

## **SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UMA PROPOSIÇÃO COLABORATIVA**

*CURRICULAR SYSTEMATIZATION FOR PHYSICAL EDUCATION IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: A COLLABORATIVE PROPOSITION*

Juliano Daniel Boscatto<sup>1</sup>  
Ivan Carlos Bagnara<sup>2</sup>

### **Resumo**

O objetivo deste estudo é apresentar uma proposição curricular para a Educação Física (EF) no Ensino Médio Integrado (EMI) dos Institutos Federais (IFs), articulando pressupostos teórico-conceituais que possuem potencial para contribuir com a instituição de uma identidade própria para este componente curricular nessa modalidade educacional. Foi realizado um estudo de cunho qualitativo, colaborativo, do qual participaram dois professores efetivos, que atuam em diferentes IFs da região Sul do Brasil. A proposição está ancorada em dois pressupostos centrais: a concepção/especificidade da EF no EMI e a multidimensionalidade dos conhecimentos como um aspecto fundamental para a sistematização curricular. Ao apresentar os pressupostos teórico-conceituais de base para pensar o currículo da EF no EMI, bem como a organização curricular, intenciona-se contribuir com um processo formativo que supere a formação técnico-instrumental que busca atender as demandas imediatas do mercado de trabalho e do sistema produtivo, para instituir um processo educativo centrado na formação de sujeitos emancipados intelectualmente.

**Palavras chave:** Ensino da Educação Física; Ensino Médio; Multidimensionalidade dos Conhecimentos; Educação Profissional.

### **Abstract**

The objective of this study is to present a curricular proposition for the Physical Education (PE) in the Integrated High School (IHS) of the Federal Institutes (FIs), articulating theoretical and conceptual assumptions that have potential to contribute with a self-identity institution for this curricular component in this educational modality.

---

<sup>1</sup> Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Santa Catarina, campus São Miguel do Oeste.

<sup>2</sup> Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS - Campus Erechim. Professor permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus Erechim.

We developed qualitative and collaborative study, in which two permanent professors who work in different FIs in the southern region of Brazil participated. The proposition is anchored in two central assumptions: the conception/specificity of PE in the IHS and the multidimensionality of knowledge as a fundamental aspect for the curricular systematization. By presenting the basic theoretical and conceptual assumptions to think about the PE curriculum in the IHS, as well as the curricular organization, it is intended to contribute to a training process that goes beyond the technical-instrumental training that seeks to meet the immediate demands of the labor market and of the productive system, to institute an educational process centered on the formation of intellectually emancipated subjects.

**Keywords:** Physical Education Teaching; High School; Multidimensionality of Knowledge; Professional Education.

## **Introdução**

A organização e a sistematização de um currículo para a Educação Física (EF) escolar, é um dos desafios que historicamente vem sendo enfrentado por professores e pesquisadores brasileiros. Estudos, produções acadêmico-científicas, como as elaboradas por Neira e Nunes (2011), González e Fraga (2012), Bracht *et al.* (2014), dentre outros, propostas curriculares de estados e de municípios e, mesmo com as críticas, a própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), são esforços demandados no sentido de apresentar um “programa mínimo” para se pôr fim à “bagunça interna” (KUNZ, 2014) deste componente curricular. Desse modo, compreende-se que a organização curricular é um aspecto fundamental para contribuir com o avanço da aprendizagem dos estudantes e, com isso, auxiliar na definição sobre a “razão de ser” da EF na escola.

Quando a análise dessa problemática é direcionada para o Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), *lócus* principal desse texto, surgem outros enfrentamentos de natureza conceitual e legal que implicam no desenvolvimento de um processo que considere uma série de dimensões e elementos. Para Bagnara e Boscatto (2022a), além dos desafios inerentes ao desenvolvimento de uma EF escolar constituída pelos conhecimentos de sua especificidade, pensados em uma organização lógica com progressão, complexidade e criticidade ao longo dos anos escolares, há também a prerrogativa do desenvolvimento de um processo formativo articulado aos diferentes Projetos Pedagógicos de cursos profissionalizantes e, assim, estabelecer uma espécie de unidade identitária entre a área de formação geral e as especificidades da EPT.

Nesse caso, o ensino de caráter propedêutico deve ser desenvolvido de forma articulada com a formação profissional, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura (BRASIL, 2013). Isso significa que o EMI não se restringe a uma formação técnico-instrumental vinculada ao mercado de trabalho, mas sobretudo, necessita possibilitar aos estudantes a leitura crítica do mundo, fornecendo um quadro referencial básico que contribua para o exercício da cidadania e atuação autônoma no contexto a que pertencem e no mundo.

Estudos desenvolvidos no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), como os publicados por Silva, Silva e Molina Neto (2016), Boscatto e Darido (2020), Almeida e Martins (2021), Boscatto e Bagnara (2022), Bagnara e Boscatto (2022a) e Lang (2022), demonstram que desde a criação dessas instituições em 2008 e com a ampliação da oferta de EMI no Brasil, a EF tem buscado trilhar um caminho na direção de constituir-se como um componente curricular com identidade e legitimidade pedagógica. Tal demanda consiste na sistematização de conhecimentos curriculares que estejam em consonância com as especificidades e as finalidades educacionais dessa modalidade de ensino.

Diante desse contexto, emerge o questionamento central deste estudo: como poderia ser estruturada uma sistematização curricular para a EF no EMI à EPT, em consonância com os aspectos teóricos e legais que compõem essa modalidade educacional e que considerem, ao mesmo tempo, um processo formativo emancipatório? As respostas para essa aparente “simples questão” podem se originar de diferentes posicionamentos, e no bojo da reflexão sobre as possíveis respostas (sempre provisórias), algumas possibilidades e perspectivas se avolumam.

Assim sendo, o objetivo desse estudo é apresentar uma proposição curricular para a EF no EMI dos IFs, articulando pressupostos teórico-conceituais que possuem potencial para contribuir com a instituição de uma identidade própria para este componente curricular. Entende-se que tal movimento é reconhecidamente necessário, complexo e desafiador, pois muito mais do que apresentar uma ementa curricular, é fundamental articular os conteúdos de ensino com determinada concepção de EF e com as particularidades dessa modalidade educacional e, a partir disso, estruturar elementos curriculares inerentes a ela, de forma que se aproxime do cotidiano escolar. Isso implica considerar, por exemplo, que para cada contexto

educativo poderá haver um currículo diferente, que atenda as especificidades do contexto sociocultural e dos cursos ao qual se vincula.

### **Encaminhamento metodológico**

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo descritivo. Para Minayo (2004) as metodologias de pesquisa qualitativa são entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado, da intencionalidade dos atos, das relações e estruturas sociais como construções humanas significativas.

O estudo foi desenvolvido com as características da abordagem colaborativa, pois os principais elementos pedagógicos que podem atender à especificidade do EMI à EPT foram analisados e propostos coletivamente, entre os professores envolvidos diretamente no processo de elaboração curricular. Desgagné (2007) considera que a pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes, mas também, pode conduzi-los a melhorar a sua prática em um dado aspecto do seu exercício profissional, engajando-se em projetos de aperfeiçoamento ou de formação contínua. Assim, os pesquisadores assumiram um papel de mediadores do processo de produção de conhecimentos inerentes à sua prática pedagógica e de co-participantes da proposição do estudo.

Desse movimento, participaram dois professores de EF efetivos, que atuam em dois diferentes IFs localizados na região sul do Brasil, ministrando aulas em diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio. O professor 1 possui graduação, especialização e Mestrado em EF e, ainda, Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. É professor em regime de dedicação exclusiva de um IF desde o ano de 2011. O professor 2, por sua vez, possui graduação em EF e Pedagogia, Especialização em Ciência do Movimento Humano, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação nas Ciências. Atua no IF desde o ano de 2017, em regime de dedicação exclusiva.

O processo de investigação foi desenvolvido durante dez meses, em que buscou-se estabelecer uma relação de diálogo, reciprocidade e de reflexão com a intenção de compreender e constituir elementos inerentes à organização curricular da EF que atenda às demandas dos seus contextos de ensino. Foram realizados estudos, análises, discussões e produções escritas em ambientes interativos virtuais

(*Google Drive, Google Meet, Whats App*), os quais possibilitaram o desenvolvimento da produção ora apresentada.

É importante demarcar que este texto possui como mote demonstrar o produto final do movimento da pesquisa, ou seja, a sistematização curricular elaborada e não necessariamente o processo de discussões, estudos e análises realizadas ao longo do processo de pesquisa. O estudo seguiu todas as normas para pesquisas envolvendo a participação de seres humanos e foi aprovado pelo Comitê de Ética, sob parecer consubstanciado de número 3.902.875.

### **Fundamentos teóricos para a proposição curricular no Ensino Médio Integrado**

Antes de apresentar efetivamente o desenvolvimento da proposição curricular ao longo dos três anos do EMI, é fundamental analisar os pressupostos teóricos-conceituais que a embasam. Essa premissa é determinante, pois possibilita ao leitor perceber os limites e as potencialidades, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista da materialização do currículo da EF para o caso em tela, e tensionar com o seu contexto de trabalho, considerando as suas especificidades e particularidades.

Isso implica apresentar, de maneira resumida, pelo menos dois elementos centrais nessa dinâmica: a) a concepção ou o que entende-se como sendo a especificidade da EF no EMI, pois a coerência de uma proposta curricular pode ser analisada, também, com base na relação e articulação que estabelece com as intencionalidades do componente curricular; b) a multidimensionalidade dos conhecimentos<sup>3</sup> como um aspecto fundamental para propor a organização e sistematização do currículo para a EF no EMI.

Sobre o primeiro aspecto, é fundamental demarcar alguns posicionamentos e compreensões sobre essa modalidade educacional e, em específico para a EF pois, conforme preconiza Sacristán (2013), quando se intenciona desvelar as origens, as implicações e os agentes envolvidos no conceito de currículo, é possível perceber que se entrecruzam muitas dimensões que carregam consigo dilemas. Assim, alguns elementos necessitam ser explicitados para a melhor compreensão do percurso estabelecido neste processo instituinte, visto que os desdobramentos do currículo

---

<sup>3</sup> A “multidimensionalidade dos conhecimentos” está melhor explicitada nas produções de Bagnara e Boscatto (2022a; 2022b). Sugere-se a leitura das referências indicadas para aprofundamento.

perpassam, necessariamente, pela consideração de vários aspectos que estão imbricados na concepção dessa modalidade de ensino.

A literatura especializada menciona que para o EMI à EPT, o quarteto trabalho, cultura, ciência e tecnologia<sup>4</sup> são considerados como os princípios educativos que necessitam permear as ações pedagógicas (MOURA, 2010; BRASIL, 2012; FRIGOTTO, 2012; BAGNARA; BOSCATTO 2022a). Cabe, então, apresentar alguns pressupostos que podem ajudar a compreender a especificidade dos conhecimentos da EF nessa modalidade de ensino e qual seria a sua “razão” de compor a grade curricular.

Nesse sentido, compreende-se que a EF escolar trata pedagogicamente dos elementos produzidos pela “cultura” corporal de movimento, os quais são representados pelas diferentes manifestações de jogos, lutas, esportes, ginásticas, danças, práticas corporais de aventura, atividades circenses, dentre outras. No entanto, tais manifestações, em sua gênese, não podem ser naturalmente consideradas conteúdos de ensino.

Para se tornarem conteúdos de ensino, as manifestações culturais necessitam passar por um processo de sistematização, com base em evidências científicas e sua articulação com o contexto sociocultural, para, posteriormente, ser tematizadas na escola. Desta forma, os elementos provenientes da cultura corporal de movimento necessitam ser estruturados no currículo escolar tendo como base epistemológica os conhecimentos científicos, filosóficos, éticos e estéticos, numa relação de constante tensão entre eles, contribuindo com a produção de conhecimentos poderosos<sup>5</sup> em diferentes níveis. Nessa relação, são produzidos os conhecimentos escolares sobre a cultura corporal de movimento, que podem dar origem a conceitos, princípios e características, os quais devem ser organizados sistematicamente no currículo formal da escola e, transpostos didaticamente na forma de conteúdos de ensino na EF (BOSCATTO; BAGNARA, 2022a).

Para o EMI, é necessário considerar o conjunto desses conhecimentos curriculares numa perspectiva de formação integral e integrada do ser humano e, nesse sentido, deve haver uma seleção dos conteúdos de ensino que proporcionem

---

<sup>4</sup> Pelas limitações de caracteres disponíveis e pela complexidade inerente aos princípios educativos, torna-se simplista realizar uma análise criteriosa nesse espaço. Para aprofundamento, recomenda-se a leitura das referências citadas no parágrafo.

<sup>5</sup> Na perspectiva de Young (2007; 2011) e especificamente para a EF, conforme apregoam Bagnara e Fensterseifer (2019).

uma base referencial para a atuação e a compreensão da sociedade e do mundo do trabalho. Isso significa que os elementos da cultura corporal de movimento necessitam ser pensados e organizados de forma que os estudantes compreendam as relações sociais, políticas, econômicas, biológicas, científicas, tecnológicas, culturais e ético-estéticas que atravessam esses conteúdos e, que por consequência, podem extrapolar a dimensão do mundo do trabalho e apresentam potencial para contribuir com uma formação também pautada pelas responsabilidades do exercício da cidadania na sociedade da qual fazem parte.

Nesse contexto situa-se a EF, que na condição de componente curricular, está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, (BRASIL, 2012; 2017). González e Fraga (2009), referem que a inserção da EF na área de Linguagens possui relação com a consolidação da cultura corporal de movimento como seu objeto de estudo e ensino. A mudança paradigmática na EF, em que o objetivo deste componente curricular deixou de ser tornar os estudantes fisicamente aptos, para proporcionar a experimentação, conhecimento e apreciação de diferentes práticas corporais, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias, permitiu uma espécie de alargamento do horizonte formativo deste componente curricular na escola, considerando, nesta nova premissa, a linguagem corporal como um elemento central do trabalho pedagógico, e não mais a prática corporal como meio e fim.

Ao conceber o EMI sob a premissa de organização curricular na perspectiva de áreas do conhecimento (mesmo sem excluir a possibilidade de atuação enquanto disciplina), implica pensar no fortalecimento das relações existentes entre os componentes curriculares e a sua contextualização na área (BRASIL, 2012; 2017). Nessa direção, Pacheco (2012), afirma que a formação no EMI, sugere a problematização dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela sociedade e dos objetivos de formação profissional numa perspectiva de integração.

Considerando essa especificidade do EMI, qual seja, a integração do currículo e dos conhecimentos, se torna importante atentar-se para o fato de que a EF, nesse âmbito, não necessita estar o “tempo todo” buscando desenvolver integrações, tampouco “se submeter e se colocar a serviço” dos demais componentes curriculares, preservando suas particularidades. Contudo, é preciso considerar que a efetivação de um processo formativo integrado, em maior ou menor medida, depende da realização ou não da articulação entre os conhecimentos e das integrações com as outras áreas

do currículo. Desta forma, torna-se necessário alargar as possibilidades formativas, concebendo as diversas manifestações da cultura corporal de movimento como elementos simbólicos das linguagens, com sentidos e significados produzidos pelas distintas e diversas interações socioculturais dos sujeitos.

Considerando esse arcabouço teórico, é necessário explicitar a concepção desse componente curricular, a qual se constitui, ao mesmo tempo como o pano de fundo e o horizonte de formação, que guiará a proposta elaborada e mais adiante descrita. Nesse escopo, à EF no EMI é atribuída a responsabilidade de contribuir com a formação de sujeitos políticos, fornecendo um quadro referencial básico que possa auxiliá-los no exercício da cidadania, no contexto de uma sociedade republicana e democrática. Assim, os estudantes, ao concluir o EMI, necessitam compreender e se relacionar de forma lúcida com o universo da cultura corporal de movimento, articulando os saberes e conhecimentos produzidos neste âmbito com as demais dimensões da vida, como, por exemplo, o mundo do trabalho, o tempo livre, a política, a democracia, as sociedades, a diversidade, as culturas, as artes, as ideologias, a economia, dentre outros (BAGNARA; BOSCATTO, 2022a).

Para tanto, é fundamental que os conhecimentos oriundos da cultura corporal de movimento sejam sistematizados a partir de uma abordagem multidimensional, tensionada com os pressupostos epistemológicos da EF, em duas formas: a) os conteúdos inerentes à cultura corporal de movimento necessitam articular-se com os demais conhecimentos que compõem o campo acadêmico-científico da EF; b) integrar os conhecimentos da EF com os demais componentes curriculares em pelo menos três dimensões distintas, interdependentes ou não: com os conhecimentos da área de linguagens; com os conhecimentos do núcleo de formação geral; e, com os conhecimentos da área de formação técnico-profissional.

Nesse contexto, quando o segundo aspecto anteriormente apresentado entra em cena, qual seja, a multidimensionalidade dos conhecimentos como um pressuposto fundamental para propor a organização/sistematização do currículo para a EF no EMI, pressupõe, inicialmente, compreender que este componente curricular demanda um tratamento pedagógico dos seus elementos de estudo diferente do realizado pelos demais componentes curriculares no que concerne às suas especificidades (FENSTERSEIFER, 2013; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019). Tal perspectiva se apresenta, pois, a natureza dos elementos que são produzidos no âmbito da cultura corporal de movimento demanda uma mediação pedagógica que



possibilite aos estudantes experimentar, vivenciar, praticar e, também, compreender criticamente as relações que os constituem.

Desse modo, a tematização dos conhecimentos de especificidade da EF supera a dimensão da apropriação conceitual. Além dos conhecimentos de natureza conceitual, a EF necessita lidar com a dimensão da prática corporal, que engloba o movimento humano, a experimentação corporal, a vivência das práticas corporais, o “se-movimentar” (KUNZ, 2014).

Nesse sentido, Bagnara e Boscatto (2022a; 2022b) entendem que há duas dimensões macro para o ensino da EF escolar: a dimensão da prática corporal e a dimensão conceitual, das quais, originam-se subdimensões dos conteúdos, que permitem melhor estruturar e aproximar a EF das especificidades do EMI, bem como possibilitam pensar na estruturação do currículo e ações didático-metodológicas numa perspectiva de *práxis* de ensino<sup>6</sup>.

No que concerne à dimensão da prática corporal, pode ser profícuo para o processo educativo, sistematizar os conhecimentos desta dimensão em duas subdimensões sequenciais, a saber: “práticas corporais fundamentais” e “práticas corporais avançadas”. Os conhecimentos vinculados à subdimensão das práticas corporais fundamentais, referem-se àqueles conhecimentos indispensáveis, essenciais e básicos, sem os quais determinado conteúdo não poderia se caracterizar como sendo tal conteúdo (BAGNARA; BOSCATTO, 2022b). Por exemplo, os princípios operacionais utilizados para se chegar ao objetivo de uma modalidade esportiva (fundamentos técnicos, posicionamentos básicos individuais e coletivos), os movimentos básicos e elementares das ginásticas, como saltos, rolamentos, lançamentos ou ainda as ações básicas de ataque ou defesa de uma determinada luta.

Os conhecimentos vinculados à subdimensão das práticas corporais avançadas, se referem àqueles que possibilitam ao estudante praticar determinado conteúdo de maneira mais proficiente. Essa subdimensão demanda um tempo maior para que os estudantes assimilem os gestos técnicos refinados, as ações táticas individuais e coletivas mais avançadas e com maior dificuldade de realização, como

---

<sup>6</sup> Bagnara e Boscatto (2022a), afirmam que a *práxis* necessita ser compreendida na sua relação orgânica, indivisível e não dicotômica entre a teoria e a prática, entre a ação e a reflexão. Assim, pode-se dizer que a *práxis* é o modo humano de intervir no mundo por “inteiro”. Para Bracht (2014, p. 61), uma maneira de compreender a *práxis* é considerar a ideia de “movimentopensamento” ou ainda, um fazer consciente, o qual possibilita a tomada de decisões autônomas e criativas no mundo.

por exemplo, sistemas de jogo mais complexos e demais ações técnico e táticas que exigem um maior aprimoramento técnico, físico e motor (BAGNARA; BOSCATTO, 2022b).

Entende-se que nem sempre haverá condições operacionais e objetivas para ensinar as duas subdimensões em todos os conteúdos que compõem o currículo escolar, pois há uma quantidade e diversidade considerável de elementos e de variáveis no interior de cada conteúdo (sistemas de jogos, posicionamentos defensivos, movimentações individuais, componentes estratégicos, passos e coreografias complexas, golpes de difícil realização, etc.) que podem ser estudados. Tais elementos, além de exigirem um conhecimento especializado do professor, demandam a necessidade de haver tempo suficiente para o ensino das diversas manifestações da cultura corporal de movimento.

Por sua vez, para a dimensão conceitual, Bagnara e Boscatto (2022a; 2022b) indicam que há três subdimensões importantes de tematização dos conhecimentos: “conceitual fundamental”, “conceitual relacional” e “conceitual crítico-social”. Os conhecimentos relacionados à subdimensão conceitual fundamental, referem-se ao estudo dos “saberes-enunciados” tratados na subdimensão das práticas corporais fundamentais. Nesta subdimensão, por exemplo, os estudantes podem analisar os princípios operacionais, os elementos que caracterizam a lógica interna dos conteúdos de ensino, as regras e técnicas específicas, entre outros que são consideradas fundamentais para a aprendizagem do conteúdo estudado.

Na segunda subdimensão, os conhecimentos conceituais relacionais, de acordo com Bagnara e Boscatto (2022b), vinculam-se mais diretamente ao conteúdo em estudo, porém são pensados numa perspectiva mais ampla, relacionando-se com outros conteúdos e temáticas da cultura corporal de movimento. Em outros termos, nesta subdimensão os conhecimentos tematizados possuem como base a unidade temática que está sendo estudada/ensinada (ginástica, por exemplo), no entanto, não são exclusivos a ela e buscam aproximações e articulações com outros temas que compõem o universo da cultura corporal de movimento (lutas e danças, por exemplo).

Tal premissa coaduna-se com a perspectiva do EMI, pois trata-se de “relacionar” e articular os elementos da cultura corporal de movimento com temáticas que requerem a interlocução entre os saberes de caráter biológico, fisiológico, anatômico e, também, de cunho sociocultural. Neste sentido, pode-se relacionar, por exemplo, o esporte com o estudo da ginástica de condicionamento físico, por meio do

conteúdo capacidades físicas e/ou doping; a dança com a capoeira, conteúdos que possuem aproximações na sua perspectiva de desenvolvimento (música, ritmo, movimentos coreografados, etc.), dentre outros.

É importante referir, mesmo de maneira introdutória, que os conhecimentos vinculados à subdimensão relacional originam aquilo que é denominado de temas articuladores do conhecimento. Os temas articuladores do conhecimento, conforme ensinam Bagnara e Boscatto (2022a), são concebidos com o objetivo de enfrentar a problemática questão da fragmentação interna do componente curricular, em que os conteúdos e conhecimentos são ensinados de maneira compartimentada/desconexa, principalmente em relação à articulação, conexão e diálogo entre os distintos conteúdos que compõem o universo da cultura corporal de movimento (articular o ensino de um conteúdo a outro/s). Atentar para essa perspectiva é fundamental, pois conforme escreve o Coletivo de Autores (2012), a forma de estudo dos conteúdos em etapas e sem simultaneidade dificulta, aos estudantes, desenvolver uma visão de totalidade, na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade.

Por fim, na terceira subdimensão, denominada de conceitual crítico-social, os conhecimentos possuem como ponto de partida de estudo os conteúdos da cultura corporal de movimento, porém, são pensados numa perspectiva alargada, pois integram-se e vinculam-se, também, com outras áreas do conhecimento e componentes curriculares. Neste nível, os conhecimentos são produzidos numa perspectiva de tensão constante com o contexto sociocultural, considerando, fundamentalmente, o mundo do trabalho, temáticas fundamentais para o exercício da cidadania e o tempo livre dos sujeitos (BAGNARA; BOSCATTO, 2022a; 2022b).

Assim, por exemplo, pode-se tratar de temas integradores do currículo, que se originam dos conhecimentos da subdimensão conceitual crítico-social. Os temas integradores do currículo, para Bagnara e Boscatto (2022a), colocam a cultura corporal de movimento em “diálogo” com os conhecimentos de outros componentes curriculares, tanto da formação geral quanto da formação profissional, de forma que possibilite aos estudantes a compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos no âmbito das ciências, da cultura, da tecnologia, das artes, da filosofia e do mundo do trabalho, de maneira integrada. Os autores indicam que os temas integradores do currículo podem emergir a partir de problemáticas socialmente

constituídas e que necessitam ser tratadas pedagogicamente por diferentes componentes do currículo.

Para exemplificar, os temas integradores do currículo podem se constituir a partir dos conhecimentos sobre o corpo (na perspectiva da EF) e a sua relação com o mundo do trabalho (com outros componentes curriculares); a saúde (viés da EF) com a biotecnologia (articulação com componentes curriculares que tematizam a tecnologia); os esportes e os megaeventos esportivos e sua relação/integração com a sociedade e o mundo do trabalho; conhecimentos relacionados ao futebol e as corridas de orientação, que abordam o preconceito, racismo, gênero, formas de violência, meio ambiente, sustentabilidade, com outros componentes curriculares que tratam de tais temáticas na perspectiva do exercício da cidadania.

Ao contrário da dimensão da prática corporal (subdimensões fundamental e avançada), em que nem sempre os dois níveis de conhecimentos estariam presentes em todos os conteúdos, na dimensão dos conhecimentos conceituais, é fundamental, na medida do possível e se as condições contextuais permitirem, que as três subdimensões sejam tematizadas em todos os conteúdos de estudo.

Entende-se que a perspectiva multidimensional dos conhecimentos pode se constituir em uma importante premissa para auxiliar no processo de organização e estruturação do currículo e do próprio processo de ensino da EF no EMI. Os elementos apresentados possuem potencial para produzir conhecimentos poderosos e contribuir com uma formação integral e integrada, voltada para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para o tempo livre, o que se constitui como prisma fundamental do EMI. Diante disso, propõe-se uma possibilidade (dentre algumas possíveis) de sistematização curricular um tanto quanto resumida (considerando os limites de espaço do artigo) ancorada nos pressupostos teórico-conceituais apresentados até este ponto do texto.

### **Sistematização curricular: o resultado do trabalho colaborativo**

Ao propor uma sistematização curricular para a EF que esteja em consonância com os pressupostos teóricos, conceituais e legais discutidos anteriormente, não se intenciona apresentar um receituário, tampouco prescrever “o que” ou “de que forma” os professores podem ou devem organizar os elementos que compõem o currículo formal para a EF no EMI. Pelo contrário, neste tópico é

apresentada a organização curricular que foi planejada para ser desenvolvida num contexto específico, que será resumidamente descrito nas laudas que seguem.

Com esse entendimento, cabe explicitar alguns elementos particulares do contexto educacional que tal sistematização curricular está vinculada. Organizou-se uma distribuição dos conteúdos de ensino para um curso de EMI em Alimentos, o qual tem uma carga horária total de 3360 horas, distribuídas ao longo de três anos.

Os componentes curriculares são organizados em três núcleos: de formação geral, de formação técnica e o núcleo politécnico comum. O núcleo de formação geral é composto pelos componentes curriculares de caráter propedêutico, o núcleo de formação técnica está relacionado ao itinerário formativo da área de Alimentos. O núcleo politécnico comum é formado por componentes curriculares que integram as diferentes áreas do conhecimento, com ações de ensino que envolvem a integração curricular por meio de componentes curriculares de caráter interdisciplinar (projetos integradores, oficinas de integração do conhecimento, unidades integrativas). Especificamente, as unidades integrativas são construídas com mais flexibilidade, considerando os temas e problemáticas contemporâneas que permeiam o contexto sociocultural. Tomando essas possibilidades como pano de fundo, são abordados os temas integradores do currículo e elaboradas ementas com os conteúdos específicos de cada área/componente curricular.

A EF, por sua vez, está situada na área de Linguagens e suas Tecnologias e, assim, faz parte do núcleo de formação geral, com carga horária total no curso de 160h/aula, distribuídas ao longo dos três anos do curso. Nesse cenário, a sistematização curricular foi prevista considerando o tempo de 80h/aula para o primeiro ano, 40h/aula para o segundo ano e também, 40h/aula para o terceiro ano, mais a participação nos componentes curriculares do núcleo politécnico comum.

Para o referido curso, são previstos três componentes curriculares, denominados de unidade integrativa I, II e III, que estão vinculados ao núcleo politécnico comum, sendo que um deles está situado no primeiro ano do curso e outros dois no segundo ano. Na sistematização curricular em tela, são referidos conhecimentos vinculados à cada subdimensão dos conteúdos descritas no tópico anterior, incluindo, fundamentalmente aquilo que é considerado como mais inovador na proposta, que são os conteúdos relacionados à subdimensão conceitual crítico-social, que tratam dos temas integradores do currículo e que podem compor a ementa

ou as ações educativas vinculadas ao núcleo politécnico comum, mais precisamente nos componentes curriculares denominados unidades integrativas.

É importante frisar que nesta exemplificação, estão relacionadas várias possibilidades de conteúdos e conhecimentos para tematização na EF escolar e que possíveis adequações dependem, dentre outras coisas, da carga horária do componente curricular, das características e particularidades das diferentes regiões do Brasil, dos pressupostos previstos nos PPCs dos cursos no que concerne aos objetivos do curso, perfil do egresso, etc. A organização da sistematização curricular engloba as unidades temáticas e os conteúdos de ensino mais característicos na região onde se encontra o IF em questão, considerando as particularidades do PPC do curso (distribuição da carga horária do componente curricular, por exemplo), e as respectivas subdimensões também atendem a essa premissa. Inicia-se pelo esporte, considerado em muitos contextos, o principal conteúdo da EF escolar.

**Quadro 1:** Sistematização curricular do Esporte

<b>1º ANO: ESPORTE</b>
<b>Dimensão conceitual</b>
<i>Subdimensão conceitual fundamental</i> Caracterização, história e princípios do esporte moderno; Classificação: a lógica interna e externa dos esportes.
<i>Subdimensão conceitual relacional</i> Cultura corporal de movimento, Educação Física e esporte; Esporte, ética e doping; Esteroides anabolizantes e a prática de lutas.
<i>Subdimensão conceitual crítico-social</i> Dimensões sociais do esporte: participação, rendimento e educação; A lógica externa dos esportes: Megaeventos esportivos: legados; Gênero, mulheres e esportes; A prática esportiva e o tempo livre; Esporte, trabalho e profissionalismo; Esporte e tecnologia: <i>Vídeo Assistant Referee</i> (VAR); Mídia a influência na construção das representações esportivas sociais; mídia, esporte e “mercantilização”; mídia, idolatria esportiva e consumismo.
<b>Dimensão corporal</b>
<i>Subdimensão corporal fundamental</i> Classificação: a lógica interna dos esportes; Princípios operacionais, regras de ação (tomadas de decisão) e gestos técnicos básicos dos esportes de rede, parede ou quadra dividida, de invasão, campo e taco, marca; Festival de modalidades esportivas com base na lógica interna: regras básicas e organização simples de uma competição.
<i>Subdimensão corporal avançada</i> Sistemas táticos e fundamentos técnicos avançados/complexos de modalidades esportivas específicas; Estratégias especiais: jogadas ensaiadas de bola parada, transição ofensiva e defensiva; comportamento estratégico.

Fonte: autores

Para o ensino do conteúdo esporte, especificamente nesse contexto, foi pensado em destinar um espaço de tempo de 40h/aula, sendo distribuídas em 20 encontros de duas aulas semanais, cada aula contendo 50 minutos. As aulas podem ser desenvolvidas de maneira que os conteúdos de ensino e as subdimensões sejam tematizados em uma lógica progressiva de aprofundamento e de complexidade, considerando, fundamentalmente, a articulação entre as subdimensões em todas as aulas, se possível.

Nesse caso, é possível desenvolver diferentes subdimensões dos conteúdos em uma mesma aula. Por exemplo, nos primeiros encontros podem ser abordados os pressupostos elementares que possibilitam a compreensão sobre a EF e o esporte, como: a “cultura corporal de movimento, EF e esporte”; “caracterização, história e princípios do esporte moderno” e, as “dimensões sociais do esporte”. Tal abordagem permite perceber as diferentes nuances histórico-culturais que permeiam o fenômeno esportivo e possibilitam aos estudantes produzir conhecimentos de maneira menos fragmentada.

Para isso, é determinante que os conteúdos sejam desenvolvidos em uma perspectiva de *práxis*, no sentido de aproximar os conteúdos de caráter conceitual do contexto sociocultural e, ainda, permitindo a experimentação corporal. Desse modo, o estudo sobre a classificação do esporte quanto à lógica interna (GONZÁLEZ, 2004; BRASIL, 2017), situado na subdimensão corporal fundamental, apresenta-se como importante possibilidade pedagógica para que os estudantes compreendam os princípios operacionais que constituem cada uma das categorias que compõem tal classificação.

A subdimensão corporal fundamental também pode ser tematizada em um festival esportivo, com a abordagem de diferentes esportes presentes em cada categoria, como por exemplo, para os esportes de invasão pode-se praticar o basquetebol, nos esportes de marca, pode-se experimentar as provas do atletismo, nos esportes de rede, o voleibol é sempre uma opção interessante e a depender do tempo disponível para o desenvolvimento do conteúdo, outros esportes “menos tradicionais” também podem ser abordados. Um aspecto importante a ser considerado é de que para o contexto específico optou-se pela vivência de esportes considerados “mais tradicionais”, porém, nada impede que o festival esportivo seja desenvolvido considerando a vivência de esportes considerados menos comuns para o contexto,

desde que se tenha condições objetivas para isso (espaço físico seguro, materiais adequados, etc.).

É importante referir que optou-se por sistematizar o conteúdo esporte no currículo escolar sem o aprofundamento em uma determinada modalidade esportiva, o que não significa que o desenvolvimento proficiente em uma modalidade específica não possa acontecer em outro período ou momento formativo, como por exemplo em projetos extracurriculares específicos. Optou-se por não aprofundar os conteúdos da subdimensão corporal avançada, para permitir que outros conhecimentos pudessem ser tematizados no EMI, todavia, a critério do professor, em vez de ensinar os esportes tomando como mote determinada classificação e realizar uma abordagem geral (como a proposta aqui), pode-se optar pelo aprofundamento de algumas modalidades com as possibilidades apresentadas no quadro na subdimensão corporal avançada, como por exemplo handebol - esporte de invasão - e badminton - esporte de rede ou outras modalidades vinculadas a outras classificações.

A subdimensão crítico-social apresenta possibilidades de abordar os conteúdos, e nesse caso o esporte, a partir da lógica externa (GONZÁLEZ, 2004). Tal tematização pode ser realizada no interior das aulas de EF ou mesmo conjuntamente com outros componentes curriculares na unidade integrativa I, sejam do núcleo de formação geral, do núcleo de formação profissional ou do núcleo politécnico comum. Para esta organização curricular, pode-se citar, por exemplo, os temas integradores do currículo “mulheres e gênero”, “esporte, trabalho e profissionalismo”, “mídia e as relações sociais” como potenciais conteúdos a serem abordados junto à unidade integrativa I.

A definição do tema integrador do currículo depende de vários elementos, como o diálogo com outros professores de outras áreas do conhecimento, a definição de uma problemática social e contemporânea relevante e a organização metodológica para o desenvolvimento das aulas junto a este componente curricular. Além disso, é importante referir que uma estratégia interessante para o estudo dos temas da dimensão crítico-social é o desenvolvimento de seminários temáticos, com pesquisas e sistematizações em grupos para posterior exposição à turma, para atender a elevada quantidade de temáticas elencadas para abordagem.

A unidade temática do esporte pode ser finalizado com o estudo sobre a subdimensão conceitual relacional, que seria um tema articulador do conhecimento, como por exemplo “esporte, ética e doping”, em que podem ser estudadas as



características, causas, efeitos dos esteroides anabolizantes e a sua relação com a prática esportiva, de exercícios físicos e de lutas. Lutas, que no caso desta sistematização curricular, será o segundo conteúdo a ser estudado.

**Quadro 2:** Sistematização curricular das lutas

<b>1º ANO: LUTAS</b>
<b>Dimensão conceitual</b>
<i>Subdimensão conceitual fundamental</i> Lutas, conceito, caracterização; Classificação quanto às distâncias das lutas.
<i>Subdimensão conceitual relacional</i> Lutas: esporte, jogo, dança, ritual; Dança, movimento humano e linguagem corporal (expressão corporal).
<i>Subdimensão conceitual crítico-social</i> As lutas como forma de manifestação cultural; Lutas e cultura afro-brasileira; Lutas, preconceito e discriminação social; Lutas, esportes e racismo; Aspectos históricos, origem e características fundamentais da capoeira.
<b>Dimensão corporal</b>
<i>Subdimensão corporal fundamental</i> Jogos de lutas com base na classificação das distâncias; Princípios operacionais - golpes/movimentos básicos de ataque e defesa: capoeira (ginga, esquivas, aú, negativa, rolê, bênção, martelo, meia-lua-de-frente, cocorinha).
<i>Subdimensão corporal avançada</i> Movimentos técnicos e golpes específicos complexos de ataque e defesa das modalidades de lutas. Lutas com previsibilidade das ações (Katas).

Fonte: autores

Para o desenvolvimento do estudo das lutas, proposta no Quadro 2, foram destinadas 20h/aula, sendo distribuídas em dez encontros de duas aulas semanais, cada aula contendo 50 minutos. A subdimensão conceitual relacional com o tema articulador do conhecimento “esporte, ética e doping e esteroides anabolizantes e a prática de lutas”, que foi mencionado na sistematização do esporte pode ser o ponto inicial de abordagem das lutas (transição entre a unidade didática do esporte para a de lutas). Na sequência, podem ser apresentados os demais elementos que caracterizam as lutas, descritos nas subdimensões conceitual fundamental e relacional.

A classificação das lutas com base nas “distâncias entre os oponentes” (RUFINO, 2017), é uma das possibilidades de desenvolver a subdimensão corporal fundamental. Os jogos com base na distância entre os oponentes, permitem aos

estudantes se “enfrentarem” e terem a compreensão e a experiência corporal de aspectos muito próximos das diferentes modalidades de lutas, simulando movimentos, deslocamentos corporais, ações de ataque e de defesa.

Para esta sistematização, a capoeira foi escolhida intencionalmente, pelo fato de apresentar possibilidades pedagógicas singulares. A capoeira, além de ser considerada um patrimônio cultural da humanidade, possui sólidas e profundas raízes na própria história do Brasil e, além disso, valoriza fundamentalmente a cultura afro-brasileira. No entanto, a depender de critérios relacionados a cada contexto educativo, outras lutas podem ser abordadas no currículo escolar em detrimento da capoeira ou até mesmo combinadas/somadas a ela.

Ademais, com base nos conhecimentos técnicos do professor e, até de alguns estudantes, uma luta específica pode ser abordada na subdimensão corporal fundamental (ou avançada) com o estudo/ensino de golpes, gestos técnicos e movimentações básicas ou mais refinadas, sem desconsiderar, no entanto, os elementos tratados nas demais subdimensões conceituais. Do mesmo modo, se for do interesse do professor e houver condições operacionais para isso, em outro momento (em projetos específicos extracurriculares) pode-se propor o aprofundamento de modalidades específicas.

Para o estudo dos conteúdos elencados na subdimensão crítico-social, a abordagem do tema integrador do currículo “lutas, preconceito e discriminação social”, suscita a participação de professores de outras áreas para contribuir com os debates e problematizações, vinculado à unidade integrativa II. O tema integrador do currículo possui ainda mais significância devido a escolha da capoeira para aprofundamento, modalidade que além de possuir uma orgânica relação com a história do Brasil, a miscigenação da população e a perspectiva legal que indica o estudo da cultura afro-brasileira, pressupõe analisar o tema integrador do currículo de maneira alargada, pelo viés de vários outros componentes curriculares, como, por exemplo, sociologia, história, geografia, etc.

Uma das estratégias de ensino para o desenvolvimento dos diferentes temas integradores do currículo podem ser os seminários temáticos. Nesse caso, a pesquisa, os estudos e as discussões para a elaboração e a apresentação dos temas abordados são importantes elementos que contribuem significativamente com o aprendizado dos estudantes.

Ademais, cabe registrar que ao final da unidade didática das lutas, inicia-se novamente o processo de transição do estudo entre diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento, passando das lutas, para, no caso específico desta sistematização, iniciar o estudo das danças.

**Quadro 3:** Sistematização curricular das danças

<b>1º ANO: DANÇAS</b>
<b>Dimensão conceitual</b>
<i>Subdimensão conceitual fundamental</i> Dança, movimento, espaço, tempo e ritmo; Caracterização, estilos e formas de manifestação.
<i>Subdimensão conceitual relacional</i> Dança e exercício físico; Exercício físico e saúde.
<i>Subdimensão conceitual crítico-social</i> Dança, cultura e tradição; Dança: manifestações artísticas, profissionais e de lazer; Inserção sociocultural da Dança: relações de gênero; classes sociais; raça/etnia; preconceito e discriminação; lazer; erotização dos corpos.
<b>Dimensão corporal</b>
<i>Subdimensão corporal fundamental</i> Dança, movimento, espaço, tempo e ritmo; Coreografias de estilos de danças - do estilo de dança escolhido - danças folclóricas; Dança e expressividade: vivência e representação corporal de temas e problemáticas atuais.
<i>Subdimensão corporal avançada</i> Princípios coreográficos e movimentos complexos/avançados do estilo de dança escolhido; Organização e implementação de um festival de atividades rítmicas/expressivas: dança e ginástica.

Fonte: autores

Os conteúdos propostos podem ser desenvolvidos em 20h/aula, sendo distribuídos em dez encontros de duas aulas semanais, cada aula contendo 50 minutos. Como tema de articulação entre as lutas e a dança, optou-se por tematizar o movimento humano e a linguagem corporal (aspecto muito presente na tematização da capoeira) que consta na subdimensão conceitual relacional.

A proposta parte da premissa de contextualizar a dança a partir dos conteúdos “caracterização, estilos e formas de manifestação” e “dança, movimento, espaço, tempo e ritmo”. Com base na articulação entre as subdimensões conceitual e corporal fundamental, pode-se promover a assimilação dos conteúdos com a experimentação corporal, em que os estudantes se aproximem de forma descontraída, lúdica e divertida das danças, apresentando os diferentes estilos musicais como o samba, o ballet clássico, o tango, o forró, o funk, entre outros, instigando os estudantes a dança-

los, explorando-os corporalmente, identificando as diferenças e similaridades entre os diferentes estilos e ritmos. Após apresentar a classificação dos estilos de dança (DINIZ, 2017), é possível escolher um estilo para a sua prática. Neste caso específico, a opção foi pelas danças folclóricas, o que não impede que, dependendo de cada contexto educativo, outros estilos sejam selecionados para a sua vivência e experimentação.

A subdimensão conceitual crítico-social pode ser abordada a partir de duas possibilidades em sequência. A primeira é tratar do tema “dança: manifestações artísticas, profissionais e de lazer”. Nesse primeiro momento, os estudantes podem compreender mais profundamente as especificidades das danças em cada contexto, como manifestação artística, como profissão e como possibilidade de prática no âmbito do lazer.

A segunda possibilidade é o desenvolvimento do tema integrador do currículo “inserção sociocultural da dança”. Aqui é possível promover uma ação educativa no âmbito da área de Linguagens e suas Tecnologias, com a análise crítico-reflexiva de letras de músicas. A depender do diálogo e organização do espaço curricular, podem ser realizadas ações educativas entre professores dessa área. Uma possibilidade para o desenvolvimento deste trabalho coletivo é que os estudantes participem de diferentes momentos de discussão, pesquisa, análise, compreensão, produção (textual, desenhos, pinturas) e estruturação coreográfica, num processo de mediação realizado por professores de diferentes componentes curriculares.

Ao final, os estudantes poderão apresentar uma composição coreográfica em grupos e, individualmente, produzir charges, desenhos, declamações, etc., sobre um dos conteúdos específicos. Esse processo de ensino pode oportunizar o exercício do protagonismo juvenil, ao desenvolver estratégias didático-pedagógicas que possuem como pano de fundo a formulação da crítica-social acerca de determinada temática, pelo viés da dança e da arte.

O estudo da dança pode ser finalizado com o conteúdo da subdimensão conceitual relacional “dança e exercício físico”, o qual vincula-se sequencialmente com o conteúdo de ginástica, que será estudado no segundo ano do curso. A ginástica pode ser desenvolvida com uma turma do segundo ano, com 40h/aula sendo distribuídas em 20 encontros, de duas aulas semanais com 50 minutos. Nesse caso, optou-se por organizar a sistematização curricular da ginástica a partir da classificação de ginástica “para a saúde” e “para a competição”.

**Quadro 4:** Sistematização curricular da ginástica

<b>2º ANO: GINÁSTICA</b>
<b>Dimensão conceitual</b>
<p><i>Subdimensão conceitual fundamental.</i> Caracterização, conceituação e tipos de ginástica; Classificação, modalidades e formas de acesso das ginásticas: ginásticas para a saúde e ginásticas esportivas; Princípios operacionais, regras de ação e gestos técnicos básicos das ginásticas.</p>
<p><i>Subdimensão conceitual relacional.</i> Componentes da aptidão física: capacidades físicas para promoção de saúde e para o alto rendimento; Nutrição e exercício físico/atividade física: macronutrientes, suplementos alimentares e esteróides anabolizante; Taxa metabólica basal e gasto energético durante o exercício físico; Sistemas de produção de energia durante o exercício físico.</p>
<p><i>Subdimensão conceitual crítico-social.</i> Corpo, cultura e natureza: aspectos socioculturais e biológicos que constituem o corpo; Corpo e padrões de beleza, estética corporal e mídia/redes sociais; Corpo e sociedade: a indústria do corpo; corpo e trabalho; gênero e sexualidade; biotecnologia; pessoas com deficiência, etc; Gênero, sexualidade e diversidade; Dimensões socioculturais da saúde: relação entre saúde pessoal e coletiva; fatores que afetam a saúde e sua relação com o acesso aos espaços para prática de exercícios físicos.</p>
<b>Dimensão corporal</b>
<p><i>Subdimensão corporal fundamental.</i> Exercícios físicos inerente às capacidades físicas relacionadas à saúde e ao alto rendimento; Organização e implementação das sessões do tipo de ginástica escolhida; Exercício físico: substratos energéticos predominantes em cada tipo de exercício praticado; Princípios operacionais, regras de ação e gestos técnicos básicos das ginásticas; Gestos individuais: posições básicas, tipos de saltos, rolamentos, equilíbrios, giros da ginástica esportiva escolhida; Movimentos com os materiais (bolas, arco, corda, trave de equilíbrio, barras, colchões...) das ginásticas esportivas; Movimentos em grupo das ginásticas (coreografias, transporte, pirâmides).</p>
<p><i>Subdimensão corporal avançada.</i> Testes de aptidão física relacionados à saúde: força e resistência muscular, flexibilidade, capacidade cardiorrespiratória; Construção coreográfica da ginástica escolhida.</p>

Fonte: autores

Após desenvolver o conteúdo “dança e exercício físico”, situado na subdimensão conceitual relacional apresentada na sistematização da dança, podem ser abordados os conteúdos que contextualizam as diferentes formas e modalidades de ginástica (esportiva e para a saúde). Após isso, enfatiza-se as possibilidades da ginástica para a saúde, como as ginásticas de condicionamento físico ou funcional, as ginásticas aeróbicas, as franquias de ginásticas que são comercializadas em academias, entre outras.

Para desenvolver a subdimensão corporal fundamental, pode-se abordar formas de ginástica de condicionamento físico e, de maneira mais específica, os estudantes podem realizar exercícios para a melhoria das capacidades físicas. O

estudo na perspectiva da *práxis* educativa sobre os conceitos de força e resistência muscular, aptidão cardiorrespiratória, flexibilidade, composição corporal pode proporcionar conhecimentos básicos para a realização de outras manifestações da cultura corporal de movimento. Ademais, com a finalidade dos estudantes conhecerem seus limites e possibilidades corporais, testes específicos das capacidades físicas também podem ser realizados.

O conhecimento sobre o corpo em sua dimensão biológica, pode ser abordado em uma sequência pedagógica com o estudo dos conteúdos nutrição e exercício/atividade física, macronutrientes, suplementos alimentares, taxa metabólica basal, gasto energético e sistemas de produção de energia durante o exercício físico, que estão presentes na subdimensão conceitual relacional. Nesse caso, conceitos sobre o processo metabólico humano no que tange aos substratos energéticos são fundamentais para a compreensão dos sistemas de produção de energia durante a realização de diferentes exercícios físicos.

Tal possibilidade pedagógica pode ser desenvolvida e relacionada com a área de formação profissional do curso em Alimentos. Nesse sentido, professores da área de biologia ou mesmo do itinerário formativo profissional podem ser convidados a desenvolver esses conteúdos relacionando os componentes físico-químicos que compõem os alimentos, a sua relação com o processo metabólico humano e a fisiologia do exercício.

Por sua vez, para os conhecimentos descritos na subdimensão crítico-social, há uma gama de possibilidades a serem exploradas com os temas integradores do currículo, as quais poderiam ser estudadas conjuntamente na unidade integrativa III ou em diálogo com outros componentes curriculares. Nesse ínterim, diferentes temáticas são apresentadas no Quadro 4 como, por exemplo, as dimensões socioculturais da saúde, a relação entre corpo e sociedade, cultura e natureza. Tais temas integradores do currículo possuem potencial para integrar-se de diversas maneiras com outros componentes curriculares buscando maior aprofundamento conceitual.

Ademais, a abordagem do tema “gênero, sexualidade e diversidade nas práticas competitivas”, pode ser uma boa possibilidade para contextualizar criticamente essa problemática social e iniciar a discussão sobre a ginástica esportiva. Desse modo, os conteúdos da ginástica para a competição podem ser desenvolvidos

também uma relação de aprofundamento, complexidade e articulação entre as subdimensões dos conteúdos.

No que tange a subdimensão corporal fundamental, uma possibilidade seria apresentar as diferentes modalidades da ginástica esportiva e, a partir delas, relacionar as capacidades físicas (força, flexibilidade, força muscular, entre outras) e motoras para realizar de forma proficiente as diferentes ginásticas esportivas. Na sequência, é possível que os estudantes tenham acesso aos gestos individuais e coletivos e aos diferentes materiais e equipamentos necessários à prática da ginástica esportiva.

Por fim, pode-se enfatizar uma determinada modalidade da ginástica com a construção coletiva de uma sequência coreográfica da ginástica rítmica esportiva, por exemplo. Tal conteúdo pode se relacionar com a sistematização curricular que será desenvolvida no terceiro ano que vincula-se ao que aqui foi denominado de “conteúdos não conhecidos”.

**Quadro 5:** Sistematização curricular dos “conteúdos não conhecidos”

<b>3º ANO: CONTEÚDOS NÃO CONHECIDOS</b>
<b>Dimensão conceitual</b>
<i>Subdimensão conceitual fundamental.</i> Características, aspectos históricos, conceitos e princípios operacionais do <i>goalball</i> .
<i>Subdimensão conceitual relacional.</i> Esporte paralímpico x Esporte Olímpico: implicações socioculturais; <i>goalball</i> e futebol de 5 para cegos: aproximações e distanciamentos.
<i>Subdimensão conceitual crítico-social.</i> A (in)visibilidade das pessoas com deficiência.
<b>Dimensão corporal</b>
<i>Subdimensão corporal fundamental.</i> Princípios operacionais, gestos técnicos, ações táticas individuais do <i>goalball</i> .
<i>Subdimensão corporal avançada.</i> Jogos de <i>goalball</i> e futebol de 5 para cegos.

Fonte: autores

Quando se pensa na sistematização dos conteúdos de ensino, é possível deixar um espaço de tempo no currículo para que os estudantes conheçam diferentes elementos da cultura corporal de movimento que até então não tinham acesso ou possuíam vivências restritas. Desse modo, para o 3º ano foi estimado deixar em torno

de dez encontros com dois períodos de 50 minutos cada, para o desenvolvimento de uma unidade didática em que os estudantes possam aprender outros conteúdos, de sua escolha, como por exemplo, jogos populares ou tradicionais, esportes que ainda não conhecem, jogos eletrônicos, games, atividades rítmicas, dentre uma série de outras possibilidades que podem se coadunar a cada contexto educativo.

A unidade didática pode ser iniciada com apresentação de um elemento da cultura corporal de movimento selecionado pelo docente. Apenas como exemplificação, o Quadro 5 apresenta um esporte adaptado, que em princípio não seria conhecido pelos estudantes do contexto, com as respectivas subdimensões dos conteúdos, que possibilitam estudar tal temática de maneira multidimensional. Além deste conteúdo (*goalball*), outros poderiam ser incluídos na mesma unidade didática (somados ao *goalball*), objetivando ampliar o acesso ao universo da cultura corporal de movimento por parte dos estudantes. Essa premissa torna-se possível, pois a intenção principal desta unidade didática é apresentar conteúdos, com possibilidades de vivências práticas, porém, sem aprofundamento considerável (como proposto nas demais unidades didáticas).

Pode-se, nessa unidade didática, realizar uma contextualização caracterizando os elementos históricos que deram origem aos esportes para as pessoas com deficiência, as características que diferem dos esportes olímpicos, a (in)visibilidade das pessoas com deficiência, o acesso e a divulgação midiática do esporte paralímpico, entre outros. Na sequência, é possível desenvolver alguns jogos (como o *goalball*) que possibilitem os estudantes vivenciarem, mesmo que de maneira incipiente, e se possível relacioná-lo com outros esportes paralímpicos. A tematização de cada conteúdo, nesse caso, pode ser desenvolvida mais rapidamente, e sugere-se, inclusive, que ocorra em apenas um encontro com duas aulas de 50 minutos, pois a ideia principal é apenas conhecer minimamente, o conteúdo escolhido.

A sequência didática pode ser desenvolvida, na medida em que os estudantes possam, em grupos, pesquisar outros conteúdos ainda não conhecidos e apresentar aos demais colegas em forma de seminário, inclusive, se for o caso, dentro da temática de esportes paralímpicos ou esportes adaptados, foco de estudo apresentado no exemplo no Quadro 5. Nesse processo, é fundamental que sejam apresentados conhecimentos conceituais e vivências corporais, preservando-se a multidimensionalidade apresentada até então.



Para tanto, a pesquisa se constitui como um princípio fundante da mediação pedagógica, em que os estudantes são desafiados a desenvolver elaborações com “mão própria”, ultrapassando a condição de ouvinte repetidor de conteúdos e conceitos e passam a agir e a refletir com consciência crítica diante dos fenômenos estudados. Isso significa pensar em um processo de ensino mediado por ações comunicativas, em que os estudantes assumem um papel ativo e questionador acerca dos conteúdos e conhecimentos escolares. Nessa direção, Demo (2011), demonstra que a pesquisa como princípio pedagógico pode se constituir em parte integrante do processo formativo, na qual se busca contribuir com a formação de um sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico ou, em outros termos, que possui como horizonte uma formação emancipatória.

Para finalizar a sistematização curricular, é apresentada a unidade temática de Práticas Corporais de Aventura (PCAs).

**Quadro 6:** Sistematização curricular das Práticas Corporais de Aventura

<b>3º ANO: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA</b>
<b>Dimensão conceitual</b>
<i>Subdimensão conceitual fundamental.</i> Classificação, formas de manifestação: Atividades junto à natureza e no ambiente urbano; Atividades para o lazer e de competição; Normas e medidas de segurança; Equipamentos e indumentária para práticas corporais de aventura; Riscos e acidentes mais comuns nas práticas corporais de aventura.
<i>Subdimensão conceitual relacional.</i> Práticas de aventura, sensações corporais e experiências corporais formativas; Ações preventivas de acidentes; Primeiros socorros: princípios e atendimento aos principais traumas emergenciais; Práticas corporais com o uso de equipamentos junto à natureza e ao meio urbano; Práticas corporais e cuidado com o ambiente (meio ambiente, ambiente urbano, espaços públicos); Técnicas básicas das modalidades escolhidas.
<i>Subdimensão conceitual crítico-social.</i> Práticas corporais de aventura, turismo, empreendedorismo e trabalho; Espaços naturais e lazer: relação “praticante” e natureza, relação “praticante” e cidade.
<b>Dimensão corporal</b>
<i>Subdimensão corporal fundamental.</i> Práticas corporais com o uso de equipamentos junto à natureza e ao meio urbano; Técnicas básicas das modalidades escolhidas; Noções de atendimento de primeiros socorros.
<i>Subdimensão corporal avançada.</i> Excursão e acampamento para praticar atividades de aventura junto a natureza; Exploração de espaços urbanos para a prática de atividades de aventura.

Fonte: autores

Para finalizar os conteúdos desenvolvidos ao longo do EMI, a proposta é abordar as PCAs. A previsão aproximada para seu estudo é de 20h/aula, que podem ser distribuídas em dez encontros, cada encontro possuindo dois períodos com duração de 50 minutos cada.

Sistematizar no currículo escolar tanto as PCAs na natureza, quanto às PCAs urbanas, se constitui numa boa alternativa para proporcionar uma abordagem alargada sobre esse conteúdo. Assim, na subdimensão conceitual fundamental são descritos conhecimentos que caracterizam as práticas corporais de aventura junto à natureza como, por exemplo, as trilhas ecológicas, *stand up padle*, canoagem e no meio urbano, como *skate*, *parkour*, *slackline*, entre outras.

Para a subdimensão relacional, ao tematizar as práticas de aventura, sensações corporais e experiências corporais formativas, pode-se relacionar com qualquer outro conteúdo da cultura corporal de movimento. Por exemplo, existe a possibilidade de relacionar de maneira mais direta com a dança, movimento humano e linguagem corporal.

Ademais, pela incidência de maior risco (mesmo controlado) relacionado com este conteúdo, ainda na subdimensão fundamental (conceitual e corporal), é de grande importância a abordagem em torno de noções de primeiros socorros. Nesse sentido, as práticas de primeiros socorros também podem ter ênfase com as condições básicas de avaliação e atendimento ao acidentado, nos princípios básicos que regem as ações do socorrista e, nos principais traumas ocasionados em práticas de aventura, na prática de esportes, ou mesmo em acidentes ocasionados no ambiente laboral do curso técnico integrado.

Por sua vez, na subdimensão corporal avançada, pode-se aprofundar os conhecimentos acerca deste conteúdo promovendo explorações dos espaços urbanos ou excursões a locais que possibilitam vivenciar atividades na natureza. Assim, é possível realizar um dia junto a natureza, com trilhas orientadas, canoagem, ou ainda, organizar com os estudantes um dia com uma programação diferente, com atividades recreativas e integradas para exploração dos espaços urbanos ou naturais, promovendo uma experiência singular na formação.

No que concerne à subdimensão crítico-social, se for considerado a unidade temática de práticas corporais de aventura, turismo e empreendedorismo/trabalho, pode-se aprofundar o estudo da temática integrando conhecimentos da EF com outras áreas afins. Referir sobre os exemplos apresentados significa dizer que as temáticas

de estudo na EF em cada contexto da EPT, principalmente na subdimensão crítico-social, podem ser variadas e definidas pelo professor, tomando como base a intencionalidade formativa do curso (perfil do egresso e objetivos do curso, por exemplo). No entanto, ao entrar nas linhas finais da sistematização curricular, um alerta já apresentado anteriormente é reiterado, pois o fato de sugerir a escolha para estudo de temáticas relacionadas aos diferentes cursos, não significa referir que a EF se “coloque a serviço” de outras áreas, mas sim, em dizer que pode ser importante buscar o aprofundamento de temáticas que possibilitem, ao mesmo tempo, estudar conceitos da especificidade da EF e realizar integrações com componentes curriculares da área técnico-profissional.

Mesmo que de maneira bastante introdutória, ao finalizar a apresentação desta sistematização curricular, poderia ser realizada, ainda, uma espécie de avaliação da proposição. Devido aos limites de espaço do artigo, não será possível realizar esse movimento de maneira densa, mesmo assim, alguns aspectos podem ser referidos. Talvez, a principal fragilidade da proposição pode estar relacionada com uma possível superficialidade com que algumas unidades temáticas podem ser estudadas, com pouco aprofundamento em determinados conteúdos de ensino ou em uma modalidade esportiva, de luta ou estilo de dança. No entanto, observa-se uma série de potencialidades pois, quando aborda-se elementos “mais universais” da cultura corporal de movimento, pode-se possibilitar a estruturação do processo educativo com base em determinada lógica de complexidade, criticidade e diversidade de conteúdos e, ainda, a superação da fragmentação curricular da EF e desta com os demais componentes curriculares, seja da formação geral ou técnico-profissional.

### **Considerações finais**

Ao apresentar os pressupostos teórico-conceituais inerentes a uma sistematização curricular que contemplasse as especificidades pedagógicas do EMI à EPT, chegou-se ao entendimento de que a proposição apresentada não tem a pretensão de “resolver todos os problemas” pedagógicos da EF e, certamente, ainda restam mais dúvidas do que certezas quanto a forma mais adequada de desenvolvê-la. Compreende-se que as dúvidas não podem ser consideradas um grande problema, pois constituem-se em aspectos inerentes ao trabalho pedagógico realizado pelo/a professor/a.

Além disso, é no processo de proposição, experimentação e de diálogo intersubjetivo desenvolvido com os pares, acerca do currículo e das estratégias didático-pedagógicas, seja no cotidiano de trabalho ou na realização de pesquisas colaborativas como esta, que as dúvidas são postas à mesa e analisadas coletivamente e colaborativamente. Assim, os professores têm a possibilidade de constituírem-se enquanto professores/as pesquisadores/as da própria *práxis* de ensino.

No que tange especificamente a proposição em tela, acredita-se que, mesmo com suas fragilidades e lacunas, possui potencial para contribuir com o processo de instituição de uma identidade própria para a EF no EMI, ao trazer para o centro do debate a perspectiva da multidimensionalidade dos conhecimentos, com as diferentes subdimensões dos conteúdos. É no interior das subdimensões dos conteúdos que são encontradas “pistas” para pensar na instituição de um currículo para a EF que atenda as especificidades do EMI, principalmente no que concerne a articulação dos conhecimentos e a possibilidade de desenvolver integrações curriculares diversas. Desse modo, é preciso considerar as conquistas históricas e a produção acadêmico-científica das últimas décadas sobre a cultura corporal de movimento para assim, fortalecer as possibilidades de contribuições que o componente curricular pode proporcionar à formação humana integral e integrada, não se submetendo às demais áreas do conhecimento que compõem o EMI à EPT, mas estabelecendo uma relação horizontal e dialógica com elas.

Ao apresentar os pressupostos teórico-conceituais de base para pensar o currículo da EF no EMI, bem como a sistematização curricular aqui detalhada, intencionou-se, principalmente, contribuir com um processo formativo que supere a formação técnico-instrumental ainda observada em muitos contextos e que busca atender as demandas imediatas do mercado e do sistema produtivo. Assim, esta proposição é colocada à análise crítica, juntamente com os elementos que a fundamentam, no sentido de que possam ser encontrados/as outros/as professores/as parceiros/as, que intencionam desenvolver uma EF com potencial para contribuir com a formação de sujeitos emancipados intelectual e com possibilidades de atuar no mundo do trabalho, a exercer a cidadania numa sociedade republicana e democrática e que também, possam usufruir do seu tempo livre de maneira lúcida. Assim, segue-se o diálogo, as proposições e as experimentações!

## Referências

- ALMEIDA, Luciano de; MARTINS, Fabrício Döring. Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado: limites e possibilidades de uma proposta de intervenção. **Revista Prática Docente**. v. 5, n. 1, p. 100-120, jan/abr 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p100-120.id635> . Acesso em: 22 jan. 2023.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Unijuí, 2019.
- BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. **Educação Física no Ensino Médio Integrado**: especificidade, currículo e ensino: uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos. Ijuí: Unijuí; 2022a.
- BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. Multidimensionalidade dos conhecimentos: uma proposição para o ensino da Educação Física. **Movimento**, v. 28, e28060, 2022b. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122960>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física nos institutos federais: o quê e o para quê ensinar? **Revista Motrivivência**, v. 63, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72210>. Acesso em 12 jan. 2022.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; BAGNARA, Ivan Carlos. Educação Física no Ensino Médio Integrado: conhecimento e especificidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. N 44, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e003022>. Acesso em 15 jan. 2023.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica**. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2017.
- BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª Ed. Cortez; São Paulo, 2012.
- DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal: v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DINIZ, Irla Carla dos Santos, et al. Dança no Ensino Médio: da contextualização à prática. *In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.) Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas.* Ijuí: Unijuí, 2017, p. 383-406.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física, Ciência e Compromisso Social. *In: DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira et al. (Org.) Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes.* São Cristóvão: UFES, 2013. p. 15-30.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In: RAMOS, Marise N; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) Ensino médio integrado: concepções e contradições.* Vários autores. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. *In: REZER, Ricardo (org.) O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos.* Chapecó: Argos, 2004. p. 69-109.

GONZÁLEZ, Fernando; FRAGA, Alex. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar.** Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didática-pedagógica do esporte.** 8. ed Ijuí: Unijuí, 2014.

LANG, Affonso Manoel Righi. **A Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Do Rio Grande do Sul: é Preciso Equalizar.** (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Ijuí, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento – Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 8. Ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

SILVA, Marlon André; SILVA, Lisandra. Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. Possibilidades da Educação Física no ensino médio Técnico. **Movimento.** Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.54333>. Acesso em 12 jan. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do Ensino Médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento.** Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file> Acesso em 12 jan. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte,** Florianópolis, v. 33, n. 3, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000300010> . Acesso em 15 jan. 2023

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. As lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: possibilidades para a prática pedagógica. *In*: DARIDO, Suraya Cristina (Org). **Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 323-352.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.

YOUNG, Michael. O futuro da Educação em uma Sociedade do Conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-624, set/dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2020.