UFRRJ

INSTITUTO DE AGRONOMIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA AGRÍCOLA NO COLÉGIO TÉCNICO DA UFRRJ

ROCINDES DE SOUZA BERRIEL

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA AGRÍCOLA DO COLÉGIO TÉCNICO DA UFRRJ

ROCINDES DE SOUZA BERRIEL

Sob a orientação da Professora
Amparo Villa Cupolillo

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

Seropédica, RJ
Abril de 2017

INSERIR FICHA CATALOGRÁFICA

INSERIR FOLHA DE ASSINATURA

AGRADECIMENTOS

É sempre uma difícil tarefa lembrar de todos aqueles que contribuíram para a elaboração de um trabalho, tal é a quantidade de dados, informações e opiniões que são prestados no decorrer de sua elaboração.

Creio que essa dificuldade assume contornos maiores pelo receio de, sem querer, esquecer de alguém e, com isso, deixar transparecer que não houve reconhecimento de alguma ajuda ou conselho.

Faço, portanto, inicialmente, um agradecimento genérico a todos aqueles professores e colegas com os quais convivi no período de elaboração deste estudo, e, com os quais, tive a oportunidade de trocar idéias, discuti-las e aprender.

Agradeço, especialmente, a minha orientadora Professora Dr^{a}. Amparo Villa Cupolillo, com quem compartilhei minhas dúvidas e anseios e de quem sempre obtive uma orientação segura e objetiva.

Agradeço, também, aos demais professores e funcionários da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Agradeço, finalmente, a meus pais, familiares e namorada, sem os quais não teria equilíbrio e respaldo para desenvolver este estudo.

DEDICATÓRIA

A toda minha família, pais, namorada e amigos, que suportaram meu estresse, minha irritação, minha falta de tempo, e ainda assim me apoiaram, me deram força, além de compreenderem a importância deste trabalho tanto na minha formação pessoal, quanto no processo natural de minha evolução profissional.

EPÍGRAFE

A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás; mas só pode ser vivida olhando-se para a frente.

Soren Kierkegaard

RESUMO

BERRIEL, Rocindes de Souza. **Projeto "O Professor de Educação Física na Educação Técnica Agrícola do Colégio Técnico da UFRRJ."** 2017. 54f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

A presente pesquisa consiste em estudar o professor de educação física na educação técnica agrícola do Colégio Técnico da UFRRJ baseado no cotidiano dos professores. O interesse pelo tema surgiu a partir do contato com as disciplinas didáticas da educação física e prática de Ensino de educação física. A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa, pois propicia o aprofundamento do tema durante a investigação do estudo. Utilizou-se a pesquisa exploratória para buscar um maior conhecimento do tema definido. Já a escolha também pela pesquisa descritiva se deu pelo fato de que essa se caracteriza constantemente como estudos que procuram determinar opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas através da pesquisa. Os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados foram a entrevista dos professores de educação física e a pesquisa documental, que são técnicas muito utilizadas em pesquisas que se encontram na área social. Ao término deste trabalho, através da análise dos resultados observamos que os professores do CTUR são permeados por dificuldades trazidas pelo cotidiano específico do colégio. Estas dificuldades encontradas tornaram-se fatores de mudança em suas aulas e reinvenções das suas práticas como professores, visto que os alunos e o colégio exigem uma abordagem e objetivo diferenciados que vão além do currículo tradicional escrito, isto é, que só pode de fato, ser construído na prática diária com seus alunos por meio da reinvenção do educador e superação dos problemas e dificuldades.

Palavras-chave: Educação Física, Cotidiano, Educação Técnica Agrícola, Professor.

ABSTRACT

BERRIEL, Rocindes de Souza. **Projeto "A Reinvenção do Professor de Educação Física na Educação Técnica Agrícola do Colégio Técnico da UFRRJ."** 2017. 54p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

The present research consists of studying the physical education teacher in the agricultural technical education of the Technical College of UFRRJ based on the daily life of the teachers. The interest for the theme arose from the contact with the didactic disciplines of Physical Education and Physical Education Teaching practice. The approach of the research was qualitative in nature, as it provides a deepening of the theme during the investigation of the study. Exploratory research was used to obtain a better knowledge of the defined theme. The choice also by the descriptive research was due to the fact that this is constantly characterized as studies that seek to determine future opinions or projections in the answers obtained through the research. The research instruments used for data collection were the interview of physical education teachers and documentary research, which are techniques widely used in research that is found in the social area. At the end of this work, through the analysis of the results we observe that the teachers of the CTUR are permeated by difficulties brought about by the specific daily life of the college. These difficulties have become factors of change in their classes and reinventions of their practices as teachers, since the students and the college require a differentiated approach and objective that go beyond the traditional written curriculum, that is, that can only, in fact, Be built in daily practice with their students through the reinvention of the educator and overcoming problems and difficulties.

Key-words: Physical Education, Daily Life, Agricultural Technical Education, Teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM - Associação Cristã de Moços

COAGRI - Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola

CTED - Colégio Técnico de Economia Doméstica

CTUR - Colégio Técnico da Universidade Rural

EF - Educação Física

EMERJ - Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica

ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desportos

ESAMV - Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária

ETA - Educação Técnica Agrícola

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC/SEF – Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental

PROEJA-FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SESG - Secretaria de ensino de segundo grau

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - CTUR.....13
Figura 2 – Vista aérea do CTUR.....26
Figura 3 – Espaços abertos do colégio.....31
Figura 4 - Espaços abertos do colégio.....32
Figura 5 – Espaço do Colégio.....35
Figura 6 – Quadra Poliesportiva.....37
Figura 7 – Campo de Futebol.....38
Figura 8 – Quadra de voleibol construída pelos alunos.....38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ementa da Disciplina de Educação Física do CTUR 29

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **1**
OBJETIVOS **4**
Objetivo Geral 4
Objetivos Específicos 4
1 CAPÍTULO 1 REVISÃO DE LITERATURA **5**
1.1 As Perspectivas Da Educação Física E O Seu Componente Escolar 5
1.1.1 As Perspectivas da Educação Física 5
1.1.2 O Componente Escolar 8
1.2 As Características da Educação Técnica Agrícola No Colégio Técnico da Universidade Rural - CTUR 11
1.2.1 Caracterização do Colégio Técnico da Universidade Rural 11
1.2.1.1 Aspectos Históricos 11
1.2.1.2 Aspectos Institucionais e Pedagógicos 13
1.2.2 As Características da Educação Técnica Agrícola 15
1.3 Perspectivas Curriculares a Partir do Cotidiano 18
2 CAPÍTULO 2 MATERIAL E MÉTODOS **23**
2.1 Natureza da Pesquisa: Qualitativa 24
2.2 Sujeitos da Pesquisa 25
2.3 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados 25
3 CAPÍTULO 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES **27**
3.1 A importância do componente curricular educação física no cotidiano escolar do ensino técnico agrícola do CTUR. 28
3.2 Caracterizar os alunos no espaço de ensino CTUR, fazendo comparação a outro espaço de ensino que o professor tenha lecionado, além das interferências nas aulas relacionadas ao fato da escola ser de ensino técnico agrícola. 31
3.3 Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e exemplos de práticas construídas a partir dos seus conhecimentos, decorrentes da especificidade do CTUR. 35
3.4 As dificuldades enfrentadas nas aulas de educação física no ensino técnico agrícola do CTUR, com as possibilidades e perspectivas apontadas para superá-las. 37
3.5 As reflexões sobre a prática da educação física no CTUR. 39
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS **42**
5 REFERÊNCIAS **44**
6 ANEXOS **50**
Anexo A – Questionário de Orientação para a Entrevista 51
Anexo B – Ofício de Convite aos Docentes de Educação Física 52
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 53
Anexo D – Carta de Anuência 54

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema em questão surgiu a partir do contato com as disciplinas Didática da Educação Física e Prática de Ensino de Educação Física, durante o período de formação na graduação de Educação Física. As disciplinas trataram da temática ensino-aprendizagem e das várias possibilidades de metodologias e correntes pedagógicas que direcionam e orientam a educação física na sua prática pedagógica. Com o passar do tempo, a partir da monografia de conclusão de graduação voltada para a análise da educação de jovens e adultos nas escolas públicas no município de Seropédica no estado do Rio de Janeiro, houve o contato com uma diversidade educacional e a percepção da existência de uma modalidade específica de ensino, diferente do ensino regular. Nesta modalidade educacional percebi, de maneira empírica, um outro grupo de alunos oriundos do meio rural e provenientes de escolas estaduais localizadas em áreas rurais do município de Seropédica, com uma realidade regional agrícola, o que ainda não havia sido problematizado por mim ao pensar a Educação Física como componente curricular da Educação Básica. Assim, o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR-UFRRJ) foi escolhido como local da presente pesquisa pelo fato de ser uma escola de ensino técnico agrícola também localizada no município de Seropédica e vinculada a Universidade, o que apresentou a possibilidade de desenvolvimento do estudo proposto.

Com isso, a motivação pela presente pesquisa foi concebida em função da permanente reflexão feita durante as aulas de Educação Física (EF) e as questões evidenciadas na educação continuada sobre o componente curricular EF, isto é, por meio de aprofundamento de saberes que contribuíram para a prática pedagógica da mesma e possibilitaram indagações sobre a EF escolar como: qual a contribuição deste componente curricular na escola? Quais as suas nuances na escola técnica agrícola? Como é a prática pedagógica e como se desenvolve o componente curricular EF em outros espaços de ensino, em específico, numa escola de educação técnica agrícola (ETA)? Como são as aulas de educação física do CTUR? De que forma este componente curricular contribui e é influenciado com/por esta modalidade de ensino? Qual a intervenção do professor de EF neste espaço escolar?

Historicamente, podemos considerar que desde a década de 1960, hegemonicamente, a educação física escolar esteve vinculada às práticas pedagógicas esportivizantes, refletindo-se nos planos de ensino que, em sua maioria, encontravam-se estruturados e reduzidos apenas a práticas esportivas, sem haver relação com uma educação que buscasse transformar a realidade do educando, isto é, apenas fundamentados na prática do “esporte pelo esporte”, sem nenhum questionamento sobre a cultura corporal de movimento. Porém, o estímulo cotidiano para a construção do saber apresenta-se de forma permanente, visto que a descoberta de novos saberes, novas práticas e novas ações podem ser construídas a partir do espaço/tempo com seus estímulos, por meio de outros educadores, alunos, composição física do espaço, histórica, incluindo todas as interferências possíveis para a atuação do professor no espaço escolar.

Então, assim como a EF, a educação durante todo o seu processo de existência passou e passa por transformações, o que pode ser evidenciado numa escola de ETA, de modo que as possibilidades e as perspectivas existentes na sociedade, através de diversas ideologias e gerações diferentes surgem na EF neste espaço escolar específico.

Com isso, para o ensino de EF na escola é tão importante considerar os valores elaborados pelo aluno ao longo de sua história pessoal quanto esclarecer os valores difundidos em torno desse universo.

No mundo contemporâneo, o esporte, de um modo geral, vem se tornando cada vez mais um produto de consumo, amplamente divulgado junto ao grande público. As transmissões televisivas que incluem jogos, entrevistas, análises especializadas, aulas de ginástica, vendas de produtos e equipamentos, juntamente com a vasta quantidade de matérias veiculadas quase que diariamente pela imprensa, vêm contribuindo de forma decisiva para compor o imaginário social acerca da cultura corporal de movimento: estabeleceu-se um padrão para o corpo humano adotando o esporte como única manifestação corporal. A educação, através da intervenção escolar, pode trazer a possibilidade de crítica a este imaginário social, promovendo a possibilidade de tensionamento dos valores hegemônicos, numa tentativa de ampliar as possibilidades de leituras críticas, auxiliando no processo de emancipação do educando.

A educação construída nesta modalidade de ensino segue uma sistematização característica, requerendo uma análise da diversidade presente. Esse aspecto pode promover um rico diálogo entre as influências presentes no espaço escolar a partir do olhar do professor. A atuação do professor de EF pode assumir importância na ETA, já que devido às necessidades geradas nesta modalidade de ensino, ele pode atuar como um mediador da educação integral do educando.

A reflexão acerca do educador em um novo espaço, em específico do professor de EF atuante na modalidade da ETA, justifica-se, quando estamos conscientes de que a sua atuação incide necessariamente na formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade.

Assim, a partir da temática das possibilidades do professor de EF no espaço escolar, em específico numa escola de ETA, esta pesquisa se propõe a investigar as seguintes questões: qual o papel do componente curricular educação física praticado no CTUR? Quais as características do cotidiano escolar, com suas especificidades e contribuições para o espaço escolar do CTUR, a partir da leitura do professor de educação física? Quais as reflexões sobre as perspectivas construídas pelos professores de EF acerca do seu papel no cotidiano escolar no CTUR?

Deste modo, objetivamos investigar as práticas cotidianas dos professores de Educação Física do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR – UFRRJ), buscando estudar o componente curricular educação física no cotidiano escolar do ensino técnico agrícola.

Entendemos que o professor necessita estar consciente de seu papel social frente às demandas do processo educativo. Sendo assim, uma lacuna existente na compreensão das práticas e das características do cotidiano escolar construído no espaço escolar da ETA pode provocar dificuldades na atuação do professor, tendo em vista a diversidade relacionada à realidade de uma escola técnica agrícola. Assim, pode se fazer necessária uma alteração da prática do professor de EF fundamentada no cotidiano escolar, através de uma reinvenção dos objetivos, metodologias, conteúdos, práticas, dada a especificidade desta modalidade de ensino. Desta maneira, entendemos que esta pesquisa pode contribuir com as perspectivas da EF ligada à escola de ETA, proporcionando o avanço do referencial teórico das reflexões e das possibilidades neste âmbito de estudo.

Sendo assim, objetivando alcançar resultados sobre os questionamentos apresentados nesta pesquisa buscamos realizá-la discorrendo sobre os seguintes capítulos: capítulo 1, segue a revisão de literatura cujos temas abordados são: Perspectivas da Educação Física e o seu Componente Escolar; Características da Educação Técnica Agrícola no Colégio Técnico da Universidade Rural – CTUR e Perspectivas Curriculares a Partir do Cotidiano. No capítulo 2, apresentamos os materiais e métodos utilizados na pesquisa, de natureza qualitativa exploratória e descritiva, seguido pelo capítulo 3, com a análise dos resultados e as discussões das entrevistas executadas com os professores de Educação Física do CTUR, com eixos

temáticos estruturados inerentes às questões norteadoras fundamentadas a luz do objetivo da pesquisa. Para finalizarmos, apresentamos as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

Deste modo, a intenção ao longo do presente estudo caracterizou-se por querer investigar o professor de EF neste nível mais específico de ensino, a ETA, com base no cotidiano escolar. Por conseguinte, a proposta deste trabalho é fornecer subsídios para o campo de estudo em torno do professor de EF no espaço escolar, em específico numa escola de ETA, trazendo reflexões importantes para a educação física com base no cotidiano escolar.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar as práticas cotidianas dos professores de Educação Física do Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR – UFRRJ), buscando estudar o componente curricular educação física no cotidiano escolar do ensino técnico agrícola.

Objetivos Específicos

- Historicizar a educação física escolar brasileira;
- Caracterizar a educação técnica agrícola no CTUR-UFRRJ;
- Descrever as características do componente curricular educação física com suas especificidades e contribuições para o espaço escolar do CTUR-UFRRJ, a partir da leitura do professor por meio do cotidiano escolar.

1 CAPÍTULO 1

REVISÃO DE LITERATURA

1.1 As Perspectivas Da Educação Física E O Seu Componente Escolar

1.1.1 As Perspectivas da Educação Física

Ao falar da EF deve-se recorrer à sua origem no Brasil, buscando um resgate histórico político-pedagógico. Deste modo, durante o período Imperial, não houve muitos fatos marcantes inerentes a EF, contudo teve-se a criação do Colégio Pedro II que fez a inclusão da Ginástica no seu currículo, a mesma aplicada nos meios militares. A partir de 1881, a EF assume um caráter higienista, ou seja, busca atuar no sentido de promover a saúde, tendo desta maneira, entrado na educação infanto-juvenil visando à possibilidade da construção de um corpo "robusto" e "saudável", conforme afirma Castellani Filho. (1988, p.19).

O período higienista surgiu entre os séculos XIX e XX quando os médicos e sanitaristas passaram a refletir sobre a ocorrência de surtos de algumas doenças que resultavam no aumento do número de mortes no país. Esse fato gerou uma linha de pensamento denominada de higienismo, nela eram defendidos padrões sociais e comportamentos em nome da saúde. (ROCHA, 2003)

Os aspectos históricos e contextuais desse período foram determinantes para a inserção da educação física no âmbito educacional. A escola nesse tempo era vista como um instrumento para reverter a situação das mazelas sociais, por isso foi classificada como redentora da humanidade e era influenciada pelos médicos-higienistas, até mesmo no desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos. A educação física nesse cenário tinha por papel a reeducação da população, no sentido de condicioná-los a hábitos higiênicos e saudáveis. O objetivo era buscar melhorar as condições de vida por meio do controle de comportamento com vistas à saúde pública. (SCHNEIDER, 2006)

O higienismo é direcionado quase que exclusivamente a disciplinar hábitos e comportamentos por meio do corpo, por isso a educação física tornou-se uma prática escolar privilegiada, já que através da intervenção sobre os alunos seus comportamentos poderiam ser moldados . Era a disciplina responsável pelo corpo na escola, deste modo, desenvolvia as práticas higienistas por meio da ginástica, dos jogos, dos esportes, da recreação, sendo sempre fiscalizada e, muitas vezes, ministrada pelos próprios médicos. (ROCHA, 2003)

Com isso, passam a fazer parte das aulas como componentes obrigatórios: "exercícios disciplinares, movimentos parciais e flexões, marchas, corridas, saltos, exercícios de equilíbrio e jogos ginásticos". (MARINHO, 1943, p.58 – 59).

Desta forma, permeado por todas as influências deste período histórico, em 1882, em seu tratado, Rui Barbosa destaca a importância da EF, defendendo a inclusão de atividades físicas e da EF nas escolas estaduais com fins de promover a saúde física, a higiene mental e física e a educação moral. O desporto sempre esteve acompanhado da prática de atividade física. No final do século XIX, teve-se início no Brasil a prática do futebol, trazido por influência das instituições e das escolas inglesas. Já em 1893, com a chegada da Associação Cristã de Moços (ACM), instituição americana de caráter internacional, iniciou-se a promoção e o incentivo de outras atividades esportivas, como o Basquete e o Voleibol, juntamente com a prática da Ginástica Calistênica (focada nos movimentos para exercício do corpo no desenvolvimento de força e vigor), a partir de 1896. Isso se dava no Rio de Janeiro e São

Paulo. Diante de tal fato, o futebol acabou tendo uma impulsão maior deixando de ser apenas praticado nas classes privilegiadas para ser praticado também nas classes menos favorecidas, ocorrendo a sua popularização. Um exemplo de sua prática nestas classes eram as denominadas "peladas". Depois do Futebol, vários outros esportes chegaram ao Brasil e começaram a se popularizar, apesar de não o alcançarem com a mesma magnitude do futebol. (MELO, 2006).

Nesta época, a partir de 1896, a educação possuía uma vinculação com o Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Neste contexto, a educação física era vista como uma solução para os problemas de saúde pública, apesar da precariedade de sua prática. Observa-se neste momento, fortes objetivos ligados ao pensamento republicano da época.

Segundo Horta (1998, p.10) a escola primária possuía duas organizações: dos sete aos treze anos, primeiro grau, e dos treze aos quinze anos, segundo grau. Nessa época era ensinada a ginástica, caracterizando este período por professores polivalentes, isto é, um professor não especializado naquilo que se fazia.

Desta maneira, os professores de EF, ministradores de aula nas duas organizações de ensino, eram autodidatas ou formados no Centro Militar de EF, mais tarde sendo a Escola de EF do Exército. Em outros lugares do Brasil, eram formados Instrutores Monitores de EF em cursos especiais influenciados pela Escola do Exército. Alguns destes cursos, logo em seguida, foram transformados em Escolas Superiores de EF. (MELO, 2006).

A instituição do Centro Militar de EF tinha a intenção em formar instrutores de EF, sendo mais tarde instalado com o funcionamento do curso provisório de EF. Segundo Melo (2006, p.30):

> de fato a década de 20 foi marcada por várias tentativas de fixar institucionalmente a formação do educador físico, sugerido que o sentido provisório do preparo em entidade militar não satisfazia as lideranças educacionais. No seu todo os acontecimentos da década de 20 redundaram na seguintes sugestões e tendências que se prolongaram até a década de 80 quando foi emitida a Resolução 03/87: a) A necessidade de se ter um profissional de nível superior em Educação Física tornou-se consensual (2 anos de formação como de fato ocorreu em 1939 já na ENEFD); b) O monitor /instrutor de Educação Física continuou a ser formado por curso "de emergência" ou "provisórios" em princípios por estabelecimentos militares que deveriam ser substituídos por civis (curso de um ano de duração); c) A especialização do médico em Educação Física consolidou-se por via formal em cursos dirigidos por militares e depois por civis (curso de três meses a um ano); d) Gerou-se uma convivência normatizada por atos legais entre o professor, instrutor e o médico especializado, até que houvesse a predominância do professor nas décadas de 70 e 80.

A legislação promulgada em 17 de abril de 1939, através do Decreto Lei n° 1.212/39 com seu artigo 3° designou o curso de Educação Física realizado em três anos e o seu artigo 35 que exigia a partir de janeiro de 1941 o professor de Educação Física, nos estabelecimentos de ensino superior, secundário, normal e profissional, mediante a apresentação do diploma de licenciado em EF.

Assim, ao longo dos séculos XIX e XX a educação física passa por diversas influências, entre elas podemos citar a educação física militarista (1930-1945) que tinha por objetivo o desenvolvimento do corpo, da personalidade, o emprego da força no desenvolvimento do cidadão-soldado. O intuito desse período era formar jovens prontos para proteger e defender a Pátria. A educação física passa a ter uma identidade relacionada à ordem cívica e moral, que se somava aos princípios de segurança nacional. (MELLO, 2009)

Este período representou, segundo Castellani Filho (1988), um período de militarização do corpo pelo exercício físico, aprimoramento da "raça", melhoria na força de trabalho, como também militarização da mente, relacionada a segurança e defesa da pátria

com a colaboração civil por meio do esporte, senso de superioridade, obediência e consciência.

Outro importante momento que caracterizou a educação física ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, a ginástica nesse momento perdeu espaço para o esporte que se tornou hegemônico no Brasil. Todo o contexto social, econômico, político e histórico após a guerra conduziram a educação física a uma tendência chamada pedagogicista. A educação física não era vista mais somente como uma prática capaz de promover a saúde ou de disciplinar a juventude, mas passa a ser encarada como uma prática eminentemente educativa. (MINAYO, 2003)

Durante o processo de implantação da disciplina educação física na grade curricular das escolas buscava-se habilidades consideradas indispensáveis para a saúde física e mental, por meio de competições, gincanas, desfiles, entre outras atividades que objetivavam o lazer com intuito de suscitar o controle emocional, o aproveitamento das horas livres e a formação do caráter dos alunos. (SAVIANI, 2000)

A educação física pedagogicista seguiu a forma de educação liberal, ou seja, buscava a formação de um indivíduo voltada aos valores da sociedade vigente. Num primeiro momento foi discutida uma nova concepção de educação física, mas apesar de sua contribuição, não fugia da reprodução dos ideais conservadores. (MELLO, 2009)

Após esse período, com a chegada das grandes indústrias há uma separação ainda mais forte entre ricos e pobres, essa desigualdade social que fica maior gera cada vez mais conflitos de classes e culmina no golpe de 1964, quando os militares assumiram definitivamente o controle do país, calando com tortura e morte àqueles que fossem contrários ao seu regime. (SAVIANI, 2000)

Neste cenário, a educação física assume um papel de colaboradora, através de seu caráter lúdico esportivo, e se volta para atividades que esvaziem qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil no contexto universitário. (CASTELLANI FILHO, 1988).

O interesse pelas competições e o gosto pelas rivalidades combinam com o momento político em que o patriotismo e a competitividade no mercado de trabalho ganham espaço dentro do Brasil. O próprio contexto social deixa claro, na maioria das partes, o crescimento e a predominância da educação física competitivista no país, na qual, o esporte de competição passa a ser visto como uma forma de propaganda política, além de reduzir a consciência das pessoas em relação a repressão e a ditadura que estava instalada no país. (CASTELLANI FILHO, 1988). Desse modo, surgiram neste período os jogos escolares, municipais, jogos abertos, jogos da juventude e todas as demais competições em nível “amador”.

A partir da década de 80, com o fim da Ditadura Militar, tem-se uma nova discussão de caráter epistemológico dentro do campo teórico da EF com o surgimento de novas linhas de abordagem político-pedagógica.

> A tentativa atual de vários estudiosos da educação física parece ser a de compreender as manifestações corporais humanas considerando a perspectiva cultural. Pelo menos é o que é possível depreender da leitura de artigos e livros da área, nos últimos anos, que incorporaram a temática da cultura. Ainda que os principais autores da educação física defendam propostas diferentes, todos se referem a ela, mais ou menos explicitamente. (DAÓLIO, J. 2014, p.14).

Ainda na década de 80 os discursos científicos da educação física no Brasil tiveram uma proliferação. Quando iniciaram os cursos de pós-graduação na área de educação física, os primeiros brasileiros que tinham doutorado voltaram para o Brasil e inúmeros professores buscaram a qualificação acadêmica em outras áreas, sobretudo das ciências humanas. Os

fenômenos que pareciam não ser exclusivamente da natureza biológica começaram a ser explicados cientificamente a partir de outras áreas de conhecimento. Essa busca por maior qualificação resultou em mais publicações científicas, além do número crescente de eventos científicos; começou-se a formar uma comunidade científica voltada para a disciplina. (DAÓLIO, 1997).

O debate acadêmico fez com que houvesse uma produção científica considerável tanto quantitativamente quanto qualitativamente, surgindo um debate expressivo e de busca de identidade para a educação física com a elaboração de diversas tendências pedagógicas, com acirramento de distintas posições, levando algumas vezes a haver uma impossibilidade de convivência de linhas teóricas diferentes, com uma disputa por espaço acadêmico no terreno científico da educação física. (DAÓLIO, 1997).

Desde então, vem surgindo outras discussões ligadas ao papel da educação física, trazendo novas perspectivas para atuação do professor. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu Artigo 26º § 3º afirma que: "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos". Desta maneira, a apropriação do objetivo de busca pelo ideal da educação integral, por meio da EF na escola, pode e deve constituir-se num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1997, p.24):

> [...] a educação física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos.

Freire (2002, p.67) destaca:

> a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Assim, o componente curricular EF, destaca-se por constituir-se "matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18), que resgatam a compreensão do ser humano a partir da sua problematização cultural, tornando possível desta forma, a educação comprometida com a formação de seres conscientes e críticos, sem deixar de esquecer que esta tendência específica de educação física não é única a representá-la, mas a que foi adotada para fundamentação teórica do referencial teórico deste trabalho. É importante, através desta perspectiva, pensar uma EF escolar que visa atender a diversidade de ensino presente, atendendo seus educandos em suas necessidades e demandas, para que eles tenham a oportunidade de "expressarem seus valores, suas vontades, seus desejos e fazer com que se libertem das "algemas da dependência"". (SILVA E SILVA, 2007).

1.1.2 O Componente Escolar

Apesar de atualmente termos vasto potencial de informação disponível aos indivíduos, isto não basta à construção de uma sociedade fundamentada em pilares críticos e reflexivos para a ação de transformação social. Para a perspectiva de uma transformação, precisamos de

algo que vá além da simples informação. Necessitamos da formação de indivíduos autônomos e críticos, a qual, a escola tem importante papel de intervenção nos cidadãos dentro de perspectivas críticas e reflexivas. Assim,

> Entendemos que a transformação não necessariamente tem que partir da escola ou que esta necessite mudar sua funcionalidade, mas concebemo-la como mais um, dentre vários outros espaços de atuação e participação dos sujeitos na luta por uma sociedade mais justa. (SOUSA, SILVA, SOBRINHO, 2006, p.5).

Diante do contexto encontrado na sociedade vemos a escola como um espaço que deve manter as portas abertas para o mundo. Ela deve pleitear o resgate da cidadania, buscando minimizar as desigualdades e injustiças sociais, em meio a tantas mazelas existentes no meio social, político, econômico e cultural.

> Tanto a educação do homem feudal quanto a do homem burguês têm uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que a educação é apenas isso? Será apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo a viver numa 'dada' sociedade? Não existirá uma concepção de educação que, ao contrário, vise despertar as novas gerações para a construção de outra sociedade, uma educação emancipadora que as desafie a construir outra? O que representa o educador nessa outra educação e como pode ele surgir no interior de uma sociedade velha e opressiva? (GADOTTI, 1990, p.123).

Deve haver a intenção de atender aos novos desafios oriundos de uma sociedade complexa e exigente. A partir disso, "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando" (NÓVOA, 1992, p.26), desencadeando, desta forma, o processo de produção do conhecimento alicerçado no aluno, tendo-o não como um objeto sem conhecimento algum, mas como um sujeito que possui sua história pessoal e um ponto de partida para a educação.

Na sociedade a escola deve servir de bússola para navegar neste mar de informações e conhecimentos, procurando oferecer a direção para uma educação integral e crítica, em que há a possibilidade do desenvolvimento (GADOTTI, 2000).

Neste contexto de consolidação do conhecimento, cabe à escola trabalhar na sua perspectiva emancipadora. A ETA, como importante modalidade de ensino, também encontra-se envolvida no desenvolvimento da sociedade. E como as demais modalidades, precisa ser transformada, buscando atender as demandas geradas e proporcionar a integralização da formação de sujeitos pensantes sobre suas práticas, permeados de criticidade, reflexão e ação. A escola precisa ousar construir o futuro, e não se deixar levar por ele. Deve atender a inovação de ideologias, valores e preceitos que acarretem novas movimentações dentro da sociedade.

> [...] uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola de qualidade é uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só as condições objetivas são determinantes, mas que os trabalhadores em educação, quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade. (FARENZENA, 2005, P.205).

Este desejo deve estar ligado a uma discussão fundamentada no tipo de homem que a sociedade almeja construir, implicando numa diminuição das injustiças, que se perpetuam ao longo de séculos. Com isso, ser professor hoje é viver o seu tempo com intensidade, ter

convivência, ter consciência e sensibilidade, já que estamos diante de novas possibilidades de trabalho com os alunos. Diante disso, não há forma de pensamento no futuro que não tenha educadores.

Deste modo, a EF pode representar a possibilidade para que os alunos tenham contato com a cultura corporal de movimento. Perspectiva em que a educação física escolar deve levar em consideração a luta de classes, a reflexão crítica em torno de temas como, gênero, sexualidade, etnia, raça, religião, preconceitos, entre outros, partindo de uma concepção multicultural que possibilite uma ação/reflexão que torne possível a resistência e a oposição à tendência de mercadorização, exacerbação da competição e do consumo que se instalou mundialmente, onde os interesses da minoria se sobrepõem ao da maioria. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A educação física, através da brincadeira, do lúdico, do esporte, da dança, do jogo, da mímica, tem as suas diversas faces e dependendo de quem a orienta pode também trilhar diversos caminhos que podem conduzir ao medo, angústia, fracasso, vergonha, tristeza, exclusão, opressão ou em contrapartida, alegria, sucesso, diversão, cooperação, realização, solidariedade, prazer, humanização, libertação e uma qualidade de vida melhor. (SANTIN, 1994).

Essa disciplina, dentro do espaço escolar, não deve ter como característica as práticas corporais acríticas, que não levem os alunos a refletirem, tendo como objetivo principal o cuidar do corpo físico, por meio de formatos que gerem a acomodação, a passividade, inibindo a possibilidade do pensamento crítico. Pelo contrário, por meio da EF na escola, tem-se a chance de discutir e vivenciar a inserção social, o exercício da cidadania, da melhoria da qualidade de vida e a construção de pessoas autônomas e críticas.

> A expressão corporal é tomada como linguagem, conhecimento universal, um patrimônio cultural humano que deve ser transmitido aos alunos e por eles assimilado a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de totalidade, como algo dinâmico e carente de transformações. (DAÓLIO, J. 2004, p.21).

Segundo Rodrigues Júnior (2008, p.31) “o acesso aos saberes cotidianos dos alunos pode ser uma via para construção de situações de aprendizagens, situações estas que envolvem a criação de problemas” e a partir daí estimular o gosto pela escola.

Espera-se compreender as transformações, bem como analisar suas relações com o presente na prática das atividades físicas dos alunos e partilhar o conhecimento socialmente construído, pois aquilo que foi herdado do passado é apenas o começo do reconhecimento da parte que cabe a cada um no processo.

> A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos -a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40).

Para Silva e Silva (2007) a EF escolar tem como objetivo, proporcionar aos alunos espaços para refletir, discutir, problematizar e vivenciar experiências relativas à motricidade humana, levando o aluno ao enriquecimento cultural, valorizando as diversas formas de movimento humano como jogos, danças, ginásticas, lutas e esportes; valorização da expressão corporal como uma das formas de linguagem, visto que a linguagem verbal e escrita é supervalorizada na nossa sociedade e se apropriar da importância das práticas corporais como

forma de melhorarem, também, sua própria qualidade de vida e com isso valorizarem a prática de atividades motoras fora do ambiente escolar.

1.2 As Características da Educação Técnica Agrícola No Colégio Técnico da Universidade Rural - CTUR

1.2.1 Caracterização do Colégio Técnico da Universidade Rural

1.2.1.1 Aspectos Históricos

Para compreendermos a história do CTUR faz-se necessário discorrer de forma breve sobre a universidade a qual a escola é vinculada, a UFRRJ. A universidade originou-se através do Decreto n° 8319/ 1910 que determinou o surgimento da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária - ESAMV. Essa transformou-se em Universidade Rural no ano de 1943, de modo que, após quatro anos a universidade foi transferida para o seu local atual na cidade de Seropédica. Durante a década de 60 a universidade assumiu três denominações: em 1960, foi denominada Universidade Rural do Rio de Janeiro; em 1962, Universidade Rural do Brasil; e, em 1967, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no mesmo que ano foi transferida e passou a ser vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, que antes, desde a sua criação, era ligada ao Ministério da Agricultura. (OTRANTO, 2003)

O Colégio Técnico da UFRRJ nasce da união de dois colégios: o Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e o Colégio Técnico de Economia Doméstica (CTED) no ano de 1973.

Em 1943 com o Decreto-lei 5408 houve a criação do Aprendizado Agrícola com sede na Escola Nacional de Agronomia parte que integrava a Universidade Rural.

No ano seguinte, em 1944, um novo decreto n° 16787 fez com que o Aprendizado Agrícola passasse a funcionar em regime de colaboração com a Universidade Rural, ligação que é mantida até os dias de hoje.

O Aprendizado Agrícola passou a ganhar cada vez mais visibilidade e sofreu alterações ao longo dos anos. Com isso, em 1947 passou a ser denominado Escola Agrícola Ildefonso Simões Lopes (DECRETO N° 22506), em 1955 passou a se chamar Escola Agrotécnica Ildefonso Simões Lopes (DECRETO N° 36862), e em 1961, através da lei 4024, passou a atender pelo nome de Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes.

Enquanto isso, numa distância de 70 km, na capital do Estado do Rio de Janeiro havia a Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica- EMERJ que atuava em Laranjeiras. A escola na década de 50 passou a funcionar no Campus da Universidade Rural e objetivava formar professores do ensino agrícola e de economia doméstica para atuarem no meio rural. (GAMA, 2005)

No decorrer dos anos, mais precisamente em 1963, com a aprovação do Estatuto da Universidade Rural do Brasil estreitou-se o vínculo do Colégio Ildefonso Simões Lopes e a manutenção da Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, que transformou-se no Colégio Técnico de Economia Doméstica- CTED. Nesse tempo, o CTED atendia somente ao público feminino (DECRETO N° 1984/ 1963).

Através do decreto acima citado nota-se que os colégios passaram a integrar a Universidade Rural e não mais funcionam em regime de colaboração, como podemos ver no artigo 4°:

> TÍTULO II. Da constituição da universidade. Art. 4° A Universidade Rural do Brasil é constituída, inicialmente, pelos seguintes grupamentos de unidades: Departamentos; Escolas de formação profissional; Escola de Pós-Graduação;

> Colégios de Ensino Médio; Serviços de Extensão, e Órgãos de administração e auxiliares. (...)

Ainda neste decreto em seu artigo 15 podemos notar que três instituições passaram a integrar a Universidade Rural do Rio de Janeiro, são eles:

> Art. 15 Os Colégios de ensino médio serão, inicialmente, os seguintes: Colégio Técnico Agrícola "Ildefonso Simões Lopes"; Colégio Técnico de Economia Doméstica, e Colégio Universitário.

Este terceiro colégio, o Colégio Universitário, foi extinto no ano de 1969 devido a diversas alegações, entre elas, baixo rendimento discente, um Conselho Federal que era contrário ao colégio e problemas administrativos. (GAMA, 2005)

Após a ocorrência desse fato os outros colégios ficaram temerosos, pois poderiam ter o mesmo resultado, mas o Colégio Técnico agrícola tinha a seu favor a independência agrícola, que era muito satisfatória quando comparada aos outros institutos.

Desta maneira, uma importante mudança que aconteceu na história do CTUR nessa época foi a extinção do sistema de internato do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes. Devido a isso, o perfil dos alunos passou por uma alteração e a partir desse fato os alunos que moravam perto procuravam mais o colégio, alunos que eram residentes de regiões urbanas próximas como, Nova Iguaçu, alguns bairros da zona oeste do Rio de Janeiro e Itaguaí.

Enquanto isso, de forma concomitante o Colégio Técnico de Economia Doméstica passava por constante ameaça de despejo, já que o CETED ocupava um espaço que não era seu. Nesse tempo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 5692 de 1971 estabelecia a necessidade de a instituição ter um local próprio. Essas diretrizes colaboraram para que logo em seguida houvesse a fusão das duas escolas.

Segundo Gama (2005) em 1972 houve a junção dos dois Colégios Técnicos através da aprovação de um novo estatuto da agora, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, após a Reforma Universitária que foi instituída pela Lei n° 5540/68, e colocada em prática apenas no ano de 1973. Dessa junção dos Colégios surgiu o Colégio Técnico da Universidade Rural do Rio de Janeiro- CTUR, que manteve o funcionamento dos dois cursos que já eram ministrados pelos antigos Colégios, o curso técnico em agropecuária e o curso técnico em economia doméstica. Importante destacar que nesse tempo, o colégio não possuía nenhum curso de Ensino Médio. (GAMA, 2005) Gama (2005) destaca que o CTUR já nasce subordinado ao Instituto de Educação da UFRRJ.

Após isso, em 1981 com a aprovação do Regimento da Reitoria e dos Órgãos subordinados ficou decidido que o CTUR ficaria subordinado ao vice-reitor, que tinha por função coordenar e fiscalizar as atividades da escola. Porém, apenas em 1986 o CTUR conseguiu ser reconhecido como instituição de ensino de 2° grau, sendo subordinado apenas a Reitoria da UFRRJ.

Essa independência foi limitada, visto que em sua demarcação de atuação o CTUR continuou sendo espaço de estágio e pesquisa da UFRRJ, além de formar técnicos em agropecuária e economia doméstica.

Contudo, a aprovação do regimento interno gerou outra apreensão quanto à instalação da escola. Devido a isso, quando a direção ficou ciente de que havia um prédio vazio, que funcionava a antiga pós-graduação solicitou de imediato ao Reitor da universidade para que pudessem fazer a sua instalação neste local. A UFRRJ foi favorável ao pedido. Em 1988, o CTUR (Figura 1) passou então a ocupar o espaço em que está instalado até os dias atuais, localizado às margens da Rodovia BR 465 (Rio – São Paulo), km 7, no município de Seropédica, dentro do campus da universidade.

Figura 1 - CTUR

Durante quinze anos o CTUR ofereceu apenas os dois cursos técnicos. Em 1988 houve a implantação do curso regular de 2° grau, o Ensino Médio. Nesse tempo, todos os cursos possuíam o mesmo período de duração. Os dois cursos técnicos eram oferecidos em duas modalidades: concomitância interna e externa.

Podemos afirmar que em 72 anos de história o CTUR passou por muitas transformações.

1.2.1.2 Aspectos Institucionais e Pedagógicos

O CTUR é composto por cursos técnicos, de qualificação profissional na modalidade PROEJA-FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada) e ensino médio, com cursos técnicos em Agroecologia, Hospedagem, Meio Ambiente e Agrimensura, além de dois cursos de qualificação em Agroindústria e Hotelaria. O Ensino médio é oferecido na parte da manhã, com duração de três anos, já os cursos de Agroecologia, Meio Ambiente e Hospedagem são oferecidos de forma integrada ao ensino médio ou em concomitância externa. Agroecologia e Meio Ambiente tem duração de três anos e Hospedagem dois anos e meio. Agrimensura na modalidade subsequente (pós ensino médio) com duração de um ano e meio.

O CTUR, dentro da pertinente autonomia efetivada pela Lei de Diretrizes e Bases em vigor, tenta traçar a sua identidade a partir da propriedade de seu Projeto Político e Pedagógico. A principal característica a ser focada dentro do Projeto Político e Pedagógico do Colégio é que o mesmo "propicie situações que permitam a comunidade escolar pensar e realizar o fazer pedagógico coerente com a orientação política referenciada." (PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO, 2014/2016, p.1).

O CTUR como, podemos observar, é uma:

> "instituição de ensino técnico que desde a sua origem tem elaborado suas propostas educacionais com objetivo de oferecer educação geral e técnica que despertam o

> cidadão a possibilidade de se posicionar de forma consciente e autônoma diante da sociedade". (GAMA apud COSTA, 2010, p.28).

Pelo fato de ser uma instituição de ensino técnico agrícola que se propõe, através de suas propostas, a despertar no aluno a capacidade de se posicionar tanto de maneira consciente quanto de forma autônoma podemos ver quais propostas o colégio apresenta para a sua comunidade por meio do seu projeto político-pedagógico:

> a) Educação voltada para a emancipação humana, baseada numa formação omnilateral no horizonte da politecnia; b) Educação comprometida com a disseminação dos fundamentos técnicos-científicos subjacentes à formação profissional; c) Educação comprometida com a evidenciação das articulações disciplinares. (CTUR, 2016, p.2).

No Projeto Político Pedagógico do Colégio podemos perceber que a perspectiva educacional adotada está voltada para a emancipação humana, baseada numa formação omnilateral no horizonte da politecnia, no pressuposto de que se precisa ter uma formação educacional mais ampla, devendo ser oferecida a todos os diferentes cursos do colégio. Segundo o projeto político pedagógico (2010, p.4) "o ser humano precisa ser percebido e valorizado em suas múltiplas manifestações e tais expressões podem revelar-se na ética, estética, cognição, afetividade e psicomotricidade." Na ética, o engajamento com o interesse comum de todos precisa apontar a formação esperada. Na estética, as diversas manifestações artísticas oportunizadas e valorizadas podem fomentar a sensibilidade necessária a concepção da ação humana. Na cognição, a curiosidade pelos esclarecimentos dos processos, a possibilidade de compreender como os fatos são determinados por meio de suas causas, para além da "observação dos fenômenos e o entendimento do fundamento científico que subjaz as técnicas, devem nortear o conhecimento a ser construído (PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO, 2010, p.4). No âmbito afetivo, a atitude do indivíduo no seu aprendizado implica no seu próprio ato de aprender, de modo que deve ser compreendido e, por conseguinte, representar estímulo para o interesse de pesquisar, e pela disciplina de trabalho e estudos. Já, referente a psicomotricidade, há o entendimento da estreita relação da questão neural e o movimento, servindo como base para o percebimento do estudo da motricidade e de sua boa realização para o êxito do aprendizado de várias naturezas. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

A disseminação dos fundamentos técnico-científicos subjacentes à formação profissional traz a perspectiva da necessidade do aluno perceber a ciência, o conhecimento acumulado humano, como bases para a técnica e o próprio exercício profissional, o que exige condição maior que simples executor técnico de procedimentos. O trabalho deve ser compreendido pelo aluno como princípio educativo a partir da percepção de que o conhecimento apreendido pelo homem, decorrente da apropriação da natureza, acontece numa ação mediada pelo trabalho.

A evidenciação das articulações disciplinares tem como cunho relativizar a fragmentação disciplinar, como esforço no sentido de olhar o conteúdo disciplinar específico como parte de uma educação integral. Este princípio na escola deve ser visto como filosofia educacional como orientação dos professores frente as suas disciplinas.

Sobre a sociedade desejada a partir da formação de seus alunos, permeados por estes princípios, o seu Projeto Político Pedagógico (2016, p.1) explica:

> Com a compreensão de que vivemos numa sociedade marcada por escassa preocupação com a humanização do homem e de, assim também, com a injustiça social; sociedade esta marcada pela individualidade e competitividade exacerbadas, com baixos índices de democracia substantiva e descomprometida com questões de

> apreço à vida e ao meio ambiente, o colégio técnico projeta um trabalho político e pedagógico referenciado no escopo social com maior compromisso humano e maior justiça social, que estimule a solidariedade e a democracia, escopo que esteja comprometido com a defesa das diferentes manifestações da vida e tenha maior responsabilidade ambiental.

Desta maneira, o CTUR por meio de seus objetivos se organiza juntamente com os avanços da ciência e da tecnologia que causam seus impactos na educação e na sociedade. E apesar do Brasil apresentar níveis alarmantes de desigualdade, e uma distribuição de renda situada entre as mais perversas do planeta, o colégio posiciona-se enquanto unidade educadora escolar, requerendo a formação de trabalhadores capazes de atuar com consciência crítica e transformadora na sociedade.

1.2.2 As Características da Educação Técnica Agrícola

A atividade agroexportadora (cultura do café), no final do século XIX início do XX, era o fator orientador da prosperidade econômica no Brasil. Mas, já havia no país estímulos para o desenvolvimento da indústria. Por isso, não se valorizava ainda a preparação de mão de obra para trabalhar nas indústrias, poucas instituições eram responsáveis por essa preparação. A câmara dos deputados através da preposição 195, em 1906, permitiu que o Estado destinasse recursos financeiros para que fossem criadas escolas profissionais federais. (SOBRAL, 2009).

A criação dessas escolas que eram voltadas para ensino técnico e profissional pode contribuir com o desenvolvimento das indústrias fornecendo as mesmas, mestres e operários instruídos, movidos pelo conhecimento técnico e hábeis. (FONSECA, 1961).

Nesse cenário, de acordo com Sobral (2009), a economia brasileira sofria pressão da agricultura, fato que gerou o surgimento do Decreto n° 8319/1910, que trouxe em seu texto a primeira regulamentação e estruturação do ensino agrícola no Brasil, que passou a ser ministrado em quatro níveis: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola.

Esses acontecimentos refletiram de forma direta na educação, geraram debates entre educadores de correntes distintas de pensamentos elevando a discussão sobre o tema no país. Incluem-se nesses debates as ideias do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, acerca da manifestação e discussão de um currículo diferenciado para a modalidade de ensino rural. Eles perceberam que as políticas educacionais eram voltadas para o meio urbano enquanto a educação no meio rural era marginalizada. Então, o “ruralismo pedagógico” era uma tentativa de fazer o homem do campo entender o “seu sentido”, o sentido do meio rural na civilização brasileira, e de elevar os seus valores com o intuito de prender o homem a terra. Para isso, era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural”. (SOBRAL, 2009).

Após muitos debates que versavam sobre diretrizes educacionais, o modelo de ensino técnico e a fundação de escolas técnicas, em 1946 o ensino agrícola teve a sua primeira regulamentação através do Decreto n° 1946/1946 denominado “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”. Em seu artigo 1° essa lei estabelecia “as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo de ensino até o segundo grau destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”.

Após 15 anos de aplicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, entrou em vigor a lei n° 4024/1961 que estabeleceu as diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) que estruturou o ensino em 3 níveis: primário, médio e superior. O ensino médio abrangeu, entre outros, os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e

pré-primário; a referida lei fixou normas para o funcionamento dos cursos industrial, agrícola e comercial.

O ensino técnico agrícola assumiu um papel de maior importância quando o grau superior passou por dificuldades para absorver a demanda, e os mercados tinham interesses mais imediatistas. Nesse momento o ensino técnico passou a ser mais valorizado por contribuir com as funções político-ideológicas do país, em termos da política de modernização. A partir desse momento o ensino agrícola, em especial o técnico profissionalizante passa a se expandir no Brasil (SOBRAL, 2009).

O Brasil nesse período de valorização do ensino agrícola, entre o final da década de 60 e início da década de 70 passou por um processo de mudança amplo nos padrões de produção, passou a ter como característica principal a fabricação em massa de bens e serviços nos setores de agricultura, industrial e serviços. (SOBRAL, 2009).

Nesse contexto, em 1967, após a reforma administrativa dos ministérios legitimada pelo Decreto Lei n° 200/67 o Ensino Técnico agrícola foi absorvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Consequentemente, o MEC, através do decreto n° 60731/67 sob a denominação de Diretoria de Ensino agrícola inserido no Departamento do Ensino médio, passou a ser também o órgão responsável pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Quando o MEC assumiu, através da Diretoria de Ensino Agrícola, o ensino agrícola reformulou a sua filosofia e implantou a metodologia do sistema "escola-fazenda" que tinha como princípio o "aprender a fazer e fazer para aprender". (MEC, 1965). Esse sistema tinha como objetivo possibilitar condições para a efetividade do processo ensino/produção, além de proporcionar uma vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, tornando o trabalho um elemento que faz parte do processo de ensino/aprendizagem, objetivando conciliar educação-trabalho e produção. Em 1970 o MEC realizou a expansão desse sistema em toda a rede federal de ensino agrícola.

Nesse mesmo período no ensino agrícola, determinadas políticas públicas são criadas tendo como possível objetivo tentar impedir o êxodo rural crescente e modernizar a agricultura nacional. Foi a partir desse período que muitas Escolas Agrotécnicas Federais foram criadas atendendo aos preceitos da revolução verde, responsável pela adoção de insumos modernos na agricultura, como fertilizantes, máquinas e defensivos químicos.

Diante desse cenário de mudanças em 1971 com base na lei nº 5692 foi definida uma nova política para o ensino técnico agrícola. Em 1973 foi criada a COAGRI- Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola, que tinha por finalidade "proporcionar, nos termos desse decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola" do MEC. (Decreto 72434/ 1973).

A COAGRI tinha autonomia administrativa e financeira assegurada, e criou o fundo de natureza contábil, o que permitiu um avanço expressivo nas escolas já que os recursos advindos da comercialização de produtos agropecuários produzidos pelas escolas deixaram de ser recolhidos pelo Tesouro Nacional e passaram a ser reaplicados. (Decreto 72434/ 1973)

> A COAGRI ampliou e/ou reformou seus prédios e instalações; equipou as escolas com laboratórios, salas-ambiente, unidades educativas de produção, quadras para esporte, bibliotecas e acervos; regularizou as terras, num total de 13.345 hectares; implantou os serviços de orientação educacional e de supervisão educacional; implementou e consolidou o sistema escola-fazenda; consolidou as cooperativas-escola; vem oferecendo cursos para habilitar seu corpo docente, e promovendo concursos públicos para a admissão de servidores técnicos e administrativos, bem como aperfeiçoando e reciclando diretores, professores, técnicos e pessoal administrativo. (Brasil - MEC, 1994. p. 21).

Durante o período de atuação da COAGRI ela contribuiu na execução da política para a educação agrícola e ficou sintonizada com as prioridades econômicas e sociais estabelecidas no III Plano Nacional de Desenvolvimento e com as diretrizes estabelecidas no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. (SOBRAL, 2009).

A política implantada para o ensino agrícola no período da COAGRI sistematizou e construiu uma identidade para esta modalidade de ensino, dando-lhe uma metodologia adequada. Em 1986, através do Decreto n° 93613, foi extinto o COAGRI e o ensino técnico agrícola de segundo grau passou a ser subordinado, de forma direta, a Secretaria de ensino de segundo grau- SESG. Com o evoluir do tempo, em 1990 o ensino agrotécnico passou a ser subordinado a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica- SENETE que passou a "estabelecer políticas, normas, diretrizes, bem como prestar assistência técnico-pedagógica às instituições que oferecem a educação tecnológica, no âmbito de todos os sistemas de ensino." (Brasil - MEC/SENETE, 1990 p. 9). Subsequentemente, essa secretaria passa a ser a Secretaria de Educação Média e Tecnológica- SEMTEC.

Importante destacar que no período dos anos 90 as discussões acerca de um novo projeto de formação profissional aumentaram no interior das escolas técnicas e agrotécnicas. Iniciava-se a discussão coletiva sobre a formação politécnica dentro das escolas.

A reforma do ensino profissionalizante ocorreu em 1996 e teve como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Decreto Federal n° 2208/97. A referida reforma foi implantada dentro do "ideário de Estado Mínimo, com fortes reflexos nas escolas federais de educação profissional do país, que vinham debatendo e articulando outro projeto de formação profissional orientado por uma formação profissional politécnica". (SOBRAL, 2009. p. 91-92) De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007) o ensino politécnico constitui-se:

> no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania.

No ano de 2003 ocorre a edição das medidas para a educação profissional, e no ano seguinte o Decreto 2208/97, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, é substituído pelo Decreto 5154/04 que resgata um ensino integrado de nível médio diferente do decreto anterior, esse mantém a possibilidade do ensino médio ser concomitante ao ensino técnico e não uma ruptura entre o ensino médio e o ensino técnico conforme era previsto pelo decreto 2.208/97, o novo decreto acaba com algumas "amarras" estabelecidas pelo Decreto anterior. Retoma-se com isso a discussão da construção de um projeto politécnico de formação. A formação profissional orientada somente para o mercado de trabalho é revista e um novo conceito passa a ser levado em consideração, o de qualidade social.

Nesse sentido, em 2006 as escolas federais de educação profissional e tecnológica passam por uma expansão, incluindo os que estavam localizados em municípios interioranos distantes dos centros urbanos, tendo como foco buscar uma ligação entre os arranjos sociais e culturais locais. (SOBRAL, 2009).

É construído, a partir desse fato, um novo e exclusivo projeto de ensino agrícola no Brasil. A SETEC forma um grupo de trabalho que é constituído por profissionais da rede federal, professores e diretores, que dão inicio a uma discussão que trata da necessidade de se pensar em novos significados para o ensino agrícola. (SOBRAL, 2009).

Ao longo da evolução do ensino agrícola inúmeros fatores o revolucionaram no Brasil.

> A modernização na agricultura, a transformação tecnológica no meio rural, a tecnificação crescente dos produtores familiares ligados às agroindústrias, a teoria do capital humano e a "Revolução Verde", foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que dessa conta de promover uma nova extensão rural: o Técnico em Agropecuária.

Por fim, entendemos que foi necessário compreendermos o Ensino Técnico no Brasil para darmos continuidade a nossa pesquisa, já que o nosso campo de pesquisa escolhido foi o Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

1.3 Perspectivas Curriculares a Partir do Cotidiano

> Como propor e realizar movimentos nos cotidianos escolares que busquem tirar da clandestinidade, das sombras, dos porões, toda a diversidade de saberespráticas efêmeros que são inventados a cada dia e que se perdem nas palavras e ações sem chegarem a ser reconhecidos como conhecimentos legítimos? (FERRAÇO, p.168, 2003).
>
> "Sempre há outro olhar ou outros olhares, bem como outros sentidos para se perceber e compreender o mundo". (AZEVEDO, p.55, 2001).

"O currículo parece condenado ao desaparecimento. Para nós, professores, esta frase surge como uma provocação. Afinal, se o currículo desaparecer, como se darão as práticas escolares?" (VEIGA-NETO, 2010, p.83). A educação escolar exige de nós professores/pesquisadores uma concepção ampliada do currículo que se é praticado, e não apenas do currículo tradicional escrito, este que pode inexistir na prática cotidiana do professor.

É possível pensar a educação escolar sem os nossos conhecidos processos curriculares?

O currículo, entendido como artefato cultural, foi inventado há aproximadamente quatro séculos, no final do século XVI início do que consideramos ser a modernidade, para orientar a educação escolar e instruir representações (no meio escolar) do que se diz ser a "realidade do mundo". Atualmente, o campo de conhecimento do currículo passa por uma profunda crise, que é manifestada tanto nos modos que ele funciona nos diversos níveis de ensino, quanto também, pelas próprias teorizações pedagógicas, que o fazem objeto de análise e problematização. Veiga-Neto (2010) sugere que se observe o currículo como um conjunto de prática escolares, dando oportunidade ao pensamento, a prática e a teorização sobre o mesmo.

O seu surgimento veio acompanhado por um novo saber relacionado à organização e ao funcionamento de outros saberes, construído num ambiente com interesses conflituosos de dominação e poder. (VEIGA-NETO, 2010). A discussão atual no campo dos estudos com os cotidianos problematiza a ideia de currículo como uma ação da inteligência e da inovação de pessoas que conseguiram "descobrir" uma forma de melhorar a organização e a produção da maneira de funcionar da educação escolar.

> Se continuarmos pensando no currículo como um artefato estável, seguro e sólido, a resposta é fácil: não haverá como ficarmos com o currículo e, ao mesmo tempo, pensarmos e apostarmos no caráter imanente do cotidiano, pelo menos, em termos de extrair dele tudo o que ele pode nos dar e ensinar. Nesse caso, ao contrário de aprendermos com o cotidiano, só nos restará a prática tradicional e arbitrária de forçá-lo a obedecer ao que todos pensam já saber como ele deve ser e funcionar. (VEIGA-NETO, p.95, 2010).

Segundo Ferraço (2006, p.154), "somente com o cotidiano das instituições educacionais é possível encontrar indícios que nos ajudem a sustentar a ideia de complexidade da educação, nos permitindo questionar se existe algo objetivo que possa ser chamado de currículo."

Quando pensamos e problematizamos o currículo, “a escola deve ser pensada não apenas como produzida pela sociedade em que se insere, mas também e ao mesmo tempo, como produtora dessa mesma sociedade que a produz.” (VEIGA-NETO, p.86, 2010). Compreendemos que há possibilidade de superar processos de “invisibilização” da peculiaridade dos currículos praticados nos diversos cotidianos escolares pelo pensamento estruturalista moderno, em que as escolas obedecem normas sob as quais vivem, numa infinita repetição. Quando há a valorização do cotidiano com a existência de criação, de singularidade, de soluções locais, de invenção curricular, de produção de conhecimento anteriormente negligenciada, transformada em inexistência, saem da escuridão e passam ser vistas. (OLIVEIRA, 2011).

> O cotidiano é um rico espaço de construção de conhecimentos, as professoras como sujeitos de conhecimentos, assim como as crianças como sujeitos de saberes e a escola como lócus de diferentes saberes que dialogam dialeticamente possibilitando ser cumprida a promessa de uma escola que contribua efetivamente para mudar a vida de quem nela chega e por ela passa grande parte de sua vida. Uma escola que não se satisfaça em apenas melhorar a estatística de matrícula, mas que esteja comprometida com a realização de um projeto político-pedagógico de qualidade social. Logo, o cotidiano como um espaço privilegiado para aprendermos sobre educação em nosso país, pedindo licença para entrar na escola e com ela pesquisar. (GARCIA, p. 205, 2003).

O cotidiano é tecido pela casualidade e por aquilo que, muitas vezes, nos é invisível, fios que também se ligam e geram aquilo que é previsível e visível. É no cotidiano que os projetos, as condensações, as narrativas e as certezas são afirmadas ou negadas, e o que complexifica ainda mais é que o que num primeiro momento é certeza em um segundo momento pode não ser. É no cotidiano, que sujeitos vivem, lutam, são explorados, resistem e se organizam para sobreviver. (GARCIA, 2003).

> A vida cotidiana aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção dos fazeressaberes docentes e de definição efetiva dos currículos praticados, antes ignorados e invisibilizados pelas leituras estruturalistas e quantitativistas daquilo que se passa, supostamente, nas escolas de educação básica. (OLIVEIRA, p. 92, 2011).

Logo, em pesquisas sobre o cotidiano das escolas a atenção volta-se para as práticas tecidas e divididas entre os sujeitos, procurando sempre erradicar ações que sejam centradas em um único indivíduo. (FERRAÇO, 2011).

Dito isto, é importante identificar o conceito de cotidiano que adotamos neste trabalho.

> O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição com esta fadiga, este desejo. Cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio caminho de nós mesmos. (CERTEAU, p.31-32, 1996).

> Queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida que, a nosso ver, proporcionam a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexa por ser tecido junto no cotidiano vivido. (FERRAÇO, p.176, 2006).

A cada novo dia nos é dado um novo cotidiano. Nossas experiências vividas no decorrer das horas daquele dia vão aos poucos escrevendo nosso cotidiano, pois, cada decisão, nova experiência, dificuldade ou alegria fazem parte da construção de uma nova história. Esse contexto vivido no dia-a-dia reflete e interfere na criação da educação. Isso revela a

complexidade da educação, o entrelaçamento do cotidiano de cada aluno que é resultado dos distintos contextos de vida.

Assim, pensando na complexidade dos cotidianos escolares, entendemos que os professores encontram-se desafiados todos os dias por dificuldades intrínsecas trazidas pela diversidade de contextos de vida que se apresentam em suas salas de aula e nos demais espaços escolares. Esses desafios são também atravessados pelos objetivos docentes das disciplinas específicas, no intuito de que o processo de ensinar/aprender ocorra. É notório que existem redes cotidianas construídas constantemente e muitas vezes não percebidas ou compreendidas por todos que a constroem. Daí, a necessidade do reconhecimento desta realidade e de sua importância como objeto de estudo para a sua reflexão e compreensão no campo da pesquisa. O educador é um agente ativo e capaz de fazer modificações reinventando suas práticas diárias por meio da construção e reconhecimento de um currículo vivo e inacabado, que se inicia a todo o momento frente aos estímulos ligados aos contextos educativos.

> De fato, pensados como sujeitos híbridos nesses entrelugares culturais que são as escolas, os professores praticam currículos e processos de formação continuada que não se deixam aprisionar todo tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas, e que ameaçam em alguns momentos o discurso oficial de uma proposta única e coerente para todo o sistema, abrindo brechas que desafiam o instituído. (FERRAÇO, p.156-157, 2006).

Quando pensamos na grande complexidade do cotidiano de uma escola, a dificuldade de inúmeros fazeressaberes de cada sujeito que faz parte de uma mesma rede, notamos como é inesgotável a problemática da educação, a imensidão de questões relacionadas a práticas educativas, muitas vezes analisadas e pensadas como limites. (FERRAÇO, p.171, 2006).

Ferraço (p. 156, 2006) acredita que devemos procurar:

> negar uma visão de escola que a pensa como museu imaginário de diversas culturas, como se pudesse apreciá-las e colecioná-las através de datas comemorativas, personagens da história ou da cultura, costumes próprios de determinados povos ou qualquer outra tentativa de prescrição curricular que aproxime de uma perspectiva multicultural.

O currículo produzido pelo reconhecimento do cotidiano, com todas as suas inovações, invenções e trocas compartilhadas e praticadas requisita uma nova visão das ações praticadas e suas estruturas, assim como uma nova compreensão das políticas e práticas educacionais, assumindo uma concepção que não faça oposição uma a outra, como o raciocínio moderno faz. Isso nos possibilita perceber que é essencial refletir sobre a relação estabelecida entre o que foi planejado, descrito dentro de um currículo “tradicional” e o que é tecido pelos praticantes da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2011). Cotidiano esse entrelaçado de relações complexas entre indivíduos, tecidas no decorrer de suas vidas, que manifesta relações interpessoais, culturais, relação com a sociedade que os formam e que simultaneamente são formados por eles. (AZEVEDO, 2001).

> A compreensão ampliada das práticas cotidianas pode contribuir para o estudo “global” da realidade escolar, composta por redes de saberes e de fazeres presentes nos cotidianos das escolas reais, com suas semelhanças e diferenças, seus elementos estruturais e conjunturais, suas generalidades e especificidades. (OLIVEIRA, p. 89-90, 2011).

> A rede, não como uma imagem acabada, mas como conhecimento que vai sendo tecido a partir de certos fios que vão sendo trançados, de outros fios que vão sendo

> deixados provisoriamente de lado, de outros tantos que vão sendo destrançados... (AZEVEDO, p.64, 2001).

Pensando a rede metaforicamente entendemos que ela possui fios com seus nós e espaços desfiados, permitindo que possamos tornar história nossos pensamentos, nossas atitudes. Se entendermos que historicizar a nós mesmos é puxar alguns de nossos fios, ligar a outros, desenovelar, enredar, entendemos que a metáfora nos mostra que através de nossas redes organizamos os acontecimentos cotidianos. Alguns desses nossos fios são nomeados de conhecimento, esses são resultados de vivências cotidianas, em seus infinitos e inúmeros contextos, são adquiridos através de pesquisas que fazemos e nos levam a acumular conhecimentos científicos. (AZEVEDO, 2001).

"O conhecimento não é, nessa dimensão das redes, uma propriedade ou uma característica do indivíduo no singular, mas condição de vida, de existência da relação entre esses indivíduos sujeitos cotidianos complexos e encarnados." (FERRAÇO, p.174, 2006).

Numa escola temos cada aluno vivendo inserido em contextos de vidas diferentes, não há como simplesmente desconsiderar que o seu conhecimento está relacionado ao contexto em que vive. Cada história de vida presente ali não é apenas uma história pessoal, desconecta de seus contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Nota-se a partir disso que existem distintos conhecimentos que necessitam ser considerados e ampliados quando nos voltamos a pensar ou a pôr em prática o currículo nas escolas. (FERRAÇO, 2006).

Os indivíduos que fazem parte de uma escola não são meros espectadores da reprodução de um documento proposto pelo governo, na verdade eles são protagonistas das teoriaspráticas curriculares, são autores dos discursos sobre currículo, são os reais produtores das práticasteorias aplicadas em sala de aula. (FERRAÇO, 2011).

> Estamos partindo da ideia de que, nas escolas, educadores, alunos e demais envolvidos nos processos educacionais inventam outras noções de currículo que, ao mesmo tempo, se hibridizam com as trazidas pelos textos governamentais, entre tantas outras que, por sua vez, são também híbridas. (FERRAÇO, p. 25, 2011).

É no cotidiano escolar que as *teoriaspráticas* se combinam, se unem em apenas um ato, não há um autor centralizado, ou seja, não existe nesse caso como identificar ou classificar as características próprias desse processo, desse currículo cotidiano. (FERRAÇO, 2011).

A importância da união dessas *teoriaspráticas* se dá pelo fato de não haver como rastrear a soma de dois fatores que geram um resultado, ou seja, não há como saber nesse tipo de construção quais são os momentos originais que resultaram a construção de um terceiro momento, assim se dá a educação cotidiana, são as somas de cada contexto que geram a aula daquele momento. (FERRAÇO, 2011).

> Essa concepção a respeito da singularidade, da especificidade de cada realidade, contribui para reforçar a ideia de que, se queremos compreendê-las em sua efetividade, em sua concretude, precisamos conhecer seus fazeressaberes cotidianos para além dos modelos que as inspiram e condicionam e das normas e determinações das diferentes políticas curriculares sob as quais os currículos praticados se constituem. (OLIVEIRA, p. 88, 2011).

As práticas cotidianas quando compreendidas de forma ampla contribuem para um estudo mais problematizador da realidade das escolas, formadas por redes de sabaresfazeres que se expressam na vida real, com suas distinções e semelhanças, seus elementos tanto estruturais quanto conjunturais, suas generalidades e suas peculiaridades. (OLIVEIRA, 2011).

Os desdobramentos cotidianos revelam a necessidade de superar as amarras conceituais tradicionais e suas metodologias que são formadas pelo paradigma da ciência moderna. (FERRAÇO, 2011).

A cada momento, cada troca, os contextos geram uma nova história. Todos os dias professores e alunos produzem juntos novos saberes que os levam a se reapropriarem dos espaços e tempos escolares, a escola deixa de ser um lugar "desconhecido" e torna-se um lugar onde os alunos fazem parte, não mais como expectadores de uma aula, mas como construtores das aulas e atividades, essas construções cotidianas os envolvem também. Essa forma de pensar o currículo, baseada nos estudos com os cotidianos, nos mostra ser necessário ir além do que entendemos ser o currículo prescrito para compreender as pequenas fugas das salas para suportarem as pressões oriundas dos papéis institucionais que são atribuídos a cada indivíduo. (FERRAÇO, 2001).

> Ao acreditar na não passividade e não massificação dos seres humanos, nas suas potencialidades e condições de, ao mesmo tempo, exercer e burlar a ordem por meio de astúcias sutis e táticas silenciosas Certeau (1996) nos proporciona outra condição de entendimento para as ações dos sujeitos de nossa pesquisa: ao invés de alienação, resistência. Ao invés de limitação, criatividade. Ao invés de conformismo, subversão. (FERRAÇO, p.102, 2001).

O cotidiano escolar mostra que um mesmo processo coletivo pode dar espaço a diversos procedimentos individuais. As relações possíveis são muitas e "não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partidas sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis." (ESTEBAN, p. 201, 2003). O cotidiano é tecido pelo que é dito imprevisível e invisível, em redes que de convivência entre o previsível e o visível, como uma complexa rede de interações, que nos traz a luz a possibilidade de contato com culturas híbridas e desconhecidas, que representa o complexo daquilo que é vivo. (BHABHA, 1998). Assim, os indivíduos que fazem parte da cotidianeidade são considerados ativos e produtores de intervenção na cultura, reelaborando-a, recriando-a, e não meramente como produtos do processo cultural.

Assim, nos parece interessante refletir acerca de nossa própria condição de compreensão desta multiplicidade de redes que se expressam nos cotidianos escolares. Esteban nos auxilia a refletir, afirmando que:

> Com o percurso híbrido do cotidiano escolar, por meio da intervenção criadora e da posição dos sujeitos nela atuantes, propicia um contínuo percurso por margens deslizantes, espaços intersticiais, zonas de estranhamento, momentos em múltiplas direções, construindo um jogo miscigenado que nos lança para outros lugares e outras coisas, ou seja, para além da pura repetição ou da pura diferença cultural como essencialização, a que Bhabha (1998, p. 19) denomina de o "lugar do inter" (do entrelugar) (ESTEBAN, p. 247-248, 2003).

Entendemos assim, que ser educador (a) é resgatar os fios com a existência do cotidiano, reconhecer que ele é um amplo orientador das aulas, que vai além de um currículo imposto pelo governo (ESTEBAN, 2003). Ensinar tendo como base o cotidiano exige domínio das teorias, criação pedagógica criativa que não se limita a um conteúdo definido. Arroyo (p. 43, 2000) sugere que educar é "um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos".

2 CAPÍTULO 2

MATERIAL E MÉTODOS

> A metodologia de pesquisa é completamente interessada nos processos que buscam, simplesmente, mudar o mundo. Indagando os processos permanentemente produzidos nas relações sociais para ofuscar e ocultar as múltiplas dimensões da realidade e do ser humano, a pesquisa amplifica as possibilidades de interpretação e compreensão do cotidiano e vai encontrar meios para melhor compreender a complexidade humana. É importante ressaltar que a própria pesquisa pode estar atravessada por processos que geram invisibilidades. Nessa perspectiva, a pesquisa se distancia da preocupação com a captação da essência do fenômeno. (ESTEBAN, p. 128, 2003).

Segundo Rudio (1980, p.9) o estudo científico deve ser formulado "de modo sistematizado, utilizando para isso método próprio e técnicas específicas". O significado de método constitui-se como instrumento ou via para realização de algo. Deste modo, consiste nas técnicas que são utilizadas no desenvolvimento e operacionalização da pesquisa, isto é, no processo que busca responder ao problema formulado e atingir o objetivo proposto pelo projeto de estudo científico de maneira eficaz. Este corpo de regras e diligências é necessário para realizar a pesquisa. Assim, o método não se reduz a apresentação dos passos da mesma, mas a explicitação dos motivos pelo qual é escolhido determinado caminho e não outro. Gil (1999) considera que existe uma diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto de pesquisa e pelas proposições a descobrir.

A abordagem da pesquisa de natureza qualitativa, segundo Gil (1999), propicia o aprofundamento ao se investigar as questões atreladas ao fenômeno a ser estudado e suas relações, por meio da importância dada ao contato direto com a situação estudada, buscando perceber as individualidades e os significados múltiplos.

> A opção por estudar o cotidiano está demarcada pela necessidade de incorporar a compreensão da realidade social suas margens, em que interagem sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes e do mesmo modo apreendidos pela ciência. (ESTEBAN, p. 125, 2003).

Visando buscar um maior conhecimento do tema definido para a pesquisa, foi utilizada para este estudo a pesquisa Exploratória, pois a mesma propicia maior simplificação o que contribui para tornar o estudo o mais claro possível. Segundo Selltiz (1965) todas as pesquisas que objetivam ter uma maior familiaridade com o fenômeno pesquisado enquadram-se na categoria de estudos exploratórios.

Gil (1999) afirma que a pesquisa exploratória tem como finalidade principal desenvolver, esclarecer e alterar conceitos. Segundo ele, esse tipo de pesquisa, costuma envolver uma abordagem qualitativa.

Já a escolha também pela pesquisa descritiva se deu pelo fato de que essa se caracteriza constantemente como estudos que procuram determinar opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas através da pesquisa. A sua importância está baseada na premissa de que os questionamentos existentes podem ser respondidos através da descrição e análise das informações obtidas durante a realização do estudo. As técnicas que podem ser utilizadas para se obter essas informações são diversas.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados foram a entrevista dos professores de educação física e a pesquisa documental, que são técnicas muito utilizadas em

pesquisas que se encontram na área social. A entrevista é um meio que permite ao pesquisador produzir novos textos, e permite também recuperar falas que foram produzidas pelos entrevistados. Decidimos pela entrevista com o intuito de dar voz aos docentes de educação física do CTUR e contemplar o objetivo da presente pesquisa. E optamos pela pesquisa documental pelo fato de se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, tanto complementando informações que já foram obtidas através de outras técnicas quanto desvelando novos aspectos sobre o tema. (MARCONI & LAKATOS, 2006). Através das falas, respostas, e análise dos documentos é possível considerar o que há de relevante de acordo com os pontos de vistas demonstrados nos materiais coletados.

Também são questões relevantes neste estudo os procedimentos que envolvem quais documentos foram analisados, quantos professores participaram da entrevista, quais perguntas foram utilizadas na entrevista, a análise das informações obtidas nas entrevistas e a interpretação dos resultados à luz da pesquisa e do referencial teórico.

> No exercício de investigar e problematizar o cotidiano escolar, deparamo-nos com o emaranhado complexo de significações que envolvem as experiências humanas; neste exercício, o pesquisador, tal como um artesão, puxa fios, desdobra significados e elimina as fronteiras que tradicionalmente tem marcado os diferentes campos da pesquisa em educação, tecendo uma nova configuração para a compreensão do conhecimento humano. (PÉREZ, p. 97, 2003).

A justificativa de opção e escolha por tais instrumentos foi definida pela vantagem proporcionada por cada um deles para atingir o objetivo geral da pesquisa. Dentre as vantagens na escolha da entrevista com os professores, encontram-se a maior riqueza de informações qualitativas inerentes às questões, possibilitando interpretações mais próximas do cotidiano dos sujeitos, já que a importância e perspectivas que os professores apresentam acerca do componente curricular EF na escola, deixa aflorar questões que fazem parte das suas realidades. A pesquisa documental, conforme Gil (1999) tem semelhança com a pesquisa bibliográfica, de modo que a diferença está na origem das fontes. No caso da presente pesquisa foram utilizados documentos que não receberam tratamento analítico, sendo fontes de informações necessárias e oficiais da escola para ajudar na análise dos dados.

Desta forma, de acordo com o objetivo geral e com os objetivos específicos propostos neste estudo, foram utilizadas as pesquisa do tipo exploratória e descritiva, de natureza qualitativa.

2.1 Natureza da Pesquisa: Qualitativa

A pesquisa desenvolvida à luz da abordagem qualitativa é definida por Denzin e Lincoln (1994, p.2) como:

> multimetodológica em seu foco, envolvendo uma aproximação interpretativa e natural ao assunto da pesquisa. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas dão aos mesmos. A pesquisa qualitativa envolve a coleta e estudo de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, textos visuais, interacionais, históricos e observacionais – que descrevem rotina e momentos problemáticos e significados na vida dos indivíduos.

Assim, pela natureza das questões norteadoras optamos por utilizar a abordagem qualitativa que segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p170) “é um processo

complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação".

> Fomos ensinados a pensar linearmente, presos à divisão disciplinar e à hierarquização dos saberes, e de repente nos demos conta de que pensar linear e disciplinar não dá conta da investigação do cotidiano, pois, sendo o cotidiano o espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente. Aparecem, desaparecem, mudam de lugar, fazem-se de mortos e, de repente, lá estão reaparecidos com mais força. (GARCIA, p. 195, 2003).

Desta maneira, vemos que há uma dinâmica de relação entre o sujeito e o mundo que que o cerca, trazendo a impossibilidade da tradução do resultado desta relação em números, tornando necessária a investigação qualitativa, exploratória e descritiva das questões relevantes que o estudo se propôs a analisar. Torna-se "impossível investigar o cotidiano preso aos limites da visão disciplinar, pois se assim o fazemos, da realidade veremos apenas o que o nosso estreito ponto de vista unidisciplinar nos permite ver." (GARCIA, p. 195, 2003). Assim, a partir da variedade de materiais que envolvem a pesquisa qualitativa julgamos ser mais adequada ao nosso estudo a investigação exploratória para se ter maior proximidade ao problema e poder explicitá-lo.

2.2 Sujeitos da Pesquisa

O público alvo foi composto por professores de educação física do ensino médio técnico agrícola do CTUR. Foram realizadas entrevistas com os docentes.

Os professores foram escolhidos por representarem os sujeitos da presente investigação. Assim, os professores entrevistados foram identificados como responsáveis pelo componente curricular educação física no CTUR. O convite foi feito primeiramente de forma verbal e escrita (ANEXO A). Após esta etapa, foi pedida a autorização da realização da presente pesquisa à instituição e aos professores por meio do termo de anuência (ANEXO D) e do termo de comprometimento e livre esclarecimento (ANEXO C), respectivamente. Desta maneira, também foi entregue um ofício com orientações acerca da execução da pesquisa aos entrevistados.

2.3 Procedimentos e Instrumentos de Coleta de Dados

De acordo com a pesquisa exploratória e descritiva, para procedimentos e instrumentos de coleta de dados buscamos explorar a entrevista semi-estruturada com questionamentos abertos, que segundo GIL (1991), tem por objetivo alcançar maior profundidade nas respostas dos entrevistados. Para a pesquisa documental analisamos o projeto político pedagógico da escola e os planos de ensino da disciplina de EF.

Estes instrumentos de coleta de dados serviram para que pudéssemos fazer uma análise acerca do objetivo geral do estudo que é o de investigar as práticas cotidianas dos professores de Educação Física do CTUR.

A entrevista foi constituída por perguntas abertas a luz do objetivo da pesquisa para aplicação aos professores de EF.

> Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. (Selltiz et al., 1967, p. 273).

A pesquisa teve como ambiente o Colégio Técnico da Universidade Rural (Figura 2), o qual faz parte do campus principal da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situado no município de Seropédica, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Figura 2 – Vista aérea do CTUR
Disponível em: https://www.google.com.br/maps/@-22.7685948,-43.6782578,1173a,20y,180h/data=!3m1!1e3?hl=pt-BR Acesso em: 23 de março de 2015.

A coleta de dados se deu no decorrer do ano de 2016 e o registro das entrevistas ocorreram por meio de gravação de áudio e depois guardado em mídia de DVD-R.

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados consistiu em dois momentos. Primeiro, na visita à instituição para o conhecimento dos professores desta modalidade de ensino, convocação dos voluntários (professores de educação física) de forma verbal e escrita por meio de ofício entregue ao participante com as orientações necessárias, conforme anexo, para participação dos sujeitos no estudo, distribuição do termo de consentimento livre e esclarecido aos participantes, pesquisa dos documentos.

Na aplicação da técnica da entrevista semi-estruturada operamos com quatro funções: entrevistador, operador de gravação, transcritor e digitador. As duas primeiras foram executadas durante a realização da atividade. O pesquisador foi o entrevistador e operador de gravação, juntamente com as outras duas funções de transcritor e digitador, que também foram feitas num momento após a coleta de dados.

Considerando a opção pela pesquisa de caráter qualitativo, os dados coletados e obtidos através das entrevistas e pesquisa documental realizamos as análises a partir da técnica de análise do discurso por eixos temáticos, pois julgamos ser oportuna para identificar as representações sociais relacionadas ao cotidiano escolar apresentadas nos dados. Desta maneira, a análise dos dados coletados no campo foi relacionada com os objetivos desta produção e com o referencial teórico. Para Gregolin (2003) a análise do discurso se expressa ao tentar compreender e elucidar como se constrói e se articula o texto com a história e a sociedade que o produziu. O discurso dos sujeitos da pesquisa é, na verdade, objetos linguísticos e históricos, ao mesmo tempo; compreendê-lo exige que haja a análise de ambos os elementos de forma simultânea. A análise do discurso pode ser uma ferramenta de trabalho valiosa, visto que nos fornece os meios para refletir sobre a formação estrutural e produção de coerência do texto.

Em seguida, a análise de dados está apresentada nas discussões e resultados.

3 CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÕES

> O cotidiano é um "objeto complexo", o que exige também métodos complexos para conhecê-lo. São quatro aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade.
> O primeiro deles se refere a uma discussão com o modo dominante de 'ver' o que foi chamado 'a realidade'. A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, no qual o sentido da visão foi exaltado, "ver para crer". É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar.
> É preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que estou totalmente mergulhada nela, correndo todos os perigos que isto significa. É preciso, assim, buscar saber sempre os meus tantos limites.
> O segundo aspecto é compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Admitir que os fatos a serem analisados e as questões a serem respondidas são complexas, neste mundo simples que é o cotidiano, vai colocar a necessidade de inverter todo processo aprendido: ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos, etc. Mais que isso, será necessário entre eles estabelecer redes de múltiplas e também complexas relações.
> O terceiro aspecto vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Há aqui a necessidade de incorporação de fontes variadas, vistas anteriormente como dispensáveis e mesmo suspeitas.
> O quarto, e último, aspecto é a necessidade de assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. (ALVES, p. 15-16, 2001).

Considerando as ponderações acima, a presente pesquisa utilizou procedimentos e instrumentos escolhidos e trabalhados na intenção de responder aos objetivos definidos anteriormente.

> Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. (GARCIA, p.12, 2003).

Investigamos, através da entrevista, a prática dos professores de educação física no curso de ETA do CTUR. Foram dois professores entrevistados que contribuíram para a concretização da pesquisa.

> Nós simplesmente não trabalhamos numa perspectiva de construção do objeto. O objeto está lá a ser investigado e nós o reconhecemos como sujeito, o que faz toda a diferença. A pesquisa para nós se dá pondo-nos em diálogo com o sujeito a ser pesquisado. Sujeito, não objeto. Sujeito que pesquisa (nós), sujeito que é pesquisado (os professores), sujeitos ambos que, no processo de pesquisa, põem-se a pesquisar a sua própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o

> processo ensino-aprendizagem e sobre o processo de pesquisa propriamente. (GARCIA, p.13, 2003).

> Os professores, sujeitos cotidianos, da pesquisa com seus discursos, elaborados e divididos com o pesquisador, precisam ser pensados como importantes, e legítimos, tanto quanto as citações e exemplos dos autores (as) que estudamos. Queremos compreender esses autores do cotidiano. (FERRAÇO, p.168, 2003).

Tendo como inspiração as reflexões de alguns autores do campo da pesquisa com os cotidianos, porém sem utilizar essa abordagem em sua plenitude, optamos por utilizar as matrizes propostas por Gregolin (2003) para a análise do discurso das entrevistas, visto que o discurso representa uma construção social coletiva que é necessariamente analisada quando se considera o seu contexto histórico-social e as condições de como são produzidas. Significa ainda, que uma perspectiva ou uma visão de mundo é refletida pelo discurso e ligada aos seus autores e ao cotidiano em que vivem. Assim, fizemos a transcrição das respostas na íntegra e leitura meticulosa dos textos apresentados. Fizemos recortes e escolhemos eixos temáticos de análise do discurso, elegendo-os mediante a convergência com o objetivo da pesquisa. Na interpretação classificamos os eixos temáticos com base em um grupo de elementos que foram reunidos conforme o tema pesquisado. Os eixos temáticos abordados na entrevista dirigida aos docentes foram: 1) A importância do componente curricular educação física no cotidiano escolar do ensino técnico agrícola do CTUR. 2) Características dos alunos no espaço de ensino CTUR em comparação à outro espaço de ensino que o professor tenha lecionado, além das interferências nas aulas relacionadas ao fato da escola ser de ensino técnico agrícola. 3) Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e exemplos de práticas construídas a partir dos seus conhecimentos, decorrentes da especificidade do CTUR. 4) As dificuldades enfrentadas nas aulas de educação física no ensino técnico agrícola do CTUR, com as possibilidades e perspectivas apontadas para superá-las. 5) As reflexões sobre a prática da educação física no CTUR.

No tratamento dos resultados obtidos na inferência e na interpretação dados emergiram como significativos e válidos servindo para compreender o componente curricular EF no cotidiano do CTUR.

> Por fim, entendemos que a condição de pensarmos a complexidade da educação no cotidiano nos leva a considerar como autores dessa complexidade os sujeitos que praticam esse cotidiano. Ou seja, para além dos teóricos que se dedicam escrever sobre esse tema estão os autores sujeitos anônimos do cotidiano. São eles que, ao se valerem de diferentes possibilidades estéticas inventam novos/outros discursos para a educação. (FERRAÇO, p.154, 2006).

3.1 A importância do componente curricular educação física no cotidiano escolar do ensino técnico agrícola do CTUR.

Notamos, nesse primeiro questionamento, que ambos os professores através de seus discursos destacaram a importância da disciplina educação física no cotidiano dos alunos. Apesar de destacarem a relevância da matéria, relataram também a dificuldade de integrar a educação física para além da teoria curricular tradicional, ou seja, para tornar a aula mais "real" quando se pensa no cotidiano dos alunos do ensino técnico agrícola. (VEIGA-NETO, 2010). Como podemos identificar a partir das falas dos professores entrevistados:

> Entrevistado 1: identifico. ... A gente teve uma proposta, digo a gente porque tinha outro professor que trabalhava, de fazer inclusive atividade voltada para educação agrícola, no sentido de orientação para postura de determinados trabalhos que a gente observava o aluno ter no campo, a própria resistência, o próprio conhecimento

> do corpo para a realização de tarefas específicas no campo. A gente teve um momento que teve essa pretensão. De postura, alongamento, sobrecarga da coluna, por exemplo. É, depois a gente acabou...
>
> Entrevistado 2: claro, eu acho que levando em consideração que o técnico agrícola aqui na verdade é um técnico integrado no ensino médio, ou seja, o aluno é um aluno de ensino médio também, e educação física é um componente curricular obrigatório no ensino médio na educação básica. Eu acredito que a educação física, ela tem um conhecimento que ela, próprio dela, que só ela é capaz de atender. Então, se a gente fala que a educação de uma maneira geral ela tem que ser integral, a educação física é fundamental para que a educação seja atingida. Se não tem educação física fica faltando uma parte... Aqui no CTUR alunos que fazem cursos técnicos junto com médio que chega a ter 19 disciplinas num semestre, e apenas educação física e artes que trabalham com a questão corporal.

Notamos através das falas do entrevistado 1 que houve a intenção de fazer uma "proposta diferente para a educação agrícola", voltando os conteúdos e objetivos para as especificidades do cotidiano escolar, identificando-se com a realidade técnica agrícola do colégio e propondo um caminho do currículo praticado da educação física que possibilita reinvenção da atuação do professor juntamente com suas aulas sob influências diárias e históricas da instituição CTUR e dos seus alunos. (VEIGA-NETO, 2010). O entrevistado 2, nos traz a percepção de que a educação física proporciona conteúdos que só a mesma pode oferecer aos alunos de ensino médio integrado ao ensino técnico agrícola, no intuito de participarem de uma educação integral. Há uma realidade do curso de muitas disciplinas simultaneamente num ano letivo, o que pode não acontecer em outra escola de ensino regular, alcançando até 19 disciplinas. Desta maneira, de acordo com o mesmo, existe uma atenção a importância do componente curricular EF sem apresentar ligação com o ensino técnico agrícola, vislumbrando atender o currículo para educação dos alunos com prerrogativas orientadoras da EF para o ensino médio independente do ensino técnico. Contudo, como aponta Azevedo (2011), sempre há outro olhar ou outros olhares para se compreender o mundo. O CTUR mostra a necessidade da educação física explorar as inúmeras possibilidades que são existentes por conta de se ter a realidade de ensino técnico agrícola.

Com isso, podemos identificar a partir da análise da ementa da disciplina (Tabela 1) de educação física do CTUR que o cotidiano escolar demanda dificuldades e desafios, talvez não presentes ou representados no currículo escrito e estável. Por isso, durante a entrevista com os professores, é evidenciado o currículo praticado a partir das construções diárias das experiências e vivências tidas no tempo/espaço escolar.

Tabela 1 - Ementa da Disciplina de Educação Física do CTUR

EDUCAÇÃO FÍSICA - EMENTA - CTUR
1°, 2° e 3° séries do Ensino médio
1 - Prática esportiva sob suas diversas possibilidades recreativas, competitivas, lúdicas, adaptadas; 2 - atividade física e suas relações com o corpo, à saúde e o cotidiano.

Mais uma vez é importante destacar que quando há referência ao componente curricular a menção é dada ao currículo praticado pelos professores e não ao prescrito institucionalmente, conforme descrito acima em tabela, que apesar de importante para orientação da prática docente, não apresenta nenhuma tentativa de aproximação à realidade técnica agrícola do colégio, pois se continuarmos pensando o currículo como um objeto estável, que não dá oportunidade para mudança no cotidiano ficamos presos ao seu estudo, sem correlação com o que ocorre na realidade da prática cotidiana do professor em suas aulas. (VEIGA-NETO, 2010).

As redes cotidianas são atravessadas pelos diferentes contextos apresentados. (FERRAÇO, 2006). Cada aluno presente na aula é detentor de um contexto de vida distinto, proveniente de lugares e realidades diferentes, não há como simplesmente negar suas possibilidades de conhecimento e não utilizá-las nas aulas.

> [...] aqui na verdade a gente tem alunos de diferentes lugares, mas de locais daqui da baixada, são áreas que carecem mais de atenção do poder público. [...] Eu vejo formas de relação diferente deles se relacionarem com a disciplina, mas isso devido a diferença das escolas que eles vieram. Alguns acham que a educação física é menos importante do que outras disciplinas. Tem aluno que nunca foi na minha aula [...] (ENTREVISTADO 2).

As turmas de educação física no colégio, segundo o professor, são constituídas por alunos de diferentes lugares, em sua maioria da baixada fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro. Ele identifica diferentes formas de relacionamento dos alunos com a disciplina devido às escolas que frequentaram antes de fazerem parte do CTUR. E prossegue relatando que alguns pensam que a educação física possa ser menos importante que outras disciplinas no colégio. É importante destacar que em meio a estas dificuldades o componente curricular EF pode constituir a disciplina do colégio que proporciona pedagogicamente os temas da cultura corporal, isto é, os jogos, as ginásticas, os esportes, as atividades corporais que se identificam com a realidade técnico agrícola do cotidiano e dos alunos, que podem resgatar a compreensão do ser humano por meio de sua problematização cultural, buscando o compromisso com o papel da educação de formar seres conscientes e críticos. A educação física pode reinventar-se através da perspectiva da diversidade presente, através das necessidades e demandas de seus educandos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

> De fato, interagir com a complexidade do cotidiano escolar, mergulhar em suas redes, partilhar no miudinho dos fazeressaberes dos sujeitos que lá estão nos levam assumir a dimensão inesgotável da complexidade da educação e, por consequência, assumir a nossa impossibilidade, o nosso limite em buscar assegurar obediência a sentidos pré-estabelecidos, em relação à prática educativa muitas vezes por meio de categorias e/ou temas de análise pensados como limites a partir dos quais a diversidade seria explicada e/ou enquadrada. (FERRAÇO, p.171, 2006).

Assim, identificamos a partir das falas, que apenas vivendo o cotidiano das instituições escolares é possível encontrar fatores que nos ajudem a refletir sobre a complexidade da educação. (FERRAÇO, 2006).

3.2 Caracterizar os alunos no espaço de ensino CTUR, fazendo comparação a outro espaço de ensino que o professor tenha lecionado, além das interferências nas aulas relacionadas ao fato da escola ser de ensino técnico agrícola.

Cada escola é única quando relacionada à influência que exerce sobre seus alunos e a forma como se envolve com eles. Há escolas que são cercadas por muros, "guardadas" por seus inspetores que ficam incumbidos de se certificar que seus alunos estão em suas devidas salas em seus devidos horários. Essas, tradicionalmente, seguem um currículo limitado e oferecem aos seus alunos somente o que ali está determinado. Os alunos que fazem parte dessas escolas não possuem a liberdade de decidir sobre os seus horários, não podem seguir a sua vontade. Em sua fala o entrevistado 1 nos relata que normalmente no primeiro ano do CTUR o aluno ainda traz consigo essa escola "fechada" e costuma participar mais das aulas de educação física, com o decorrer do tempo eles vão aprendendo que no CTUR não há muros (Figuras 3 e 4) e existe a liberdade de decisão se quer ou não assistir a aula da disciplina. A partir do momento que esse conhecimento passa a fazer parte do cotidiano deles surge para o professor a dificuldade cotidiana de manter o aluno interessado em participar de sua aula.

> Bom, primeiro a questão física. Normalmente você trabalha em escolas que tem limitação física. Isso faz você empurrar o aluno para a educação física. Aqui é um ambiente aberto aonde o aluno ele praticamente tem liberdade de também não ir, não existe um comando, não existe um inspetor obrigando ele ir para quadra [...]Exemplo, o primeiro ano ele tá aprendendo tudo, tá conhecendo a escola, eu evitava inclusive sair da área do colégio. E era mais fácil trabalhar, porque eles vindo com o condicionamento da escola anterior, condicionamento físico, então eles ficavam juntinho, eles vinham no horário, eles realizavam os trabalhos, as atividades, faziam as propostas. Quando ele chega no terceiro ano ela já dispersou, ele já conheceu a amplitude do ctur, a liberdade do ctur, a possibilidade dele até faltar, a cultura de faltar [...] (Entrevistado 1)

> Eu precisei me reinventar porque eu precisei motivar o aluno, convencer o aluno da importância da educação física, e foi isso que eu fiz. E hoje você vê que eu consigo [...] (Entrevistado 1)

Figura 3 – Espaços abertos do colégio

Figura 4 - Espaços abertos do colégio

Para enfrentar esse problema o entrevistado 1 alega que precisou se reinventar para motivar os alunos a participarem das aulas de Educação física no CTUR. Essa necessidade nós podemos notar que partiu do cotidiano que o mesmo vive com seus alunos na escola. Ele não pode seguir o que estava instituído, pois cada escola é diferente da outra. Houve a necessidade de explorar o conhecimento e o contexto em que vivem os alunos para poder reinventar a aula, tornando-a mais real e interessante a eles. Isso seria possível se o professor negasse o cotidiano e seguisse apenas o currículo imposto? (OLIVEIRA, 2011).

O entrevistado 1 e o 2 citam ainda uma outra diferença desse espaço de Ensino Técnico Agrícola para as outras escolas que é a avaliação. Nas escolas "tradicionais" todas as disciplinas aplicam provas para avaliar o aluno e atribuem a ela uma nota que somada as outras disciplinas precisam alcançar um valor determinado para o aluno ser aprovado no ano letivo. No CTUR a disciplina de educação física não utiliza esse tipo de avaliação, o aluno não recebe uma nota após fazer uma prova. Esse é mais um fator que levou o entrevistado 1 a se reinventar, além de demonstrar que não acha esse fato ruim, pois é um fator de estímulo a construir sob novos objetivos novas aulas com seus alunos. Porém, é preciso salientar que a avaliação no componente curricular educação física é instrumento importante presente no ensino-aprendizagem do aluno e deve ser reconhecido para a possibilidade da educação em sua plenitude. O colégio e os alunos têm a necessidade de reconhecer a educação física como responsável pelo ensino a partir da cultural corporal de movimento, sendo ímpar para formação de indivíduos mais críticos e conscientes. Podemos ver na abaixo:

> [...] eu acho que a educação física nesse contexto é a mais certa de todas, né? Risos Eu acho que, porque, é, quando o professor tem o chicote da nota, ele tem o poder da nota, de ameaçar o aluno ele não se reinventa. Eu precisei me reinventar porque eu precisei motivar o aluno, convencer o aluno da importância da educação física, e foi isso que eu fiz [...] (Entrevistado 1)

> [...] A avaliação que não é a avaliação que você dá nota para o aluno você consegue fazer pelo o desenvolvimento do aluno na aula. O conteúdo eu escolho pela importância e relevância que o conteúdo tem para o meio que a gente vive [...] (Entrevistado 2)

Desta forma, segundo a fala acima, um dos fatores que estimula a reinvenção dos professores em suas aulas no CTUR é o fato do aluno não possuir a "obrigação" de ser avaliado tradicionalmente e ter que alcançar uma média para ser aprovado como nas outras disciplinas do colégio. O entrevistado 2 nos mostra em seu discurso que uma das ferramentas que utiliza para conseguir integrar os alunos nas suas aulas é a escolha conjunta do conteúdo,

a partir do cotidiano de cada indivíduo. Lopes (2012) nos diz que o professor como profissional do ensino não pode negar a cultura de seus alunos, ele deve respeitar a diversidade pessoal de cada um, social e cultural, e a partir disso ligar os saberes teóricos à prática.

A necessidade de "recriar" a educação física interfere de forma direta nas aulas dos professores dessa disciplina no CTUR. Essa intervenção na realidade das aulas é uma tentativa dos profissionais de diversificar os conteúdos, sob um novo objetivo além do currículo tradicional proposto pelo colégio, concedendo a ela uma nova prática pedagógica que seja capaz de formar uma cultura escolar que supere a simples prática de atividades físicas e esportes propostos (NÓVOA, 1992). Observamos isso na fala do entrevistado 1:

> ...eu cheguei a conversar com alguns professores [...] a gente teve a intenção de inclusive fazer os jogos agrícolas do CTUR, os jogos agrícolas seriam atividades envolvendo a parte física e envolvendo as tarefas deles, por exemplo ele capinam, fazem uma terraplanagem, ou correm com o carrinho de mão transportando alguma coisa, iríamos tentar fazer alguma coisa misturando as atividades agrícolas com atividade física. Mas, isso não foi em frente não. Chegou a ser pensado [...] corrida com carrinho de mão, prepara uma área, fazer um plantio, uma colheita. Isso envolveria tarefa física, habilidade motora.

Na fala do entrevistado 1, podemos observar o esforço dos professores em buscaram intervir junto ao colégio na possibilidade de realização dos "jogos agrícolas" a partir dos movimentos e das atividades físicas relacionadas ao cotidiano dos alunos em suas disciplinas técnicas. Foi uma maneira de reflexão e ação prática do educador juntamente com seus alunos frente a este cotidiano escolar específico, promovendo novos conteúdos e práticas que não seriam pensadas em uma escola que não fosse de ensino técnico agrícola. A tentativa de inovar do professor acima se relaciona com o pensamento de Oliveira (2011), que afirma que as inovações, invenções, as trocas compartilhadas e praticadas representantes do currículo construído a partir do cotidiano exige um novo olhar das ações que são praticadas e suas estruturas atuais, apresentando novas compreensões e práticas educacionais. Isso é importante porque nos dá a oportunidade de refletir sobre as interferências do cotidiano da educação física sobre a relação entre o que foi planejado e descrito dentro de um currículo tradicional no CTUR e o que é tecido pelos praticantes da vida cotidiana no mesmo colégio.

Além disso, outro fator que influencia nas aulas é a vasta quantidade de disciplinas cursadas. Por ser uma escola de ensino técnico, os alunos convivem com as matérias específicas do técnico que cursam e com as curriculares do ensino médio, conforme relata o entrevistado 2 que, "no CTUR quando dou as minhas aulas de educação física a questão que influencia é que os alunos têm 19 disciplinas." Vemos que os alunos possuem uma realidade de muitas disciplinas técnicas além das exigidas no ensino regular, o que demonstra grande quantidade de tempo de estudos deslocados no ensino técnico agrícola. É a realidade que se apresenta para os alunos e que não há como o professor ignorar esta influência da educação técnica agrícola na formação deles e que também ocorre em suas aulas de educação física.

O entrevistado 1 cita também a interposição que já houve no Colégio de Ensino Técnico em relação a priorização de determinado horário para as disciplinas técnicas.

> Já tivemos interferências, por exemplo, para montar o horário, na questão de priorizar o horário a na questão do ensino técnico. Eles queriam ter prioridade, por exemplo, para dar aula de manhã e o ensino médio ficava para dar aula a tarde. Não, já houve status, mas isso agora diminuiu hoje a escola tem vários cursos técnicos, isso se dissipou deu uma condição de igualdade de novo.

Outro fator que também interfere nas aulas é o horário que a mesma ocupa na grade de horários das disciplinas do colégio. Para o professor a frequência dos alunos nas aulas

também sofre interferências do quadro de horários, visto que, os alunos residem em outros municípios e a escola por ser de período integral, acumula assim o cansaço do dia de estudo. Assim, ele dá o exemplo do aluno "que tem a educação física numa sexta feira no último tempo da tarde" (ENTREVISTADO 1). Ainda para ele, falta um local para que os alunos possam "tomar um banho" após as atividades práticas corporais das aulas de educação física. Isto surge como um impedimento para a disciplina não ficar entre outras disciplinas no quadro de horário. Desta maneira, a solução aparece através do último horário na grade.

É essencial salientar que no colégio vemos que cada aluno vive inserido em contextos diferentes de vida. Porém, se encontram no mesmo espaço com diversas possibilidades de intervenção nas dificuldades que se apresentam sejam de horários, limitações estruturais, etc. Os professores podem tornar-se facilitadores na solução das dificuldades surgidas no cotidiano juntamente com seus alunos. Não podemos desconsiderar que o seu contexto de vida relaciona-se com o seu conhecimento. As dificuldades de presença não devem se tornar um impedimento para o professor, pois é preciso entender cada história de vida. Não é apenas uma história pessoal, que está desligada de seus contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Existem distintos conhecimentos que passam a ser construídos a partir das dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, que deve ser considerado pelo professor em seu componente curricular praticado (FERRAÇO, 2006).

Desta forma, as aulas devem ser construídas tendo como base o cotidiano dos alunos para atraí-los e os tornarem construtores e participantes ativos do seu aprendizado.

> Baseado nesse pensamento eu hoje proponho mais do que imponho, antigamente eu impunha mesmo, era aquela tendência de obrigar, colocar todo mundo para correr ao mesmo tempo, todo mundo para fazer tudo ao mesmo tempo, isso é extremamente estressante, hoje eu tento estimular. Estimular através de conversas, de incentivos, eu sempre gosto de contar histórias no final das aulas, e do convencimento, mostrar para eles porque fazer essa ou aquela atividade. E também ver o que eles mais gostam [...]
> Proponho práticas esportivas conforme eles gostam, e muitas vezes fazer coisas de traz para frente, antigamente se eu fosse ensinar o voleibol eu botava todo mundo para aprender o toque, coordenação motora, para aprender a desenvolver a lateralidade, para equilibrar o toque, então eu avaliei que a minha aula era muito chata, muito tecnicista, sabe? [...] Produtivamente eu conseguia até produzir um atleta ou outro no final desse processo, mas o aluno não estava feliz. Hoje em dia eu boto para jogar vôlei, vamos jogar vôlei todo mundo, ai depois eu falo pra eles:- está faltando uma recepção melhor, não está? Tá faltando um saque melhor, não tá? Então vamos fazer o seguinte, depois do jogo vamos dar uma treinada nisso? E ai eles vão sentir a necessidade de aprender, de melhorar isso, e ai eles vão aceitando fazer uma aula. E também eu falo assim: - quem está bom no saque treina o toque. Estou dando um exemplo específico do voleibol. E falo assim, antigamente você trabalhava assim, unidade voleibol, março e abril só voleibol, cara você é uma turma heterogenia, o cara que não gosta de voleibol pra ele é um transtorno fazer aquilo, então primeiro eu falo assim:- não é aula de voleibol, vamos fazer exercícios com a bola de voleibol.

As interferências ao decorrer do tempo no espaço do colégio trouxe necessidade de novas formas, reinvenção das aulas, tanto dos conteúdos como os objetivos propostos para a disciplina a partir da relação com os alunos, no sentido que o envolvessem mais, conforme destaca entrevistado 1 na citação acima. Foi algo que começou no CTUR, esse olhar para o contexto vivido no colégio interferir nas suas ações como educador, orientando-o para a valorização do cotidiano (ESTEBAN, 2003).

> não tinha uma quadra boa, eu tinha um aluno desmotivado [...] Ai eu tinha um aluno do terceiro ano afim de fazer o quê? Vestibular, você quer fazer o quê? Veterinária. Você quer fazer o que? Biologia. Você quer fazer o quê? Educação física. Vamos

> caminhar e visitar o hospital da veterinária, o pessoal que queria fazer veterinária ia, todo mundo ia. Tem uma história legal que assim, uma vez eu peguei um grupo que falou assim: -professor nós queremos fazer veterinária. Meninas, ai fomos na veterinária, conhecer o hospital da veterinária. Chegando lá o pessoal estava fazendo dissecação, cortando o animal, mexendo em coração. Ai a aluna olhou para aquilo: -professor, muito obrigada, mas eu não quero mais ser veterinária não. Eu achava que veterinária era só pegar o cachorrinho, dar remédio. Quando ela viu aquela realidade ela desistiu do curso, então foi muito bom ela se conscientizar. O outro queria fazer engenharia florestal ou nunca pensou em fazer engenharia florestal, chegava lá conversava com um colega e o camarada dava uma aula sobre floresta, questão do cupim, reflorestamento, remanejamento, enfim o aluno aprendeu muita coisa, biologia era a mesma coisa. Não, então o que que eu fiz, eu fazia uma caminhada, uma corrida, um treinamento esportivo, eu ia para a floresta que é o lugar mais longe do ctur, difícil de conseguir ir, veterinária, enfim todos os setores da universidade eu fui, então eu fiz um programa de resistência, de caminhada, de superação, e adequando ao objetivo deles que era conhecer as unidades para onde eles poderiam escolher o curso superior dentro da própria rural. Eu tinha que aproveitar o meu espaço (Figuras 5) [...]

Figura 5 – Espaço do Colégio

O docente nesse caso buscou resgatar a aula envolvendo-a e ao mesmo tempo tecendo-a com os fios do cotidiano do CTUR. (FERRAÇO, 2011). O mesmo reconheceu que enquanto mediador de seus alunos, ele precisava ir além da ementa proposta para a disciplina para que os mesmos se interessassem pelas suas aulas. Buscou ensinar tendo como base seu conhecimento mediador de educação física, dividindo-o com seus alunos e recebendo os *saberesfazeres* de seus discentes. Para isso, foi preciso recriar, reconstruir um conteúdo e sua aula fora dos limites curriculares tradicionais orientadores para uma realidade praticada e desconhecida, que só pode ser desvendada por meio da intervenção e reconhecimento do educador que consegue olhar para as teias que estão sendo tecidas constantemente no cotidiano escolar. (ESTEBAN, 2003).

3.3 Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e exemplos de práticas construídas a partir dos seus conhecimentos, decorrentes da especificidade do CTUR.

Para que uma aprendizagem significativa aconteça faz-se essencial investir em ações que elevem a disponibilidade do aluno em aprender. Um bom exemplo disso é o empenho em permitir que sejam feitas relações entre o conhecimento prévio do aluno com o que será ensinado na aula.

O conhecimento não tem por base ser característica de um único indivíduo, ele é na verdade resultado da relação de diferentes pessoas que fazem parte de um mesmo cotidiano complexo (FERRAÇO, 2006). O conhecimento prévio deve ser considerado pelo docente durante todo o processo de ensino, deve estimular momentos em que o discente reflita sobre o que sabe e o que está aprendendo para que isso resulte em um novo conhecimento.

O Entrevistado 1 nos mostra através de sua fala que busca estimular seus alunos e apresentá-los saberes que antes eram desconhecidos por eles

> Eu valorizo o conhecimento em partes. Por que em partes? Porque a gente corre o risco também, e eu estou falando do magistério em geral do professor partir do conhecimento do aluno, quando o aluno as vezes tem muita coisa que ele não conhece, que ele não sabe. O aluno nunca viu uma determinada atividade, entendeu? Vamos colocar aqui o rapel, ele nunca viu o rapel, se eu perguntar quem quer fazer rapel ele vai se assustar e não vai querer fazer aquilo. Como ele nunca experimentou as vezes determinadas atividades,. Então eu faço primeiro a atividade para depois dar opção. Então, eu respeito o conhecimento até onde isso não funcione como um limitador. Porque se o aluno não tem conhecimento de um mundo que existe cabe a gente que conhece um pouquinho mais mostrar para ele. Então a gente não pode se prender, ah vou partir do conhecimento do aluno, eu quero também fazer com que ele amplie esse conhecimento.

O discurso acima nos revela mais uma vez a complexidade que é educar, o Entrevistado 1 mostra em sua fala que respeita parcialmente e valoriza o conhecimento do aluno de forma limitada para que "o mesmo não se negue a conhecer o desconhecido". Este, pode ser importante para que o aluno possa ampliar sua área de conhecimento, porém, não pode agir como limitador da possibilidade de recriação e reinvenção das aulas por parte do professor. Temos que negar a visão da escola como se fosse um museu, onde apenas observamos os personagens, visto que, o aluno deve ser participante ativo da construção do *saberfazer*, valorizando seu conhecimento e a partir dele apresentar novas redes de conhecimentos. (FERRAÇO, 2006).

> Entrevistado 1: [...] E daí existe uma outra linha, existem trabalhos da escola pública do professor que parte do princípio que o aluno não tem muito saber, e rotula aquele aluno, não prepara aquele aluno, não dá a chance desse aluno progredir. Isso é um grande limitador, gravíssimo. Eu pergunto a eles assim, por exemplo, quem conhece uma trilha, uma caminhada legal pra gente ir? E vou. Ou o aluno fala professor eu fazia uma atividade na outra escola. Eu pego ele a gente faz. Eu me aproprio do que ele tem, se você tiver um negócio ai que me interesse, meu amigo eu não vou ter o menor constrangimento de falar assim: - eu não sei isso. Como é que é isso? Me ensine a fazer.

É importante ressaltar que o professor não é o único detentor do *saberfazer*, durante o processo de ensino ele assim como os alunos constrói um novo saber, uma nova visão sobre o que já conhecia ou aprende algo que antes não sabia. Cada turma é integrada por diversos alunos com culturas e cotidianos distintos, nesse cenário de diversidade a troca faz com que cada personagem inserido possa gerar um novo conhecimento, ou observar de outro prisma sobre um assunto que já tinha conhecimento. Esse emaranhado de fios de *saberesfazeres* que se ligam e se desconectam motivam o aluno a participar, ser construtor e integrante da aula. (GARCIA, 2003). Conforme a fala abaixo:

> Em minha aula eu propunha, eles também propunham. Tinha brincadeira de criança, jogo de vôlei, jogo de futebol, jogo maluco, enfim tinha de tudo. E ai foi chegando nos esportes radicais, que foi uma tendência que o aluno também me indicou, o aluno queria fazer tirolesa, rapel. [...]. Mas eu comecei a fazer algumas sessões de rapel com a turma porque a própria turma em uma das caminhadas me desafiou a entrar num caminho cheio de lama dentro do CTUR, quando nós fizemos esse

> caminho com a turma toda motivada, uma turma de primeiro ano chegou num morro e ai surgiu a ideia do rapel, descer na corda. Depois surgiu a ideia de fazer piquiniques após as caminhadas e aprender sobre a boa alimentação aproveitando os conhecimentos dos alunos já que estudam a agroecologia e os alimentos orgânicos.

3.4 As dificuldades enfrentadas nas aulas de educação física no ensino técnico agrícola do CTUR, com as possibilidades e perspectivas apontadas para superá-las.

Muitas escolas de Ensino Técnico Agrícola sofrem com a falta de infraestrutura que podem influenciar no desempenho dos alunos. Durante a entrevista esse fato foi perceptível na fala dos professores. O CTUR é um colégio amplo, que possui características específicas, a quadra (Figura 6) fica distante das salas de aula, o campo de futebol (Figura 7) tem a presença de animais e consequentemente as fezes e urina dos mesmos, o que contamina o solo e deixa o local impróprio para a utilização.

> A escola é ampla, as distâncias são grandes, hoje em dia a gente usa o celular para se comunicar. A nossa distância para o local de aula já demanda um tempo grande, então se eu esquecer um material, na hora ali você vê se pretende usar um novo material, você gasta um tempo enorme para ir buscar, e ai como eu vou deixar a turma lá? Eu tenho que as vezes pedir ao aluno. Então a questão da execução da aula a gente é carente, eu tenho uma quadra coberta, mal coberta, há pouco tempo que ainda dentro do projeto falta sala de aula, adequação elétrica, acesso de carro.
> A gente tem a contaminação do solo, ontem tinha uma capivara morta no campo de futebol, apareceu morta, fezes de animais, animais que adentram o espaço da quadra, urina, até cobra, então é um espaço técnico agrícola, que tem animais, e esse problema muito sério que é animal circulando junto com humano, o cabrito tem um problema de verminose muito sério, por ai vai. (ENTREVISTADO 1).

Figura 6 – Quadra Poliesportiva

Figura 7 – Campo de Futebol

Nesse contexto de dificuldades estrutural o entrevistado 1 procurou adaptar as aulas para superar esses obstáculos. Para isso o mesmo também se utilizou do conhecimento dos seus alunos para contornar essas questões.

> A gente fez o voleibol numa quadra de grama (Figura 8), improvisada, os próprios alunos ajudaram a fazer a quadra, teve um valor afetivo grande, e a gente jogava futebol... Eles mesmos quiseram construir a quadra [...] Foi fácil porque o espaço era pequeno, ai entrou os conhecimentos técnico agrícola, de preparar o terreno, de passar a máquina pra capinar, de rachar o material para fazer as traves, terraplanagem, àquela coisa toda. Todo o espaço que eu fiz de educação física quem fez foi o pessoal do ensino técnico agrícola, urbanizamos o espaço, colocamos árvores em volta. A questão da apropriação é fundamental.

Figura 8 – Quadra de voleibol construída pelos alunos

Para contornar as deficiências estruturais o docente dividiu com seus alunos os *saberesfazeres* dos mesmos, o que nos mostra que os discentes também foram autores do conteúdo da aula, eles não executaram uma "ordem", eles foram os autores da construção do local onde seriam ministradas/praticadas as aulas. Eles se apropriaram do problema e juntos construíram uma solução. O mais interessante, o fizeram por meio dos seus conhecimentos técnicos agrícolas adquiridos no espaço escolar e em outras disciplinas técnicas.

> Os sujeitos das escolas produzem práticasteóricas, isto é, são também autores dos discursos sobre currículo, são protagonistas das teoriaspráticas curriculares, e não apenas ressignificam ou executam/ reproduzem as teorias/ discursos propostos pelos

> documentos governamentais. Estamos partindo da ideia de que, nas escolas, educadores, alunos e demais envolvidos nos processos educacionais inventam outras noções de currículo que, ao mesmo tempo, se hibridizam com as trazidas pelos textos governamentais, entre tantas outras que, por sua vez, são também híbridas (FERRAÇO, p. 25, 2011).

Por ser uma escola com um amplo campo de espaços os alunos tem a tendência de se dispersarem, a aula tem que ser atrativa, tem que ir além de um currículo prescrito, tensionar o pensamento linear preso a divisão disciplinar, o professor tem que buscar reinventar a aula no cotidiano. (GARCIA, 2003).

> Quando eu entrei no CTUR o que eu queria fazer e o que era possível fazer. Com aquele pensamento mais tecnicista queria trabalhar esportes. Essa era uma visão da época. A primeira vez que peguei o pessoal do CTUR e falei vamos correr até o P1 quase que me bateram. A minha faixa etária era perto da do aluno, o aluno o senhor tá maluco? E se alguém passar mal? Ai, eu malandramente falei assim:- poxa , mas o Marcio está ai pra isso, né? Ai na segunda vez eu falei assim: -pessoal, vamos dar uma caminhada, umas corridas, vê até aonde conseguimos ir? Não dei a distância, porque eles se assustaram com a distância do CTUR até o P1. E nós fomos do CTUR até o P1, e ai eu falei assim:- olha em quanto tempo nós fizemos. Legal, né? Vamos repetir isso qualquer hora dessas? E ai eles não tiveram medo de fazer isso. Então, a minha abordagem que foi errada. (Entrevistado 1).

O cotidiano do professor contribui de forma direta para a sua formação inacabável como educador. Deste modo, a sua fala nos revela o aprendizado constante permeado por erros e acertos quando o seu saber é colocado à prática. As perspectivas de inovações no cotidiano se apresentam e precisam ser buscadas pelo professor. Quando se acaba a graduação, o professor vai para a prática com um pensamento mais focado naquilo que foi vivido no decorrer do curso, no entanto, quando entra em contato com seus alunos, envolvido com distintos contextos de vida, acaba sendo inevitável uma construção do professor com base no cotidiano. (FERRAÇO, 2011).

Para Daólio (2004), a expressão corporal é vista como liguagem, um conhecimento universal, um patrimônio humano que deve ser trabalhado com os alunos, no intuito de promover transformações, como o entrevistado 1 nos traz a luz através da construção de atividades corporais influenciadas pelo cotidiano do ensino técnico agrícola.

A cultura corporal de movimento trazida pelo professor aos alunos pode ser um meio da EF representar novas possibilidades para que os alunos possam construir um conhecimento consciente e crítico por meio das diversas atividades corporais que podem ser desenvolvidas de acordo com o contexto apresentado. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Assim como, o acesso dos alunos aos saberes cotidiano pode ser um caminho que leva a criação de momentos oportunos de aprendizagem, situações que envolvem a construção de problemas, e a partir dai incentivam o gosto pela escola. (RODRIGUES JUNIOR, 2008)

Assim, verificamos, com a fala do entrevistado 1, que no CTUR cotidianamente os "professores e seus alunos produzem artimanhas de reapropriação dos espaços e tempos escolares, criam saídas originais para enfrentar os problemas vividos". (FERRAÇO, p.96, 2001).

3.5 As reflexões sobre a prática da educação física no CTUR.

A educação física escolar possui diferentes abordagens e conteúdos, como lazer, esporte, saúde, etc, atreladas a cultura corporal de movimento e ao cotidiano escolar. Observamos que os docentes que atuam na escola pesquisada percebem que podem atuar com

diversas perspectivas objetivando mostrar ao aluno que a disciplina que ele pratica no CTUR faz parte de um conjunto de conhecimentos que devem estar presente em seu cotidiano.

Dentro dessa disciplina percebemos que os docentes buscam equilibrar o potencial de conhecimento subjetivado pela cultura corporal de movimento e o cotidiano escolar com melhores condições do aluno se desenvolver de forma crítica e emancipada.

> Ela é fundamental. O aluno que fica o dia inteiro na escola ele precisa ter uma atividade física, ele precisa ter uma vivência corporal, sair das quatro paredes, entendeu? Sair daquele espaço fechado, apesar de ele ter aulas práticas, de parte técnica, agrícola, mas atividade física ele vai se integrar ao outro dentro das suas possibilidades. Ele vai trabalhar as emoções, ele vai extravasar, é fundamental ele trabalhar o corpo. (ENTREVISTADO 1).

Os *saberesfazeres (FERRAÇO, 2006)* fazem-se importante dentro dessa disciplina. A atividade física numa escola não se limita a conteúdos a serem ministrados de forma teórica ou prática. Dentro de um mesmo conteúdo, vários objetivos podem ser trabalhados, pode-se trabalhar dentro da educação física com dimensão histórica e técnica, prática de exercícios, alongamentos funcionais, habilidade motora, coordenação, dimensão de valores e atitudes. A educação física representa a oportunidade dos alunos terem vivência da cultura corporal de movimento. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A educação física escolar por meio do cotidiano pode proporcionar a construção do conhecimento através da rede de saberes levando em consideração o papel da escola na sociedade, atrelada a consciência crítica, que torna possível superar as dificuldades atreladas a cultura corporal de movimento e ao cotidiano escolar.

> Assim eu penso que a contextualização é você adequar a realidade do aluno com o que você tem com o seu projeto. Eu acho que a contextualização ela existe e ela vai se renovando a cada ano, cada dia em função de diversos fatores. (ENTREVISTADO 1)

> A educação física tem um campo muito amplo de conteúdo. E pra mim é ruim é adotar como conteúdo uma coisa que eu domine que eu goste de fazer, por exemplo, eu gosto de futebol, vou dar sempre futebol. Temos que repensar, é isso que eu estou fazendo mais ou menos, eu procuro mostrar para o aluno a importância da matéria. (ENTREVISTADO 2)

A educação física é um componente curricular, com uma concepção pedagógica, sobre temas da cultura corporal. A mesma busca a partir de uma problematização cultural resgatar uma educação comprometida com a construção de seres críticos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A partir dessa perspectiva, é essencial que se pense numa educação física escolar que atenda a diversidade de alunos existente, atendendo aos mesmos em suas necessidades e demandas, para que dessa forma eles tenham a chance de exteriorizar suas vontades, valores, desejos, saberes, e dessa maneira buscar se libertar da tradicionalidade de um ensino que exclui as experiências vividas pelos discentes além dos muros da escola. (SILVA E SILVA, 2007).

Há nas instituições educacionais diversas possibilidades *teóricasmetodológicas* que ocorrem no cotidiano, essas são inventadas e partilhadas pelos indivíduos que vivem nesse/esse cotidiano. (FERRAÇO, 2006).

> Já pretendi um projeto para educação física aonde ela sairia desse padrão de aulas por turmas, e a minha proposta, por exemplo, era que todo o primeiro ano fizesse atividade física juntos, e nós dois professores ou três se tivéssemos três, e tivesse espaço único para um grupão para poder desenvolver atividades com mais tranquilidade. Nós tivemos um projeto ai que as aulas de educação físicas elas ocorriam na sexta feira a tarde, todo o CTUR fazia educação física, deu certo porque

> a turma não era mais formada pelo primeiro, segundo e terceiro ano, era formada pela aptidão do aluno pelo esporte. Ia ter presença normal. A proposta hoje era que fosse assim: primeiro ano em um horário junto para fazermos um trabalho geral. A educação física precisa ter um aquecimento, uma atividade motivacional, depois uma atividade principal onde seriam apresentados os temas e o aluno teria opção. (ENTREVISTADO 1).

Como foi visto, professores vislumbram novas tentativas de transformação da educação física dentro do CTUR. O Entrevistado 1 elenca possibilidades, percebidas através da sua prática e vivência no colégio, de mudar a forma como é oferecida a disciplina na escola. O cotidiano se apresenta como um desafio aos professores que continuam sendo estimulados a recriarem suas aulas atendendo as perspectivas construídas a partir dos alunos e da realidade técnica agrícola do colégio, além da visão de um trabalho interdisciplinar com os outros professores das disciplinas técnicas. É inquestionável a necessidade dos alunos e do colégio trabalharem a cultura corporal de movimento, e o cotidiano servir de bússula norteadora dos objetivos na formação do aluno, como também destacado pela fala do professor abaixo.

> Tem que prestar atenção no aluno, no professor, a gente conversar com o próprio professor, porque o próprio professor ele um dia já foi aluno, ele deveria também, ele próprio das outras disciplinas deveriam ter uma prática mais corporal. Independente da disciplina que eles dão aula, eles deveriam ter uma prática mais dinâmica. Eu vejo um ou outro professor que vai dar aula embaixo de uma árvore, vai fazer uma determinada atividade, mas existem atividades que podem muito bem ser feitas corporalmente. A atividade física não é só para o aluno, ela é para todos. Já ofereci textos para o pessoal do português colocar. (ENTREVISTADO 1).

Dessa forma, no imenso mar de informações e inúmeros conhecimentos a escola deve funcionar como uma bússula que auxilie os alunos em suas navegações, apontando diversas possibilidades de direção que os possibilite um desenvolvimento integral e crítico. (GADOTTI, 2000).

As reflexões e desafios para os professores são permanentes e os levam a buscar atrelados ao cotidiano a reinvenção das suas práticas, novas criações, novos conteúdos, novas aulas, de maneira que o currículo praticado torna-se espaço infindável de possibilidades que podem e devem ser vivenciadas pelo educador, que surge como mais um fio em meio a teia do conhecimento que está sendo tecida constantemente no espaço escolar de ensino. (FERRAÇO, 2006).

Os professores como sujeitos de conhecimento somado aos alunos, também indivíduos de saberes, geram um espaço cotidiano rico em conhecimento, permitindo que ocorra na escola múltiplos diálogos e trocas de saberes e conhecimentos. Dessa forma, o educador pode contribui de forma efetiva para gerar mudanças na vida do aluno, a partir de um projeto pedagógico comprometido com a qualidade social. (GARCIA, 2003). Os professores precisam ser participantes ativos e fundamentais na produção de uma escola de qualidade e construir indivíduos empenhados pedagógica, técnica e politicamente em todo o processo educativo. (FARENZENA, 2005). Para isso, eles devem ir além da simples reprodução de um currículo prescrito. É necessário que vejam seus alunos como protagonistas das *teoriaspráticas* curriculares aplicadas em sala de aula, (FERRAÇO, 2011).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ansiedade e as dúvidas sobre qual tema iria dissertar eram muitas quando ingressei no mestrado em Educação Agrícola. Agora ao fim, sei que ainda tenho dúvidas e que estas me motivarão a continuar a pesquisar, mas pude me aprofundar mais sobre o assunto discutido e ampliar os conhecimentos sobre a prática do professor de educação física e a sua possibilidade de reinventar-se no cotidiano de uma escola técnica agrícola como o CTUR.

Ao término deste trabalho, olhando para traz, noto que passei por tantos caminhos que acabaram me levando a outros novos caminhos a trilhar, assim como as redes de saberes do cotidiano são tecidas. Dei um passo essencial na orientação de como o educador pode investigar o que está além dos limites tradicionais da pesquisa, que é o cotidiano escolar.

Pesquisar as práticas cotidianas dos docentes de educação física no CTUR foi uma experiência singular, ir ao encontro de novos saberes e a partir deles poder contribuir com a educação física foi de um valor inestimável.

Quando pesquisamos procuramos textos científicos, mas nossa bagagem também se reflete em nossa pesquisa, devido a isso somos passíveis de falhas. Na procura pelos acertos de tantas possibilidades possíveis construí meu caminho e as questões que investiguei. Ao decidir por um trajeto, inevitavelmente outro fica para trás, todo o percurso a ser trilhado é uma escolha intencional do pesquisador.

O presente trabalho tem um cunho qualitativo o que possibilitou que a pesquisa se desenvolvesse num processo contínuo, coletando dados em bibliografias e entrevistas que foram, aos poucos, dando significado a tudo, construindo interpretações e gerando os resultados.

O tema e a base escolhida para a pesquisa foi o componente curricular educação física na educação técnica agrícola no colégio técnico da UFRRJ. Para isso, analisamos a entrevista dos professores de educação física do CTUR. Esse método escolhido deu-me grande oportunidade de troca e consequentemente aprendizado.

Através da análise dos resultados observamos que os professores do CTUR são permeados por dificuldades trazidas pelo cotidiano específico do colégio. Estas dificuldades encontradas tornaram-se fatores de mudança em suas aulas e reinvenções das suas práticas como professores, visto que os alunos e o colégio exigem uma abordagem e objetivo diferenciados que vão além do currículo tradicional prescrito, isto é, que só pode de fato, ser construído na prática diária com seus alunos por meio da reinvenção do educador e superação dos problemas e dificuldades.

Levando em consideração que fazemos parte de uma instituição federal de ensino que está inserida num ensino técnico agrícola, também analisamos como a disciplina educação física influencia na rotina dos alunos. Os alunos são influenciados pela disciplina através da cultural corporal de movimento devido às várias práticas corporais presentes nas aulas e no cotidiano de ensino técnico agrícola, como os exemplos das aulas ocorridas pelo campus da UFRRJ, atividades radicais como o Rapel, e a construção de uma quadra de voleibol a partir dos conhecimentos agrícolas dos mesmos. O cotidiano nos revelou as diversas perspectivas encontradas na educação física do contexto do CTUR. Desta forma, os docentes do CTUR preocupam-se também com a formação crítica e consciente de seus alunos na construção de um currículo que existe na prática, visto que, frente aos problemas e dificuldades encontradas, buscam novas formas, novos olhares, novas possibilidades de ensinar além do que se encontra proposto no currículo tradicional. Foi muito interessante e satisfatório constatar que os professores dentro das suas dificuldades levam em consideração os conhecimentos prévios de seus alunos e buscam integrá-los em suas aulas. Isso proporciona uma troca entre docente e discente que leva a construção de novos *saberesfazeres*.

Considerando os dados produzidos, notamos que a educação é uma rede complexa que não se limita ao documento pensado e prescrito (currículo tradicional), apesar de importante. Educar, vai além disso, pois, deve-se levar em consideração a cultura de cada aluno, o contexto fora da escola que cada um está incluído e como esses fatores alteram a percepção deles sobre um mesmo assunto. Essas distintas percepções somadas levam a construção de um novo *saberfazer* baseado no cotidiano de cada um.

Muitos pontos positivos apareceram durante a pesquisa, como o fato dos docentes buscarem de forma criativa superar os problemas enfrentados, como o Entrevistado 1 que não tinha quadra de voleibol e junto com seus alunos, dividindo o conhecimento deles, construíram uma quadra o que gerou motivação nos alunos a participarem de suas aulas.

No decorrer da metodologia procuramos responder os objetivos definidos para a dissertação com a intenção de analisar as questões do cotidiano e como ele pode influenciar no componente curricular educação física.

Conseguimos alcançar o objetivo da presente pesquisa identificando como o docente pode se reinventar diante de tantos contextos presentes no cotidiano. Todo o processo da pesquisa nos levou a acreditar que a realidade *teoricaprática* dos professores de educação física do CTUR contribuiu para a possibilidade de desatar novas perspectivas a serem percorridas no trajeto profissional mostrando-nos que o caminho percorrido pelo educador é contínuo. A entrevista com ambos os professores nos permitiu expandir nossa compreensão sobre a *teoriapratica* cotidiana e nos revelou a importância de estar aberto aos conhecimentos e histórias de nossos alunos. A essencialidade de se buscar novos *saberesfazeres* também ficou evidenciada durante a pesquisa nos mostrando que a aula também é refletida pelas representações dos discentes envolvidos.

Deste modo, identificamos no CTUR sob o olhar do cotidiano, a educação física com a possibilidade de reinvenção do seu componente curricular através do currículo construído e praticado no cotidiano escolar, permeada pelas as influências que a escola técnica agrícola lhe proporcionou. Ela assumiu um significado diferenciado para os alunos e para os professores, visto que, as trocas ocorridas permitidas após as dificuldades diárias da prática do professor no colégio técnico agrícola, tornaram possíveis, por exemplo, as diversas atividades desenvolvidas como as caminhadas e corridas orientadas no campus do CTUR e da UFRRJ, os esportes radicais ligados a natureza, a utilização do conhecimento técnico agrícola para construção da quadra de voleibol, as discussões sobre a alimentação saudável com foco nos alimentos orgânicos atrelada a missão agroecológica do colégio. Esta reconstrução da prática da educação física no CTUR assume sua importância por mostrar que há diversas possibilidades de reinvenções que são permitidas quando o professor consegue se vislumbrar do cotidiano escolar e descobrir que há condição de formar novas redes e teias de conhecimento. Portanto, a leitura da educação física no CTUR, após sua investigação por meio dos professores, nos trouxe a discussão e reflexão de como pode ser possível haver reinvenção do componente curricular através do reconhecimento e apropriação do cotidiano escolar, evidenciando assim o currículo que é praticado no colégio técnico agrícola.

5 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira. 1999. 203p.

ALVES, N. Decifrando o Pergaminho – o Cotidiano das Escolas nas Lógicas das Redes Cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisas no/do Cotidiano das Escolas sobre Redes de Saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.

_____. Sobre as Razões das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos Cotidianos.** Rio de Janeiro: Faperj, 2010. p.67-82.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências:** elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos:** apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15287: informação e documentação - projeto de pesquisa:** apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

AZEVEDO, J. G. A Tessitura do Conhecimento em Redes. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisas no/do Cotidiano das Escolas sobre Redes de Saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.55-68.

BHABHA, H. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física**, Brasília: MEC, 1998.

_____. **Decreto-lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do ensino agrícola. Disponível em http://www.presidencia.gov.br/legislacao. Acesso em 17/05/2016.

_____. **Decreto nº 16.826**, de 13 de outubro de 1944. Aprova o regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. In: Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura / Serviço de Documentação, 1944.

_____. **Decreto nº 72.434**, de 9 de julho de 1973. Cria a coordenação nacional do ensino agrícola - coagri - no ministério da educação e cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências, 1973.

_____. **Decreto nº 1.984,** de 10 de janeiro de 1963. Aprova o estatuto da universidade rural do Brasil, 1963.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comercio. **Contribuições para a Regulamentação do ensino agrícola**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1926.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio** – Documento Base, 2007.

_____. **Decreto nº 8.319**, de 20 de outubro de 1910. Crêa o ensino agronomico e approva o respectivo regulamento. In: Contribuições para a Regulamentação do ensino agrícola. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1926.

CABRAL, Maria do S. C. **Política e educação no Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1984.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil A História que não se Conta**. 1988.148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer.** Petrópolis: Vozes, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física.** São Paulo: Cortez. 1992.

COSTA, R. S. **Configuração da Educação Física no CTUR – Entrelaçamentos cotidianos e possibilidades pedagógicas.** 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

CTUR. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Seropédica: Comissão de Elaboração do PPI, 2010-2014.

_____. **Projeto Político e Pedagógico**. Seropédica: Conselho de Professores, 2014-2016.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Cultura, educação física e futebol.** Campinas: Unicamp, 1997.

DARIDO, S. C. et al. Educação Física no Ensino Médio: reflexões e ações. **Revista Motriz**, v.5, n.2, dez,1999.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. Introduction: Entering the field of qualitative research. In:___. **Handbook of qualitative research.** 2.ed. Thounsand Oaks, CA: Sage. 2000.

DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.139-154, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf > Acesso em: 05 Jan de 2016 às 18h00min.

ESTEBAN, M. T. Nas Dobras Cotidianas, Pistas da Complexidade Escolar. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos Cotidianos.** Rio de Janeiro: Faperj, 2010. p.97-110.

_____. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARENZENA, N. (Org.) **Cestos e Condições de Qualidade da Educação em Escolas Publicas: Aportes de Estudos Regionais.** Brasília. Inep/MEC, 2005.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Rio de Janeiro: UFF, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

FERRAÇO, C. E. Os Sujeitos das Escolas e a Complexidade dos seus Fazeressaberes: Fragmento das Redes Tecidas em Pesquisas com Cotidiano. In: GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. (Org.). **Cotidiano e Diferentes Saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p.151-179.

_____. Imagens e Negociações na Pesquisa com o Cotidiano: Fragmento das Redes de Saberes, Fazeres e Poderes Tecidas e Compartilhadas na Produção do Conhecimento Matemático. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos Cotidianos.** Rio de Janeiro: Faperj, 2010. p.121-141.

_____. Ensaio de uma Metodologia Efêmera: ou sobre as Várias Maneiras de se Sentir e Inventar o Cotidiano Escolar. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisas no/do Cotidiano das Escolas sobre Redes de Saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.91-107.

_____. Eu, Caçador de Mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: Pesquisa com o Cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (Org.). **Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e deveres.** Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de janeiro: Escola Técnica, 1961.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

_____. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec. [online].** 2000, v.14, n.2, p.03-11.

GAMA, P. S. O Colégio Técnico da UFRRJ e o Ensino Profissionalizante: 1973 a 1988. Dissertação (Mestrado) – PUC, RJ, Teresópolis, RJ, 2005.

GARCIA, R. L. **Método: Métodos; Contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓIS JUNIOR, E.; LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GOUVEIA, K. R. **As implicações da reforma da educação profissional brasileira da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros-PE**. Recife-PE: UFPE, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

GREGOLIN, M. R. **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2.ed. São Carlos, S.P.: Editora Claraluz, 2003. p.165.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

HORTA, J. S. B. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar. **Cad. Pesq.** n.104. 1998. p.5-34.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LERVOLINO, S. A; PELICIONI, M. C. F. A Utilização do Grupo Focal como Metodologia Qualitativa na Promoção da Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem USP [on line].** v.35, n.2, 2001, p. 115-121.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARINHO, I. P. **Contribuição para a história da Educação Física no Brasil.** Rio de Janeiro, Imprensa Oficial, 1943.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: a emancipação humana como finalidade**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MELO, L. F. **Do Letramento ao Corpo em Movimento**: um estudo sobre a educação física inserida numa proposta de educação. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
MOURA, Denise A. Soares de. Café e educação no século XIX. In **Cadernos CEDES**, ano XX, nº 51, novembro/2000.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, I. B. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso nosdoscom os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e deveres.** Rio de Janeiro: Rovelle, 2011, p. 85-102.

OTRANTO, C.R. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a construção da sua autonomia. **Tese (Doutorado em Ciências Sociais).** Rio de Janeiro: UFRRJ/ICHS, 2003.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira** – a organização escolar. 16. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

ROCHA, H. H. P. **Educação escolar e higienização da infância.** Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abr. 2003.

RODRIGUES JÚNIOR, J. C. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de educação física:** implicações para a prática pedagógica. Campinas, SP: 2008.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa cientifica.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTIN, S. **Visão lúdica do corpo.** Pensando o corpo e o movimento**.** Rio de Janeiro: 1994.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Osvaldo Cruz, 1989.

_____. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A. Saúde e escolarização: representações, intelectuais, educação e educação física. *In*: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.) **Educação do corpo na escola brasileira.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 111-133.

SILVA, H. C N. da; SILVA, S. A. P dos S. Educação Física no Ensino Noturno: um estudo de caso. **Revista digital**, Buenos Aires, v.11, n.114. p.1-14, 2007.

SOBRAL, F. J. M. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. Campinas-SP: UNICAMP, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

_____. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Educação profissional e tecnológica**. Brasília, v. 2, n. 2, p. 78-95, 2009.

SOUSA, M. G. da S.; SILVA, M. J. G. de S.; SOBRINHO, J. A. de C.M. Práticas Pedagógicas de Sucesso no Contexto Educacional de Teresina. In**: IV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI**, Teresina. Anais de congresso, Piauí: UFPI, 2006. 12 p

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: EPU, 1967.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

TAVEIRA, E. B. A Pesquisa do/no Cotidiano e suas Múltiplas Possibilidades de Apresentação. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisas no/do Cotidiano das Escolas sobre Redes de Saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P.109-129.

VEIGA-NETO, A. Currículo e Cotidiano Escolar: Novos Desafios. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos Cotidianos.** Rio de Janeiro: Faperj, 2010. p.81-96.

6 ANEXOS

Anexo A – Questionário de Orientação para a Entrevista

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL – CTUR - UFRRJ

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

1) Qual a sua formação?
2) Tem quanto tempo que trabalha na Instituição?
3) Antes do ingresso no CTUR já teve outras experiências docentes? Quais? Como estas contribuíram ou não com sua formação e atuação docente?
4) Você identifica importância do componente curricular educação física no cotidiano escolar do ensino técnico agrícola?
5) Em sua formação inicial houve alguma disciplina em que se debateu sobre a educação física e este espaço de ensino?
6) Em caso da resposta anterior negativa, como você construiu sua perspectiva sobre o assunto? Ou em caso de resposta positiva, como esta disciplina te ajudou na prática cotidiana escolar?
7) Qual o perfil dos seus alunos neste espaço de ensino fazendo referência com outro espaço de ensino que tenha trabalhado como professor de educação física?
8) Quais as interferências nas aulas relacionadas ao fato da escola ser de ensino técnico agrícola?
9) Você acredita na formação dos seus alunos? Como estimula a autonomia deles nas aulas?
10) Você valoriza os conhecimentos prévios dos seus alunos? Cite exemplos, se puder, de práticas construídas a partir do conhecimento deles e decorrentes da especificidade do ensino técnico agrícola.
11) Qual a diferença, sob a sua perspectiva entre a educação física e as outras disciplinas? Acredita que precisa de uma atenção diferenciada para a educação física? Qual tipo de atenção seria essa?
12) Nas aulas o que pode falar sobre a diversidade cultural dos alunos? É perceptível? Todos tem ações homogêneas referentes à aula de educação física?
13) Quais as dificuldades enfrentadas nas aulas educação física neste espaço de ensino técnico agrícola? O que foi feito para superá-las?
14) O que você viu ou foi possível de fazer após as dificuldades? Assim, referentes às especificidades da escola, qual foi o caminho encontrado para as aulas?
15) Quais as possibilidades e perspectivas são apontadas?
16) De acordo com uma educação física voltada para a educação integral do aluno, o que seria necessário para isso a partir das questões que surgem neste espaço escolar?
17) É necessário superar os currículos tradicionais para um currículo mais voltado para a realidade contextualizada? Como você aponta este currículo atrelado aos alunos e sua realidade contextualizada?
18) Quais as suas reflexões sobre a prática da educação física nesta escola?
19) Como repensar possibilidades de educação física na escola?

Anexo B – Ofício de Convite aos Docentes de Educação Física

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL – CTUR - UFRRJ

OFÍCIO CONVITE AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Seropédica,___ de _____ de 2016.

Ilmo (a).

Docente de Educação Física do CTUR

Estimado Docente,

A finalidade deste é convidá-lo para participar da coleta de dados da pesquisa de campo que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, com o seguinte título: "A REINVENÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA AGRÍCOLA DO COLÉGIO TÉCNICO DA UFRRJ".

Serão realizadas coletas de dados na data escolhida dia __/__/2016. Vale ressaltar que é uma pesquisa qualitativa e que o instrumento utilizado para coleta será entrevista com perguntas abertas. Convido vossa senhoria a participar dessa coleta de dados conforme a data e os horários prévios combinados e conto com a vossa colaboração.

É importante frisar aos docentes participantes que sua participação será de livre e espontânea vontade e, que cada resposta e contribuição são de sua importância para o estudo. Todos terão o direito de se expressarem livremente dentro das perguntas expostas.

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

COLÉGIO TÉCNICO DA UNIVERSIDADE RURAL – CTUR - UFRRJ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa com sua autorização, solicitar sua participação na Pesquisa: "A REINVENÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA AGRÍCOLA DO COLÉGIO TÉCNICO DA UFRRJ", que tem por objetivo coletar dados por meio de entrevista com perguntas abertas para serem analisados na dissertação de mestrado do pesquisador Prof. Rocindes de Souza Berriel.

Por intermédio deste Termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa. Desta forma, segue a declaração.

"Declaro estar ciente das informações constantes neste "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com o Pesquisador da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro referendado".

Lembro ainda que minha função é não manifestar acordo ou desacordo com os pontos de vistas expressos pelos entrevistados.

Segue este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deverá ser preenchido, assinado e devolvido no dia __ /__ /2016.

Na certeza de poder contar vossa importantíssima participação.

Atenciosamente.

Seropédica ____ de _____ de 2016.

_____

Anexo D – Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Seropédica, ___ de _____ de 2016.

Ilustríssimo (a) Senhor (a):_____

As soluções dos atuais empecilhos da educação brasileira só serão alcançados quando tivermos atingido um amadurecimento e formalizado conhecimentos na área.

Por isso, pesquisas na área de Educação contribuem com soluções a médio e longo prazo. Entretanto, nada pode ser realizado nesse sentido sem devido conhecimento, análise e documentação da realidade prática.

Desta forma, realizamos esforços de pesquisa junto às instituições de ensino.

Solicitamos, então, a sua colaboração no sentido de autorizar a aplicação de instrumentos aos professores de educação física do Colégio Técnico da Universidade Rural – CTUR em 2016 da pesquisa intitulada: "A REINVENÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA AGRÍCOLA DO COLÉGIO TÉCNICO DA UFRRJ" a ser realizada pelo aluno de pós graduação Rocindes de Souza Berriel, sob orientação da professora doutora Amparo Villa Cupolillo, ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda, que tais dados sejam utilizados tão somente para a realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a sua colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Este trabalho terá seus resultados divulgados de forma agregada. Oportunamente enviaremos para vossa senhoria. As informações individuais prestadas, entretanto, serão consideradas estritamente confidenciais.

Cordialmente,

Rocindes de Souza Berriel