicionamento que nos compreendemos como professor-reflexivo, pois foi na dinâmica de ser professor-reflexivo-pesquisador que nos oportunizamos o registro dessa intervenção pedagógica; constatando o que aqui apresentamos, educo e me educo, reconhecendo que é nosso dever conhecer nosso fazer pedagógico e anunciar o que é possível transformar em nossa prática pedagógica.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2002) traz ampla discussão sobre a formação do professor reflexivo, discutindo a prática reflexiva no ofício de professor. Essa discussão ancora-se no paradigma reflexivo, que requer a postura reflexiva para se apropriar da ação e poder fazer emergir, o que, de certa forma, propõe Schön (1983; 1987; 1991; 1994; 1996), que explicitou a figura do profissional reflexivo evidenciando que era preciso “[...] uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação” (PERRENOUD, 2002, p. 14). Posto isso, é que é possível gerar o saber analisar.

Na abordagem do professor-pesquisador para além do âmbito da universidade, Pimenta (2002, p. 221) apresenta a figura do professor-pesquisador propondo que

Ao constituir-se pesquisador, efetivando processos de pesquisa, o professor vivencia essas características: o autoconhecimento, a necessidade de dialogar com outras formas de conhecimento, a necessidade de socializar os resultados obtidos e a busca de métodos de pesquisa; enfim, o dinamismo da realidade impregna sua vivência e sua autoconstrução como pesquisador.

A pesquisa expressa para nós o que é necessário e importante aprender, mas que não é possível para nós, professores, conseguirmos limitarmo-nos apenas ao saber da experiência. A partir do processo de pesquisa, formulamos ideias de valor que esse conhecimento representa e merece lugar junto ao ensino na escola. Por exemplo, convém colocar este momento em que nos sentimos professora-reflexiva pontualmente atrelada a um processo de pesquisa acadêmica que expressa o momento em que estou professora-pesquisadora vinculada ao programa de mestrado em educação na UFRN.

Sabemos que a prática cotidiana, quando refletida, contribui na superação de formas de pensar e agir cristalizadas na instituição. Nesse sentido, é necessário que a comunidade do IFRN tome conhecimento dessa experiência e de outras exitosas, reconhecendo a existência de limites e avanços fáceis de serem identificados quando assumimos uma postura de professor-reflexivo da prática vivida. É importante ressaltar que refletir sobre experiências de ensino vem exercendo influências positivas no que diz respeito à superação de falhas, aperfeiçoamento de aspectos positivos e criação de condições metodológicas e organizativas que ajudam a superar os problemas existentes na prática pedagógica.

Conforme estudaremos adiante, uma compreensão ampla do ensino da educação física pressupõe que os professores se proponham a refletir sobre sua configuração no cotidiano escolar de que fazem parte. Acreditamos que essa compreensão diz respeito aos sujeitos sociais comprometidos em conhecer as dimensões políticas, sociais, filosóficas e educacionais, definidas na elaboração do PPP, bem como as condições concretas do ensino visualizadas na instituição.

Nossa dissertação está estruturada em quatro capítulos. A Introdução – Revelamos o objeto de estudo: os temas transversais na prática pedagógica do professor de educação física, no ensino médio integrado da Educação Técnico Tecnológica, discutindo a problemática, argumentando a relevância do estudo e revelando a opção metodologia da pesquisa.

O capítulo I, **A Organização Curricular e a Educação Física na Escola** – Selecionamos um aporte teórico sobre a organização curricular, discorrendo que esta reflete a prática pedagógica na dinâmica escolar. Dessa forma, trazemos uma discussão sobre currículo, detendo-nos a elevar a discussão sobre o currículo integrado e a prática pedagógica da educação física.

No capítulo II, **Temas transversais e Educação Física – Ensino Médio Integrado** – Dialogamos basicamente sobre a aproximação dos temas transversais com os conteúdos da educação física no ensino médio. Nossa intenção é trazer os educadores para uma reflexão voltada para entender as razões da perspectiva transversal do ensino, justificando a abordagem dos temas transversais na prática pedagógica do professor de educação física.

O capítulo III, **Experiência Pedagógica com Temas Transversais nas Aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado** – apresentamos uma experiência com temas transversais interligados a conteúdos curriculares da educação física em diferentes situações de ensino e aprendizagem, alicerçada na teoria da ação dialógica e na concepção aberta de ensino da

educação física na condição concreta da aula. Essa experiência pedagógica está demonstrada na organização das unidades de ensino, que apresentam diferentes possibilidades de abordagem dos conteúdos da educação física com os temas transversais, caminhos para compreender e intervir na realidade escolar do IFRN.

A experiência pedagógica apresentada oportuniza ao profissional da educação, em particular da educação física, refletir e conhecer possibilidades de ensino dos conteúdos historicamente definidos da educação física, a saber: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas para o ensino médio, que podem desencadear reflexões sobre o ensino com aplicação de temas transversais e/ou temáticas sociais diversas alicerçadas na teoria da ação dialógica e concepção aberta de ensino na educação física, que podem efetivar-se e consolidar-se pela ação docente significativa e eficaz na escola.

CAPÍTULO I

A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Toda área de conhecimento dentro da educação escolar inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático de saberes voltados para o desenvolvimento de competências do “o que saber”, do “o que fazer” e do “o que ser” educativo da prática pensada pelos sujeitos pedagógicos. No entanto a análise da organização curricular no contexto da educação brasileira tem suscitado discussão intensa.

Ao analisarmos o cenário social, considerando a educação, o ensino e a formação humana, refletindo sobre a função social da escola de educar o ser do saber, que sabe conhecer, fazer, ser e conviver, lembramos que visualizamos um ângulo que nos faz ver e acreditar no seguinte: a possibilidade de sistematizar experiências pedagógicas no trato com o conhecimento científico vinculado ao trabalho com questões socialmente emergentes que instauram a urgência de um trabalho centrado em valores e princípio. Isso decorre quando admitimos a condição complexa da formação do cidadão, ou seja, da preparação do educando para o convívio social harmonioso entre seus pares, em sociedade.

Assim, é importante estarmos cientes do perfil de ser humano necessário à sociedade, para definirmos, em nosso projeto de escola, o projeto de ser humano que desejamos no convívio social. Pestaglia (1995), ao escrever sobre o ser e o saber com destaques do pensamento de Edgar Morin, apresenta-nos o seguinte perfil de ser humano encontrado em nossa sociedade: uma espécie automatizada, pessoas individualistas, egocêntricas e com pouca ou nenhuma noção de solidariedade. Para a autora, essa falta de solidariedade entre as pessoas faz com que estas se tornem, cada vez mais, infelizes nas relações interpessoais.

Assim, a autora nos conduz a refletir sobre o perfil de ser humano e sobre os modelos sociais vigentes, confrontando o ser e o ter, quando faz sensível consideração:

De nada adianta um carro se não temos para onde ir, um avião se ninguém está a nossa espera, um telefone se não temos palavras de amor para dizer ou alguém que queira ouvi-las... A felicidade efetivamente não está nas coisas que podemos ter, mas nas que fazemos e vivemos a partir do que somos e conseguimos nos tornar, a cada dia, quando nos colocamos solidariamente ao lado de alguém ou a favor de uma causa interior (PESTAGLIA, 1995, p. 64).

Nesta prática, perspectivando a formação integral, orientada por um currículo global, que visa, no caso do jovem no ensino médio integrado, não só ao desenvolvimento de competências intelectuais e sua formação para o mercado de trabalho, mas também ao afloramento da qualidade de sua dimensão humana e prepará-lo para participar de uma sociedade concretamente complexa.

Definido que nosso estudo seria desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), não podemos isentar-nos de apresentar a sua configuração pedagógica no seu atual movimento de reconstrução curricular coletiva. Sendo Instituição de ensino que abarca em sua oferta o ensino técnico, na perspectiva de formação profissional, aposta em construir um projeto político-pedagógico coletivo num momento que marca profundas mudanças do seu ensino em sintonia com as atuais mudanças educacionais do país.

Nesta ocasião, apresentaremos a função social do IFRN, do qual nos sentimos servidor docente participante da consolidação desta nova estrutura e de suas novas projeções que apresentam as dimensões do ensino técnico ligadas dialeticamente a um conceito de formação integral do estudante como objetivo da educação. No texto do seu projeto político-pedagógico, define-se como função social do IFRN:

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. 6).

Dentre os muitos conceitos de educação, é na concepção de educação integral que o debate e as reflexões têm sido mais intensificados, visto que sua definição continua sendo refletida e reclamada quanto à sua compreensão na educação escolar. Em nosso estudo, torna-se fundamental precisar esse conceito, para que possamos apresentar argumentos que nos conduzam a refletir sobre o significado de educar para a cidadania, sugerido no documento de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o qual orienta o trabalho didático com temas transversais que também se preconiza para o ensino médio (BRASIL, 1997).

Nos PCNs a educação integral compreende a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo. Depreende-se disso que as ações pedagógicas devem tratar os conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Já a formação integral é

entendida como tarefa formativa nos aspectos de formar o indivíduo; formar o cidadão; e formar o profissional. (BRASIL, 1997). Para Chaves (2000, p. 108) “Quando se diz que a *escola* deve se incumbir da formação integral da criança está se atribuindo à escola a totalidade da tarefa formativa da educação, nos três aspectos mencionados”.

Interessante considerarmos um aspecto legal que mereceu destaque no documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o qual diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio propostas no Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 1996:

O aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (BRASIL, 2008, p. 7).

Estas finalidades atribuídas ao ensino médio, nos fez compreender que um educando não se educa integralmente se desenvolver apenas a dimensão intelectual ou pensar prioritariamente na sua preparação para o mercado de trabalho. Consolidar uma prática de formação integral do ser envolve compreendê-lo na sua singularidade e diversidade, lembrando que é por isso que a escola é responsável por encontrar novos rumos para a sua prática pedagógica.

Para isso, conta com o comprometimento dos professores para que o ensino ultrapasse a mera produção de grandes quantidades de informação esvaziada de sentido educativo, pois apesar de tudo na área de educação física, ainda se busca substituir esta prática por outra melhor na escola. Nesta convicção de transformação da prática pedagógica, Freire (1997) compreende educar, como ato que exige comprometimento, exige a convicção de que a mudança é possível.

É com forte convicção que acreditamos nas medidas educacionais mais relevantes que apontam em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a partir dos anos 90, as autoras fazem uma análise dos mesmos com vistas à compreensão dos documentos sobre os temas transversais, e destacam que

Pode-se perceber que as propostas para os currículos são voltadas para a formação integral da pessoa. Mesmo que o indivíduo não esteja inserido no mercado de trabalho, o aprendizado escolar abrange saberes necessários para a convivência em sociedade. Os conteúdos propõem um trabalho voltado para a formação dos cidadãos, com o intuito de colocá-los, cada vez mais, em

igualdade de condições quanto a conceitos específicos, já que são extensos ao país, e também visam preparar os alunos para a aplicabilidade de conceitos e fatos, levando-os a relacionar os conteúdos aprendidos a situações concretas, capacitando-os a buscar e interpretar outras informações relevantes para o próprio crescimento intelectual e prático. Assim, crianças e jovens terão condições de atuar em sociedade como pessoas críticas, capazes de intervir em fenômenos sociais e culturais, conscientes de seus direitos e deveres enquanto cidadão (MARTINS; VALENTE, 2008, p. 16).

Esta análise apresentada por Martins e Valente (2008), delineia nossa concepção de formação integral, de organização curricular e de trabalho pedagógico com temas transversais que pretendemos aprofundar em nosso estudo. Nessa ocasião, em que discutiremos questões relacionadas ao currículo escolar, e a disciplina de educação física, em particular no nível médio, é oportuno apresentar a concepção de currículo que fundamenta nosso estudo neste momento, que está nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - 2008, considerada atualmente como um dos marcos legal para a oferta de ensino médio, proposta na LDB-9393 de 1996, esta contempla que:

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. O Projeto Pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que suas propostas se aproximem mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula (BRASIL, 2008, p. 9).

Na tarefa de construir o cotidiano da prática pedagógica com base no currículo, este orienta as significações das atividades condicionadas à concepção de homem, de educação e de ensino. Compreendido desta forma, o currículo tem em vista o sujeito histórico e social, sendo efetivamente, a organização e efetivação da educação institucional ao mesmo tempo em que é o espaço de interação da equipe docente, quando esta pode estar pensando, criando e vivendo o currículo real, porque vai tomando consciência da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que já vive uma possibilidade de modificá-la.

Neste sentido, chamamos a atenção para compreender o currículo e seus diversos sentidos, levando em consideração a produção teórica que o envolve, já que mencionamos as terminologias do currículo prescrito e real.

Começamos pelo currículo prescrito que apresenta orientações para a prática e o desenvolvimento do currículo, definidas pela instância de decisões política e administrativa do sistema educacional. Tem-se nesse formato de currículo o controle de modo explícito da educação escolar, por se observar o que se planeja no campo da política. Refletindo dessa forma, Sacristán (2000, p. 109) define que

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas.

Podemos acrescentar que a forma de realizar as atividades educativas configura o currículo no ambiente escolar no qual se dá significado pessoal às experiências de ensino e aprendizagem tanto para o professor quanto para o estudante. Para nós, é na realidade da prática que identificamos a contradição da relação teoria e prática do currículo que só pode ser encontrada e resolvida a partir de uma decisão pedagógica sobre os caminhos que se quer ampliar para a prática pedagógica.

Outro nível de currículo identificado na educação escolar é o currículo oculto. Na literatura sobre a perspectiva crítica do currículo, Althusser (1983), Bernstein (1980) apontam que a terminologia currículo oculto foi possivelmente utilizada pela primeira vez em 1968 – livro *Life in classrooms* (Philip Jackson). Em destaque expressamos exemplos de situações que geram aprendizagens em sala de aula e, muitas vezes professores e estudantes não têm consciência:

Os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola” (JACKSON; SILVA, 2010).

Neste nível de currículo esse exemplo apresenta situações diversas que geram ensino e aprendizagem no desenrolar do cotidiano pedagógico, mas não foram planejadas e podem gerar dificuldades na sala de aula. Isto porque, não havia previsão, não foram situações programadas para aprendizagem e, muitas vezes os professores não se sentem preparados para desenvolvê-las no seu fazer pedagógico.

No caso da educação física, que traz historicamente a marca de componente curricular que trata pedagogicamente os conteúdos predominantemente na dimensão procedimental, ou

seja, quando o professor pensa as condições básicas para a aprendizagem desses conteúdos, prioriza o saber fazer, sem levar em conta a aprendizagem de conceitos, princípios e valores que ampliam as possibilidades do estudante construir conhecimento, favorecendo a mudança de visão da educação física, esta situação configura bem o exemplo tratado anteriormente.

A respeito da exclusividade da abordagem da dimensão procedimental em detrimento da dimensão conceitual e atitudinal dos conteúdos da educação física, merece destaque a questão relacionada com o currículo oculto feita por Darido (2012, p. 15):

A educação física, contudo, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental: o saber fazer, e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser – embora essa última categoria aparece na forma de currículo oculto.

Falar coerentemente sobre os saberes do componente curricular exige do professor uma posição quanto ao que deve ser ensinado e por quê. Sabemos que a escola não é o único espaço de mediação e consolidação de aprendizagens, mas se tratando de escola é preciso criar ambientes em condições que gerem uma prática pedagógica planejada. Para tanto, Sacristán (2000, p. 91) reconhece esses ambientes de valor fundamental por sua relevância nas atividades de ensino e de aprendizagem independente de fazerem parte do projeto cultural curricular expressa o currículo oculto. E desta formulação depreende-se que “[...] A escola e o ambiente escolar que se cria sob suas condições são um currículo oculto, fonte de inúmeras aprendizagens para o aluno. É a derivação conceitual [...], de focar o currículo como experiência ou como intersecção entre a teoria e a prática.”

O currículo oculto revela tudo o que os estudantes aprendem pela livre presença e convivência espontânea em meio às várias práticas no ambiente escolar, que, contudo, internalizam atitudes, comportamentos, gestos, percepções que predominam no contexto escolar e social. Portanto o currículo mostra-se oculto porque ele não se apresenta prescrito, não está contemplado no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagens diversas que fornecem ocasiões para os estudantes pensarem e experimentarem situações aleatórias com que se confrontam diariamente no cotidiano da vida escolar.

Reiteramos, do ponto de vista do desenvolvimento curricular, a perspectiva de currículo real como fruto de relações concretas segundo Sacristán (1998, p. 133) propõe que:

O significado real do currículo não é um plano ordenado, sequenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc, que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos.

A importância da dimensão real do currículo para configurar uma prática pedagógica postula-se, em nível de projeto cultural, constituindo-se instrumento que permite aos sujeitos da escola captar melhor as implicações das intenções educativas definidas, assim como compreender e transformar o ensino efetivando-se constantemente uma análise da prática, estabelecendo-se como prática particular da escola.

É nossa convicção profunda que a reflexão e o debate sobre currículo na escola não podem se dar sem considerar a reflexão sobre a prática concreta que este apoia. Desse modo, discorreremos sobre o sentido significado da prática pedagógica da educação física que se obtém mediante a organização e configuração de propostas curriculares nitidamente constatadas no IFRN.

As informações oriundas das diversas leituras sobre o currículo escolar nos fizeram-nos organizar a ideia de que este expressa intenções didático-pedagógica, política, administrativa, econômica vigente na sociedade. Ainda define um aparato conceitual coerente e sugere propostas concretas de ensino e aprendizagem mediante pressupostos definidos, com vistas à qualidade do processo de construção do conhecimento ajustados às necessidades dos estudantes, para o êxito da aprendizagem.

A literatura estudada apresenta que não é fácil precisar o conceito de currículo, uma vez que é um termo utilizado recentemente na educação. Este se atribui ter surgido como fruto da crítica crescente à educação, a partir da análise de práticas de ensino que se configuravam em torno do currículo no interior da escola (SACRITÁN, 2000).

No entanto, é preciso partir do conceito de currículo, para evitar mal-entendidos e confirmar os sentidos que este apresenta no aporte teórico considerado em nosso texto. Assim, currículo, “palavra latim que significa *currere*, que se refere a carreira, a um percurso que deve ser realizado. Definido como curso/rumo a ser seguido.” (SACRITÁN, 1998, p. 126).

Nesta primeira aproximação do conceito de currículo trazemos para o nosso elenco de estudiosos Masseto (1997, p. 64), que compreende o currículo com sendo

[...] conjunto de todas as experiências, vivências e atividades de aprendizagem (incluindo-se as disciplinas) oferecidas pela escola, capazes de uma vez

realizadas adequadamente por alunos e professores, proporcionar o desenvolvimento esperado.

Essa concepção de currículo, em nossa opinião, é restrita, pois foca especificamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, sem explicitar um projeto de cultura em consonância com a sociedade. Ampliamos essa compreensão fazendo uma interlocução com a ideia de que a estrutura curricular tem seu eixo apenas nas dimensões de conteúdos e nas matérias escolares, nem atrelado ao número de indivíduos a serem educados pelo ensino de conteúdos estabelecidos, mas, também, na dimensão humana que envolve as pessoas. (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Configura-se também uma definição de Projeto Pedagógico Curricular, centrando no termo curricular, por considerá-lo com um desdobramento da proposta pedagógica da escola. Em lógica explicativa o currículo passa a ser concebido como instrumento orientador da ação educativa em sua totalidade, configurando-se a concretização do posicionamento da escola frente à cultura produzida pela sociedade (LIBÂNEO, 2004).

Após fazer menção aos esforços da produção conceitual de Libâneo (2004), a nosso ver, devem ficar refletidos nas práticas pedagógicas os aspectos norteadores da intervenção pedagógica que concretiza o posicionamento da escola sobre o processo de construção do conhecimento numa perspectiva de totalidade do fazer pedagógico.

Relacionando esse pensar ao nosso contexto escolar, nos questionamento sobre a questão, a saber: Que fatores implicam compreender que o currículo é mais do que os conteúdos elencados nas disciplinas? Esse questionamento se dá ao tipo de prática visualizada que expressa unicamente a preocupação como o conteúdo de ensino, e este tem sido tratado de forma fragmentada e mecânica, com um quadro de rendimento de aprendizagem cujos índices revelam que têm se aprendido cada vez menos os saberes disciplinares na escola.

Sabemos que essa questão merece reflexão sobre diversos aspectos que envolvem o binômio ensino e aprendizagem, mas, aqui, é para dizer que reconhecemos que não basta a escola ter uma proposta curricular, mas também avançar na compreensão de sua abrangência, a qual gere intervenções pedagógicas numa determinada perspectiva teórico-prática estabelecida por atitudes didáticas, políticas, administrativas e econômicas que influenciam a organização curricular.

Com efeito, para compreender a prática pedagógica institucionalizada e a função social própria da escola, para além do acesso ao conhecimento, pois tem como projeto a formação humana, exporemos outros conceitos de currículo que sugerem a necessidade de considerá-lo em sentido amplo, tendo em vista a complexidade das práticas diversas na escola.

Para completar o panorama do currículo que ganha sentido na prática configurada, assinalamos o conceito de currículo como “práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Ainda se acrescenta que, tendo a instituição uma função socializadora e cultural definida, passa a ser expressão e prática que engloba práticas diversas no âmbito macro e micro do sistema escolar, que em particular se encontra a prática pedagógica desenvolvida nas escolas, sendo mais conhecida por ensino (SACRISTÁN, 2000).

Feitas as exposições a título de compreensão sobre o currículo que engloba a dimensão teórico-prática que configura uma prática pedagógica, passaremos a nos centrar brevemente em alguns aspectos pelos quais o ensino precisa ser compreendido dentro do significado real do currículo na escola.

É possível discutir a perspectiva do currículo real, como consequência de relações concretas. Podemos entender, se professores reflexivos, a passagem de um nível de pressuposto conceitual para o fazer pedagógico, considerando que a importância da relação de ambos os níveis reside precisamente no fato de que,

O significado real do currículo não é um plano ordenado, sequenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc, que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos (SACRISTÁN, 1998, p. 133).

Assim, parece-nos possível viver uma prática pedagógica de educação física apoiada no real, aberta para as muitas relações temáticas do contexto social dos sujeitos pedagógicos da escola. Dos professores, é esperado comprometimento com o fazer pedagógico, selecionando os saberes a ensinar, planejando uma proposta curricular e concretizada na prática pedagógica em

sala de aula desejável, “pois que existe uma prática que se exercita e que, certamente, não é a desejável.” (LUCKESI, 1991, p. 24).

O que observamos na escola, é a fragilidade da atuação docente do professor na direção objetiva e subjetiva de construir a identidade da educação física na educação escolar, onde todos os sujeitos de relação mediada com a escola (diretores, supervisores, coordenadores, educandos) entendam a relevância da formação cidadã no nível médio para o educando e, “por consequência, o papel da Educação Física nesse grande projeto de formação.” (BRASIL, 2008, p. 217).

Para intensificar a discussão sobre a prática da educação física escolar, trazemos Betti (1994) nos estudos de Darido (2007, p. 14) os quais esclarecem a concepção atribuímos a esta área, isto é, que significação damos a ela além de área que se caracteriza pelo ensino de movimentos corretos, tendo como parâmetro o esporte. Sendo assim, a educação física é entendida como

[...] uma disciplina curricular que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Numa dimensão acentuada do caráter da formação do cidadão na escola, Darido et al. (1999, p. 139) em estudo realizado sobre a educação física no ensino médio, ainda apresenta reflexões e ações coerentes com o nosso objeto, explicitando aspectos legais de uma Instituição que se propõe ao ensino técnico do ensino médio, destacando que:

Com a aprovação da nova LDB (9394/1996) devolve-se ao ensino médio o caráter de formação geral, exigindo menos conhecimentos específicos e mais conhecimentos interdisciplinares. O currículo será dividido em três áreas: códigos de linguagem, ciência e tecnologia e sociedade e cultura, todas com igual peso. Além disso, com as mudanças em andamento, será oferecido uma certa autonomia as escolas que podem propor até 25% da grade curricular com disciplinas complementares e procuram desvincular o ensino técnico do ensino médio (dois cursos separados).

Oxigenando essas ideias, Chaves (2000, p. 112) não tem dúvida quanto ao papel preponderante de uma educação humanística num currículo voltado para a formação cidadã do indivíduo, e acredita que:

[...], se realmente quisermos sair da situação crítica em que nos encontramos, temos que buscar a solução mais nas humanidades do que nas disciplinas científicas, e hoje chamamos de temas transversais que poderão ser os nós básicos em torno dos quais eventualmente se reorganizarão os currículos escolares.

Coerente com este pensamento, a escola é entendida como espaço sociocultural e de diversidade, o que exige de nós professores de educação física entender o estudante do ensino médio como sujeitos socioculturais, na sua condição de jovem. Para compreender melhor a relação entre formação do educando do ensino médio e prática pedagógica da educação física, as Orientações Curriculares para o Ensino enfatizam que:

A escola necessita reconhecer o contexto e a realidade de aprendizagem social de seus alunos. Uma das grandes dificuldades encontradas na relação escola-juventude é a tendência que a instituição escolar tem de controlar e conceituar as culturas juvenis. Em muitas escolas, não se desenvolvem processos formativos que reconheçam essas culturas juvenis e ampliem as capacidades, os saberes e os valores que os jovens já possuem. (BRASIL, 2008, p. 222).

Na perspectiva dos PCNs, é creditada a ideia de proporcionar o desenvolvimento humano do educando em sua totalidade, o que propõe nos documentos os Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, de forma que poderemos consolidar práticas pedagógicas que abordem a dimensão valorativa e atitudinal da educação física, articulado com o saber da cultura de movimento na dimensão procedimental, a partir de processos formativos que propiciem aos educandos uma participação ativa e construtiva na sociedade. É preciso esclarecer que os temas não se restringem apenas aos apresentados nos PCNs (BRASIL, 1997), pois existem outros temas bastante significativos que provavelmente nasçam no contexto escolar, partindo da especificidade da área de formação e atuação do professor.

É um formato de ensino da educação física alinhado com a organização curricular do IFRN, que queremos cumprir e, fazer valer, nossa qualidade profissional que nos capaz de configurar uma prática pedagógica com tentativas de legitimá-la neste contexto institucional, pois acreditamos que o valor de uma área de conhecimento se manifesta fundamentalmente pelo que se faz em termos reais e concretos ao desenvolver a proposta curricular.

Ainda se pode observar, na realidade das práticas escolares que os profissionais da educação que atuam na escola, perderam o interesse pelas as especificidades da atuação

profissional, no que se refere a reconhecer sua responsabilidade em pensar e configurar a prática pedagógica relacionada ao currículo. O professor em particular deve perceber-se mediador entre as intenções educativas e a prática pedagógica, pela sua ação docente. Isto significa compreender que “O primeiro destinatário do currículo é o professorado, um dos agentes transformadores do primeiro projeto cultural.” (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Percebemos na área da educação física, que é preciso encontrar alternativas metodológicas que fizessem os conteúdos determinados historicamente de cultura de movimento, ganhar valor além da dimensão procedimental. Nesse importantíssimo momento histórico de expansão dos Institutos Federais em nosso país, cabe cuidar de organizar e configurar o currículo em nossa prática pedagógica, e nesta os resultados nítidos das intervenções pedagógicas neste definidos.

Neste atrativo exercício reflexivo sobre o currículo escolar, Sacristán (2000, p. 17) afirma que o currículo retrata a tomada de consciência da comunidade educativa e, que embora reconhecendo o desafio de um currículo englobar a complexidade de uma prática pedagógica, é basicamente por meio dele que a função social da escola como instituição se expressa.

Queremos reforçar que de fato a participação do professor no pensar e no agir orientado sobre o currículo em sua prática pedagógica, sendo este um professor-reflexivo consegue enxergar em que condições o currículo é desenvolvido e, tentar alinhar as suas intervenções pedagógicas primando pelo que coletivamente foi decidido, e aí, planejar o ensino conforme conteúdo selecionado, tratamento pedagógico do conhecimento e sua avaliação.

Durante toda nossa experiência profissional, pela formação continuada e precioso tesouro de conhecimento apreendido ao longo deste caminhar, conseguimos saber apreciar o verdadeiro significado do ensino da educação física na escola, e isto, exigiu não só as condições para desenvolver o currículo, mas dicuti-la à medida que se estabelecia como prática escolar.

No fazer pedagógico pensado na perspectiva da produção do conhecimento e do desenvolvimento humano, o professor deve inteirado da relação teoria e prática do currículo analisar as formas pedagógicas e os formatos curriculares consolidados particularmente em sua prática pedagógica. Neste pensar, destacamos a formação continuada do professor, pois foi graças a bagagem de conhecimento e significado da área de educação física, que contribuimos para dar forma a um currículo planejado, apontando possibilidades constantes de transformação.

Reconhecemos que não há proposições simples para desenvolver a proposta curricular na dinâmica da escola. Mas é imprescindível conhecimento que sustente as ações docentes que projetam as práticas, crenças e valores muito diversos no fazer pedagógico (SACRISTÁN, 2000).

A educação física como área de conhecimento, para conceber-se como prática crítica precisa pensar coerentemente o currículo e o ensino, sendo o professor sujeito do fazer pedagógico e não mero executor, quadro facilmente visualizado e, que tem sido difícil alterar, mas se constitui obstáculo a vencer na escola.

Face à realidade e às possibilidades de vencer esses obstáculos, estudos em torno da escola, currículo e ensino apontam o aspecto da dicotomia entre concepção de execução que dificulta qualquer processo de mudança na prática pedagógica. Ao pensar a prática pedagógica, é preciso compreender que está se concretiza com base em um currículo, mediada por um ensino que deve revelar um processo de construção de conhecimento crítico, criativo e dinâmico.

De tudo isso, é evidente a necessidade da organização escolar superar a visão conservadora e ingênua de currículo e ensino, que para Veiga (1991, p. 79) ao levantar questões que devem ser refletidas, destaca entre estas

[...]; b) o pensar e o fazer currículo e ensino devem ser tratados a partir da especificidade da escola e sua organização bem como da história de seus sujeitos, ou seja, alunos e educadores. Planejar currículo é uma atividade da competência da escola e principalmente quando ela está trabalhando em sua especificidade, isto é, na função primordial que ela desenvolve, que é a de ensinar;

Nesse sentido, é claro que sem a organização da escola, no sentido de sensibilizar os sujeitos envolvidos, sem a estruturação de situações para a tomada de consciência dos professores quanto à necessidade de avaliar o fazer o pedagógico, fica difícil eles assumirem compromissos sociopolíticos que envolvam uma visão de sociedade, educação e de homem que a escola idealiza formar. Nesta organização escolar não podemos perder de vista a participação ativa dos atores sociais da escola, pois ao se construir esta cultura fica mais fácil promover experiências coletivas na efetivação e socialização de decisões, que fortalecerá a co-responsabilidade no projeto educativo da instituição.

A assunção de uma nova lógica curricular implica uma maior fundamentação do currículo, uma maior articulação teoria e prática e um maior rigor conceitual para se ter elementos pra referir aos processos inerentes à qualidade de qualquer ensino numa instituição que tem por missão formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e solidários. Nesse sentido, é importante manter a elaboração e o desenvolvimento do currículo alinhados com a organização do ensino, extrapolando a visão do como fazer currículo proposta nas teorias tradicionais.

A superação da visão reducionista de currículo que ainda contempla predominantemente o currículo de conteúdos disciplinares na educação básica requer um processo acentuado de produção de conhecimento relevante sobre currículo para a transformação das práticas. Neste sentido, sugerimos fundamentarmos na teoria crítica, uma vez que “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o currículo que faz.” (SILVA, 2010, p. 30).

Ainda pensando em gestar uma nova organização curricular, acreditamos ser a perspectiva abrangente de currículo, que deve inspirar os atores sociais a valorizar o processo de planejamento curricular, onde de forma autônoma e democrática possibilite uma ampliação da prática pedagógica. Esta perspectiva prática sobre o currículo engloba a compreensão de que

[...], o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classes e o coloca como ponto de partida para o trabalho educativo. (VEIGA, 1991, p. 82).

De acordo com essa perspectiva, acreditamos que, à medida que a escola se assume uma organização global entre teoria e prática que expressa um currículo e um ensino capaz de favorecer ao estudante compreender a realidade econômica, política e cultura, sendo agente de uma nova ordem social, implicará as diversas áreas de conhecimento organizar um ensino pautado no saber e no fazer alinhado com princípios e finalidades do conhecimento, concretizando a função social da escola de forma coerente.

Em continuidade a esse diálogo sobre as condições determinantes para mudanças necessárias no currículo e no ensino, mesmo diante de limites estruturantes, para que a prática desejada se concretize, o planejamento do currículo deve está ligado ao papel que a escola deve assumir com seus sujeitos. E ainda Veiga (1991, p. 82) esclarece que o papel da escola deve explicitar o que ela

[...] deve assumir perante os alunos, os educadores, os funcionários, os pais e a sociedade em seu todo. Esse papel implica assumir compromissos sociais e políticos, lidar principalmente com questões relacionadas com o processo de transmissão-assimilação e produção de conhecimento.

Nesse entendimento, é bem verdade que, em alguns momentos, a crítica excessiva sobre práticas pedagógicas não relacionadas aos objetivos educacionais existentes na escola, implica diretamente na seleção de conhecimentos, metodologias e avaliação definidos para o ensino, sem passar pelo crivo da relevância social dos conteúdos e, perder de vista a formação do cidadão crítico, sensível, autônomo, participativo e solidário.

Gestar uma organização curricular é preciso visualizar o planejamento curricular, englobando o conhecimento dos problemas advindos da prática pedagógica, para configurar um currículo concreto, uma vez que se planeja, considerando onde a escola está situada e onde deseja chegar. Este desejo envolve mudanças para a escola, como novas formas de organização do fazer pedagógico.

Pensamos prioritamente a educação física como prática coerente com a organização curricular, que vai se configurando como prática pedagógica para que possa ser apreciada com mais clareza nesse momento de mudança das propostas de cursos no IFRN. Isto porque a educação física historicamente foi criada pelas propostas passadas, as quais deram lugar a práticas tradicionalmente introjetadas na forma de esporte, o que incidiu em práticas curriculares que se sucederam.

Chama-nos a atenção o fato de dentro dos discursos do currículo de educação obrigatória problemas predominantes, uma vez que se trata de formação geral. Em particular destacamos que “No ensino profissionalizante, se mistura a aspiração a uma correta profissionalização com o discurso sobre a formação geral do aluno.” (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Todas as contribuições recolhidas nesse momento levaram a elencar marcos significativos das questões sobre organização curricular, e a progressivo amadurecimento sobre a temática de forma que, agora, contemplaremos especificamente as mudanças que foram propostas para o Ensino Médio e a Educação Profissional, uma vez que, o contexto da pesquisa trata de uma instituição de educação profissionalizante, identificando relação teórico-prática que afeta a prática pedagógica da educação física no ensino médio integrado no IFRN.

Em nossa leitura, encontramos acontecimentos significativos que se tornaram marcos históricos na educação nacional, em particular na educação do Ensino Médio e na Educação Profissional, nos anos 1980. Inicialmente, recorremos a uma análise do confronto entre o Decreto n. 2.208/97 e da LDB nº 9394/96 que sinaliza aspectos do processo de estruturação do ensino médio, facilitando a compreensão na reconstrução histórica das Diretrizes e Bases da Educação. O Decreto nº 2.208/97, art 5º estabelecia a separação entre ensino médio e a educação profissional, ao expressar que: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio [...]”. Na LDB – Lei 9.394/96, art. 36, s 2º: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”; e no art. 40, orienta que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 22).

Conforme demonstram os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 25) no estudo sobre integração do ensino politécnico e da educação tecnológica, o Decreto nº 2.208 de 1997 proíbe a formação integrada ao privilegiar a educação profissional, com isso revigora as necessidades do mercado. Esse fato contraria a orientação primeira de projeto na forma da Lei 9.394 de 1996, que propõe a formação profissional integrada à formação geral, considerando os aspectos humanísticos e científico-tecnológicos.

Esses breves aspectos históricos da organização curricular para a educação profissional já nos permitem esclarecer que enquanto o Decreto nº 2.208 de 1997 fragilizou a força da Lei 9.394/96, pois proibiu que o ensino médio se estruturasse para propiciar formação geral e formação técnica. Interrompida uma nova realidade para a preparação profissional no ensino médio, que englobava o eixo do ensino médio na educação politécnica ou tecnológica, se apresenta o Decreto n. 5.154 de 2004, que reinstaura novos horizontes para o ensino médio, assinalando que “[...] seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 43-44).

Mesmo quando das orientações para a integralidade da geral e tecnologia, cabe acrescentar o objetivo para o ensino médio, no projeto de LDB (BRASIL, 1991, Art. 35) definido pelo deputado Otávio Elísio, o qual expõe como sendo “propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das

múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 43).

Defendemos a ideia de que formar um profissional conforme exigências do mundo do trabalho, requer a estruturação de um currículo que abranja saberes gerais e profissionalizantes, para atender as inspirações definidas para o ensino médio e educação profissionalizante. Caberia, acrescentar considerações do substantivo de Jorge Hage, no tocante ao Projeto de LDB (BRASIL, 1989, art. 53), ao apresentar numa perspectiva mais abrangente a relação entre o ensino médio e educação profissional:

[...] assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 43).

No entanto, para a efetivação da integralidade da educação geral e politécnica ou tecnológica²¹, este último termo adotado pela literatura que fundamenta o PPP do IFRN, é preciso levar em conta a especificidade de cada profissão proposta pela oferta de cursos, considerando os saberes científicos como bases para a ação profissional, incluindo a perspectiva da formação integral, uma vez que, o foco é a formação humana para a vida.

Caberia, nesta fundamentação teórica e histórica, acrescentar que a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, pela Lei n. 6.545 de 1978 e atualmente, Instituto Federal, pela Lei 11.892 de 2008, e nesta a forte expressão da política de expansão dos Institutos Federais em todo o país, iniciada em 2006 e intensificada em 2009 com oferta de ensino médio e superior em diferentes modalidades de ensino. Quando se menciona o âmbito do posicionamento do governo Lula, seria no final do seu governo o ensino médio uma política fundamental expressa pela expansão institucional, sem, no entanto, o ensino médio aparecer como política fundamental e estratégica que se vislumbra uma base científica e tecnológica ampla, como se sinalizou em outros países (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 45).

² . O termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção burguesa dominante de educação, fazendo com que a “politecnia” seja mais apropriado para definir uma concepção de educação voltada explicitamente para a superação da divisão social do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classes (SAVIANE, 2003). Para aprofundamento da questão o autor indica. (MANACORDA, 1989).

O desafio aí está para os Institutos Federais: a promulgação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional e cria os Institutos Federais. A referida lei dá impulso à expansão de oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. A instituição começa apostar num clima institucional harmonioso entre a comunidade escolar, com vistas em criar uma cultura de trabalho coletivo para efetivação de discussões sobre as exigências e recomendações legais que regem a educação em nosso país, e nestas, os professores de educação física também estavam incluídos para um pensar reflexivo sobre tentativas de adequar o fazer pedagógico às novas exigências.

As constantes reuniões de grupo por área de conhecimento foram realizadas no sentido de ampliar a contribuição para unificar o fazer pedagógico dos professores, aqui em destaque os professores de educação física. A intenção era mobilizar para o conhecimento, isto é, possibilitar ao professor sistematizar uma proposta unificadora para a Educação Física escolar no IFRN. Esta 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). Deste ato, se constrói a Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física (PTDEF), que teve seu projeto aprovado pela Resolução nº 38/2012 (CONSUP/IFRN, de 26/03/2012).

Assim, ao nos propormos discutir uma experiência pedagógica no contexto do IFRN, destacamos a necessidade de compreender sua proposta curricular e a estruturação do processo de ensino e aprendizagem como prática social. Ao enfatizarmos a questão do trabalho pedagógico com os temas transversais nas aulas de educação física, buscamos concomitantemente realizar uma ação auto-reflexiva, estabelecendo a relação e o diálogo com o conteúdo da cultura de movimento numa perspectiva descritiva, explicativa e propositiva.

Compreendemos que quando nos propomos à análise desta experiência pedagógica, centramos nossas reflexões no ensino e na aprendizagem dos temas transversais e dos conteúdos da cultura de movimento com base na proposta curricular integrada do IFRN. Sendo o PTDEF um projeto coletivo, esta proposta é parte integrante de um percurso formativo dos estudantes, que inclui os saberes específicos da educação física articulados com temáticas diversas, o processo de ensino e aprendizagem revestido de novas perspectivas, já que a educação física

deve ser pensada coletivamente no contexto teórico-prático global definido na proposta, a qual representa uma possibilidade de superar a fragmentação curricular ainda tão presente nas escolas.

Nesse sentido, ao tomar essa propositiva como ponto de partida, exige-se considerar que a educação física organize sua base teórico-prática revestida de ações didático-pedagógicas, tendo em vista os princípios e referenciais do PPP, ora em construção coletiva, de forma a romper com a evidência de mera atividade prática mediante um novo universo teórico-prático que contribua para a formação humana integral a partir de um currículo integrado em consonância com a função social do IFRN, já apresentada anteriormente neste texto.

Na proposta curricular do IFRN, é explicitada uma proposta pedagógica para a educação física no âmbito, que 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 (PPP; 2009, p..).

Ao se consolidar o componente curricular da educação física no IFRN, orienta-se considerar as manifestações socioculturais impregnadas no ser do estudante, ampliando as suas possibilidades de sentido/significado dos *se movimentar*³ nas práticas corporais oportunizadas para a apreensão dos conteúdos na interfase com os temas transversais. O que nos faz compreender que

[...] precisamos pensar na Educação Física enquanto área de conhecimento que contempla as manifestações da cultura de movimento, tais como: jogo, ginástica, mímica, esporte, dança; observando, primordialmente, o sujeito que se movimenta, a situação ou o contexto em que o movimento é realizado e o significado e o sentido a ele relacionado (KUNZ, 1994; CAPRISTANO; VIEIRA, 2010, p. 118).

O professor ao se responsabilizar-se pela aprendizagem aponta para a necessidade de organizar situações de ensino que desafie o estudante a assumir atitudes que impulsionam ações que relacionam teoria e prática no seu *se movimentar*³, mediante a inclusão de situações sistemáticas de ensino do saber da cultura de movimento que mobilizem a reflexão na construção

³ Se movimentar - o se-movimentar que o sujeito se expressa com intencionalidade, em relação a uma determinada configuração espaço-temporal: dimensão, direção, nível, distância, plano, velocidade, pausa e fluxo (WEIGEL, 1998; VERDERI, 1998).

do conhecimento e, de fato gere a aprendizagem motora tão objetivada pelo professores e desejada pelos estudantes.

Este conhecimento relativo à proposta curricular integrada da educação física no IFRN, nos move como professores numa ótica explicativa que aspira superar a educação física como mera atividade prática, revelando então uma proposta de ensino como atividade social de aprendizagem que engloba o conteúdo da cultura de movimento nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Em nossa opinião, a construção coletiva da PTDEF nos ocupará em nosso fazer pedagógico de tentativas pedagógicas realizadas na direção de concretizá-la, cuja finalidade consiste, portanto, em conseguir uma melhor compreensão deste fazer na educação física, através do qual repercutem sobre os processos de aprendizagem implicados na relação das atividades da instituição.

Finalmente, queríamos citar ainda outro fator que está contribuindo de maneira notável para a revalorização da educação física como lugar privilegiado da cultura de movimento e, em consequência, para a crescente produção de pesquisa no contexto da prática pedagógica do IFRN. Referimo-nos à tomada de consciência dos profissionais da área que têm organizado com pertinência intervenções pedagógicas para o ensino.

Nós, professores, não podemos continuar a validar o processo espontâneo de aquisição de conhecimentos, que tem comprometido a evolução de níveis de aprendizagem corporais dos estudantes, ou seja, eles experimentaram ao longo do processo de escolarização práticas corporais na escola, mas essa inviabilizou a aprendizagem de determinados conteúdos da educação física, por não considerar que “junto ao aspecto ‘aprendizagem, há um aspecto de ‘ensino’ e que ambos referem-se a alguns conteúdos determinados social e culturalmente.” (COLL, 1994, p. 62).

Isto porque a educação física historicamente foi criada pelas propostas passadas de experiências pedagógicas, as quais deram lugar a práticas tradicionais introjetadas na forma de esporte, o que incidiu em práticas curriculares que se sucederam. Agora cabe a nós profissionais contribuir para que a prática da educação física seja coerente com a organização curricular da instituição, de forma que vá se configurando como prática pedagógica visualizada com maior clareza nesse momento de mudança da proposta pedagógica do IFRN. Nesta proposta entende-se

que “[...], o valor real do currículo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

O momento em que vivemos no IFRN de avaliação do fazer pedagógico incorreu na reconstrução do PPP e análise da configuração e desenvolvimento do currículo, embora tenha se constituído oportunidade de renovação curricular, é importante que como sujeitos da comunidade educativa, entendamos que “[...], como plano estruturado por si só, não é suficiente para provocar mudanças substanciais na realidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Assim, entre as diversas práticas curriculares presentes no instituto, e em particular na educação física que se estruturou sob o paradigma do esporte que lhe dá suporte historicamente construído, destacamos outras que vão se ressignificando à luz de novas concepções que entendem as atividades educativas dentro das especificidades das áreas voltadas para o processo de formação humana. Isto é, criam-se, assim, significado diferencial de prática pedagógica que integra saberes e fazeres mediante pressupostos do currículo da escola.

Na proposta pedagógica focamos a atenção na qualidade do ensino, reconhecendo que a proposta curricular assim planejada, é um meio de melhorar a prática, para além da sala de aula. Considerando que a maioria das práticas pedagógicas da educação física tem a característica de se perpetuarem pela falta de sistematização e contextualização do ensino, cabe a nós professores intervir no contexto organizativo da prática, priorizando pelo planejamento dos aspectos básicos dos objetivos, conteúdos e metodologias no processo de ensino e aprendizagem, dentro das condições que a mediatizam.

Olhar para a prática pedagógica, sendo esta configurada na perspectiva da prática reflexiva, facilita a compreensão do currículo que condiciona nossa prática dentro contexto do IFRN, e que está impregnada de tradições, valores e crenças que possibilitam ou inviabilizam as mudanças em certas condições já dadas.

Como já ressaltamos, entendemos que o currículo ao condicionar a prática pedagógica impõe pressupostos, crenças, valores, conteúdos culturais, orientações didáticas de como ensinar e o que deve ser ensinado, a relação professor-aluno, atuação profissional, que deve ter como consequência a aprendizagem na aula. O que nos esclarece que a prática do professor definitivamente concretiza a realidade curricular como cultura da escola.

Aproximar teoria e prática na educação física gera possibilidades de implantar no fazer pedagógico, alternativas metodológicas que gere qualidade na aprendizagem, a partir de

situações de ensino mais atrativas. O professor como mediador é quem propõe os processos de ensino pensando os resultados de aprendizagem das especificidades da disciplina curricular.

Considerando que diversos tipos de práticas podem se configurar a partir de um currículo numa mesma escola, visto que cada professor cria as possibilidades reais de concretização particular em sua prática, é importante destacar que quando se pensa em mudanças na prática pedagógica, deve-se pensar em uma renovação curricular a qual estão sujeitos a condicionamentos institucionais. Assim, é imprescindível intervir na qualidade da aprendizagem resultante do desenvolvimento curricular na escola.

Dialogando com Sacristán (2000) quando coloca como interrogação o currículo concebido e, neste englobamos a educação física, surge a necessidade de definir uma evolução ordenada para o saber sistematizado dos conteúdos historicamente determinados a partir do critério definidor das manifestações da cultura de movimento⁴, a saber: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas. Fato que obstaculiza progressos nos níveis de aprendizagem dos estudantes, por ter os saberes disciplinares fragmentados e justapostos arbitrariamente.

Trazendo para escola recortes da cultura corporal de movimento na perspectiva de Betti (2008, p. 150), que define o leque de conteúdos da educação física, estes receberão um tratamento pedagógico, tendo em vista “[...] a intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o ‘saber movimentar-se’ ao ‘saber sobre’ esse movimentar-se, constituindo *saber orgânico*”.

No IFRN a estrutura curricular desejada busca superar a fragmentação dos saberes disciplinares e articula-se com a perspectiva integrada de currículo, pois é preciso colocar em evidência a emergência de novos arranjos sociais e educacionais que as instituições têm liberdade e autonomia interna, contextualizando as políticas educacionais e as necessidades das escolas.

Também podemos constatar que o Decreto nº 5.154 de 2004, que orienta a Educação profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, aponta como referência a perspectiva de currículo integrado. Não obstante, é preciso deixar claro que ele revoga o Decreto nº 2.208 de 1997, que propunha uma Educação profissional baseada no desenvolvimento de competências.

⁴ **Cultura** de Movimento – é nossa opção **de** terminologia, por entendermos que ela cumpre bem a função de indicar qual campo de conhecimento **tratado** a educação física (KUNZ, 1994). No entanto, em respeito às opções de terminologias dos autores citados, manteremos as terminologias cultura corporal ou cultura corporal de movimento, conforme textos consultados em fontes pesquisadas.

Não podemos ignorar que, a partir dessa deliberação, a finalidade do ensino integrado centra-se na formação do indivíduo com capacidade para saber-fazer e saber-saber, envolvendo as dimensões da vida: o trabalho, a ciência, a cultura no processo formativo da escola.

Por outro lado, sabemos que é grande o desafio de superar os modelos de organização curricular por disciplina, apesar das inúmeras críticas que aproximam a possibilidade de vislumbrar um currículo que tem por pressupostos a globalização e a significatividade dos conteúdos, isto é, fortalece a alternativa de um currículo integrado (SANTOMÉ, 1998).

A busca por concretizar um currículo integrado exige que os atores sociais assumam a complexidade da realidade, uma vez que a interligação entre os saberes que integram um currículo precisa superar o paradigma positivista e assentar no novo paradigma da complexidade que abarque as relações dos múltiplos saberes. A aposta na lógica da complexidade conduz à compreensão de que

A complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: apresenta o paradoxo do uno e do múltiplo. [...], a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo dos fenômenos (MORIN *apud* SANTOMÉ, 1998, p. 66).

Apesar de tudo, essa linha de argumentação do paradigma da complexidade, na medida em que vai tomando forma com novos desenvolvimentos de currículo que envolve saberes diversos, ações docentes, interação social, conflitos sociocognitivos dos estudantes, os conteúdos culturais, tornam-se favoráveis a um currículo mais integrado.

Consideramos importante definir currículo integrado, considerando duas terminologias que envolvem a sua compreensão dentro de significativas publicações acadêmicas. Nestas discutia-se “correlação”, “integração”, além das designações tradicionais: currículo globalizado e currículo interdisciplinar. À medida que as discussões avançavam, Pring (1997) sugere o vocábulo “integração” como o mais adequado para ressaltar a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares’. Esse pensar aproxima-se da compreensão de Bernstein (1988, p.68) quando enfatiza tratar a relação entre as diversas disciplinas a partir de ideia, tema ou “supradisciplina”: “a disciplina deixa de ser dominante para subordinar-se à idéia que rege uma forma particular de integração” (SANTOMÉ, 1998, p. 112).

Da perspectiva da opção pedagógica curricular, Santomé (1998) é defensor da perspectiva do currículo integrado, que envolve a compreensão global do conhecimento, considerando seu aspecto globalizador e interdisciplinar.

Nesse exercício de apropriação conceitual do currículo integrado, dialogamos também com Ciavatta (2005, p. 84), a qual remete “o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]”.

Ainda nessa discussão, concretamente podemos apontar tentativas de opção pelo currículo integrado, confrontando com a ideia de que há apenas a possibilidade de organizar o currículo em disciplinas, que é a estrutura que costuma haver nas escolas. Santomé (1998), para ampliar os compartimentos das disciplinas, sugere núcleos, a saber: temas, problemas, tópicos, instituições, ideias, períodos históricos, dentre outros, refutando a perspectiva de compartimentarização do saber cultural.

Ao contrário do exposto, práticas disciplinares dificultam a concretização do currículo integrado, versando por múltiplas práticas em sala de aula, o que pode marcar a sua forte expressão como slogan ou como ‘deixar fazer’, preocupações de Santomé (1998). Para não incorrer no *laissez-faire*, é preciso uma avaliação constante do que acontece, a partir do planejamento do fazer pedagógico.

O desafio de tal responsabilidade no IFRN é trabalhar na direção da formação integrada do estudante que envolve a formação geral e técnica, primando pelo planejamento do fazer pedagógico que implica em se ter definido os objetivos do currículo integrado. Destacamos a perspectiva do objetivo de um currículo integrado conforme Ramos (2004), para além da formação de técnicos, centrado na formação de pessoas que compreendam a realidade, no sentido de reconstruí-la e, que possam atuar como profissionais. Assim, ele é contrário a lógica das competências, pois centraliza em competências específicas a desenvolver e, propõe o currículo integrado.

O PPP do IFRN aponta para a concepção interdisciplinar da construção do conhecimento, apresentando alternativas teórico-metodológicas para os professores assumirem novas posturas na sua prática pedagógica. Como professora efetiva do quadro de servidores do

Instituto, ao olhar para nossa prática, analisamos, criticamos e desvelamos o sentido pedagógico mediante a reflexão.

Em geral, produções acadêmicas relevantes apontam que o fazer pedagógico do professor de educação física oculta a sujeição da relação teoria-prática e seu sentido dentro da aula não são contemplados. Nestas aulas, a experimentação do conteúdo, a partir da distribuição aleatória de materiais, da espontaneidade de interesse dos estudantes quanto às práticas corporais com predominância da prática esportiva, torna-se prática pura, que não é influenciada por outras dimensões humanas e sociais.

As aulas de educação física rotulam diferentes expressões de currículo no interior da escola, a qual está longe de ser uma prática pedagógica inspirada no currículo integrado. O incômodo acontece ao saber que somos conscientes dessas diferentes nuances que surgem dentro do universo escolar, as quais sempre contestamos.

Os professores de educação física têm enfrentado conflituosas situações em torno do currículo integrado no cotidiano das aulas. Supomos que isto aconteça porque não participaram ativamente na elaboração do PPP, portanto, não se tem uma organização curricular coerente, pois não sabem muitas vezes as especificidades dos saberes da disciplina que ministra, tendo suas dificuldades ancoradas nos aspectos metodológicos, pois estes não estão à altura das exigências dos pressupostos interdisciplinares que baliza o currículo integrado.

Argumentamos que as aulas de educação física que tratam os saberes de forma desintegrada dificilmente adquirem verdadeiro significado educativo, pois as intervenções pedagógicas têm sido prejudiciais a concretização do currículo integrado. Uma questão a considerar é que a motivação dos estudantes para experimentar as práticas corporais é muito grande, pois qualquer situação prática, ainda que não apreciem, pode transformar-se em construção de conhecimento.

Entre os problemas da educação física, destacamos as limitações que se encontram os estudantes no ensino médio, uma vez que só entram em contato com o conhecimento esportivo, apresentado e exigido de maneira mecânica e rotineira, caindo em um praticismo que serve apenas para desestimular o conhecimento, tendo em vista que, este conhecimento é insuficiente de razões pedagógicas dos saberes amplos da cultura de movimento. Também muitas escolas da educação básica, não oferecem condições físicas e materiais, qualificação profissional, que

possibilitem a educação física se desenvolver ganhando novos incrementos educativos na prática pedagógica.

Vimos que o planejamento é questão chave para a concretização do currículo, por orientar uma prática desejada, já que está explicitada no PPP. Evidenciamos que a educação física como mera atividade tem sido criticada, pois fragilizou o ato de planejar, isto é, os profissionais acabaram não valorizando intenções educativas de forma objetiva e clara que impulsionassem ações docentes possíveis para se concretizar a prática pedagógica desejada.

Aqui fazemos analogia ao pensamento de Menegolla e Sant'anna (1991, p. 15), quando referenciam que “O ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar. Ao tratarem especificamente da definição de planejamento eles apresentam que “Planejar, portanto, é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 1991, p. 21).

O praticismo da educação física como fundamento do projeto curricular da escola, com diversas tentativas de reduzir o processo de ensino e aprendizagem do esporte, relegou a disciplina a um plano secundário como prática pedagógica. Não obstante, esta prática pedagógica enraizou-se solidamente no âmbito da educação básica.

Nesta discussão, sabemos que esse currículo real, materializado pelo professor e estudantes, pretende especificamente melhorar o desempenho atlético dos estudantes. Trata-se de uma aplicação reducionista de educação física, pois nessa tentativa de formar o atleta, são deixados de lado os saberes que compreendem a cultura de movimento, que ficam em segundo plano. Esse ensino que privilegia os saberes esportivos reflete uma concepção tecnicista, que enfatiza ser suficiente elevar os níveis de rendimento para poder aplicar a técnica esportiva no jogo. Esta concepção, não leva em conta que o se-movimentar expressa o potencial criativo do sujeito que se movimenta e, por isso, diversas experiências de práticas corporais devem ser oportunizadas nas aulas de educação física.

Retomando a discussão sobre o currículo integrado, ressaltamos que sua concretização na área da educação física depende do estabelecimento de novas relações do saber disciplinar. É importante que o professor conte com pressupostos teórico-metodológicos que balizem o pensar sobre práticas que podem ser construídas com intervenções pedagógicas mais relevantes, para ter sentido.

Nas condições como tem sido desenvolvido o currículo no IFRN, podemos afirmar que muitas vezes a realidade cotidiana aparece desconfigurada do currículo elaborado, com base em saberes e metodologias percebidas pelos professores e estudantes de forma descontextualizada da realidade. É oportuno destacar que o professor precisa estar consciente de que o saber disciplinar tem seu significado cultural, que correspondem a interesses ideológicos conforme contexto social, econômico e político distinto, que o mediatiza e condiciona. (SANTOMÉ, 1998).

O ensino inspirado no currículo integrado oportuniza aos estudantes confrontarem com saberes disciplinares e situações problemas sociais de forma crítica e criativa, uma vez que integra a globalização e a interdisciplinaridade no conhecimento. Assim, compreendemos que o professor é o responsável direto por oportunizar aulas onde os estudantes se sintam provocados a se comunicar e trocar de forma crítica e criativa conceitos e procedimentos, abordando problemas e, fazendo a aplicação destes ao analisarem os desafios propostos do saber que engloba o universo da cultura de movimento, colocados por eles e por nós professores.

A educação física exerce importância na formação humana e, por isso, a exigência de sistematização e organização do seu ensino com vínculo entre teoria e prática. Os conteúdos (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas), conhecimentos sistematizados da educação física, não podem ser adquiridos de forma espontânea, desorganizada nem tão pouco de forma arbitrária como ainda tem se configurado na escola. Sua produção de conhecimento deve estar coerente com os objetivos de propostas educativas expressas em leis, diretrizes e projetos políticos pedagógicos comprometidos com a transformação social.

Refletindo sobre essas evidências, é necessário expor as bases em que a educação física é pensada em nossa experiência pedagógica, uma vez que, para melhor compreensão da estruturação do ensino dos conteúdos da educação física com os temas transversais, buscamos manter a relação teórica vinculada à atividade prática em nossas aulas de educação física.

Sob esta ótica, iniciamos com a orientação maior sobre a educação que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 de 1996, a qual no *caput* II da Educação Básica, seção I das Disposições gerais, no Art. 26 referente aos currículos do ensino fundamental e médio no § 3º estabelece “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, p. 16).

Assim, compreendemos a educação física como prática pedagógica onde o ensino que configura nossa prática engloba a perspectiva reflexiva e crítica, respectivamente, pois nossa intenção é aprofundar e ampliar o que já se tem produzido como base teórica e prática. Sendo assim, a partir do momento em que a educação física foi colocada como componente curricular sob a forma de lei exige que seja uma prática pedagógica condizente com o contexto atual, com a realidade da escola e com o interesse dos estudantes.

Quando falamos em prática pedagógica, partimos do entendimento mais amplo de que esta se constitui

[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1989, p. 16).

Neste contexto da prática pedagógica como uma prática social inserimos a compreensão de que a “Educação Física é a prática pedagógica que tem tematizado elementos da esfera da cultura corporal/movimento [...] é antes de tudo uma prática pedagógica [...] é uma prática social de intervenção imediata [...],” (BRACHT; BETTI, 1996, p. 75).

Esta prática pedagógica também teve sua estrutura alicerçada nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), documento que se propõe contribuir para o diálogo entre professores sobre a prática docente na escola. Estas tentam aprofundar a compreensão sobre as questões do ensino das disciplinas, aqui priorizamos a educação física.

Para nós cabe destacar as orientações para o conhecimento da educação física, o tratamento pedagógico que deve ser dado a estes e as alternativas didático-pedagógicas pensados para a organização do trabalho pedagógico que qualificam o currículo para o ensino médio. Como conteúdos consideram-se esporte, ginástica, dança, lutas, jogos e brincadeiras. Na produção desses saberes, o documento prima por compreender que:

Os conteúdos da Educação Física são constituídos a partir de uma multiplicidade de práticas corporais produzidas no interior de contextos culturais diferenciados. Portanto, essas práticas corporais são também práticas culturais, visto que são um produto das relações travadas entre diferentes sujeitos. Justamente por constituírem uma produção cultural, as práticas corporais carregam um conjunto de valores, sentidos e significados vinculados aos sujeitos que a produzem/reproduzem. (BRASIL, 2006, p. 226).

Deste entendimento sobre os conteúdos da educação física depreende-se que o currículo vai se constituindo na dinâmica escolar que privilegia as práticas corporais. O que expõe a importância de se ter clara a decisão sobre o que ensinar ou não da cultura de movimento, pensando sentidos e significados que serão a esses atribuídos nas aulas de educação física. Isto porque “[...] O tratamento pedagógico dado a essas e a outras questões da cultura se reflete diretamente nas possibilidades de formação dos alunos e dos professores” (BRASIL, 2006, p. 226).

Dessa forma, a educação física passa ser enfatizada como prática pedagógica que engloba um projeto de formação humana. Contudo, a educação física no currículo escolar do ensino médio deve garantir aos estudantes, sob a ótica das Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

[...] acúmulo cultural no que tange à oportunização de vivência das práticas corporais; participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer; iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias; iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais; intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura (BRASIL, 2006, p. 225).

Como professora, assumimos a postura de mediadora que organiza as condições de ensino e aprendizagem dos conteúdos e dos meios tecnológicos para sua concretização. Os estudantes são oportunizados a interagirem com os saberes da cultura de movimento e dos temas transversais definidos, apreendendo o conhecimento com participação ativa na elaboração da experiência pedagógica. Em nossa relação professor-estudante primamos para que os estudantes entendessem que precisávamos garantir a eficácia da produção de conhecimentos, e por isso, certas sugestões propostas por eles não foram contempladas, como permanecer com “aulas livre” (rola bola) para escolherem o que fazer somente pelo critério do que gostam, pois desprovia nossa prática do sentido maior, o aprofundamento e ampliação de práticas corporais, que explicitaria o nosso projeto de formação humana.

A fim de cumprir as orientações disposta na LDB nº 9.394 de 1996, seguindo a coerência que propõem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e o conjunto de pressupostos teóricos práticos que enfatizam as escolhas curriculares e políticas definidas no Projeto Político Pedagógico do IFRN, direcionamos o planejamento desta experiência

pedagógica seguindo o programa de ensino, o plano de ensino expresso em nossos planos de aula, para deixar clara a coerência de nossa prática pedagógica de educação física.

Como profissional temos nos perguntado sobre o que dificulta o entendimento do lugar do “pedagógico” na educação física, que impede de fato de contribuir para efetiva mudança em sua prática no interior da escola. Nesta dissertação, nos movemos no sentido de buscarmos respostas práticas que nos faltam sobre as mudanças no ensino dos conteúdos da cultura de movimento superando a dimensão técnica, que tem como parâmetro predominante o ensino do esporte. Fato que alimentou o desejo de configurar uma prática pedagógica da educação física com coerência teórico-prática para o ensino dos conteúdos da cultura de movimento em conjunto com os temas transversais no cotidiano das aulas, e que neste momento apresentaremos no sentido de ter produzido o novo, pela contribuição na modificação desta prática pedagógica no IFRN.

Inicialmente queremos destacar que, ao longo de nossa atuação profissional, sempre orientamos a nossa ação docente por uma prática reflexiva, portanto sempre realizamos reflexão sobre o que estamos fazendo, isto é, a análise da coerência entre o saber-fazer e o saber-ser na prática pedagógica da educação física com a qual nos comprometemos. Ao refletirmos sobre a ação docente, lembramo-nos das especificidades da reflexão sobre a ação, que pode ser apenas reflexão ocasional, onde cada profissional reflete de modo espontâneo sobre sua prática, ou por exercer uma profunda reflexão sobre essa mesma ação configura uma prática reflexiva. Importante destacar a percepção de Schön (1983, 1987, 1991) ou St. Arnaud (1992) referente às posturas de profissionais diante de acontecimentos na prática que não lhes faz refletir para transformar, sendo assim, “[...]. Essa prática espontânea não o transforma em um profissional reflexivo” (PERRENOUD, 2002, p. 42).

Essa prática espontânea da reflexão já realizada por nós em momentos anteriores de atuação profissional, embora, seja inicialmente necessária para se constituir uma prática reflexiva, precisa ser entendida que uma vez de fato reflexiva, é que podemos ver ao longo de nossa prática pedagógica a relação integrada ou desconexa entre competências, alternativas metodológicas e bases teóricas com a nossa ação docente na prática pedagógica. Então, sempre vigilante no sentido de contribuir para a identidade da educação física como componente curricular, e buscando centrar nos verdadeiros avanços do ponto de vista da eficácia do ensino e

aprendizagem desses conteúdos na escola, que primamos por assumir uma postura de professora reflexiva.

Dentro deste espírito de professora reflexiva cumpre apresentar nosso entendimento sobre esta presença que faz diferença na escola, isto por que:

Um ‘professor reflexivo’ não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais com certeza, são reinvestidos na ação. [...]. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Analisando nossa prática pedagógica, percebemos uma evolução neste sentido da postura de professor reflexivo citado, reconhecemos que a construção desta experiência pedagógica que contempla o conteúdo da cultura de movimento com os temas transversais na educação física, expressa que reconhecemos que do tempo da formação acadêmica, das primeiras experiências até hoje, ainda restava muito a ser feito. Por isso, a determinação desta produção acadêmica que para nós traduz-se na relação com a nossa prática e conosco mesmo, nesta assumimos uma postura de auto-observação, autoanálise, questionamento e experimentação. A ideia que subjaz a esta experiência apresentada nos faz ter a convicção de que “Esta é uma relação reflexiva a respeito do que fazemos” (PERRENOUD, 2002, p.43).

Repletos do desejo de estruturar uma experiência pedagógica na educação física, passaremos a descrever a organização das aulas de educação física para duas turmas, sendo uma de Edificações e outra de Informática técnico integrado do ensino médio no IFRN/Campus SGA. Revelamos a nossa proposta de ensino dos conteúdos aproximando da abordagem de questões sociais explícitas e implícitas nos temas transversais. O caminho metodológico para a construção do conhecimento foi a teoria da ação dialógica proposta por Freire (2012), propondo como eixo condutor uma adequação das características desta teoria, a saber: co-laboração, união, organização e síntese cultural, por entendermos que esta contempla um ensino fundado no

diálogo e na liberdade, no sentido da humanização do homem. Esta teoria se utiliza do método de conscientização e impõe aos sujeitos a condição de pensar o vivido, problematizando e em diálogo.

Nossa intenção é sempre concretizar uma autêntica práxis, a partir da reflexão e da ação sobre o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos históricos e questões sociais presentes na condição de ser-estar dos estudantes. Partindo do pressuposto de Freire (2012, p. 43) que “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Isto para sairmos da prática da educação física como mera atividade escolar, posto que, a autêntica práxis, só o é se “[...] o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 2012, p. 58).

Sustentados nesses pressupostos, somos conscientes de que para transformarmos uma prática precisamos conhecê-la bem e, para conhecê-la bem precisamos torná-la objeto da reflexão crítica no nosso cotidiano. Assim, foi que pudemos compreender a teoria da ação dialógica como uma orientação pertinente para o nosso fazer pedagógico, pois nesse exercício de reflexão-ação-reflexão compreendemos que esta, traz possibilidades de um tratamento pedagógico diferente dos conteúdos da educação física, dando um novo sentido ao ensino por partir de situações e problemas contemplados nos temas transversais e da realidade dos estudantes.

Essa teoria da ação dialógica foi reconhecida em nosso estudo por já estar presente em nossa postura de professora no trabalho pedagógico com a educação física ao longo de nossa atuação profissional. Esta se constitui fundamento teórico-metodológico que pode mudar significativamente o ensino, uma vez que se modifica a relação professor-estudante e o tratamento pedagógico dado ao conhecimento da educação física. Nossa intenção de ensino é produzir o conhecimento de forma aprofundada, ampliando as possibilidades de relação da cultura de movimento com a realidade vivida do educando e da professora-pesquisadora.

Nas aulas de educação física o fazer pedagógico estava voltado para a integração da ação dialógica na construção do conhecimento de forma crítica, por meio da problematização que instigasse os estudantes a pensarem a sua cultura corporal vivida na realidade histórica, à medida que produzem novos conhecimentos integrados aos temas transversais.

Apoiando-nos nas profundas reflexões de Hengemühle (2010, p. 79) sobre o cenário da educação, dentre as quais os fundamentos educacionais que norteiam o fazer pedagógico,

concordamos com seu pensamento sobre aprender pela problematização de situações e questões da realidade, isto porque, compreendemos também que

A situação-problema aborda exatamente situações e problemas instigadores que motivam os estudantes a aprenderem. Aprender significa, para nós, buscar respostas na teoria (conteúdos), para compreender as situações e resolver os problemas da realidade.

Mais adiante o mesmo autor, chama a atenção para o fato de que o ensino pela problematização não sendo novidade, ainda não encontrou devido espaço no contexto da sala de aula. Porém, afirmamos que nossas reflexões alteraram nossa forma de propor o ensino, pois sempre nos indignou a compreensão que se tomou no cenário da escola sobre a educação física não precisar organizar ensino para abordar os conteúdos de forma sistematizada a não ser, quando se trata da formação de atletas e, por isso, se sistematiza o ensino do esporte sob a forma de treino.

Apoiados na teoria dialógica focalizamos uma intervenção pedagógica que alicerça o nosso como ensinar, organizando e desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem dos temas transversais com os conteúdos historicamente da educação física que corresponde aos nossos anseios pessoal, profissional e institucional. Nossa intenção foi sentir que aprendemos a estruturar uma experiência de ensino com clareza sobre que saber, que fazer e como fazer, embasados nos princípios da interdisciplinaridade, do diálogo, da inclusão, da cooperação e da solidariedade. A iniciativa de apresentar e discutir essa experiência pedagógica, não se trata de sugerir como um modelo a seguir, mas de refletir sobre sua viabilidade no contexto escolar.

Com o propósito pensar uma intervenção pedagógica, sinalizamos a respeito da importância do planejamento de ensino. Neste sentido, Melo (2011, p. 77) dialoga com Veiga (1991) em pertinente relação conceitual sobre a questão do planejamento de ensino que deve visar à re-elaboração e produção de conhecimento de forma crítica, e destaca que, assim esta produção:

Tem o significado de processo de reflexão permanente sobre os conteúdos apreendidos, buscando analisá-los sob diferentes pontos de vista. Significa ainda desenvolver a atividade de curiosidade científica, de investigação da realidade, não aceitando como conhecimentos perfeitos e acabados os conteúdos transmitidos na escola (LOPES *apud* VEIGA, 1991, p. 44).

Baseados no exposto, fizemos uma relação com o ensino que ainda vigora transmitindo conteúdos muitas vezes sem análise, curiosidade científica e investigação da realidade, com as estruturas de ensino que Paulo Freire chamou de educação bancária e que se alicerça na ação antidialógica. (FREIRE, 2012). Ao conceber professor e estudante como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, isto nos faz crer em uma prática pedagógica onde os conteúdos da educação física e os temas transversais sejam produzidos e re-elaborados na concepção da educação dialógica e do diálogo, conforme entendemos este trabalho em sala de aula.

CAPÍTULO II

TEMAS TRANSVERSAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Uma nova perspectiva de educação se aponta para a escola em nosso país. Nesta se vê impregnada uma profunda discussão sobre o currículo, englobando questões sobre o conteúdo de ensino, a forma de transmitir e avaliar no conjunto das disciplinas do currículo escolar. Também se reconhece, revelada por produções acadêmicas, e mencionadas em trabalhos científicos de profissionais da educação, significativas tentativas de mudanças do ensino no sentido de integrar os saberes das diferentes disciplinas, mas na escola, a ambiguidade currículo e prática pedagógica persiste, infelizmente.

Este cenário permanecendo o fim do ensino de oportunizar processos educativos visando formar cidadãos capazes de compreender de forma ampla sua realidade e intervir com êxito em todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura, fica comprometido. Isto porque todo um desdobramento de intervenções pedagógicas tem falseado esta perspectiva; pois a realidade que se apresenta revela estudantes que não avançam em nível de êxito de rendimento; e se desencantam frente ao seu insucesso escolar. O grave é que aos olhos do professor o insucesso do estudante é com frequência, argumento de êxito de sua atuação profissional, pois entendem que eles “não querem nada”, e assim, justifica o seu fazer pedagógico.

Outras questões ainda se apresentam, mas o nosso foco tem sido refletir sobre o que ensinar e a forma de ensino da educação física. É justamente sobre essa forma de ensinar que nos propomos discutir neste texto o ensino dos conteúdos históricos da educação física (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas) com os temas transversais, valorizando a perspectiva de seu aprofundamento e ampliação, que oportunize os estudantes significativos aprendizados da cultura de movimento para atuarem em todas as dimensões da vida.

Uma vez que tratamos neste capítulo dos temas transversais e da educação física como componente curricular, tendo sua prática pedagógica voltada para situações de ensino e aprendizagem que significam o “corpo que produz, transmite e transforma cultura; no nosso espaço específico, uma Cultura de Movimento” (PEREIRA, 2006, p. 131). Interessa-nos mais uma vez, reafirmar nossa opção terminológica e conceitual em relação ao termo Cultura de Movimento em nosso texto. É necessário considerar as instâncias de produção teórica que têm

contribuído para interpretações e significações da cultura de movimento para os profissionais da área de educação física que foge de uma definição padronizada, e deixa que estes façam opções teóricas que revelam seus posicionamentos.

Em nosso caso, embora tenhamos inspirado nossa experiência na prática escolar, fundada nos PCNs (BRASIL, 1997) que trata do termo cultura corporal de movimento fundamento organizador dos saberes da educação física. Nós optamos por usar a terminologia cultura de movimento, proposta por Kunz (1994, p. 68) que se alimenta nos estudos dos estudos de Dietrich e Landau, e define uma compreensão de cultura de movimento pertinente:

[...] todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do 'se-movimentar' humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações podem ser definidas como *cultura de movimento* (BRACHT, 2008, p. 112).

Nesta perspectiva não têm sido poucos os investimentos de profissionais da área, para trazer a educação física para o seu espaço de direito na escola, pois é um componente curricular marcado por significativo fazer teórico-prático, mas que precisa sair do patamar do mero fazer pelo fazer, que dificulta na educação escolar perceber-se como campo de conhecimento da cultura de movimento que se constitui elemento do conhecimento a ser tematizado pela educação física.

A educação física para nós fica entendida segundo Betti (2008, p. 148), isto é:

[...] disciplina que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginástica e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais e práticas alternativas.

Sendo a educação física um componente curricular, requer que os professores sistematizem os conteúdos advindos do universo da cultura de movimento, organizando as ações docentes, na perspectiva de intervir para mudar a prática pedagógica. Neste proceder, o professor assume o compromisso de produzir na realidade vivida alterações desejadas que tragam alegria e satisfação de uma experiência de ensino exitosa, que contribua para a construção de

conhecimento mais elaborada, e assim, em particular na educação física, legitimar-se como prática pedagógica, por novos pressupostos teórico-metodológicos ainda não revelados.

Reconhecemos, portanto, a importância de refletir sobre a educação física na escola, destacando que esta tem fundamentalmente amparo legal. Na proposta da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 1996, propõe-se o nítido entendimento que como componente curricular, especifica-se como disciplina escolar para fins de ensino e aprendizagem. (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Em diálogo com Saviani (1994) destacamos o entendimento de que “Uma disciplina curricular, pode ser caracterizada como um conjunto de conhecimentos organizados para serem ensinados e aprendidos na educação escolar”. Ainda neste diálogo, alicerçados neste entendimento autores são enfático ao expor que:

As aulas de Educação Física devem ser entendidas como espaços concretos para a construção da compreensão da motricidade humana, [...]. Assim, a motricidade humana não pode ter um sentido repetitivo, compensatório ou preparatório, tampouco pode ter marcas atléticas a alcançar, deve ser compreendida pelo professor como uma manifestação viva e complexa da corporeidade. (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 54).

Focalizando em particular a área da Educação Física, sem deixar de considerar as demais, profissionais como Betti (1992, 1994, 1996); Bracht (1992, 1999), Soares (1992); Kunz (1991, 1994); Darido (2007, 2012) e outros merecedores de valorização das contribuições teóricas no debate desta área. Estes têm se debruçado em reflexão sistemática, e busca de alternativas teórico-metodológicas para os problemas referentes ao ensino, isto é, para a organização coerente do trabalho pedagógico, de forma que pudessem responder as necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem contemplando a especificidade da disciplina, contribuindo para que a escola consiga atingir um diferente *status* social: a de instituição com potencial capaz de formar cidadãos do conhecimento, conscientes, críticos, solidários e atuantes frente à transformação da sociedade.

No debate sobre a educação física, Betti (2008) reconhece que os estudos de Bracht (1999, p. 25) avançaram significativamente no sentido de defini-la nos anos 90. Este esforço a definiu como “campo acadêmico que teoriza a prática pedagógica que tematiza manifestações da cultura corporal de movimento”. E vai além entendendo: “[...] o objeto da Educação Física como o saber específico de que trata essa prática pedagógica, ‘cuja transmissão/tematização e/ou

realização seria atribuição desse espaço pedagógico que chamamos Educação Física' (BRACHT, 1999, p. 25).

Neste diálogo que propomos sobre temas transversais e educação física, cabe ressaltar a segunda como prática pedagógica, a qual vai além da escola. Pensamos o ensino da educação física com temas transversais no ensino médio na relação com a prática social, em termos fecundos, propomos duas questões que merece discussão: a transversalidade no ensino, proposta pela DCNEN (2013) e a proposta dos PCNs definida de temas transversais que devem ser abordados no ensino dos conteúdos dos componentes curriculares (BRASIL, 1997).

Como nos propomos a um diálogo teórico-metodológico sobre os temas transversais na educação física como intenção de intervenção de ensino, reconhecemos que não tem sido tarefa fácil introduzi-los na escola. O que nos remete a considerar em nosso percurso de produção de conhecimento científico a compreensão da concepção transversal no ensino, uma vez que reconhecemos que o Brasil ainda tem carecido de existência de experiências pedagógicas que trabalham transversalmente temas socialmente emergentes, visto que, suas práticas ainda são arraigadas dos conteúdos das áreas de conhecimento curricular. Também se constata que no ensino das disciplinas nem sempre os processos educativos estimulam à aprendizagem integrada de diferentes conteúdos disciplinares, explorando outras temáticas sociais, com vistas a trazer os estudantes para novas aprendizagens.

Tendo como ponto de referência a prática pedagógica do professor de educação física, iniciamos ainda neste texto breve retomada sobre o currículo escolar, agora especificamente centrando na proposta dos temas transversais, no sentido de ampliar a discussão sobre como estaria de fato consolidado o ensino, no sentido de possibilidades dos estudantes construir novos conhecimentos, a partir do saber sistematizado articulado com os temas transversais.

Retomando essa discussão, faz-se necessário questionar o currículo tradicional, cuja ênfase está na estrutura de conhecimento disciplinar, que reduz os conteúdos das disciplinas curriculares a saberes distintos e estanques dentro do processo de ensino e aprendizagem. A esta perspectiva de currículo escolar acentuaram-se críticas assumidas por Veiga (1991); Santomé (1998); Sacristán (2000); Zabala (2002) e outros, que explicitaram que sendo a educação uma prática social, as propostas pedagógicas trataram os conteúdos de ensino produzidos no contexto sociocultural, de modo absolutamente teórico e técnico, desvinculados de qualquer problemática político-social, logo, de contribuir para transformação da sociedade.

Na década de 1990, iniciou-se pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) do Brasil, um debate a nível nacional, na tentativa de construir uma nova realidade educacional, inserindo nesta os interesses reais de nossa sociedade. Como uma das implicações teve-se a reformulação dos PCNs, que se expressa como proposta de conteúdos de referencia e de orientação da estrutura curricular do sistema educacional do país (ARAÚJO, 1999).

Foi assim, que a equipe do MEC se encarregou de apresentar inovações na estrutura curricular brasileira, isto é, “[...], a inclusão de um núcleo de conteúdos, ou temas reunidos sob a denominação geral de ‘Convívio Social e Ética’, em que a *ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde e a orientação sexual* devem passar a ser trabalhados nas escolas transversalmente aos conteúdos tradicionais” (ARAÚJO, 1999, p. 10).

Eis que os temas transversais são introduzidos na estrutura curricular do ensino fundamental, ou seja, no currículo das escolas brasileiras. No entanto, não apresenta igual definição de temas para o ensino médio, mas se estende a este nível de ensino, ficando sob a pretensão de favorecer: “o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social” (ARAÚJO, 1999, p. 10).

É imprescindível que os profissionais da educação conheçam os textos que tratam das posições e iniciativas de organização da escola brasileira, para que possam analisá-las e discutí-las no desenvolvimento curricular, a fim de intervir com maior esclarecimento sobre a qualidade do ensino na escola, pois que estas iniciativas vêm sofrendo críticas quanto aos resultados na prática pedagógica.

Na relação escola e sociedade, Araújo (1993, p. 12) abre discussão sobre como a escola atuar significativamente na transformação da sociedade, e acrescenta que:

Uma das propostas de se influir nesse processo de transformação da sociedade, sem abrir mão dos conteúdos curriculares tradicionais, é por meio da inserção transversal, na estrutura curricular das escolas, de tema como: saúde, ética, meio ambiente, o respeito às diferenças, os direitos do consumidor, as relações capital-trabalho, a igualdade de oportunidades e a educação de sentimentos.

Entendemos que trabalhar com temas transversais, é tratar com igual importância os conteúdos de cada disciplina curricular, contemplando temáticas sociais. Para tanto, é oportuno buscar conceitos básicos de temas transversais e estruturarmos nossa fundamentação, inicialmente entendendo que:

Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todos, de forma que, mais do que criar disciplina novas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global de escola (YUS, 1998, p. 17).

Nos PCNs os temas transversais definidos são: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, sendo introduzido também Trabalho e Consumo. Estes são considerados como temáticas fundamentais junto aos conteúdos das disciplinas curriculares, pois tratam-se de temas vinculados ao cotidiano da sociedade. (BRASIL, 1997).

No momento em que entram os temas transversais nos PCNs (BRASIL, 1997), este faz referência explícita de intenções educativas para esses temas serem ensinados na escola. Para Darido (2012, p. 76):

Esses temas foram propostos para toda a escola, ou seja, devem ser tratados por todas as disciplinas escolares, inclusive pela Educação Física. Logo, sua interpretação pode se dar entendendo-os como as ruas principais do currículo escolar que necessitam ser atravessadas/cruzadas por todas as disciplinas.

Devemos enfatizar que os temas transversais não podem ser considerados privativos de um componente curricular específico; seu valor está em ser temáticas para abordagem de diferentes saberes das disciplinas. Por isso, todo ensino que se proponha a tratar pedagogicamente esses temas, incidindo nas dimensões dos conteúdos conceitual e atitudinal, deve considerar que é uma proposta para toda a escola e, todos os atores sociais devem buscar caracterizar esse pensamento na prática pedagógica.

Se os PCNs (BRASIL, 1997) propõem temas transversais para o ensino fundamental, quando falamos no ensino médio, a questão se coloca em outros termos, isto é, a interdisciplinaridade e a transversalidade como eixos balizadores do fazer do professor. Por agora, cabe lembrar Araújo (1999), que traz interessante questão para a reflexão: a perspectiva metodológica da transversalidade no ensino exige que se invista na busca de diferentes formas de tratá-lo pedagogicamente, partindo inicialmente do entendimento do significado de trabalhar transversalmente esses temas em sala de aula (BUSQUETES, 1999, p. 13).

Segundo esse entendimento, podemos apostar que pela transversalidade o professor pode encarregar-se de organizar situações de aprendizagens concretas de conteúdos disciplinares

englobando problemas vividos pela sociedade. Mas no tocante as orientações gerais dos PCNs para trabalhar os temas transversais na escola, eles em suas disciplinas só levaram em conta a especificidade do conteúdo da disciplina com predominância na dimensão conceitual, deixando de lado a dimensão procedimental e atitudinal. Para o ensino médio, a perspectiva da transversalidade se volta para captar a realidade, sendo assim, convém uma intervenção no sentido de aplicação dos temas transversais também neste nível de ensino, desde que esta incoerência presente nas práticas educativas das escolas, seja revista. (BRASIL, 1997).

Para explicitar a intenção de estruturação de um trabalho pedagógico com temas transversais na educação física - ensino médio integrado, inclui que apresentemos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). (BRASIL, 2012) traçadas para os processos educativos e a organização da escola para esse fim. Entendemos que uma das maiores dificuldades esteja na concretização do currículo, principalmente devido ao fazer pedagógico do professor limitar-se a cristalização do ensino conteudista.

Para início de referência enfatizamos a orientação para organizar o trabalho pedagógico no ensino médio previsto na DCNEM (BRASIL, 2013), dentro da perspectiva da qualidade da aprendizagem dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências Naturais; e Ciências Humanas. Podemos apontar, então, como um dos avanços para ultrapassar a perspectiva do currículo tradicional superando visão fragmentada, a tentativa de organização do saber curricular, a partir da sistematização e aplicação de atividades de aprendizagem por área de conhecimento.

Neste sentido, nunca é de mais lembrar que

O Ensino Médio, fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, pode contribuir para explicitar o significado da formação na etapa conclusiva da Educação Básica, uma vez que materializa a formação humana integral (BRASIL, 2013, p. 190).

Na busca da formação integral, que envolve formar o indivíduo; formar o cidadão; e formar o profissional, o ensino precisa ser bem delineado, incorporando a dimensão da vida, e nessa as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Mas sobre tudo não perder de vista o papel cultural que tem a escola na busca de uma sociedade mais solidária (PENIN; CASTRO; CARVALHO, 2012, p. 41).

Numa breve incursão pela DCNEN, encontramos nas definições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394 de 1996, a perspectiva da formação integral no ensino médio, que engloba a concepção de trabalho e cidadania como base para essa formação. Entretanto, merece consideração o posicionamento de Cury, do ponto de vista legal, “[...], o Ensino Médio não é nem porta para a Educação Superior e nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica (BRASIL, 2013, p. 169).

A partir dessa definição, o ensino não deve limitar-se apenas a favorecer ao estudante a aquisição de conhecimento, mas considerando a realidade concreta dos estudantes contribuir para a sua formação integral. Na organização da prática pedagógica do ensino médio a Constituição Federal e a LDB expressam a importância da integração da tríplice intencionalidade ciência, trabalho e tecnologia. No caso da escola, a ação pedagógica deve vislumbrar as finalidades do Ensino Médio, explicitadas no art. 35, da LDB:

Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

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, 2013, p. 169).

Assim, cremos ser legítimo pensar também o ensino da educação física como componente curricular que precisa ter clara a compreensão de processos educativos, atrelado a essas finalidades do ensino médio. O ensino da educação física com conhecimento específico precisa propor processos educativos que contribuam para a consolidação e aprofundamento de conhecimentos, que favorece progressivos avanços de aprendizagem, mas com ênfase na formação da pessoa ética, autônoma, crítica, criativa e solidária, sob um jeito de ensino que relaciona a problematidade social.

Podemos dizer, então, torna-se essencial o trabalho pedagógico do professor, bem como a percepção e o conhecimento que os estudantes constroem frente às práticas corporais experimentadas nas aulas de educação física. Sendo assim, cabe destacar a importância dos

professores primarem por processos de ensino centrados nos estudantes, cujo fim é a aprendizagem ativa no aprofundamento e ampliação do conhecimento curricular, e que Libâneo (1994, p. 103), chamou de estudo ativo. Ainda concordamos com o autor ao ressaltar que:

[...], uma das qualidades mais importantes do professor seja a de saber lançar pontes (ligações) entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois daí surgem as forças impulsoras da aprendizagem. O envolvimento do aluno no estudo ativo depende de que o ensino seja organizado de forma que ‘as dificuldades’(na forma de perguntas, problemas, tarefas etc.) tornem-se problemas subjetivos [...], provoquem nele vontade de superá-las (LIBÂNEO, 1994, p. 103).

Muitos olhares voltam-se para as temáticas currículo e trabalho pedagógico no âmbito da Educação Básica. Nós professores, responsáveis pelo planejamento e materialização do currículo por meio do trabalho pedagógico em disciplinas específicas, precisamos lançar esforços no sentido de análise, entendimento e ação reflexiva acerca da prática pedagógica que promovemos na escola.

Quando a prática pedagógica fixa-se no sentido mais amplo do ensino, o projeto pedagógico da escola não pode ser ignorado. Neste entendimento, reconhecemos que a DCNEM articula significações em torno da construção do currículo do Ensino Médio, e orienta que:

[...]. O diálogo entre os saberes que precisa ser desenvolvido, de modo a propiciar a todos os estudantes o acesso indispensável para a compreensão das diferentes realidades no plano da natureza, da sociedade, da cultura e da vida. Assume importância, nessa perspectiva, a promoção de um amplo debate sobre a natureza da produção do conhecimento. Ou seja, o que se está defendendo é como inserir no currículo, o diálogo entre os saberes (BRASIL, 2013, p. 181).

Apontar para o diálogo entre os saberes que precisam ser desenvolvidos nas disciplinas curriculares, se refere precisamente à prática do professor. O próprio documento sugere o ensino de saberes integrados e significativos das disciplinas, no entanto, reconhece que na etapa do ensino médio tem se apresentado barreiras para propostas de metodologias inovadoras, por se delinear especificidades do objeto de estudo e métodos específicos de abordagem dos saberes próprios das disciplinas escolares. E se reconhece nas DCNEM que “[...]. Dessa maneira, tem se revelado praticamente difícil desenvolver propostas globalizadoras que abranjam os conceitos e as especificidades de todas as disciplinas curriculares” (BRASIL, 2013, p. 184).

Tais propósitos expressos nas DCNEM evocam, para o ensino e metodologias de atividades integradoras interdisciplinar, já colocadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, conforme Parecer CNE/CEB nº 7 de 2010 e Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010, e explica que:

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, nas suas finalidades inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas (BRASIL, 2013, p. 181).

Chegamos ao ponto primordial de esforço para compreender o ensino dos conteúdos disciplinar na interfase com os temas transversais e/ou temáticas sociais de especificidades das áreas ou não. Isto porque, os conteúdos extrapolam as barreiras das disciplinas, conseqüentemente provoca uma nova organização disciplinar e estimula a abordagem interdisciplinar como forma diferente de tratar pedagogicamente os conteúdos, pois abre a perspectiva da transversalidade do conhecimento.

Procuramos focar, neste momento, na maneira pela qual a perspectiva da transversalidade do conhecimento tem se traduzido no ensino da educação física no ensino médio integrado. Como tentativa de derrubar as fronteiras disciplinar do conhecimento, no subtítulo da Base Nacional Comum e Parte Diversificada: complementaridade, as DCNEM (BRASIL, 2013) sugerem no Art. 16 que os componentes curriculares articulem os seus conteúdos, abordando temáticas abrangentes e contemporâneas que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Neste sentido, ressaltamos a possibilidade de abordagem dessas temáticas por entender o proposto no § 2º: “A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, [...]” (BRASIL, 2013, p. 134).

A fim de sensibilizar os professores para ultrapassarem as trincheiras das disciplinas do currículo escolar, tentamos seguir um fio condutor de diálogo que engloba as questões da transversalidade e dos temas transversais, sentindo que a partir daí possamos ver surgir alternativas teórico-metodológicas que instiguem os estudantes a ampliarem a compreensão sobre o que fazem, e por que o fazem nas práticas pedagógicas da educação física em confronto com a realidade.

Estudiosos apontam para o desafio que é concretizar a interdisciplinaridade e a transversalidade na realidade da escola. Mesmo não aprofundando essas questões em nosso estudo, é imprescindível seguir definindo a compreensão de interdisciplinaridade e transversalidade como eixos que devem permear o currículo escolar, no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos dos componentes curriculares, uma vez que os documentos oficiais não sugerem uma proposta de temas transversais para o ensino médio. O que nos parece incoerente, afinal, os propósitos de educação para a cidadania devem ser cultivados de forma que permitam os estudantes aprofundar a compreensão de questões e temas socialmente importantes de seu tempo, que não se esgota no ensino fundamental.

A definição dos eixos da interdisciplinaridade e da transversalidade no currículo do ensino médio, no nosso ponto de vista, constitui opção significativa que alinha a escola a realidade, pois abre espaço para o professor trazer os estudantes para participarem de processos de tomadas de decisões e mediação de problemas em nossa sociedade, à medida que trata pedagogicamente os conteúdos curriculares, sem secundarizar a aprendizagem de atitudes e valores. Neste sentido, reforçamos que estes eixos devem ser bem compreendidos pelos professores e, por isso trazemos os pressupostos dos PCNs, que explicam a diferença entre os dois conceitos, mas zela por esclarecer suas implicações mútuas, e ressaltam que:

Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. [...]. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão didática. (BRASIL, 1997, p. 40).

Por força do Art. 16 § 2º das DCNEM (BRASIL, 2013) que também encontra afinidade no plano de pressuposto dos PCNs (BRASIL, 1997), ambas se complementam, mas a ideia de transversalidade acentua o caráter teórico-metodológico do processo de ensino e aprendizagem, e projeta-se como possibilidade de se concretizar uma forma diferente de ensinar os conteúdos disciplinares com estratégias metodológicas que apontam para novas formas de produzir conhecimento na prática pedagógica.

Contudo podemos perceber que se, de um lado, o currículo disciplinar contribuiu para acentuar uma postura segura ao professor que aprendeu a ensinar o objeto de estudo da

disciplina, por outro lado, com as novas orientações dos documentos que regulam a educação nacional, os profissionais da educação são exigidos a elaborar, desenvolver e avaliar um currículo escolar integrado, assumindo *atitude crítica para rever sua própria prática pedagógica e torná-la mais coerente com a realidade sociocultural* (VEIGA, 1990, p. 37).

Assim, o enfoque da transversalidade, de acordo com os pressupostos da DCNEN, é o de trabalhar didaticamente o conhecimento além da especificidade disciplinar, ampliando a visão do professor quanto à organização do trabalho didático-pedagógico mais coerente em sua prática pedagógica. O que se encontra em ênfase neste documento é compreender a transversalidade “[...] como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2013, p. 184).

Ora, no nosso entender a proposta de transversalidade tem uma importante contribuição a dar especificamente no ensino, pois conforme se esboçam os primeiros estudos sobre temas transversais nos PCNs.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. (BRASIL, 1997, p. 40).

O entendimento de transversalidade acima apontado dá vigor diferente à prática pedagógica, pois ela inspira a aproximação das disciplinas curriculares de forma que o professor vai utilizando alternativas metodológicas contextualizada, ou seja, aplicando-as conforme a própria organização do trabalho didático-pedagógico do componente curricular com os temas transversais que se desenvolve na relação com a realidade social dos estudantes. Assim, “[...], a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significados construídos na realidade dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 40).

É necessário ainda destacar, que a perspectiva da transversalidade nos estudos de Jacomeli (2007, p. 124) sobre os PCNs “[...] diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados

(aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade)”. Nesta perspectiva, o desafio de compreender o “como ensinar” com base na articulação dos temas transversais supõe ampliar o sentido/significado dos conteúdos curriculares, bem como sua organização, seu desenvolvimento e sua avaliação.

A nosso ver, a definição dos temas transversais nos PCNs parecia já reconhecer o desafio nada fácil para os professores, e até reconhecendo a possibilidade da não concretude da proposta nas escolas. (BRASIL, 1997). Isto nos vem à mente, pois vimos que acompanhada a orientação do trabalho com os temas transversais abre-se a possibilidade da perspectiva da transversalidade, que diferentemente dos temas transversais permite que cada professor visualize, organize e experimente um trabalho pedagógico isolado, englobando problemáticas sociais com possíveis consequências de aprendizagens e alternativas metodológicas dentro da sua disciplina, sem precisar um trabalho pedagógico conjunto com as outras disciplinas.

Todos nós profissionais aprendemos com a experiência profissional na escola, que compreender uma proposta político pedagógica, não consiste só em transformar em prática o que está prescrito (como objetivos, conteúdos, metodologias, etc.), mas ir mais longe unir as intenções educacionais que os atores sociais quiseram expressar com o significado que estas têm para nós, com nosso jeito de vivenciá-la em nossa prática pedagógica.

Focando neste estudo a questão dos temas transversais na educação física, estes se constituem temas específicos já definidos com profunda ligação com a vida cotidiana da comunidade, a vida das pessoas, suas necessidades e interesses. Até agora pudemos ver na análise dos textos sobre a temática, o que Araújo (1999, p. 36) enfaticamente destaca: “Tais temas, no entanto, não são novas disciplinas curriculares e sim, como já visto, áreas de conhecimento que perpassam os campos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares”.

Reportando-se também a Piug e Martín (1998) em diálogo promovido com Araújo (1999, p. 37) esses temas:

[...] supõem uma aposta clara por uma educação em valores, pois são orientados ao desenvolvimento de uma formação integral, atenta à dimensão ética e a formação das capacidades necessárias para a construção da consciência moral autônoma dos alunos e das alunas; buscam dar respostas aos problemas que a sociedade reconhece, durante um determinado período de tempo, como prioritários ou especificamente preocupados; buscam conectar a escola à vida das pessoas, propondo uma ruptura formal e explícita com o distanciamento entre os conteúdos acadêmicos e os conteúdos que os estudantes adquirem em

sua vida cotidiana; estão sempre a incorporação de novos temas e problemas sociais, o que lhes dá um caráter dinâmico e aberto às transformações sociais e à aparição de novas sensibilidades críticas.

A demanda por um trabalho pedagógico dos temas transversais concreto na escola, parte da análise do currículo formal, bem como do sujeito e de suas necessidades de aprendizagem para tentar prever as consequências no plano de sua formação humana. Assim pensando na educação física, entendemos ser urgente superar a ineficiência do ensino, ou seja, a ausência de intervenção no processo educativo que oportuniza ao estudante compreender o seu objeto de estudo, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade crítica e criadora.

Neste sentido, enfatizamos a importância de práticas pedagógicas que promovam a incorporação dos temas transversais propondo diferentes possibilidades de ensino dos conteúdos (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas), mas que também dotem os saberes de significado das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais que abrange esses temas. Ao pensar o ensino com os temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, o professor precisa compreender a relação destes temas com as dimensões do conteúdo, uma vez que estes mantêm uma formulação clara de conhecimentos conceitual e atitudinal. Da dimensão procedimental compreende-se que os estudantes com acesso aos conceitos possam aplicá-los de modo sistemático e criativo a partir da experimentação em diversas situações e aprendizagem mediadas por essas temáticas, ganhando uma significação particular no jeito de ser, conhecer e agir dos em outras situações do contexto social.

Interessa-nos destacar que a relação dos temas transversais com as dimensões dos conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal em todo ensino, aqui em particular na educação física, incide na construção de conhecimentos que desenvolva a capacidade de elaboração do pensamento sobre os conceitos, aprender a fazer por aquisição de procedimentos para mediar situações de forma pertinente, assumindo a atitude de pensar no agir coerente com princípios e valores impregnados nestes temas.

O trabalho pedagógico centrado nos temas transversais com os conteúdos da educação física onde predomina a natureza dos conteúdos procedimentais, mostra-se necessário considerar que pensamos similar a Bantulá e Carranza (1999, p. 108) ao enfatizarem que:

[...] qualquer processo de ensino e aprendizagem dirigido para os conteúdos procedimentais leva implícita a aquisição de conceitos e ideias, e o educador,

em sua ação, transmite determinados valores e atitudes que, reforçados e revisados, deverão estar de acordo com o processo curricular da escola.

Em virtude desta especificidade dos conteúdos procedimentais específicos da educação física, não se justifica o ensino que não produz aprendizagens de conceitos e atitudes. O que faz ser preciso pensar e repensar os processos de construção do conhecimento curricular da educação física na escola que promovam não apenas o conhecimento procedimental ausente de base científica materializados na inteireza da corporeidade dos educandos, mas também o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância tão necessários ao bem viver em sociedade.

Ainda no que se refere ao ensino da educação física, Le Boulch (2008, p. 245) em pesquisa, destaca pertinentes condições da transversalidade nos fazendo considerar a seguinte orientação:

A Educação Física, que sob a nova orientação se encarrega da educação do corpo, é a única matéria que, desde o ciclo inicial do Ensino Fundamental, onde as disciplinas são separadas, pode prescindir dos conhecimentos e educar globalmente o comportamento. Sob esse ponto de vista, sua contribuição repercute em todas as disciplinas, o que corresponde ao conceito de transversalidade.

Dessa perspectiva de ensino deve prevalecer um cuidado por melhorar a aprendizagem dos conteúdos da educação física, considerando o conhecimento sobre corpo em diversas manifestações da cultura de movimento. Em nossas aulas a corporeidade é compreendida como conceito: “[...], corporeidade é o que constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada um, portanto, é sua corporeidade” (SANTIN, 2008, p. 104).

Consolidar uma prática pedagógica da educação física com temas transversais numa instituição que perspectiva em seu projeto político pedagógico uma formação integral do estudante, não significa intensificar a dimensão atitudinal e cairmos, nos mesmos embaraços pedagógicos da ênfase da dimensão procedimental da especificidade da natureza de conhecimento que se apresenta sua prática, mas sim, encontrar a sincronia destas dimensões no tratamento pedagógico dos conteúdos: jogo, esporte, dança, lutas e ginástica, com os temas transversais.

Uma pesquisa realizada por Darido (2003) com observação das aulas de sete professores pós-graduados do ensino fundamental e médio, explicitou falta de tradição da área de educação de abordar os conteúdos em uma dimensão conceitual. A autora acentuou a discussão da questão dos professores não trabalharem com conhecimentos acadêmicos, apresentando relativa disparidade entre a dimensão conceitual e procedimental do conhecimento da educação física, fato que revelou incoerência entre objetivos da educação física na estruturação de aulas que prima pelo saber conceitual que facilita conhecer a importância das práticas corporais em diferentes contextos (DARIDO, 2012).

O que Darido (2003) constatou em sua pesquisa, nos faz rever essa unânime abordagem procedimental dos conteúdos da educação física, o que nos conduz a prudente reflexão, pois de forma equivocada o professor não entende que a dimensão do conteúdo conceitual tem igual importância na viabilização da aprendizagem, e desta com os objetivos educacionais que se apontam para a área da educação escolar.

Ao se tratar de abordar os temas transversais no ensino da educação física, é pertinente o pensamento de Coll ao pôr em relevo a construção de significados como elemento do processo de ensino e aprendizagem, com a perspectiva de se trabalhar a aprendizagem significativa e, nos ajuda a trazer elementos reflexivos sobre a forma de estrutura do ensino da educação física, já que serão abordadas temáticas do contexto social do estudante,

[...] o caráter aberto e dinâmico da aprendizagem escolar e coloca o problema da direção ou direções nas quais o ensino deve agir para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que constroem mediante a sua participação nas atividades de aprendizagem (COLL, 2011, p. 90).

Tratar os conteúdos da educação física com os temas transversais, que requer um constante debate com a realidade social, nos chama a considerar o caráter aberto e dinâmico da aprendizagem escolar considerada por Coll (2011) e nos aproxima das concepções abertas no ensino da educação física, proposta Hildebrant-Stranmann (1986, p.15) com a seguinte descrição:

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 possibilidade de co-decisão. As possibilidades de decisão dos alunos são determinadas cada vez mais pela decisão prévia do professor.

As mudanças na prática pedagógica, de certa maneira, advêm do preparo do professor para que ele saiba atuar instaurando concepções de ensino alternativas que dêem respostas satisfatórias para superar o ensino tradicional, por reconhecer em igual importância os sujeitos da interação do conhecimento: professor e estudante.

É importante ressaltar que toda proposta curricular têm os conteúdos do conhecimento como primordiais, mas que se abre à articulação de temáticas, como os temas transversais por abordar questões sociais que possibilita a organização do ensino, visando a intervenção na realidade dos estudantes. Para os PCNs, as áreas de conhecimentos continuam com legítima importância, mas acentua-se nitidamente a ênfase na formação de valores. E ao centralizar a formação do indivíduo, ressalva que “[...]. A formação destes mesmos deve ser uma formação cidadã, reforçada em valores sociais e morais, como é o caso daqueles chamados de temas transversais” (JACOMELI, 2007, p. 119).

Com significativa contribuição de estudos sobre a prática pedagógica da educação física, Darido (2012) discute os temas transversais e Educação Física Escolar, salientando que:

[...], ao se optar por incluir a discussão dos temas transversais nas aulas de Educação Física, elegeu-se auxiliar a sociedade no tratamento de seus grandes problemas sociais. Assim, ensinar Educação Física não significa tratar apenas de técnicas e táticas, mais do que isso, significa oferecer uma formação ampla voltada à formação do cidadão crítico (DARIDO, 2012, p. 78).

Ao se tratar especificamente do temas transversais na educação física, os estudantes ao vivenciarem alternativas metodológicas para aquisição dos saberes da manifestação da cultura de movimento, precisam tomar consciência de que há mais a ser aprendido do que técnicas e táticas. As intervenções pedagógicas do professor devem promover progressivo avanço dos conteúdos históricos da educação física, numa ação conjunta entre a ajuda do professor e a atividade própria do estudante. Ainda para autora: “[...], mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos e alunas obtenham uma contextualização das informações, como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas” (DARIDO, 2012, p. 78).

Ainda arriscando um diálogo próximo com os estudos de Darido, podemos afirmar que uma intervenção pedagógica decidida a abordar os temas transversais deve estar integrada ao projeto da escola e explicitada programa da disciplina, como sugere a autora e, acrescentamos

ajustada ao processo de construção de conhecimento do estudante. Ainda seguindo o raciocínio de Darido et al. (2001): “[...]. É importante destacar que as discussões que permeiam os temas transversais nas aulas podem e devem estar atreladas aos conteúdos que as compõem, ou seja, os temas e os elementos da cultura corporal de movimento, a qual inclui o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e as lutas” (IDEM, 2012, p. 78).

Num certo sentido, quanto ao ensino dos conteúdos e neste a articulação com os temas transversais, almejarem a formação cidadã, é importante ressaltar que

[...]. Eles não podem ser apresentados aos alunos abstratamente, sem ligação com a realidade e aprendidos apenas para “passar de ano”. Os conhecimentos devem servir de instrumento para que o aluno reflita sobre as coisas e possa mudar o rumo de sua própria vida. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem, a didática, os métodos, a organização do tempo e do espaço, entre outros, contribuem para favorecer ou não a autonomia do aluno e o aprendizado da cooperação e da participação social, mecanismos fundamentais para a formação de cidadãos (JACOMELI, 2007, p. 119).

Como professores precisamos entender que o ensino deve resultar em aprendizagem dos conhecimentos da área de conhecimento da educação física. Na mesma medida, é preciso optar por um ensino que instigue a curiosidade e favoreça a autonomia dos estudantes para a participação social. Como sugestão, temos vivenciado em nossas aulas de educação física, a perspectiva da educação problematizadora, compreendida como

[...], uma educação da pesquisa e da pergunta que se opõe à educação e à pedagogia da resposta pronta que, entre outras práticas, castra a curiosidade das crianças, dos jovens e dos adultos. Assim, o currículo não pode ser um conjunto de conteúdos e metodologias a serem depositados em alunos ‘vazios’ desses conteúdos e metodologias (SCOCUGLIA, 2004, p. 106).

A nós professores cabe a responsabilidade de assumirmos uma postura reflexiva, visto que, nossa prática pedagógica é consequência de nossa constante intervenção docente. É imprescindível termos clareza dos pressupostos que sustentam o nosso fazer pedagógico, a fim de optarmos por organizar uma unidade de ensino, sem isolar o ensino da realidade.

Como proposta de experiência pedagógica da educação física para o ensino médio integrado tentamos construir um panorama conjunto com uma base teórico-metodológica que

envolveu a teoria da ação dialógica (FREIRE, 2012) e as concepções abertas de ensino (HILDEBRANDT-STRANMANN, 1986) como sugestão de intervenção pedagógica.

Uma vez estabelecida em nosso estudo a base teórica que sustentou a nossa experiência pedagógica, fez-se necessário esclarecer que Paulo Freire em seu método de conscientização originado como método de alfabetização busca o conhecimento na relação homem-mundo, tendo uma prática estruturada com os conteúdos programáticos e os temas geradores provenientes do universo temático do povo, ou seja, dos sujeitos envolvidos na práxis que tem como metodologia a dialogicidade da educação libertadora (FREIRE, 2012).

Embora os “Temas Transversais” sejam diferentes de “Temas Geradores” na proposta de Paulo Freire. Os temas transversais nos PCNs são um conjunto de temas definido por uma comunidade científica pelo critério da emergência e urgência social, que aborda questões sociais para a aprendizagem e a reflexão dos estudantes, perspectivando uma educação para a cidadania (BRASIL, 1997, p. 29). Já os Temas Geradores, diz respeito à temática significativa do povo, seu objetivo fundamental é a captação dos seus temas básicos e, de posse desse conhecimento é possível a organização do conteúdo programático que se instaura como ponto de partida para o processo de ação, como síntese cultural (FREIRE, 2012, p. 193).

Em linhas gerais uma proposta de ensino da educação física no ensino médio integrado com os temas transversais, precisa apresentar e refletir sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas, priorizando um tratamento pedagógico crítico dos conteúdos. Como por exemplo, o tratamento pedagógico que Freire (2012) deu aos temas geradores na sua experiência com o processo de alfabetização de jovens e adultos, visto que, este método prioriza o diálogo, a apreensão dos temas e a tomada de consciência dos indivíduos em relação aos mesmos.

É importante enfatizar que sendo os temas transversais já definidos na proposta dos PCNs, é coerente a organização do ensino pela problematização dos temas, pois os estudantes precisam adotar uma postura ativa, pensando estes temas na dinâmica social percebida por eles, fato que oportuniza a ampliação do conteúdo da educação física pela apropriação do significado destas aprendizagens, à medida que aprofundam a sua consciência em torno da realidade vivida. (BRASIL, 1997).

Explicando a teoria da ação dialógica e suas características: a co-laboração, a união, a organização e síntese cultural, numa experiência pedagógica com temas transversais na educação

física no ensino médio integrado, exige-se que sejam apresentados seus elementos constituintes que fundamentam a proposta de ensino na intervenção pedagógica.

Considerando que na teoria da ação dialógica, a ênfase é que “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração”, esclareceremos o entendimento sobre esta característica

[...], na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizadora é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la [...]. Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema (FREIRE, 2012, p. 178).

Nesta teoria os estudantes são sujeitos a quem cabe intervir na sua própria aprendizagem na interação com o outro, bem como desvelar e conquistar o mundo transformando-o como homem livre. Nas situações de ensino a ação dialógica é direcionada para a produção do conhecimento, onde estabelecido o diálogo se busca uma negociação com o desejo do estudante em aprender, visando o objetivo da produção do conhecimento em co-laboração, isto é, com o outro. Aspecto que faz parte da natureza do conhecimento da educação física que chama a constante presença dos sujeitos interagindo com o outro como no esporte, no jogo, na dança, na ginástica e nas lutas.

A característica da união entende-se como “unir para a libertação” expressa na dialética da dominação opressão dentro de uma das práxis. “Unir” na ação dialógica está associado ao termo “aderir”, assim explica Freire, que: “objetivo da ação dialógica nesta característica está em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão a práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 2012, p. 184).

Para Paulo Freire outra característica da ação dialógica é a organização, a qual diz respeito à organização dos sujeitos em torno de sua realidade impondo um conhecimento crítico do momento histórico em que se dá a ação, da visão de mundo que tenham ou estejam tendo os sujeitos. Nesta os sujeitos se aproximam e se fortalecem em grupo pelo testemunho que deve ser oportunizado e encorajado, isto porque, na ação dialógica “[...], o testemunho, ousado e amoroso, serve à organização” (FREIRE, 2012, p. 189). E ainda, possibilita o interesse de conhecer outros contextos a partir da análise da realidade vivida por cada sujeito participante dos grupos,

construindo alicerces de relações harmoniosas pela expressão da amorosidade, humildade e liderança.

Na estrutura das aulas de educação física que contempla os temas transversais, o fazer sentir-se grupo numa prática que se propõe enveredar pelo ensino crítico, problematizando questões e situações de ensino e aprendizagem que elucida professora e estudantes para o enfrentamento com o mundo numa convivência coletiva em grupos organizados, esta organização deve alinhar-se a ideia de que “[...], na teoria dialógica da ação, a organização jamais será a justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionam mecanicamente” (FREIRE, 2012, p. 189).

Todo processo de ensino que o professor estrutura orientado por uma abordagem dos temas transversais, se desenvolve com diversas expressões prática dentro de uma mesma instituição. Este distanciamento teórico-prático chega talvez, porque os atores sociais envolvidos não incorporam a ideia de ensinar e aprender ao desenvolver o currículo escolar, e quando o fazem muitas vezes apenas transmitem mecanicamente para as intenções educativas prática sem gerar as aprendizagem e formação que este se propõe.

Neste sentido, a última característica da ação dialógica – a síntese cultural – entendida no contexto social de “[...], que toda ação cultural é sempre uma forma sintetizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la” (FREIRE, 2012, p. 191).

Daí que entendemos que os conteúdos historicamente definidos no currículo escolar na relação com a aplicação dos temas transversal, chama o professor a tratá-los em sintonia com a significação dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem, os estudantes. Neste fazer pedagógico, o propósito é a produção de conhecimento e a formação de cidadãos seguros por sentirem ter aprendido e, por isso, são capazes de projetar ações para a transformação da realidade. É esta dinâmica da expressão da função social e cultural da escola configurada na prática, que entendemos como síntese cultural no fazer pedagógico.

Em síntese, na efetivação de uma intervenção pedagógica com temas transversais na escola é importante destacar as principais diretrizes, no que refere à organização do trabalho pedagógico com todos os componentes curriculares da escola; o processo de ensino e aprendizagem com alinhamento teórico-prático; e o planejamento que considera a realidade

concreta da escola e seus atores sociais; enfim, primar para que a educação física escolar contribua para o fim maior da educação, a formação do cidadão.

CAPÍTULO III

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste capítulo, avançamos a partir de nossa prática, apresentando e discutindo uma experiência pedagógica alicerçada na perspectiva de currículo integrado, concretizando uma intervenção pedagógica de educação física com base na teoria da ação dialógica e nas concepções abertas no ensino da educação física, para o nível de ensino médio integrado no IFRN. Nesta interrogando-nos acerca das categorias de questões observadas, a saber: Percepção dos estudantes sobre a educação física; Sentidos/significados dos conteúdos da educação física na interfase com os temas transversais nas aulas; e Diálogos sobre a interação do conhecimento na relação professor-estudante.

Os PCNs (BRASIL, 1997), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) e o Projeto Político Pedagógico do IFRN (IFRN, 2009), foram os documentos oficiais base que mostraram a direção em que se orientou a nossa intervenção pedagógica concreta para a educação física sob os pressupostos da teoria da ação dialógica, concepções abertas no ensino da educação física e outros autores que discutem currículo, processo de ensino/aprendizagem e prática pedagógica.

O início dessa intervenção pedagógica seguiu o tempo pedagógico da agenda institucional, a qual se apresenta estruturada por bimestres, sendo nosso estudo realizado em um semestre do ano letivo/2012.2. O planejamento expressa nossa intenção política e pedagógica do ensino de cada conteúdo da educação física conforme proposta no PPP e, o nosso livre fazer docente já que toda proposta deixa espaço para o professor atuar com certa liberdade, mas com consciência de que realmente deve pensar certo ao ensinar, lembrando que “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.” (FREIRE, 2011, p. 35).

É na tentativa de pensar certo o ensino da educação física, assumindo a humildade de reconhecer a ideia de Freire (2011, p. 25) sobre “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, que trazemos indícios de uma opção metodológica descrita nesta experiência de ensino dos conteúdos curriculares com os temas transversais nas aulas de

educação física do ensino médio. Também é importante salientar inicialmente o nosso entendimento de consciência que privilegiamos na tentativa de propiciar a sua re-elaboração pela reflexão da cultura de movimento vivida pelos estudantes. Definição esta que foi introduzida dentro de nossas aulas:

A consciência humana busca comensurar a si mesma num movimento que transgride, continuamente os seus limites. Totalizando-se além de si mesma, nunca chega a totalizar-se inteiramente, pois sempre se transcende a si mesma. Não é a consciência vazia do mundo que a constitui como consciência humana. A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho (FREIRE, 2012, p. 20).

Na organização das aulas de educação física evidenciamos situações de ensino que abordasse os conteúdos na interfase como os temas transversais em que a objetivação do saber transparecesse, e os estudantes sentissem a responsabilidade de ajudar a construir práticas corporais, agora produzidas criticamente com o grupo da classe escolar dos quais faziam parte. Nesse pensar constante da produção do conhecimento o estudante é provocado, e passa a se reconhecer como sujeito que elabora o mundo na relação com si mesmo e com outro, e assim, efetivamente assume o compromisso da transformação da realidade vivida. O que nos faz concretizar nas aulas um saber significativo posto que: “Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração.” (FREIRE, 2012, p. 21).

Reflexivamente, retomamos a nossa prática pedagógica, desdobrando as situações vividas na interação do conhecimento historicamente definido da educação física (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas) e os temas transversais, focando o contexto social dos sujeitos em estudo numa tomada de consciência do mundo com a constante comunicação em colaboração por se sentirem sujeitos interligados na relação escolar. Nesta compreensão, destacamos a unicidade da apreensão do conhecimento e a constituição da consciência, o que nos chamou a atenção para nas situações de ensino primar pelo olhar para a oposição de consciências de mundos comuns, já que nessas se opõem a consciência de si e dos outros, revelados de forma particular nas corporeidades dos estudantes.

Muitos são os pressupostos organizados em nosso estudo, mas definimos como percurso metodológico diante dos questionamentos daquilo que ainda precisávamos compreender em nossa prática pedagógica, a teoria da ação dialógica e o método de Paulo Freire que de conscientização e, por isso, focou na alfabetização de jovens e adultos oprimidos, que destaca o círculo da cultura, e neste a ênfase é que se:

[...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaborando o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, este mundo não os humaniza. (FREIRE, 2012, p. 21).

Assim, pois, a consideração de ajudar os estudantes a construírem a compreensão de mundo com sua subjetividade criadora, relacionando a sua corporeidade como linguagem que desvela a apreensão do saber desejável. Incorporar à prática docente o processo dos sujeitos se conscientizarem juntos em colaboração, é que supomos a possibilidade de reconstruí-lo por dotar de significado os conteúdos da educação física, uma vez que, muitos estudantes revelam nível de conhecimento frágil.

A escolha pela intervenção pedagógica proposta na teoria da ação dialógica e nas concepções abertas no ensino da educação física se deu por estas possibilitarem um aporte teórico-metodológico para a organização de aulas que integra os conteúdos disciplinares, facilitando de maneira visível a abordagem de outros saberes nas dimensões sociais e culturais, como por exemplo, os temas transversais. A teoria da ação dialógica está estruturada por características, a saber: diálogo, união, organização e a síntese cultural, e outorgou ao processo de ensino e aprendizagem da educação física proposto, a perspectiva integrada da teoria e prática.

A ênfase na teoria da ação dialógica nesta experiência de intervenção se estruturou prestando atenção as características do *diálogo* compreendido sempre como forma de comunicação, que gera a *co-laboração* de forma que os estudantes na ação provocada no ensino se encontravam para fazê-la e para transformá-la. Em *união* se organizavam a si mesmos, na razão da comunhão que dão a sua ação um caráter crítico, livre e criativo que liberta na práxis pedagógica. A *organização* dada pela unidade promovida pelos diálogos que as situações de ensino priorizaram, onde se construíam testemunhos ousados e amorosos constantes entre

professora e estudantes nas atividades de aprendizagem comuns, como exercícios de tomada consciência da importância da coerência entre a palavra (o que fala) e o ato de quem testemunha (o que faz). Por fim, *a síntese cultural* que oportunizou a participação dos estudantes na construção do conhecimento dentro da proposta curricular, pensando os conteúdos da educação física e os temas transversais de forma sistematizada que incide no contexto social, para transformá-lo. (FREIRE, 2012).

Neste sentido, estruturamos nossas aulas de forma que o conteúdo (movimento humano/cultura de movimento, jogo e ginástica) e os temas transversais (pluralidade cultural, orientação sexual e saúde) fossem percebidos pelos estudantes imbricados na vida, os quais para serem percebidos sob a ótica histórico-cultural como processo de humanização, precisam ser apreciados com profundidade crítica na escola.

Em decorrência dessa conexão, a aplicação dos temas nas situações de ensino e aprendizagem em nossas aulas de educação física seguiu a sequência de conteúdos proposta nas unidades de ensino, ficando da seguinte forma: o primeiro conteúdo “Cultura de Movimento e Movimento Humano”, aplicamos o “tema transversal – Pluralidade Cultural”; o segundo conteúdo “Jogo” com “tema transversal – Orientação Sexual”; e o terceiro conteúdo “Ginástica” na interfase como “tema transversal – Saúde”. Na nossa concepção esta estrutura de ensino tornou-se uma forma de estabelecer redes de significado que enriquecia o tratamento pedagógico dos conteúdos e temas, aprofundando-os e ampliando-os, para que os estudantes fossem oportunizados a compreender e saber a utilidade social do aprendido. Os planos de ensino estão apresentados em Apêndices.

O planejamento considerou cada conteúdo interligado com um tema transversal a ser desenvolvido por bimestre. Em nossas aulas dialogamos sobre os temas transversais que poderíamos estudar, já que conhecíamos a proposta curricular do IFRN, que prioriza a produção do conhecimento em confronto com a realidade para transformá-la, mas não optou pela proposta dos temas transversais no currículo, por motivo destes estarem definidos para ensino fundamental

Nesta linha de raciocínio, pensamos com Santomé (1998) ao discutir o importante papel da escola como espaço que pensa as estratégias de preparação de sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos como adjetivos para uma sociedade que desejamos ajudar a formar. Para tanto insiste o autor

[...], é obvio que podemos ou não ser bem-sucedidos nesta missão, na medida em que as salas de aula e instituições escolares convertam-se em um espaço em que esta mesma sociedade que nos rodeia possa ser submetida à revisão e crítica, e possamos desenvolver as habilidades imprescindíveis para participar e aperfeiçoar a comunidade concreta e específica da qual fazemos parte (SANTOMÉ, 1998, p. 147).

O trabalho com os temas transversais foi a tônica do trabalho pedagógico em nossas aulas, pois direcionamos o ensino crítico para promover a conscientização dos estudantes sobre suas percepções da educação física, englobando a dimensão do ensino e da aprendizagem, para promover o surgimento de uma nova percepção e, desta forma, gerar a aprendizagem dos temas e dos conteúdos da educação física necessários para atender às necessidades de respostas diante dos desafios da realidade.

Para entender a passagem da descrição dos depoimentos dos estudantes, estruturamos diferentes categorias significantes de questões apresentadas anteriormente, nas quais buscamos descrever e interpretar o observado nos vídeos e na observação participante realizados para análise das aulas. Inicialmente, abordamos a categoria das questões de percepção dos estudantes sobre a educação física.

Percepção dos estudantes sobre a educação física

A unidade de ensino para tratar dos conteúdos movimento humano e cultura de movimento com o tema transversal – pluralidade cultural, compreendeu quatro planos de aula com duas horas/aula, sendo um pensado para quatro horas/aulas. Inicialmente propomos uma atividade com o objetivo de obter um diagnóstico sobre a compreensão dos estudantes sobre a educação física. De posse do diagnóstico enriquecemos as aulas seguintes que envolveram leitura de texto, pesquisa e elaboração de situações de aprendizagem na relação teoria e prática. Para cada aula tínhamos um objetivo de aprendizagem, pois pretendíamos que os estudantes ampliassem o conhecimento sobre o campo da cultura de movimento e dos temas transversais.

No desenvolvimento do primeiro plano de aula, objetivamos diagnosticar a percepção dos estudantes sobre a educação física escolar, e no **diálogo inicial** com os estudantes, apresentamos nossa intenção educativa de introduzir os temas transversais em nossas aulas de educação física, mostrando o que são esses temas, como, por que e para que foram definidos

como orientações de ensino, na perspectiva de educação para a cidadania. Neste momento, foi visível a estranheza dos estudantes em relação à proposta de aulas de educação física apresentada, quando eles relacionavam com os modelos e aulas externados no diálogo inicial:

- Temas Transversais, danado é isso professora? Nunca nem ouvi dizer! (E-1).

- Professora, pelo amor de Deus pra que falar disso, não tem nada haver com a educação física. (E-2).

Lemos destes discursos que os estudantes não tinham experimentado situações de ensino que integrasse os temas transversais com os conteúdos dos componentes curriculares no ensino fundamental. O que mostra que as escolas não valorizaram a proposta dos temas transversais, e que provavelmente por isso, não tenham avançado em direção a sua concretização na prática pedagógica.

Sobre os temas transversais a ideia primordial era que as escolas se encarregariam de elaborar um projeto pedagógico com o objetivo de intervir na realidade para transformá-la, neste incluiria os temas transversais num fazer conjunto do professor, do estudante, da comunidade na interação do conhecimento oportunizada por todos os componentes curriculares, portanto, projeto da escola (BRASIL, 1997).

Desta apresentação dos temas transversais em nossas aulas, logo os estudantes trouxeram falas sobre o que seriam os saberes da educação física, e externaram:

- Professora e educação física não é só jogo não? Nunca vi esses temas que a senhora está falando. Sempre jogamos bola e, pronto! (E-3).

- Também eu e uns colegas que estão aqui, nós estudamos juntos na outra escola particular, a gente tinha aula na sala sobre regras dos jogos, tinha que fazer prova escrita e, na quadra era jogo. (E-4).

- Nossas aulas eram diferentes todo mundo ficava jogando o esporte que sabia, que era participar dos ...! Como é professora? Ah, dos jogos fora da escola. Quem sabia jogar o professor colocava na equipe da escola, não falava desses temas não. Ah! E a gente quase não tinha aula, pois o professor faltava muito (E-5).

Constamos que as aulas de educação física que os estudantes tiveram até então não davam atenção especial ao saber sistematizado dos conteúdos e não contempla os temas transversais. Eles associavam os saberes da educação física unicamente à condição de jogo,

razões que afetam a atitude de abertura para participarem de aulas diferentes com um ensino que aborda questões de diferentes ordens cultural e social. Isto, atribuímos ao fato de perceberem a disciplina pelo viés do saber-fazer e sem implicações do saber-conhecer, por práticas pedagógicas que contemplam os conteúdos unicamente no contexto prático por uma aprendizagem espontânea, sem um breve planejamento.

Nestas situações, a aprendizagem limita-se à mera repetição de gestos esportivos, sem espaço para a aquisição de significados de aprendizagem para todos os estudantes. Neste sentido, Coll discute que: “Difícilmente o aluno poderá construir significados se o conteúdo de aprendizagem é vago, está pouco estruturado ou é arbitrário, [...]” (COLL; SOUZA, 2011, p. 91).

A partir da exposição, reunimos informações que retrata que estes estudantes vêm as experiências de prática corporal, a partir de aulas de educação física que aconteciam sem clareza de sua intencionalidade pedagógica. Neste sentido, Tavares e Alonso (2011, p. 44) ao conversar sobre a prática pedagógica da educação física escolar, fazem referência a estudos anteriores que pensamos conveniente trazer para iniciar nossa discussão, e expõem que na educação física escolar:

É necessário ter um ato de ensinar, em que se planeje e execute o processo de ensino-aprendizagem, a partir das questões socioculturais do ambiente em que se dá a aprendizagem, por meio de um constante diálogo entre educador e educando, para um melhor entendimento de sua prática corporal, envolvendo a compreensão de *sujeitos inteiros* de forma prazerosa e consciente (TAVARES; ALONSO, 2011, p. 44, grifo nosso).

Apontamos como problema central dessas estruturas de aulas experimentadas pelos estudantes a ausência do ato de ensinar, razão que justifica a necessidade de planejar o processo de ensino e aprendizagem incluindo questões socioculturais do contexto social, bem como processos de aprendizagem que tratem e apliquem os conhecimentos da educação física, estimulando os estudantes a aprenderem identificando suas limitações e desenvolvendo os meios para superá-las nas práticas corporais.

Nesta preocupação prioritária do ato de ensinar na educação física, a importância de considerarmos o conhecimento prévio dos estudantes sobre o universo da cultura de movimento reside principalmente no fato de que, ao revelar o que já sabem sobre o que será abordado como aprendizagem escolar, contribua para que o processo de ensino e aprendizagem da educação

física pudesse ser experimentado, provavelmente de uma forma diferente das que tinham vivido, até a chegarem ao IFRN.

Ainda em nossa questão de partida, que aborda a percepção inicial dos estudantes sobre a educação física, logo, demos início ao diálogo com os estudantes sobre como tinham sido as aulas de educação física deles e, a maioria descreveu as experiências anteriores de educação física com os seguintes recortes selecionados:

- O professor chegava entregava diferentes bolas de esportes e liberava para os estudantes jogar o que quisessem (E-6).

- A gente jogava o que queria, principalmente os esporte, a gente saía juntando quem sabia jogar fazia o time e jogava a aula toda. (E-7).

- Professora eu nunca tive aula de educação física, pois não tinha professor na escola. (E-8).

- Eu só tive aula em sala de aula sobre saúde, atividade física. A gente não jogava. Acho que era a única escola que a educação física era muito chata. (E-9).

Na análise destes depoimentos, lamentamos que essa realidade do ensino da educação física ainda persista na escola. Na postura destes professores é visível que eles não contemplam a compreensão da educação física como um componente curricular e se constituindo disciplina escola, que engloba conhecimentos específicos com fins de ensino e aprendizagem. A presença destes professores na escola reforça a construção da identidade da educação física como mera área de atividades, já expressa em artigo 1º do Decreto 69.45 de 1971, da já revogada Lei 562 de 1971, e ampliada como componente curricular na Lei 9.394 de 1996.

Também Palma, Oliveira e Palma (2010) traz Castellani Filho (1988, p. 108) com pertinente crítica a essas práticas de educação física como atividade destituída de sentido e significado. Para o autor: “O termo atividade ganha conotação de um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica [...] ação não expressiva, caracterizando-se dessa forma no fazer pelo fazer [...] não como um campo do conhecimento dotado de um saber [...]” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 45).

Construir um processo de ensino e aprendizagem da educação física, tentando ir além dessa realidade das aulas de educação física ser momento de prática esportiva não sistematizada vivido pelos estudantes, para superar essa imposição junto com eles pela tomada de consciência

crítica das experiências vividas em comum, em diálogo, portanto, constituiu nosso grande desafio.

Nessa linha de entendimento se instaurou a necessidade de ajudar os estudantes a provocarem a ruptura desta percepção vazia de ensino da educação física, visto que, poderia resultar em forte resistência a uma nova estrutura pedagógica de aulas, que embora diferente no formato didático, resultariam exatamente no que eles mais queriam: saber jogar as modalidades que pouco foram ensinadas de forma sistematizada, pois a qualidade das aulas dependia do compromisso do professor que ministrasse a disciplina em cada ano de escolaridade. Isto, quando tinha o professor na escola, pois em outra fala da estudante, ela tinha passado o ano inteiro sem aula da disciplina.

Sabemos que toda disciplina que faz parte do currículo escolar tem definidas as aprendizagens que devem ocorrer, quer dizer, requer um processo de ensino adequado que potencialize a aula como espaço privilegiado de processos educativos, com fins de formação humana. Laçamos uma crítica para a concepção de fazer pedagógico destes professores, que carregam a ilusão de produzir aprendizagens corporais, de valores e princípios de forma espontânea, e muito particular dos interesses dos estudantes, que em nossa opinião, precisa ser abandonada.

Nesta situação de ofertas de práticas não planejadas nas aulas de educação física, com foco em aprendizagens espontâneas conforme vontade os estudantes, trazemos as discussões de Coll ao redor da problemática da aprendizagem escolar, quando proposta neste formato. Para este autor

A aprendizagem escolar não pode ser entendida nem explicada unicamente como o resultado de uma série de ‘encontros’ felizes entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem; é necessário, além disso, levar em conta as atuações do professor que, encarregado de planejar sistematicamente estes ‘encontros’, aparece como um verdadeiro *mediador* e determina, com suas intervenções, que as tarefas de aprendizagem ofereçam uma maior ou menor margem para a atividade auto-estruturante do aluno (COLL, 1994, p. 103).

Inspirados neste pensar, sabemos que a convicção de ensino do professor pode ser concretizada de diversas maneiras, como podemos ver nas posturas dos professores aos quais os estudantes fazem referência das aulas. Este ensino que se estrutura pela atividade auto-estruturante do estudante e basicamente intrapessoal, precisa ser revisto, “[...]: porque *reduz*

implicitamente *o ensino a um tipo de ensino*, o que prescinde da atividade auto-estruturante do aluno; e porque situa esta última no âmbito exclusivo do individual (... o descobrir por si mesmo).” (COLL, 1994, p. 103).

Tais propostas de ensino ganham suas repercussões na percepção que os estudantes constroem em torno das experiências na construção de conhecimento. Observamos nos depoimentos, que embora os estudantes mostrassem satisfeitos com as aulas que permitiam o encontro feliz deles com os conteúdos, pois faziam “o que queriam”, quando trazíamos para uma análise reflexiva, ao serem questionados sobre se eles aprendiam significativamente os códigos esportivos, se sentiam mais habilidosos e se aprenderam bem os saberes teórico-práticos da educação física, eles, reconheciam que as dificuldades que sempre tiveram em situações de jogo do esporte eles descobriam por si mesmos que não eram superadas com as práticas nas aulas, ou seja, em essência, não elevava a qualidade da aprendizagem.

Neste momento, somos sensibilizados a refletir sobre a produção do conhecimento como processo de busca, para tanto cabe enfatizar que: “O professor, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis, será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.” (FREIRE, 2011, p. 64).

Ao reconhecermos que é necessária uma ação pedagógica direta do professor para favorecer aprendizagens de conhecimentos, como professora, sentimo-nos bastante tocada com a fala de um estudante em particular, visto que, ao longo de nossa atuação profissional, temos observado um desmoronamento da identidade da educação física, passando pela sua descrença como área de conhecimento importante na formação humana. Vejamos o que o estudante expôs:

- As minhas aulas de educação física foram do mesmo jeito no 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e até o 9º, nunca mudou professora. (E-10).

Esta fala do estudante foi complementada em afirmação ao formato de aula de educação física apontados nos depoimentos ouvidos em sala. E nos chamou atenção a percepção que ele têm da educação física construída durante nove anos em processo de escolarização, onde a proposta de educação física insiste em se justificar como prática de meras atividades corporais oferecidas em estrutura de “aula livre”⁵. Neste sentido, para nós o professor abre mão do

⁵ “**Aula livre**” usada em igual relação com “**rola bola**. Aula livre era a terminologia dos estudantes.

entendimento de que, é ele quem organiza o ensino para favorecer as aprendizagens dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo o estudante que deve apreender aprendizagens específicas do conteúdo da disciplina.

Incomoda-nos este cenário, pois mesmo diante de mudanças, no interior da escola ainda tende-se a entender que a educação física, mesmo já contemplada como componente curricular pela LDB (Nº 9394/96), ainda existe como disciplina que não precisa ter seu conhecimento sistematizado, e que precisa mudar fundamentalmente com realização do planejamento do processo de ensino e aprendizagem, para tornar-se uma prática importantíssima da bagagem corporal do ser humano.

Assim entendida a educação física, Bantulà e Carranza (1999, p. 107) dizem da sua importância como componente curricular explicando que

Essa área orienta-se para o desenvolvimento das capacidades e habilidades instrumentais, a fim de aperfeiçoar e aumentar as possibilidades de movimento dos alunos, o conhecimento da conduta motora integrada na vivência pessoal e aquisição de atitudes, valores e normas referentes ao corpo e à conduta motora.

Esta forma de compreender a educação física possibilitou que nós professores, pensemos uma prática pedagógica para além do “dar a bola”, permitindo a especificação e o aprofundamento dos conteúdos da cultura de movimento, o conhecimento de corpo e das condutas motoras dentro das distintas expressões do saber e da experiência corporal particular de cada estudante nas práticas corporais oportunizadas em nossas aulas.

Fora isto, ainda tem que contar com profissionais que parece ter clareza do objeto do conhecimento da área (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas), mas que se isenta da responsabilidade de proporcionar conhecimentos e experiências diversas da cultura de movimento, tendo o esporte como único saber válido de aprendizagem que se dá de forma puramente repetitiva. Condição que não assegura que os estudantes tenham êxito na continuidade do processo de ensino e aprendizagem ao longo de sua escolarização, como observados na maioria dos depoimentos dos estudantes.

Diante deste contexto, se torna imperativo fazermos menção a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNGEB, revista na forma de parecer CNE/CEB nº

7 de 2010 e Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010, aprovado em 7 de abril de 2010, no título correspondente ao currículo que nos conduz a reflexão sobre essas práticas vazias de conhecimentos, articulando saberes e vivências dos estudantes de forma equivocada, propondo o “jogar o que quiser” uma vez que jogariam o que já sabiam jogar, as quais são propostas na escola.

Nas DCNGEB em decorrência de práticas não sustentadas por um currículo que acabam acontecendo sem prioridades de saberes para ensinar e aprender, processo de ensino e avaliação, este documento enfatiza que:

Nesse processo, é preciso que os conteúdos curriculares não sejam banalizados. Algumas escolas, por vezes, têm caído em extremos: a valorização apenas dos conteúdos escolares de referência disciplinar ou certa rejeição a esses conteúdos, sob o pretexto de que é preciso evitar o “conteudismo” (BRASIL, 2013, p. 119).

É desta banalização do conhecimento historicamente da educação física, com ausência do ensino sistematizado que nos sentimos porta-voz do estudante que não percebeu diferença em suas aulas de educação física durante o seu percurso no ensino fundamental. Por esta razão, questionamos esta prática e, vemos a urgência de se estabelecer um novo caminho para a construção de conhecimento na educação física, que altere a percepção que estes estudantes alimentaram com aulas que experimentaram.

Fundamentados nas DCNGEB, trazemos a educação física como componente curricular que tem seu conhecimento historicamente definido, e que prevê a organização dos conteúdos sob a ótica da integração do currículo, e enfatiza a escola como a principal e, muitas vezes,

[...], a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país (BRASIL, 2013, p.).

Partindo desta visão que compreende a ligação entre ensino, aprendizagem de conteúdos curriculares que os estudantes devem apreender para ter instrumentos básicos que deixem em condições de plena inserção em todas as dimensões da vida, que criticamos essas práticas que não seguem uma orientação curricular institucional, não sistematizam o ensino e, contam com a

aprendizagem espontânea, a quais aparecem nitidamente percebidas pelos estudantes, ao chegarem ao 1º ano do ensino médio integrado no IFRN.

Identificamos ainda o ensino da educação física seguindo um percurso de volta ao conteudismo nas escolas. Na tentativa de mudar a ênfase da prática esportiva como aula e como momento de jogar o que quiser e como quiser na educação física ocasionou, às vezes, a incessante estruturação dos saberes na dimensão conceitual, trazendo à tona o professor transmissor e o estudante como receptor de conhecimentos e, própria transversalidade sem que o este tivesse consciência. Esta orientação que chegou às escolas pôs em relevo práticas pedagógicas que ignoram as características próprias e saberes curriculares da educação física, como veremos na exposição do estudante:

- Eu só tive aula teórica sobre obesidade, sedentarismo e um bocado de coisas teórica... era muito chata a aula de educação física, a gente não jogava. (E-11).

Este formato de aula pressupõe deslocar o centro da prática corporal para os processos de transmissão de conhecimento conceitual, o que não implica, que as aulas de educação física sejam impermeáveis ao ensino dos conteúdos na dimensão conceitual e atitudinal. Aceita esta colocação, o ensino dos conteúdos devem ser construídos de forma articulada e conjunta dos saberes específicos e questões em torno do contexto social. Interpretamos na fala deste estudante que os professores abordavam temáticas diferentes nas aulas de educação física, mas não as definidas como temas transversais, como orienta os PCNs. (BRASIL, 1997).

Essa estrutura de aula, encontra-se condicionada ao motivo de ausência de uma proposta curricular que orienta o desenvolvimento da educação física, pois os professores não têm levado em conta que

A Educação Física constitui uma área curricular baseada, fundamentalmente, em seus conteúdos procedimentais. No entanto, a educação pelo corpo e pelo movimento não pode-se reduzir aos aspectos perceptivos e motores, mas também deve implicar os aspectos expressivos, comunicativos, afetivos e cognitivos (BANTULÀ; CARRANZA, 1999, p. 107).

Entretanto, é preciso ressaltar que a predominância da dimensão procedimental da educação física, não impede a inter-relação com as dimensões conceituais e atitudinais, uma vez que a finalidade é a educação pelo corpo e pelo movimento, deve-se existir unidade no ensino dos conteúdos definidos como curriculares da educação física.

Com a identificação de similaridade nos depoimentos dos estudantes referentes à descrição das experiências de educação física, selecionamos inicialmente estes depoimentos apresentados já que estes conseguem revelar, em grande parte, as razões pelas quais os estudantes ainda chegam ao ensino médio, querendo decidir o que será jogado, sendo a atividade esportiva um postulado que a maioria deles aceita como aula de educação física.

Presta-se insuficiente atenção a percepção que os estudantes têm da educação física, o que para nós foi um dos principais pontos do planejamento, pois se torna uma condição que dificulta os estudantes aceitarem aulas diferentes que organizam o ensino dos conteúdos da cultura do movimento na interfase com os temas transversais de forma prática nas aulas de educação física, que era o caso de nossa proposta de intervenção. Foi então que complementamos o planejamento das aulas, partindo do diálogo sobre esta percepção utilizando a linguagem escrita e oral.

Sentidos/significados da Aprendizagem dos Conteúdos da Educação Física na Interfase com os Temas Transversais

Movimento Humano/Cultura de Movimento e Pluralidade Cultural

No desenvolvimento do **primeiro plano de aula**, objetivamos diagnosticar a percepção dos estudantes sobre a educação física escolar, a partir do relato de experiências vividas. Com a apresentação da proposta curricular do 1º ano de ensino técnico integrado, sugerimos num primeiro momento uma atividade escrita individual com três questões abertas: 1. Defina educação física; 2. Defina corpo; 3. O que se aprende nas aulas de educação física?; 4. Descreva que atividades você gostaria de vivenciar nas aulas de educação física. No segundo momento, cada estudante conforme vontade, foi comunicando o que escreveu em cada questão.

A intenção foi identificar a consciência dos estudantes quando expressando sobre as questões que inspirariam o nosso ponto de partida para estruturação das aulas. A partir do diagnóstico: Quanto às aulas se constituíam práticas, momento de diversão, era uma disciplina que trabalha o corpo na escola; ensina a jogar esportes diferentes, se faz exercícios físicos e pode brincar de diversas brincadeiras. A questão sobre o corpo foi colocada como muito difícil pelos estudantes e, a ideia de corpo trazida por eles ainda estava fundada na ideia de corpo biológico,

divido em partes sem relação com o contexto sócio-cultural. Quanto ao aprendizado da educação física é exercitar o corpo, aprender a jogar bola e saber sobre saúde, obesidade, lazer, jogo e esporte; por fim, as atividades de preferência para vivenciarem nas aulas de educação física eram: esporte, jogos, futebol, voleibol, basquete, natação, ginástica, dança. Este se traduziu o diagnóstico inicial que nos ajudou na estruturação do nosso itinerário pedagógico para aulas de educação física no ano letivo de 2012.

Eis que iniciamos concretizando a avaliação conforme orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio - DCNEM (Brasil, 2013, p. 172) considerar para o projeto político pedagógico das unidades escolares que ofertam o ensino médio, no inciso “XI – avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo”. Esclarecemos que a avaliação será discutida especificamente no final do texto, embora ela tenha sido presença permanente nas aulas.

A partir deste diagnóstico foi preciso conquistar a confiança dos estudantes pelo nosso compromisso profissional, fazendo-os perceberem que a nossa relação primeira se legitimava pela interação do conhecimento, e não há interação sem relação humana, que precisa ter como base a humildade profissional e a confiança conquistada pela percepção da qualidade profissional e da amorosidade expressadas pelo professor no seu fazer pedagógico.

Por tudo isso, assumimos o nosso envolvimento responsável e amoroso com esta prática pedagógica e, nesta direcionamos cuidados para criar um clima ou atmosfera alegre em nossas aulas. Freire com esta preocupação com a atmosfera do espaço pedagógico, traz o que também se revela em nosso fazer pedagógico e, como professora acreditamos que: “Há uma relação entre alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 2011, p. 70).

Desse modo, partimos para conquistar os estudantes para colaborem na construção de uma prática comum, isto é, aquela que seguiria a proposta curricular do IFRN que orienta o ensino técnico integrado de qualidade, aplicando os pressupostos da teoria da ação dialógica, e nesta a estruturação de aulas na concepção de ensino aberto, sendo atrativas por oportunizar a participação em atividades corporais que gostam, e produzir conhecimentos da cultura de movimento visíveis nas corporeidades subjetivas dos estudantes.

Inicialmente, destacamos como ponto a não perder de vista, a percepção de educação física dos estudantes, na qual a maioria entendia que era só aula prática, e que não tem saber (teórico) importantes para a sua formação. Esta constatação já nos mostrou a necessidade de desdobramento de esforços para abrir a discussão para a possibilidade de experimentarem outra estruturação da educação física no IFRN, a fim de amenizar a possível resistência à participação nas aulas.

Nosso compromisso profissional foi configurar as aulas de educação física como autêntico espaço de aprofundamento e ampliação da cultura de movimento, pois era pelo saber corporal produzido que queríamos envolver os estudantes nas aulas, por sentirem as aulas como espaço do encontro e do reconhecimento da consciência corporal, pois assim reencontravam e reconheciam a si mesmos e os outros nas situações de ensino propostas. Reconhecíamos como professora-pesquisadora que era a presença produtiva e criativa nossa e dos estudantes agarrados ao sentido e significado das práticas corporais, que tornaria possível esta ideia de aula de educação física articulada com um trabalho pedagógico com os temas transversais.

Em nossa prática transpareceu a necessidade de organizar o ensino humanizador e, nestes processos educativos de humanização do homem na relação da humanização do mundo, consideramos nas aulas a expressão corporal pessoal criadora, crítica, cooperativa na relação de ser-estar com outro no mundo, sem que os estudantes abrissem mão de sua corporeidade na realização das atividades corporais planejadas. Fato que só foi possível por um processo dialógico, que os envolvidos professora-pesquisadora e estudantes se percebessem produzindo conhecimento significativo para suas vidas, por reconhecermos conforme Freire que: “[...]. O conteúdo deve ser útil” (HENGEMÜHLE, 2010, p. 107).

O conhecimento da educação física (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas) é razão das aulas de educação física, a qual estar apresentada em forma de proposta pedagógica curricular – definida no Projeto Político Pedagógico da instituição. Viver o currículo escolar é propósito profissional, uma vez que implica a tomada de decisões coletiva sobre a prática pedagógica assumida no instituto.

A análise a partir daqui visa discutir sentidos /significados dos conteúdos da educação física na interfase com os temas transversais, utilizando-se da metodologia da problematização. Aqui temos um caminho metodológico de ensino que priorizou o ensino pela problematização, o

qual tem sido muito deturpado e mal compreendido, pois os professores não têm favorecido as condições para a construção do conhecimento por meio de situações-problema.

Temos, assim, sintonia com o pensar de Hengemühle (2010, p. 87) quando nos faz refletir que nesta experiência pedagógica nosso fazer pedagógico também é ressignificado quando propomos a construção do conhecimento por conteúdos problematizados. E mais organiza melhor a ideia que já temos sobre a postura do professor frente à organização do ensino, no sentido de ter claro o que implica propor aprendizagens, e continua explicando que o movimento da construção do conhecimento engloba: significar, instigar, criar o desejo, agir, refletir a realidade e a teoria, construindo, desconstruindo, errando e acertando. E foi toda essa dinamicidade da construção do conhecimento que nos esforçamos para que tomasse proporção em nossa prática pedagógica.

Reforçamos aqui que inicialmente, propusemos identificar os conhecimentos prévios, interesses e ritmos de aprendizagem dos estudantes como ponto de partida para estruturarmos situações de ensino e aprendizagens significativas que gerassem a compreensão do conhecimento da educação física. Intenção que implicou em considerarmos em nosso planejamento o percurso crítico da construção do conhecimento perdido, segundo depoimentos dos estudantes e, instaurar a aliança entre teoria e prática na nossa prática pedagógica.

Como caminho metodológico do ensino, decidimos pela metodologia da problematização por ser pertinente com nossa opção de pressupostos teóricos que engloba o currículo integrado (ZABALA, 1998; IFRN, 2009), a teoria da ação dialógica (FREIRE, 2012) e a concepção de aulas abertas (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005).

Nossa intervenção se inspirou no enfoque globalizador do conhecimento como atitude de conceber o ensino, este também chamado de perspectiva globalizadora ou visão globalizadora, a qual Zabala (2002, p. 35) define como “[...], a maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade.”

No que concerne ao enfoque globalizador do conhecimento e sua abrangência da interdisciplinaridade como abordagem teórico-metodológica que se complementa com a transversalidade, ambas se revelam como sentido/significado de nosso fazer pedagógico rumo à concretização desta intervenção em nossa prática pedagógica. Assim pensamos, em nossas aulas que

A interdisciplinaridade é, portanto uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários (Parecer CNE/CEB nº 7/2000 e Resolução nº 4/2010, MEC, 2013, p. 184)

Explicitando a interdisciplinaridade como um dos princípios que norteia o ensino crítico em nosso PPP (IFRN, 2009), afirmamos que de fato esta abordagem facilitou a organização do ensino dos conteúdos da educação física com os temas transversais, pelo viés da transversalidade como caminho para tratar questões sociais da realidade concreta dos estudantes nas aulas.

Apresentamos a estrutura das aulas de educação física na perspectiva de aulas abertas, utilizando-se da metodologia da problematização fundada na construção dialógica do conhecimento. Com a proposta de aulas abertas acreditamos ser um caminho metodológico, para superamos os modelos de aula definidos unicamente pelo professor, e ainda aquele em que o próprio estudante espontaneamente define a prática corporal sem que haja produção de conhecimento. Orientamo-nos na convicção de que “Educação que está interessada em um sujeito capaz de atuar, teria todavia de suceder-se numa organização de aula aberta, isto é, nesse caso, definições de situação e de significado só podem ser negociados comunicativamente entre professor e alunos” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, p. 47).

No **segundo plano de aula** (2h/a) introduzimos o conteúdo do Movimento Humano, sugerindo refletir sobre o corpo em movimento, a partir de pressupostos fundamentados na leitura do texto “**Apontamentos iniciais sobre os tipos de movimentos**” (Ricardo Martins Porto Lussac). Para objetividade na leitura do texto, propomos cinco questões de estudo abertas, a saber: 1. O que é movimento humano? 2. O que é movimento voluntário? O que é movimento reflexo? O que é movimento automático? 5. Criem uma atividade corporal que deixe claro o entendimento do grupo sobre os tipos de movimento, isto é, que explique na prática.

Como proposta de construção do conhecimento, inicialmente a atividade de leitura do texto foi individual, depois em função da questão de estudo nº 5, foi sugerido que eles se organizassem em quatro grupos com até 10 participantes, e cada grupo foi orientado a apresentar uma atividade corporal, identificando na sua realização os tipos de movimentos e, com isso, conscientizar-se que o objeto da educação física é a expressão corporal como linguagem, sendo o corpo um texto revelado pelo movimento.

Esta atividade proposta expressa a dimensão conceitual do conteúdo Movimento Humano abordado, pois acreditávamos que se os estudantes visualizassem precisamente os saberes conceituais da educação física com base científica, eles se conscientizariam da relação teoria-prática, e que não dá mais para se conformarem com aulas improdutivas, as quais não oportunizam aprendizagens conceituais nem procedimentais, isto é, avanços de aprendizagem corporais que pudessem ser vistos quando vivenciados os conteúdos da educação física na prática e, por eles desejado.

Observamos que as atividades de leitura e escrita do texto oportunizaram aos estudantes a compreensão dos conceitos introdutórios sobre os tipos de movimento humano, entendendo que a tomada de consciência do aprendido corporalmente deve ser estabelecida em função dos conhecimentos prévios da linguagem corporal e dos conteúdos curriculares, uma vez que, a exigência dos códigos gestuais deve considerar os conceitos adquiridos. A necessidade de novos conceitos também aparece no percurso do processo de ensino e aprendizagem, pois os estudantes sentem-se instigados com o desejo de agir na prática para alcançarem níveis elevados de aprendizagem na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal.

Por mais embate que a discussão sobre o ensino da dimensão conceitual da educação física se acentue entre os professores, pela visão equivocada de estrutura de aula teórica e prática, vemos nossa experiência como um desafio necessário, e em consonância com as reflexões de Darido (2012, p. 55), analisamos a coerência de entender que:

[...], dentro de uma perspectiva de Educação e também de Educação Física, seria fundamental considerar procedimentos, fatos, conceitos, atitudes e valores como conteúdos, todos no mesmo nível de importância. [...]. E, finalmente, buscar garantir o direito do aluno saber o porquê dele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Com essa leitura proposta por Darido, reconhecemos que o ensino da educação física precisa oportunizar uma rede de significado do universo cultura de movimento que dê sentido aprendê-lo na escola. Atrêlamos esse pensar ao entendimento de currículo como o que é vivido no cotidiano da escola e, que está estruturado a partir de princípios pedagógicos. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (ensino médio) orienta-se como princípios curriculares a identidade, a diversidade, a autonomia, a interdisciplinaridade e a contextualização. Aqui destacamos a

contextualização como um dos princípios que alicerçou o processo de ensino e aprendizagem, que segundo Penin (2012, p. 44) este se fundamenta no pressuposto de que:

a relação teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares ao aluno e de que um ensino que parta das situações da vida cotidiana e da experiência espontânea do aluno possibilita de forma mais efetiva a aprendizagem de conceitos mais elaborados, inclusive os relacionados ao trabalho e à cidadania.

Ressaltamos a contextualização, deixando claro que intenção desta atividade foi que os estudantes entendessem a relação teoria e prática da educação física desde as primeiras aulas e, sua importância para compreendermos a realidade. Sendo assim, propusemos que eles aplicassem os conceitos aprendidos em situação de prática corporal escolhida pelo grupo, deixando clara a compreensão sobre os tipos de movimento na realização das possibilidades corporais. Deste encaminhamento começariam a analisar as práticas corporais antes vazias de conhecimento, reveladas nos depoimentos deles na observação da corporeidade particular e coletiva em participação de atividades corporais, passando a compreender o próprio corpo, à medida que se percebiam habilidosos ou não-habilidosos quando submetidos às exigências dos desafios corporais nas atividades com situações-problemas propostas nas aulas.

Falas interessantes que já revelavam que os estudantes estabeleciam interação do conhecimento para se compreender na relação sujeito-mundo merecem destaque:

- Engraçado professora tudo isso acontece no nosso corpo em movimento e a gente nem imaginava que era assim. (E-12).

E continuávamos instigando os estudantes, a elaborarem melhor o saber construído e questionávamos, assim como?

- Ah, professora a gente não tinha noção que a educação física devia ensinar isso do movimento humano, a gente faz movimento e pronto só sabe que sabe ou não sabe jogar. (E-13).

Na educação física o processo de ensino e aprendizagem é destinado em sua predominância aos conteúdos procedimentais, no entanto, nos inquieta é o fato, deste processo não acontecer com sistematização do conhecimento que conduzam o estudante a pensar sobre a

importância do aprendido, o que aumenta o nosso cuidado pedagógico em relação aos modelos de aula que abordam a aprendizagem dos conteúdos da educação física na dimensão procedimental com caráter fragmentado, mecânico e espontâneo, que ainda perduram na escola.

Assim, estabelecemos proximidade com o pensar de Bantulà e Carranza (1999, p. 108) ao expressarem a plena consciência de que

[...] qualquer processo de ensino/aprendizagem dirigido para os conteúdos procedimentais leva implícita a aquisição de conceitos e idéias, e o educador, em sua ação, transmite determinados valores e atitudes que, reforçados e revisados, deverão estar de acordo com o projeto curricular da escola.

Em face da postura percebida dos estudantes sobre não aprofundar os conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem vivido anteriormente nas aulas de educação física, persistíamos com os questionamentos: E agora, como vocês vêm a aplicação destes conceitos do movimento humano na ação corporal?

- *Ih..., muda né professora, agora a gente vai conseguir entender melhor porque não aprendemos bem a jogar bola, é engraçado que a gente fez aula desde pequeno mais não aprendeu muito a fazer os movimentos do esporte.* (E-14).

- *É legal agora a gente saber de verdade que tipo de movimento a gente está realizando o tempo todo, todos os dias. Antes de ler o texto e da aula prática a gente nem fazia ideia que tinha tipos de movimentos, a gente se movimenta só.* (E-15).

Interpretamos destas falas o quanto os professores não organizam o ensino abordando os conteúdos da educação física, visando além da aprendizagem procedimental à aquisição de conceitos, ideias e valores. E mais, como foram trabalhados os conteúdos nas aulas, os estudantes não demonstram ter aprendido possibilidades de movimentos em nível de qualidade para participarem em variadas atividades corporais com êxito. No entanto, deixaram impregnados na percepção dos estudantes valores e atitudes resultantes de sua postura de professor, que se omitiu da responsabilidade de oportunizá-los atividades para compreensão dos conteúdos, revelados em sua corporeidade, quando agora em nossas aulas.

Ao tomarem conhecimento dos conceitos básicos sobre movimento humano, aprendendo sobre os tipos de movimentos reflexos (inato e adquirido), voluntário e automático, e identificando a presença desses na expressão corporal, agora, percebidos sob o ângulo do

conhecimento científico, organizamos a aula para que os estudantes desafiados por situações-problemas em práticas corporais conseguissem aplicar o conhecimento de forma coerente.

De nossa parte, consideramos que cada estudante possui uma história de vida diferente e esta lhe inscreve valores, possibilidades motriz em sua corporeidade. Assim entendemos que:

As aulas de Educação Física devem ser entendidas como espaços concretos para a construção da compreensão da motricidade humana, através da produção de abstrações [...], relacionadas à generalização e esta aos processos de pensamento.

Assim, a motricidade humana não pode ter um sentido repetitivo, compensatório ou preparatório, tampouco pode ter marcas atléticas a alcançar. Deve ser compreendida pelo professor como uma manifestação viva e complexa da corporeidade (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p. 54).

Dessa forma, desejávamos que nossas aulas de educação física fossem compreendidas como espaço de produção de conhecimento que engloba não só o saber da cultura de movimento, mas vincula-se a uma formação humana que envolve aprender hábitos, habilidades, competências e valores, onde estes estejam impregnados na corporeidade dos estudantes de forma consciente adquiridos em situações de ensino que integra os processos de pensamento à construção da motricidade humana.

A apresentação prática da atividade compreendeu aplicar os conceitos de movimento humano na condição das atividades corporais propostas pelos estudantes, o que implicava em procedimento coerente na realização da proposta prática, e a atitude de estudo já que estávamos em situação de ensino e aprendizagem. Na orientação para apresentação dos grupos foi ressaltado que a parte prática se constituía momento de compartilhar conhecimento, uma vez que, todos os grupos abordariam os mesmos conceitos, mas em práticas corporais diferentes.

Especificamente nesta aula, sugerimos uma estrutura de avaliação com a participação dos estudantes. Discutimos os critérios de avaliação (domínio do conteúdo, coerência prática, utilização adequada de material e tempo de apresentação) em decorrência das atividades proposta pelos grupos, ou seja, a participação produtiva na elaboração da atividade do grupo, na construção do conhecimento que compreendia a aplicação do conhecimento teórico na prática e a avaliação que os grupos fariam entre si, numa sequência que considerou a seguinte ordem: o grupo 2 avaliava o grupo 1; o grupo 3 avaliava o grupo 2 e assim sucessivamente.

Este procedimento avaliativo adotado embora tivesse afetado a timidez dos estudantes, eles com as orientações que a avaliação é momento de aprender junto, de troca de ideia e complementos de saberes, ficando por responsabilidade da professora a mediação se sentiram mais encorajados ao momento de exposição. Ainda reforçamos que os colegas participariam de forma colaborativa apenas complementando, considerando falas que facilitavam e enriqueciam o estudar juntos. Cada grupo tinha até 20 minutos para apresentação prática do conhecimento sobre o movimento humano.

Destacamos as atividades corporais apresentadas pelos grupos, a saber: pular corda; corrida de revezamento com bola; queimada; roda de voleibol, queimada e o jogo ABCD (brincadeira que envolve os fundamentos do voleibol). Durante as apresentações, percebemos que o emocional dos estudantes estava equilibrado, pois orientamos que naquele momento eles decidissem entre si quem falaria pelo grupo, e depois todos iam acrescentando o que enriqueceria a produção de conhecimento do grupo.

A apresentação seguiu a exposição da atividade corporal, na aplicação dos conceitos sobre movimento humano e os tipos de movimento voluntário, reflexo (inato e adquirido) e automático, identificados em situações pontuais das atividades. Neste momento de apresentação do grupo buscamos incentivá-los a aprender, valorizando cada fala e fazendo os complementos necessários para evitar equívocos de interpretação sobre o conteúdo. Também demonstraram domínio do conteúdo identificado na estrutura prática da atividade corporal, na coerência quando da relação teoria-prática, pois coerentemente explicavam quando o movimento era voluntário, reflexo e automático, e ficou visível que estavam aprendendo mais com a prática, e todos ensinando a partir do que tinham aprendido. A estrutura da proposta apresentou uma sequência lógica, apresentação da atividade corporal, aplicação do conteúdo pertinente (teoria e prática), uso adequado de materiais e tempo hábil de apresentação.

Nesta observação da pertinência que os estudantes demonstraram da teoria e prática nas atividades de ensino propostas, destacamos o papel do professor de educação física que precisa dar crédito a ideia de que é possível realizar na prática o que se tem na produção teórica acadêmica. Para tanto, o professor precisa ter despertado para o sentido e o significado do seu fazer pedagógico e, desejar uma nova prática (HENGEMÜHLE, 2010).

Deste olhar ainda ficou entendido que de fato

Aprendemos quando descobrimos novas dimensões de significação que antes se nos escapavam, quando vamos ampliando o círculo de compreensão do que nos rodeia, [...]. Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente (MORAN, 2000, p. 23).

Observamos ainda que experimentar as mesmas atividades corporais que já tinham vivido em outras aulas de educação física como o jogo, a ginástica, o esporte, a dança e as lutas, contextualizando as atividades corporais, numa dinâmica em que se apóia a capacidade de cada estudante aprender, permitindo que participem do processo de planejar e avaliar, favoreceu que eles compreendessem o conteúdo abordado acrescentando novos conhecimentos com prazer e aprendendo avaliar coerentemente uns aos outros.

Sendo os estudantes estimulados a uma nova forma de compreensão do contexto da educação física no ensino médio, chamou nossa atenção na observação, a disposição deles para participarem entusiasmados do processo de aprendizagem em nossas aulas. Em circunstância de ensino planejado, sabemos que a aprendizagem é possível. Portanto, é interessante registramos que observamos que esta constatação se justifica no pensar de Moran (2000, p. 23) que evidencia os caminhos que facilitam a aprendizagem, e que foram trilhados em nossas aulas:

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços, entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido.

Para isso, o discurso da aquisição da aprendizagem na escola precisa ser pautado com referências que promova o diálogo entre professores, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico alinhado. Como professora nossa intervenção no momento das apresentações dos grupos, foi no sentido de ajudar os estudantes na produção do conhecimento teórico-prático, facilitando o estabelecimento de relações e a contextualização, por meio de questionamentos que geravam a reflexão sobre o aprendido do conteúdo e o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido de aprender em nossas aulas de educação física.

Desta maneira, lembramos o já mencionado anteriormente sobre a utilidade do conhecimento na perspectiva de Paulo Freire, e agora retomamos para explicitarmos junto com Zabala (2002, p. 37) o sentido que damos a esta ideia ao entendermos que:

A proposta de um ensino vinculado ao conhecimento da realidade em nenhum caso deve ser ‘utilitarista’, sendo interpretada como o ensino restrito à aplicabilidade imediata das aprendizagens que se realizam. [...] Contudo, se a desvinculação entre teoria e prática não tem nenhum sentido no campo do saber, menos sentido ainda tem no ensino. Não se vai à escola fazer ciência. Essa instituição tem um objetivo claro, uma ‘utilidade’: ajudar as pessoas a se desenvolverem.

Acreditamos que um ensino vinculado ao conhecimento da realidade os estudantes aprendem mais e melhor empreendendo o seu potencial humano e, qualificando o aprendido. Isto porque pelos valiosos ganhos dos saberes de nossa experiência profissional, aprendemos a ver nas situações de ensino que:

Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem.

Aprendemos mais, quando conseguimos juntar todos os fatores: temos interesse, motivação clara; desenvolvemos hábitos que facilitam o processo de aprendizagem; e sentimos prazer no que estudamos e na forma de fazê-lo (MORAN, 2000, p. 24).

De modo interessante, ao relatar esta experiência pedagógica tentamos evidenciar como podemos mudar a nossa forma de ensinar em união com os estudantes, pois estes apontam como aprendem mais e melhor em um clima agradável de sala de aula e pelo estímulo positivo. Em nosso fazer pedagógico definimos a visão que temos de escola, de ensino/ aprendizagem, de formação humana e, da própria educação física, isto porque “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 39).

A escola responsável pela produção de conhecimento científico atrelada a um projeto de formação humana, conta que a prática pedagógica de cada componente curricular contribua para a melhoria da formação do estudante como ser humano num processo pedagógico que introduz novos conteúdos de aprendizagem vinculados às questões de cidadania, trabalho e da própria vida.

Na tentativa de estruturar o ensino na busca do sentido/significado do conhecimento da educação física e dos temas transversais, o estudante experimentava uma alternativa metodológica de ensino diferente defrontando com situações-problemas em torno do

conteúdo/tema transversal/realidade. Para nós professores é preciso considerar que: “[...]. Através da problematização, provocamos nele o desejo de saber, o instigamos a buscar conhecimento para compreender e resolver a situação-problema, integrando a realidade e a teoria (conteúdo), segmentos que nunca deveriam ter sido fragmentados, ou analisados separadamente.” (HENGEMÜHLE, 2010, p. 103).

Em nossa intervenção pedagógica enfatizamos a produção do conhecimento de forma que os estudantes compreendessem o sentido/significado das aprendizagens nas práticas corporais, e o ensino problematizador que mobilizou o conhecimento em situações-problemas, fez o estudante relacionar com facilidade seus conhecimentos teóricos e apontar possíveis soluções nos desafios propostos e surgidos nas aulas. Neste sentido, acrescentamos também que “[...], não podemos falar em formar pessoas que sejam competentes na vida, se na escola não lhes dermos a possibilidade de utilizar os conteúdos para exercitar a compreensão e solução de situações-problemas.” (IDEM, 2010, p. 72).

Como podemos ver em depoimento de estudantes, nossa prática contou com uma estrutura de ensino facilitadora de aprendizagem, o que exigiu de nossa presença como professora-pesquisadora interesse pelo proposto, motivação em concretizar esta proposta de ensino aplicando temas transversais, e sentido sem saber explicar com palavras exatamente o prazer no que estávamos estudando, e principalmente pela coragem de fazer da forma que estávamos fazemos. Evidências que também observamos nos semblantes dos estudantes nas aulas.

De outra parte, queremos externar que alguns estudantes ainda perguntavam pela estrutura de “aula livre”, e demonstravam expressão de irritação diante da nova proposta, mas logo buscávamos pensar sobre as questões identificadas, e tomando consciência de que aquela atitude não era pertinente com o que desejamos aprender, logo, conseguíamos que reconhecessem o que poderiam aproveitar das aulas. Expressões como esta dos estudantes muitas vezes não são desconsideradas pelos professores que cheios de autoritarismo resolve a situação ignorando-as.

Também é importante frisar, que a mudança de comportamento dos estudantes a partir do aprendido não vem de imediato, pois não é fácil mudar uma cultura que foi impregnada pelo tipo de ensino oportunizado na educação física.

Diante disto, é imprescindível estarmos atentos ao discurso formador que faz um professor respeitado em sua ação docente e, considerarmos o que reflete Freire (2011. p. 45):

Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’ vai gerando coragem.

Foi com atitude amorosa que prestávamos atenção a percepção dos estudantes sobre as nossas aulas, constávamos que eles começassem a ter uma atitude de mudança ao identificarem o sentido do formato de ensino proposto que, não era vazio de significado. Desta forma, observamos que aos poucos eles iam assumindo uma postura pouco mais crítica, e aceitando as aulas de educação física como repletas de saberes conceitual, procedimental e atitudinal importantes, por reconhecerem a importância de se apropriar da cultura de movimento.

Em se falando de ensino cabe esclarecer o entendimento de conteúdo que para nós engloba “conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes” (DARIDO, 2012, p. 52).

Em sua produção científica sobre a educação física na escola, Darido traz discussões em torno dos conteúdos em suas dimensões e significados, com base nos pressupostos de Zabala (1998) que investiu na tentativa de ampliar o conceito de conteúdo e referencia-o “como tudo quanto se tem que aprender, que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, com incluem as demais capacidades (DARIDO, 2012, p. 52).

Neste conceito abrangente de conteúdo acrescentamos as limitações dos saberes da educação física que envolve aprender conceitos, mas inclusive habilidades corporais como sua especificidade, que deve despertar os estudantes para a importância de construir conhecimentos sobre o corpo nas propostas de ensino que ampliam as possibilidades movimentos.

Cabe ainda apresentar a classificação dos conteúdos em dimensões, nas quais organizamos o tratamento pedagógico dos conteúdos da educação física. Conforme Coll considerando os estudos de Zabala (1998) apresenta: ‘o que deve saber?’ (dimensão conceitual);

‘o que se deve saber fazer?’ (dimensão procedimental), e como se deve ser?’ (dimensão atitudinal), com a finalidade de alcançar os objetivos educacionais (DARIDO, 2012, p. 52).

Compreendemos que para os estudantes as aulas propostas se constituíam desafios, pois que acostumados a “aula livre”, alguns estudantes ainda queriam esta proposta de aula. Entendemos essa atitude dos estudantes, considerando as experiências de educação física anteriores e com base nos depoimentos tomamos consciência desta situação. Vejamos juntos os três diferentes tipos de experiências quando os estudantes instigados a resolverem as situações-problemas, logo, confrontavam o ensino no IFRN e nas outras escolas:

- No caso da minha escola, o professor entregava uma bola para as meninas e uma para os meninos, e cada grupo jogava bola do que quisesse, então era a gente né professora que planejava, risos..., aí as aulas eram ótimas, jogar do que gosta, é beleza. Aqui com a senhora, a gente montou uma atividade corporal e foi ver se aprendeu os conceitos de movimento na prática. Assim, a gente aprendeu melhor professora. (E-16).

- Professora resumindo eu nunca tive nada disso que a senha tá fazendo, aqui, pronto. É isso mesmo! Ar de impaciência durante o momento de diálogo. Mas eu gostei muito desta aula, pois a gente não teve dificuldade na leitura do texto e, a senhora tirou as dúvidas e ficou com a gente orientando a prática, foi até divertido aprender assim, professora (E-17).

- Professora posso falar? Olhe eu tive uma maravilhosa professora, ela usava um livro de educação física, era do ensino médio, mas ela já trabalhava com a gente no nono ano, dizendo que só tinha esse livro para ensinar educação física no Brasil. As aulas eram teóricas na sala de aula e prática na quadra, eu aprendi coisas de educação física mesmo como esporte, saúde, exercícios físicos, as aulas eram boas sim! Nessa aula da senhora, o legal foi ler a teoria no texto e aplicar atividade corporal que a gente do grupo escolheu. Foi muito bom estudar assim. (E-18).

Para nós foi desafio diversos momentos nas aulas, que, ao apresentar a proposta de educação física, diferentes alternativas metodológicas de abordar o conhecimento na prática pedagógica do IFRN/SGA, os estudantes conseguiam refletir sobre o ensino comparando com aulas anteriores e, acrescentavam uma nova compreensão do processo de ensino e aprendizagem em nossas aulas, inclusive demonstrando consciência do aprendido. Para nós professora, a intenção era orientar e facilitar concretamente a aprendizagem dos saberes abordados com os estudantes e, que se validou no êxito da conclusão da atividade teórico-prática.

De forma semelhante, Coll ao discutir o significado e o sentido na aprendizagem escolar, focando a aprendizagem significativa, faz referência aos movimentos pedagógicos

renovadores, destacando o pensamento Rousseau e, demais autores pertencentes a esta linha de pensamento como Claparède, Dewey, Ferrière, Montessori, Decroly, Cousinet, Freinet, que embora apresente colocações diferenciadas em seus estudos, que assim como nós compartilham ideia similar: “o princípio de auto-estruturação do conhecimento, isto é, vêem o aluno como o verdadeiro agente e responsável do seu próprio processo de aprendizagem, como ‘artesão da sua própria construção’ (NOT, 1979; COLL, 1994, p. 146).

Pensamos em ressignificar o processo de ensinar e aprender abordando os conteúdos da educação física em situações-problemas. Sacristán citado por Hengemühle (2010, p. 77), aponta a situação-problema como fundamento motivador, ressaltando que “[...] toda aprendizagem supõe a primazia da motivação intrínseca, da aprendizagem desejada”, acrescenta o segundo autor, autoiniciada, apoiada no interesse por resolver um problema.

A resolução de problemas como método de ensino encontrou eco em nossas aulas de educação física, pois desenvolvemos os conteúdos e os temas transversais propondo situação-problema, isto porque, ao longo de nossa experiência profissional comprovamos que “[...] A situação-problema aborda exatamente situações e problemas instigadores que motivam os alunos a aprenderem. Aprender significa, para nós, buscar respostas na teoria (conteúdos), para compreender as situações e resolver os problemas da realidade (HENGEMÜHLE, 2010, p. 78).

Na continuidade das aulas sobre movimento humano, sugerimos aos estudantes uma aula prática, na qual eles seriam oportunizados a escolher a prática corporal que desejavam realizar. Esta aula se constituiu diagnóstico prático da condição corporal dos estudantes para a realização de práticas corporais ao longo do ano letivo. Propomos o desafio de formarem grupos por preferência de atividade para realizarem. Nesta os estudantes foram orientados a analisarem o seu nível de domínio corporal e dos colegas do grupo ao realizarem os movimentos na condição de jogo escolhida, lembrando que deveriam focar o nível de movimento automatizado, pois que aprenderam que este revela o quanto aprendemos com qualidade um movimento e, somos capazes de realizá-lo em situações imprevisíveis com sucesso.

Na observação desta aula, constamos que: a organização dos grupos se deu por preferência da atividade, mas as equipes foram formadas com os mais habilidosos, ficando os menos habilidosos como “linha fora”; conflitos corporais pela não habilidade em jogar a atividade proposta gerou classificação de quem “sabia e não sabia” jogar; e ainda o jogo liderado

pelos habilidosos que demonstravam intolerância a corporeidade do outro frente ao desafio do jogo.

A partir da orientação dada e da prática vivenciada, concluímos a aula fazendo a avaliação por meio de uma autorreflexão. Os estudantes foram solicitados a externarem o que experimentaram conforme vontade de cada um. Na maioria, avaliaram a aula como ótima, pois brincavam do que gostava. Outros não gostaram porque os colegas não entendiam que eles não sabiam jogar e levavam a culpa por o time ter perdido e, isto gerou mal estar no grupo. Foi então, que fomos introduzindo questionamentos: Vocês conseguiram realizar atividades diferentes das já praticadas nas diversas aulas de educação física?

Não né professora, a gente escolhe brincar o que gosta o que sabe... ou não, como no caso de colegas que não sabiam jogar queimada, mas gostariam de saber, mas não conseguiu aprender. (E-19).

Professora para gente tá beleza escolher jogar o que gosta. No futebol foi tudo beleza, formamos os times e cada equipe jogava cinco minutos. Bom, deu certo! (E-20).

É professora essa sua pergunta mostra que a gente não é criativo, né? A gente tinha a chance de escolher outras coisas, até porque aqui no IFRN, tem muitos materiais, mas a gente brincou das mesmas coisas, meninos de futebol, basquete, e nas brincadeiras de queimada, voleibol e corpo foi que brincou meninos e meninas juntos. Mas a aula não foi diferente da outra escola não. (E-21).

Durante o diálogo, revelou-se divergência de compreensão sobre a questão e gerou-se um conflito, pois os estudantes mais habilidosos não se sentiam sensibilizados com a condição corporal apresentada pela maioria dos estudantes da sala, que não apresentavam nível de desempenho corporal elevado quando realizando em grupo práticas corporais. Isto por não ter optado pela prática esportiva, ou seja, não desejado ser atleta por direito.

Pedimos que eles pensassem sobre a condição de aprendizagem pessoal e do colega observadas e, dissessem por que ainda apresentavam baixo rendimento de aprendizagem nas atividades propostas. Tal questionamento provou a iniciativa de quererem falar e, destacamos:

-Professora..., professora deixe eu falar! Eu sei por quê. Ó... se o movimento automático é resultado do treinamento, de repetir bem e muitas vezes o movimento para aprender, eles não aprenderam porque não treinaram. Na aula a gente escolhia o que fazer como hoje, aí a gente aprendeu pouco, só brincando. (E-22).

Com esta fala ecoou diversas vozes dos estudantes, concordando com o que a colega tinha falado. Outro estudante, entre as vozes destacou que não era só isso não. E continuou:

Na minha escola, o professor trazia aulas diferentes, mas tinha gente que não queria não professora. Só queria aula livre e, se chateava com o professor porque a aula não era queimada e futebol. Também tinha muitos colegas que ficavam sentados porque não queriam fazer aula e, o professor não obrigava e deixava a pessoa lá. Assim, como pode aprender alguma coisa professora? (E-23).

Na tentativa de superar o triste dilema apresentado inicialmente pelos estudantes das duas turmas pesquisadas sobre o desejo das “aulas livres” e priorizar a participação dos mais habilidosos na formação de grupo, ampliamos o diálogo com os estudantes acrescentando o esclarecimento sobre os que tinham feito a opção pela formação atlética saberem bem determinado jogo devido terem treinado e, aprendido. A partir de então, com este conhecimento precisávamos assumir uma postura diferente, pois a aula de educação física é uma coisa e treinamento esportivo é outra. A aula de educação física trata todos os conteúdos da cultura de movimento, é para todos os estudantes, é para oportunizar uma infinidade de aprendizagens corporais dentro do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e das lutas. Já o treinamento esportivo é uma oferta a mais da escola, os estudantes escolhem, no início até todos podem participar. No treino só são ensinados os códigos gestuais da modalidade esportiva praticada, ficando na equipe apenas os melhores.

Interessante que ao continuar a questionar sobre ao que eles atribuíam à diferença de nível de aprendizagem motora, no início eles apontavam que estes não gostavam de esporte, não se esforçavam para aprender, pois preferiam ficar sem fazer nada nas aulas. Continuamos o questionamento: E por que se comportavam assim nas aulas? Não seria por que o professor permitia? Será que as aulas eram planejadas e o conteúdo trabalhado de forma sistematizada para que todos aprendessem? Ou continuava a ideia de perpetuação da espécie “os habilidosos aprendiam cada vez mais” e os “não-habilidosos não evoluam na aprendizagem”? Interessante foi o silêncio como resposta. Arriscamos-nos a dizer que inicialmente o silêncio não foi por ignorar a pergunta, mas por necessidade de responderem primeiro a si mesmos, considerando o tipo de aprendizagens específicas e experiências que já tiveram na escola.

Eis que surgem as falas, quando nós encorajamos pelo pedido de ouvi-los sobre os questionamentos feitos,

E professora essas perguntas da senhora faz a gente pensar um monte de coisas e, a resposta não vem logo. Eu mesma saía da aula porque não gostava de nada da aula, acho professora que era porque eu não sabia jogar nada e, ficava com vergonha. (E-24).

Também o professor não se importava muito se a gente fazia ou não a aula. Ele fazia a chamada e quem quisesse ficar na aula bem e quem saísse fica tudo bem também. (E-25).

Minha aula era legal professora, todo mundo participava. Cada aula tinha uma atividade diferente era jogo, dança, esporte não tinha judô, Karatê, capoeira. Mas a gente jogava muito. As aulas eram divertidas. Ah, a professora não deixava ninguém ficar de fora. (E-26).

Ao investigar o pensar dos estudantes referido a situação real, lembramos Freire (2012) quando enfatiza que “[...], não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem *sem* os outros”. Ampliando esta compreensão, ele acrescenta que

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 2012, p. 110).

Por solicitamos os estudantes que pensassem sobre a postura que deveriam assumir a partir de agora em nossas aulas, explicamos a importância deles apreenderem os conteúdos da educação física e os temas transversais, pois com conhecimento tornam-se mais lúcidos para refletir, produzir novos saberes tomando consciência da situação-problema a enfrentar, e desta resultar na transformação na ação que altera a realidade. Nesta condição acreditamos ser possível se instaurar a práxis por oportunizar a nós professora e estudantes refletir nossa ação em união para transformar o ensino da educação física e se constituir prática pedagógica do IFRN.

Nesta situação de ensino e aprendizagem cuidamos de deixar os estudantes instigados a falarem sobre os questionamentos. Nesta condição de diálogo, destacamos nas palavras de Freire nossa postura quando afirma que “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. E contrária a relação de dominação da figura do professor sobre o

estudante como oprimido que ainda predomina no ensino, destacamos também que “Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2012, p. 86).

O diálogo sobre diversas questões abordadas foi revelador e libertador de inibições e vergonha da condição corporal não habilidosa da maioria dos estudantes, antes eles aceitavam como algo que foi acometido e impossível de ser revertido, pois não demonstravam inteligência corporal e, assim, aceitavam que estavam destinados ao fracasso em atividades corporais. Este foi o dilema apresentado pelos estudantes e, que agora juntos teríamos que superar se optássemos pelo sucesso da aprendizagem corporal nas aulas de educação física.

Com a tomada de consciência da condição corporal frente ao conteúdo da educação física, ajudou na elaboração de práticas que eles passaram a reconhecer como experiência nova e viável para todos. Fez-se indispensável aos estudantes para a consolidação dessa proposta, uma pactuação da saída do conformismo, da condição de “não saber” e passar para “querer aprender”, isto porque a realidade concreta que já não os limitariam, mas que eles teriam que se dispor a sair, reconhecendo que eles poderiam transformar esta situação limitante de seu potencial corporal, se munidos de coragem empreendessem uma ação libertadora, se permitindo viver um processo de ensino e aprendizagem não no formato que aprenderam a gostar, mas porque iriam aprender.

É nesse processo problematizador dos conteúdos, às vezes, polêmico, entre nós professores e estudantes que aspiramos a comprometermo-nos com realidade, sem impor o saber. Para Freire (2012, p. 86). “[...], o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. E continua,

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2012, p. 86).

No desenvolvimento das aulas, vimos que foi preciso mais para os estudantes reconhecerem o sentido/significado da educação física na escola, ou seja, mais que apenas professores presentes, estudantes presentes, espaço físico adequado, mas também compromisso com os valores indispensáveis: amor, responsabilidade, diálogo, humildade e solidariedade necessários para que se configure uma prática produtora de conhecimento da cultura de

movimento. E convencidos disto, para nós “[...]. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2011, p. 140).

Não se pode pensar em transformar práticas pedagógicas sem modificação das estruturas didáticas, sem a relação teoria e prática, isto é, permanecer com práticas dicotomizadas. O que cabe permanentemente análise da realidade e da ação docente empreendida sobre esta. Foi na análise desta realidade pedagógica, que reconhecemos e aceitamos o desafio de ver em nossa prática a práxis autêntica vivida. Em definição: “A práxis, porém é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Complementando, para nós, o mundo engloba essa realidade percebida no particular e no coletivo dos sujeitos que a vivem. (IDEM, 2012, p. 43).

Embora mudanças na prática de educação física sejam flagrantes e, certamente, faça parte de muitas escolas em nosso país, ela ainda tem muitos problemas didático-pedagógicos, o que acentua uma situação problema de ensino que o professor acaba tendo que enfrentar. Por isso, é fundamental o professor com qualificação profissional para realizar a transformação didática dos saberes adquiridos em sua formação acadêmica e associada aos saberes que emergem da experiência, entender os reflexos positivos e negativos da prática pedagógica. Essa parece ser uma das mais desafiadoras tarefas a serem desempenhadas por nós professores.

Foi positivo este procedimento metodológico dialógico, pois no início os estudantes que eram atletas mostravam resistência ao formato de aula proposto, após produção do conhecimento sobre movimento humano nestas primeiras aulas, acabaram se mostrando solidários à situação e atuando como colabores junto à professora nos momentos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos da cultura de movimento.

Sabemos que muitas vezes, as dificuldades que se verificam em certas situações de ensino e aprendizagem estão mais relacionadas com o compromisso político do professor que desencadeia no pedagógico já que, concebidos a respeito destes do que realmente com a situação em si. Em outras palavras, é mais fácil repudiar a situação pedagógica problema, porque não está imbricado com ela, do que assumir a responsabilidade desta intervenção com resultados negativos e, oportunizar um fazer pedagógico onde estudantes tirem proveitos de aprendizagem significativa.

Recorremos a definição de aprendizagem significativa proposta por Zabala (2002) que fundamentado nos estudos de Ausubel (1973) discute as determinações das finalidades educativas e a organização dos conteúdos, englobando os conceitos de aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, e justifica que toda aprendizagem favorecida em processos pedagógicos deve ser sempre o mais significativa possível. Neste sentido, ele destaca a aprendizagem significativa associada à aprendizagem compreensiva, pois quando aprendemos pela compreensão, “[...] o porquê do que aprendemos e sabemos utilizar esse conhecimento cada vez que a oportunidade ou a necessidade apresenta-se. É uma aprendizagem em que somos capazes de atribuir significado ao conteúdo aprendido” (ZABALA, 2002, p. 97).

Quando falamos em aprendizagens favorecidas em processos pedagógicos, consideramos importante a intervenção do professor. Nesse sentido, salientamos posicionamentos de Paulo Freire, quando discute que ensinar exige entender a educação como uma forma de intervenção no mundo, e sendo assim traz inquietante reflexão para nós professores:

[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao ensino daqueles conteúdos, esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2011, p. 101).

No que se refere a nossa experiência entendemos que ao organizar o ensino com situações-problema para abordagem do conteúdo da educação física, o professor precisa ter clareza sobre o que objetivamente confirma que o estudante aprendeu. O que priorizamos foi elevar o nível de aprendizagem motora refletido na capacidade dele participar dos desafios corporais envolvidos nos conteúdos da cultura de movimento na interfase com os temas transversais, isto é, a capacidade pessoal de representar esses conteúdos e, agindo com este saber que lhe tornou próprio e se transforma a cada novo desafio com indícios de progresso de aprendizagem.

Nesta íntima relação entre ensino e aprendizagem, queremos deixar claro que estamos considerando a aprendizagem motora numa perspectiva aspectos sociocultural dos sujeitos que

aprendem. Esta por sua vez pode ser entendida como “uma alteração na capacidade da pessoa em desempenhar uma habilidade, que deve ser inferida como uma melhoria relativamente permanente no desempenho, devido à prática ou à experiência” (MAGILL, 2000, p. 136).

Como estruturamos o ensino problematizador, por acreditarmos ser possível a tomada de consciência do sentido/significado dos conteúdos da educação física na relação sujeito-mundo, consideramos a questão da aprendizagem motora que trata intencionalmente das possibilidades de aprendizagem do movimento humano, atrelada a ideia de que se oportuniza o conhecimento de corpo e, desta forma, da corporeidade, que para nós é entendida como

[...] a realidade humana que se constrói a cada momento no mundo. O homem sua corporeidade, uma forma única de viver a realidade corporalmente. Desta forma, ele é movimento criativo, que tem possibilidades ilimitadas de vivências que produzem gestos e expressões também ilimitados que tornam a relação com o mundo significativa e cheia de sentido. A presença do homem no mundo pode ser entendida através da corporeidade (SURDI; KUNS, 2009, p. 203).

No desenvolvimento dos conteúdos cuidamos pedagogicamente para os estudantes aprendesse sobre corporeidade, entendo que esta se constrói a cada momento no mundo de acordo com as experiências vividas. As aulas teóricas e práticas foram estruturadas para que eles relacionassem a percepção do próprio corpo como fruto dessas experiências, e acrescentassem um novo aprendizado quando nas práticas corporais, isto é, entender que “A expressividade do corpo é como forma real e espontânea de vivência e demonstra que o homem vive o corpo e o mundo simultaneamente como uma unidade inseparável.” (SURDI; KUNS, 2009, p. 203).

Constatamos que a aprendizagem mecânica tanto quanto a significativa estão presentes nos processos de ensino na escola. Destacamos em nosso estudo a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1973), a qual foi direcionada para a aprendizagem escolar, e a questão fundamental para o autor era a articulação entre aprendizagem e ensino, questão que coincide com o nosso propósito neste estudo (NUNES, 2009).

Pensando a aprendizagem significativa na educação física, podemos dizer que ela acontece quando um determinado conteúdo da cultura corporal é organizado e se integra às estruturas cognitiva, motora e afetivo-social, pelo estudante assimilado. Daí o apreendido, se torna conhecimento disponíveis, que Ausubel definiu como ponto de ancoragem, o que passa a ser entendido que a “Aprendizagem é facilitada na medida em se apóia no que o aprendiz já sabe” (NUNES, 2009, p. 71).

O **terceiro plano de aula** (4h/a) se propõe a tratar o conteúdo que é a Cultura de Movimento, e neste a orientação é abordar a nova perspectiva da educação física no ensino médio. Chama-nos atenção que o campo que define toda a dimensão dos saberes da educação física tenha sido definido como conteúdo curricular, o que para nós representa um equívoco epistemológico na organização curricular da educação física, no IFRN.

Na sequência da aula apresentamos o conteúdo cultura de movimento, oportunizado os estudantes a discutirem sobre o planejamento, a metodologia e avaliação que estávamos propondo. Destacamos na fala dos estudantes pontos de percepção do ensino que merecem atenção, pois quando questionados sobre essas questões diziam:

- Professora o planejamento quem faz é o professor, não é o aluno não! (E-27).

- A metodologia é como o professor faz a aula professora, bom, chega não faz alongamento como a senhora faz, não traz o conteúdo arrumado para a gente entender melhor e quem não quer participar ela não ligava, podia ficar fora da aula, sem problema. (E-28).

De acordo com estes depoimentos, percebemos que os estudantes gostavam das aulas não planejadas para eles escolherem o que fazer nas aulas de educação física, até identificam a falta de planejamento, a não seriedade da avaliação e a postura incorreta do professor em não ensinar o que cabe a educação física, e ingenuamente apresentam evidências de uma prática pedagógica não comprometida com a formação humana. Apontamos como uma das tarefas essenciais do professor como mediador de produção sistemática de conhecimento, possibilitar que “[...] o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recedor* da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 2011, p. 121).

Esses depoimentos nos encorajam como professora a encontrar ressonância com essa realidade percebida pelos estudantes, também com os estudos de Moran (2000), quando já se intrigava com os caminhos do ensino e, produziu artigo sobre Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas, e neste discute sobre pertinente questão: Podemos modificar a forma de ensinar, perspectiva que pode ser transcrita para diversas condições de ensino na escola, e propõe que:

Avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexão com o cotidiano, com o inesperado, se transformamos a sala de aula em uma comunidade de investigação.

Avançaremos mais se aprendermos a equilibrar planejamento e criatividade, organização e adaptação a cada situação, a aceitar os imprevistos, a gerenciar o que podemos prever e a incorporar o novo, o inesperado. Planejamento aberto, que prevê. Que está pronto para mudanças, para sugestões, adaptações. Criatividade, que envolve sinergia, pôr as diversas habilidades em comunhão, valorizar as contribuições de cada um, estimulando o clima de confiança, de apoio [...] (MORAN, 2000, p. 28-29).

Este entendimento realça as linhas de ação pedagógica em nossas aulas de educação física, nesta o processo de ensino e aprendizagem teve como alicerce os princípios da flexibilidade, do diálogo e da colaboração. Ainda conforme acrescenta Moran (2000) a nossa intenção de ensino considerou a participação do estudante com sugestões para o planejamento das aulas, as diferenças individuais, respeitando os diversos ritmos de aprendizagem integrando diferentes contextos sociais.

Neste conteúdo de cultura de movimento sugerimos a análise do vídeo “Cultura Corporal de Movimento”⁶ (Caderno de Formação – UNIVESP/UNESP, 2002) que discute a ampliação das manifestações da cultura de movimento.

Como professora analisamos o vídeo, e mesmo sendo proposto para pensar com professores em formação, com a nossa intervenção foi possível direcionar para a análise desejada. Para a atividade de análise os estudantes foram orientados a seguirem questões de estudo, a saber: 1. Como se constrói a cultura corporal de um povo? 2. Quais os elementos da cultura de movimento? 3. Como você entende a ideia do prof^o Lino Castellani: “Teoria e prática são faces distintas de uma mesma totalidade”. Faça relação com o processo de tomada de consciência de sua cultura de movimento. 4. De acordo com a análise do vídeo sobre a cultura de movimento, qual a contribuição da Educação Física escolar na sua formação humana?

Neste momento sentimos a necessidade de esclarecer os estudantes sobre as terminologias “Cultura Corporal”, “Cultura de Movimento” e “Cultura Corporal de Movimento”, como conceituações que englobam práticas culturais em que se revelam significações do movimento humano quer sejam singulares de indivíduos, grupos, classes sociais, comunidades e sociedade (SOARES, 2002).

⁶ Fonte do Vídeo “Cultura Corporal de Movimento”: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. Caderno de Formação: Formação de professores didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Em todos os momentos de aula de educação física, os estudantes em movimento sempre experimentaram e confrontam cultura. Neste sentido, é interessante considerar as produções teóricas para referenciar a educação física na cultura, as quais revelam nossa compreensão de cultura: “[...] todas as manifestações corporais do homem são geradas na dinâmica cultural humana.” (DALOIO, 2008, p. 108).

Ainda Daloio (2008, p. 108) apresenta pressuposto teórico da educação física na cultura, que nos assegura a crítica referente à cultura de movimento estar defina como conteúdo no currículo da educação física do IFRN, e destaca que:

[...]. O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do homem nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidos como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que vai definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto no qual se realiza.

Neste sentido, o desenvolvimento no conteúdo Cultura de Movimento, tematizamos a abordagem primeira para apresentação e discussões sobre conceitos e definições de movimento humano como já descrito, favorecendo aos estudantes do ensino médio compreender o contexto atual da Educação Física escolar no ensino médio. Com olhar atento para a cultura de movimento nas aulas de educação física como possibilidade única dos estudantes experimentarem o corpo em movimento, pela oferta de práticas corporais que englobam a cultura de movimento humano, optamos por entender que:

A cultura de movimento, conceituação de caráter mais global que concretiza práticas culturais nas quais o movimento humano é o elemento principal de intermediação simbólica e significações produzidas e mantidas e mantidas tradicionalmente, por comunidades ou sociedades, [...]. (SOARES, 2002, p. 16).

Ao gerar esta intervenção pedagógica nas condições objetivas da realidade escolar do IFRN, cuidamos para que o sentido pedagógico e dialógico viabilizasse que os estudantes tomassem consciência de sua cultura de movimento, pelo conhecimento crítico experiencial em torno da realidade, uma vez que, compreendemos que “[...] todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições.” (FREIRE, 2012, p. 143).

Neste conteúdo foi introduzido o tema transversal - Pluralidade Cultural e, a escolha deste tema se deu pelo nosso conhecimento prévio de professora referente às questões e problemas sociais já explicitados em situações anteriores que envolviam aspectos históricos e sociais, possibilitando relações e aprofundamento destes saberes, bem como facilitação de seu ensino e aprendizagem nas aulas de educação física. Este tema transversal está atrelado a compreensão de cultura já definida anteriormente neste estudo.

Após a análise do vídeo, buscamos uma forma interativa para apresentação das questões que os estudantes destacariam, instigando-os a serem mais participativos. Observamos que houve uma integração das turmas, mostrando-se atentos ao vídeo por relacionar com questões das aulas de educação física anteriores, fazendo referência entre aprendizagens que não conseguiram porque as aulas não eram do jeito que vídeo propunha, inclusive sugeriram experimentar os jogos apresentados na proposta em análise. Ainda merece destaque a facilidade da metodologia escolhida que abordou o audiovisual e as linguagens oral e escrita. Utilizamos a atividade de grupo como procedimento facilitador do processo de ensinar e aprender participativamente nas atividades teóricas e práticas.

A estratégia de orientar a análise do vídeo com questões de estudo, facilitou a compreensão dos estudantes sobre o conteúdo da cultura de movimento, o interesse pelo vídeo também foi visível, pois discutiam o tempo todo com o colega ao lado, sorrindo e comentando sobre o observado. Na sequência formaram duplas, para o fechamento das questões que poderiam ter passado despercebido por algum estudante e, o trabalho em dupla ajudou a enriquecer a compreensão sobre o conteúdo.

Na continuidade o tema Pluralidade Cultural foi trabalhado a partir de uma atividade de pesquisa fazendo relação com os conteúdos da cultura de movimento, já abordados no vídeo. Nesta atividade impressa encaminhamos as seguintes orientações: Na intenção de aprofundar e ampliar os saberes da educação física, solicitamos que os estudantes realizassem uma pesquisa sobre a Cultura de Movimento (jogo, esporte, dança, ginástica e lutas), focando também o tema transversal – Pluralidade Cultural.

Nesta pesquisa eles buscaram identificar a identidade da expressão cultural de nosso país e a invasão cultural nos conteúdos da cultura de movimento. Cada turma se organizou em cinco grupos, conforme quantidade de conteúdos da cultura de movimento. Cada grupo apresentou uma pesquisa sobre seu conteúdo, expondo os seguintes pontos: origem (contexto

histórico e contexto cultural), descrição da operacionalização do conteúdo (nome, regras, objetos utilizados), aprendizagens sociais envolvidas (princípios e valores), questões sobre a pluralidade cultural e a organização de uma prática corporal para todos os demais grupos experimentarem.

A compreensão da atividade de pesquisa foi facilitada pela análise do vídeo, sendo esta atividade complemento, pois resultava numa proposta prática por grupo. As turmas foram organizadas em grupos, e inicialmente uma das turmas relatou que os grupos já tinham se organizado e decidido por um conteúdo. Devido este procedimento ter se dado de forma isolada entre os grupos, os estudantes não atentaram para a questão de ter coincido a preferência temática entre eles, questão que momentaneamente gerou problemas inclusive, desarmonizando os ânimos em sala.

No momento de orientação sobre a atividade prática e a pesquisa sobre o tema Pluralidade Cultural, surgem alguns posicionamentos entre os estudantes em função da preferência de trabalhar os conteúdos. Foi então, que abrimos o diálogo sobre a situação e logo estudantes expressaram:

- Professora, não é justo mudar o conteúdo, a gente já pensou mais ou menos o nosso trabalho, agora, é chato mudar, a senhora não acha? (E-29).

- É isso mesmo professora o melhor e mais justo é sortear, pois vai na sorte, e ninguém fica com raiva de ninguém, só do assunto!" (E-30). Risos de toda turma.

Continuamos encorajando o pensar: - Sim, entendemos vocês! Sabemos que quando a gente vai fazer atividades escolares com o conteúdo que gosta ou tem mais facilidade para abordar, fica difícil trocar voluntariamente por outro que não gostamos tanto, ou sentimos mais dificuldade de abordar nas atividades solicitadas em sala.

Sendo aceita a proposta do sorteio do conteúdo para cada grupo, distribuimos os assuntos jogo, esporte, dança, ginástica e lutas. Com este procedimento os grupos se reuniram e retomaram os encaminhamentos da atividade, visto que a maioria dos grupos foi contemplada com conteúdo diferente do que já pensavam em trabalhar na atividade orientada pela professora.

Estes dois posicionamentos nos chamaram a atenção, pois demonstram o quanto os estudantes percebem a especificidade do conteúdo da educação física de forma isolada, aceitando a integração com outros saberes somente quando propusemos pensar sobre a relação conteúdo e temas transversais. Reforçamos a orientação da atividade: - a sugestão da atividade foi uma

pesquisa sobre os conteúdos da educação física, é isso? Em coro a turma responde: *sim!* Continuamos explicando: - vejam que a orientação é pesquisar sobre a origem (contexto histórico e cultural), descrever o desencadeamento prático do conteúdo (nome, origem, regras, objetos utilizados), aprendizagens sociais envolvidas (princípios e valores), questões sobre a pluralidade cultural na cultura de movimento e a organização de uma prática corporal destes para todos os demais grupos experimentarem.

Esclarecido o encaminhamento a partir da troca de ideias e da contextualização, introduzimos os temas transversais por meio de uma pesquisa. Nesta cuidamos de informar e explicar aos estudantes os procedimentos que oportunizassem possibilidades de estudo, ampliando e aprofundando o conteúdo da cultura de movimento, mas principalmente de estimulá-los trazendo-os para uma situação real. As experiências práticas com o esporte, jogo, dança, ginástica e lutas foram sistematizadas e contextualizadas e, na sequência foram relacionadas com outras experiências do cotidiano da vida dos estudantes, isto é, atividades educativas que se propõem para além da escola.

Cada grupo ao apresentar o conteúdo da cultura de movimento demonstrou que atividade de pesquisa tinha sido elaborada com base em um planejamento realizado durante as aulas de educação física e em tempo extraclasse. Percebeu-se que inicialmente no momento da apresentação da proposta da atividade de pesquisa englobando o tema pluralidade cultural os estudantes não tinham a ideia de integração dos saberes, o que nos fez concluir que a atividade conforme proposta oportunizou o conhecimento sobre a cultura de movimento e o contexto atual da educação física escolar no ensino médio. Questionamentos propostos no vídeo incrementaram o estudo: como se constrói a cultura corporal de um povo?

- Professora a cultura é passada de geração para geração, tudo o que é praticado com o corpo é porque se tornou costume entre aquele povo, como esporte de futebol aqui no Brasil, é uma paixão nacional (E-31).

- Professora, mas agora no Brasil não só tem futebol, veja o voleibol aí ganhando campeonatos nacionais e mundiais que dá gosto, e começa também a ter mais gente praticando. Ainda tem a integração de povos diferentes, que mostra a riqueza cultural no mundo (E-32).

- “Voleibol não é esporte de homem”. Risos e indignação na turma, (E-33).

Esta colocação do mesmo estudante que falou que no Brasil o futebol é paixão nacional, ele não se mostra entender um contexto social dinâmico em que se cria e recria realidade. Para direcionar a discussão em sala, propusemos que pensassem sobre a questão de que o ser humano tem a capacidade de intervir nessa cultura.

- Sim, professora, por isso, outros esportes crescem em nosso país porque aumenta o número de pessoas que gosta, a mídia influencia muito todo mundo assiste os jogos na televisão. Na escola a gente também aprende a gostar de esporte, ou não também, né professora? (E-34).

- Veja professora, pode chegar um tempo que a paixão nacional do Brasil seja o voleibol. Essa geração agora assiste a nossa seleção ganhando de todo mundo em muitos campeonatos. Antes era só o futebol? (E-35).

Bom, o importante foi que os estudantes compreenderam a intenção da proposta no ensino da educação física, que foi aprofundar e ampliar estes saberes tratados nas nossas aulas. Interessante que nos discursos dos estudantes no momento da apresentação da proposta do grupo, eles ao estudarem o tema transversal - pluralidade cultural, conseguiram destacar a identidade da expressão cultural de nosso país, bem como a influência cultural que impregna os conteúdos de jogo, esporte, dança, ginástica e lutas.

Enriquecemos a compreensão dos estudantes, explicando que a pluralidade cultural aborda a riqueza e diversidade de manifestações culturais existentes no mundo, sua abordagem significou em nossas aulas espaço de reflexão sobre a diversidade cultural. Neste sentido, encontramos interligação entre a nossa experiência pedagógica e os estudos de Darido (2012, p.82), quando sugere que:

Uma das formas de se trabalhar o tema transversal ‘Pluralidade Cultural’, na área de Educação Física, pode ser por meio de vivências das diferentes ‘manifestações da cultura corporal’, utilizando para isso os esportes, as danças e as lutas, como forma de conhecê-las e valorizá-las.

Na construção do conhecimento proposta, percebemos que os estudantes não faziam relação consciente de que a temática transversal abordada perpassava o conteúdo da cultura de movimento, o que exigiu instigá-lo ao questionamento: Quando vocês se sentem tratando do tema transversal - pluralidade cultural na pesquisa proposta? “Silêncio imediato!!!. Persistimos, pessoal estamos aguardando que vocês falem:

- *Como é a pergunta mesmo professora? (E-38).*

Repetimos a pergunta, mas para ser respondida foi preciso que déssemos pistas imediatas, e permaneceu a pergunta: - A pluralidade cultural fala de quê?

- *Ah, Professora! Falo do que na cultura as pessoas gostam de fazer (E-36).*

- *Tem também professora que na cultura há sempre algo que foi criado por aquele grupo, ou se copiou da cultura de outra região ou país, e passa a fazer parte daquele povo. Exemplo professora, em todos os conteúdos da cultura de movimento quando os colegas falaram do contexto histórico e cultural sempre teve influência de outro país, assim como o Brasil com o futebol que influencia os outros países (E-37).*

- *Professora eu pensei o exemplo da dança. O forte do Brasil na dança é o samba. Mas agora a gente tem o axé, o forró e o fank. E tem mais, vai depender da região, assim, o axé é marca da Bahia, o forró da região nordeste. É muito bacana saber isso, pois a gente não tem só uma coisa da cultura. (E-38).*

- *No meu caso professora, eu também gosto de vôlei como a senhora. Na minha escola o professor nas aulas de educação física só dava vôlei e o treino também só era vôlei. Fui praticando e gostando, e hoje é o que eu mais gosto de praticar de esporte. (E-39).*

No espaço deste diálogo chamamos a atenção para os estudantes refletirem sobre como se constrói a cultura de movimento de um povo, a partir de suas próprias significações de práticas corporais. Eles se mostravam bastantes interessados pelo assunto, pois conseguiam explicar que por terem experimentado determinadas atividades ao longo da vida na escola, na rua com os colegas ou em projetos sociais, estas passaram a definir seu gosto, sua preferência por participar de certas propostas de práticas corporais com mais satisfação que outras.

Nesta discussão, um número significativo de estudante de uma turma não foi simpatizante dessa proposta de ensinar e aprender na educação física, mas se propuseram a participar das aulas. Muitos ainda esperam de nós professora repassar o conhecimento, ou só a aula como mera atividade para jogar o que quiser. Foi então, que primamos por concretizar uma relação professora-estudante autêntica, isto porque entendemos que “[...]. O mais importante é a credibilidade do professor, sua capacidade de estabelecer laços de empatia, de afeto, de colaboração, de incentivo, de manter o equilíbrio entre flexibilidade e organização” (MORAN, 2000, p. 55).

Freire (2012) traz profunda reflexão quando propõe a investigação dos temas geradores em sua metodologia, enfatizando a não conscientização dos sujeitos sobre a realidade que lhe é apresentada em sua globalidade, e trata com inquietação a mesma situação que identificamos com os estudantes quando tratando do tema transversal - Pluralidade Cultural: “A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-as em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la [...]” (FREIRE, 2012, p. 104).

A abordagem dos temas transversais em análise da experiência vivida na prática pedagógica da educação física foi mediada pelo ensino problematizador, o que na proposta da metodologia da investigação temática de Freire, exige que esforços educativos sejam concretizados. Este que se estende ao “[...] esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2012, p. 104).

Neste diálogo foram tocados nos procedimentos da pesquisa que realizaram, e eles reconheceram que a pesquisa facilitou pensar e compreender melhor o conteúdo, isto é, deixou mais fácil aprender a parte teórica, aprofundando na experiência prática. Cada grupo na apresentação do conteúdo da cultura de movimento foi aprofundando a discussão das questões da atividade escrita, e os estudantes relataram a sua cultura de movimento vivida, expondo ideias e apreendendo o atual contexto da educação física no ensino médio, compreensão que fez com que eles saíssem significativamente da condição conformista de que qualquer aula de educação física é boa, mas principalmente aquela em que se propõe o acesso às manifestações da cultura de movimento.

Esta observação nos fez perceber o quanto acertadamente agimos quando fizemos a opção pela atividade da pesquisa em nossas aulas, para que os estudantes melhor apreendessem os conteúdos. Como nossa intenção era a abertura para se aprender bem os conteúdos da educação física com aplicação de temas transversais, nos fundamentamos no pressuposto de Demo (2008), quando propõe destaque para as atividades de pesquisa e elaboração:

[...], não porque sejam atividades sagradas, mais indicadores de posturas condizentes com a dinâmica da aprendizagem: são autopoieticas, interpretativas, reconstrutivas, de dentro para fora; preconizam a autoria e a autonomia do aluno; colocam o professor como orientador e motivador, não como disciplinador; favorece arte de bem argumentar, fundamentar, preferindo

sempre a autoridade do argumento ao argumento de autoridade, acenam com a habilidade de saber pensar (DEMO, 2008, p.16).

Este percurso em busca de conhecimento por meio da pesquisa sobre o tema transversal na cultura de movimento oportunizou os estudantes identificarem o que é próprio de nossa cultura e o que influenciou nossa cultura. Com esse conhecimento reconheceram que têm informações suficientes para identificar e respeitar a cultura estrangeira, sem jamais desvalorizar a sua identidade cultural, e estudando a Pluralidade Cultural focalizamos mais objetivamente a produção do conhecimento sobre globalização, a própria pluralidade cultural e diversidade com este estudo, isto é, questões que perpassam os conteúdos da cultura do movimento, quer os professores tenham consciência delas, quer não.

Para nós a escola precisa oportunizar a produção de conhecimento cultural de forma que os estudantes passem a compreender melhor o contexto social à medida que se propõe a formação do cidadão, questão tão importante quanto o conhecimento específico da área proposta no currículo, para se ensinar em sala de aula. Cabe ainda ressaltar que “a escola deve ser um local de diálogo, em que os alunos possam aprender a conviver, valendo-se das experiências de sua própria cultura e das diferentes formas de expressão cultural” (DINIZ; DARIDO, 2012, p. 75).

Quanto ao pensamento crítico Demo (2000) faz referência a uma pesquisa sobre integrar a escrita ao pensamento crítico, apontando passos que aumentam a aprendizagem dos estudantes ao ensiná-los a pensar habilidades para estabelecer questões, propor hipóteses, juntar e analisar dados e criar argumentos. Para tanto destaca em um dos passos que

O pensamento crítico pode ser aprendido; abrir as matérias com problemas e perguntas; balancear o desafio do pensamento crítico com a orientação sustentada; enfatizar o manejo do conteúdo, não a sua aquisição; os estudantes precisam justificar e argumentar; é essencial a participação do estudante, inclusive em grupo; os trabalhos escritos precisam constituir-se em tarefa constante, porque ‘são talvez o modo mais flexível e mais intensivo de integrar as tarefas do pensamento crítico [...] porque o processo de escrita implica pensamento crítico complexo’. (DEMO, 2000, p. 31).

Reconhecemos que para o estudante entender que o que está aprendendo faz sentido, é preciso exercitar sua capacidade de pensar criticamente sobre questões e situações. Não queremos incorrer numa disputa do que sejam conteúdos e linguagens mais ou menos importantes para serem produzidos na escola, mas que seja dado tratamento pedagógico

diferentemente da maneira convencional, que torna o ensino da educação física menos eficaz e produtivo quando objetivando aprendizagem de diversas práticas corporais, mas também o ensino de valores como respeito e tolerância à diversidade cultural.

Muitos conflitos sociais vêm da diversidade cultural, que diz respeito a diferentes culturas que se expressam em diferentes aspectos políticos, sociais e econômicos quando da organização social de grupos. Dialogamos com estudantes que estas questões, foram bem abordadas pelo tema Pluralidade Cultural, para o qual os PCNs (BRASIL, 1997) enfatizam que:

Em uma proposta curricular voltada para a cidadania, o tema da Pluralidade Cultural ganha especial significado ao propiciar elementos para que a criança estabeleça relações entre o equilíbrio democrático, a consolidação de pleno cumprimento de direitos, coexistência de diferentes grupos e comunidades étnicas e culturais, e sua própria vida (JACOMELI, 2007, p. 81).

Considerando que os estudantes se inquietaram com as adversidades na busca da produção individual coletiva do conhecimento, eles conseguiram se alinhar para resolver questões problemas para a concretização da atividade prática, seguros que contavam com a orientação constante da professora. As orientações permitiram ir ao encontro de questões sociais já sinalizadas pelos estudantes, como desrespeito à cultura diferente, intolerância entre os povos, exclusão de grupos por interesse diferentes. Isto argumentou a importância da abordagem do tema Pluralidade Cultural com o conteúdo cultura do movimento que compõe a matriz curricular do IFRN.

Demo (2000, p. 25) faz fascinante reflexão sobre a aposta do professor na aprendizagem, já que é ele o responsável em estruturar aulas que gerem a aprendizagem. Ele se baseia na experiência do Japão e, expõe que: “existe aula, extremamente valorizada e cuidadosa, mas só tem um sentido – garantir a aprendizagem do aluno”. Nesta também destaca o papel do professor e, é enfático: “[...]. É fundamental ter no professor o facilitador da aprendizagem, não a origem do conhecimento”. O autor ainda visualiza como nós, a importância da ideia de que o “Aluno aprende reconstruindo o conhecimento com mão própria, ora de maneira individual, ora coletiva. Precisa ter a chance de errar, de discutir, de testar, de achar soluções próprias, de divergir de argumentar” (DEMO, 2000, p. 26).

Esta estrutura do processo de ensino e aprendizagem exige muito a atuação do professor junto aos estudantes como facilitador da aprendizagem. Identificamos como uma das dificuldades o grande número de estudantes por turma, sendo o curso Edificações com 39

estudantes e o de Informática com 36 estudantes, principalmente nos momentos de avaliação que foi facilitada pelo recurso metodológico da pesquisa e da filmagem. O tempo pedagógico de cinco encontros por turma foi insuficiente para permitir a participação de todos nas discussões das situações-problema elaboradas, o que nos fez solicitar constantemente a objetividade das exposições.

Ao questionarmos os estudantes sobre o que acharam das aulas envolvendo o conteúdo cultura de movimento e o tema transversal pluralidade cultural, eles revelaram que:

- As aulas foram realmente muito interessantes professora, pois vimos a “verdadeira educação física”. Houve uma total aproximação com a cultura da gente adolescente e contemporânea, no sentido de pudermos compreender melhor os elementos da cultura de movimento na sociedade, por meio do tema transversal da pluralidade cultural. (E- 40).

- Na prática da educação física vimos como é difícil lidar com nossas diferenças, mas com a pesquisa e atividade corporal que o grupo pensou, também aprendemos que é preciso respeitar as diferentes culturas, como vimos no tema transversal pluralidade cultural. (E- 41).

- Vimos através do tema pluralidade cultural uma nova maneira de interagir socialmente, agir sem preconceitos e respeitar as diferenças alheias, já que em tudo no mundo tem a contribuição dos homens que vivem em sociedade. (E- 42).

Constatado que os estudantes vinham experimentando outro formato de aula de educação física, comprovamos que esta nova percepção da educação física no ensino médio favoreceu mudança de postura, pois eles coletaram informações pela pesquisa, organizaram práticas corporais, compararam, analisaram e correlacionaram o conhecimento pesquisado com a proposta prática, sendo as aulas interpretadas como importantes para a aprendizagem do conteúdo e do tema transversal, conforme depoimento em destaque.

A priorização de um tema transversal por conteúdo da educação física e a organização da sequência metodológica possibilitou o diálogo entre o saber prévio dos estudantes e o saber científico proposto no currículo. Vejam que organizamos o ensino primando por uma sequência didática que considerou os saberes prévios dos estudantes sobre movimento humano, cultura, cultura de movimento e pluralidade cultural.

Como evidenciado, questões em torno da sequenciação e organização de conteúdos sob o princípio da transversalidade que: “[...] implica uma sequenciação, temporização de

organização que responda à ideia da aprendizagem significativa, que dizer: com uma seqüência lógica, que possa ter conexão com aprendizagens prévias e que estabeleça múltiplas relações entre os diferentes conteúdos” (YUS, 1998, p. 108).

Logo, ficou evidente que o planejamento do ensino focando no processo de aprendizagem, possibilitou a profundidade do conhecimento da educação física expresso na fala dos estudantes. Neste cuidamos constantemente da interação professor/estudante, no sentido de facilitar a aquisição de conteúdos de componentes cultural e social.

Coerentemente com isso, Diniz *et al.* (2012), ao tratar da pluralidade cultural e educação física, destaca que

A educação física lida com as produções da cultura na escola, ou seja, com jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes, ginásticas e capoeira. Assim, essa disciplina apresenta múltiplas possibilidades de trabalho com a pluralidade. Dentro da escola, por meio de todos esses conteúdos, ela pode possibilitar uma ampliação da visão sobre as diferentes culturas, uma vez que os alunos passariam a conhecê-la, vivenciá-las e a se posicionar perante elas. (DINIZ *et al.*, DARIDO, 2012, p. 75).

Os estudantes, nos depoimentos iniciais, denunciavam sua condição de aprendentes nas práticas corporais e ainda não tinham consciência da relação estrutura de ensino que experimentaram e o baixo nível de aprendizagem do gesto motor que os conduziam ao insucesso nessas práticas. No entanto, observamos que a forma como integramos o conteúdo na relação teoria e prática, a utilização de diferentes fontes de acesso ao conhecimento como texto impressos, pesquisa, análise de vídeo e aplicação do conhecimento em situação-problemas corporais, favoreceu o aprofundamento da compreensão da realidade vivida da educação física escolar. Compreensão esta que se constituía objetivo do conteúdo proposto, pois era preciso apresentar uma nova perspectiva da educação física para os estudantes do ensino médio e, oportunizar que fizessem opção por esta, e assim, diminuir a resistência em participar das aulas que não seguia o modelo que aprenderam a gostar de “aula livre – fazer o quiser”.

As condições arquitetônicas e de materiais que dispomos no IFRN, são aspectos que também contribuíram para a viabilidade de nossa proposta pedagógica, onde o planejamento considerou organizar os conteúdos de forma significativa e compreensível para os estudantes, considerando sua aprendizagem ativa na tomada de consciência dos conhecimentos que já dominam, estimulando-os o desejo de conhecer conteúdos novos.

Jogo e Orientação Sexual

A abordagem anterior do conteúdo da cultura do movimento e movimento humano oportunizou aos estudantes recordarem, formarem e reconstruírem conceitos que facilitaram a introdução do conteúdo jogo. Destacamos que a alternativa metodológica de situações-problema fez com que eles utilizassem a capacidade de pensar criticamente em situações concretas das manifestações da cultura de movimento, perspectivando a resolução de problemas. E o que é mais interessante: sendo capazes de identificar o nível das aprendizagens corporais entre si da turma associando-o às experiências educativas anteriores.

Sob a denominação de dimensão procedimental, isto é, do saber-fazer está historicamente na abordagem do conhecimento da educação física, o que a torna diferente das demais disciplinas curriculares, pois embora tenha a concepção da aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo, o que incide na sua consciência corporal, são principalmente as suas experiências corporais, sabendo-se que teoria e prática estão imbricadas. Acrescentamos também que um dos fatores limitantes é a predominância do esporte nas aulas de educação física.

Nesse sentido, tratar o jogo como conteúdo da educação física no ensino médio ainda causa estranheza, pois este é, muitas vezes, reconhecido por professores e estudantes como algo irrelevante pelo caráter de infantilidade que este carrega, sendo mais aceito quando se atrela ao entendimento de atividade de esporte. Contrariando essa lógica, aqui assumimos a posição de entender o jogo como coisa séria, devendo ser aceito como conteúdo e ser tratado com profundidade. Afinal, como expressou Huizinga: “[...] já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve.” (SANTIN, 1994, p. 13).

Primando pelo sentido do jogo, trazemos Santin (1994, p. 14) ao lembrar que “[...] a palavra jogo pode indicar mais um comportamento esportivo do que uma ação de brincar”. Esse sentido de jogo se expressa no desejo dos estudantes quando não diferenciam o jogo do esporte ou do brincar. Assim, jogo, em nossas aulas, perpassa pela ideia de Huizinga: “[...] o divertimento do jogo resiste a toda análise e interpretação lógicas”. E, ao interpretá-lo, Santin revigora o entendimento de divertimento que “deve expressar prazer, alegria e agrado, na

verdade, do grande segredo da ludicidade como fonte de inspiração dos diferentes jogos’ (SANTIN, 1994, p. 14).

Com base nesses pressupostos, explicamos que estávamos iniciando o conteúdo Jogo tematizado em jogo pré-desportivo, que englobou os esportes (voleibol, basquete, futsal e handebol) os quais, no nosso entender, permitem a reconstrução de regras institucionalizadas. É importante expor que essa abordagem do jogo pré-desportivo é diferente de jogo esportivo, que compreende “jogos realizados em locais padronizados e estão ligados às regras institucionais” (TAVARES, 2011, p. 163).

Significativo estudo sobre o ensino do jogo na escola, abordando especificamente limites e possibilidades metodológicas do jogo, foi realizado por Tavares (2011), que trouxe Huizinga (1988, p.6) apresentando interessante perspectiva de jogo:

O jogo está presente em toda parte, como uma ‘qualidade de ação bem determinada e distinta da vida comum’; esta qualidade é uma característica da forma de vida. ‘O jogo como forma específica de atividade’, ‘como forma significativa’ e ‘como função social’ poderão ser temas de investigação, nas aulas de educação física, tanto pelos professores quanto pelos alunos (TAVARES, 2011, p. 164).

É nesse sentido de jogo em si, mas também imbricado de cultura da própria realidade vivida dos sujeitos, que apresentamos nossa proposta de planejamento da unidade de ensino. Iniciamos a abordagem do conteúdo jogo, fazendo a ligação com os grupos que ficaram com o conteúdo da cultura de movimento jogo e esporte da atividade do conteúdo anterior, buscando verificar se eles aprenderam em união e o que ficou como síntese cultural, isto é, o que significativamente foi aprendido. Também apresentamos a proposta de trabalhar o tema transversal – Orientação Sexual, que por sinal, os estudantes já haviam questionado sobre qual seria o tema abordado com o conteúdo jogo. Imediatamente um estudante se expõe dizendo que o:

- jogo é o que permite mudar as regras de acordo com a vontade de quem está jogando. Já o esporte não, as regras são padronizadas não podem mudar de jeito nenhum, por isso, ele é jogado do mesmo jeito em todo lugar do mundo. (E-43).

De início, sentimos a pertinência do entendimento de jogo e devido a diferentes experiências dos estudantes com este conteúdo, colaboraram com a riqueza do diálogo, o que foi

suficiente para estruturarmos o processo de ensino e aprendizagem do jogo explorando os jogos pré-desportivos, integrando alternativas metodológicas que colaboram para que as práticas corporais contribuam para o desenvolvimento da pessoa e formem o cidadão para a vida.

Na organização da unidade didática, o segundo conteúdo, foi o **Jogo**. A proposta de tematização de jogos pré-desportivos englobou os esportes (voleibol, basquete, futsal e handebol) e que permitem a reconstrução de regras institucionalizadas, tomando outro formato de jogo, a saber: o vôlei gigante, o basquetão, o futpar, a queimada e natação colorida. Em breve descrição, o **vôlei gigante** sofre a alteração da bola que é de borracha grande; o **basquetão** a cesta é um arco e esta joga a favor de sua equipe; o **futpar** é jogado em pares com mãos seguras por um tecido; a queimada permanece com formato tradicional; e **natação colorida** compreende o deslocamento com propulsão de pernas com o auxílio do macarrão em nó colorido. Essa intenção educativa já estava planejada, e, discutida com os estudantes, eles reconheceram como interessante, pois oportunizaria a participação de todos “habilidosos e não-habilidosos”, sendo todas as regras dos jogos discutidas e construídas por eles no momento da experimentação da proposta.

O primeiro plano de aula (2h/a) teve como objetivo oportunizar a produção de conhecimento sobre jogo na interfase como tema transversal– Orientação Sexual (OS), focando as questões de gênero e afetividade. Tematizamos nas aulas o jogo pré-desportivo, introduzindo questões sobre gênero e afetividade nas relações humanas no contexto dos jogos realizados nas aulas. Os jogos pré-desportivos propostos inicialmente foram vôlei gigante e queimada.

Com a verbalização desse estudante, constatamos o quanto o ensino, utilizando-se de situações-problema, oportunizou a reflexão, aplicar conhecimento, pensar sobre o aprendido e avaliar atividades participando ativamente de suas próprias aprendizagens. Ainda constatamos, nessa experiência, que “em situações de atividade compartilhada com outros e na resolução de problemas de maneira cooperativa que permitem confrontar ideias, resolver as dúvidas e aplicá-las funcionalmente em outras ocasiões nas quais seja necessário”. *Os estudantes se percebem progredindo em sua aprendizagem.* (ZABALA, 2000, p.114, grifo nosso).

Vamos, agora, descrever, analisando e discutindo como foi o ensino do conteúdo jogo, a mediação pedagógica que colaborou com o processo de aprendizagem, isto é, conquistas progressivas no nível de domínio dos gestos motores de cada jogo pré-desportivo proposto. O direcionamento para o jogo pré-desportivo deu-se pelo nível de autonomia corporal dos

estudantes do ensino médio, por se poder estruturar situações complexas que exigissem competências psicomotoras nas práticas corporais e por eles terem apontado na atividade primeira de diagnóstico a vontade de vivenciar o esporte, mas que ainda não era conteúdo deste ano de ensino.

Partindo da motivação representada pelos estudantes por saberem que o conteúdo seria o jogo, cuidamos para não perder de vista a intenção educativa que era envolver todos os estudantes da turma nas aulas de jogos, isso porque entendemos que “[...] só é verdadeiramente fecundo o aprendizado que parte de problemas significativos para o aluno e que se apóia não somente na possibilidade, mas também no desejo de aprender” (LE BOULCH, 2008, p. 121).

A proposta foi expandir as ideias dos estudantes referentes ao jogo, possibilitando práticas corporais com o jogo sugeridas por professora e estudantes. O ponto de partida foi a problemática identificada pelos próprios estudantes: o baixo nível de aprendizagem de habilidades motoras básicas e específicas correspondentes ao esporte, à dança, à luta e à ginástica. Nas aulas, oportunizamos o exercício de análise, que permitiu aos estudantes identificar possíveis causas do baixo nível de desempenho nas práticas corporais e tentar evoluir na aprendizagem por meio da experiência de possibilidades de movimento em processos de ensino de conteúdos nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Na tentativa de superar a grande ênfase que é dada à dimensão procedimental dos conteúdos da educação física, pensamos com Darido (2012, p. 31), ao destacar que:

[...], o papel da educação física vai além do ensino do esporte, da ginástica, da dança, dos jogos, das atividades rítmicas, expressivas, e do conhecimento sobre o próprio corpo em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), incluindo também seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, buscar garantir o direito do aluno de saber por que está realizando esse ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Voltando a nossa prática pedagógica, sabemos que não preencheremos todas as lacunas da aprendizagem dos estudantes, mas podemos, pelo plano de ensino proposto, encorajar o estudante a empreender esforço necessário para o desenvolvimento do aprendizado em práticas corporais. Isso porque compreendemos que “As práticas corporais podem, assim, ser configuradas como expressão concreta de possibilidades de educação do corpo, de descoberta de prazeres [...]” (SOARES, 2002, p. 23).

A relevância e o lugar dos conteúdos de ensino da educação física no currículo escolar devem ser reiterados em diversos momentos de nossa prática pedagógica. Assim, é de responsabilidade do professor organizar o ensino, para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Lembramos que o conteúdo jogo foi tematizado na perspectiva de jogos pré-desportivos, o qual possibilita o estudante vivenciar e aprender gestos esportivos em variações da estrutura do jogo esportivo.

Observamos que, na vontade de nossos estudantes, a expressão esportiva do esporte continua prevalecendo como preferência nas aulas de educação física. Foi então que consideramos essa vontade e conciliamos com o conhecimento de jogo proposto, buscando, junto com eles, superar o ensino de conteúdos estereotipados do esporte e enriquecer as aulas de sentido/significado cultural.

No primeiro momento, apresentamos uma proposta de aulas com práticas já experimentadas em outros contextos de nossa atuação profissional e nós a consideramos como exitosa, por colocar os estudantes em condições propícias de aprendizagem, partindo de suas necessidades, estimulando interesses, encorajando-os a buscarem por si próprios conhecimentos e experiências da cultura corporal nas aulas de educação física.

Podemos considerar falas que nos fizeram reconhecer que estávamos propondo um ensino que contribuiria para o desenvolvimento de capacidades corporais e, principalmente, para a compreensão crítica da realidade apresentada por eles quanto ao nível de desempenho corporal da turma. Essas falas se ligam ao nosso desejo de ensinar e externam a vontade dos estudantes de aprender:

- Professora, gostei da sua ideia, pelo menos a gente via praticar esporte, só que agora de um jeito que todo muito pode praticar, e vamos ver se quer mesmo aprender. (E-44).

- Ei, professora, eu nunca joguei desses jogos, ou melhor, só da queimada. Mas como a gente precisa aprender os movimentos dos jogos, pois a senhora mesmo disse que, senão, não tem jogo, eu acho que vai ser legal. (E-45).

- Eu acho, sabe, professora, que a gente já era para estar praticando esporte no ensino médio. Mas em nossas aulas anteriores eu entendi que a gente deixou de aprender muitas coisas e, por isso, é importante a gente aprender sobre jogo. (E-46).

Nessas falas, há muito que dizer sobre a disposição dos estudantes para aprender o conteúdo jogo após a apresentação da unidade de ensino. Nesse momento inicial, já observamos que continuava existindo a possibilidade de uma prática fundada na teoria da ação dialógica, complementada pela concepção aberta de ensino. Esta abre espaço legítimo de participação dos estudantes acessível a todos os que estavam na aula. De posse desse conhecimento, eles tornavam-se capazes de organizá-lo, questioná-lo e enriquecê-lo nas diversas situações de ensino propostas por eles e pela professora.

É importante fazer algumas considerações sobre essas falas dos estudantes, já que elas apontam a postura deles frente aos diálogos sobre a proposta de situações de ensino e aprendizagem do jogo, que segundo Hildebrandt-Stramann (1996, p. 40) foi oportunizada em situações de ensino do esporte, mas que podem perfeitamente ser utilizadas em diversos processos de ensino dos conteúdos da educação física, visto que

[...], os diálogos em aula são um elemento importante de ensino aberto. [...]. Nestes diálogos, trata-se de transmitir saber e conhecimentos, refletir sobre causas [...] abrangentes, regras, descobertas e relações, solucionar problemas e conflitos e refletir sobre ações passadas. Resumindo, pode-se dizer: nos diálogos trata-se de aprender a compreender conteúdos de Educação Física [...], sua organização e iniciação. Em todas as aulas de educação física abertas encontra-se um alto grau desta componente cognitiva.

No intento de tratar o conteúdo jogo vinculado tema transversal Orientação Sexual – OS, consideramos os interesses dos estudantes por serem sujeitos da aprendizagem. Agimos pela negociação, uma vez que eles são conquistados a participarem do processo de ensino e aprendizagem que facilita a construção de conhecimento nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, pois têm espaço para definir suas atitudes na direção de sua aprendizagem, conscientes do que fizeram e do que não fizeram para aprender.

Nesse sentido, quanto mais o professor oferecer aos estudantes desafios de aprendizagem compatíveis com o nível da turma, melhores serão suas condições de participação com êxito nas situações de ensino. É o caso de nossas aulas, que, com a introdução dos temas transversais, que facilitou a abordagem de problemas reais da vida e da sociedade e diferentes abordagens teórico-metodológicas do conteúdo da educação física, nos fez ver que o estudante como sujeito da aprendizagem impõe compreender que:

A ideia de que o aluno aprende melhor o que faz si próprio. Não se trata apenas de aprender fazendo [...]. Trata-se de colocar o aluno em situação em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. *Como a expressão corporal*. (LIBÂNEO, 1994, p. 65, grifo nosso).

Como professora, pensamos que uma proposta metodológica que estimula o estudante a aprender por si próprio precisa abolir o modelo de práticas corporais que oportunizam o mero aprender fazendo. Nesse sentido, na aprendizagem de cada jogo, cuidamos para que os estudantes experimentassem códigos gestuais encontrados nos desafios corporais dos conteúdos curriculares, compreendendo-os como manifestações da cultura de movimento que eles precisam aprender nas aulas de educação física.

Assim, estruturamos o ensino do jogo com o tema orientação sexual, considerando o momento de experimentação de cada código gestual do jogo, em que surgem os conflitos de gênero, como formação de grupos só de meninos ou só de meninas, pois decidiram por atividades em comum; resistência de participar em atividades devido a estas socialmente estarem ligadas à preferência masculina (futebol) ou feminina (voleibol, queimada). Também cuidamos de organizar o ensino, orientando as situações-problemas para aprofundar e ampliar o conhecimento de jogo, por isso os processos didáticos seguiram numa lógica progressiva até chegar ao jogo em si.

Iniciando, apresentamos a proposta de jogo de aproximação, como o voleibol - vôlei gigante e o handebol – queimada, futsal – futpar e o basquete – basquetão. No processo de ensino, explicamos o nome, sua configuração de jogo e regras. Na sequência, sugerimos a demonstração e experimentação dos fundamentos do voleibol, como o saque por baixo/por cima, da manchete, do toque por cima e do bloqueio. Era experimentada uma sequência de repetição dos fundamentos, sendo solicitado que os estudantes se ajudassem mutuamente, sinalizando para o colega como estavam realizando os fundamentos. Essa estrutura de ensino foi feita em todos os demais jogos, considerando as suas especificidades, e nela observamos que os estudantes estavam à vontade, embora ainda demonstrassem vergonha do seu nível de desempenho, mas sabiam que se não tentassem aprender não progrediriam. Houve cooperação nos grupos, pois os que sabiam orientavam os que precisavam aprender.

A estruturação do ensino aberto com a teoria da ação dialógica permitiu contribuir para a educação crítica dos estudantes à medida que expressavam movimentos no jogo. Nossa

curiosidade foi explicar a proposta sem que incorrêssemos no modelo esportivo de aprendizagem, mas na qualificação do movimento que torna a pessoa hábil a participar de diversos desafios da prática corporal. Para tanto, nos apoiamos na ideia da ação motora, que integra o que há de mais pessoal ao movimento (LE BOULCH, 2008).

Durante a aula, pedimos para que formassem grupos lembrando a presença de meninos e meninas nestes. Questionamos os estudantes sobre sugestões de realização dos fundamentos do **voleibol** e, eles sugeriram e experimentaram propostas de exercícios de aprendizagem, mas com muita vontade de realizar o jogo. Desta situação, pedimos que participassem do desafio de manter a bola de voleibol o maior tempo possível no ar, que é a finalidade do jogo. Não foi surpresa, mas logo se desanimaram, pois viram que a maioria da turma ainda não dominava os fundamentos do voleibol, para fluir o jogo. E quando retomamos a avaliação do desafio, eles externaram:

- Posso falar logo, professora? É professora quando a senhora sugeriu essa brincadeira, a gente gostou da ideia. Só que quando o grupo começou a jogar, foi ficando sem graça porque a bola caía muito no chão. (E-47).

- Professora, eu vi que no meu grupo muita gente precisa aprender a jogar vôlei. Eu por exemplo, só consigo fazer o saque por baixo. A manchete e o toque por cima é difícil pra mim e outros colegas do grupo. (E-48).

Continuamos a instigá-los a pensar sobre a experiência vivida: “Então, vocês acham melhor começar logo pelo jogo, isto é, jogando com a rede, equipes e exigência de regras?” Alguns estudantes se manifestaram para responder:

- Como, professora? Se a gente nem consegue jogar sem a rede. A senhora tem razão quando explicou a gente no começo da aula, que para ter jogo, os jogadores precisam dominar os movimentos do jogo. (E-49).

Estabelecer sobre o que e como se está aprendendo nas aulas nos fez sugerir uma diversidade de sugestões didáticas, pois os estudantes, ao pensarem sobre o proposto, demonstravam mais empenho, uma vez que lhes foram exigidos novos elementos de complexidade na experimentação dos jogos.

O **segundo plano de aula** (2h/a), ainda com o objetivo de oportunizar a produção de conhecimento sobre jogo na interfase como TT – Orientação Sexual (OS), focando as questões de gênero e afetividade, seguiu a mesma organização didática da estrutura da aula anterior.

Nos jogos de futpar e basquetão, os conflitos foram maiores, pois os meninos, de início, queriam jogar o futsal e o basquete esportes. Quando intervimos, lembrando que o conteúdo era jogo, e não esporte, eles se esforçaram para aceitar a proposta. No futpar, as meninas não queriam participar de início, porque não sabiam nem gostavam de jogar “futebol”, na fala delas. Então, diante do impasse, questionamos: – Posso compreender que, apesar do que estou vendo, vocês querem aprender a jogar e estão dispostos a participar de propostas de aulas que oportunizem este aprender?

- Sim, professora a gente quer, mas a gente não quer que a aula fique chata, porque a gente gosta mesmo é de jogar. Ficar exercitando só o movimento do jogo é chato. (E-50).

- Ah, chato é não sair o jogo, a gente fica só cansado e quase não aprende. É ruim o jogo, quando as pessoas não sabem jogar. E tem mais, quem sabe jogar fica brigando com a gente no jogo, dizendo que vai perder porque a pessoa não sabe jogar. (E-51).

As respostas aos nossos questionamentos expressaram que os estudantes reconheciam a necessidade de mudança de atitude diante do ensino do jogo. De início, a mudança estava na vontade de aprender, e esta deveria chegar às aulas práticas, para pensar em aprender mais em nível técnico e tático. Assim, do querer ao fazer de acordo com novas propostas de aula, exigiu esforço deles, para participarem da organização de diversas possibilidades de experimentação do jogo na prática e se conscientizarem da necessidade de mudança de pensamento e de atitude nas aulas de educação física.

No ensino, o professor precisa ter conhecimento de processos didático-pedagógicos para abordagem do conteúdo. Isso significa que, para ensinar práticas corporais, devem utilizar recursos que vão muito além de ensinar só a tática do jogo, mas um conjunto de aspectos que faça sentido, que seja significativo para os estudantes numa situação de ensino. Para tanto, consideramos já está favorecendo sentido para os estudantes aprenderem ao oportunizá-los avaliarem nessa proposta ensino, reconhecendo que “[...]. Os alunos devem avaliar subjetivamente seu êxito (resultado) no processo de ensino e julgá-lo” (HILDEBRANDT-STRANMANN, 1986, p. 44).

Nessa linha de raciocínio, vimos trazer os estudantes para a participação ativa na construção do conhecimento favorecida pelo processo de ensino e aprendizagem, facilitou o

estudante refletir e entender sobre o seu direito ao conhecimento. Esse direito ao conhecimento, sob o prisma de Freire, constitui direitos (culturais) das camadas populares ao conhecimento, e deve seguir em três direções, a saber: o direito de conhecer o que não sabe; o direito de conhecer melhor o que já possuem; e o direito de construir o seu próprio conhecimento (SCOCUGLIA, 2004, p. 105).

Ainda com base nessa premissa, trazemos Hildebrandt-Stramann (1986, p.44), para discutirmos a forma como o professor organiza o seu trabalho docente e consequentemente o conhecimento curricular, focando especificamente que

Para a formação de um ensino de Educação Física de concepção aberta, o professor precisa criar situações de ensino com amplo espaço de ação, levando em consideração determinados requisitos, isto é, construir uma sequência de situações de ensino que abram espaços de ação para os alunos. [...]. Trata-se também de um papel modificado de professor, que requer outras atividades além daquelas determinadas pelas tradicionais atividades de planejamento e execução. Visto que o ensino pode ser compreendido como uma interação orientada para objetivo e conteúdo, espera-se do professor um desvio da dominância comunicativa e um direcionamento à comunicação didática-simétrica.

Assim sendo, esperamos ter reforçado a ideia, já defendida, de que é possível viabilizar possibilidades de abordagem dos conteúdos construídos historicamente da educação física com os temas transversais produzindo conhecimento, refletindo valores e, trazendo o estudante do ensino médio a experimentação das manifestações da cultura de movimento na escola.

O **terceiro plano de aula (2h/a)** objetivou oportunizar a aprendizagem do conteúdo jogo, expandindo a compreensão dos estudantes para a relação teoria e prática nas aulas, assim como também Introduzir o tema OS, propondo um debate com foco nas questões de gênero e afetividade nas práticas humanas inclusive percebidas nas situações de jogo.

Na proposta da aula foi entregue uma atividade impressa, contendo todas as informações sobre o desenvolvimento da proposta da professora. Nela incluía-se o tema transversal - Orientação Sexual (OS) por meio do jogo. Esse tema foi proposto por se perceberem conflitos de gêneros, relações afetivas negativas em atividades anteriores, surgindo, inclusive, chacotas devido a ter meninos que participavam com facilidades em atividades que se definiam como sendo de preferência do gênero feminino, e o contrário também, quando meninas se identificavam com o futebol, por exemplo.

Além dessas situações específicas dentro das situações de ensino da educação física, também se presenciavam situações de constrangimento em momentos de grupos por meninos terem corporeidades que expressam mais sensibilidade. Enfim, tudo virava, como dizem os estudantes, “brincadeira”, a qual vinha repleta de desrespeito e recheada de preconceito. Outra questão foi a gravidez não planejada de uma estudante (16 anos) do curso de Edificações. Esse quadro social identificado nas relações interpessoais na escola fez-nos entender que era urgente tratar dessas questões de gênero, sexualidade e gravidez na adolescência nas aulas de educação física, podendo ser viabilizada e aprofundada com a temática da orientação sexual.

Apresentada a atividade escrita, os estudantes foram questionados por nós sobre o que achavam da proposta. Eles apontaram como legal, ótima, muita boa, e que dá certo. Mas, logo, retrucaram sobre o tema orientação sexual, pois não tinham ideia precisa sobre a temática, associando-a somente à questão do sexo. Perguntei, nas duas turmas, sobre a coerência de trabalhar o conteúdo jogo associado à orientação sexual, e em uma das turmas, a maioria dos estudantes disse que não tinha nada a ver. Quando busquei refletir mais com eles, um deles falou:

- professora, na verdade a gente não tem uma ideia arrumada do que é orientação sexual, a gente até sabe que tem a ver com sexualidade e só, talvez seja sim, a oportunidade da gente saber mais. (E-52).

E a turma acabou concordando com o colega. Aceitos os encaminhamentos para as aulas com jogo, partimos dessa atividade escrita que convidava cada estudante a recordar o contexto lúdico da infância e apresentar um jogo ou brincadeira de que mais gostava. Para a realização da atividade de aprendizagem, foram dadas as seguintes informações contidas na atividade: a) Qual o nome do jogo ou da brincadeira que o grupo escolheu? Justifique a escolha. b) Descrevam quais são as regras do jogo ou brincadeira escolhido. c) O que pode ser aprendido de legal no jogo ou na brincadeira apresentado(a) que vocês apontam como aprendizagem social que acrescenta a corporeidade (pessoal) dos participantes? d) Ao grupo será creditada a responsabilidade de realizar uma pesquisa sobre a temática Orientação Sexual, relacionando-a com o conteúdo jogo, focando os pontos, a saber: conceito, questões envolvidas e problemas que as pessoas enfrentam, bem como o papel da escola e o posicionamento do grupo sobre a temática.

Mais uma vez, os estudantes foram orientados à participação ativa, favorecida na experiência coletiva, e nesta precisavam exercitar a socialização de ideias, decisões e principalmente a divisão de responsabilidades ao abordarem o conteúdo jogo. Em todas as aulas era enfocada a relação teoria-prática da educação física, pois eles iriam fazer a vivência prática da proposta do grupo apresentando o jogo e a brincadeira, ficando a questão da OS para um debate, que naturalmente iria exigir de todos a capacidade de ouvir, questionar, inferir e aceitar pontos de vista diferentes sobre a questão. Durante a apresentação, apenas os componentes dos grupos participavam do jogo ou da brincadeira. Após o final da apresentação, o grupo mediava a participação dos colegas dos outros grupos.

A avaliação foi sugerida que fosse feita por todos os grupos, que deveriam atribuir um valor de 0 a 100, considerando os seguintes critérios: domínio do conteúdo, sequência lógica das ideias, utilização dos recursos e o tempo de apresentação (20 minutos). O grupo também realizava a autoavaliação com os mesmos encaminhamentos. Na organização prática, um grupo apresentava e após a apresentação os demais grupos se reuniam e avaliavam coletivamente, considerando os critérios avaliativos apresentados. O coordenador do grupo comunicava à professora o valor numérico, justificando a média atribuída.

Em meio à explicação da atividade de aprendizagem, estudantes fizeram considerações sobre sua conclusão:

- Professora, com essa atividade a gente vai ser professor de educação física por 20 minutos. (Risos de todos). Então, a gente vai escolher um jogo e aprender essas coisas que estão pedindo na atividade, né?(E-53)

- Outra coisa, professora, todo mundo tem que participar, né? O trabalho é em grupo. Agora, a gente vai formar o grupo e pensar em organizar a atividade para apresentar. Professora, esse povo vai saber avaliar a gente?(E-47)

- Professora, essa atividade é para quando? É uma atividade bem grandinha, a gente precisa de tempo. É uma pesquisa e uma prática, para fazer professora. (E-55).

Colocada aos estudantes a proposta, essas indagações são naturais, pois revelam que eles estão acompanhando a explicação da professora. Quanto ao tempo, infelizmente não podemos dar o tempo real que eles disseram ser suficiente para concluir a atividade. Nas aulas sempre cuidávamos deles sentirem que o diálogo só é possível quando os sujeitos interessados

nas situações em foco sabem escutar. Assim, exercitamos o saber escutar, pois “[...] aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (FREIRE, 2011, p. 111).

Nessa organização de aulas do jogo, a intenção era que os estudantes extraíssem os conhecimentos que foram planejados, pois é preciso tornar compreensível para eles as finalidades pedagógicas da escola, uma vez que todos os atores devem criar e concretizar a educação de qualidade, assegurando-os o que lhes é de direito o ensino e a aprendizagem que tanto são prometidos e justificam a presença deles na escola.

Como pudemos observar, coube perfeitamente a realização do exercício do diálogo sobre as questões propostas, mostrando aspectos que facilitaram e dificultaram o que eles concluíram como aprender “mais” e “melhor” sobre jogo, ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de análise pertinente por já entenderem a relação entre as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos da educação física, inclusive teve uma fala que continuou me chamando atenção:

-Professora, nosso professor de educação física não estava sendo honesto com a gente, ele não ensinava nada mesmo, a gente era que já sabia jogar e de tanto jogar mais aprendia pela repetição, porque era toda aula meninos futebol, e meninas queimada ou vôlei. Como a gente já estudou, automatizava os movimentos dos esportes. (E-56).

Em decorrência desse depoimento, ficou visível ainda hoje o formato de aula de educação física com o predomínio do esporte e do jogo, atendendo apenas aos critérios de atividade prática, e não sistematização do conteúdo da cultura de movimento, partindo do desejo dos estudantes, e não de uma intenção de ensino. Nessa situação apresentada, o professor não tem consciência de que sua prática pedagógica nem se constitui espaço de estudo e expressão do movimento humano, nem treinamento esportivo. Essa prática justifica a fragilidade na aprendizagem motora dos estudantes, pois estes reconhecem que uma minoria aprendeu as técnicas e as táticas dos esportes e jogos oportunizados nas aulas.

Em nossas aulas, foi aberto o espaço para os estudantes conhecerem aspectos diferentes das práticas corporais que tanto se tem trabalhado na escola. É bom ressaltar que o jogo está presente em quase todas as aulas de educação física. E, se é assim, sabemos que é interagindo que o estudante adquire o domínio dos códigos do movimento de cada jogo, pois se aprende a jogar jogando, e não só recebendo orientação sobre como jogar.

Nesse pensar, Hildebrandt-Stranmann (2005), ao propor reflexões pedagógicas sobre as teorias de movimento, focando a experiência como uma categoria central na teoria didática das aulas abertas, traz-nos a reflexão sobre a aprendizagem relacionada com a experiência ou com o mundo de vida.

Na aula de Educação Física, a suposta harmonia de sentido entre o esporte fora da escola e o esporte na escola reduz a interação como negociação de significados ao simples entendimento esportivo – sobrepujar. O problema que vejo é a luta motriz com o ambiente material e social é limitada para soluções esportivas de movimento. Por isso, a luta motriz com o ambiente perde aquele multi-significado, que é característica para a experiência do mundo da vida. Na atual discussão didática não é importante o que pode ser significativo para os sujeitos com suas particularidades individuais, mas sim, a tentativa de aproximação aos rendimentos motrizes predeterminados pelo esporte, que são aceitos como corretos (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, p. 92-93).

Assim, vemos o grande risco da construção de equívocos de propostas práticas da cultura do movimento pela ausência de propósitos de aprendizagem motriz para além dos movimentos institucionalizados no jogo e no esporte, como esta mencionada pelo estudante. As experiências motoras não seguem uma proposta metodológica que ampliam as possibilidades de movimento humano para habilidades diversas exigidas nos desafios dos elementos da cultura de movimento: esporte, jogo, dança, ginástica e lutas do mundo da vida dos estudantes.

Se os professores de educação física propusessem práticas pedagógicas comprometidas com o ensino de qualidade, teriam poupado prejuízos corporais, agora percebidos nitidamente pelos estudantes quando confrontando competências corporais nos conteúdos que englobam a cultura de movimento, como foram capazes de perceber que habilidades simples, como arremessar, agarrar, chutar, rebater dentre outras, se apresentavam tão frágeis quando realizavam os desafios motores próprios de cada jogo proposto nas aulas.

Neste sentido, se nos propomos a uma práxis autêntica é dever nosso favorecer os estudantes a tomada de consciência de sua corporeidade, propondo situações problematizadoras de ensino, para que pudessem fazer esta reflexão que fizeram, visto que:

[...], inserção crítica e ação já não são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecida verdadeira (FREIRE, 2012, p. 43).

Para nós, contudo, sentimos a necessidade de esclarecer pela nossa ação docente, refletindo em colaboração com os estudantes sobre a prática pedagógica da educação física, para que eles aprendam, reconhecendo de um lado, a relação que ela provocou e quais eram as finalidades desta própria ação, e em diálogo refletindo criticamente sobre as nossas ações de educadores e as deles, por saberem-se sujeitos primeiros afetados por estas práticas vazias de conhecimento que tiveram durante parte da educação básica, que não oportunizaram a tão esperada autonomia motora, por não terem aprendido os saberes que esta disciplina se propõe a ensinar na escola.

Ao tratarmos pedagogicamente o conteúdo jogo na interfase com o tema gênero, pudemos observar que as situações de jogo permitiram os estudantes viverem diversas situações que revelaram questões identificadas na vida em sociedade. Entre as situações destacamos a reflexão sobre mudanças de atitudes já conseguidas, a partir de reflexão em situações de aprendizagem do conteúdo jogo, a saber: aceitação de grupos com meninos e meninas em situações de jogo e outras diversas, respeito às diferenças individuais, diminuição de atitudes de chacotas com os colegas com orientação sexual diferente, tolerância à diferença de preferências por gêneros diferentes do estabelecido socialmente sobre o que é de menina e o que é de menino.

Nossa intenção foi que os conteúdos propostos no currículo da educação física para 1º integrado, fossem desenvolvidos com propósito de aprender sobre o corpo, entendendo o movimento humano na perspectiva cultural nas relações de vida cotidiana. Já tratando especificamente do conteúdo jogo, nas aulas foi levada em consideração que a:

Relação de vida significa trazer as possibilidades de jogo e de movimento do mundo cotidiano dos alunos para a aula de Educação Física, tematizá-las de maneira a retroagirem no mundo cotidiano e provocar uma ampliação das possibilidades de jogo e de movimento. Esse é o conteúdo da reflexão crítica e da transformação de espaços existentes de jogo e de movimento, bem como da própria fabricação de aparelhos de jogo e de movimento. Mas a relação de vida também significa – e aqui achamos que se trata de um ponto muito importante – o respeito, a manutenção e a produção produtiva da própria cultura brasileira de jogo e de movimento, crescida historicamente. Somente a orientação conjunta para uma colocação de meta determinada, onde o conteúdo temático permite reconhecer as relações de efeitos, poderá permitir entender as condições às quais devemos nossa vida (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, p. 127-128).

Desta perspectiva, observamos ainda que os estudantes, quando de posse da autonomia de trazerem proposta de jogos e brincadeiras experimentos na infância, continuam reproduzindo

as atividades corporais que tiveram ao longo das aulas de educação física, a saber: queimada, sete pecados, mirim, elástico, amarelinha, pique-bandeira. Dentre estas, vimos como diferentes o esconde-esconde (jogo de perseguição), mímica e máfia ou cidadão. É ainda animador identificar que eles se mostraram abertos para essa experimentação, conforme discorreremos agora.

Escolhidas as propostas de jogos de cada grupo, os estudantes já tinham sido orientados a designar um coordenador do grupo que desempenharia a função de motivador da produção do conhecimento, organizando a atividade e dividindo responsabilidades para que tivesse a contribuição de todos. Com o exercício do diálogo eles foram oportunizados a discutir, valorizar e interpretar as informações contidas tanto na atividade teórica quanto na prática, percebendo-se na condição de união, pois pela problematização eles refletiriam que como sujeitos sociais esta experiência oportunizaria a cada estudante compreender seu agir em circunstâncias histórico-sociais.

Nessa conexão educando e realidade em nossa prática pedagógica foi coerente a fundamentação das alternativas didáticas fundadas na teoria da ação dialógica e concepção aberta de ensino, visto que esta oportunizou a professora e aos estudantes elementos significativos para elaboração da proposta de intervenção, aprendendo no processo de construção crítica, coletiva e afetiva compreender que é possível a transformação do real. Ainda acrescentamos, que como professora não podemos ignorar que ensinar exige querer bem aos educandos, questão tão enfatizada por Freire, e que sempre zelamos em nossa atuação docente, pois nos mostramos abertos “[...] ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo” (FREIRE, 2011, p. 138).

O **quarto plano de aula** (2h/a) segue oportunizando a participação ativa dos estudantes em situações de aprendizagem do jogo, apresentando coerência teórico-prática e relação com questões da OS. As aulas de educação física continuam expondo na concretude de nossa prática pedagógica, quando apresentamos as propostas de jogo dos grupos. Inicialmente destacamos **“futebol mirim”** o qual o grupo descreveu assim:

- E um jogo muito simples. A finalidade é fazer gol no adversário, e pode ser jogado em qualquer espaço, aqui utilizaremos a quadra de voleibol. Ah! Tem como esporte básico o futebol.” Continuaram a apresentação enfocando a questão de gênero, pois “embora tenha sido um jogo jogado predominantemente pelo sexo masculino, também pode ser jogado por meninas. (E-57).

A cada proposta de grupo apresentada, avaliávamos a pertinência da construção do conhecimento da educação física com o tema transversal proposto, e nossas intervenções nas discussões sempre foram no sentido de complementar, enriquecer e problematizar as informações que os estudantes traziam. Perguntamos para o grupo que trouxe a proposta do futebol mirim sobre a questão de ser um jogo culturalmente cultivado para o gênero masculino, se a participação de meninas era tranquila?

- Professora como é um jogo e, a gente pode modificar as situações de acordo com a vontade dos jogadores, a gente pode adaptar as regras para jogar meninos e meninas, até mesmo porque é a gente que faz as regras do jogo e a gente vai negociando. (E-58).

Quando o grupo realizou a prática do jogo, na sequência eles convidaram os participantes dos outros grupos, e utilizou como estratégia para garantir a participação de meninos e meninas, a organização por casais, resultando no equilíbrio da participação por gênero, e favorecendo a experimentação do jogo mirim misto.

Nas discussões sobre gênero nas aulas nos orientamos pelo entendimento de que é “a condição social através da qual nos identificamos como masculinos e femininos. (GOELLNER, 2009, p. 76). Deste entendimento ampliávamos nas situações de jogo o diálogo para o destaque da diferença entre meninos e meninas com destaque de prevalecer “quem é mais” nas diversas relações sociais estabelecidas na família, na comunidade e na escola.

Ainda no entendimento de gênero, Goellner (2009, p. 76) discute a partir da dimensão cultural, e define que:

O gênero, portanto não é algo que está dado, construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero inscrevem-se nele”

O grupo que trouxe a proposta da “**brincadeira de elástico**” destacou que “*não era uma brincadeira conhecida*”. Solicitamos mais esclarecimentos sobre não ser uma brincadeira conhecida. E falaram:

- É que a gente é 10 componentes do grupo, e só duas meninas gostavam de brincar na infância, pelas têm mais habilidade porque brincaram quando criança e aprenderam. A gente escolheu como brincadeira do jogo, por causa da chance delas ensinar a gente. Tem regras, pode ter adaptações, não tem as mesmas regras, pois depende de quem está brincando. (E-59).

- O que a gente aprende de legal é aprender a respeitar uns aos outros, pois vê que sozinho o jogo não tem graça envolve a coletividade e exige muito da corporeidade dos participantes. para exemplificar temos o elástico em dupla, um vai ajudar o outro, visto que prossegue do nível que o parceiro errou, pode apoiar com o corpo na hora dos saltos quando fica difícil. Ah, permite medidas diferentes na altura do elástico conforme estatura dos participantes. (E-60).

- Quanto ao tema transversal, a gente pode dizer que tem um preconceito muito grande com os meninos que brincam de elástico, porque é uma brincadeira de preferência das meninas. Os meninos chegam a sofrer bullying. Porque as outras pessoas ficavam dizendo que os meninos que brincavam de elástico, não eram homens. E isso, é uma besteira porque uma brincadeira não vai mexer com a orientação sexual, simplesmente você se diverte com seus amigos. (E-61).

O momento de experimentação de toda turma foi divertido, meninos e meninas demonstraram tranquilidade durante o brincar, inclusive discutindo capacidades físicas que a brincadeira exige como equilíbrio, saber saltar, força na perna pra ficar pulando, flexibilidade, e ainda ressaltaram que estas capacidades têm que ter tanto em menina como menino. A brincadeira correu em clima desafiador na convivência meninos/meninas em situação comum, e quando as possibilidades corporais eram vencidas pela exigência estrutural do jogo, eles aplaudiam como se fosse conquista de todos.

Tratar sobre as relações de gênero faz parte da temática da orientação sexual. Nas situações de jogo, podemos constatar que “A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilidade desses papéis” (BRASIL, 1997, p. 35).

Essas falas dos estudantes refletem, como abordamos nas aulas, as questões sobre gênero que afetam às relações humanas em diferentes contextos sociais. Do entendimento de que as diferenças entre meninos e meninas são consideradas como sendo social e culturalmente construídas, nós buscamos problematizá-las, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a questão de que existem indiscutivelmente diferenças entre meninas e entre meninos, o que não podemos aceitar é a oposição entre os gêneros como centro de discussão da relação homem e mulher na vida em sociedade.

Também fez parte da reflexão dos estudantes um olhar capaz de perceber nas aulas de educação física anteriores a ausência de um processo de ensino e aprendizagem que lhes propiciasse aprender os códigos gestuais com níveis elevados de precisão na realização dos

movimentos nos jogos. E estruturamos as aulas primando por uma relação cooperativa entre meninos e meninas, trazendo para o diálogo o reconhecimento de que se pode aprender jogando, mas não é garantia de que todos aprendiam bem o que deveriam aprender como conteúdo de educação física, pois isso exige uma intervenção pedagógica do professor. Na voz do estudante, fica refletida a ausência de uma sistematização desses conteúdos nas aulas:

- Nunca tinham tido uma aula de educação física que trabalhasse as dificuldades de movimento, e assim, quem sabia ficava sabendo cada vez mais, pois estavam sempre nos times jogando, e que não sabia, ia continuar não sabendo, pois ninguém chamava para o time, aliás, só quando faltava alguém bom (E-62).

Nesse relato, vemos a importância de trazer para discussão a inscrição corporal do conhecimento, pondo o estudante a refletir sobre o corpo em movimento como um texto que pode ser lido. É nesse sentido que Assmann (1996, p. 143) apresenta uma afirmação básica: “[...], a de que toda morfogênese do conhecimento – sobretudo na criança, mas também no adulto – se instaura como cognição corporal. Todo conhecimento é um texto corporal, tem um textura corporal”.

Nossa expectativa como professora era que o conteúdo jogo fosse desenvolvido mantendo o seu sentido lúdico numa abordagem dialógica, condição fácil de ser identificada pela observação participante e análise dos vídeos. Queremos chamar a atenção para o aspecto pedagógico do jogo que primamos em nossas aulas, segundo João Batista Freire (2007).

[...] o jogo na educação não se refere àquele jogo domesticado, que só entra na classe depois de devidamente docilizado, sem riscos, a serviço das disciplinas escolares e suas burocracias, tal qual um potro selvagem depois que lhe colocam arreio e freios. Não quero fazer do jogo um animal doméstico com arreios e canga. A imprevisibilidade é a grande virtude do jogo. É neste ponto que estão às possibilidades de criação. O imprevisível indica que há algo mais além daquela repetição praticada, que é o mistério, que incita excita. O risco é dispor-se a seguir a diante, a penetrar na zona de mistério. Se o jogo, por um lado, é prática repetitiva de conhecimentos adquiridos, faz parte dele a tensão do imprevisível, que incita a seguir a diante, rumo ao desconhecido. Da repetição chega-se ao novo, ao inusitado, à diversidade (FREIRE, 2007, p. 55).

O aspecto da imprevisibilidade do jogo, de fato, gera a possibilidade de criação; os estudantes, mesmo trazendo a proposta do jogo com um formato de vivência, discutiam suas possibilidades de experimentação, o que encorajava os demais a aceitar o desafio do experimento

corporal e se encontrar com diversidade presente no conviver social. Vejam que na descrição da experiência meninos/meninas dialogavam na condição de jogo/brincadeira sobre regras, aprendizagens sociais. Coletivamente, decidiam pela participação de todos com êxito, ficavam orientando durante a execução. Foi motivante ver o inusitado, grupos formados por homem e mulheres em exercício de diálogo, condição que deve ser estendida a outros segmentos da vida social.

De uma análise pedagógica de professora, entendemos que a forma como organizamos a reconstrução do conteúdo jogo, o corpo dos estudantes vivia a experiência corporal que ia deste a alegria dos que já dominavam os códigos gestuais do jogo, a tristeza, constrangimento e inibição dos que ao longo de sua escolaridade participaram de jogos nas aulas de educação física, mas não agregaram avanços significativos de domínio dos códigos gestuais próprios dos jogos.

O próximo grupo apresentou proposta da **“brincadeira de 7 pecados”**. Para eles as regras são bem simples, e é fácil porque quase todo mundo já brincou. Quando justificaram a escolha da brincadeira, enfatizaram que

- Dos oito participantes do grupo 3 trouxeram esta proposta. Também é um jogo divertido e fez parte de nossa infância. Das outras brincadeiras sugeridas pelos componentes do grupo esta era mais divertida. Este jogo atendia a orientação da professora de focar na questão de gênero, no caso é um jogo misto, não tem isso que só meninas ou só meninos podem participar, podem jogar meninos e meninas juntos. (E-63).

Esse grupo tem uma característica de conviver bem na diversidade, resolvendo conflitos cognitivos e afetivo-sociais quando instaurados em sala de aula. Como nossa proposta de aulas de educação física é discutida com os estudantes, eles já demonstram certa tolerância quanto a pensar diferente, agir de maneiras diversas, o que tem permitido nas aulas uma convivência harmoniosa na produção das atividades.

Ao testemunharmos a produção de conhecimento da educação física com temas transversais nesta experiência pedagógica com propósito de educação humana, conscientes de que a escola prepara para a vida, expressamo-nos embasados nas palavras de Freire (2007, p. 55):

A educação deveria ser feita de um jeito que, o quer que fosse ensinado, seria para viver melhor, para usufruir desse privilégio de que dispomos, que é estar vivos. Entre os vivos, somos seres de transcendência, no sentido de sempre

precisar ser mais, ir adiante, dado que, preencher uma carência é descobrir as próximas.

No jogo, os estudantes claramente percebiam que a inclusão tornava o conviver harmonioso, e mesmo na diferença que causava conflitos, eles valorizavam a troca pelo enriquecimento visualizado nas atividades apresentadas, pois elas tinham contribuições de todos, e esse produto só se tornou apresentado porque permitiram que pensasse diferente no grupo.

Seguindo as apresentações, chegamos ao grupo da proposta do **“jogo da queimada”**, teve com justificativa de escolha do jogo, a proximidade com o esporte handebol. Os participantes afirmam que o jogo é misto, é, de preferência, de meninos e meninas. O que na nossa interpretação é que eles são uma geração que já tenha experimentado este jogo sem tanto enfoque no gênero, porque é brincadeira de menina. Outro grupo da turma, composto só por meninos, disse que discordava e discorreu:

- Olhe, se tiverem vários homens reunidos, um vir chamar para jogar queimada, fica muito estranho. Então a preferência é para as meninas, sim, professora. (E-64).

A próxima sugestão do grupo foi o **“jogo do bobinho”**, que apresentou como justificativa da sugestão:

- O jogo ser unissex, poder jogar meninos e meninas. Foi um jogo que todo mundo do grupo já jogou, fez parte da infância, é popular. Todo mundo concordou ser o jogo do grupo. Também é simples, não tem muita coisa complexa, a estrutura material é uma bola e poder ser jogado em qualquer lugar. (E-65).

No jogo do bobinho, fizemos uma intervenção. Sugerimos a utilização de duas bolas, para possibilitar mais elementos, e os desafios motores ficarem mais estimulantes, depois eles sugeriram jogar também com dois bobinhos ao centro. Focando nas questões de análise sobre o que oportunizar que o educando aprenda nas aulas de educação física, veja que podemos contribuir para que entendam como o seu corpo aprende; favorecer que identifiquem o significado construído na aprendizagem do conteúdo jogo e construir a autoconsciência do nível de aprendizagem que o corpo adquiriu nas vivências dos jogos. Como sugere Demo (2000, p. 47), nossa prática identificou a necessidade de orientar as situações de ensino para o saber problematizar, o que sinaliza para a necessidade de saber pensar na construção do conhecimento.

No final das apresentações das turmas, sempre questionávamos os estudantes sobre o que acharam da estrutura de aula e da atividade avaliativa da educação física. Em uma das turmas, eles apontaram como boa, muito boa e ótima, justificando:

- Não ficava aquela coisa monótona como a aula teórica, não fica chata. (E-66).

- Ajuda a brincar em grupo, mistura homens e mulheres. Não é espaço de pré-conceito com ninguém porque fulano sabe mais ou fulano sabe menos. (E-67).

- A aula é ótima, todo mundo participa, ninguém fica de fora, só quando está doente. Além do mais a gente faz o jogo, aprende todo mundo coopera para o jogo acontecer. (E-68).

Nesse momento, visualizamos no conteúdo jogo diversas condutas compreendidas de forma coerente para a convivência no meio social pelos estudantes, no entanto ainda têm dificuldade de administrar o falar/escutar, irritação diante da crítica do outro, vergonha do nível de desempenho corporal na realização do jogo, desrespeito com os menos habilidosos que sofriam chacotas de alguns colegas da turma, embora demonstrassem vontade de manter as relações humanas harmonizadas na interação do conhecimento. Nesta prática construída com a participação deles nos propusemos a favorecer [...], “uma formação que tenha em vista a dimensão social, coletiva, mas que ao mesmo tempo, invista na possibilidade de afirmação do indivíduo autônomo, autoconsciente.” (ALVIN; TABORDA, 2006, p. 202).

O **quinto plano de aula** (2h/a) Favoreceu a discussão sobre a OS, construindo/desconstruindo ideias que contribuam para a compreensão da temática, sob a forma de debate entre os grupos. Assim, ao final das apresentações práticas dos jogos, começamos a abrir o ciclo de debates para o diálogo sobre o vivido, considerando a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, bem como o estudo do tema transversal – orientação sexual, ligando o jogo à discussão sobre gênero e nesta a pesquisa feita sobre o conceito, questões envolvidas e problemas que as pessoas enfrentam, focando o papel da escola e posicionamento do grupo após abordagem do tema transversal nas aulas de educação física.

Interessante considerar que os estudantes intensificaram um trabalho de cooperação e co-responsabilidade, lembrando que na experimentação da proposta prática os grupos apresentariam a relação do jogo e brincadeira com as questões de gênero, e estas por sua vez

facilitaram a abordagem, pois tendo a proposta interesse pedagógico, ressaltamos o caráter motivador do conteúdo jogo principalmente pelo interesse da aprendizagem motora, o que propiciou resultados significativos também nas atividades envolvidas na proposta de ensino, como a pesquisa e o debate.

Convém esclarecer que o entendimento da temática transversal orientação sexual na educação física, recorre ao pressuposto do currículo propor tratar a sexualidade de forma singular, sendo inerente à vida e à saúde desde a concepção do ser humano. Nos PCN a intervenção pedagógica ganha expressão quando produz um processo pedagógico que discute questões sociais reconhecendo a pluralidade de valores, abrindo possibilidades de sua aplicabilidade na vida social. Sendo assim,

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelos outros, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (BRASIL, 2000, p. 73).

Com base nesse pressuposto, organizamos o tratamento pedagógico dado ao tema OS no desenvolvimento do conteúdo jogo e nesta a educação do corpo. A sexualidade foi abordada como expressão do ser humano e nela se inclui a afetividade, especificamente os sentimentos, as emoções e a amizade. Permeamos o olhar reflexivo sobre o espaço do homem e da mulher, destacando o respeito por si e pelos outros, nas relações interpessoais. Pelo momento expressivo da firmação da sexualidade e da construção de relacionamentos afetivos, como os namoros, questões preocupantes como a AIDS, e preferimos dizer a gravidez não planejada foram trazidas para nossas discussões.

Prosseguindo com o enfoque das temáticas sobre gênero, sexualidade, afetividade e orientação sexual nas aulas de educação física, as quais provocaram constantes conflitos nos momentos de abordagem, visto que uma das orientações foi a exigência da constante participação ativa do estudante. Assim, cada grupo assumia a tomada de decisão desde a escolha do jogo ou brincadeira do grupo, relacionando com a produção de conhecimento pertinente ao conteúdo jogo e nestas situações expressavam a habilidade de argumentação, mostrando como percebem a temática na realidade em que se encontram. Outro aspecto enriquecedor foi a constatação em situações práticas sobre atitudes adotadas pelos estudantes diante das questões

discutidas, e por fim, a partir de minhas intervenções e deles próprios se mostraram instigados a refletirem sobre as consequências das decisões pessoais no convívio social.

Como são temas de abrangência moral, e bem esclarece Yus (1998), são temas que não constituem um conjunto de ideias admitidos por uma comunidade científica, e exemplifica o caso dos conteúdos curriculares. Dessa especificidade exige-se em sua abordagem a discussão ou debate. Ainda o autor destaca que:

[...]. Desta perspectiva, os debates aparecem como um método adequado para adquirir capacidades como o diálogo, a argumentação e a busca de acordo, necessárias para poder desenvolver a personalidade moral de uma pessoa que deve conviver com os demais em uma sociedade. Para isso, os debates costumam entrar-se na discussão aberta de temas controvertidos, quer dizer, temas a respeito dos quais não há uma solução prévia universalmente aceita (YUS, 1998, p. 213).

Interessante que o diálogo permitiu o tratamento do tema transversal – orientação sexual, focando fatos ocorridos da vida real dos estudantes, a argumentação no momento da explanação do estudo do grupo, os estudantes revelavam que na realidade eles expressavam atitudes e comportamentos de desrespeito, discriminação em situações concretas do convívio social, e pela coragem de expressar a verdade, isto assegurou o interesse dos estudantes na atividade de debate, a qual realizada em quatro aulas. Infelizmente foi preciso conter os pedidos de espaço para falas, merecendo constante esclarecimento sobre a importância de complementos do já abordados e, sugerindo que quem já se sentisse contemplado nas falas dos colegas, passaria a vez para o seguinte da ordem de espera, proposta aceita pelo reconhecimento da necessidade de assumir esta postura em atividade de debate.

Na medida em que os estudantes utilizaram o recurso da pesquisa, buscamos fazer com que eles construíssem a compreensão de que os conteúdos das disciplinas curriculares estão contidos em diferentes fontes que podemos ter acesso como livros, revistas, artigos disponibilizados também na internet. A abordagem conceitual do conteúdo tema transversal foi facilitada pela atividade da pesquisa e o debate oportunizou o aprofundamento do sentido/significado dos conceitos apresentados em diferentes situações concretas expostas pelos estudantes.

Após a apresentação das questões abordadas no tema transversal – orientação sexual de todos os grupos, nós buscamos construir, junto com os estudantes, os conceitos que seriam

considerados por toda a turma. A intenção de propor o debate foi a de oportunizar que os estudantes apresentassem muitos exemplos sobre a temática estudada, dando sugestões sobre o uso dessas ideias nas relações humanas na escola, na família e na comunidade.

Cabe destacar relevante estudo de Moreira (2010) sobre a construção de mapas conceituais como facilitadores da aprendizagem de conceitos. Como nosso estudo sobre tema transversal – orientação sexual focalizou também a dimensão conceitual, cabe lembrar que esta parte não foi a mais importante, pois os estudantes precisam perceber que nas atividades de ensino e aprendizagem as discussões são tão importantes quantos os conceitos estudados, pois o fascinante é que depois das discussões desses conceitos provavelmente sejam modificados e interligados de forma subjetiva por cada estudante, por isso, na aprendizagem de conceitos destaca o autor que: “O importante é o processo de construí-los, não o resultado final.” (MOREIRA, 2010, p. 56).

Na estruturação do estudo, pediu-se que os estudantes apresentassem questões envolvidas e problemas enfrentados pelas pessoas em torno da orientação sexual. Elencamos os seguintes: preconceito, a exclusão e o isolamento de grupos sociais, sofrem constantes chacotas, o bullying, discriminação, rejeição por parte da família e grupos de colegas, enfrentam muitos constrangimentos, dificuldade de seleção de emprego em empresas.

A partir destas questões, os estudantes em grupo reconheceram que:

- O tema transversal orientação sexual, nos ajudou bastante, pois antes tínhamos preconceito com os meninos e as meninas dentro dos jogos, e isso mudou. (G-2).

- Vimos também que em alguns jogos e muitas vezes nos esportes o preconceito em relação as coisas do tipo: “essa brincadeira é coisa de menina”, ou seja, se alguns meninos optam por essa brincadeira ele será mal interpretado e do mesmo modo acontece com as meninas. (G-4).

Como visto nas falas dos estudantes, a organização dos conteúdos com a proposta de transversalidade, a qual orienta que os temas transversais perpassem toda a prática educativa, estes tratam de conhecimentos diretamente vinculados à realidade. O que nos faz entender o que sugerem os PCNs na nossa prática pedagógica:

A Orientação Sexual na escola dever ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e

problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados (BRASIL, 1997, p.34).

Na organização de ensino estruturada em nossas aulas de educação física, nós abordamos o conteúdo específico da área integrado com os temas transversais propostos pelos PCNs (BRASIL, 1997; 2000), e a partir destes utilizando-se da problematização e da análise crítica produzir conhecimento. Fato retratado na percepção de Freire (1997), “Se professores e alunos exercem o poder de produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos impostos pelos currículos escolares, estariam de fato consolidando seu poder de contribuir para a transformação da sociedade” (LOPES, 1990, p. 48).

Continuando, mostramos na percepção dos estudantes o papel da escola frente à temática da orientação sexual, e nas respostas identificamos:

- O papel da escola é se colocar diante desse assunto que hoje em dia ainda é um “problema”, e fazer com que os professores possam abordar esse assunto na sala de aula com os alunos, onde pode passar para todos que somos iguais, independente de qualquer coisa. (G-1).

- A escola não deve e nem vai tomar o lugar da família, mas cabe a ela possibilitar uma aprendizagem correta já que esta instituição visa o crescimento do indivíduo como um todo. (G-2).

- A maioria desses preconceitos se desenvolvem nas escolas. Achamos que é necessário que aja um profissional relacionado a esse assunto, pois é um tanto delicado para alguns. Alguém que nos oriente, converse, e respeite isso. Alguém que repreenda certas brincadeiras arrogantes e desnecessárias. (G-3).

- A escola tem um papel muito importante, pois é nela que a maioria pode se ver “apaixonado” por outra pessoa, e é nela também, que com frequência, surge os casos de homo afetividade ou heteroafetividade, a escola tem o papel de se prestar a esclarecer e fazer com que, essa pessoa não se sinta desconfortável a modo de sofrer qualquer preconceito. (G-4).

Observamos que esse debate trouxe evidência de aprendizagem não só dos conteúdos curriculares da educação física, mas uma questão que merece destaque que envolve a compreensão que os estudantes têm da escola como espaço de ensino e, por isso, de referência de discussão de temáticas sociais, como a proposta em nossas aulas. Evidentemente as questões em torno do tema transversal – orientação sexual, que abrange corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, sexualidade e afetividade foram

abordadas como assunto da educação física. Em levantamento hipotético, essas questões, mesmo que superficialmente, têm sido abordadas nas aulas por alguns professores.

Também observamos que a atividade do debate conduziu os estudantes a um movimento de busca do conhecimento que instigou a curiosidade, pois indagando eles deram conta das questões no contexto social e, ao debatê-las revelavam ter tomado conhecimento da base científica da temática. Como vimos, nossa responsabilidade de professora é oferecer situações de ensino que os estudantes aflorem sua capacidade de aprender “[...], não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 2011, p. 67).

Acompanhamos o projeto de elaboração da atividade de aprendizagem proposta do jogo e do tema orientação sexual, indagando os estudantes sobre o que acharam da atividade, eles ao final revelaram que:

- essa atividade foi bem bacana professora, a gente conseguiu fazer jogos divertidos que todo mundo pode participar, por que é fácil jogar. A pesquisa do tema orientação sexual, vez também a gente saber de coisa sobre gênero, que sexualidade não é só sexo, é afeto, é sentimento e emoção. (E-69).

- Ah, professora a gente entendeu que as diferenças por ocasião de gênero, não impedem meninos e meninas de brincarem juntos. Aqui a gente viu que quando é só menino jogando fica uma competição forte, com as meninas foi divertido, elas não sabem muito e a gente foi ensinar algumas coisa. (E-70).

Para nós fica a sensação de tranquilidade na relação professor-estudante, mesmo quando dialogando sobre questões tensas como o caso de atividade avaliativa. Isso se dá por entender que optar por dialogar sobre as situações de ensino, atividades, materiais utilizados, avaliação que requer saber escutar e escutar é considerar o que outro tem a dizer, quer concordando, quer discordando com o proposto. Sendo assim, no ensino “[...]. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2013, p.111).

Nesse exercício de escuta, foi animadora a evidência de aprendizagem do jeito crítico de aprender, e nos propusemos a dar nosso depoimento de professora revelando que:

- quando criança, sempre brincamos de brincadeira de meninos, por ter três irmão homem e só poder brincar com eles. As brincadeiras eram biloca,

futebol, subir em árvore, roladeira, futebol de caixa de fósforo. E até nos chamavam de maria-homem. (E-71).

Da oportunidade desse depoimento, trouxemos a turma para refletirmos sobre o fato de alguém ter sua orientação sexual definida por viver essas experiências. No nosso exemplo, o fato de ter aprendido a gostar de “brincadeira de meninos” não nos fez ter preferência afetiva pelo sexo feminino. Esse momento marcou o momento de aprofundamento da discussão de forma satisfatória, pois chegamos a entender que ainda não temos uma sociedade aberta à expressão do afeto homossexual.

Reconhecidamente, a produção do conhecimento coletiva (grupo) nas aulas abriu caminho para no contexto de conflitos como é a sala de aula, favorecer relações mais democráticas na escola. A par disso, a nossa opção de metodologia de ensino mostrou a concretização da ideia de que

A educação escolar pode contribuir para a democracia não apenas pela formação do cidadão crítico e participativo, mas também por se ela própria uma lugar onde se põe em prática a vivência do que se propõe nos objetivos: desenvolvimento da autonomia do pensamento, iniciativa, liderança, participação nas decisões (LIBÂNEO, 2004, p. 193).

A organização dessa proposta de ensino do jogo fez-nos verificar a ampliação do conhecimento favorecendo o desenvolvimento da autonomia do pensamento, iniciativa, liderança e participação nas decisões no ensino dos conteúdos da educação física com os temas transversais. Os temas transversais iluminaram a abordagem de problemas antes ignorados pelos professores, por acharem que não era saber da especificidade da área da Educação Física, inclusive tabus podem ir se desmoronando, com a frequência de discussão sobre como esta que realizamos com a temática orientação sexual na escola.

Ginástica e Saúde

Na sequência, chegamos à organização da unidade didática do conteúdo **Ginástica** com o tema transversal – **Saúde**. Continuamos seguindo a orientação de estruturação das aulas que contemplam experiências práticas que visam favorecer a aprendizagem destes, em que os estudantes fossem capazes de compreender as diversas possibilidades da prática da ginástica de

alguma forma, e que este saber novo ou re-elaborado o instrumentalize para mudar a realidade. Nesta unidade didática nos detivemos mais especificamente a analisar, interpretar e discutir dados obtidos da observação participante, embora em alguns momentos retomemos as filmagens que nos possibilitou a apropriação das falas. (Apêndice 3)

O **primeiro plano de aula** (2h/a) teve por objetivo produzir o conhecimento sobre o conteúdo ginástica na interfase com o tema saúde. A proposta de tematização foi a ginástica em geral. Os procedimentos metodológicos foram aula expositiva dialogada; leitura de textos impressos: CAP 7 – Ginástica, um modelo antigo com roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? (Cláudia Sueli Litz Fugikawa). CAP 8 – Saúde é o que o interessa! O resto não tem pressa! (Gilson José Caetano). Para melhor compreensão dos textos, sugerimos um estudo dirigido.

A apresentação do conteúdo Ginástica e o tema transversal – saúde iniciou com a explicação do modo como estes seriam abordados. Como sempre, os momentos de introdução dos conteúdos têm sido de fundamental importância, pois constituem compreensão do que seria proposto, buscando a participação dos estudantes para a tomada de decisões frente aos desafios de aprendizagem. Nesse momento de diálogo, os estudantes acompanham a explicação da estruturação das aulas, discutem o proposto e opinam sobre acrescentar atividades, mudar sequência de aula teórica e prática, e ainda sobre a forma de avaliação.

Foi visível que esse momento primeiro da abordagem do conteúdo e do tema transversal proposto já aconteceu de maneira tranquila, em virtude deirmos concretizando uma prática pedagógica problematizadora e contextualizada, em que os estudantes vêm assumindo um modo de ser e agir que já atende aos pressupostos da teoria dialógica, a saber: em união discutem as situações-problemas postas no ensino, se organizam na busca de possíveis soluções de problemas, em colaboração, participando da construção de conhecimento para gerar a síntese cultural.

Sendo o conteúdo exposto ao diálogo com os estudantes, como professora, assumimos a postura de mediadora entre o conhecimento prévio que estes sinalizavam sobre o conteúdo ginástica e o tema transversal – saúde, seguindo um tratamento pedagógico definido. Como primamos pela apropriação do saber sistematizado da educação física, entendemos juntamente com Lopes (1996) que

[...] a conduta apropriada na situação de ensino-aprendizagem seria partir dos conhecimentos que os estudantes já possuem, discutir problemas que geram conflitos cognitivos, dar ênfase ao processo de construção de conhecimento, secundarizando a busca de resultados. É tarefa do professor criar um ambiente na sala de aula propício ao diálogo, levando os alunos a refletir sobre os porquês e os comos da ação, através de um processo de interação (VEIGA, 1996, p. 112). VERIFICAR QUAL DOS DOIS AUTORES

Em decorrência da intenção de analisar e discutir a aplicação dos temas transversais numa relação dialógica em nossas aulas, impôs-se a necessidade de uma nova estrutura de ensino, com novas relações professor-estudante, novas tecnologias e novos procedimentos didáticos que em nossa opinião, superou modelos de aulas sem planejamento que ainda perduram na educação física escolar.

Ao propor a abordagem do conteúdo ginástica e do tema transversal – saúde, abrimos para análise da proposta das 10 h/a, este procedimento não se constituiu tarefa fácil, pois os estudantes já compreendiam que suas sugestões poderiam alterar o planejamento, e por isso, retomavam o desejo das aulas terem espaço para jogar esporte, o que exigiu cuidado na negociação para não fragilizar a proposta apresentada.

No entanto, devido à maioria dos estudantes ter a consciência dos porquês e dos comos das atividades na construção do conhecimento da educação física, eles participavam com postura atenciosa no processo de construção de conhecimento, por terem aprendido a reconhecer que nossas aulas proporcionam o saber sistematizado, fato não observado em experiências anteriores conforme depoimento de grupos:

- As aulas de educação física estão sendo bastante produtivas. Todo mundo já teve um professor que chegava à quadra, dava uma bola e pronto, já estava dando aula. Mas quando chegamos ao IFRN, tudo mudou. (G-1).

- Hoje, sabemos como realmente é uma aula de educação física. Hoje, não aceitamos qualquer aula, abrimos mão daquelas aulas em que nós tomávamos conta. (G-2).

Estes depoimentos demonstram os ganhos profissionais de enfrentar o desafio de experimentar uma intervenção pedagógica planejada nos pressupostos da relação dialógica professora-estudante que orienta, sugere e questiona, afinal, o estudante é o centro, e o objetivo do ensino é a aprendizagem.

Optamos por iniciar o conteúdo ginástica com uma aula expositiva interativa, para abordar o conhecimento elaborado da ginástica, a saber: a história da ginástica, expressões da ginástica e concepção de homem, tipo de ginástica conforme momento vigente em cada contexto histórico, social e econômico. Ainda abordamos a perspectiva higienista da ginástica e a importância da ginástica atrelada à saúde do homem conforme dados históricos.

Primeiramente questionamos os estudantes sobre a relação ginástica e saúde, se eles achavam que o tema transversal poderia ser abordado com este conteúdo da cultura de movimento. E como resposta obtivemos a seguintes falas:

- só tem tudo haver professora, a ginástica tem exercícios físicos e eles são bons para a nossa saúde, assim, dá sim pra gente aprender os dois juntos. (E-75).

- professora pode sim, trabalhar ginástica com saúde. Todo mundo procura aula de ginástica, para se manter em forma e saudável. (E-76).

Interpretamos neste diálogo que os estudantes atingiram um nível significativo de estabelecimento de relação dialógica do saber, pois prontamente eles opinavam, refletiam e colaboravam com a construção das aulas. Ao nutrir a relação dialógica no ensino, foi desafiante e instigante, visto que, adolescentes têm traços marcantes de diversos conflitos, mas nossos estudantes eram capazes de resolvê-los pensando coletivamente, criando possibilidades de resoluções das questões surgidas e o mais importante, conseguimos verificar a mudança no jeito de ser e a transformação nas relações estabelecidas com os colegas e professora nas aulas.

Este fazer do professor que compreende a organização de processos de ensino mais eficientes, requer entender que:

[...], para ser professor é necessária uma ação que visa transformar-se ao transformar outra pessoa, mudar o seu modo de ser e de agir. Acreditamos que o sujeito, que é fruto de nossa ação educativa, vai adquirindo um certo conhecimento que vai lhe capacitar a agir de uma determinada forma no meio em que vive. A sua aprendizagem vai lhe capacitar a compreender algum fenômeno de alguma forma. E isto vai lhe permitir usar desse novo saber para impactar a realidade (MOURA, 2012, p. 144).

Como professor aprende-se que cabe em nosso fazer pedagógico ajudar e esclarecer os estudantes sobre os impasses da aprendizagem. Sendo assim, nas aulas investíamos que os estudantes tomassem consciência dos limites enfrentados nas situações de ensino, no que diz

respeito à inabilidade pessoal quando tratando o conteúdo na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal. Isto ficou claro, na dificuldade dos estudantes em atividade de leitura de texto, estruturação de uma pesquisa e demonstração de apreensão de conceitos básicos dos conteúdos abordados.

Nas aulas práticas onde focávamos a dimensão procedimental e atitudinal, observamos que os estudantes demonstravam fragilidade nas habilidades motoras básicas, agravando quando em situações mais complexas como situações de realização de sequência de movimentos que envolvia a especificidade da ginástica, e nestas já um avanço, pois o agir dos estudantes já mostrava vontade de superação de seus níveis de aprendizagem, pois aprenderam que “não saber”, é uma condição transitória e requer muito esforço pessoal.

Como professora, concordamos que somos responsáveis pela organização do ensino de qualidade, no entanto, precisamos considerar que [...]. Ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquiridas). (MORAN, 2000, p.13).

Nessa compreensão, durante as aulas sempre consideramos a percepção dos estudantes como ponto de partida. Essa última fala do estudante demonstra facilidade na identificação da relação entre a ginástica o tema transversal, isto reforça que a interação com os estudantes pelo conhecimento apontou avanços no diálogo, por explorá-los inicialmente a partir da percepção que os estudantes têm destes, da realidade.

Ainda questionamos sobre o propósito de saúde, na Grécia antiga, ao relacionar a ginástica a exercícios físicos, por isso, sua importância para a saúde do homem e, mais do que isso para a grandeza do homem, mantendo o equilíbrio entre corpo e mente, matéria e espírito. Questão já discutida com avanço da compreensão de corporeidade, ou seja, o homem na sua inteireza.

Foi interessante fala de estudante:

- Eu acho que ainda se faz ginástica porque melhora nossa saúde, mas a procura é mais por motivos de beleza”. E a prática de exercício físico, professora, não está relacionada á harmonia da corporeidade que já estudamos, mas é só a aparência física. (E-77).

Com essa fala, fomos aprofundando questões sobre a ditadura da beleza da qual a sociedade aceita ser imposta, e como se fortalece a cultura do consumo que leva as pessoas à busca frenética pela prática de ginástica em academias, o uso de anabolizantes e as cirurgias

plásticas como procedimentos que garantem a aparência desejada. Destacamos que interessante foi a exposição da estudante sobre a relação com o conteúdo já aprendido e novo conteúdo de aprendizagem, mostrando “[...] que é o estudante quem, em última instância, constrói, enriquece, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas; ele é o verdadeiro artífice do processo de aprendizagem; dele depende definitivamente a construção do conhecimento.” (COLL, 1994, p. 131).

Fechamos essa parte introdutória do conteúdo ginástica, reforçando nosso entendimento de homem na sua inteireza da corporeidade e esclarecendo que a ginástica, na perspectiva esportiva que envolve a ginástica rítmica e a ginástica olímpica, seria analisada sob a forma de vídeo, devido nossas limitações de professora e condições de recursos didáticos para o trabalho seguro com os estudantes. Esta justificativa foi entendida e aceita pelos estudantes, embora demonstrassem forte desejo de experimentar amplamente esses tipos de ginástica.

Observamos que a aula expositiva dialogada foi atrativa para os estudantes por abordar questões que eles tinham ância por perguntar, esclarecer dúvidas e melhorar a compreensão sobre exercício físico, ganho de massa corporal em ginástica e musculação, tomando conhecimento dos benefícios e malefícios destes procedimentos, para a saúde deles próprios.

Para melhor compreensão dos assuntos ginástica e saúde, selecionamos dois textos que abordam as temáticas. Um texto – Cap 7 – Ginástica: um modelo antigo com roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? (Cláudia Sueli L Fugikawa); o outro – Cap 8 – Saúde é o que interessa! O resto não tem pressa! (Gilson José Caetano). Inicialmente solicitamos a leitura em grupo na sala e, conclusão como atividade extraclasse. Pensando em facilitar a compreensão dos textos acrescentamos uma atividade escrita (questões de estudo), que pudesse orientar os estudos potencializando as aprendizagens conceituais essenciais sobre ginástica e saúde, as quais seriam feitas referência a cada aula. Por fim, apresentamos os tipos de ginástica, sinalizando para a prática da ginástica aeróbica, localizada, laboral e geral planejadas para aulas seguintes.

Na análise feita nesta aula, as discussões introdutórias foram bem interessantes conforme o conteúdo foi apresentado, partindo do conhecimento dos estudantes, apresentação e análise de conceito, seguindo uma sequência lógica que respeitou o princípio da relação teoria e prática, ou seja, onde ambas ao abordar o conteúdo de ginástica e o tema transversal – saúde

cuidou de explicar, discutir e/ou justificar a importância de ensinar e aprender os saberes mobilizados.

Nesse propósito, buscamos despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo e tema transversal a serem trabalhados em parceria professora-estudante, a fim de favorecer a apreensão desses saberes. Nesta unidade de ensino, já identificamos que os estudantes que ligavam os conteúdos da educação física com um tema transversal na relação do trinômio conhecimento, aprendizagem e experiência. O que nos faz retornar a Freire (2011, p. 116) ao defender o posicionamento de que

[...], meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-lo. Ele precisa se apropriar da *inteligência* do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. [...]. Ensinar e aprender têm haver com o esforço metodicamente crítico do aluno ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

É indiscutível que o propósito do ensino é a aprendizagem dos saberes curriculares na escola, no caso da educação física, a prática pedagógica deve considerar a corporeidade do estudante, o que exige adequação didática para proporcionar elevação nos níveis de desempenho corporal. Nesta experiência proposta observamos que a presença dos temas transversais, reuniu de forma coerente diferentes saberes, que possibilitou identificar as relações de conhecimento estabelecidas entre o estudante e cada temática em situação de ensino.

O **segundo plano de aula** (2h/a) objetivou experimentar uma prática de ginástica aeróbica e aplicar o tema saúde, focando saberes do corpo: anatômico, fisiológico e mecânico, bem como os benefícios dos exercícios físicos para a saúde das pessoas. Neste plano tematizamos a ginástica aeróbica. Os procedimentos metodológicos Proposta de sequência de exercícios físicos e na sequência uma atividade em grupo: Elaboração de uma sequência de exercícios físicos. Entrega de atividade de estudo para o texto Cap 7.

Na proposta de aula prática estruturamos o ensino para a ginástica aeróbica. Como de hábito em nossas aulas a preparação com aquecimento e alongamento, para iniciar a prática corporal. Organizamos situações de ensino em grupo onde os estudantes vivenciassem estilos de

aulas de ginástica em diferentes modelos, como a ginástica na forma de calistenia, com excessivas repetições de exercícios como polichinelo, abdominal, flexão de braço, e inclinação de tronco à frente tocando os pés. Solicitamos a experimentação com pequenas repetições só para que sentissem o modelo inspirado nos ditames militares.

Após aula, questionados sobre a coerência entre os saberes teóricos abordados e aprendidos na relação com a prática, os estudantes entenderam que:

- Aprendemos que nem todas as atividades físicas proporcionam um bem estar físico, mental e social, e que a escolha de uma vida saudável ou não depende muito de nós mesmos. (G-4).

- professora a gente vê na televisão dizendo para as pessoas fazerem exercícios físicos diários. As aulas fizeram a gente estudar mesmo e sentir os benefícios de exercitar fazendo o exercício. (G-5).

Observamos nesta fala a autonomia do estudante, que vai se assumindo sujeito do conhecimento, como sugere Freire, visto que, demonstra no processo de ensino e aprendizagem a conquista do conhecimento, do aprendizado e da construção da consciência crítica que este processo deve cumprir na escola (SCOCUGLIA, 2004).

Nesta experiência pedagógica, primamos para que a capacidade de aprender dos estudantes pudesse ser verificada nas situações de ensino. Para nós fica claro nessa falas que eles avançaram na “[...] habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 2011, p. 67).

No decorrer da aula, abordamos a relação ginástica e saúde, uma vez que a ginástica aeróbica cresceu na preferência das pessoas nos anos 70 e 90, como prática com objetivos de trabalhar a capacidade cardiovascular. Foi então, que orientamos que cada grupo propusesse um movimento para compor uma sequência de exercício físico para uma prática de ginástica aeróbica. Destacamos a importância de verificar a boa forma do coração, pois assim estariam se beneficiando mais do exercício físico com ganhos para a saúde.

Assim, demos as orientações gerais para a prática de exercícios físicos, na dimensão conceitual e procedimental e atitudinal, explicando aos estudantes, por exemplo, o que é frequência cardíaca de repouso, de recuperação, de treinamento e frequência cardíaca máxima (conceitual), imediatamente foi feito o procedimento de aferição das frequências cardíacas durante a prática da ginástica aeróbica (procedimental), lembrando que esta atitude deve ser

assumida quando na realização de práticas corporais (atitudinal). Também destacamos que estas podem ser manipuladas conforme objetivo do exercício, como se direcionarmos os objetivos para melhorar o sistema cardiovascular, ou melhorar o metabolismo de gordura. (SABA, 2003).

Os estudantes das duas turmas se mostraram estimulados quando orientados para experimentarem o procedimento de verificação de frequência cardíaca. Alguns já tinham realizados outras vezes e outros nunca tinham realizado este tipo de verificação. Com a orientação dada, realizaram o procedimento de verificação da pulsação cardíaca pelo toque, mas alguns não conseguiram verificar. Analisamos as situações e eles justificaram que era porque não tinham o costume de realizar este procedimento, outros não conseguiam se concentrar para sentir a pulsação. Nossa função foi dar a oportunidade para o conhecimento teórico ser aplicado, promovendo a reflexão entre adotarem um estilo de vida ativo ou permanecerem na condição de sedentários.

O momento da prática da ginástica aeróbica, cada grupo apresentou sua proposta de movimento, e esta passou a fazer parte da sequência de exercícios da aula de ginástica aeróbica, e nós sempre intervínhamos, trazendo o significado de saúde o mais próximo da noção holística, ou seja, os muitos aspectos que tornam uma pessoa saudável. (SABA, 2003). Para incrementar o desafio corporal na ginástica aeróbica, os estudantes teriam que expressar o movimento conforme ritmos que nós íamos propondo durante oito minutos. Observamos que aula foi atrativa para os estudantes, mesmo uma minoria reconhecendo que ainda não se sentiam bem realizando atividades corporais acompanhadas por músicas.

Após a aula, questionados sobre a coerência entre os saberes teóricos abordados e aprendidos na relação com a prática, os estudantes entenderam que

- É preciso a gente saber se um exercício é bom pra gente professora. E agora a gente sabe que o nível de exercício físico bom pra gente é médio pela frequência cardíaca. (E-78).

- Professora foi uma das melhores aulas de educação física. A gente sentiu bem estar nesta atividade de ginástica. E é assim, que o exercício físico traz saúde, a gente tem que gostar dela, não é professora? Ai, professora, amei! (E-79).

Essas falas vêm das situações de ensino que os estudantes experimentavam a construção do conhecimento na ação dialógica, que demanda um ensino que provoque atitude crítica e ações cooperativas na relação professor-estudante, o que os encorajou a responderem os

questionamentos sem medo de errar. Mas uma vez, em situação de ensino e aprendizagem os estudantes experimentavam tomar decisões nas situações de aprendizagem e, juntos refletíamos que “[...]. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável.” (FREIRE, 2011, p. 104).

Na teoria da ação dialógica se encaixa a compreensão de Moran, Macetto e Behres (2000) quando discorre sobre a proposta de projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente e considera que:

Depreende-se que uma postura cooperativa exige colaboração dos sujeitos envolvidos no projeto, tomada de decisões em grupo, troca e conflitos sociocognitivos, consciência social, reflexão individual e coletiva, e convivência com as diferenças, responsabilidade do aprendiz pelo seu aprendizado e pelo do grupo, constantes negociações e ações conjuntas e coordenadas. A negociação conjunta das atividades a serem realizadas pressupõe que os alunos terão voz e voto e que o consenso deverá ser atingido pelo grupo com intuito de responsabilizá-los pelo sucesso ou pelo fracasso da proposta (MORAN; MACETTO; BEHRES, 2000, p. 106).

Em nossas aulas, observamos que, para os estudantes reconhecerem sua responsabilidade quanto ao sucesso e fracasso nas atividades de aprendizagem, não bastou conseguir que eles trabalhassem em grupo, mas que tivessem consciência e estivessem motivados para resolver as situações-problemas. Esse passo foi imprescindível para a construção de novas aprendizagens nas aulas.

Entre nossos estudantes, vimos que o processo de negociação em atividade de grupo não era fácil, principalmente em se tratando de adolescentes que ainda não atingiram o nível de amadurecimento, para fazer escolhas em prol do coletivo, abrindo mão da vontade de si próprio. Assim, decidimos por oferecer “[...] experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 2011, p. 105).

A ênfase que demos ao tema transversal – Saúde foi no sentido de objetivo primeiro de vida, o que nos conduziu, a partir da proposta de leitura do texto, identificar e discutir novas abordagens da saúde. Essa perspectiva levou-nos a considerar que

O prisma pelo qual contemplamos os conteúdos sobre a saúde leva-nos a considerar a necessidade de enfocá-los sob uma perspectiva que priorize o conhecimento dos processos físicos, psíquicos e sociais, entendidos como um contínuo da forma saudável à prejudicial (BUSQUETS, 1999, p. 71).

Priorizando o enfoque da saúde na relação do conhecimento sobre o corpo, exercício físico e bem-estar e questões sociais externas que interferem na saúde individual, observamos que, do ponto de vista pedagógico, as práticas corporais na educação física precisam ser planejadas de forma que se perceba uma progressão lógica nas experiências oferecidas, envolvendo uma gama de atividades além de jogos e esportes. Nesse sentido, compreendemos que

A Educação física escolar é responsável por uma variedade de objetivos, [...]. Sem diminuir a relevância dos demais objetivos, os currículos devem enfatizar os objetivos centrais da Educação Física: o desenvolvimento de habilidades motoras e promoção de atividades relacionadas à saúde. Para atingir outros objetivos da Educação Física, os alunos precisam ser fisicamente ativos, na escola e fora dela.

A educação para o estilo de vida ativa representa uma das tarefas educacionais fundamentais que a Educação Física tem a realizar (NAHAS, 2003, p. 148).

Em nossos planos de ensino, optamos por entender fundamentalmente que a educação física não pode se fragilizar como área de conhecimento, limitando-se apenas à utilização do conhecimento adquirido, ou seja, aplicação prática que favorece as aptidões corporais, mas também como produção conceitual que reelabora ideias, qualificando as interpretações subjetivas que os próprios estudantes constroem a respeito dos conteúdos e temas transversais abordados nas aulas. No ensino da ginástica e saúde, focamos questões para que eles compreendessem a estreita relação existente entre atividade física, saúde e qualidade de vida, e a necessidade de optarem por serem sujeitos fisicamente ativos, por adquirirem a consciência de adotar um estilo de vida ativo a partir das aulas de educação física.

Ao final das aulas, tornou-se hábito a autoavaliação, em que os estudantes externavam sobre o que acharam da aula, se tínhamos atingido o objetivo aprendizagem e, nessa aula, destacamos falas intrigantes de estudantes:

- Esse trabalho que a senhora está fazendo com a gente, eu particularmente tem me estimulado a brincar mais em casa, sair para dar uma caminhada. E também o aquecimento ajuda a gente a chegar melhor aqui na escola já cansado do dia anterior, ainda fica aquela canseira o dia todinho, e esse momento ele quebra isso. Toda terça-feira, eu tenho mais disposição depois desse momento. (E-78).

- Foi ótima porque foi uma aula diferente. Eu acho que quase ninguém aqui teve uma aula dessa. Foi bom, aprendeu o conteúdo e também a gente relaxou. (E-79).

- A realização dos exercícios fez bem, e depois essa massagem relaxou. Eu também nunca tive uma aula de educação física assim. (E-80).

Indagamos sobre como eles chegaram na quadra, lembram? Um a um foi respondendo e logo um desencontro de vozes se fez respondendo: - *Cansados, estressados (Es). Voltamos a perguntar:* - E agora, como é que vocês vão saindo? *Eles respondem:* - *Relaxados, alegres (E-41).*

A inclusão do tema saúde nas aulas de educação física na fala dos estudantes revela o que eles têm aprendido e, nos convence de que estamos contribuindo com a formação de cidadãos para uma vida saudável. Orientação preconizada nos PCNs (BRASIL, 1997), quando explica a educação para a Saúde como tema do currículo, valorizando a escola como espaço de acesso às temáticas sociais, destacando que essa educação

[...] eleva a escola ao papel de protagonista – e não pacientes – capazes de valorizar a saúde, discernir e participar de decisões relativas à saúde individual e coletiva. Portanto, a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim, como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social (BRASIL, 1997, p. 34)

Poderíamos afirmar que, essa perspectiva de trabalhar a saúde junto ao conteúdo ginástica no ensino da educação física, focando na aprendizagem do funcionamento do organismo, do exercício físico e qualidade de vida, foi suficiente para que os estudantes tivessem elementos para pensar em adotar um estilo de vida ativo, ou seja, se sentirem responsáveis por sua condição de sujeito saudável. Isso podemos destacar, pois eles reconheciam péssimos hábitos de alimentação, de higiene, bem como se assumiam sedentários. Os meninos se mostraram empolgadíssimos sobre os momentos em que abordávamos o exercício físico em academias, o cuidado com as ofertas de uso de anabolizantes como estimuladores de respostas funcionais do organismo.

O **terceiro plano de aula** (2h/a) tinha o objetivo de experimentar uma prática de ginástica aeróbica, focando saberes do corpo: anatômico, fisiológico e mecânico, bem como os benefícios dos exercícios físicos para a saúde das pessoas. A tematização foi ginástica localizada, com uma proposta de sequência de exercícios físicos localizados, estruturada em circuito.

A proposta de prática da ginástica localizada, onde focamos o exercício físico como necessário à melhoria e à manutenção de um ou mais componentes da aptidão física. Outras questões abordadas foram “busca da aparência ideal”, “malhação” bem sucedida e “dieta”. As discussões avançaram refletindo a influência da mídia que dá intenso enfoque a personalidades famosas que se lançam a uma busca desenfreada atrás do “corpo perfeito”. A relação do conteúdo da ginástica com a aplicação do conteúdo saúde possibilitou abordar as questões apresentadas, e estas fundamentas nos textos propostos para leitura.

Todas essas questões abordadas na aula geraram inquietante discussão, pois muitos estudantes desejavam externar seu pensamento, exemplos e contribuições, no entanto, o tempo sempre foi um elemento limitador do diálogo, pois as turmas tinham entre 36 e 40 estudantes. Neste estudo entendemos que as aulas em formato de diálogo, trabalho em grupo, postura cooperativa, de construção coletiva, facilitam a produção de conhecimento, visto que a disciplina de educação física dispor de um maior número de aulas pequeno na proposta curricular das escolas.

O quarto plano de aula (2h/a) teve por objetivo experimentar uma prática de ginástica laboral, focando os benefícios da ginástica laboral para a saúde das pessoas no trabalho. A proposta foi trabalhar a ginástica laboral. Os procedimentos metodológicos Exposição e análise de vídeos sobre ginástica laboral. Vídeo 1: benefícios da ginástica laboral; Vídeo 2: prática de ginástica laboral; Vídeo 3: LER e DOTS.

Na abordagem do conteúdo da ginástica laboral, introduzimos o recurso da tecnologia da informação, utilizando especificamente o recurso de vídeos nas atividades didáticas. No tratamento pedagógico do conteúdo da ginástica laboral, reconhecemos que o uso dos recursos informatizados quando adequadamente utilizados como recurso no ensino podem ser facilitadores do ensino e da aprendizagem, e foi o que constamos nesta experiência em nossa prática pedagógica. Estes foram facilitadores do ensino, pois como professora embora não saibamos tudo, temos que buscar a apropriação de conhecimento que cabe ao professor saber, para então, saber ensinar bem aos estudantes. Como nos esbarramos em certa limitação de diante do domínio do conteúdo, por isso, tivemos que organizar estudos sobre a ginástica laboral, pesquisa de vídeos para análise e pensarmos num jeito didático de oportunizar este conhecimento, afinal, o saber do estudante não pode encontrar entrave na limitação do “não saber” do professor.

Optamos por abordar a ginástica laboral a partir da análise de vídeos. Sendo assim, a partir do objetivo da aula selecionamos três vídeos, a saber: Vídeo 1⁷: benefícios da ginástica laboral; Vídeo 2⁸: prática de ginástica laboral; Vídeo 3⁹: LER e DOTS. A sequência didática seguiu o princípio de primeiro saber o que era ginástica laboral e seus benefícios para as pessoas, partindo do que era ginástica laboral, propiciamos a realização de uma prática de ginástica laboral, e por fim, conhecer, discutir e refletir sobre a LER (Lesões por esforço repetido) e DOTS (Doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho), que são doenças adquiridas pelo esforço repetido diariamente, e muitas vezes não temos consciência disto.

Observamos que a atração que o adolescente tem pela tecnologia da informação é fator estimulante, e por isso devemos trazer para sala de aula. A exibição dos vídeos foi organizada da seguinte forma: primeiro, propomos exibição e análise do vídeo sobre ginástica laboral e seus benefícios e, nesta discussão foi abordada de forma aprofundada a temática saúde, focando no funcionamento do corpo (organismo) saudável, a fim de ajudar o estudante a entender a saúde neste enfoque como interesse particular do profissional, bem como da empresa. Na sequência o exibimos o vídeo* sobre uma aula prática de ginástica laboral, onde todos os estudantes participaram da aula prática acompanhando a orientação do vídeo, e realizando os movimentos de alongamento propostos; e por último, análise e discussão sobre as LER e DOTS, focando um olhar do estudante para atitudes assumidas no dia-a-dia, inclusive quanto ao uso exacerbado do computador e do celular com internet.

Esta alternativa didática ajudou a resolver nossa limitação para estruturar uma aula prática de ginástica laboral, e favoreceu a aprendizagem. Esta aula mostrou que conseguimos experimentar situações de ensino na educação física diferentes daquelas que os estudantes estavam acostumados em níveis de ensino anterior, ou seja, o professor se limitar a ensinar o que domina de cultura de movimento e, que não domina fica por conta dos estudantes “fazerem o que quiserem” nas aulas.

Nesta estrutura de aula que utilizamos os recursos da TV e do vídeo a interação com o conhecimento foi positiva, pois o nosso foco era a aprendizagem sempre na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo da ginástica laboral, e a aplicação do tema transversal –

⁷ Vídeo 1 – Benefícios da ginástica laboral: <<http://www.youtube.com/watch?v=4y3WVEU4TIY&feature=related>>

⁸ Vídeo 2 – Ginástica laboral – Aula 024 (10min): <<http://www.youtube.com/watch?v=4HgQDVPpQDI&feature=related>>

⁹ Vídeo 3 - Ler e Dort (reportagem – 5 min):< <http://www.youtube.com/watch?v=Bo4CnBN41BU&feature=related>>

Saúde, tema que foi exaustivamente discutido pelos estudantes, uma vez que conseguiram fazer a relação com a formação escolar no IFRN que é integrada, isto é, formação geral e a educação profissional.

Esta condição da linguagem audiovisual possibilitou que eles ampliaram a compreensão do conteúdo da educação física, a ginástica, neste momento específico a ginástica laboral na relação com a saúde do profissional, reconhecendo a importância de aprender esses saberes como sujeitos responsáveis por optarem por estilo de vida saudável.

Para Moran (2000) integrar as tecnologias de forma inovadora, envolve eleger adequadamente os meios de comunicação e ao especificar o uso da televisão e do vídeo na educação escolar esclarece que

A linguagem da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, lendo.

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica (MORAN, 2000, p. 39).

Pensamos na utilização da linguagem audiovisual como meio de enriquecer a aprendizagem pela utilização de recursos diversificados, que favorecessem o entrecruzamento de olhares na construção do conhecimento. Reconhecemos a educação física como sendo área de conhecimento de natureza predominantemente prática, e podemos utilizar a tecnologia de forma inovadora possibilitando o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos da área, como podemos observar em nossas aulas.

O quinto plano de aula (2h/a) objetivou experimentar uma prática de ginástica geral. Nesta aula tratamos da Ginástica geral. O procedimento metodológico foi circuito de práticas corporais: 1. Corrida, 2. Esporte, 3. Dança e 4. Jogo/Brincadeira.

Para fechamento do conteúdo de ginástica organizamos uma aula de ginástica geral, trazendo aspectos para os estudantes refletirem como uma possibilidade de se fazer atividade física. O texto sobre saúde utilizado em nossas aulas favoreceu o pensar sobre a problemática que envolve a saúde, entendendo que para mantê-la depende de cada pessoa e dos órgãos públicos que devem oferecer políticas públicas voltadas para a saúde da sociedade.

Nesta aula estruturamos um circuito de experimentação corporal que envolveu atividades definidas pela professora e estudantes, a saber: corrida (8 min); frescobol; voleibol, futsal e abdominais. A turma se organizou em cinco grupos, que correspondia ao total de atividades propostas na estrutura de ginástica geral. Pelos ganhos de condição física ao longo de nossas aulas, os estudantes já apresentavam aptos a submeterem ao esforço físico proposto. Nestas atividades observamos que eles se interessavam bastante, pois já tinham aprendido sobre os benefícios do exercício físico, e exercitavam a aferição da frequência cardíaca.

No decurso das aulas sentimos os estudantes mais à vontade para assumirem o que aprendiam, falar sobre as dificuldades identificando os obstáculos que impediam o acesso de níveis mais elevados na aprendizagem motora. A este fato, ousamos acrescentar que a opção dialógica na construção do conhecimento oportunizou frequentemente o trabalho coletivo, onde priorizamos os princípios da cooperação, da tolerância e solidariedade como necessários à sociedade do conhecimento.

Na condição de professora mediadora, direcionamos esforços para encorajar os estudantes a perceberem o diferencial de assumíamos uma postura cooperativa no processo de ensino e aprendizagem, pois tínhamos a “ser mais” com o outro, afinal, somos parceiros na condição de sujeitos aprendizes, porém, um apto a ensinar e outro a aprender, mas ambos dispostos a aprender e ensinar juntos.

No momento do diálogo retomamos a atividade escrita de cada grupo, onde combinamos discutir as questões relacionando com todas as situações de ensino oportunizadas. A última questão desta atividade escrita solicitava uma avaliação sobre as aulas de educação física, considerando os pontos, a saber: metodologia de ensino, o trabalho integrado conteúdo da cultura de movimento e tema transversal, como elementos que facilitaram ou dificultaram a aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal na educação física. Esta avaliação foi utilizada para identificar como os estudantes passaram a perceber a educação física, depois do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da educação física com os temas transversais no IFRN/SGA, e será melhor discutida na próxima categoria de questões observadas.

Diálogos sobre a interação do conhecimento na relação professor-estudante

A proposta da última atividade escrita do conteúdo ginástica trouxe uma questão que oportunizou diálogos sobre a interação do conhecimento na relação professora-estudante. Nesta queríamos ver de que maneira os estudantes valorizaram nossas aulas, como pensaram sobre essa experiência que integrou conteúdos da educação física com temas transversais, e se este ensino contribuiu para que eles compreendessem melhor esses saberes curriculares.

Esta questão da auto-avaliação das aulas nos remete a Paulo Freire quando trata do interesse que o professor deve ter em saber como é percebido pelos estudantes. Ele também foi prudente e reconheceu que não podia viver os dias como professor, sem questionar os estudantes sobre o que achavam dele e como o avaliavam. No entanto, propôs sensata reflexão:

[...]. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2011, p. 95).

O contexto geral proporcionado pela teoria da ação dialógica e pela concepção aberta de ensino nesta experiência pedagógica permitiu-nos perceber a necessidade dos estudantes construírem nova mentalidade e jeito de agir nas aulas de educação física. Assim, sendo os estudantes sujeitos ativos, situamos o nosso fazer pedagógico neles como ponto de partida, propondo mudanças significativas tanto na forma de abordar os conteúdos históricos da educação física com os temas transversais, como na metodologia de ensino, apresentadas nesta experiência pedagógica.

Em nossas aulas observamos que os estudantes foram evoluindo na apreensão dos saberes da educação física e dos temas transversais, a partir de uma dinâmica interativa de ensinar e aprender própria da nossa opção metodológica. O percurso pela educação problematizadora, que orienta a aquisição do conhecimento em situações-problemas no ensino, moveu os estudantes a buscarem novas formas de compreender e atuar sobre as situações de aprendizagens dos conteúdos do movimento humano (corpo), cultura de movimento

(manifestações), jogo e ginástica propostos no currículo da educação física, para o 1º ano do ensino médio integrado no IFRN.

O enfoque da concepção aberta no ensino da educação física destacou a participação autônoma responsável dos estudantes na gestão de suas atividades escolar, tanto no nível individual como em grupo. Assim, com base na avaliação dos estudantes sobre as aulas de educação física, considerando os pontos, a saber: metodologia de ensino, o trabalho integrado conteúdo da cultura de movimento e tema transversal, tiremos uma noção segura de aspectos que facilitaram ou dificultaram o trabalho pedagógico dos conteúdos e dos temas transversais nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal em nossa experiência pedagógica na educação física.

Iniciando a análise da questão referente ao que os estudantes acharam da metodologia de ensino, destacamos interessantes falas:

A metodologia sempre se manteve clara e acessível a todos, dando suporte à absorção dos conhecimentos relacionados à cultura do movimento, coisa que jamais tínhamos pensado em aprofundar. (G-1).

A metodologia das aulas foi muito interessante, uma vez que os alunos puderam relacionar as práticas físicas com assuntos diversos do nosso cotidiano. A professora fez com os alunos refletissem sobre as suas atitudes dentro e fora da escola e nos ajudou a trabalhar em equipe. (G-2).

A metodologia de ensino aplicada nas nossas aulas de educação física, foram bastante diferenciadas das outras escolas de que estamos vindo, pois trabalhamos vários assuntos de diferentes maneiras, exemplo: a diferença entre atividade física e exercício físico, de esporte e jogo, trabalhando temas transversal, entre outros. (G-4).

O ensino empregado nas aulas contribuiu para nosso aprendizado, interagindo com a própria classe graças às atividades proporcionadas. (G-5)

Esta revelação da análise dos estudantes se percebendo no processo de ensino e aprendizagem, mostra que a nossa opção metodológica facilitou a participação autônoma e crítica do estudante em sua inteireza de corporeidade, pois materializamos esta experiência pedagógica introduzindo novos aspectos metodológicos, a fim de favorecer a apreensão dos conhecimentos onde ficou visível que os estudantes demonstraram diferentes maneiras de aprender, o que exigiu formas diferentes de ensinar os conteúdos de educação física que já sabiam, aprofundando e ampliando esses saberes em conjunto com os temas transversais.

Esta ótica dos estudantes revela-se, a nosso ver, incluída da tomada de consciência de atitudes com relações às situações de ensino, teve consequências positivas de suas decisões responsáveis que ajudaram na aprendizagem dos conteúdos abordados. A coerência metodológica criou um percurso seguro aos objetivos estabelecidos nas unidades de ensino que propusemos, a qual possibilitou a abordagem dos conteúdos da educação física e dos temas transversais com intervenções diversas. Fato revelado nas falas dos estudantes.

Freire ao discutir que ensinar exige bom-senso, discorre que o professor deve respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, pensando uma prática educativa em que se realize o respeito como dever que este tem ao educando. O bom-senso é uma preciosa virtude do professor, e que assumimos na interação do conhecimento, para tanto reconhecemos que:

Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre a minha própria prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 2011, p. 63).

Com o propósito de construir novas relações do estudante com o conhecimento da educação física, assumimos a reflexão crítica como percurso seguro para se chegar a uma diferente prática pedagógica no IFRN. Marcondes e Marcondes (2008, p. 174) ao estudar a educação nas prisões advertem sobre o trabalho pedagógico com os temas transversais, fazendo pertinente consideração que coincide com nossa compreensão na abordagem das temáticas e, revelam o alinhamento pedagógico vivido em nossas aulas:

[...] o estudo dos temas transversais deve ser feito em uma perspectiva crítica, porque estes valores não podem ser admitidos como verdades absolutas, prontas e acabadas. Neste particular, tem perfeita pertinência a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, porque rechaça ‘a concepção ‘bancária’ da educação como instrumento da opressão e propõe ‘a dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987, p. 57-120), impondo-se um pensar crítico.

Em nossa experiência pedagógica, propusemos o ensino crítico articulando conteúdos da educação física, temas transversais e objetivos de aprendizagens visando trabalhar em profundidade cada um destes nas unidades de ensino estruturadas. (Ver Apêndice)

Pretendendo entender especificamente como os estudantes perceberam o trabalho integrando os conteúdos da educação física com os temas transversais, eles consideraram que:

As aulas são bem estruturadas, com conteúdos distribuídos em tema transversal, o que vêm como ótima opção, pois facilitou o entendimento do aluno nos assuntos. (G-1).

A associação da cultura de movimento com os temas transversais foi de grande importância e foi gostoso trabalhar assim, pois fez com que houvesse um enriquecimento mental de cada aluno como pessoa. (G-3).

O trabalho com temas transversais é muito bom, pois além de aprender a educação física, a gente aprende algo bom para nossas vidas de um jeito bom, que é a aula de educação física, isto é, de um jeito certo como a professora vem nos mostrando. (G-3).

Vimos através dos temas transversais uma nova maneira de interagir socialmente, agir sem preconceitos e respeitar as diferenças alheias. (G-5).

Para nós os temas transversais são questões da temática social que estão sendo refletidas na educação escolar e que devem ser refletidas no ensino. Como a incoerência de atitude ética em diversas situações sociais; a pluralidade cultura impregnada na diversidade humana, nas práticas sociais e na cultura; o preconceito em torno das relações humanas definidas pela orientação sexual particular de cada pessoa, acompanhado de intolerância a expressões afetivas que contraria “o normal socialmente”; a saúde tão comprometida pela própria atitude das pessoas e ausência de políticas do poder público, e por fim, o meio ambiente ignorado como ambiente que comporta a existência humana. É desta constatação, que entendemos que abordar os conteúdos curriculares da educação física com temas transversais, ou seja, impregnando-os de vida cotidiana, não significa eliminar sua qualidade científica, mas com possibilidade de aprofundamento e ampliação de saberes, como bem colocado nas falas dos estudantes.

Diante do exposto, Moreno (1999, p. 49) afirma que “[...]. Os temas transversais introduzem na escola essa problemática mais ligada ao cotidiano.” Podemos atribuir o êxito do trabalho com temas transversais no ensino da educação física, a existência de uma proposta curricular institucional para a educação física, nossa postura reflexiva de professora que busca alinhar o fazer pedagógico às aspirações de formação humana para além dos ditames sociais, cuidando para não cair numa prática que adapta os estudantes a estrutura social vigente; por isso,

concretizamos um ensino com planejamento, fato assegurou concretizar uma prática exitosa que provavelmente sirva aos profissionais da área de educação física, como prática possível.

Em nossa prática pedagógica esses temas não se constituíram novos conteúdos, mas foram organizados em torno dos conteúdos curriculares da educação física. Esta representação do conteúdo da educação física e do que são temas transversais ficou clara para os estudantes nas aulas de educação física e, ecoa nas falas dos estudantes, aqui posta à interpretação.

Toda prática pedagógica esta impregnada de princípios e valores que orientam a ação docente. Desta forma, perguntamos aos estudantes sobre a aprendizagem de valores e princípios que orientaram nossas estratégias de ensino, a relação professora-estudante como projeto realizado nas aulas. Para nossa alegria, os estudantes identificaram que:

Os alunos mantiveram compromissados com os seus deveres, o que garantiu um bom relacionamento professora e nós alunos. (G-2).

Podemos hoje afirmar que realmente pudemos aprender os valores regidos por uma boa cultura corporal. Esperamos que as aulas continuassem assim: acessíveis, bem estruturadas e agradáveis. (G-2).

As aulas foram muito importantes para nosso desenvolvimento escolar e pessoal, pois você nos fez aprender tanto a sua disciplina como também usando sua didática, aprendemos valores morais que iremos levar para toda a vida e que nos ajudará futuramente. (G-4).

Estas falas chamam a nossa atenção como professora, pois nos mostra o quanto os estudantes perceberam os valores e princípios que alicerçam a ação docente na organização do processo de ensino e aprendizagem. Acontece que muitas vezes esse saber não é chamado à tona, pela maioria dos professores na interação do conhecimento. Em nossa experiência pedagógica sugerimos que os valores e princípios percebidos fossem descritos, analisados e refletidos pelos estudantes à medida que apreendiam o conhecimento e, tomavam consciência de sua relação com a aprendizagem nas experiências de ensino de cada conteúdo e cada tema transversal nas aulas de educação física.

A questão de valores e princípios ensinados e aprendidos na interação do conhecimento nos remete a Catani (2012, p. 55) que discute sobre a Didática servir para habilitar o professor proceder na situação de ensino. Esta autora nos envolve em uma questão que merece nossa

atenção quando tratamos da formação do estudante e do próprio professor na experiência de ensino, e discorre que:

[...]. Entretanto, é no próprio modo individual de conceber o ensino, bem como no saber que se extrai das próprias experiências e nas maneiras de significar que são engendradas na vida escolar, que estarão enraizadas as orientações que cada professor assume ao ensinar, daí a necessidade de estar atento a essas dimensões no processo de formação.

Os entendimentos dos estudantes coincidem com os nossos sobre o que deve ser ensinado. Trouxemos alternativas metodológicas diferentes, porém, relacionadas com os objetivos do PPP (IFRN, 2009) que configuram a prática pedagógica no IFRN, sem, contudo deixar de empreender em alternativas metodológicas que culminam com a transformação desta prática.

Todos esses questionamentos avaliativos feitos aos estudantes foram necessários para elencarmos o essencial da atividade de ensino: a aprendizagem. Como vimos, em toda atividade pedagógica que se planeja, não há apenas os objetivos do professor, mas há também de se considerar o processo que move os estudantes a atividade de aprendizagem, pois ele é quem dá sentido a proposta realizada.

Assim, para entender melhor como se deu a relação do estudante com o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem realizado nesta experiência pedagógica, reportamo-nos aos estudantes sujeitos de apropriação dos saberes da educação física e dos temas transversais já construídos na aula, e perguntamos: o que vocês gostariam de dizer a professora e não possível durante as aulas?

- Como professora e o seu método de ensino não precisa mudar em nada. O nosso grupo considera a professora Iracyara uma profissional excelente. (G-1).

- Estrutura de aulas sempre dinâmicas e em grupo favoreceu uma aproximação muito grande entre professora e alunos, possibilitando que o aprendizado fosse cumulativo e reflexivo, pois sempre utilizamos o conhecimento que aprendemos em aulas anteriores. (G-2).

- As aulas de educação física saíram da mesmice, repetitiva e chata. A atuação da professora foi ótima, ela tirou aquele estereótipo de que aula de educação física é só jogo, e isso, fez com que os alunos frequentassem as aulas de forma espontânea e não obrigatória. A relação professora-estudante criou um laço forte, que ultrapassa as paredes da escola, um laço de amizade. (G-3).

- As aulas foram produtivas, pois podemos relacionar o teórico e o prático com grande facilidade. Em suma, muito obrigado por nos ensinar todos esses assuntos e ampliar gradativamente nossos horizontes. Com certeza você foi e continuará sendo muito especial para todos os seus alunos. (G-4).

Gostamos bastante das aulas de educação física, pois esse é o momento em que nós interagimos entre si, diferentes das outras aulas, onde não temos essa oportunidade. (G-5).

Essa última questão, portanto, não é estranha à prática docente. Foi importante abrir espaço para os estudantes externarem as consequências das intervenções do professor na prática pedagógica. Cabe ao professor junto aos estudantes defrontar o seu fazer pedagógico no cotidiano escolar, no sentido, de verificar as mudanças na realidade, como fizemos no IFRN/SGA. Ficou nítido nas falas dos estudantes, que as diferentes possibilidades de tratar os conteúdos produzidos historicamente da educação física veicularam transformação na construção do conhecimento elaborado nas aulas, como também pelas interrelações e confrontações desse conhecimento com os temas transversais.

Desta experiência pedagógica em que trazer para análise o que professora e estudantes disseram o que mostramos e como se mostram na relação professora-estudante na interação do conhecimento proposta, foi fundamental. Assim, acreditamos que essa avaliação dos estudantes foi possível, pois entendemos que:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de sou o 'maior'. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 2011, p. 132).

O estudante do ensino médio, está em efervescência da adolescência, passa a uma nova estância onde seu movimento corporal superam a aprendizagem de predominante de gestos motores padronizados do esporte, para nós uma aprendizagem ainda limitada, mas que deve evoluir para esferas mais complexas abrangentes do movimento humano seguindo um caminho para conhecer com realidade, o que faz professor e estudantes refletirem sobre o que sabe, o que

podem saber melhor do que já sabem com profundo interesse de conhecer o que ainda não sabem ao longo de todo o percurso escola e da vida.

Discutimos algumas condições didáticas de como introduzir os temas transversais com os conteúdos da educação física, visando produzir aprendizagens sob a concepção aberta de ensino e da teoria da ação dialógica cuidando para entender com mais precisão alternativas teórico-metodológicas diferentes que mantenham a inter-relação entre as dimensões do conteúdo conceitual, procedimental ou atitudinal.

A partir dos pressupostos de Zabala (2011) buscamos entender a relação dos temas transversais (pluralidade cultural, orientação sexual e saúde) com estas dimensões. A dimensão conceitual abrangeu conceitos, princípios próprios de cada tema. Os procedimentos, não sendo fáceis de identificar com nitidez envolveu o que os estudante compreenderam do conhecimento e eram capazes de traduzir em ações de intervenções em situações concretas surgidas no processo de ensino e aprendizagem. E os conteúdos atitudinais englobam valores, atitudes e normas, assim, quando discutido e aprendido um valor pelos estudantes dentro das temáticas observávamos a tomada de posição deles frente aos desafios postos nas situações de ensino. Isto ficava mais nítido quando víamos estudantes pensavam criticamente e agindo conforme valores compartilhados socialmente.

Agora vamos situar a avaliação das atividades propostas nas unidades de ensino, a partir das possibilidades de aprendizagens observadas, considerando também os depoimentos dos estudantes quando dado enfoque da questão avaliativa nas aulas. Entendemos que a prática corporal implica, sempre, pensar e fazer simultaneamente. Este sentido do corpo em situações de aprendizagem, foi vivido constantemente em nossas aulas com vistas a construção de conhecimento, e por isso, exige-se uma proposta de avaliação.

Quando orientados que iriam realizar a avaliação, uma estudante logo saltou e relatou como era feita a avaliação em sua escola anterior, deixando claro que a avaliação era vista como mera atividade burocrática do professor, apenas para cumprir uma exigência escolar sem implicação de validação de aprendizagem. Assim, relatou a estudante

- Ei professora a avaliação era engraçada, minha professora, pegava a chamada perguntava quem era cada aluno e se participa das aulas. Quem não faltava tinha 10, e outros ela dava a média para passar, diga se a educação física avaliava bem o aluno, professora, diga mesmo! (E-14).

- Não me lembro de ter avaliação na educação física não professora, juro a senhora. Só sei que passava no final do ano com nota 10 [Acrescentando risos]. (E-15).

Nestes depoimentos, identificamos a relação vertical perpassa a questão da avaliação. Os estudantes fazem críticas com certa ironia a forma de avaliação que estava atrelada a frequência nas aulas da escola anterior. De forma superficial reconhecem que a avaliação proposta não legitimava aprendizagens, fato coerente, com os depoimentos anteriores quando os estudantes apontavam que as aulas eram sempre “aula livre”, isentas de uma intervenção pedagógica.

Assim, é preciso, pois, apreender de forma crítica os pressupostos científicos que embasam a avaliação no ensino, para se superar a ideia classificatória que enaltece o erro ou nada avalia que ainda predomina na prática pedagógica, como depõe os estudantes. Na avaliação séria para validar conhecimento é preciso compreender a avaliação para além do erro, para se identificar concretamente os conflitos e os avanços de aprendizagem dos estudantes.

- Professora a gente não tinha avaliação de educação física, era só ir pra aula e não faltar que tinha nota boa e passava. (E-29).

Vimos que o ensino da educação física, segundo a percepção da estudante não sistematizava os conteúdos curriculares, o que dificulta definir um processo de avaliação. Sobre essa questão, fica parecendo que os professores até sabiam o que ensinar na educação física, mas parece não saberem como, ou não estão dispostos a concretizarem possibilidades de alternativas teórico-metodológicas para os estudantes entenderem o movimento como linguagem corporal. Em nossas aulas os estudantes foram instigados a experimentarem suas possibilidade de movimento nas situações de ensino, avaliando os próprio movimento e dos colegas nas propostas de práticas corporais oferecida por nós professora e, por eles nos grupos.

Quanto à avaliação seguimos o entendimento de avaliação como momento de aprendizagem, tanto para o estudante quanto para o professor. Os resultados obtidos tornam-se diagnóstico orientador do planejamento com vistas a promover a aprendizagem e, portanto, avanços dos estudantes. Conforme é a proposta de avaliação neste documento, ela norteou nossa ação docente de ensinar e a do estudante de aprender. Neste sentido, ela supera a mera aplicação

de provas e testes de caráter classificatório, para atingir uma dimensão ampla, como prática diagnóstica e processual nos aspectos qualitativos (IFRN, 2009).

Esse documento também orienta no processo de construção do conhecimento, que se considere os conhecimentos prévios dos estudantes, desenvolvendo suas percepções e convicções acerca da educação para a cidadania, para o trabalho e para a vida. Destaca o professor como responsável por formatar estratégias de ensino que articule o conhecimento do senso comum com o conhecimento científico.

Respaldados pela avaliação construtivista, a avaliação em nossas aulas acontecia durante toda a aula, verificando como os estudantes superavam os conflitos corporais, cognitivos e sociais propostos nas atividades de ensino. Com este propósito, consideramos a avaliação como sendo “[...] conjunto de trabalhos e/ou atividades, para verificar como o aluno está abstraindo um determinado conteúdo proposto, observando o quanto ele avançou e melhorou em seus conceitos. Objetiva, ainda, possibilitar a reorganização e a continuidade do trabalho do professor” (PALMA, et al., 2010, p. 206).

Em nossas aulas a avaliação não enfatizava o erro, pois este serve de parâmetro para revelar o que os estudantes sabiam e o que precisavam aprender. Nossa ênfase foi a troca de conhecimento, o que facilitou que eles se sentissem mais à vontade, pois perceberam que estavam aprendendo facilmente uns com os outros. Colocamo-nos como mediadora, que orienta o processo de aprendizagem, focando também a dimensão atitudinal posto o ensino dos saberes de valores e atitudes, oportunizando que aprendessem com liberdade e cooperação na integração com a turma.

Assim, é preciso, pois, apreender de forma crítica os pressupostos científicos que embasam a avaliação no ensino, para se superar a ideia classificatória que enaltece o erro ou nada avalia que ainda predomina na prática pedagógica, como depõe os estudantes. Na avaliação séria para validar conhecimento é preciso compreender a avaliação para além do erro, para se identificar concretamente os conflitos e os avanços de aprendizagem dos estudantes.

Trata-se, assim, de compreender claramente a avaliação revendo e interpretando o erro de outra forma, ou seja, “[...], o erro compõe o processo de aprendizagem e tem fundamental importância nesse processo de construção” (PALMA, et al., 2010, p. 206).

Ao iniciarmos um novo conteúdo sempre considerávamos os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os assuntos abordados, a partir destes complementávamos a nossa proposta de

ensino, adequando o tratamento pedagógico que seria dado. Entendemos segundo Coll (1996) citado por Palma (2010) que “Essa avaliação inicial, a cada novo conteúdo, além de favorecer muito o trabalho do professor, possibilitará aos alunos perceberem suas lacunas, seus equívocos, e motivarem-se para o aprofundamento do assunto proposto” (PALMA, *et al.*, 2010, p. 207).

Esta compreensão de avaliação foi de fundamental importância em nossas aulas, pois tinha o sentido de verificar a apreensão das aprendizagens dos estudantes num tempo e num espaço pedagógicos. Com esta opção avaliativa nos valem das possibilidades de organização do ensino sob novas bases, mesmo reconhecendo seus limites, esta estimulou formas diferentes de avaliar, que contrapõem ao modelo tradicional e tecnicista de avaliação ainda presente na escola.

Fica claro que o modelo de ensino flexível tem como plano de organização o modelo de avaliação que considera o erro como condição primeira de quem se encoraja a aprender. Ou seja, para nós “[...]. O erro é uma possibilidade de focar os limites da argumentação e da compreensão e suscitar novos desafios e buscas” (HENGEMÜHLE, 2010, p. 150-151).

A respeito da avaliação, ainda o autor discuti a mudança de paradigma do ‘transmitir e receber informações’ ligada a uma mudança de paradigma do professor, quanto ao conceber o certo e o errado em condições de construção de conhecimento. Este foco nos faz refletir também sobre como os professores lidam com o erro na construção de conhecimento e como são pensadas e executadas as intervenções para que os estudantes vejam possibilidades de avançarem em níveis de aprendizagem objetivadas (HENGEMÜHLE, 2010, p. 151).

A avaliação tem sido questão inquietante para os professores na educação escolar. Esta perspectiva de avaliação como processo de construção de conhecimento, requer que o professor reavalie os impactos dos níveis de aprendizagem desta forma de ensinar e avalie no processo permanente de aprender do estudante ao longo de sua escolarização, questão que não se tem evidências na educação física. Fato que nossos estudantes em depoimento deixam claro, que não aprenderam corporalmente os saberes da educação física, o que nos revela que só interessa a aprendizagem para a formação atlética, quem não se torna atleta, torna-se sujeito invisível do processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao apresentar e discutir a construção desta proposta pedagógica, aplicando os temas transversais nas aulas de educação física no ensino médio integrado, aceitamos o desafio de pensar sobre o tratamento pedagógico das manifestações da cultura de movimento e dos temas transversais, a relação professor e estudantes, a relevância e intencionalidade da disciplina da educação física no currículo do IFRN.

Este estudo centrou-se na aplicação de temas transversais na disciplina de Educação Física no IFRN/SGA. É necessário, portanto, apresentar análise feita dessa experiência que tem como aspectos justificadores apresentar e discutir os temas transversais nas aulas de educação física, oportunizando um processo de ensino e aprendizagem que favorecesse de forma ampla a compreensão dos estudantes sobre a educação física, a sua cultura, a sua corporeidade e o mundo como experiência significativa no universo do Instituto.

Devemos retomar ao objetivo geral de nosso estudo: apresentar e discutir uma experiência pedagógica na educação física escolar a partir da operacionalização de temas transversais com os conteúdos curriculares no ensino médio integrado no IFRN, campus SGA. Nesse intuito, priorizamos duas questões de estudo: 1. Quais fatores limitam ou potencializam a inserção dos temas transversais na prática pedagógica do professor de educação física no IFRN? Campus SGA; 2. Que alternativas teórico-metodológicas possibilitam a operacionalização dos temas transversais com os conteúdos curriculares nas aulas de educação física nas turmas do 1º ano do ensino médio integrado?

Convém ressaltar que, por termos um projeto político-pedagógico definido e termos participado ativamente da organização curricular da disciplina de educação física, decidindo sobre a seleção e organização dos conteúdos que seriam ensinados durante o nível de ensino médio integrado no IFRN, essa ação fortaleceu ainda mais nosso compromisso político no processo de ensino que na prática cotidiana nos move num constante fazer planejar, executar e avaliar em nossa prática pedagógica.

Quando organizadas as unidades de ensino dos conteúdos da educação física com os temas transversais, para o 1º ano do ensino médio, decidimos por definir a tematização por

conteúdo nas aulas. Ao iniciarmos a nossa experiência pedagógica apresentando a proposta, sentimos a necessidade de realizar uma atividade que nos desse o diagnóstico sobre a percepção que os estudantes tinham da educação física. Essa atividade de diagnóstico facilitou abrir espaço para a discussão sobre a proposta do ensino da educação física no IFRN/SGA, fazendo os estudantes entenderem a educação física e aceitarem participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa experiência como professora-pesquisadora, apresentamos e discutimos alternativas metodológicas para o ensino de temas transversais com os conteúdos historicamente definidos da educação física, indicando um caminho efetivo para um fazer pedagógico, conforme o PPP e a Proposta de Trabalho da Disciplina Educação Física (PTDEF) do IFRN. Isso porque buscamos vincular o conhecimento da realidade, isto é, da nossa própria prática, com ações docentes propostas nesta intervenção pedagógica, buscando estruturar um ensino crítico alicerçado na teoria da ação dialógica e concepções abertas no ensino como metodologia viável e adequada à operacionalização de temas transversais com os conteúdos curriculares nas aulas de educação física.

A proposta dos temas transversais nos PCNs requer uma intervenção na educação escolar. Concebidos na condição transversal, eles perpassam os componentes curriculares, expandindo-se na prática pedagógica da escola. No entanto, para propor uma intervenção, torna-se importante proporcionar aos profissionais a sensibilização para conhecer as orientações da proposta com temas transversais para a educação escolar, colocando a escola como espaço privilegiado para tratar dessas temáticas. Esse fato, infelizmente, não se consolidou na escola.

O diagnóstico inicial sobre a percepção que os estudantes tinham da educação física como mera atividade prática, que permite eles decidirem livremente o que fazer na estrutura de “aula livre”, facilitou para que os estudantes, mesmo contrariados, participassem das aulas. Mas essa percepção inicialmente se constitui aspecto que dificulta o professor oferecer uma proposta de ensino sistematizada, pois este tem que trabalhar um processo de mudança de percepção desses estudantes para aceitar o ensino do jogo, do esporte, da dança, da ginástica e das lutas de forma sistematizada. Daí o tom de resistência dos estudantes em participar inicialmente das aulas com satisfação. Esse fato exigiu desta professora interesse e disposição no discurso para que eles percebessem a nossa responsabilidade quanto ao ensino da educação física.

A partir da análise dos fatores que limitam ou potencializam a inserção dos temas transversais na prática pedagógica do professor de educação física, já iniciamos essa experiência pedagógica acreditando que era viável a tentativa de concretizar com os estudantes dos cursos de Edificações e Informática uma “nova prática”. Chamamos de nova, pois, historicamente, a educação física, no próprio IFRN, não construiu uma identidade de prática pedagógica com saberes sistematizados, ou seja, uma prática planejada.

Assim, colocamos nossa prática pedagógica em questão, apresentando, discutindo e refletindo sobre as dificuldades que atrapalham a inserção dos temas transversais na prática pedagógica do professor de educação física. A primeira dificuldade, no nosso ponto de vista, é a ausência de planejamento do ensino. O professor não vê o planejamento como atividade fundamental à prática docente que se pretende educativo-crítica. O trabalho com os temas transversais exigiu planejamento de cada sequência didática, relação conteúdo com o tema definido e a busca por envolver os estudantes na participação ativa de discussão do planejamento de ensino, especificamente sobre foram de abordagem dos os conteúdos, dos temas e sugestões de novas atividades.

Quando vivemos a prática pedagógica em que as intervenções do professor de educação física para o ensino dos conteúdos com os temas transversais não são planejadas, dificulta o estudante confirmar, complementar e ampliar os saberes da manifestação da cultura de movimento. Vimos que os pressupostos balizadores da ação dialógica proposta no planejamento do ensino das unidades didática contemplaram a abordagem dos conteúdos com os temas transversais, nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, sob a utilização do diálogo amoroso, do trabalho em equipe, de situações de ensino com foco em aprendizagens, facilitou a receptividade da proposta pelos estudantes do ensino médio integrado no IFRN, campus SGA.

Outros aspectos limitadores são turmas com grande número de estudantes e a carga-horária definida no currículo para a disciplina de educação física. Isso porque se cria uma circunstância de aligeirar a abordagem dos conteúdos, ficando na superficialidade da construção do conhecimento. Os temas transversais, por envolverem ampla relação com questões sociais, não se abordam sob um único ângulo, o que requer tempo para as discussões; muitas vezes se iniciavam discussões, debates, e o tempo não era suficiente para o fechamento das questões.

Como pontos facilitadores, temos que uma prática pedagógica, quando planejada, facilita a mudança de visão dos estudantes sobre a educação física. Entendemos que cabe à

educação ensinar e em que estrutura de aula, diferente do “fazer o que o estudante quiser”. A opção metodológica pela concepção aberta no ensino da educação física favoreceu com o trabalho os temas transversais nas aulas de forma significativa, estimulando a criatividade, o trabalho em grupo e a colaboração tornando os estudantes mais ativos nas situações-problemas de ensino.

Nas aulas, foi interessante observar os estudantes perceberem o próprio corpo, como se nunca tivessem sido mobilizados a pensar sobre o corpo no ensino da educação física. Inicialmente já constatamos que o trabalho com os temas transversais tornou fácil mobilizarmos diversas aprendizagens motoras e atitudes sociais, que muitas vezes não receberam um tratamento pedagógico nas aulas.

Ao nos propormos apresentar a vinculação adequada entre os conteúdos da educação física e os temas transversais no nosso fazer pedagógico no IFRN, fomos acompanhados pelo seguinte questionamento: “[...]– o que é preciso fazer para que os professores saibam ensinar e o façam cada vez melhor” (CATANI, 2012, p. 55).

Para responder esse questionamento, inicialmente acreditamos na possibilidade de a prática pedagógica da educação física no ensino médio desenvolver processos formativos respeitando as culturas juvenis e ampliando o seu potencial humano na construção do conhecimento da cultura corporal, conferindo condições para abordagem dos temas transversais como saberes significativos na formação do cidadão, resultando seu ensino em aprendizagens da cultura de movimento nas dimensões do conteúdo conceituais, procedimentais e atitudinais significativas.

Nas aulas de educação física, a união dos estudantes significou um exercício nada fácil de relação solidária na produção do conhecimento, tomando consciência de sua corporeidade em interação com o outro na condição de sujeitos. Nas situações de interação do conhecimento, possibilitávamos que eles reconhecessem o nível de capacidades físicas e habilidades ensinadas em experiências que se tornam subjetivas nas diversas práticas corporais, na aprendizagem de saberes da cultura de movimento relacionados às questões sociais abordadas nos temas transversais, e da condição social conforme especificidade proposta nas discussões, de forma que implicava a tomada de consciência de sujeitos iguais de direitos e deveres, por isso, unidos por causas comuns.

Na estruturação de nossas aulas, cuidamos para que o processo de ensino e aprendizagem não incorresse unicamente em experiências de movimento para habilidades específicas do esporte. Como professora, queríamos sentir a sensação do êxito de superar os discursos de professores que externam que os estudantes de ensino médio só querem participar das aulas se tiver o esporte. A nossa intenção era que os estudantes se permitissem participar de experiências corporais diferentes, querendo aprender os conteúdos abordados com o tema transversal e percebessem nossas aulas como espaços de experiência de movimentos que lhes permitem atribuir sentido/significado ao aprendido na educação física.

Essa prática pedagógica de fundamento na teoria da ação dialógica de Freire (2012) mostra-se como um caminho para uma ação transformadora de ensinar e aprender na educação física. E de acordo com a proposta de abordagem dos conteúdos com temas transversais e as respostas do debate nas aulas, proporcionamos a apropriação do conhecimento sistematizado, oportunizamos a elaboração de novos saberes, à medida que ajudamos o estudante a se compreender como sujeito social.

No entanto ainda é preciso percorrer um longo caminho entre nossa prática particular e a institucional. Essa opção de ensino pela teoria da ação dialógica e da concepção aberta no ensino da educação física possibilitou pensar alternativas metodológicas que favoreceram aos estudantes a assimilação crítica da realidade, aproximando a dimensão conceitual que eles devem estar reportando sobre as manifestações da cultura do movimento e os temas transversais na escola. Observamos que aplicar saberes conceituais da educação física com os temas transversais em situações concretas oportunizou aos estudantes avaliarem a realidade concreta como sujeitos comprometidos e, por isso, responsáveis pela transformação dessa realidade.

O importante, não resta dúvida, é o planejamento constituir elemento didático para superar a ausência de práticas pedagógicas sistematizadas na educação física. Acreditamos que “[...]. Adotando esse procedimento será possível planejar a ação transformadora da realidade com conhecimento de causa.” (RAYS, 1996, p. 51).

Assim, podemos dizer que os estudantes, como sujeitos ativos que são influenciados pelo processo de ensino e aprendizagem, no momento, individualmente e em outro coletivamente, também vão configurando um processo próprio, que por sua vez os influencia. Daí a inclusão dos temas transversais no currículo das escolas, como propõem os PCNs (BRASIL, 2007).

Podemos arriscar em apontar que a conclusão deste estudo permitirá aos atuais e futuros professores do IFRN uma compreensão do ensino da educação física para além dos códigos da instituição esportiva que tem sido fortalecida na instituição. Sendo assim, vimos que é urgente mudar essa prática pedagógica. Como sugestão, temos essa experiência com a inserção dos temas transversais nas aulas de educação física, o que tornou possível a abordagem de questões sociais que contemplaram a diversidade de problemas enfrentados pela sociedade, de forma integrada às manifestações da cultura de movimento.

Foi muito importante esse caminhar do fazer científico na busca da formação continuada, perspectivando promover, por meio da pesquisa, novas práticas pedagógicas de educação física no ensino médio. A escola precisa focar a discussão para o trabalho pedagógico com nova significação dos temas transversais a partir da experimentação de alternativas teórico-metodológicas que favoreçam sua inserção na construção do conhecimento dos componentes curriculares. Aqui já mostramos as possibilidades da abordagem de alguns temas nas aulas de educação física.

Dessa forma, sugerimos que a escola reflita sobre sua prática pedagógica numa relação teoria e prática para mediar as mudanças desejadas, reconhecendo a riqueza da inserção dos temas transversais que repercutam em aprendizagem no interior da escola. Aos professores cabe buscar formas de trabalho e diálogo com a realidade em que vivem os estudantes, cuidando para manter a pertinência da prática pedagógica, uma vez que essas temáticas extrapolam o âmbito das atividades escolares.

A prática pedagógica é a realidade da ação docente que se constrói em cada componente curricular coletivamente. O professor é sua ação docente, uma forma única de concretizar possibilidades de experiências que favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da educação física com a realidade significativa e cheia de sentido. Sugiro que os professores de educação física abram mão do discurso de que “os estudantes só querem esporte nas aulas”, pois um componente curricular pode ser entendido através da presença pedagógica do professor, e cabe a nós, na interação do conhecimento nas aulas, fazermos surgir, por meio de nossa intervenção pedagógica que se constrói sempre, a unidade inseparável de ensino e aprendizagem na educação física escolar.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3 ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ALVIN, Cássia Helena F.; TABORDA, Marcus Aurélio. Uma Experiência de Construção do Currículo Escolar para a Educação Física. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). **Educação do Corpo na Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação física e esporte).
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Apresentação à Edição Brasileira. In: BUSQUETS, M. D. et al. **Temas transversais em educação: base para uma formação integral**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- AUSUBEL, D. P. *La educación y la estructura Del conocimiento*. Buenos Aires, El Ateneo, 1973.
- BANTULÀ Jaume, CARRANZA Marta. Educação Física. In: ZABALA, Antoni (Org). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Rev. Bras. De Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p.282-287.
- _____. Valores e Finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Rev. Bras. De Ciências do Esporte**, Maringá, v. 16, n. 1, p.14-21.
- BETTI, Mauro. Por uma Teoria da Prática. **Motus Corporis**. Revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física, Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, v. 1, n. 1, p. 73-127, dez. 1996.
- _____. Educação Física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Ed. Injuí, 2008. p. 144-150.
- BRACHT, V. et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Educação Física e& Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- _____. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: NOBREGA, Terezinha Petrucia (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 97-105.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual.** Brasília: 2000 a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 2000b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2013.

BUSQUETS, Maria Dolores. **Temas transversais em educação:** bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1999.

CAPISTRANO, N. J. Um breve histórico da educação física na escola infantil. In: VIEIRA, Ana L. X, et al. **O Ensino de Arte e Educação Física na Infância.** Natal, RN: Paidéia, 2010.

CATANI, Denice Barbara. A Didática como Iniciação: Uma alternativa no Processo de Formação de Professores. IN: CASTRO, Amélia D.; CARVALHO, Anna Maria P. de (Orgs.). **Ensinar a Ensinar:** Didática para a Escola Fundamental e Média São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 53-70.

CHAVES, Eduardo O. C. Educação, Temas Transversais e Tecnologia. In: LOMBARDI, José C. (Org.). **Pesquisa em educação:** História, Filosofia e Temas Transversais. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.

COLL, César Salvador. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexão em torno do conceito de aprendizagem significativa. In: SOUZA, Vânia de Fátima M de. Prática de ensino da educação básica. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 86-101

_____. Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexão em torno do conceito de aprendizagem significativa. In: SOUZA, Vânia de Fátima M. **Práticas de ensino em educação básica**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALOIO, Jocimar. Cultura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Ed. Injuí, 2008. p. 144-150.

DARIDO, Suraya C. et al. Educação física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**. São Paulo, SP, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

DARIDO, S. C. et al. Educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 1, vol.15, p.17-32, jan./jun.

_____. (Org.). **Educação física e temas transversais**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Temas transversais e a educação física escolar. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 6; p. 76-89. (Curso de Pedagogia).

DEMO, Pedro. **Conhecer e Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Aprender bem/mal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 98).

DINIZ, Irla Karla dos S; MILANI, Amanda G; FERREIRA, Aline F. Pluralidade Cultural: atividades circenses e práticas corporais alternativas. In: DARIDO, Suraya C. (Org.) Educação física e temas transversais. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 73-120

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, João Batista. Conviver e aprender. In: GOMES, Pierre Normando; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira (Orgs.). **Aprender a conviver: um enigma para a educação**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M^a; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOELLNER, Silvana V. Corpo, Gênero e Sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, Amauri A. B; PERIM, Gianna Lepre (orgs). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; et al. **Concepções Abertas no ensino da educação física**. Sonnhilde Von der Heide (tradução). Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção educação física).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, **Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva**. Documento base, 2009.

JACOLMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

LE BOULCH, Jean M. **O corpo no século XXI: práticas corporais**. Tradução Cristiane Hirata. São Paulo: Phorte, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

LIBÂNEO, José Carlos. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LE BOULCH, Jean. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**. Tradução Cristiane Hirara. São Paulo: Phorte, 2008.

LOPES, Antonia Osima et al. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma P. Allencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____. Relações de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LUCKESI, C. Carlos. O Papel da Didática na Formação do Professor. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em Questão**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MAGILL, Richard A. **Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações**. Tradução da 5ª ed. Americana. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2000.

MASSETO, Marcos T. Didática: a aula como centro. 4ª Ed. São Paulo: FTD, 1997. (Coleção aprender e ensinar).

MARCONDES, Martha Ap. S; MARCONDES, Pedro. A Educação nas Prissões. In: MARCONDES, Marta Aparecida S.; PLATT, Adreana Dulcina. et al. (Orgs.). **Temas Transversais e Currículo**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008. p. 165-185.

MARTINS, Ariani T. M; VALENTE, Silza Maria P. Temas Transversais: Breve contextualização. In: MARCONDES, Marta A. S. (Org.). **Temas Transversais e Currículo**. Brasília: Liber Livros Editora, 2008.

MELO, José Pereira. Educação Física e critérios de organização do conhecimento. In: NOBREGA, Terezinha Petrucia (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 107-134.

MELO, Marcelo S. Tavares. **O ensino do jogo na escola**: abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Recife: EDUPE, 2011.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planeja? Como planejar?** 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias audiovisuais e Telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MACETTO, Marcos T.; BEHRES, Marilta Aparecida (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

MORAN, José Manuel; MACETTO, Marcos T.; BEHRES, Marilta Aparecida (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

MOREIRA, Marcos A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolors. **Temas Transversais em Educação**: Bases para uma formação integral. São Paulo: Editora Ática, 1999. p. 20-59.

MOURA, Manuel O. A Atividade de Ensino como Ação Formadora. In: CASTRO, Amélia D. de, CARVALHO, Anna M^a P. de. (Orgs). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 3. ed. Londrina: Midiograf, 2003

NUNES, Ana Igenes Belém Lima; SILVEIRA Rosemary do Nascimento. A perspectiva cognitiva da aprendizagem. In NUNES, Ana Igenes Belém Lima; SILVEIRA Rosemary do Nascimento: **Psicologia da Aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livros, 2009. p. 67-79.

PALMA, Ângela T. P.; OLIVEIRA, Amauri A. B; PALMA, José Augusto V. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

PENIN, Sonia T de S. Didática e Cultura: O ensino Comprometido com o Social e a Contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia D. de, CARVALHO, Anna M^a P. de. (Orgs). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MELO, José Pereira de. Educação Física e Critérios de Organização do Conhecimento. In: NOBREGA, Terezinha P. (Org). **Epistemologia, saberes e práticas de educação física**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESTAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAYS, Oswaldo A. A relação teórico-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos A. Didática: **O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleções Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 33- 76.

SABA, Fábio. **Mexa-se**: atividade física, saúde e bem-estar. São Paulo: Tekano Editora, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre. RS: Artmed Editora, 2000.

SANTIN, Silvio. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: EDIÇÕES EST/ESEF, 1994.

_____. Corporeidade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Ed. Injuí, 2008.

SANTOMÉ, Jurgo Tores. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Saray Giovana dos; MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio (Org.). **Métodos e Técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa aplicados à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

SCOCUGLIA, A. C. Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo. In: GONSALVES, E. P.; PEREIRA, M. Z. da C.; CARVALHO, M. E. P. de (Orgs.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Editora Alínea, 2004. (Coleção Educação em Debate).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Carmem Lúcia. Cultura de Movimento. In: SESC (Serviço Social do Comércio)/São Paulo (Org.). **Corpo, Prazer e Movimento**. São Paulo: SESC/São Paulo, 2002.

SOUZA JUNIOR, O.; DARIDO, S. C. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas co-educativas em aulas de Educação Física. *Motriz* (Rio Claro), v. 9, p.143-152, 2003.

SOUZA, Vânia de Fátima M (Org.). *Prática de ensino da educação básica*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SURDI, Aguinaldo César; KUNZ, Elenor. A Fenomenologia como Fundamentação para o Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 187-210, abr./jun. 2009.

TAVARES, Andréa L. A.; FERREIRA, Camila; ALONSO, Camila F. **Conversando sobre a prática pedagógica da Educação Física Escolar**. In: PEREIRA, Sissi A. M.; SOUZA, Gigele M. C.(Org.). São Paulo: Phorte, 2011. p. 31-47

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. Repensando a Didática. In: LOPES, Antonia O. et al. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. Escola, Currículo e Ensino. In: VEIGA, Ilma; CARDOSO, Maria Helen F. (Orgs.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

YUS, Rafael. **Temas Transversais: em busca de uma nova escola**. Tradução Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: SOUZA, Vânia de F. M de (Org.). **Prática de ensino da educação básica**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APENDICES

APENDICE 1**PLANO DE ENSINO DO CONTEÚDO CULTURA DE MOVIMENTO E MOVIMENTO HUMANO**

QTDE H/A	OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
2h/a	Diagnosticar a percepção dos estudantes sobre a educação física escolar	Cultura de Movimento TT: Movimento humano e Pluralidade cultural	Aula expositiva dialogada; Aplicação de questões sobre a educação física; Construção coletiva do diagnóstico sobre a EF.	Multimídia	Apresentação objetiva e clara das questões, ficando explícito o entendimento das experiências de práticas corporais em aulas de EF
2h/a	Apresentar o conceito e tipos de movimento humano, discutindo sua identificação em práticas corporais.	TT: Movimento Humano	Leitura de texto: Apontamentos iniciais sobre os tipos de movimentos (RICARDO LUSSAC) Atividade impressa com 5 questões de estudos, envolvendo conceitos de movimento humano e proposta de prática corporal.	Texto impresso e questões de estudo (cópia para cada estudante); Atividade em grupo: Prática corporal	Aprendizagem dos conceitos de movimento humano, e sua identificação coerente da aplicação dos conceitos e tipos de movimentos nas situações de práticas corporais propostas pelos grupos.
4h/a	Oportunizar a compreensão sobre cultura de movimento, expandindo o entendimento dos estudantes para a relação teoria e prática nas aulas de EF; Oportunizar espaço para discussão do aprendido corporalmente, após apresentações práticas.	Cultura de Movimento: jogo, esporte, dança, ginástica e lutas. TT: Pluralidade Cultural.	Análise de vídeo: Conteúdos e Didática da EF: Atividade 07 – Cultura Corporal. Atividade em grupo: sorteio de conteúdos da Cultura de Movimento, para estudo aprofundado por meio da pesquisa (Origem, história e cultura, dinâmica da estrutura da prática corporal e relação com o TT – Pluralidade Cultural. Apresentação por grupos: 20 min.	Multimídia, caixa de som	Apropriação da compreensão de cultura de movimento e de seus elementos como conteúdos da educação física, expressa na atividade teórico-prática proposta.

APENDICE 2

PLANO DE ENSINO DO CONTEÚDO CULTURA DE MOVIMENTO: JOGO

QTDE H/A	OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
2h/a	Oportunizar a produção de conhecimento sobre jogo na interfase como TT – Orientação Sexual (OS), focando as questões de gênero e afetividade.	Jogo: Pré-desportivo TT: Orientação Sexual (gênero, afetividade)	Aula prática. Proposta de jogos pré-desportivos: Vôlei – Vôlei gigante; (Processos didáticos e jogo) Handebol – Queimada. (Processos didáticos e jogo)	Bolas diversas: vôlei, dente de leite e bolas grandes. Cordas de sisal.	Identificar o nível de domínio do gesto motor dos estudantes nos jogos propostos.
2h/a	Oportunizar a produção de conhecimento sobre jogo na interfase como TT – OS, focando as questões de gênero e afetividade.	Jogo: Pré-desportivo TT: Orientação Sexual (gênero, afetividade)	Futsal – Futpar; (Processos didáticos e jogo) Basquete – Basquetão. (Processos didáticos e jogo)	Bolas diversas: vôlei, dente de leite e bolas grandes. Cordas de sisal.	Identificar o nível de domínio do gesto motor dos estudantes nos jogos propostos.
2h/a	Oportunizar a aprendizagem do Conteúdo Jogo, expandindo a compreensão dos estudantes para a relação teoria e prática nas aulas de EF; Introduzir o TT – OS, propondo um debate com foco nas questões de gênero e afetividade nas práticas humanas.	Jogo: Pré-desportivo TT: Orientação Sexual (gênero, afetividade)	Atividade em grupo: Explicação da atividade escrita e organização da atividade prática; Pesquisa sobre o TT – Orientação Sexual. Apresentação de grupos: 20 min.	Atividade impressa	Verificar nível de apropriação do conhecimento do conteúdo jogo, expressa na atividade teórico-prática. Identificar o entendimento dos estudantes sobre o TT – OS.
2h/a	Oportunizar a participação ativa dos estudantes em situações de aprendizagem do jogo, apresentando coerência	Jogo TT: Orientação Sexual (gênero, afetividade)	Apresentação dos grupos: 15 min.	Material solicitado pelos grupos.	Avaliar a produção de conhecimento sobre jogo e o TT – OS, verificando coerência no pensar a partir das questões de estudo sugeridas.

	teórico-prática e relação com o TT – OS.				
2h/a	Favorecer a discussão sobre o TT – OS, debatendo e apresentando ideias que contribuam para a compreensão da temática	Jogo TT: Orientação Sexual (gênero, afetividade)	Debate: Questões de estudo sugeridas para pesquisa.	Atividade escrita	Avaliar a coerência das ideias dos estudantes sobre o TT - OS, a partir das questões de estudo sugeridas.

APENDICE 3

PLANO DE ENSINO DO CONTEÚDO CULTURA DE MOVIMENTO: GINÁSTICA

QTDE H/A	OBJETIVOS	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
2h/a	Produzir o conhecimento sobre o conteúdo ginástica, na interfase com o TT – Saúde.	Ginástica TT: Saúde	Aula expositiva dialogada; Entrega de textos impresso: CAP 7 – Ginástica um modelo antigo com roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? (Cláudia Sueli Litz Fugikawa). CAP 8 – Saúde é o que o interessa! O resto não tem pressa! (Gilson José Caetano).	Multimídia	Avaliar o nível de apropriação do conhecimento ginástica, perpassando por questões da história e da cultura. Identificar a compreensão da relação Ginástica e saúde.
2h/a	Experimentar uma prática de ginástica aeróbica Aplicar o TT – Saúde, focando saberes do corpo: anatômico, fisiológico e mecânico, bem como os benefícios dos exercícios físicos para a saúde das pessoas.	Ginástica aeróbica TT: Saúde	Proposta de sequência de exercícios físicos. Atividade em grupo: Elaboração de uma sequência de exercícios físicos. Entrega de atividade de estudo para o texto Cap 7.	Som portátil; Caixa de Som.	Identificar a coerência da aplicação dos saberes abordados na aula teórica na situação prática da ginástica propostas pelos grupos.
2h/a	Experimentar uma prática de ginástica aeróbica Aplicar o TT – Saúde, focando saberes do corpo: anatômico, fisiológico e mecânico, bem como os benefícios dos exercícios físicos para a saúde das	Ginástica localizada TT: Saúde	Proposta de sequência de exercícios físicos localizados, estruturada em circuito.	Som portátil; Caixa de Som. Alteres, colchonetes	Apropriação do conhecimento do conteúdo ginástica localizada, expressa na atividade teórico-prática.

	peçoas.				
2h/a	<p>Experimentar uma prática de ginástica laboral.</p> <p>Aplicar o TT – Saúde, focando os benefícios da ginástica laboral para as peçoas.</p>	<p>Ginástica laboral</p> <p>TT: Saúde</p>	<p>Exposição e análise de vídeos sobre ginástica laboral.</p> <p>Vídeo 1: benefícios da ginástica laboral.</p> <p>Vídeo 2: prática de ginástica laboral.</p> <p>Vídeo 3: LER E DOTS.</p>	Multimídia	<p>Apropriação do conhecimento do conteúdo ginástica localizada, expressa na atividade teórico-prática.</p>
2h/a	<p>Experimentar uma prática de ginástica geral.</p> <p>Aplicar o TT – Saúde, focando os benefícios da atividade física para as peçoas.</p>	Ginástica geral	<p>Circuito de práticas corporais: 1. Corrida, 2. Esporte, 3. Dança e 4. Jogo/Brincadeira</p>	Som portátil, bolas diversas conforme atividades propostas.	<p>Identificar se compreenderam a ginástica geral como possibilidade da cultura de movimento.</p>