

Educação Física no Ensino Médio Integrado: conhecimento e especificidade

Physical Education in Integrated High School: knowledge and specificity

Educación Física en la Escuela Secundaria Integrada: conocimiento y especificidad

Juliano Daniel Boscatto^{a*} , Ivan Carlos Bagnara^b 

Palavras-chave:

Educação Física;
Ensino médio;
Prática pedagógica;
Educação
profissionalizante.

RESUMO

O objetivo desse ensaio teórico é analisar os fundamentos teóricos e legais que possuem potencial para contribuir com a compreensão da especificidade da Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. Os dados indicam que o trabalho, ciência, tecnologia e cultura são entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana e necessitam estar na base das propostas educacionais dos componentes curriculares no Ensino Médio Integrado. Cabe, então, à Educação Física, a partir do escopo que constitui a cultura corporal de movimento, estabelecer articulações com o campo epistemológico que a compõe e promover integrações curriculares com as demais áreas do conhecimento, possibilitando uma formação emancipatória.

Keywords:

Physical Education;
High school;
Pedagogical practice;
Professional
education.

ABSTRACT

The objective of this theoretical essay is to analyze the theoretical and legal foundations which have the potential to contribute to the understanding of the specificity of Physical Education in High School Integrated to Vocational and Technological Education. The data indicate that work, science, technology and culture are understood as inseparable dimensions of human formation and need to be in educational proposals base of curricular components in Integrated High School. Therefore, it is up to Physical Education, from the scope that constitutes the body culture of movement, to establish articulations with the epistemological field that composes it and promote curricular integration with other knowledge areas, enabling an emancipatory formation.

Palabras-clave:

Educación Física;
Educación
secundaria;
Práctica pedagógica;
Educación
profesional.

RESUMEN

El objetivo de este ensayo teórico es analizar los fundamentos teóricos y legales que poseen potencial para contribuir con la comprensión de la especificidad de la Educación Física en la Enseñanza Media Integrada a la Educación Profesional y Tecnológica. Los datos indican que el trabajo, la ciencia, la tecnología y la cultura se constituyen en dimensiones inseparables de la formación humana y necesitan estar en la base de las propuestas educativas en este nivel y modalidad de enseñanza. Así, la Educación Física necesita, a partir del ámbito que constituye la cultura corporal del movimiento, establecer articulaciones con el campo epistemológico que la compone y promover la integración curricular con otras áreas del saber, possibilitando una formación emancipadora.

^aInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. São Miguel do Oeste, SC, Brasil.

^bInstituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Erechim, RS, Brasil.

*Autor correspondente:

Juliano Daniel Boscatto
E-mail: juliano.boscatto@ifsc.edu.br

Recebido em 7 de maio 2022; aceito em 29 junho 2022.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O entendimento da especificidade pedagógica da Educação Física (EF) na educação básica é uma problemática discutida por diversos estudiosos. Diferentes perspectivas de ensino e tendências pedagógicas são apresentadas por [Darido \(2003\)](#), [Soares \(1996\)](#), [Bracht et al. \(2005\)](#) e [Soares et al. \(2012\)](#), as quais, indicam que o currículo da EF escolar (EFE) historicamente se apoia nas instituições militar, médica e esportiva. De modo geral, os estudos demonstram a necessidade de se pensar nas intencionalidades e um escopo de conhecimentos que contribuam para a legitimidade pedagógica da EF escolar.

Quando pensamos na EF no Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional Tecnológica (EPT), os desafios inerentes ao desenvolvimento e produção dos conhecimentos de sua especificidade, pensados em uma organização lógica com progressão, complexidade e criticidade, tornam-se ainda maiores. Nessa modalidade de ensino, além da necessidade da EF vincular-se aos diferentes Projetos Pedagógicos dos cursos, emerge o desafio de compreender seu lugar nos currículos dos cursos profissionalizantes e, também, superar a dicotomia estabelecida entre a formação técnico-profissional e a formação geral, contribuindo com o desenvolvimento de um currículo integrado ([Brasil, 2013](#)).

Os estudos de [Sampaio \(2010\)](#), [Silva \(2014\)](#), [Boscatto e Darido \(2017\)](#), [Boscatto et al. \(2020\)](#), [Bagnara e Boscatto \(2021, 2022a, b\)](#), demonstram as dificuldades em estabelecer um sentido para este componente curricular, especialmente nos Institutos Federais, que atente para a responsabilidade social dessas instituições, inseridas no contexto de uma sociedade republicana e democrática. Dessa forma, parece-nos determinante compreender as nuances que fazem parte da especificidade da EF no âmbito da EPT.

Ao tratar desses elementos, poderíamos pensar em questões, por exemplo: quais seriam as aproximações e os distanciamentos de uma EF desenvolvida em escolas de Ensino Médio de formação geral em relação a EF no EMI à EPT? As aulas de EF no EMI teriam as mesmas características em itinerários formativos diferentes? Mesmo aparentemente sendo questões bastante simples, entendemos que no bojo da reflexão sobre as possíveis respostas (sempre provisórias), possibilidades e perspectivas se avolumam.

Nesses termos, compreender a especificidade da EF no EMI à EPT é basilar e determinante para o desenvolvimento de um processo genuinamente educativo e em consonância com os pressupostos teóricos e legais que norteiam essa modalidade de ensino. Assim, objetivamos nesse estudo analisar os fundamentos teóricos e legais que possuem potencial para contribuir com a compreensão da especificidade da EF no EMI à EPT.

METODOLOGIA

Esse texto caracteriza-se como um ensaio teórico. Uma pesquisa teórica, conforme explicita [Demo \(2004\)](#), busca reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes, compartilhando a vanguarda do conhecimento, nas suas várias codificações vigentes e paradigmas específicos.

Para analisar e discutir os elementos teóricos e legais inerentes ao EMI à EPT, optamos por adotar a perspectiva hermenêutica. [Ruedell \(2014\)](#), descreve que a análise hermenêutica busca anunciar, traduzir e explicar os pressupostos teórico-conceituais referentes às temáticas problematizadas. Para [Fensterseifer \(2009\)](#), adotar o referencial hermenêutico significa considerar e compreender a dimensão epistemológica, sem ignorar a tradição sobre a qual tal dimensão se edificou. Além disso, a hermenêutica não tem a ilusão ou a pretensão de esgotar o sentido das coisas, mas sim, busca fornecer e oportunizar a instituição de novos ou ressignificar os velhos sentidos, das coisas.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E CONHECIMENTO: APONTAMENTOS INICIAIS

A compreensão sobre o lugar e a especificidade pedagógica da EF no EMI e, mais diretamente, nos Institutos Federais é de fundamental importância, pois os componentes curriculares precisam estar em harmonia com as características, finalidades, responsabilidade social e aos pressupostos descritos na legislação¹ a qual se vincula. Mesmo com inegáveis críticas, muitas delas legítimas, as distintas legislações educacionais necessitam ser consideradas como pano de fundo para o desenvolvimento dos projetos escolares em uma sociedade que, em tese, está ancorada em pressupostos republicanos e democráticos.

Ao analisar o constructo da legislação educacional, podemos compreender que a missão política e a responsabilidade social das instituições de ensino consistem basicamente em contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho ([Brasil, 2017a](#)). E por se tratar de um processo formativo institucional formal vinculado à legislação em tela, o EMI à EPT não pode ficar alheio a esse projeto educativo mais amplo.

Para contribuir com tais pressupostos legais, reconhecemos que o conhecimento está na base da especificidade da educação escolar e a EF, enquanto

¹ Devido aos limites de caracteres do texto, a reforma do Ensino Médio não será enfrentada. Tal problemática merece um estudo mais específico e aprofundado. Assim, sugerimos a leitura de [Bagnara e Boscatto \(2022b\)](#).

componente curricular, está legalmente inserida nesse íterim. Conforme explicitam [Bagnara e Boscatto \(2022a\)](#), a responsabilidade social da instituição escolar é contribuir com a formação de sujeitos emancipados intelectualmente, ao proporcionar experiências pedagógicas que possibilitem a mediação entre o âmbito particular (constituído principalmente no seio familiar) com o mundo social (esfera pública), potencializando a realização desta transição com a produção de conhecimentos poderosos. Assim, os componentes curriculares se constituem metaforicamente em janelas, por meio das quais é possível realizar a observação, análise e intervenção no contexto sociocultural.

Desse modo, cabe a EF possibilitar um conjunto de conhecimentos com potencial para proporcionar aos estudantes condições para compreender as tradições culturais, o espaço social do convívio em grupos e o respeito e afirmação das identidades pessoais. Para [Marques \(1993\)](#), a educação escolar necessita potencializar o alargamento dos horizontes intelectual, relacional e expressivo na dinâmica das experiências vividas e na totalidade das aprendizagens, na qual pessoas e grupos com experiências diversificadas podem, a seu modo, testemunhar as múltiplas possibilidades humanas. Nesse contexto, é importante analisar a relação entre a EFE e os conhecimentos tematizados e, preliminarmente, compreendermos qual seria a natureza, as características e os conceitos que estão ao seu entorno.

Partimos do pressuposto de que existe uma relação orgânica entre a cultura, a educação formal e o conhecimento escolar. Para [Forquin \(1993\)](#), a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última, e assim, a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Por sua vez, [Chauí \(1994, p. 295\)](#), considera que a “[...] cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”. Podemos considerar que as ações educativas são alimentadas por aspectos e recortes culturalmente produzidos, os quais possibilitam a socialização dos sujeitos em diferentes comunidades. Já os conteúdos ensinados provêm de um recorte histórico-cultural e são sistematizados em diferentes áreas do conhecimento, pelos componentes curriculares.

Nesse sentido, ao considerar os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história, é preciso tematizar aqueles de fundamental importância para a formação dos sujeitos, os quais, necessariamente, são provenientes de aspectos culturais universais. Para [Young \(2007, p. 1296\)](#), esses conhecimentos fornecem “[...] uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências”.

No que concerne à EFE, esses conhecimentos (poderosos), além de serem produzidos pelas ciências (como uma matriz conceitual), também possuem natureza filosófica, ética e estética, os quais são indispensáveis para um processo formativo desenvolvido

sob uma perspectiva emancipatória ([Young, 2007; Boscatto et al., 2016; Bagnara e Fensterseifer 2019](#)). Esse tipo de conhecimento, que se ancora principalmente em aspectos culturais universais (não somente neles), necessita ser democratizado e proporcionado a todos os estudantes da educação básica brasileira.

[Boscatto \(2017\)](#) considera que os elementos inerentes às pluralidades e particularidades culturais não estão desconectados da cultura universal, pois também fazem parte do mundo e devem ser tratados pedagogicamente de acordo com as especificidades que as constituem. Nesse sentido, entendemos que não há oposição entre os conhecimentos e características culturais particulares ou específicas (contextuais) com a cultura universal, mas sim, uma correlação entre elas. Desse modo, [Forquin \(2000\)](#) salienta que no edifício curricular o universalismo e o relativismo não são dois princípios de interpretação ou dois conceitos de educação e de cultura antagônicos, mas sim, dois pilares complementares.

No que concerne ao conhecimento poderoso, [Young \(2007\)](#) atribui a ele uma natureza conceitual. De acordo com [Bagnara e Fensterseifer \(2021\)](#), tratar do conhecimento numa perspectiva conceitual é algo bastante importante para a EF, porém insuficiente, devido à natureza do objeto com que este componente curricular lida na escola. Desse modo, concordamos com [Fensterseifer \(2013\)](#), quando afirma que o conhecimento escolar em EF refere-se aos elementos vivenciais e discursivos sobre a cultura corporal de movimento, que devem possibilitar a compreensão dos modelos existentes na cultura de forma crítica, potencializando autonomia para que os estudantes façam suas escolhas de forma esclarecida e consciente.

Assim, somos desafiados a pensar no que consiste um conhecimento poderoso que possa englobar o universo da cultura corporal de movimento. Especificamente para a EFE, [Daolio \(2014\)](#) entende que as manifestações corporais são geradas na dinâmica cultural humana, expressando-se no contexto de grupos culturais específicos. A partir desse escopo teórico-conceitual a seleção dos conteúdos de ensino têm uma relação muito próxima com o que a literatura da área denomina de cultura corporal de movimento ([Bracht, 2014](#)), cultura de movimento ([Kunz, 2004](#)), cultura corporal ([Soares et al., 2012](#)) ou práticas corporais ([González e Fraga, 2012; Bagnara e Fensterseifer, 2019](#)). Essas denominações vêm contribuindo significativamente para a elaboração de proposições teórico-metodológicas que perspectivam potencializar um processo formativo emancipatório.

Os termos supracitados podem ser considerados sinônimos em muitos contextos de ensino, porém, eles apresentam algumas diferenças em suas matrizes epistemológicas. Sinteticamente, podemos considerar que eles comungam de uma mesma premissa, qual seja, romper com a visão histórica estritamente biologicista e mecanicista (técnico-instrumental) que a EF possuía

sobre o corpo e o movimento humano, pelo menos até o surgimento do movimento renovador. Nessa perspectiva, ao conceber os conteúdos de estudo pelo viés da cultura (cultura corporal de movimento) a EF busca valorizar, conforme afirma [Pich \(2014\)](#), a relação entre o corpo em movimento e a simbologia existente entre o homem e o mundo, representando a dimensão histórico-social e cultural do corpo e do movimento.

O entendimento de que a EF trata da cultura corporal de movimento, conforme [González e Fraga \(2009\)](#), contribuiu com a inserção desse componente curricular na área de Linguagens e suas Tecnologias ([Brasil, 2012, 2017b](#)). Nessa direção, [Bagnara e Boscatto \(2022a\)](#) entendem que a mudança paradigmática na EF, em que seu objetivo deixou de tornar os estudantes fisicamente aptos, para proporcionar a experimentação, conhecimento e apreciação de diferentes fenômenos da cultura corporal de movimento, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias, permitiu uma espécie de alargamento do horizonte formativo, considerando, nesta nova premissa, a linguagem corporal um elemento central do trabalho pedagógico, e não mais a prática corporal como meio e fim em si mesma.

Nesse novo contexto, somos desafiados a compreender a especificidade da EF no âmbito do EMI à EPT, na sua condição de um componente curricular que almeja contribuir com a formação de sujeitos com potencial para agir com autonomia em seu contexto de intervenção sociocultural.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A oferta do EMI foi indicada com a promulgação do Decreto nº 5154/2004 ([Brasil, 2004](#)), que supera o Decreto nº 2208 de 1997, que apresentava até então, a separação obrigatória, entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional e técnica de nível médio ([Brasil, 1997](#)). Mais recentemente o Art. 4º, parágrafo 3º da Lei nº 13.415 ([Brasil, 2017c](#)), refere que a critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC ([Brasil, 2017b](#)) e dos itinerários formativos da formação técnica e profissional.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica ([Brasil, 2013](#)), o currículo integrado pressupõe que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho. Com isso, o processo formativo necessita ser desenvolvido de forma que articule os saberes necessários à atuação profissional e tecnológica com a compreensão dos elementos histórico-sociais que se constituem no âmbito das ciências, da cultura, da tecnologia, das artes, da filosofia e do mundo do trabalho. Assim, não há a hierarquização dos conhecimentos de

uma área em detrimento de outra, de forma que seja possível superar a dicotomia entre formação geral e formação profissional.

Nesse íterim, o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia são princípios educativos para o EMI ([Brasil, 2013; Frigotto, 2012; Morais e Henrique, 2017](#)) e, por sua vez, a pesquisa pode ser considerada um princípio pedagógico que permeia as ações de ensino ([Bagnara e Boscatto, 2022a](#)). Nesse contexto, a intenção é superar o processo formativo, pautado exclusivamente na preparação para o trabalho numa perspectiva técnico-instrumental, desconectada dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social, intencionando instituir um processo de formação que contribua com a emancipação dos sujeitos.

Conforme explicitado anteriormente, em nosso entendimento, a EFE, inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, tematiza os elementos oriundos da cultura corporal de movimento, que podem ser denominados de jogos, lutas, esportes, ginásticas, danças, práticas corporais de aventura, dentre outras. No entanto, essas manifestações não podem ser naturalmente consideradas conteúdos de ensino mas, necessitam passar por um processo de sistematização, com base em estudos e evidências científicas para serem tematizadas no contexto escolar.

Desse modo, para [Bagnara e Boscatto \(2022a\)](#), os diferentes referenciais acadêmico-científicos da EF são fundamentais de serem considerados no percurso formativo, pois eles podem permitir a compreensão crítica dos elementos da cultura corporal de movimento, superando a perspectiva baseada no paradigma da racionalidade instrumental. Em outros termos, significa compreender que o desenvolvimento de estudos sob diferentes vieses de investigação que formam o campo acadêmico da EFE, pode possibilitar, pelo exercício da razão crítica, o desenvolvimento de práticas de ensino que conduzam ao esclarecimento de fatos, mitos, dogmas e fenômenos, constituindo uma base para a compreensão e atuação na sociedade e no mundo do trabalho, principalmente se tematizados sob a perspectiva da multidimensionalidade dos conhecimentos².

Nessa premissa, a pesquisa pode ser considerada um princípio pedagógico fundante da mediação do processo de ensino. Para [Demo \(2011\)](#), o caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquistado de dentro, à construção própria. A pesquisa então, pode constituir-se num caminho que potencializa, aos estudantes, atingir sua independência intelectual e, assim, atuar na condição de sujeitos capazes de pensar por si e de (re)construir e ressignificar conhecimentos. Nesse processo, as discussões realizadas em aula necessitam ser mediadas à luz do viés e do

² Para aprofundamento sugerimos a obra de [Bagnara e Boscatto \(2022a\)](#).

rigor científico, da complexidade que o tema em estudo apresenta e, com isso, possibilitar a superação dos discursos presentes e naturalizados no e pelo senso comum.

Para tanto, os conteúdos de ensino necessitam ser tratados de forma a contribuir com a compreensão das relações sociais, econômicas, biológicas, científicas, tecnológicas, ético-estéticas que atravessam esses conteúdos e que compreendem o mundo do trabalho e, também, o tempo do não trabalho (tempo livre dos sujeitos). Esses aspectos têm o potencial de promover um ensino voltado à formação integral e integrada do ser humano, pressuposto central do EMI, que, mesmo tendo a necessidade de considerar fundamentalmente o mundo do trabalho, não se esgota nele.

Tendo em vista que muitos componentes curriculares da EPT supostamente, atendem aos arranjos produtivos e ao desenvolvimento de tecnologias ou, juntamente à outras áreas, preocupam-se quase que somente com o ingresso na universidade, entendemos ser pertinente desenvolver, nas aulas de EF, estratégias didático-pedagógicas para além da formação de futuros técnico-trabalhadores. Desse modo, [Rezer e Cunha \(2021\)](#), demonstram a importância de se tratar a EF como um componente curricular que pensa, também, na formação de uma cultura para o tempo do não trabalho ou para o tempo do inútil. Assim, pode ser pertinente considerar as possibilidades que ultrapassam o mundo do trabalho e a prerrogativa de continuidade nos estudos em nível superior, para se coadunar, também, ao exercício da cidadania e ao tempo do não trabalho (a uma espécie de bem-viver e para os momentos de lazer).

Nessa direção, [González e Fensterseifer \(2010\)](#), entendem que a EF necessita ocupar-se das possibilidades do 'se-movimentar', da cultura corporal de movimento vinculada ao campo do lazer e à promoção da saúde e das respectivas estruturas e representações sociais que permeiam esse universo. Assim sendo, a EF poderia se constituir como um campo de conhecimentos acerca da cultura corporal de movimento que pode contribuir com o processo de formação integral dos sujeitos, na medida em que as experiências de ensino podem oportunizar aos estudantes realizar uma leitura crítica do mundo em diferentes tempos, espaços e dimensões da vida humana ([Bagnara e Boscatto, 2022a](#)), qualificando, dessa forma, as experiências de e no mundo (que são corporais, estéticas, éticas, políticas, epistemológicas).

Esses pressupostos requerem uma abordagem para o ensino da EF que supere o contexto histórico atrelado à perspectiva técnico-instrumental, que tanto pode se relacionar com uma abordagem esportivista ou médico-higienista, que objetiva produzir corpos saudáveis e funcionais, aptos a desempenharem de forma eficiente as suas tarefas laborais. Para isso, há necessidade de se pensar e organizar didaticamente os conhecimentos de maneira multidimensional, a qual trata de ações de ensino que abordem saberes de caráter conceituais e

corporais, desenvolvidos numa relação orgânica entre teoria e prática.

Assim, os elementos da cultura corporal de movimento necessitam ser mediados pedagogicamente de forma a possibilitar aos estudantes experimentar, vivenciar, praticar e, também, compreender criticamente as relações que os constituem. Nesse contexto, os conhecimentos provenientes da cultura corporal de movimento, a partir de seu trato pedagógico com base em evidências epistemológico-científicas (conceituais), articulados dialogicamente com experiências de movimento (corporais), com processos/ações crítico-reflexivas (criticidade), mediados didaticamente por ações comunicativas e fundamentados nos pressupostos de uma sociedade republicana e democrática, podem contribuir com um processo formativo emancipatório.

Nessa perspectiva, à EF no EMI à EPT, 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 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, etc. ([Bagnara e Boscatto, 2022a, b](#)).

Para isso, a organização do currículo da EF no EMI necessita ser estruturada de forma integrada. Nesse caso, [Bagnara e Boscatto \(2022a\)](#), indicam que os conteúdos inerentes à cultura corporal de movimento necessitam articular-se com os demais conhecimentos que compõem o campo acadêmico-científico da EF (temas articuladores do conhecimento) e integrar os conhecimentos com os demais componentes curriculares de diferentes áreas do conhecimento, tanto os que compõem as áreas de formação geral (e neste escopo insere-se a área de Linguagens), quanto os componentes que compõem os itinerários formativos profissionais (denominado pelos autores de temas integradores do currículo). Algo que, em nosso entendimento, ainda está em estágio embrionário de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao esboçarmos uma síntese sobre as proposições em tela, mesmo não apresentando inovações teórico-conceituais significativas, entendemos que avanços podem ser observados. As constantes mudanças da legislação educacional (especialmente para o Ensino Médio) implicam na necessidade de estabelecer melhor clareza acerca dos marcos legais e, por consequência, da elaboração de propostas educativas coadunadas com as particularidades do EMI à EPT. Essa constatação é pertinente, pois, no contexto brasileiro esta é uma modalidade de ensino relativamente recente e que ainda

carece de aprofundamento em sua compreensão para legitimação dessa oferta de ensino.

Assim, pensar nas especificidades da EF no EMI, pressupõe, por um lado, propor (e legitimar) um componente curricular que não abandone as conquistas teóricas produzidas pela área nas últimas décadas, pautada na produção de conhecimentos (poderosos) sobre a cultura corporal de movimento e que não seja subserviente às demais áreas do conhecimento (tanto da área técnico-profissional ou geral). Por outro lado, implica compreender que, estando inserida na área de Linguagens e no currículo de um Ensino Médio que é Integrado, torna-se determinante pensar na necessidade de estabelecer articulações com o campo epistemológico que compõe a EF e, ainda, promover integrações com as demais áreas do conhecimento. Tais aspectos possuem potencial para possibilitar o entendimento de como os fenômenos da cultura corporal de movimento se relacionam com os conhecimentos das demais áreas e com o mundo.

Nesse contexto, as manifestações da cultura corporal de movimento necessitam ser tratadas pedagogicamente para além da abordagem dos conteúdos de forma instrumental, vinculada ao saber-fazer. Isso implica pensar em um projeto educativo amplo, articulado aos ideais de uma sociedade inserida no contexto de uma república democrática. A tematização da cultura corporal de movimento, organizada e sistematizada ao longo do currículo, necessita fornecer um quadro referencial básico que proporcione aos estudantes a leitura crítica da realidade e, assim, agir com autonomia em seu mundo, que é do trabalho, do lazer, da cidadania e por sua vez, também é plural, diverso, dinâmico e contraditório.

FINANCIAMENTO

Estudo realizado sem financiamento.

REFERÊNCIAS

- Bagnara IC, Boscatto JD. Integração curricular no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica: o panorama da Educação Física. *Educitec, Rev Estud Pesqui Ensino Tecnol.* 2021;7:e165121. <http://dx.doi.org/10.31417/educitec.v7.1651>.
- Bagnara IC, Boscatto JD. Educação Física no Ensino Médio Integrado: especificidade, currículo e ensino: uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos. Ijuí: Unijui; 2022a.
- Bagnara IC, Boscatto JD. A Educação Física no Ensino Médio Integrado a partir dos marcos legais: da negação às possibilidades. *Educ Rev.* 2022b;38:e26736. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826736>.
- Bagnara IC, Fensterseifer PE. Educação Física Escolar: política, currículo e didática. Ijuí: Unijui; 2019.
- Bagnara IC, Fensterseifer PE. Educação Física escolar e conhecimento: notas introdutórias sobre os desafios político, curricular e didático. In: Prestes FS, Junges FC, Callai HC, Silva SP, editores. *Escrita e pesquisa em educação nas ciências: experiências do pós-doutorado*. Cruz Alta: Ilustração; 2021. p. 39-58.
- Boscatto JD. Proposta Curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual [tese]. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”; 2017.
- Boscatto JD, Bagnara IC, Almeida L, Lang AMR, Martins FD. A Educação Física no Institutos Federais: diagnósticos acerca dos referenciais curriculares, conteúdos e abordagens metodológicas. *Rev Pensar Prat Doc.* 2020;5(3):1627-45. <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n3.p1627-1645.id845>.
- Boscatto JD, Darido SC. Educação Física no ensino médio integrado à educação Profissional e Tecnológica: Percepções Curriculares. *Rev Pensar Prat.* 2017;20(1):99-111.
- Boscatto JD, Impolcetto FM, Darido SC. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? *Motrivivência.* 2016;28(48):96-112. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96>.
- Bracht V. Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 4ª ed. Ijuí: Unijui; 2014.
- Bracht V, Pires RMS, Sofiste AF, Garcia SP, Almeida FQ, Silva EBC, et al. O caso do Colégio Estadual do Espírito Santo. *Movimento.* 2005;11(4):9-21.
- Brasil. Presidência da República. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União; Brasília; 18 abr. 1997.*
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União; Brasília; 26 jul. 2004.*
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União; Brasília; 31 jan. 2012.*
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI; 2013.
- Brasil. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, Senado Federal; 2017a.
- Brasil. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: Secretaria da Educação Básica, Ministério da Educação; 2017b.
- Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União; Brasília; 17 fev. 2017c.*
- Chauí M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática; 1994.
- Daolio J. Cultura. In: González FJ, Fensterseifer PE, editores. *Dicionário crítico de Educação Física*. 3ª ed. Ijuí: Unijui; 2014. p. 161-3.

- Darido SC. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2003.
- Demo P. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; 2004.
- Demo P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14ª ed. São Paulo: Cortez; 2011.
- Fensterseifer PE. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. Movimento [Internet]. 2009 [citado 2007 Fev 16];15(4):243-56. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/6046/6956>
- Fensterseifer PE. Educação Física, Ciência e Compromisso Social. In: Dantas HS Jr, Kuhn R, Dorenski S, editores. Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: UFES; 2013. p. 15-30.
- Forquin JC. Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.
- Forquin JC. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Educ Soc. 2000;21(73):47-70. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200000400004>.
- Frigotto G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Ramos MN, Frigotto G, Ciavatta M, editores. Ensino médio integrado: concepções e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez; 2012. p. 57-82.
- González FJ, Fensterseifer PE. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. Cad Form RBCE [Internet]. 2010 [citado 2021 Mar 15];1(2):10-21. Disponível em: rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561
- González FJ, Fraga AB. Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: Arte e Educação Física. Porto Alegre: SE/DP; 2009. p. 111-81. (vol. 2).
- González FJ, Fraga AB. Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra; 2012.
- Kunz E. Educação Física: ensino e mudanças. 3ª ed. Ijuí: Unijuí; 2004.
- Marques MO. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: Unijuí; 1993.
- Morais JKC, Henrique ALS. Ensino Médio Integrado: fundamentos e intencionalidade formativa. In: Araújo AC, Silva CNN, editores. Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora IFB; 2017. p. 419-33.
- Pich S. Cultura Corporal de Movimento. In: González FJ, Fensterseifer PE, editores. Dicionário crítico de Educação Física. 3ª ed. Ijuí: Unijuí; 2014, p. 163-5.
- Rezer R, Cunha AC. Responsabilidades da Educação Física para com o “tempo do inútil”: uma necessidade de nosso tempo. Movimento. 2021;27:e27042. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.112224>.
- Ruedell A. Hermenêutica. In: González FJ, Fensterseifer PE, editores. Dicionário crítico de Educação Física. 3ª ed. Ijuí: Unijuí; 2014, p. 349-53.
- Sampaio JS. O componente curricular Educação Física no ensino médio integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA [dissertação]. Seropédica: Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; 2010.
- Silva EM. A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma espécie em processo de mutação [tese]. Porto Alegre: Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2014.
- Soares CL. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. Rev Paul Educ Fis. 1996;(Supl. 2):6-12. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637>.
- Soares CL, Castellani L Fo, Taffarel CNZ, Varjal E, Ortega Escobar M, Bracht V. Metodologia do Ensino da Educação Física. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2012.
- Young M. Para que servem as escolas? Educ Soc. 2007;28(101):1287-302. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.