

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Escola Superior de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



TESE

**A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da
autonomia do(a) educando(a)**

ORIENTADORA:
MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO

FABIANA CELENTE MONTIEL

Pelotas, RS - Brasil

2019

FABIANA CELENTE MONTIEL

**A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da
autonomia do(a) educando(a)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientadora: Mariângela da Rosa Afonso

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação na Publicação

M791e Montiel, Fabiana Celente

A educação física no Instituto Federal Sul-rio-grandense
: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a) / Fabiana
Celente Montiel ; Mariângela da Rosa Afonso, orientadora. —
Pelotas, 2019.

199 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, Escola Superior de Educação Física,
Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Educação física. 2. Autonomia. 3. Ensino médio integrado.
4. Prática pedagógica. I. Afonso, Mariângela da Rosa, orient. II.
Título.

CDD : 796

Elaborada por Daiane de Almeida Schramm CRB: 10/1881

Banca Examinadora

Profa. Dra. Mariângela da Rosa Afonso
Escola Superior de Educação Física
Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Adriano José Rossetto Júnior
Instituto Esporte & Educação

Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Luciane Albernaz de Araujo Freitas
Programa de Pós-graduação em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

*Dedico esta tese, e tudo o que dela resultar,
ao meu filho **Breno**. Por quem e para quem,
acredito numa “transformação possível”.*

Agradecimentos

Como não iniciar os agradecimentos se não for pela oportunidade de realizar o meu doutorado numa universidade pública de qualidade, com professores e professoras extremamente qualificados(as) e que buscam constantemente oferecer o que de melhor podem aos(às) seus(as) alunos(as), proporcionando, entre outras tantas coisas, a constante reflexão sobre o lugar que estamos, quem somos e o quanto podemos fazer na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Agradeço, mesmo que ele hoje não entenda o quanto fez por mim, a compreensão do meu filho Breno, que teve uma boa parte (e importante parte) dos seus primeiros quatro anos de vida, com a minha atenção dividida entre ele e a esta tese. Tenho certeza meu filho, por toda a cumplicidade que temos, por tudo que temos aprendido juntos, por todas as nossas conversas, abraços, risadas, lágrimas e olhares, que sabias e sabes o quanto este doutorado era importante para a mamãe.

Minha querida e compreensível orientadora Mariângela da Rosa Afonso, afinal não é fácil trabalhar comigo, pois é difícil eu mudar uma ideia, é difícil eu recuar de uma decisão. Mas soubemos trabalhar juntas e em nenhum momento faltou atenção e cuidado, pois além de ter uma orientadora e uma orientanda, ali estavam pessoas, com sentimentos, valores, atitudes, objetivos e desejos, os quais foram cuidadosamente respeitados. Obrigada por cada leitura, obrigada por cada conselho, obrigada por cada revisão e obrigada por cada interferência nas páginas que seguem. Tudo isso foi fundamental para a construção desta tese e para a minha qualificação profissional.

Obrigada as minhas queridas amigas Leca, Paty e Léo (Daniëlle de Müller Andrade, Patrícia da Rosa Louzada da Silva e Leontine Lima dos Santos), vocês são uma parte tão importante da minha vida pessoal, que inevitavelmente cruza a minha vida profissional. Vocês são exemplos de mulheres, de determinação, de força, de alegria e de esperança. Obrigada por me escutarem, obrigada por me ajudarem quando gritei pedindo ajuda, obrigada por trabalharem junto comigo na construção desta tese, obrigada pelos conselhos, palavras, abraços, sorrisos, risadas, companhia, que tornaram meus dias, nesta caminhada, mais felizes e vitoriosos. Em especial a Leca que me ajudou a compreender conceitos, procedimentos e técnicas que atravessaram a construção dessa tese.

Ao querido Carioca (Felipe Fernando Guimarães da Silva) que em um momento crucial, no qual eu necessitei muito de auxílio, me estendeu seu braço amigo, sua ajuda qualificada e compartilhou comigo tantos aprendizados. Obrigada por tudo o que fizesses, saibas que terás aqui uma pessoa que podes contar, assim como pude contar contigo, quando eu muito precisei. Teu empenho, tua dedicação, teus conhecimentos contribuíram significativamente para efetivação desta pesquisa.

Meu amigo, parceiro e colega Jorge Otte, não tenho palavras para te agradecer. Como conseguiria realizar todas as minhas observações se não fosse por ti, que segurou firmemente minhas aulas, que não deixou nossos(as) alunos(as) desamparados(as), pelo contrário, deu a eles(as), toda atenção que eu não pude dar em muitos dias. És aquele com quem eu sabia que podia contar, e sei que ainda posso, mesmo estando um pouco mais distante. Obrigada pela ajuda, obrigada por segurar essa por mim, obrigada pelas nossas conversas, companhia e amizade, és um grande homem (e não só de altura).

Obrigada aos meus familiares (mãe, pai, dinda e Juliano) que de alguma forma auxiliaram nessa longa trajetória, ficando com Breno, escutando minhas preocupações e lamentações, me incentivando a seguir em frente e não deixar para trás esse grande sonho. Especialmente a minha mãe que deu ao Breno o que muitas vezes eu não pude dar. E todos(as) os(as) demais familiares pela compreensão do afastamento, pois foram anos de estudos, leituras, eventos, escritas, faculdade e computador, o que fez com que em diversos momentos eu não estivesse presente.

Dhiule (Dhiule Mota Völz), minha querida aluna e afilhada, que embelezou a esta tese com cada uma das figuras que compõe ela, com as belíssimas capas de abertura de capítulo, que me ajudou a compreender a composição do meu trabalho com perguntas simples que me levavam a refletir sobre como estava organizando o mesmo. Saiba que sou eternamente agradecida e que aprendi muito contigo nesses três anos e pouco de doutorado. Tu conseguiste expressar em belas imagens, o que muitas vezes eu te apresentava em palavras. Essas páginas também são tuas.

Juliana (Juliana de Pinho Albuquerque) e Gabi (Gabriela Diel Arruda) que me auxiliaram nessa reta final. Amigos são aquelas raras pessoas que sabemos que podemos contar a qualquer hora que precisamos, para o que precisarmos. O auxílio e a prontidão de vocês foram fundamentais.

Minha amiga e comadre Muriel (Muriel da Silva Tadeu) que muito me ajudou ao longo desses anos com suas incansáveis traduções, com as aulas de inglês, para que eu pudesse ter aprovação na proficiência de língua inglesa. Eu te agradeço por isso e por estares sempre presente na minha vida.

Aos parceiros e às parceiras de escrita, esta tese é resultado da colaboração de cada um(a) de vocês na escrita de trabalhos para apresentar em eventos, na elaboração dos artigos, que são requisitos para obtenção do título. Todos(as) que me ajudaram sabem a importância que tiveram e o quão agradecida eu sou a cada um(a) de vocês.

Agradeço aos(às) professores(as) que fizeram parte da minha banca de qualificação (Adriano José Rossetto Júnior, Gomercindo Ghiggi, Renato Siqueira Rochefort e Rose Méri Santos da Silva), que contribuíram solidamente para que eu chegasse até aqui. Infelizmente a maioria de vocês não pode fazer parte da minha defesa final, devido às normativas do programa. Certamente a defesa desta tese é resultado de todas as contribuições dadas por cada um(a) de vocês.

As professoras Luciane Albernaz de Araújo Freitas e Valdelaine da Rosa Mendes, obrigada por aceitarem o convite para compor a minha banca nessa etapa final. Lamento que não tenham acompanhado todo o processo, pois certamente teríamos mais trocas e aprendizados.

Aos(às) colegas da Educação Física do IFSul, agradeço a prontidão de me atenderem e fazerem parte deste meu estudo, o qual não existiria sem a contribuição de cada um(a) de vocês. Em especial aqueles(as) que foram mais longe comigo, que me receberam tão carinhosamente em suas aulas, que me emocionaram, que me ensinaram e que me proporcionaram novas descobertas e aprendizados.

A direção do *campus* Pelotas que acatou minhas solicitações de afastamento para que eu pudesse realizar minhas observações e participar de eventos importantes para a minha qualificação. Ao IFSul como um todo que me proporciona em diversos momentos espaços para repensar a minha prática pedagógica.

MONTIEL, Fabiana Celente. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense:** desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a). Orientadora: Mariângela da Rosa Afonso. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Resumo

A pesquisa teve como objetivo central analisar se as aulas de Educação Física (EF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) contribuem para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual o caso investigado são os/as professores(as) de EF do IFSul, que em suas práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a). Para delimitação dos(as) participantes foram procedidas as seguintes etapas: 1) envio de um questionário, via *Google* Formulários, com perguntas para caracterização do perfil dos(as) professores(as); 2) entrevistas com os(as) que estavam atuando em aulas regulares de EF no EMI, efetivos(as) e com seis a quinze anos de atuação na Instituição. As entrevistas possibilitaram identificar quatro docentes que apresentavam uma prática reflexiva e que sinalizavam a compreensão de autonomia na perspectiva de Paulo Freire. Identificados(as) os(as) professores(as), foram realizadas, em média, sete observações das suas práticas pedagógicas. Para uma melhor sistematização e análise dos dados coletados, optou-se por escrever os resultados em quatro estudos. O primeiro estudo é um estado da arte, realizado em alguns periódicos nacionais da área, sobre a temática em questão, o qual possibilitou conhecer a produção acadêmica a respeito do tema, auxiliando na delimitação do que seria pesquisado. O segundo estudo descreve o perfil dos(as) professores(as), o qual, por meio de uma análise quantitativa descritiva, permitiu conhecer de forma mais precisa quem é o(a) professor(a) que atua no IFSul. O terceiro estudo apresenta a compreensão, a partir dos(as) professores(as) de EF do IFSul, sobre as possibilidades do desenvolvimento da autonomia dos(as) alunos(as) nas aulas regulares de EF do EMI. Por fim, o quarto estudo evidencia elementos presentes nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF que possibilitam o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a) e que contribuem para a formação de indivíduos reflexivos, críticos e atuantes, promovendo uma formação que prepare o(a) educando(a) para o mundo do trabalho e forme um(a) cidadão(ã). Com esta pesquisa confirmamos a tese que as aulas de EF do IFSul, as quais possibilitam o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), no sentido de uma formação humana, atendendo o que está disposto no inciso III do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), contribuem para a valorização da EF enquanto componente curricular do EMI da Instituição. Reforçando a sua importância para a formação do ser humano, tal como consta no projeto pedagógico do IFSul.

Palavras-chave: educação física; autonomia; ensino médio integrado; prática pedagógica.

MONTIEL, Fabiana Celente. **Physical Education at the Federal Institute Sul-riograndense: development of the student's autonomy.** Advisor/Orientator: Mariângela da Rosa Afonso. 2019. 199 f. Thesis (PhD in Physical Education) - Postgraduate Program in Physical Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

Abstract

The main objective of the research was to analyze if the Physical Education (PE) classes of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFSul) contribute to the development of the student's autonomy. This is a qualitative research, of a case study type, where the case investigated are the teachers of PE of IFSul, who in their pedagogical practices develop the autonomy of the student. To delimit the participants, the following steps were taken: 1) a questionnaire, sent through Google Forms, with questions to characterize the teachers' profile; 2) interviews with those who were working in regular PE classes at EMI, effective and within six to fifteen years of experience in the institution. In the interviews it was possible to identify four teachers who showed a reflective practice and regarding to the concepts of autonomy in Paulo Freire. . After these teachers were identified, in average, seven observations of their pedagogical practices were made. For a better systematization and analysis of the collected data, we chose to write the results in four studies. The first study is a state of the art, used some national journals in the area, on the subject in question, which made it possible to know the academic production in some PE journals, in studies whose scope was related to the school perspective. The second study describes the profile of the teachers, where, through a descriptive quantitative analysis, it was possible to know more precisely who are the teachers working at IFSul. The third study aimed to understand, from IFSul PE teachers, the possibilities of developing the autonomy of students in the regular PE classes of EMI. Finally, the fourth study highlights elements presented in the pedagogical practices of PE teachers that enable the development of the student's autonomy and that contribute to the formation of reflective, critical and active individuals, promoting training that prepares them for the world of work and educates a citizen. With this research we confirm the thesis that the IFSul PE classes, enable the development of the student's autonomy, in the sense of a human formation, in agreement to what is posted in the item III of the article 35 of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), contribute to the appreciation of PE as a curricular component of the institution EMI. Reinforcing its importance for the formation of the human being, as stated in the pedagogical project of IFSul.

Keywords: physical education; autonomy; integrated high school; pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema de síntese de tese.....	19
FIGURA 2 – Fluxograma da revisão sistemática.....	29
FIGURA 3 – Distribuição geográfica dos <i>campi</i> do IFSul.....	76
FIGURA 4 – Etapas metodológicas da pesquisa.....	77
FIGURA 5 – Fluxograma dos artigos encontrados.....	95
FIGURA 6 – Esquema do percurso metodológico.....	133
FIGURA 7 – Etapas da ATD.....	147
FIGURA 8 – Categorias emergentes.....	149

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Relação de teses e dissertações.....	30
QUADRO 2 – Histórico das Políticas Educacionais para o EM.....	43
QUADRO 3 – Escopo dos periódicos analisados.....	92
QUADRO 4 – Sistematização dos artigos selecionados.....	95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Relação dos artigos encontrados e incluídos.....	95
TABELA 2 – Descrição dos(as) professores(as) de EF do IFSul.....	115
TABELA 3 – Estratificação dos(as) professores(as) de EF do IFSul de acordo com os anos de atuação.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS

ATD – Análise Textual Discursiva

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFET-RS – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EF – Educação Física

EM – Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM – Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ESEF – Escola Superior de Educação Física

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IF – Instituto Federal

IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IF Farroupilha – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IEE – Instituto Esporte e Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LCT – Linguagens, códigos e suas tecnologias

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

RBEFE – Revista Brasileira de Educação Física e Esportes

RS – Rio Grande do Sul

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	17
Aproximação com o Objeto de Estudo.....	20
Contextualização da Pesquisa.....	22
CAPÍTULO I - DESVELANDO O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE O TEMA EM QUESTÃO	28
1.1 Produções científicas – sistematização da busca.....	29
1.2 Relação das pesquisas com a LDB	31
1.3 Abordagem da ética, da autonomia e do pensamento crítico	33
1.4 A pedagogia Freireana.....	36
1.5 Principais resultados encontrados nas pesquisas analisadas.....	37
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	42
2.1 Legislação Educacional sobre Ensino Médio	43
2.1.1 Panorama do Ensino Médio no Brasil.....	43
2.1.2 A LDB e as Diretrizes Curriculares – Foco no Ensino Médio.....	49
2.2 Desenvolvimento da Autonomia do(a) Educando(a).....	56
2.2.1 O conceito em Paulo Freire	56
2.2.2 Intervenção docente para o desenvolvimento da autonomia.....	61
CAPÍTULO III - CAMINHOS METODOLÓGICOS	72
3.1 Caracterização da pesquisa.....	73
3.2 O estudo de caso como estratégia de pesquisa	74
3.3 Contexto da pesquisa e participantes	75
3.4 Etapas Metodológicas.....	77
3.5 Instrumentos e técnicas de coleta dos dados	78
3.5.1 Questionário.....	78
3.5.2 Entrevista.....	79
3.5.3 Observações.....	81
3.6 Análise dos Dados	82
3.6.1 Estado da Arte	82
3.6.2 Estudo Quantitativo Descritivo	83
3.6.3 Análise Textual Discursiva.....	84
3.7 Questões Éticas	87
CAPÍTULO IV - ESTADO DA ARTE DOS TEMAS ÉTICA, AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO	88

4.1 Introdução	90
4.2 Decisões Metodológicas	91
4.3 Resultados e Discussão.....	94
4.4 Conclusões	107
CAPÍTULO V - ESTUDO DESCRITIVO SOBRE O PERFIL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFSUL.....	109
5.1 Introdução	111
5.2 Decisões Metodológicas	113
5.3 Resultados e Discussão.....	115
5.4 Conclusões	124
CAPÍTULO VI - POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE	126
6.1 Introdução	128
6.2 Decisões Metodológicas	131
6.3 Resultados e Discussão.....	133
6.4 Conclusões	140
CAPÍTULO VII - LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFSUL	141
7.1 Introdução	143
7.2 Decisões Metodológicas	145
7.3 Resultados e Discussão.....	148
7.4 Conclusões	163
A EMERGÊNCIA DO NOVO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	174
APÊNDICES	190

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciar a escrita de uma tese e todo o seu processo de construção obriga o(a) pesquisador(a) a refletir constantemente sobre o seu tema de pesquisa. Cada disciplina do curso de doutorado, cada evento realizado, cada artigo, livro estudado sobre o tema, remete a pergunta: o quanto esta pesquisa vale uma tese? Compreendo que uma tese é a apresentação de um conhecimento novo, que traga uma contribuição significativa à área de pesquisa, o qual se espera que provoque um processo de mudança na sociedade.

A partir dessa compreensão é que se formulou o tema de pesquisa, de modo que esse correspondesse ao esperado por uma tese, que estivesse de acordo com as minhas crenças, que tivesse relação com a prática pedagógica dos(as) professores(as), além de que pudesse trazer contribuições significativas para o campo da Educação Física (EF). Por isso, nesse primeiro momento, apresento a minha aproximação com o objeto de estudo, destacando o meu interesse pelo tema e o caminho percorrido na construção dessa proposta de investigação, bem como apresento a contextualização da temática.

Esclareço os leitores que a escrita da tese nessa primeira parte de considerações iniciais se deu na primeira pessoa do singular, pois trata de explicar as minhas escolhas, buscando esclarecer como chego até esse tema de pesquisa. A partir do primeiro capítulo, em diante, passo a escrever na terceira pessoa do plural, pois é uma escrita composta de colaborações de várias pessoas, a partir das orientações, dos eventos que eu participei, das conversas em grupo, das trocas entre os pares, as quais contribuíram e enriqueceram a composição de cada linha deste trabalho.

O trabalho está dividido em sete capítulos, os quais compreendem as escolhas teóricas, a apropriação do conhecimento, as decisões metodológicas, os resultados e considerações finais. No “Capítulo I – Desvelando o conhecimento produzido sobre o tema em questão” está a revisão sistemática das teses e dissertações sobre o tema de pesquisa, a qual serviu de subsídio para escrita deste trabalho. O “Capítulo II – Fundamentação Teórica” contém dois subcapítulos, sendo o primeiro a “Legislação Educacional sobre o Ensino Médio”, o qual apresenta o panorama histórico do Ensino Médio (EM) no Brasil, com foco para a atual Lei de Diretrizes e Bases e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM. O segundo

subcapítulo “Desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)” traz o entendimento desse tema a partir de Paulo Freire, assim como a possibilidade de uma intervenção pedagógica voltada para o desenvolvimento da autonomia. O “Capítulo III – Caminhos Metodológicos” apresenta as escolhas metodológicas e os passos que guiaram o trajeto deste estudo em busca de atingir os objetivos propostos.

Os resultados da pesquisa aparecem do capítulo IV em diante, organizados em quatro diferentes estudos, os quais eu apresento resumidamente a seguir:

- Capítulo IV – apresenta o estudo “Estado da arte dos temas: ética, autonomia e pensamento crítico”, no qual foi realizado um estado da arte, em alguns periódicos nacionais da área, sobre como os temas em questão estavam sendo abordados nas aulas de EF do EM. O estudo possibilitou conhecer a produção acadêmica, no que tange alguns periódicos da área de EF, cujo escopo tivesse relação com a perspectiva escolar.
- Capítulo V – traz o “Estudo descritivo sobre o perfil dos(as) professores(as) de EF do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)”, que teve como objetivo descrever o perfil dos(as) docentes efetivos(as) de EF vinculados(as) ao IFSul em seus diferentes *campi*, no qual foi realizada uma análise quantitativa descritiva. Esse estudo permitiu conhecer de forma mais precisa quem é o(a) professor(a) que atua no IFSul, no que está atuando, seu processo de qualificação e a formação complementar.
- Capítulo VI – contém o estudo “Possibilidades de desenvolvimento da autonomia nas aulas de EF”, que teve como objetivo compreender, a partir da percepção dos(as) professores(as) de EF do IFSul, as possibilidades do desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as) nas aulas regulares de EF do EMI. Por meio deste estudo, foi possível o entendimento de desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes vinculada ao respeito e valorização dos conhecimentos dos(as) alunos(as), à reflexão crítica da sociedade e à tomada de decisão.
- Capítulo VII – apresenta o último estudo, intitulado “Legitimação da EF no IFSul”, que analisou as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF do IFSul, no sentido de identificar e evidenciar

elementos presentes nas aulas de EF que promovem o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), colaborando significativamente para a formação de indivíduo reflexivo, crítico e atuante na sociedade que está inserido(a), possibilitando a formação de um(a) cidadão(ã) para atuar em sociedade. O estudo possibilitou confirmar a importância da EF como componente curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) do IFSul, no sentido de contribuir para uma formação humana.

A figura a seguir apresenta a síntese da tese que foi desenvolvida, com sua questão central, temas que envolveram a fundamentação teórica, etapas metodológicas e os resultados da pesquisa, organizados nos quatro estudos.

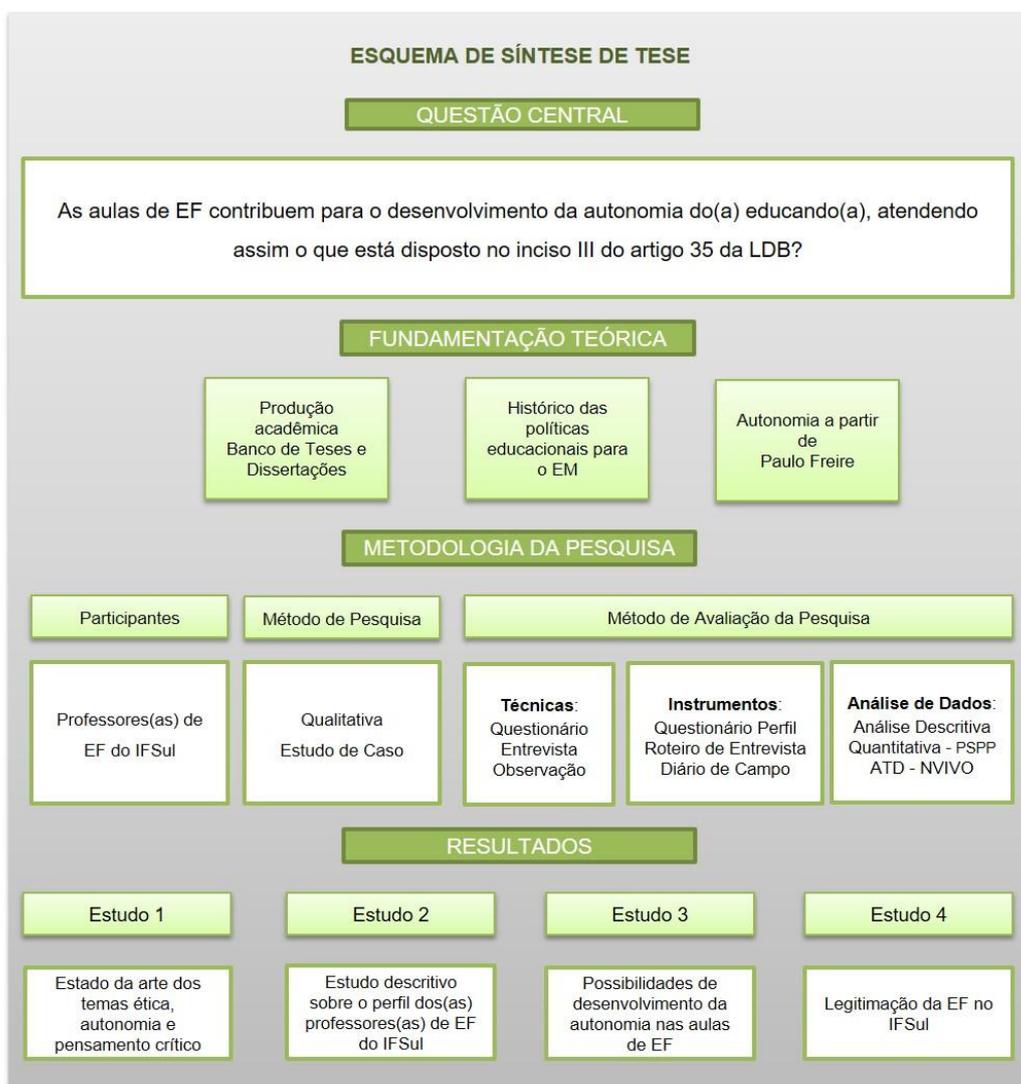


Figura 1. Esquema de Síntese de Tese.
Fonte: elaborada pela autora (2019)

Por fim, na última parte desta tese “A Emergência do novo: considerações finais” consta a articulação entre os achados dos estudos apresentados nos capítulos anteriores, de forma a evidenciar a tese que busquei defender com a pesquisa aqui apresentada. Ainda estão presentes neste volume todos os instrumentos elaborados para a coleta dos dados, na forma de apêndices.

A partir do que foi exposto até aqui na próxima seção dessa introdução apresento a minha aproximação com o objeto de estudo que me propus a estudar nesse doutoramento, a qual apresenta a minha formação profissional, instituições que trabalhei e o tema de estudo durante o período de mestrado, fatos esses que interferiram diretamente nas minhas escolhas e que trouxeram inúmeras inquietações profissionais.

Aproximação com o Objeto de Estudo

Logo após a conclusão da minha graduação, no ano de 2006, participei de um processo seletivo para professor(a) substituto(a) para a disciplina de EF do então Centro Federal de Educação e Tecnologia (CEFET), na cidade de Pelotas no estado do Rio Grande do Sul (RS), no qual fui aprovada em primeiro lugar e, em agosto deste mesmo ano, iniciei meus trabalhos junto a essa Instituição, agora IFSul – *campus* Pelotas. Estive como professora substituta por dois anos nessa Instituição, ministrando aulas para o EM e Ensino Médio Integrado (EMI). A partir desta experiência tive a certeza do local onde desejava trabalhar e fui à busca da minha qualificação profissional através de uma especialização em Educação Física Escolar, na Universidade Gama Filho, e posterior ingresso no curso de mestrado, na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel).

Em agosto de 2010 participei do concurso público para professor(a) de EF do IFSul – *campus* Camaquã, sendo aprovada em segundo lugar, e em abril de 2011 fui nomeada professora de EF da mesma Instituição, porém no *campus* Pelotas. Tal alteração na cidade de lotação deu-se devido a um aproveitamento de concurso realizado pelo IFSul. Hoje sou professora efetiva do *campus* Pelotas e atuo em aulas de EF para os sete cursos de EMI e no curso de Especialização em Esporte Escolar, já tendo passado por outras instâncias na Instituição como, por

exemplo, tutora no curso de especialização à distância e orientadora de trabalhos de especialização.

Acredito que a aproximação com o meu tema de estudo, se deu no momento do meu ingresso no IFSul, quando mais uma vez me deparei com os desafios da EF escolar (EFE) e, também ao longo do meu processo de formação continuada, no qual conheci a metodologia de ensino de esporte educacional, estruturada pelo Instituto Esporte e Educação, que se baseia nos princípios da inclusão, construção coletiva, diversidade, educação integral e autonomia. Essa metodologia me levou a pensar o(a) aluno(a) como um(a) autor(a) de seus processos de ensino e de aprendizagem, suscitando a compreensão sobre a importância de práticas que promovam a autonomia do(a) estudante.

Durante o curso de mestrado estudei os cursos de licenciatura em EF do RS, especificamente as mudanças das 300 para 400 horas de estágio curricular supervisionado. Para o meu embasamento teórico busquei, entre outros focos, o conhecimento das leis, decretos, resoluções que regulamentam tanto os cursos de formação de professores(as), quanto a Educação como um todo. Esse processo fez com que eu me interessasse mais pelas políticas educacionais, me deixando mais “ambientalizada” com diversas leis, reconhecendo a importância do domínio e conhecimento dessas políticas para o meu suporte pedagógico e contribuição na Instituição a qual estou vinculada.

Dessa forma, com a compreensão de que a Educação deve levar a autonomia do sujeito, assim como o reconhecimento do valor da legislação e política educacional, percebo que uma das formas que os(as) professores(as) de EF, têm para legitimar o espaço da EF dentro do ambiente escolar, é demonstrando a importante contribuição desse componente curricular para a formação do ser humano, um indivíduo ativo, atuante e participante da sociedade, um ser social, que refletirá a todo instante, a partir das possibilidades ofertadas no cotidiano escolar, sobre o seu papel no mundo.

É preciso que os(as) professores(as) de EF acreditem na potencialidade da disciplina, que busquem formas de legitimar o espaço dessa no ambiente escolar, a qual ainda hoje se encontra desvalorizada na escola, seja pela falta de significado que dão as práticas, pelo desconhecimento a respeito das políticas educacionais e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições que atuam, ou pela falta de

aproximações entre as diretrizes estabelecidas para a Educação, as questões sociais e as práticas educativas cotidianas.

Enquanto pesquisadora e professora de EF da Educação Básica de uma rede federal de ensino, a tese que constitui esse estudo, defende que: **As aulas de EF do IFSul que possibilitam o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), no sentido de uma formação humana, atendendo o que está disposto no inciso III do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), contribuem para a valorização da EF enquanto componente curricular do EMI da Instituição.**

Contextualização da Pesquisa

A partir das reformas políticas educacionais ocorridas ao longo dos tempos no Brasil, percebem-se mudanças em relação à atuação docente, tanto devido às modificações curriculares dos cursos de formação, quanto às alterações nas políticas educacionais para a Educação Básica. Essas mudanças podem influenciar diretamente na forma de atuação e desenvolvimento desse profissional.

Acreditamos que as políticas educacionais influenciam de alguma forma as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) da Educação Básica, já que alguns(as) desses(as) buscam subsídios e referências nas diretrizes e parâmetros curriculares para sua organização pedagógica, para a elaboração do PPP da Instituição e para os programas das suas disciplinas.

As políticas educacionais para o EM sofreram algumas modificações nos últimos anos, com destaque para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, definidas através da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB (BRASIL, 2012a), as quais tem como base a LDB (BRASIL, 1996), assim como a atual reforma do EM, proposta através da Medida Provisória 746/2016, atual Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a).

De acordo com Diógenes (2012), a reforma do EM vem com força a partir da LDB de 1996, enfatizando a característica principal do EM, que é preparar o(a) jovem para o mundo do trabalho. Para a mesma autora, a partir das DCNEM (BRASIL, 2012a) exige-se uma mudança no perfil e no papel da escola de nível médio.

As DCNEM (BRASIL, 2012a) apresentam diversos elementos relacionados ao desenvolvimento da autonomia do(a) estudante, considerando a capacidade de aprender permanente, assim como o desenvolvimento do pensamento crítico, buscando uma formação integral, preparando o(a) jovem para o exercício da cidadania. Cabe ao(à) professor(a) encontrar meios de desenvolver em suas práticas essas questões.

No caso específico dos(as) professores(as) de EF, quando as aulas são desenvolvidas numa abordagem educacional¹, Soares (2009, p. 16) destaca a possibilidade de estas serem um meio “para uma educação emancipatória, baseada no conhecimento, no esclarecimento e na auto-reflexão crítica”. Ressaltando assim, a possibilidade de intervenção do(a) professor(a) de EF no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do(a) estudante.

De acordo com Melo e Duarte (2011) quatro aspectos relacionados ao EM merecem destaque: a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF (BRASIL, 2007); a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), a qual assegura a Educação Básica e gratuita de quatro a dezessete anos de idade; a criação, em 2009, do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971/2009; e a reelaboração da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre 2009 e 2010.

Salientamos também, como um aspecto que merece destaque, a reforma do EM proposta através da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), a qual, entre outras alterações, modifica a atual LDB e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Entre as modificações referentes ao EM, destacamos a instituição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 21 de dezembro de 2017 e aguarda aprovação do Conselho Nacional de Educação.

Para a nossa pesquisa destacamos o artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996) que apresenta, em seu inciso III, como uma das finalidades do EM “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da

¹ Para o autor, o esporte, nesse sentido as aulas de EF, numa perspectiva educacional “visa ao desenvolvimento integral do indivíduo. Mobiliza aprendizagens de conteúdos relacionados à saúde, cidadania, cultura, comunidade e protagonismo juvenil, contribuindo para a inserção social de crianças e adolescentes como indivíduos que compartilham decisões que afetam sua vida e da comunidade” (SOARES, 2009, p. 16).

autonomia intelectual e do pensamento crítico”, temática a qual nos propomos a estudar nesta pesquisa.

No que se refere à Educação Profissional, mais especificamente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), o Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a), que regulamenta os artigos 39 a 41 da LDB que contempla a Educação Profissional, reforça que esse nível de ensino, deve levar em consideração as diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação e observará, entre outras, as seguintes premissas: “II - articulação das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III – a centralidade do trabalho como princípio educativo” (artigo 2º).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM (BRASIL, 2012c) apresentam diversos elementos que contemplam tanto o artigo 36 da LDB, quanto as premissas estabelecidas no artigo 2º do Decreto 5.154, pois destacam já em seu artigo 5º que a finalidade dos cursos de EPTNM é “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais”. Além disso, ao longo dos seus artigos, reforça que se visa a formação integral do(a) estudante, a indissociabilidade entre educação e prática social, o trabalho como princípio educativo, entre tantos outros elementos.

Destacamos que dentro da EPTNM, uma das formas de oferta de ensino é a integrada, ou seja, o EMI, foco principal do nosso estudo, visto que a pesquisa objetiva as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) que atuam em aulas regulares de EF nessa modalidade de ensino. O EMI tem como finalidade oferecer a formação integral do educando, sendo pensada como uma possibilidade de superar a fragmentação em formação técnica e formação propedêutica.

Entendemos que a incorporação, nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF, de atividades que contribuam com o desenvolvimento autonomia do(a) aluno(a), ou seja, seu desenvolvimento como pessoa humana, ética e crítica, é uma das formas de valorizar e legitimar o espaço da EF no ambiente escolar, já que essa disciplina vem sofrendo uma constante desvalorização (BETTI; ZULIANI, 2002; JARDIM *et al.*, 2014).

Como destacam Jardim *et al.* (2014, p. 152), “a educação física perde sua centralidade na escola, sendo até mesmo descartada, sob a premissa utilitarista, que acaba por valorizar outras disciplinas, que são consideradas com enfoque de

conteúdos cognitivos e interacionais”. A EF é legítima na escola, quando é verdadeira e autêntica, apresentando subsídios teóricos e metodológicos capazes de contribuir para a efetivação de uma educação fundamentada em princípios emancipatórios (BOSCATTO; KUNZ, 2009).

Surge então como questionamento central: As aulas de EF contribuem para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), atendendo assim o que está disposto no inciso III do artigo 35 da LDB? Outras questões também nos ajudarão a aprofundar nossas investigações e análises: Quem são os(as) professores(as) de EF que atuam no IFSul? Quais as possibilidades de desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes para os(as) professores(as)? Quais elementos sinalizam as aulas de EF estão desenvolvendo a autonomia dos(as) alunos(as)?

A partir destas questões este estudo tem como objetivo central analisar se as aulas de EF do IFSul contribuem para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a).

E, dentre os objetivos específicos estão:

- Conhecer e analisar o perfil dos(as) professores(as) de EF que atuam no EM do IFSul;
- Interpretar o entendimento dos(as) professores(as) em relação ao desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a);
- Sinalizar, a partir das observações das aulas de EF no IFSul, práticas que desenvolvam a autonomia do(a) educando(a);
- Destacar elementos presentes, nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF, que estimulam o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a).

Acreditamos que apesar dos IF vislumbrarem uma formação técnica do(a) aluno(a) é preciso que avance para além dessa formação para o mercado de trabalho, proporcionando uma formação para o pensar, uma formação mais humana, como salientando no estudo de Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 33)

A capacidade crítica e a autonomia do estudante a serem desenvolvidas pela Educação Física nos IFes vão além do mero “exercitar-se”, ou de fornecer “dicas” técnicas sobre como manter o corpo saudável, ou produtivo, ao gosto do mercado de trabalho, como se fôssemos exclusivamente profissionais da saúde e não docentes de EF.

Outro ponto que justifica a nossa pesquisa é a necessidade da EF estar mais próxima da legislação educacional, pois se vê as práticas pedagógicas muito

distantes do que instituem as leis e diretrizes (SILVA, SILVA; MOLINA NETO, 2016). Uma maior aproximação da legislação, aliada a um aprofundamento teórico dos(as) professores(as) que possibilite a compreensão do seu papel enquanto agentes sociais, assim como uma maior integração da EF no PPP da Instituição, são formas que consideramos necessárias para uma maior valorização desse componente curricular na escola.

A Educação Física ao contextualizar suas ações pedagógicas com os princípios do projeto político escolar poderá transformar a sua histórica delimitação pedagógica focada na execução de exercícios e na esportivização como identificação sociocultural e passar a ter uma identidade que venha a se tornar significativa para os educandos e educandas (SOUZA FILHO, 2014, p. 31-32).

Como afirma Souza Filho (2014), a condição legal da EF de componente curricular obrigatório na Educação Básica, não tem sido suficiente para a legitimação dessa disciplina na escola. Inclusive podemos questionar qual a necessidade de constar na LDB a sua obrigatoriedade? Se não fosse obrigatória a EF não estaria mais nos currículos escolares?

A mudança na LDB, a partir da reforma do EM, proposta pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), traz uma grande preocupação para área de EF, pois com a carga horária máxima de 1800 destinada para os componentes da BNCC, não é possível saber o espaço que a EF ocupará dentro de cada Instituição. Por isso a necessidade de pesquisas que justifiquem a importância desse componente curricular para a formação de um sujeito histórico.

Compreendemos que incorporar o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a) nas suas aulas regulares, legitimará o espaço da EF no ambiente escolar, já que esse componente curricular, oferece uma gama de possibilidades e oportunidades, através de suas práticas pedagógicas, para o desenvolvimento desse aspecto nos(as) estudantes do EM. Como destaca Souza Filho (2014, p. 19), a EF necessita de “experiências pedagógicas que contribuam constantemente para a sua consolidação como componente curricular no ensino médio integrado no âmbito institucional”.

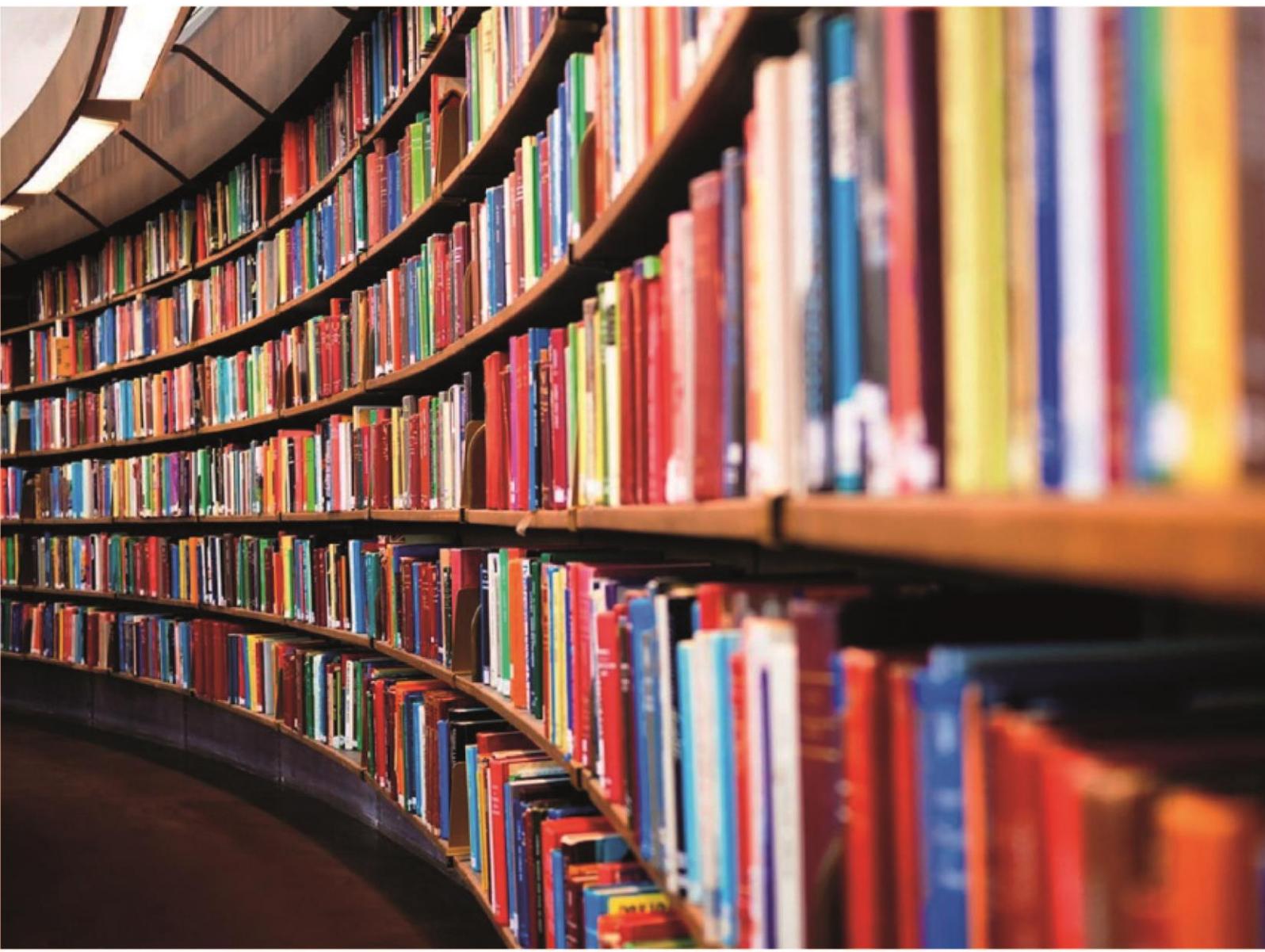
O desenvolvimento de experiências pedagógicas, sustentadas em concepções pedagógicas transformadoras, possibilita o alargamento das possibilidades de consolidação da Educação Física como componente curricular em todos os níveis de ensino e contribuirá para que o nível médio de ensino supere as dificuldades em definir seus objetivos educacionais (SOUZA FILHO, 2014, p. 61)

Esperamos que este estudo contribua para o conhecimento da realidade da EF no IFSul, já que esta é uma Instituição que prima pela qualidade de ensino e é referência de Educação na cidade de Pelotas. A partir dele os(as) professores(as) poderão refletir sobre suas práticas pedagógicas, aproximando-as dos objetivos e metas da Instituição, ou estreitando ainda mais essa relação.

Precisamos de práticas pedagógicas que tragam significados para os(as) alunos(as), ou seja, que proporcionem um constante refletir sobre as questões sociais, políticas e ambientais da nossa sociedade, que façam os(as) alunos(as) sentirem-se como sujeitos ativos nos processos de ensino e de aprendizagem, práticas que possibilitem o constante diálogo, que dêem voz aos(às) educandos(as), que levem em consideração as vivências anteriores de cada indivíduo. Essas práticas são defendidas por Freire em suas diversas obras (1996; 2011a; 2011b, 2018).

No intuito de apontar como o tema aqui proposto vem sendo abordado nas pesquisas de mestrado e doutorado, o capítulo seguinte apresenta uma revisão sistemática realizada no banco de teses e dissertações, como primeiro passo para construção desse trabalho. A finalidade do capítulo é de conhecer a produção acadêmica sobre o tema exposto, o qual contempla o artigo 35 da LDB, o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), no sentido da ética e do pensamento crítico, e a pedagogia freireana.

**DESVELANDO O CONHECIMENTO
PRODUZIDO SOBRE O TEMA EM
QUESTÃO**



1.1 Produções científicas – sistematização da busca

Na perspectiva de conhecer melhor o tema de pesquisa e o que vem sendo produzido no campo científico em relação a essa temática, realizamos uma revisão sistemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) das pesquisas que abordam o desenvolvimento da ética, autonomia e pensamento crítico nas aulas de EF, em especial no EMI, contemplando o que está disposto no inciso III do artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996), tendo como base o pensamento e reflexões das publicações de Paulo Freire.

Para esta revisão utilizamos os seguintes descritores, combinados em treze buscas diferentes no portal BDTD: educação física; política educacional; política; ensino médio; LDB; LDBEN; instituto federal; autonomia; pensamento crítico; reflexão crítica; ética; formação ética; Paulo Freire; freireana. A busca foi realizada nos títulos e resumos das dissertações e teses, no primeiro semestre de 2017. A figura a seguir apresenta um fluxograma com as pesquisas encontradas e analisadas.



Figura 2. Fluxograma da revisão sistemática
Fonte: elaborado pela autora (2018)

A partir das buscas foram encontradas 435 pesquisas, entre teses e dissertações, das quais foram selecionadas, a partir da leitura do título delas, quarenta e sete pesquisas. Elegemos aquelas cuja leitura do título nos levou ao

entendimento de que as temáticas eram próximas ao que se buscava, tendo alguma relação com o tema em questão.

Num segundo momento procedemos a leitura dos resumos destas quarenta e sete pesquisas, resultando em dez estudos cujas temáticas realmente relacionavam-se com o assunto em questão, não abordando o tema em si, mas que apresentam um ou mais elementos que se aproximam do estudo em questão. A análise da produção científica procurou responder as seguintes questões: a EFE tem atendido ao disposto no inciso III do artigo 35 da LDB? Como vem sendo abordada a autonomia, ética e pensamento crítico? Como as pesquisas têm abordado a pedagogia freireana? Quais os principais resultados dos estudos?

O quadro a seguir apresenta a relação das produções científica analisadas, que está organizado por ordem de publicação dos trabalhos, sendo sistematizado do mais antigo para a mais recente.

Quadro 1. Relação de teses e dissertações

Título	Autor Orientador	Ano Defesa Local	Tipo	Temáticas
A mediação da EF no desenvolvimento da autonomia do aluno	Kleber Klos Ricardo Tescarolo	2006 Curitiba/PR	Dissertação	Educação; EF; autonomia; Cidadania.
EF para a autonomia: construção de possibilidades metodológicas	Eduardo Boaventura Irene Conceição Andrade Rangel	2007 Rio Claro/SP	Dissertação	EF, Escola, Autonomia
Pedagogia da autonomia: os limitadores da docência no exercício da autonomia na instituição escolar	Rosana Gonçalves Ferreiro Farinelli Danilo Di Manno de Almeida	2010 São Bernardo do Campo/SP	Dissertação	Autonomia; Trabalho Docente; Escola
A configuração da EF no IFRN: contextos e perspectivas	Moisés de Souza Filho José Pereira de Melo	2011 Natal/RN	Dissertação	EM; EF; Componente Curricular
EF escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana	Glaurea Nádia Borges de Oliveira Sérgio Vasconcelos de Luna	2011 São Paulo/SP	Dissertação	Autonomia; EFE; Prática Pedagógica
A EF no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma disciplina em processo de mutação	Eduardo Marczwski da Silva Alex Branco Fraga	2014 Porto Alegre/RS	Tese	História das disciplinas escolares; EF; Educação Profissional; Cursos Técnicos; Escolas Profissionalizantes da Rede Federal
Novas territorialidades pedagógicas para a EF no EM integrado: uma perspectiva pós-crítica	Moisés de Souza Filho José Pereira de Melo	2014 Natal/RN	Tese	EF; EM; Experiência Pedagógica; Educação; Teoria pós-crítica; Prática Docente; IF.
Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de EF no EM integrado	Marcos Antonio da Silva José Pereira de Melo	2014 Natal/RN	Dissertação	EFE; EM; Esporte conteúdo da EF; Intervenção.
A EF Escolar e o mundo do trabalho em tempos de crise do capital	Francielle de Cássia Tonetto Moraes Maristela da Silva Souza	2016 Santa Maria/RS	Dissertação	Mundo do trabalho; Neoliberalismo; Capitalismo; Políticas educacionais; Educação Básica; EFE.
Desafios do EM no Projeto Político Pedagógico na Perspectiva de Educação Integral	Antonio Torquato da Silva Neide de Aquino Noffs	2017 São Paulo/SP	Dissertação	EM; Projeto Político Pedagógico; Educação Integral.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

A seguir apresentamos as análises realizadas, as quais estão divididas nas seguintes categorias: Relação das pesquisas com a LDB; Abordagem da ética, da autonomia e do pensamento crítico; A pedagogia Freireana; Principais resultados encontrados nas pesquisas analisadas.

1.2 Relação das pesquisas com a LDB

A primeira análise realizada foi sobre a relação das pesquisas com o artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996), que trata do EM, apresentando em seu inciso III, uma de suas finalidades que é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Das pesquisas analisadas nenhuma tem o seu objeto de estudo exclusivamente com foco neste inciso, nem mesmo o artigo 35 em si. Apenas apontam relações da EF com a LDB ou mesmo sinalizam aspectos relacionados a esta legislação.

Silva (2014), em sua tese, apresenta em seu quarto capítulo uma discussão acerca da constituição dos currículos das escolas profissionalizantes da rede federal, o qual traz referências às modificações nas políticas educacionais que impactaram no EM. O autor, ao mencionar a LDB de 1996, se atém mais para o retorno da interdependência da Educação Profissional e formação geral do(a) educando(a), as chamadas disciplinas propedêuticas.

No sétimo capítulo de sua tese, Silva (2014a) apresenta todo um histórico das políticas educacionais relacionadas ao EM, para que fosse possível ao leitor compreender todo o processo de migração e adaptação da EF de um EM de caráter propedêutico, para um currículo de uma escola profissionalizante, ressaltando novamente o retorno à dualidade no sistema educacional no EM. Entre outros destaques o autor menciona que a LDB representou um marco para EF, elevando essa, a condição de componente curricular.

[...] enquanto componente curricular a EF*i* estava desafiada a especificar seus conteúdos, selecionar, organizar e sistematizar conhecimentos, no intuito de proporcionar ao aluno mais do que uma atividade física, ou seja, uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura, que aliado e mais próximo aos outros componentes curriculares, poderia contribuir com a formação cultural e se legitimar frente a proposta pedagógica das escolas

contemporâneas, quebrando com seu paradigma histórico (SILVA, 2014a, p. 130).

Silva (2014b, p. 36), em sua dissertação, ao apresentar o seu entendimento sobre a concepção de Educação, traz como suporte para iniciar suas discussões o artigo primeiro e quarto da LDB (BRASIL, 1996), alertando que o “sistema educacional está inserido e/ou faz parte de uma sociedade em que outros elementos articulam-se e são fundamentais para a formação cidadã”. Quando, em seu capítulo quatro, apresenta a intervenção realizada, faz destaque ao inciso III do artigo 35, o qual legitima, segundo o autor, a sua pretensão de pesquisa, no que se relaciona a formação de um indivíduo crítico e autônomo.

Souza Filho (2014), em sua tese, faz referência ao artigo 35 da LDB, ressaltando a importância da ampliação da abordagem da prática pedagógica da EF, levando em consideração os objetivos, para o EM, estabelecidos nesse artigo. Em outro momento do texto o autor refere-se às DCNEM (BRASIL, 2012a), dizendo que estas remetem a integração entre a Educação e o mundo do trabalho, a partir dos princípios que constam em seu artigo quinto.

Moraes (2016) no capítulo quatro de sua dissertação apresenta uma discussão em relação “A reforma do ensino médio e o papel da escola”, onde destaca o Projeto de Lei nº 6840/2013, o qual virou uma Medida Provisória (746/2016) e hoje se encontra já na forma de Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Silva (2017) também traz referência a essa mesma medida, sinalizando os debates sobre o EM, que de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) subsidiaram tal reforma. No momento de sua pesquisa, Moraes (2016, p. 53), já fazia uma crítica a essa reforma destacando que

[n]a essência, a intencionalidade dessa Reforma é reestruturar o ensino médio nacionalmente, sob orientação do setor empresarial para formar jovens de acordo com as demandas do mercado. À grosso modo falando, uma formatação do trabalhador aos parâmetros da empregabilidade. Um livro de receitas, o qual o educando deve seguir para adquirir as competências necessárias para ingressar no mundo de trabalho.

Alguns desses mesmos pontos são destacados por Moraes (2016) em seu estudo. A autora ressalta que a mudança curricular direciona o(a) aluno(a) para uma preparação ao ensino superior e mercado de trabalho, ainda reforça que a adoção a uma base, referindo-se a BNCC, não considera as diferenças entre os(as) estudantes. Outro ponto assinalado pela autora é que a formação técnica e

profissional pode ser realizada na própria Instituição ou em parceria com outros estabelecimentos, para Moraes (2016, p. 55) com “essas alterações na LDB, fica ainda mais fácil fazer parcerias para que os estudantes curse o terceiro ano no Sistema S, subsidiadas pelo governo”.

O recente estudo de mestrado de Silva (2017) faz um breve histórico do EM no Brasil, trazendo referências as DCNEM e LDB, destacando o papel desta última etapa da Educação Básica para a formação do(a) cidadão(ã). O autor não ressalta nenhum artigo em específico e sim aborda como se deu a organização do EM na Educação Básica, reforçando os avanços trazidos pela LDB de 1996 para a legislação educacional. Ainda destaca que a organização do EM é recente e que é necessária uma atenção para o “projeto de vida dos educandos”, pois “é preciso cativar os adolescentes e jovens por meio daquilo que lhes interessa” (p. 31).

Dos 10 estudos analisados, apenas cinco abordaram aspectos relacionados à LDB, fazendo relações com a EF. Porém destacamos como já mencionado anteriormente, nenhum desses estudos teve foco exclusivo no artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996), muito menos adentraram as finalidades expostas nos incisos desse artigo. As pesquisas apresentaram elementos importantes em relação à LDB, os quais contribuem para a pesquisa em questão.

1.3 Abordagem da ética, da autonomia e do pensamento crítico

A segunda análise realizada foi como se deu a abordagem da autonomia, ética e pensamento crítico nas aulas de EF de acordo com os estudos analisados. Observando as possibilidades do aprimoramento do(a) educando(a) do EM que trata a LDB, através das aulas regulares de EF.

O estudo realizado por Klos (2006), apresenta como tema central de pesquisa o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a), no sentido de como a mediação do(a) professor(a) contribui para esse desenvolvimento. Apesar de ser uma pesquisa realizada no Ensino Fundamental e não no EM, a mesma apresenta elementos que contribuem para o estudo em questão. O autor apresenta todo um capítulo que trata da temática autonomia, proporcionando reflexões a partir de alguns autores. Para o autor, autonomia é

[...] uma categoria central da essência da vida humana e, como tal, confere o poder de determinar os processos e as estratégias de ação, escolher caminhos e alternativas, bem como objetivar desejos e ideais no sentido de efetivar a ação crítica nas mais diversas situações (KLOS, 2006, p. 35).

Essa citação do autor nos aproxima da definição de autonomia, a partir de Freire, reforçando a constante relação entre a autonomia e reflexão crítica. Farinelli (2010), em sua dissertação, também destaca a influência da autonomia na formação do sujeito social, o qual será capaz de analisar criticamente a sociedade em que está inserido. Farinelli (2010) tem todo um capítulo de sua tese destinado a discutir a concepção de Paulo Freire sobre Educação e autonomia, porém não relaciona a nenhuma disciplina, trazendo elementos mais gerais do ambiente escolar e da Educação como um todo.

Entre outras afirmações, Klos (2006) destaca a importância da autonomia do(a) professor(a), onde só será possível a formação de indivíduos autônomos, se o(a) professor(a) for um ser autônomo. Reforçando esse ponto, Farinelli (2010) apresenta em seu estudo alguns limitadores da autonomia docente, categorizados por ele em institucionais, funcionais, burocráticos e físicos, os quais reduzem a autonomia docente, influenciando de modo significativo na sua prática pedagógica.

Klos (2006), em sua pesquisa, apresenta a proposta de João Batista Freire (Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da EF) para a promoção da autonomia nas aulas regulares de EF, destacando o jogo como possibilidade para os(as) educandos(as) fazerem relações do seu mundo interior com o seu mundo exterior. Nesse mesmo sentido, Moraes (2016) trata das contribuições da EF para a formação do(a) trabalhador(a), dentre outros pontos ressalta competências como autonomia, criatividade, pró-atividade, as quais podem ser desenvolvidas em aulas de EF.

A dissertação de Boaventura (2007) teve como objetivo construir junto aos(às) professores(as) metodologias para o desenvolvimento da autonomia com os(as) alunos(as). Para discutir a autonomia, entre outros, o autor baseia-se em Freire, ressaltando que atrelada à autonomia está a formação científica e reflexiva do(a) professor(a), envolvendo fatores éticos, respeito aos(às) outros(as) e a coerência entre o que dizemos e o que fazemos.

A pesquisa de Oliveira (2011) nos traz uma contribuição sobre o conceito de autonomia. A autora o discute partindo de Kant e Piaget, mas adota a conceituação de Freire para o suporte do seu trabalho, o qual se propôs a compreender como o

fazer pedagógico da EF pode contribuir para a construção da autonomia dos(as) educandos(as). A autora a todo tempo reflete sobre a complexidade do termo autonomia, entendendo que este não pode ser considerado de forma restrita.

Tornar-se autônomo, no entanto, não é um processo simples. Tampouco se pode afirmar que ele tenha um “ponto de chegada”. A autonomia está relacionada às diferentes dimensões da nossa vida, às diferentes experiências que vivenciamos, aos diversos contextos em que historicamente nos inserimos. Sua construção, portanto, é complexa e permanente. E, em relação a ela, a educação, como prática socializadora, possui um papel fundamental (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Silva (2014b) apresenta em sua dissertação uma intervenção didático-pedagógica sobre o conteúdo esporte, destacando a importância da escolha de métodos de ensino quando se objetiva a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Reforça que a prática pedagógica é uma ação crítica e política, pois é através desta que os(as) alunos(as) irão observar, refletir e intervir nos fenômenos culturais, sociais, políticos e econômicos da sociedade que vive.

O autor dialoga com Freire em seu terceiro capítulo da dissertação, apresentando as ideias do autor sobre a importância da reflexão crítica da prática pedagógica. Ressalta que com o não conformismo de pesquisadores(as) preocupados(as) com a Educação brasileira, fez surgir novas perspectivas para o sistema educacional, entre as quais a pedagogia libertadora de Freire (2011).

As considerações de Paulo Freire sobre educação direcionam-se a uma pedagogia libertadora, uma criação de uma prática educativa-crítica-autônoma. Assim entendemos essa prática como uma forma de se libertar da opressão, da imposição; uma educação para emancipação, quebrando paradigmas e, por consequência, rompendo com os moldes da educação tradicional (SILVA, 2014b, p. 40).

Ao longo do seu trabalho o autor defende uma EF voltada para o desenvolvimento integral do(a) aluno(a), na qual não sejam valorizadas apenas as práticas motoras, mas que o trato com os conteúdos seja na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal. A intervenção proposta por ele, a partir do conteúdo esporte, defende a formação de um sujeito crítico, reflexivo e autônomo.

O pensamento crítico vai aparecer na pesquisa de Silva (2017, p. 42) quando o autor destaca que é importante a Educação ter como meta “a construção de cidadãos que pensam criticamente”, quando aborda o estudo do Projeto Político Pedagógico da “Escola de Jovens” (denominada assim pelo autor), destacando que o(a) estudante deve demonstrar o hábito de responder a cinco questões: Como você

sabe o que sabe?; De que ponto de vista isto está sendo apresentado?; De que maneira esse evento ou trabalho se liga com os outros?; E se as coisas fossem diferentes?; Por que isso é importante?. De acordo com o autor essa definição de pessoa pensante, tem por base uma Educação que tenha como foco o desenvolvimento integral, que desenvolva as diferentes dimensões do conhecimento do(a) aluno(a): intelectual, cognitivo, físico, emocional, ético e social.

Essa análise nos auxiliou na compreensão sobre autonomia, e a relação entre os demais temas presentes no inciso III, do artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996). A partir das pesquisas aqui analisadas autonomia é entendida como um processo complexo, o qual se vincula a uma ação do sujeito na sociedade a partir de uma reflexão crítica do contexto social em que vive. Outro elemento importante é a possibilidade, apresentada por algumas dessas pesquisas, do desenvolvimento da autonomia através de práticas que utilizem o jogo como ferramenta de ensino.

A pesquisa desenvolvida por Klos (2006) nos traz um alerta relacionado a autonomia do(a) professor(a) e seus limitadores, deixando evidente, juntamente com dados trazidos pelos demais estudos, o papel fundamental do(a) professor(a) nesse processo. Professor(a) esse(a) entendido(a) como um ser autônomo, crítico e reflexivo, que oportunizará, através das aulas de EF, possibilidades para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a).

1.4 A pedagogia Freireana

A terceira análise está relacionada com a pedagogia freireana, entendendo essa como dialógica, uma Educação problematizadora, a qual “implica em repensar valores já estabelecidos, avaliar e re-criar a realidade como algo não definido, mas em eterno transformar-se” (FARINELLI, 2010, p. 28). Nessa análise buscamos as relações dessa pedagogia com as aulas de EF no EM e formas de intervenções que caminhem ao encontro dela.

[...] os ideais freireanos propõem uma educação problematizadora que desafia o sujeito, dando-lhe a dimensão de sua incompletude e participante de uma realidade histórica e social igualmente inacabada, de cuja consciência de inconclusão surge a vontade humana de ‘ser mais’ em uma permanente reconstrução de si mesmo (FARINELLI, 2010, p. 38).

Em seu estudo, Farinelli (2010, p. 29) destaca a atualidade do pensamento de Paulo Freire “devido à contemporaneidade de suas ideias de educação como

prática de liberdade e pelo interesse na formação política dos sujeitos”, evidenciando as obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Indignação*.

O estudo realizado por Oliveira (2011), baseia-se na pedagogia freireana, pois a autora acompanhou por um ano, aulas de uma professora de EF, escolhida intencionalmente, por trabalhar segundo a autora nessa perspectiva. Porém essa professora atuava numa terceira série do ensino fundamental, o que não nos possibilita aqui grandes aproximações com o EM. Oliveira (2011) espera que a sua pesquisa sirva de encorajamento e subsídios para possibilidades de transformação na prática pedagógica de professores(as) de EF.

Para Freire não existe uma única pedagogia, mas sim pedagogias que correspondem a uma certa intencionalidade (STRECK, 2017). Quando abordamos a pedagogia freireana é aquela que envolve as questões centrais da obra de Freire, que é a libertação, uma educação problematizadora e dialógica, cujo conhecimento é construído coletivamente entre educadores(as) e educandos(as), numa perspectiva de educação horizontal. Nesse sentido, a EF pode ser vista como uma aliada na objetivação da libertação do indivíduo, pois de acordo com as pesquisas aqui analisadas, podem caminhar ao encontro da proposta de Freire.

1.5 Principais resultados encontrados nas pesquisas analisadas

Por fim, a última análise refere-se aos principais resultados das produções científicas analisadas e suas aproximações com o estudo aqui proposto.

Klos (2006) traz em sua dissertação a discussão acerca da autonomia a partir de outros autores que não só Paulo Freire, porém que contribuem de forma significativa para a compreensão acerca do significado de autonomia no ambiente escolar, mais especificamente relacionadas à EF. Ao final de sua dissertação apresenta elementos representativos de um fazer pedagógico, onde seja possível o desenvolvimento da autonomia nas aulas de EF, são eles: promoção do diálogo dos conteúdos que serão abordados; momentos para organização de trabalhos e apresentação de atividades pelos(as) educandos(as); tratar os conteúdos com historicidade; estabelecer relações entre o cotidiano do(a) educando(a) e os

conteúdos; levar em consideração o conhecimento prévio dos(a) educandos(as); respeitar a individualidade dos(as) educandos(as); e valorização do coletivo.

A pesquisa realizada por Boaventura (2007) apresenta como principais resultados, indicando como possibilidades metodológicas para o desenvolvimento da autonomia nas aulas de EF, o que segue: oferta de espaço de escolha pelos(as) alunos(as); rodas de conversa; reflexões críticas sobre padrões impostos pela mídia; vivência de diferentes conteúdos. Salientamos que essas são algumas estratégias que os(as) professores(as) podem utilizar nas aulas de EF.

O estudo realizado por Farinelli (2010) traz contribuições em relação às obras de Paulo Freire e sua pedagogia, indica caminhos para uma Educação problematizadora. A autora também apresenta alguns limitadores da docência e a influência desses na atuação docente. Ressalta que “atividades inerentes ao dia a dia escolar, procedimentos componentes da própria práxis profissional e até elementos próprios das instalações e recursos materiais utilizados” (p. 93), podem minimizar a autonomia profissional.

O resultado final da pesquisa realizada por Oliveira (2011) confirmou a sua hipótese inicial, que os fazeres pedagógicos da professora investigada favoreceram a autonomia dos(as) estudantes. A pesquisa dessa autora demonstra a possibilidade de uma prática para a autonomia, a partir do compromisso do(a) educador(a) com uma Educação problematizadora.

A dissertação desenvolvida por Souza Filho (2011), cujo objetivo foi analisar o contexto da EF no IF do Rio Grande do Norte, apresentou como conclusão a necessidade da construção coletiva dos(as) professores(as) para transformar o perfil pedagógico da EF, assim como a importância do respaldo institucional para a consolidação deste componente curricular. Consolidação essa que acreditamos ser tão emergente para a EFE, em especial no EMI, devido à atual reforma proposta pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Silva (2014a), em sua tese, apresenta, a partir de quatro *campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)², uma compreensão sobre o processo de migração e adaptação da EF ao currículo das escolas federais profissionalizantes, apontando que as mudanças nas políticas educacionais relacionadas ao EM, tem

² O estado do Rio Grande do Sul possui três IF, sendo eles: IF Farroupilha; IF Sul e IFRS. A pesquisa de Silva (2014a) foi realizada no IFRS, o qual possui um total de 12 *campi*, porém o autor teve como foco os *campi* de: Bento Gonçalves, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão.

provocado certas “mutações” (termo utilizado pelo autor), no modelo esportivista da EF, tornando a disciplina de EF mais teórica e com conteúdos voltados para a saúde no ambiente de trabalho. A tese desse autor contribui com o conhecimento histórico das políticas educacionais relacionadas ao EM, em especial aos atuais IF.

Na dissertação de Silva (2014b) encontramos o cuidado com o desenvolvimento do conteúdo esporte sobre outra perspectiva nas aulas de EF. O autor apresenta a sua preocupação em trabalhar no EM com uma prática que vá ao encontro dos princípios norteadores da LDB para esse nível de ensino. Faz uma crítica ao conteúdo esporte, pautado apenas em atividades práticas, de treinamento de determinada modalidade esportiva. O autor sinaliza a necessidade urgente de mudança na perspectiva do esporte enquanto conteúdo da EF, o que contempla uma das justificativas da pesquisa que nos propomos a desenvolver, acreditando que é preciso avançar no ensino de conteúdos da EF, de modo que essa ganhe mais reconhecimento e valorização nas diversas instituições de ensino.

A tese de Souza Filho (2014) apresenta uma grande preocupação com as experiências pedagógicas da EF, defendendo que sejam fundamentadas na teoria pós-crítica da Educação. Para o autor a aula de EF deve ser entendida como um espaço de diálogo, concordância e discordância entre educadores(as) e educandos(as). A importância do diálogo, dar voz aos(às) alunos(as), está relacionado com o desenvolvimento do(a) educando(a) no sentido de uma formação humana. E o autor em vários momentos sinaliza a necessidade da consolidação da EF na escola, destacando que uma das formas é na relação entre as orientações curriculares e a prática pedagógica dos(as) professores(as), o que vai ao encontro do que nos propomos defender nesta pesquisa.

Os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio-PCN'S+ (2002), as orientações curriculares do ensino médio-OCEM (2006), os pressupostos do ensino médio inovador (2009) e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio (2012), associados às produções da área de conhecimento trazem contribuições teóricas relevantes para que o componente curricular possa se consolidar de forma plena no âmbito do ensino médio integrado desde que, as práticas pedagógicas da Educação Física no ensino médio possam confirmar, refutar ou ampliar os pressupostos norteadores desses documentos base (SOUZA FILHO, 2014, p. 197).

Para Moraes (2016) fica evidente a relação entre a Educação e o modo de produção vigente, fazendo com que as alterações nas políticas educacionais se deem no sentido de atender as mudanças do mundo do trabalho. A autora reforça que é através das “políticas educacionais norteadas por interesses da hegemonia

burguesa e do capital financeiro internacional que as transformações no sistema educacional brasileiro são efetivadas” (2016, p. 67). Para a autora, a EF escolhe seguir o caminho das adequações das novas relações de trabalho “curvando-se” (aspas da autora) à empregabilidade e polivalência. Por fim a autora destaca que a contribuição da EF para a formação do(a) trabalhador(a) também está relacionada com a saúde psíquica “a fim de fornecer o suporte, físico e mental, às pressões do cotidiano laboral num meio mercadológico altamente nocivo, considerando a competitividade desleal, a produtividade e a exploração sem limites” (MORAES, 2016, p. 69).

Não se pretende aqui adentrar um debate político sobre a relação das mudanças educacionais em função do modo de produção e das demandas do capital, mesmo compreendendo a existência da mesma. Porém o estudo citado traz um alerta em relação à EF no ambiente escolar, pois muitas vezes acaba assumindo uma postura de atender as exigências do sistema, esquecendo a formação de seres humanos, para atuar criticamente na sociedade.

A pesquisa realizada por Silva (2017) destaca a importância da participação de todos(as) na construção do PPP e que esse, no EM, deve ter o cuidado em promover novas perspectivas e expectativas aos(às) jovens, sendo estruturado no sentido de desenvolver de forma integral o(a) estudante, para que ocorra assim a conquista da sua autonomia intelectual, físico, ético e social. Também sinaliza a importância da formação continuada dos(as) professores(as), para que mantenham seus conhecimentos atualizados, pois atualmente tem-se um elevado volume de informações, que ocasionam a constante construção e transformação de conhecimentos.

Todos os estudos aqui analisados trazem muitas contribuições para a pesquisa que estamos nos comprometendo em desenvolver, sustentam a importância do estudo, na medida em que, demonstram a necessidade da legitimação da EF no ambiente escolar, ainda mais no EM. O suporte teórico trazido pelas pesquisas revisadas, os estudos realizados tendo como base os pensamentos e ideais de Paulo Freire, entre outros pontos já destacados aqui, nos demonstram a necessidade da realização desta pesquisa.

A partir dessa revisão sistemática sobre o tema, optamos por desenvolver o capítulo de revisão de literatura em dois tópicos, um vinculado a legislação educacional sobre o ensino médio, no sentido de compreender melhor a sua

constituição histórica e um segundo abordando os temas autonomia, ética e pensamento crítico, buscando como base a perspectiva de Paulo Freire. Cabe destacar que a temática autonomia é a que teve destaque nas pesquisas aqui citadas, o que já nos traz uma primeira compreensão de que a autonomia, envolve também a ética e o pensamento crítico, ou seja, no sentido de uma formação humana integral, quando desenvolvemos a autonomia do(a) aluno(a), estamos trabalhando com questões éticas e reflexivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



2.1 Legislação Educacional sobre Ensino Médio

2.1.1 Panorama do Ensino Médio no Brasil

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) o EM é a etapa final da Educação Básica, que "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (art. 22). Nosella (2011, p. 1062) ao discorrer sobre a terminologia da palavra "médio", diz que essa trata-se de uma palavra vazia, porém ressalta que o EM "é a fase da plenitude e da maturidade da pessoa, quando o jovem aprende a produzir e dirigir a si mesmo, como pressuposto básico para produzir e dirigir a sociedade".

De acordo com Melo e Duarte (2011) o EM tem sido objeto de conflito no campo da Educação no Brasil, sendo que recentemente essa discussão se acirrou como enfatiza Nosella (2011). Para contribuir com o atual debate, faz-se necessário realizar um breve panorama sobre como o EM foi abordado historicamente nas políticas educacionais brasileiras. No quadro 2 apresentamos, sistematicamente, esse histórico.

Quadro 2. Histórico das Políticas Educacionais para o EM

Legislação	Ano	Principais Aspectos
Decreto Lei nº 4.244	1942	Estabelece a dualidade pedagógica: ensino secundário regular e ensino profissionalizante.
Lei nº 4.024	1961	Ensino colegial: técnico de grau médio e ensino normal – magistério. Possibilitou os(as) alunos(as) diplomados(as) das escolas técnicas o ingresso no ensino superior.
Lei nº 5.692	1971	Três ou quatro anos de ensino de segundo grau, para jovens de quinze a dezessete anos, com profissionalização obrigatória.
Lei 7.044	1982	Profissionalização não fosse mais obrigatória, sendo opcional de cada escola.
Lei nº 9.394	1996	Ensino secundário, passou a ser chamado de EM, com objetivo de integrar a participação do(a) jovem à vida política e produtiva.
Decreto nº 2.208	1997	Ensino técnico fosse oferecido de forma separada do EM regular, de maneira complementar, paralela ou sequencial.
Resolução nº 3 CEB	1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM.
PCN do EM	2000	Estabelece formas de pensar, planejar e organizar o currículo escolar.
PROMED	2000	Objetivo de melhorar a qualidade e eficiência do EM, expandir sua cobertura e garantir maior equidade.
Decreto nº 5.154	2004	Permite tanto o EM separado, quanto o EM integrado.
Orientações Curriculares EM	2006	O objetivo desse material é contribuir para o diálogo entre professor(a) e escola sobre a prática docente.
Decreto nº 6.095	2007	Estabelece as diretrizes para o processo de integração de

		Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos IF.
Lei nº 11.892	2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os IF.
Programa EM inovador	2009	Visa apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do EM não profissional.
Emenda Constitucional nº 59	2009	Assegura a Educação Básica e gratuita de quatro a dezessete anos de idade.
Portaria INEP nº 109	2009	Estabelece a sistemática para a realização do ENEM no exercício de 2009.
Resolução nº 2 CNE/CEB	2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM.
Medida Provisória 746	2016	Institui a política de fomento à implementação de escolas de EM em tempo integral e altera a LDB.
Lei nº 13.415	2017	Altera a atual LDB e institui a política de fomento à implementação de escolas de EM em tempo integral.
BNCC	2017	Define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) devem desenvolver.

Fonte: elaborado pela autora (2017).

O Decreto Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), a qual, segundo Nosella (2011), com a chegada da industrialização, estabelece legalmente a dualidade pedagógica, que está presente até hoje em nosso sistema de ensino.

A referida Lei estabelecia que após o primário obrigatório de quatro anos, a escolarização teria duas vertentes, ambas com dois ciclos e sete anos, sendo elas: ensino secundário regular – para as elites condutoras e o ensino profissionalizante – para as classes populares. Essa Lei mobilizou, de acordo com Nosella (2011), muitos(as) educadores(as), os(as) quais queriam e brigavam pela igualdade social. Por isso o mesmo autor refere-se à Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a qual fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional, como um marco nessa defesa por uma Educação igualitária para toda a população brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (BRASIL, 1961), em seu artigo 33, trata do EM, a Educação destinada aos(às) adolescentes. De acordo com a Lei, o ensino seria ministrado em dois ciclos – ginásial e colegial, abrangendo o técnico de grau médio e ensino normal – magistério. Para Nosella (2011) essa Lei foi um marco histórico, pois possibilitou os(as) alunos(as) diplomados(as) das escolas técnicas o ingresso no ensino superior.

No final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 temos a reforma educacional promovida pelos governos militares, solidificada na Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, a qual fixava as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e

segundo grau (BRASIL, 1971a). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 estabelecia em seu artigo 22, três ou quatro anos de EM – chamado de ensino de segundo grau, para jovens de quinze a dezessete anos, com profissionalização obrigatória. Nosella (2011) enfatiza que a obrigatoriedade da profissionalização dessa Lei foi um fracasso, ponto esse retomado na Lei nº 7.044 de 1982, a qual determinava que a profissionalização não fosse mais obrigatória, sendo opcional de cada estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982).

Para Nosella (2011, p. 1056), a Constituição de 1988 foi “a oportunidade de reacender o debate sobre a educação, a organização do sistema de ensino e sua qualidade”. Com ela veio a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), na qual o até então ensino secundário, passou a ser chamado de EM (MELO; DUARTE, 2011). A LDB de 1996 buscou superar a contraposição entre a visão neoliberal e popular, e introduziu “a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva” (NOSELLA, 2011, p. 1056).

O Decreto Federal nº 2.208 de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997) determinou que o ensino técnico fosse oferecido de forma separada do EM regular, de maneira complementar, paralela ou sequencial. Esse decreto foi revogado pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004a) permitindo tanto o EM separado, quanto o integrado. Essa integração ficou a critério das escolas, dos sistemas e das redes de ensino.

Para Nosella (2011) a revogação desse decreto foi a primeira iniciativa importante do governo do ex-presidente Luiz Inácio da Silva – Lula, pois trata-se de uma iniciativa do rompimento da dualidade do sistema de ensino, da formação técnica e formação propedêutica, o que se propõe a partir desse decreto é uma formação integral dos(as) alunos(as). “No âmbito das políticas para o Ensino Médio, essa determinação era entendida como o compromisso político mais importante do novo governo com os educadores progressistas” (NOSELLA, 2011, p. 1057).

De acordo com Bonato (2014), em 1998, para organização das ações e especificidades do currículo propostas pela LDB, foram instituídas as DCNEM, a partir da Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3, de 26 de junho de 1998. As DCNEM traziam um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que as escolas deveriam observar em sua organização e na elaboração do PPP, onde

deveriam vincular a Educação com o mundo do trabalho e a prática social, em vista a formação para a cidadania e preparação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Em 2000 ocorre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do EM – PCNEM (BRASIL, 2000a), resultante das discussões da reforma educacional dos anos de 1990. Os PCNEM foram elaborados para auxiliar professores(as) e gestão escolar, no sentido de propor uma reflexão da prática pedagógica, planejamento e organização curricular. Lopes (2002), faz uma crítica em seu artigo aos PCNEM, de forma geral, discutindo que esses fazem uma relação direta entre Educação e o mundo produtivo, limitando, segundo a autora, a dimensão cultural da Educação. Importante ressaltar que em 2002 foi publicado o PCNEM+ complementando as orientações contidas no anterior.

Também no ano de 2000 temos a elaboração do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED, também chamado de “Projeto Escola Jovem”, cujo objetivo era melhorar a qualidade e eficiência do EM, expandir sua cobertura e garantir maior equidade, com o financiamento dos projetos via Banco Interamericano de Desenvolvimento. De acordo com Oliveira e Nicolodi (2012, p. 135)

[p]ara atender ao programa, os estados deveriam apresentar, dentro das normas solicitadas pelo MEC, seus Projetos de Investimento (PI). A partir de então os estados propuseram suas ações durante o segundo mandato do governo FHC (1999-2002). Desse processo de reforma do ensino médio é importante compreender que ocorreram variados programas, projetos e atividades para sua implementação e que, para tal, seria indispensável pensar a formação e o envolvimento efetivo dos professores.

O relatório final da conferência “O Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades”, realizada pela UNESCO em 2001, destacou a importância desse nível de ensino e a alta prioridade que deve ser dada ao mesmo, considerando que “não são mais apropriadas as respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos” (UNESCO, 2003, p.7). A partir do relatório final desta conferência, destaca-se, de acordo com Pereira (2012) a necessidade de uma reorganização do EM, assim como a necessidade de um equilíbrio entre a formação geral e profissional.

Em 2006 tem-se a publicação das Orientações Curriculares para o EM (BRASIL, 2006) com o objetivo de contribuir para o diálogo sobre a prática docente. No final da “carta ao professor” do material é realizado um alerta, que a publicação

“não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz” (p. 6).

De acordo com Melo e Duarte (2011), a partir de 2007, que compreende o segundo mandato do “Governo Lula”, alguns aspectos relacionados ao EM e à Educação Profissional chamam atenção. O primeiro aspecto destacado pelas autoras é a constituição dos IF, assim como a reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica, a partir do Decreto nº 6.095 de 2007 (BRASIL, 2007) e da Lei nº 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 6.095 (BRASIL, 2007) estabeleceu as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos IF e a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como criou os IF.

O segundo aspecto destacado por Melo e Duarte (2011) refere-se à Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b), a qual assegura a Educação Básica e gratuita de quatro a dezessete anos de idade, sendo gratuita inclusive para aqueles(as) que não tiverem acesso na idade certa. Segundo as autoras essa emenda é vista sob dois aspectos, enquanto por um lado ela democratiza o acesso ao EM, por outro ela limita a obrigatoriedade do mesmo à faixa etária estabelecida na Lei.

Assim, uns veem a medida como fator de indução para a superação do caráter restrito que essa etapa do ensino tem apresentado ao longo da história e outros reivindicam que a obrigatoriedade e a gratuidade sejam garantidas à educação básica para todos, independentemente da idade (MELO; DUARTE, 2011, p. 236).

O terceiro aspecto é a criação, em 2009, do ProEMI, instituído pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009a), o qual foi criado com o intuito de fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de EM. De acordo com o MEC (2018), o programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, para induzir a reestruturação dos currículos do EM.

O objetivo do EMI [Ensino Médio Inovador] é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo

juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (MEC, 2018, s.p.).

De acordo com o MEC (2018), a adesão ao ProEMI se dá através das Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, sendo que as escolas receberam apoio, técnico e financeiro, para a implementação de seus projetos, através do Programa Dinheiro Direto na Escola. No estudo realizado por Amaral e Oliveira (2011), eles analisaram quinze proposições apresentadas na Câmara Federal no período posterior à aprovação da ProEMI, as quais, de acordo com os autores vão contra a ideia do MEC de inovar o EM, abordar de forma interdisciplinar os conteúdos, pois os projetos apresentados vão no sentido de fragmentar e “disciplinarizar” os conteúdos.

Como quarto aspecto, assinalado por Melo e Duarte (2011), está a reelaboração da concepção do ENEM, entre 2009 e 2010, o qual, de acordo com as autoras, “passa a ter como objetivo a organização curricular do ensino médio” (MELO; DUARTE, 2011, p. 237), é adotado como vestibular unificado, certifica jovens e adultos (certificação de conclusão de EM) e verifica o desempenho dos(as) ingressantes no ensino superior.

De acordo com a Portaria 109, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, publicada em 27 de maio de 2009, um dos objetivos do ENEM passa a ser “estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior” (inciso II do artigo 2º, INEP, 2009). Além de outras modificações no exame, a partir desta portaria, destacamos também a reformulação da matriz de referência, aproximando ao que estava definido nas DCNEM.

Em relação à certificação para o EM, através do ENEM, houve duas modificações que merecem destaque. EM 2012, através da Portaria 144 do INEP, publicada em 24 de maio, torna-se possível a certificação de conclusão do EM, para maiores de 18 anos, a partir da nota do ENEM (INEP, 2012) e em 2017 é publicada nova portaria, onde não consta mais nos objetivos do exame, essa certificação (INEP, 2017).

Em 2012 ficam definidas, através da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 do CNE/CEB, as DCNEM (BRASIL, 2012a) as quais “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (s.p.).

Por fim, destacamos a Medida Provisória nº. 746 de 22 de setembro de 2016, atual Lei nº 13.415 (BRASIL, 2016; 2017a), que propõe uma reforma no EM na medida em que altera a LDB e institui a política de fomento à implementação de escolas de EM em tempo integral. Na alteração, no artigo 35-A, fica estabelecido que a BNCC definirá os objetivos de aprendizagem do EM, em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996).

A BNCC, a qual define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos(as) os(as) alunos(as) devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, já foi homologada pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, porém aguarda apreciação do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017b).

A partir dessa retomada histórica das políticas educacionais voltadas para o EM, no próximo tópico, focaremos especificamente na LDB e nas DCNEM, buscando pontos relacionados ao EM e ao desenvolvimento do indivíduo no sentido de uma formação integral, apontando as principais modificações ocorridas na LDB a partir da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a). Também nesse próximo tópico abordamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM (BRASIL, 2012c), apontando elementos nela que indicam essa formação voltada para a autonomia do(a) aluno(a), uma formação para a cidadania.

2.1.2 A LDB e as Diretrizes Curriculares – Foco no Ensino Médio

Após tantas mudanças na legislação brasileira e já considerando a redação dada pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), é importante atentar para o que a LDB (BRASIL, 1996) dispõe para o EM, assim como os

principais pontos das DCNEM (BRASIL, 2012a). Destacaremos aqueles que consideramos mais importantes para o debate.

Em relação à LDB (BRASIL, 1996) o primeiro ponto a ser destacado é o parágrafo único do artigo 24, que trata da carga horária mínima para o EM, a qual é de no mínimo oitocentas horas e deverá ser progressivamente ampliada para mil e quatrocentas horas. O parágrafo único indica também que no prazo de no máximo cinco anos, as instituições de ensino devem oferecer, pelo menos, uma carga horária de mil horas anuais.

O artigo 26 traz que os currículos, incluindo o do EM, devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, demandada pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos(as) educandos(as).

Na Seção IV, a Lei aborda especificamente do EM, e em seu artigo 35 apresenta as finalidades desse nível de ensino:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O artigo 35-A, incluído pela Lei nº 13.325 (BRASIL, 2017a), estabelece que a BNCC definirá os objetivos de aprendizagem do EM, os quais se darão em quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas. No parágrafo primeiro é ressaltado que a parte diversificada do currículo deverá estar em harmonia com a BNCC, o parágrafo segundo destaca a obrigatoriedade da BNCC do EM incluir estudos e práticas de EF, arte, sociologia e filosofia. Nesse mesmo sentido, o parágrafo terceiro trata da obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos de EM e o parágrafo quarto da obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, tornando optativo o ensino de outra língua estrangeira.

Um ponto que merece bastante destaque nesse mesmo artigo é o parágrafo quinto, o qual aponta que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas. Esse fato é bastante preocupante por dois pontos, o primeiro que não traz o mínimo de carga horária da BNCC e o segundo relacionado ao que será desenvolvido com os(as) alunos(as) na carga horária restante.

O parágrafo sétimo do artigo 35-A reforça que o EM deverá preocupar-se com a formação integral do(a) aluno(a) nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, os currículos adotem um trabalho voltado para a construção de um projeto de vida do(a) aluno(a). O parágrafo oitavo dispõe sobre a organização dos conteúdos, metodologias e avaliação, que ficam a cargo das redes de ensino.

Outro artigo que sofreu alterações a partir da Lei nº 13.425 (BRASIL, 2017a) foi o 36, passando o currículo do EM a ser composto por uma BNCC e por cinco itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Esses itinerários formativos serão ofertados de acordo com a possibilidade dos sistemas de ensino, devendo ser observada a relevância para o contexto local, podendo ser oferecido de forma integrada.

Destacamos outros parágrafos desse mesmo artigo, os quais apresentam modificações significativas para a formação do(a) aluno(a): possibilidade da formação técnica e profissional realizada em outra Instituição (§ 8); organização do EM em módulos e adoção de créditos (§ 10); as exigências curriculares podem ser cumpridas a distância e em outras instituições (§ 11).

Em relação à EPTNM, a LDB (BRASIL, 1996) apresenta os seguintes artigos: 36-A, 36-B e 36-C. O artigo 36-A. – aborda que o EM, atendida à formação geral do(a) educando(a), poderá prepará-lo(a) para o exercício de profissões técnicas, destacando em seu parágrafo único que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de EM ou em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional.

Segundo o artigo 36-B a EPTNM poderá ser desenvolvida nas seguintes formas: articulada com o EM; subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o EM. Observando os seguintes aspectos: os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional

de Educação; as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; as exigências de cada Instituição de ensino, nos termos de seu PPP.

O artigo 36-C trata da forma como será desenvolvida a EPTNM (BRASIL, 1996, s.p.):

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso [...].

No artigo 44 foi incluído, através da Lei nº 13.425 (BRASIL, 2017a), o parágrafo terceiro o qual sinaliza que o processo seletivo para o ingresso na graduação considerará as competências e as habilidades definidas na BNCC.

Em relação aos profissionais de Educação, há alterações nos artigos 61 e 62, com destaque para o inciso IV do artigo 61, que reconhece como profissional da Educação Básica, aquele(a) com notório saber reconhecido(a) pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação, para atender o disposto no inciso V do caput do artigo 36, ou seja, a formação técnica e profissional.

A reforma do EM proposta através de uma Medida Provisória, sofreu muitas críticas, mesmo que muitos sinalizassem a necessidade de uma mudança nesse nível de ensino, houve uma grande preocupação sobre a falta de diálogo com a comunidade e implementação desta Medida Provisória, sendo o processo considerado por muitos como autoritário e antidemocrático (MONTIEL; SILVA; AFONSO, 2016).

Destacamos alguns artigos das DCNEM (BRASIL, 2012a) para este estudo, entre eles os artigos cinco, oito, nove, 12, 13, 14 e 16 que trazem elementos que merecem destaque dentro da proposta do tema de pesquisa.

O artigo cinco expõe no que o EM, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

O artigo oito apresenta a forma de organização do currículo, sendo esse organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas. Já o artigo nove descreve os componentes curriculares obrigatórios, que estão de acordo com a LDB (BRASIL, 1996). No artigo 12 é relacionado o que devem contemplar os currículos de EM, com destaque para o inciso II, que aborda que os currículos devem adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos(as) estudantes.

As orientações relacionadas a proposta curricular, estão presentes no artigo 13 das diretrizes. Salientamos o inciso III que trata da pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando a autonomia do(a) estudante na construção do conhecimento, assim como o inciso IV que apresenta os direitos humanos como princípio norteador.

O artigo 14 da DCNEM (BRASIL, 2012a) apresenta as formas de oferta e de organização do EM, sendo, de no mínimo três anos, com carga horária mínima de 2400 horas na modalidade regular e 3200 horas no EM regular integrado com a EPTNM. Esse artigo deverá ser modificado, devido às alterações sofridas na LDB pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Por fim destacamos o artigo 16, que trata do PPP, apresentando aspectos a serem considerados na sua elaboração, entre os quais destacamos os incisos V, VI, IX, XVI e XXI:

V – comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

VI – articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;

IX – capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

XVI – análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;

XXI – participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades;

Os incisos que foram sinalizados estão relacionados com o tema a que nos propomos discutir nessa pesquisa. O comportamento ético sendo reconhecido como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e para a prática do humanismo. O desenvolvimento da autonomia do(a) estudante, sendo esses(as) entendidos(as) como protagonista do processo de transformação da sociedade, assim como a análise e reflexão crítica da realidade brasileira. Por fim, a articulação entre teoria e prática, tornando assim o aprendizado mais significativo.

A Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012c) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, as quais apresentam os critérios e princípios a serem observados pelos estabelecimentos que oferecem esse nível de ensino. Salientamos os artigos seis, oito, 13 e 14 dessa resolução.

O artigo seis vai apresentar os princípios norteadores da EPTNM, dos quais destacamos relação e a articulação entre a Educação Básica e Educação Profissional, propondo a formação integral do(a) estudante, que respeite “valores estéticos, políticos e éticos da Educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional”; primando pela indissociabilidade entre Educação e prática social, assim como entre teoria e prática nos processos de ensino e de aprendizagem. Esses princípios apontam para um perfil de egresso “que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais”, sinalizando uma formação que vai para além de preparar para o mercado de trabalho, mas a preparação para a vida ativa em sociedade.

No artigo oito, em seu parágrafo primeiro, destaca que os currículos dos cursos de EPTNM, os quais podem ser ofertados tanto de forma integrada quanto concomitante, devem atender ao mesmo tempo, os objetivos e as diretrizes curriculares da Educação Básica e da Educação Profissional, apontando para uma formação que visa o equilíbrio entre a formação desenvolvida no EM e a preparação para o exercício de uma determinada profissão técnica.

No que diz respeito à estruturação dos cursos de EPTNM, o artigo 13 reforça essa indissociabilidade entre a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, apresentando elementos que contemplam uma formação que considere os conhecimentos técnicos, específicos do curso, assim como os

conhecimentos da formação geral, ligados às diversas áreas: linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza.

Já o artigo 14 destaca que os currículos dos cursos de EPTNM devem proporcionar aos(às) estudantes, entre outros pontos:

- I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

É possível verificar que a preocupação com a formação integral do indivíduo está presente na LDB, sendo reforçada em diversos artigos das DCNEM e Diretrizes Curriculares para a EPTNM, quando abordam a sistematização dessa etapa do ensino, elaboração dos currículos e organização do projeto PPP das instituições. Os temas ética, autonomia e pensamento crítico são recorrentes, vinculando-se a uma formação para a cidadania, para o aprimoramento do ser humano.

Nesse sentido buscamos no próximo tópico abordar esses temas a partir da perspectiva de Paulo Freire, por entender a contemporaneidade desse autor e o quanto ele desenvolveu suas obras e articulou seus pensamentos, numa perspectiva de Educação para a emancipação, para a formação de um sujeito autônomo, ativo, reflexivo e para uma atuação coletiva na sociedade.

2.2 Desenvolvimento da Autonomia do(a) Educando(a)

2.2.1 O conceito em Paulo Freire

Esta pesquisa está centrada especificamente no que está descrito no inciso III do artigo 35 da LBD (BRASIL, 1996). Buscamos então aporte teórico em Freire (1996; 2011a; 2011b, 2018), o qual destaca a importância de conduzir as práticas pedagógicas com estímulo à autonomia e à reflexão crítica do(a) jovem. A escolha do referido autor decorre da perspectiva educativa que busca agregar a área de EF seus conceitos e discussões, indispensáveis à prática educativa.

Freire (2011) ao propor uma Educação problematizadora, defende uma superação da alienação, na qual os(as) educandos(as) reconheçam-se como sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo suas razões de ser e estar no mundo, assumindo uma postura crítica, para que assim seja possível intervir e transformar a realidade. A Educação sobre essa perspectiva deve preocupar-se em problematizar a relação do homem e da mulher, com o mundo em que vivem.

A atualidade do pensamento de Freire se torna evidente se refletirmos no que está presente nas escolas nos dias de hoje, cuja Educação está distante de ser participativa, problematizadora e de formar o indivíduo para a cidadania e mais próxima de capacitar não para o mundo do trabalho, mas para o mundo produtivista. Paulo Freire é um educador de referência mundial e em 2012 teve o reconhecimento no Brasil, sendo declarado como o “Patrono da Educação Brasileira” (BRASIL, 2012b).

É assim que Freire, contra erudições em torno da negação da possibilidade da conscientização, é um pensador que mexe com o mundo da escola e da educação no seu conjunto, porque é pessoa e educador que não reivindica gravação em placas de bronze de suas reflexões e ações; continua gravando no coração de muitas pessoas, mensagens de esperança e inconformismo permanente em relação à injustiça, iluminando caminhos sem precisar brilhar, ante intelectuais outros que brilham sem conseguir iluminar (ANDREOLA; GHIGGI; PAULY, 2011, p. 15).

Buscamos os temas ética, autonomia e pensamento crítico, que estão presentes no artigo 35 da LDB, nas obras de Freire, para que pudéssemos entender melhor tais conceitos a partir desse autor. Iniciamos pela leitura das definições contidas no “Dicionário Paulo Freire” (TRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017) e fomos em

busca de um aprimoramento do nosso conhecimento, sobre esses temas, em algumas de suas obras.

Autonomia é um conceito que perpassa as diversas obras de Freire (1996; 2011a; 2011b; 2018), ligado à ideia de liberdade. Libertação é o conceito central da obra do autor, estando vinculado à liberdade, conscientização e revolução (JONES, 2017). Para que se consiga a autonomia, é preciso a libertação – práxis dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo, assim como uma consciência crítica da nossa relação com os(as) outros(as) e com o mundo. Para Oliveira (2011, p. 30) ser autônomo é “libertar-se da alienação, é reconhecer os condicionamentos a que estamos sujeitos, compreendendo as suas razões de ser e o modo como influenciam as nossas decisões e escolhas, tomando para si o poder de lutar, de intervir no mundo”.

Em relação à autonomia, nos apoiamos em Machado (2017, p. 53) que apresenta essa como um processo que envolve diferentes e inúmeras decisões de humanização, o qual é construído historicamente, pois as mesmas são tomadas pelos indivíduos ao longo de sua existência. Para Freire (1996), autonomia é um processo, um vir a ser, é a experiência da liberdade.

Utilizar estratégias participativas nas aulas pode levar os(as) alunos(as) ao desenvolvimento de sua autonomia. É importante que os(as) alunos(as) sintam-se como parte dos processos de ensino e de aprendizagem. Freire (1996, p. 78) ressalta que o(a) docente não pode negar o seu papel fundamental que é “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”.

Práticas que possibilitem aos(às) alunos(as) o sentimento de pertencentes ao processo educativo, no qual os(as) mesmos(as) participem de forma mais ativa de toda a proposta, opinando e discutindo suas ideias, aproximam-se da pedagogia da autonomia que Freire (1996, p. 121) defende, como sendo a que “tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”.

Destacamos também a relação direta da autonomia com a criatividade, pois as práticas que desenvolvem a autonomia dos(as) alunos(as), também estimulam o processo de criação. Assim, percebemos que é preciso buscar estratégias nas aulas que permitam despertar nos(as) alunos(as) a autonomia para a tomada de decisões e criatividade, ao mesmo tempo, para que, dessa forma, tenham sentimento de

pertencimento e capacidade de iniciativa, contribuindo assim com os processos de ensino e de aprendizagem.

Para Freire (2011a) em todo o indivíduo existe um ímpeto criador, que está ligado à sua inconclusão, pois para o autor somos seres em construção, somos seres de possibilidades. Freire (2011a, p. 41) destaca que é preciso dar “oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”, a partir de uma Educação que não iniba o(a) aluno(a) e não o(a) restrinja, mas sim, dê voz e vez aos(às) alunos(as), estimulando a sua autonomia e criatividade.

De acordo com Betti e Zuliani (2002), o pensamento lógico e abstrato, juntamente com a capacidade de análise e de crítica, estão consolidados nesta faixa etária do EM, portanto uma intervenção mais complexa pode ser pertinente a formação de um cidadão capaz de “usufruir de maneira plena e autônoma à cultura corporal” (p. 76).

As Orientações Curriculares para o EM (BRASIL, 2006), no tocante da EF, destacam a necessidade que os(as) jovens vivenciem diferentes e inúmeras práticas corporais, para que dessa forma, e através delas, estabeleçam relações que são tanto individuais, quanto coletivas, com a ideia de “que esses jovens adquiram maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica quando estes estiverem no papel de espectadores das mesmas” (BRASIL, 2006, p. 224). Ainda reforçam que se espera que com os saberes e conhecimentos advindos das aulas de EF no EM, os(as) estudantes estejam preparados(as) para uma atuação política no que se refere à organização dos espaços e recursos para as diferentes práticas que compõe a cultura corporal. Sinalizamos que o conteúdo dessas Orientações se trata de algo declarado, que não necessariamente serão efetivadas, porém apresentamos aqui para que se faça uma reflexão sobre o que foi proposto.

Em relação à ética, Freire (1996) propõe uma ética universal do ser humano, indispensável à convivência humana, pautada na verdade e no conhecimento profundo dos conteúdos. A partir de Freire é possível pensar uma Educação ética, pautada no respeito e cuidado com o outro, práticas essas potencializadas a partir de propostas educativas que vinculem o sensível, com o cognitivo e com o motor. Ética e Educação caminham juntas (ALVES; GHIGGI, 2014).

Ghiggi (2003, p. 100) faz uma reflexão em torno da ética e da Educação, para pensar a prática pedagógica, usando Freire para subsidiar os seus

pensamentos. O autor aponta a relação direta entre as duas, entendendo que “as exigências éticas que recaem sobre o trabalho pedagógico, (...) levam-me a refletir a prática, que é o caminho para ‘pensar o certo’”. No mesmo texto, faz uma relação da ética, enquanto juízo de valor, com as concepções de autoridade, liberdade e autonomia.

[...] as concepções de autoridade, liberdade, autonomia em Freire são construídas desde práticas que têm em vista a produção do conhecimento (enquanto produção da realidade, desde juízos dessa mesma realidade) e a transformação social (desde juízos de valor que a própria existência da realidade possibilita e requer), que tem então a perspectiva ética como central (GHIGGI, p. 104).

A ética que pretendemos abordar aqui está relacionada com o que Alves e Ghiggi (2014) abordam ao longo do seu texto “Ética e cultura dialogal: transitividade crítico-reflexiva em educação”. Acreditamos, assim como os autores, que a Educação trabalha com o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do(a) educando(a), ou seja, com a ética, a qual “lida com as habilidades individuais de agir para si e para os outros” (ALVES; GHIGGI, 2014, p. 278).

Entendemos que o tema ética também está vinculado a formação moral do(a) educando(a). Freire (1996, p. 37) destaca que “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio a formação moral do educando”, é preciso fazer com que os(as) alunos(as) reflitam criticamente sobre suas atitudes, de forma que o aprendizado e vivência das aulas possam contribuir para um comportamento cidadão em suas vidas.

Essa sinalização de Freire está em acordo com o disposto nas DCNEM (BRASIL, 2012, p. 195), em seu artigo sexto, o currículo deve ser formado por “conhecimentos relevantes e pertinentes, permeados pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas”.

Sinalizamos o potencial da escola, e nesse caso específico da EF, para o desenvolvimento de aspectos relacionados à ética, aos valores morais e às atitudes dos(as) jovens. Dessa forma, no planejamento das aulas torna-se fundamental a previsão de estratégias que contemplem também objetivos atitudinais, através das diferentes práticas que cotidianamente já são realizadas nas aulas, muitas vezes sem o foco e intencionalidade para com a temática. Práticas que levem o(a) aluno(a)

pensar em função dos(as) outros(as), que trabalhe com a reciprocidade, com o respeito mútuo e com o diálogo permanente.

O pensamento crítico e/ou reflexão crítica, é compreendido aqui como a capacidade de pensar criticamente a realidade, onde educador(a) e educando(a) estão inseridos(as) para dialogar, refletir e transformar essa realidade onde vivem (FREIRE, 1996).

Para Freire (2011a) é urgente o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, para que esses possam transformar suas realidades. As práticas pedagógicas devem promover, a todo instante, essa reflexão crítica do aluno(a), o refletir a partir da sua prática para compreender e, aí sim, modificar o meio que está inserido(a). Para isso são necessárias práticas que contextualizem o que está sendo abordado, para assim dar significado ao aprendizado e tornar possível o transcender para o dia a dia dos(as) alunos(as).

Para que seja possível essa reflexão crítica por parte dos(as) alunos(as), é preciso que esse(a) se veja como sujeito do processo educativo, como já anunciado anteriormente. Para Freire (2011b) é preciso negar a Educação bancária, que vê os(as) alunos(as) apenas como um depósito de conhecimentos, é preciso compreender, de acordo com o autor, que o destino do homem e da mulher é criar e transformar o mundo, ou seja, na escola o(a) aluno(a) deve ser sujeito de suas ações.

Freire (2011b) defende uma Educação problematizadora, diferente da Educação bancária, que problematize a relação do homem e da mulher com o mundo. Isso intensifica a importância de trabalhar nas aulas, conteúdos que tenham significados para a vida dos(as) jovens, ainda mais quando se trabalha com adolescentes que estão a todo instante em constante interação com meios de comunicação, com as mídias, cuja informação chega rapidamente, mas nem sempre com uma abordagem crítica.

É fundamental que as disciplinas, e nesse caso específico a EF, trabalhem com a criticidade dos(as) jovens, refletindo o ambiente escolar e a sociedade em que estão inseridos(as), para que, dessa forma, como diz Freire (1996; 2011b), consiga-se a transformação³ da realidade.

³ Na perspectiva de Freire, quando falamos em transformação da realidade, estamos nos referindo a um engajamento nas lutas contra opressores, a favor dos oprimidos. Transformar para Freire (2011a)

Por fim, destacamos a importância do trabalho dos(as) professores(as) do EM no desenvolvimento da autonomia dos(as) alunos(as), por meio de estratégias pedagógicas que contemplem uma formação integral do(a) educando(a), na busca para que esse(a) torne-se um indivíduo atuante na sociedade em que está inserido(a), contribuindo na formação do ser mais (FREIRE, 2011b).

Acreditamos que o desenvolvimento da autonomia é o centro da nossa questão, pois essa parte de uma postura ética e crítica dos(as) alunos(as), que passam a se perceber no mundo como agentes de um processo de transformação. A autonomia está ligada à ética, pois o indivíduo agirá de acordo com o dever, respeitando os demais sujeitos. A autonomia é construída no âmbito das relações com os(as) outros(as). O(a) educador(a) que tenha como objetivo de desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a), na perspectiva freireana, certamente trabalhará a sua Educação moral e pensamento crítico, pois só será autônomo aquele(a) que for consciente da realidade em que vive.

Nesse sentido o tópico a seguir, abordará o desenvolvimento da autonomia no âmbito da EF, buscando fazer uma relação entre a perspectiva de Paulo Freire e alguns autores da área de EF, apresentando exemplos e situações de como os(as) professores(as) podem estimular o desenvolvimento da autonomia dos(as) alunos(as) em suas aulas.

2.2.2 Intervenção docente para o desenvolvimento da autonomia

Buscamos nesse espaço fazer um diálogo das ideias de Freire com as práticas pedagógicas nas aulas de EF para o EM, a partir das concepções críticas da EF, aproximando metodologias que trabalhem no sentido da formação integral do(a) estudante, buscando a sua autonomia a partir de temas/conteúdos relacionados à área.

Ao longo dos tempos os objetivos e propostas educacionais da EF tem sofrido diferentes modificações. De acordo com Darido (2008) essas tendências

pedagógicas da EF, influenciam a formação do(a) professor(a), assim como suas práticas pedagógicas.

A EF no Brasil, desde o século XIX, tem suas origens marcada pela influência das instituições militares, sendo entendida como um elemento de extrema importância para a formação de um indivíduo forte e saudável (CASTELLANI FILHO, 1988). Na década de 1920 a EF surge nos currículos, com o nome de ginástica e em 1930 sua concepção é voltada para a perspectiva higienista, com objetivo de criar hábitos de higiene e saúde (DARIDO, 2008).

No período do Estado Novo, durante o governo de Getúlio Vargas (1937 – 1945), a EF, juntamente com a Educação Moral e Cívica, assume a responsabilidade de militarização do corpo, indo ao encontro das políticas ditatoriais da época (CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES *et al.*, 1992; DARIDO, 2008). De acordo com Darido (2008), após a constituição de 1946, a EF assume o discurso de Educação pelo movimento, no sentido de uma educação integral.

Já na década de 1960 a EF assume um caráter voltado para uma pedagogia tecnicista, cujo objetivo do ensino era formar mão-de-obra qualificada e em 1970 esteve voltada para a manutenção da ordem e progresso (CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES *et al.*, 1992; DARIDO, 2008). Segundo decreto 69.450 de 1971 (BRASIL, 1971b), em relação à EFE, se considerou a EF como atividade que desenvolve e aprimora as forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do indivíduo. Nessa época, na tentativa de se tornar uma nação olímpica, o esporte passa a ser o conteúdo predominante da EF na escola, fase na qual, segundo Darido (2008), o rendimento e seleção dos mais habilidosos(as), está mais presente nas aulas de EF.

Em 1980, devido ao Brasil não ter se tornado uma nação olímpica, a EF muda novamente seu enfoque, passou a voltar-se para o desenvolvimento psicomotor do(a) aluno(a), deixando de ser voltada para o auto-rendimento e sendo implantada desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, incluindo a Pré-Escola. Na década de 1990 encontramos um despertar da população, que passa a se preocupar com sua qualidade de vida (CASTELLANI FILHO, 1988; SOARES *et al.*, 1992; DARIDO, 2008).

De acordo com Silva (2014b), as concepções críticas, na área da EF, surgem com o objetivo de ressignificar a EF, defendendo uma prática que compreenda o ser

humano em sua totalidade, em que não houvesse a separação corpo e mente, as atividades seriam voltadas para trabalhar o(a) aluno(a) de forma integral.

Os educadores devem conhecer os alunos e serem criativos para construir e organizar, juntamente com eles, diferentes rotas de aprendizagem, tirando-os da zona de conforto, estimulando e desafiando-os a buscar o desenvolvimento, assim tornando-as significativas a todos e todas participantes desse *curriculum* de aprendizagem, que está em constante construção e reconstrução com as contínuas transformações sociais e o permanente diálogo entre os educandos e o educador (ROSSETTO JÚNIOR, 2015, p. 44).

As concepções críticas surgem como forma de questionar o ensino do esporte como estava acontecendo. Tais concepções propõem abordagens diferentes para o conteúdo esportivo, levando em consideração aspectos que vão além do ensinar as habilidades e técnicas relativas a determinado esporte, mas sim reconhecer o(a) aluno(a) em sua totalidade, considerando sua historicidade, ou seja, suas vivências anteriores.

No livro “Metodologia do ensino de Educação Física” os autores apresentam uma metodologia emergente, denominada de crítico-superadora, na qual o desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal, devem estar relacionados com o contexto social e cultural do(a) educando(a) (SOARES *et al.*, 1992). Kunz (2001a; 2001b; 2004; 2009) destaca a necessidade de mudanças na prática pedagógica do(a) professor(a) de EF, anuncia que o esporte na escola, sendo esse um dos conteúdos da cultura corporal, deve ser trabalhado a partir da percepção, sensibilidade e intenção, o que resultará num indivíduo mais liberto e criativo.

A metodologia de esporte educacional proposta pelo Instituto Esporte e Educação (IEE)⁴ trabalha com os princípios da inclusão de todos, construção coletiva, respeito à diversidade, educação integral e rumo à autonomia (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO; 2008), e tem como base os objetivos de ensino do esporte educacional, que são: ensinar o esporte como direito de todos; ensinar bem o esporte a todos; e ensinar esporte para cidadania (FREIRE, 2009; ROSSETTO JUNIOR *et al.*, 2009; ROSSETTO JÚNIOR, 2015).

Esses autores e propostas apresentadas são algumas que existem dentro do campo da EF, outras também têm o seu real valor e importância para a área, porém

⁴ O IEE é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, fundada em 2001 pela Ana Moser (ex-atleta e medalhista olímpica de voleibol) que tem como objetivo implementar a metodologia do esporte educacional em comunidades de baixa renda.

o que desejamos é entrelaçar alguns conceitos presentes nelas, com os pensamentos de Freire, em especial os presentes na obra “Pedagogia da Autonomia” (1996) que apresenta uma série de saberes necessários a prática educativa do(a) professor(a).

Freire (1996) destaca que um dos saberes indispensáveis ao(à) educador(a) é que ensinar não é transmitir conhecimento, é sim construir possibilidades para a produção e/ou construção do conhecimento. O(a) educador(a) não transferirá conteúdos ou conhecimentos para os(as) educandos(as), ele(a) sim criará caminhos para que esses(as) possam recriar ou refazer o que está sendo ensinado. Educador(a) e educando(a) são sujeitos dos processos de ensinar e de aprender, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1996, p. 26).

Os(as) educadores(as), nesse caso, especialmente, os(as) de EF, devem estar em constante atualização, usando-se da pesquisa como ferramenta para continuar buscando o que ainda não conhece, para poder responder às indagações dos(as) alunos(as), para contextualizar aquilo que está sendo ensinado. E a pesquisa deve ser estimulada no(a) educando(a), para que esse(a) busque respostas as suas inquietações. A pesquisa deve ser utilizada como uma aliada da prática educativa. O(a) educador(a) não deve deixar de buscar novos conhecimentos, qualificando assim a sua prática pedagógica. Freire (1996) defende que pesquisa e ensino caminham juntos.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Fica evidente a importância da presença da pesquisa na prática do(a) educador(a), que o ensinar exige pesquisa como coloca o autor, faz parte da ação pedagógica a indagação e a busca por novos conhecimentos. O conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido, não deve levar o(a) educador(a) a uma acomodação, é preciso buscar o que tem de novo, para que, dessa forma, consiga-se uma aproximação com a realidade do(a) educando(a). Ao trabalhar com jovens é preciso reconhecer que esses(as) estão, a todo o momento, “conectados(as)”. A eles(as) chegam inúmeras informações, nem todas verdadeiras, cabe ao(à) educador(a)

atentar-se a esse novo perfil de educando(a) e usar isso em prol da formação desse(a) jovem.

No caso da EF tem-se muitos fatos vinculados ao esporte, assim como a atividade física e saúde. O(a) educador(a) deve auxiliar o(a) educando(a) a filtrar essas informações relacionadas à área, aproveitando-se disso para desenvolver os seus conteúdos, usando as mídias e as redes sociais como recursos, meios para iniciar debates aprofundados com os(as) educandos(as), exigindo um conhecimento epistemológico, mais embasado do conteúdo que está sendo desenvolvido, usar-se da pesquisa como estratégia de ensino.

Como disposto nas DCNEN (BRASIL, 2012a, p. 197), em seu artigo 13, a pesquisa deve ser um princípio pedagógico “possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos”.

Em relação aos conteúdos, Freire (1996) ressalta que a escola e os(as) educadores(as) devem relacioná-los com os saberes dos(as) educandos(as), não subestimando esse saber que o(a) estudante traz consigo para a escola, mas respeitando esses saberes construídos através de sua experiência social. Em relação à seleção dos conteúdos os PCNEM, abordam que leve-se em conta a relevância social, as características dos(as) alunos(as) e do contexto que estão inseridos(as).

O(a) docente de EF pode utilizar-se do esporte, por exemplo, para discutir questões sociais, de classe, de gênero, como no caso do futebol feminino e a toda discriminação que esse sofre, o quanto é relegado. Ainda no futebol debater sobre porque esse é o esporte que representa o nosso país, porque ele é praticado em diferentes locais, bairros, comunidades, tendo espaço físico adequado ou não. O que leva tantas crianças e jovens almejem uma carreira de jogador(a) de futebol, o que está por trás de tudo.

O esporte nos PCNEM também aparece voltado para uma perspectiva de formação para a cidadania e inclusão social, porém salientamos que trata-se de um documento legal, que não temos a garantia de que o esporte será trabalhado nessa perspectiva. Silva (2014b, p. 49) destaca que para ensinar esportes nas aulas de EF “faz-se necessário uma compreensão do sentido e significado deste conteúdo para além do fazer, rompendo, assim, com o modelo de práticas reprodutivas e descontextualizadas”. Para Kunz (2001a, p. 43) “conduzir o ensino na concepção

crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte”.

Em lugar de ensinar os esportes na Educação Física Escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas de esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permite aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com as suas possibilidades e necessidades (KUNZ, 2004, p. 36).

São inúmeras questões que um tema pode suscitar numa aula de EF, cabe ao(à) educador(a) o cuidado para o trato com os conteúdos, não deixando a sua aula resumir-se a reprodução e execução de movimentos. Para Rossetto Júnior (2015) as práticas pedagógicas devem abordar os conteúdos nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, estimulando os(as) jovens a “aprender a ser, conviver, saber e fazer”. Montiel e Silva (2013, 2014a, 2014b, 2014c) reforçam em seus estudos a potencialidade da EF para trabalhar conteúdos para além das habilidades motoras nas aulas práticas.

Como destaca Freire (1996), é preciso aliar o ensino dos conteúdos com a formação moral do(a) educando(a), e as aulas de EF oferecem diferentes oportunidades para trabalhar essas questões no transcorrer de suas práticas, não deixando de priorizar o corpo em movimento, mas dando sentido para esse movimento, fazendo o(a) educando(a) compreender o porquê daquilo que está sendo ensinado e refletir sobre suas atitudes e de que forma isso pode contribuir para a vida dele.

Em acordo com o que está disposto nas DCNEM (BRASIL, 2012a, p. 195), em seu artigo seis, o currículo deve ser formado por “conhecimentos relevantes e pertinentes, permeados pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas”.

[...] os processos de ensino e aprendizagem devem possibilitar aos educandos compreender suas práticas, discutir, planejar, refletir, lidar com as emoções, conscientizar-se, problematizar, conflitar e valorizar conceitos, atitudes e procedimentos para além do emprego no esporte, transferindo esses saberes para o convívio coletivo e vida cidadã (ROSSETTO JÚNIOR, 2015, p. 43).

Importante que o(a) educador(a) ao entrar na sala de aula, ou numa quadra esportiva, como no caso da EF, seja “um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições” (FREIRE, 1996, p. 52), o (a) educador(a)

precisa ser um ser crítico. Os(as) jovens chegam cheios de curiosidades nas aulas, leram, ouviram ou viram algo relacionada à área de EF que chamou a sua atenção, como, por exemplo, que a prática de atividades físicas auxilia no raciocínio lógico do(a) estudante. Mesmo esse não sendo o conteúdo específico daquela aula o(a) educador(a) precisa estar aberto a essas inquietudes e buscar, através da pesquisa como já ressaltado anteriormente, respostas para sanar os anseios dos(as) educandos(as), reconhecendo-se como um ser inconcluso, que não tem todas as respostas, que está em constante formação. Como destaca Freire (1996, p. 65), esse “é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”.

Freire (1996) destaca a importância de uma reflexão crítica e permanente da prática educativa, garantindo assim o respeito do(a) educador(a) pela autonomia do(a) educando(a). Nas aulas de EF, numa proposta que tenha como um dos seus princípios estimular a autonomia dos(as) jovens, aparecerão questões como gerenciamento e organização das atividades da aula, assumir a responsabilidade por desenvolver com seus colegas alguma atividade em determinada aula, assumir funções de árbitros, organizar eventos, decidir regras e regulamentos, entre outras que levem os(as) jovens a discutir, posicionar, ser protagonistas e responsáveis por suas decisões (BOAVENTURA, 2007; SILVA e MONTIEL, 2013; MONTIEL e SILVA, 2013; MONTIEL e SILVA, 2014a; MONTIEL e SILVA, 2014b; MONTIEL e SILVA, 2014c; MONTIEL e PORTO, 2016).

De acordo com estudo realizado por Boaventura (2007), o(a) educador(a) que trabalha com a EF pode utilizar-se de diferentes estratégias para alcançar essa autonomia do(a) aluno(a), tais como:

[...] a de jogar junto com os alunos para motivá-los; a de trazer apresentações para dentro da escola ligadas ao conteúdo e de levá-los para locais fora do ambiente escolar, as quais são estratégias que potencializam a autonomia e que são confirmadas como formas efetivas de atingir tal objetivo (BOAVENTURA, 2007, p. 87).

Rossetto Júnior, Costa e D’Angelo (2008, p. 11) ressaltam que autonomia “constitui-se na capacidade dos autores sociais em analisar, avaliar, decidir, promover e organizar a sua participação e a de outros nas diversas práticas esportivas”. Diante disso, é preciso pensar aulas de EF e estratégias que envolvam os(as) educandos(as), que estimule suas diferentes capacidades, sendo necessário a construção de conhecimentos que ultrapassem a execução e reprodução de

gestos motores. Kunz (2006, p. 33) destaca que a emancipação do(a) educando(a) é um “processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica e, com isso, todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação”.

Quando se propõe a trabalhar a EF para a autonomia dos(as) alunos(as) é preciso pensar que, como alertam Araujo e Grunennvaldt (2017, p. 260), “não é só discutir regra de jogo, contudo, entender porque que a regra existe e como pode ser modificada para atender interesses, bem como, proporcionar uma leitura do esporte numa perspectiva ampliada”. Pode-se dizer que com essa prática pedagógica os(as) professores(as) passam a “promover aprendizagens significativas e duradouras” (FREIRE, 1996, p, 110).

As DCNEM (BRASIL, 2012), em seu artigo 12, reforçam que o currículo de EM, deve adotar metodologias que estimulem a iniciativa dos(as) jovens. De acordo com Rossetto Júnior (2015, p. 41) autonomia na prática esportiva é

[...] a capacidade de tomar decisões e responsabilizar-se, sempre considerando o melhor para o coletivo. A autonomia é a valorização do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos esportivos que levem as crianças e jovens a desenvolverem competências e habilidades para a prática esportiva analisando e contextualizando a imposição externa, seja midiática, política, cultural ou social.

O(a) educador(a) que avalia e reflete permanentemente a sua prática educativa, que dialoga com os(as) educandos(as), respeitando as diferentes opiniões, apesar de colocar a sua posição, está crescendo e aprendendo com o(a) educando(a), assim como esse(a) está crescendo e aprendendo com o(a) educador(a) e colegas.

Enquanto educador(a), de acordo com Freire (1996, p. 78), não posso “negar que meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”. Todos(as), educadores(as) e educandos(as), têm o seu papel nos processos de ensino e de aprendizagem, por hora, educadores(as) são aprendizes, e por vezes educandos(as) ensinam, num constante processo de diálogo, respeito aos saberes uns dos(as) outros(as).

Freire (2011b) ressalta a importância de um diálogo crítico e libertador, com reflexão sobre as suas condições concretas durante essa libertação, e é essa reflexão que conduzirá à prática, à ação dos(as) educandos(as) na busca pelo ser

mais. Para Freire (2011b, p. 93) “Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Freire (2011b, p. 73) destaca que a autêntica práxis se faz no momento da ação, quando “o saber resultante dela se faz objeto de reflexão crítica”. É uma reflexão na e sobre a ação, acreditando em sua capacidade de pensar certo, uma ação em comunhão, onde todos objetivem o mesmo, caminhem juntos.

A tarefa da educação crítica é desenvolver as condições para que as estruturas autoritárias e a imposição de uma “comunicação distorcida” possam ser suspensas e encaminhadas no sentido de uma emancipação que corresponde à realidade. Isso significa que o professor deverá promover o “agir comunicativo” entre seus alunos, possibilitado pelo uso da linguagem, para expressar entendimentos do mundo social, subjetivo e objetivo, da interação para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, formulação de interesses e preferências, e agir de acordo com as situações e as condições do grupo em que está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se da cultura (KUNZ, 2001, p. 123).

Outro ponto destacado por Freire (1996) é que os(as) educadores(as) devem estimular a curiosidade dos(as) educandos(as), pois é ela quem fará o(a) estudante atuar, perguntar mais vezes, o(a) fará refletir sobre o que está sendo respondido, sobre o conhecimento que está sendo construído. As aulas de EF devem apresentar estímulos que agucem a curiosidade dos(as) educandos(as). O(a) educador(a) deve buscar estratégias para estimular a curiosidade do(a) jovem, a ponto de chegar na próxima aula querendo saber mais.

Rossetto Júnior (2015) ao abordar sobre as estratégias de ensino destaca, entre outros pontos, ser fundamental que o(a) educador(a) provoque o conflito nos(as) educandos(as), para favorecer novas aprendizagens. Para o autor “os jogos e as atividades sempre devem trazer algo diferente, inovador, mais difícil, complexo, inusitado e não somente o já desenvolvido e aprendido” (ROSSETTO JÚNIOR, 2015, p. 46).

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos em que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 95).

Para Freire (1996, p. 98) o “exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar”, por isso a importância do estímulo a curiosidade dos(as) educandos(as) durante as aulas. O(a) docente de EF que atente para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), utilizará em suas aulas, meios para que esse(a) exercite a sua curiosidade e vá em busca de suas repostas, para posteriormente promover um debate, que provocará, a partir das colocações do(a) educador(a) e demais colegas, uma reflexão crítica e a construção do seu conhecimento a respeito do objeto em estudo.

Rossetto Júnior (2015, p. 48) destaca que o(a) educador(a) deve “estimular discussões, leituras, debates, análises e críticas coletivas e individuais” que contemplem não só o âmbito da prática, mas os “aspectos políticos, econômicos, sociais, educacionais, de saúde e segurança”.

Reconhecendo a Educação como “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 110), o(a) educador(a) precisa promover aprendizagens significativas e duradoras, mas isso será possível, como ressalta Rossetto Júnior (2015), quando se cria para os(a) educandos(as) caminhos e possibilidades diferentes para aprender.

Tornar a aprendizagem significativa, trabalhar os conteúdos nas suas diferentes dimensões, são formas para envolver o(a) educando(a) nos processos de ensino e de aprendizagem, assumindo-se como um ser autônomo e um(a) cidadão(ã) responsável, estimulando a sua constante reflexão crítica. Como destaca Freire (1996, p. 121) uma proposta pedagógica baseada na pedagogia da autonomia “tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”.

O que quero dizer é que a educação não é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perturbação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenem ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 1996, p. 126).

O(a) educador(a) não pode eximir-se a sua responsabilidade nesse processo, as aulas de EF são um excelente espaço para discutir com os(as) educandos(as) possibilidades de mudança da sociedade. As DCNEM (2012) definem, em seu artigo 16, que o PPP das escolas, deve considerar a capacidade de aprender permanente, assim como a análise e a reflexão crítica da realidade brasileira. Cabe ao(à)

educador(a) o comprometimento com os processos de ensino e de aprendizagem, para que os(as) educandos(as) sejam formados(as) para a vida, propondo que nas aulas de EF “se discuta, pesquise, ensine e se desenvolva para valorizar toda e qualquer forma de expressão corporal, assumindo uma forma, ao mesmo tempo espontânea e crítica de compreensão do mundo em ação” (ROSSETTO JÚNIOR, 2015, p. 44).

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 (SOARES *et al*, 1992, p. 40).

Para Silva (2014b) precisamos de uma nova configuração de Educação, a qual permita considerar as experiências vividas pelos(as) educandos(as) e que se leve em conta o amplo repertório da cultura corporal. Destaca que a EF tem o papel de possibilitar ao(à) educando(a) um conhecimento político, cultural e social, a partir dos conteúdos/temas que se propõe a desenvolver. A EF é uma disciplina com extrema relevância no contexto escolar, pois pensa o ser humano em sua totalidade (SOUZA FILHO, 2014).

Nesse sentido, destacamos a possibilidade da EF atender em suas aulas, o que dispõe a legislação em relação às finalidades para o EM, mais especificamente essa formação integral. No currículo do EMI a EF tem um papel crucial, pois como destaca Ciavatta (2012), a compreensão do EMI não deve ser a de técnicos, mas de indivíduos, os(as) quais além de atuar como profissionais técnicos, compreendam e interajam na realidade. Nesse sentido a EF tem muito a contribuir, pois como já exposto anteriormente trabalha com os aspectos motores, sociais, afetivos e cognitivos dos(as) alunos(as).

Buscamos, a partir do próximo capítulo, apresentar os caminhos metodológicos adotados a partir das leituras realizadas na construção dessa fundamentação teórica e as escolhas realizadas para que fosse possível responder nossa questão de pesquisa.

CAMINHOS METODOLÓGICOS



3.1 Caracterização da pesquisa

Quando nos propomos realizar uma pesquisa, estamos em busca de resposta. Para isso é imprescindível organizar cuidadosamente os caminhos que percorreremos para que seja possível compreender o objeto de estudo. Por isso a escolha teórica realizada pelo(a) pesquisador(a) para abordar o objeto de estudo, assim como o estudo dos caminhos, dos instrumentos e regras para realizar a pesquisa, devem estar bem explicitados. Portanto, essa pesquisa enquadra-se como qualitativa, em razão de que buscou analisar as práticas pedagógicas de EF que desenvolvem a autonomia dos(as) educandos(as), compreendendo essas como potencializadoras da legitimação desse componente curricular no EMI do IFSul.

Para melhor entender, conhecer e interpretar o nosso objeto de estudo, optamos por uma pesquisa qualitativa. De acordo com Bicudo (2011, p. 14), quando sinalizamos que estamos trabalhando o qualitativo da pesquisa, significa que estamos “buscando trabalhar com qualidades dos dados à espera de análise”, ou seja, pretende-se a descrição de um contexto, de situações específicas, significa que a investigação está voltada para a qualidade do objeto observado.

A pesquisa qualitativa, segundo Gomes (2007), tem como foco principal a exploração de opiniões e representações sociais sobre o tema em questão. Na pesquisa qualitativa o(a) pesquisador(a) está interessado(a) em um processo que ocorre em determinado ambiente e sua intenção é compreender como os(as) envolvidos(as) com esse processo o interpretam.

Creswell (2014) apresenta diversas características da pesquisa qualitativa, entre elas destacamos que os(as) pesquisadores(as) normalmente coletam dados no ambiente que convivem socialmente, que atuam profissionalmente, são eles(as) que constroem seus próprios instrumentos de pesquisa, coletando dados de diversas formas, utilizando entrevistas, questionários, observações, entre outros métodos. Nesse sentido, salientamos o alinhamento da pesquisa aqui proposta com a abordagem qualitativa, pois buscamos conhecer o contexto de atuação profissional da pesquisadora, a partir de suas inquietações, através de questionários, entrevistas e observações, com instrumentos confeccionados pela pesquisadora.

Para o mesmo autor, quando optamos por uma pesquisa qualitativa, desejamos explorar o tema em questão, pois “precisamos de uma compreensão *complexa* e detalhada da questão” (CRESWELL, 2014, p. 52).

Além da interpretação, para Bicudo (2011) a descrição faz parte da pesquisa qualitativa, pois é uma forma de expressar o percebido, de forma organizada, através da linguagem escrita. Conforme Gil (2007), a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição de característica de determinada população ou fenômeno, ou, o estabelecimento de relações entre as variáveis, e ainda a determinação da natureza dessa relação. Ainda de acordo com o mesmo autor, a pesquisa descritiva é utilizada habitualmente por pesquisadores(as) sociais preocupados(as) com a atuação prática.

3.2 O estudo de caso como estratégia de pesquisa

Optamos neste trabalho pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa, pois acreditamos que era o mais adequado para a pesquisa que nos propomos em desenvolver. De acordo com Yin (2015) o estudo de caso serve para entendermos algum fenômeno social complexo, dentro de um ambiente real, através de diferentes técnicas de coleta de dados (questionários, entrevistas, observações, entre outros), permitindo que o(a) pesquisador(a) foque em um caso, que não é um local específico e nem uma determinada pessoa, mas sim algo que diverge dos demais, onde os(as) participantes diferem dos(as) outros(as). De acordo com Creswell (2014) o importante “é definir um caso que possa ser delimitado ou descrito dentro de determinados parâmetros” (p. 87).

Precisamos entender que o caso é o fenômeno que envolve a pessoa e o espaço, em específico neste estudo, o fenômeno que envolve os(as) professores(as) de EF do IFSul. O estudo de caso trabalha com algo real e que está acontecendo, que se desenvolve historicamente nesse momento, não exige controle de eventos comportamentais (YIN, 2015).

Uma característica de um bom estudo de caso qualitativo é que apresentam uma *compreensão em profundidade* do caso. Para chegar a isto, o pesquisador coleta muitas formas de dados qualitativos, variando desde entrevista, observações e documentos até materiais audiovisuais. (CRESWELL, 2014, p. 87).

O caso, aqui neste estudo, é representado pelos(as) professores(as) de EF do IFSul, que em suas práticas pedagógicas desenvolvem a autonomia do(a)

educando(a), atendendo assim o que está disposto no inciso III do artigo 35 da LDB, desenvolvendo o(a) educando(a), no sentido de uma formação humana e integral.

3.3 Contexto da pesquisa e participantes

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul)⁵. O IFSul iniciou sua história em 1917, quando foi fundada a Escola de Artes e Ofícios, com o objetivo de oferecer a Educação Profissional para meninos de classe social baixa. As aulas só tiveram início em 1930 e nesse mesmo momento foi instituído o Instituto Profissional Técnico, tendo funcionado por uma década. Em 25 de maio de 1940 foi demolido o prédio para a construção da Escola Técnica de Pelotas, a qual foi criada em 25 de fevereiro de 1942 através do Decreto-lei nº 4.127, sendo inaugurada em 11 de outubro de 1943, iniciando as atividades em 1945. O primeiro curso técnico, Construção de Máquinas e Motores, foi oferecido em 1953.

No ano de 1959 a Escola é caracterizada como autarquia Federal, sendo denominada em 1965 de Escola Técnica Federal de Pelotas – ETFPEL, sendo considerada referência na oferta de EPTNM, com formações em: Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Eletromecânica, Telecomunicações, Química e Desenho Industrial. A ETFPEL teve sua primeira unidade de ensino descentralizada em 1996 na cidade de Sapucaia do Sul.

As atividades de nível superior iniciaram em 1998 com a implantação do Programa Especial de Formação Pedagógica, o qual objetivava a habilitação de professores(as) da Educação Profissional. No ano seguinte a ETFPEL transforma-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS, possibilitando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, além de iniciar as atividades de pesquisa com foco nos avanços tecnológicos.

As novas unidades descentralizadas foram inauguradas nas cidades de Charqueadas e Passo Fundo, nos anos de 2006 e 2007, respectivamente. Mediante Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi criado o Instituto Federal de

⁵ Informações referentes ao histórico e atual situação do IFSul foram retiradas do próprio *site* da Instituição: <www.ifsul.edu.br>.

Educação, Ciência e Tecnologia, ficando a sua sede administrativa na cidade de Pelotas/RS.

Atualmente o IFSul é formado pela Reitoria (sede em Pelotas) por doze *campi* e 2 *campi* avançados: Bagé; Camaquã; Charqueadas; Gravataí; Jaguarão (campus avançado); Lajeado; Novo Hamburgo (campus avançado); Passo Fundo; Pelotas; Pelotas – Visconde da Graça; Santana do Livramento; Saporanga; Sapucaia do Sul; e Venâncio Aires.



Figura 3. Distribuição geográfica dos *campi* do IFSul.
Fonte: elaborado pela autora (2018)

De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional⁶ (PPI) do IFSul (2015), a Instituição tem como função social uma Educação humana, científica e tecnológica, formando indivíduos críticos, preparados para inserção no mundo do trabalho, além disso, tendo o trabalho como princípio educativo, busca desenvolver o senso ético, motivando os(as) estudantes através da cultura, comprometendo-os(as) com um projeto de sociedade mais justa. A missão da Instituição, de acordo com o PPI, é

Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social.

⁶ O Projeto Pedagógico Institucional está disponível no site do IFSul: <<http://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-istitucional>>

O IFSul oferece diferentes níveis de ensino, sendo eles: EPTNM na forma integrada, subsequente e concomitante; Educação Superior de Graduação; e Pós-graduação. A EF é componente curricular dos cursos de EMI, tendo a sua configuração em relação a carga horária e distribuição ao longo dos anos, de acordo com a especificidade de cada *campus*. De acordo com a Resolução nº 14, de 16 de novembro de 2009 (IFSul, 2009), ficam estabelecidas as cargas mínimas para as diversas áreas que compõem os cursos da Instituição. A EF é uma unidade curricular vinculada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – LCT, e de acordo com a resolução, deve ter uma carga horária mínima de 180 horas ao longo do currículo dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada.

Atualmente o IFSul tem um quadro de quarenta e um(a) professores(as) de EF⁷, entre professores(as) efetivos(as) e substitutos(as). Para delimitação dos(as) participantes do estudo, elaboramos critérios de inclusão/exclusão e seguimos algumas etapas, que nos auxiliaram a alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa.

3.4 Etapas Metodológicas

Metodologicamente para a elaboração dos resultados apresentados, a pesquisa observou as seguintes etapas, expostas na figura a seguir:



Figura 4. Etapas metodológicas da pesquisa.

Fonte: elaborada pela autora (2019)

⁷ Informação de conhecimento da pesquisadora, por ser professora da Instituição.

3.5 Instrumentos e técnicas de coleta dos dados

Para a coleta dos dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa: o questionário (Apêndice 1); entrevistas semiestruturadas (Apêndice 2); e registro no diário de campo das observações das aulas de EF, tendo como suporte os saberes necessários à prática pedagógica (Apêndice 3), expostos no livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (1996).

3.5.1 Questionário

O questionário foi utilizado para caracterização dos(as) professores(as) de EF do IFSul, o qual evidenciou um maior envolvimento dos(as) docentes que se encontram nos anos intermediários de atuação, nos diversos espaços dentro da Instituição. Dessa forma, estabelecemos como critérios para permanência no estudo: ser professor(a) efetivo(a) da Instituição; ter entre 6 e 15 anos de atuação no IFSul; estar trabalhando em aulas regulares de EF no EMI.

A definição do tempo de serviço se deu por acreditarmos que os(as) professores(as) que se encontram nesse período de exercício da sua carreira no serviço federal estão em um estágio mais avançado de sua carreira profissional, ou seja, nos anos intermediários de atuação (ISAIA; BOLZAN, 2008). Esses(as) docentes já passaram pelo período de adaptação e conhecimento acerca da Instituição, no qual são realizados os ajustes nos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Isaia e Bolzan (2008) docentes com esse tempo de atuação já estão mais consolidados(as) em relação às suas escolhas e ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, tendo mais familiaridade com os diferentes processos e procedimentos que estão presentes dentro de um IF, os quais fazem parte da dinâmica institucional.

Para melhor identificar se os(as) docentes contemplavam ou não esses critérios, assim como para conhecer o perfil dos(as) professores(as) de EF do IFSul, o questionário (Apêndice 1) foi enviado via “Formulário *Google*”, durante o primeiro semestre de 2018, ficando aberto para receber resposta por um período de dois meses. O questionário era composto por 54 questões (fechadas e abertas), agrupadas em quatro sessões, as quais seguem: dados pessoais (nome, sexo, cor da pele, idade, estado civil e número de filhos) escolaridade (informações relativas à graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado), atuação no IFSul (situação

funcional, data de ingresso, nível na carreira, horas de aula em aulas regulares de EF para o EMI, níveis de ensino em que atuam, atuação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão) e formação continuada (participação em cursos de capacitação, eventos científicos, publicação de trabalhos e artigos científicos). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado juntamente com o questionário (Apêndice 1).

Dos quarenta e um professores(as) apenas 6 não retornaram, sendo 3 substitutos(as) e 3 efetivos(as). Dentro do período em que o questionário ficou aberto, foram realizadas diversas tentativas de contato com o(a) participante que ainda não havia respondido, via e-mail, telefone e/ou contato pessoal. Mesmo obtendo respostas de alguns(as) que ainda iriam responder, que haviam esquecido, optamos por não procurar mais esses(as) professores(as), afim de não os(as) constranger e/ou incomodá-los(as).

Ao observarmos que algumas informações não foram respondidas por completo no questionário, assim como para buscar dados daqueles(as) docentes que não responderam ao questionário, utilizamos outros documentos públicos no intuito de completar essas informações. Para identificarmos a remuneração salarial utilizamos o Portal da Transparência (2018), pois alguns(as) participantes não responderam o nível que se encontrava na carreira, informação que nos possibilitaria identificar o seu salário. Também utilizamos o Currículo *Lattes* (2018), para acrescentar informações relativas à escolaridade e à formação continuada, principalmente no que se referia a Instituição, linha de pesquisa e ano de conclusão dos estudos.

3.5.2 Entrevista

Num segundo momento, para aqueles(as) professores(as) que atenderam os critérios estabelecidos até aqui, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice 2). De acordo com Minayo (2007) as entrevistas semiestruturadas dão ao(à) pesquisador(a) “a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 64).

Ao todo 13 professores(as) participaram dessa etapa. Antes de iniciar a realização das entrevistas com esses(as) 13 professores(as) optamos por realizar uma entrevista piloto com uma docente com quase 5 anos de atuação. Essa entrevista possibilitou ajustarmos algumas questões, assim como estimarmos o seu

tempo de duração, além de testarmos a gravação realizada (qualidade do áudio) e transcrição da mesma.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada um(a), realizadas pela própria pesquisadora, em ambiente acordado junto com o(a) participante, o qual estava livre de interferência externa. As entrevistas foram gravadas com um aparelho celular *Smartphone Samsung*, após foram transcritas e retornadas aos(às) participantes para conferência de sua legitimidade e realização de correções, quando julgaram necessário.

Como critérios para seleção dos(as) professores(as) realizamos a leitura de todas as entrevistas no sentido de identificar as falas que sinalizaram buscar desenvolver uma prática reflexiva e uma compreensão de autonomia em consonância da proposta por Freire, onde fosse destacado em seus discursos: preocupação e o cuidado do(a) professor(a) com os(as) alunos(a); o diálogo como um elemento importante nos processos de ensino e de aprendizagem; a valorização dos conhecimentos prévios, das ideias e das opiniões dos(as) alunos(as); a importância da participação e protagonismo do(a) aluno(a) nos processos de ensino e de aprendizagem, estimulando os(as) mesmos(as) nesse sentido; proposta de uma EF que reflita criticamente sobre as questões políticas, econômicas, sociais e ambientais da sociedade; sinalização da importância que os(as) educandos(as) tenham iniciativa e tomem decisões que servirão para o bem coletivo.

A leitura das entrevistas foi realizada por duas pesquisadoras separadamente, as quais têm aprofundado seus estudos nas obras de Paulo Freire, no sentido de evitar, o máximo possível, um viés da pesquisadora. Ao final desse processo ambas chegaram nos(as) mesmos(as) professores(as), identificando nas falas dos(as) mesmos(as) uma linearidade no significado de autonomia.

Aqueles(as) professores(as) que atenderam os critérios estabelecidos foram considerados os(as) participantes do estudo e as observações das práticas pedagógicas seguiu com eles(as). Dos(as) treze professores(as) entrevistados(as), quatro destacaram a importância do desenvolvimento da autonomia do(a) estudante e relataram aspectos que se aproximam da perspectiva freireana. Foi realizado contato com esses(as) quatro professores(as) para apresentar a última etapa do estudo e solicitar a sua contribuição para seguir participando da pesquisa. Todos(as) aceitaram continuar. Nesse mesmo momento a pesquisadora solicitou os horários

de aulas do(a) professor(a), com turmas de EMI, para que fosse possível organizar o calendário de observações das práticas pedagógicas.

3.5.3 Observações

Em relação às observações das práticas pedagógicas, essas foram realizadas pela pesquisadora e ocorreram conforme os horários de aula disponibilizados pelos(as) professores(as) participantes. A pesquisadora, em todas as observações realizadas, avisou previamente o(a) professor(a) da sua intenção em acompanhá-lo(a) em determinado dia, questionando se poderia proceder com a observação

Para Vianna (2007) a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativa em Educação. O autor salienta a necessidade de anotações cuidadosas e detalhadas do(a) pesquisador(a) para construir os dados brutos da observação, cuja qualidade vai depender da habilidade do(a) observador(a). Escolhemos a observação, pois desejávamos estudar os fatos que acontecem nas aulas de EF do IFSul.

A observação das aulas é o principal instrumento de investigação dessa pesquisa. As observações tiveram como base os saberes necessários à prática pedagógica (FREIRE, 1996), a partir das quais foi elaborado um instrumento de suporte (Apêndice 3), que possuía alguns pontos e indícios de uma prática preocupada com o desenvolvimento da autonomia do(a) estudante. Esse instrumento era lido pela pesquisadora antes de cada observação, no sentido de auxiliá-la no que olhar, buscar e anotar durante esses momentos. Teve-se o cuidado de registrar não só o que é importante para a pesquisadora, mas também o que é importante para o(a) professor(a) e para o grupo de alunos(as) que estava sendo observado(a).

A pesquisadora adotou apenas a postura de observadora, uma espectadora atenta (MATTOS; ROSSETTO JÚNIOR; BLECHER, 2004), descrevendo em seu diário de campo, com o maior número de dados e fatos possíveis, a aula que estava sendo observada e registrando as informações relevantes ao estudo em questão. De acordo com Minayo (2007) o diário de campo pode ser um caderno e uma caneta, no qual os(as) pesquisadores(as) vão registrando todas as informações que consideram relevantes.

De acordo com Vianna (2007) a observação é uma descrição detalhada dos acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto. Foram realizadas diversas observações até que nenhuma novidade aparecesse. Em média foram observadas sete aulas de cada professor(a), buscando diferentes turmas, dias e horários, de modo que não interferisse em sua rotina diária.

3.6 Análise dos Dados

Após a coleta de dados, foi realizada a análise dos resultados, momento de descrição e interpretação dos mesmos, relacionando o que foi encontrado com conhecimentos mais amplos que fundamentam o estudo, de acordo com a literatura estudada.

A análise de dados numa pesquisa qualitativa é uma etapa dentro dos procedimentos metodológicos que exige muita dedicação e rigor intelectual. Torna-se necessária uma sistematização do que será encontrado e uma relação coerente com os objetivos gerais e específicos, a que se propõe o estudo. A partir da análise dos resultados obtidos os dados foram agrupados de maneira sistemática, de tal forma que a sua leitura e entendimento se dessem de uma forma mais precisa e clara.

Devido à extensão dos dados coletados com a pesquisa, optamos por realizar as suas análises e apresentá-las a partir da escrita de quatro estudos, os quais já foram explicitados nas considerações iniciais deste trabalho. No entanto, ressaltamos que cada estudo apresentou um tipo de análise específica, de acordo com o objetivo traçado. Nesse sentido, apresentamos abaixo as análises utilizadas em cada um, as quais podem ser verificadas diretamente nos estudos, nos capítulos que seguem.

3.6.1 Estado da Arte

O primeiro estudo tinha como objetivo mapear, em artigos de alguns periódicos nacionais da área, a produção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF que tinham como foco a promoção da ética, da autonomia e/ou do pensamento crítico em aulas regulares para o EM. Para atingirmos esse objetivo realizamos um estado da arte.

De acordo com Romanowski e Ens (2006) as pesquisas do tipo estado da arte buscam sistematizar a produção do conhecimento de uma determinada área, sendo caracterizado com um estudo descritivo e analítico, em documentos de domínio público. Para Ramos Vosgerau e Romanowski (2014), este tipo de pesquisa serve como uma referência para preencher lacunas de um determinado conhecimento.

Ferreira (2002) acrescenta que as pesquisas que utilizam o estado da arte se caracterizam por uma metodologia de caráter inventariante e descritivo “à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (p. 258).

O estado da arte permite uma visão ampla das produções de áreas específicas da educação como a formação e profissionalização docentes e, com esse mapeamento, possibilitando perceber a evolução na área ou lacunas existentes.

Por sua vez, a investigação do tipo estado da arte só tem a contribuir com o levantamento, análise e avaliação do conhecimento em pesquisas por área específica (OLIVEIRA; CRUVINEL, 2016, p. 3).

Entendemos que o estado da arte é um tipo de pesquisa que fornece uma visão ampla do tema pesquisado, através do mapeamento de diferentes periódicos, a qual contribui significativamente para a exploração de determinado conhecimento, auxiliando no processo de construção da pesquisa proposta.

3.6.2 Estudo Quantitativo Descritivo

O segundo estudo teve como objetivo central descrever o perfil dos(as) professores(as) de EF vinculados(as) ao IFSul, identificando os dados sociodemográficos, a atuação na Instituição, o processo de qualificação e a formação complementar, para isso utilizamos uma abordagem quantitativa, de caráter descritivo.

Para a digitação e análise dos dados, foi utilizado o programa estatístico PSPP (versão 1.2.0-g0fb4db), um *software* livre que possibilita a criação de tabelas e gráficos, permitindo analisar estatisticamente as variáveis. As análises foram de característica descritiva, com base em distribuição de frequências relativas, absolutas e seus respectivos intervalos de confiança de 95%. O nível de significância adotado no estudo foi de 95% ($p < 0,05$).

A pesquisa de caráter descritivo tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, o estabelecimento de relações entre as variáveis e, ainda, a determinação da natureza dessa relação. Nesse sentido, analisamos o perfil desses(as) professores(as) de acordo com o seu tempo de atuação no IFSul, aproximando-nos dos estudos de Isaia e Bolzan (2008).

Mattos, Rossetto Júnior e Blecher (2004, p. 39) reforçam que o método de pesquisa descritivo “tem como características observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência em que o fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores”. Fontelles *et al.* (2009) contribuem destacando que:

Pesquisa descritiva – É aquela que visa apenas a observar, registrar e descrever as características de um determinado fenômeno ocorrido em uma amostra ou população, sem, no entanto, analisar o mérito de seu conteúdo. Geralmente, na pesquisa quantitativa do tipo descritiva, o delineamento escolhido pelo pesquisador não permite que os dados possam ser utilizados para testes de hipóteses, embora hipóteses possam ser formuladas a posteriori, uma vez que o objetivo do estudo é apenas descrever o fato em si (FONTELLES *et al.*, 2009, p.6).

3.6.3 Análise Textual Discursiva

Para os estudos apresentados nos capítulos VI e VII utilizamos a Análise Textual Discursiva – ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2011), a qual se insere em movimentos de produção e reconstrução da realidade, possibilitando uma compreensão social e cultural relativa ao fenômeno que se propõe a estudar, percebendo esse não de forma isolada, mas como um todo que envolve discursos construídos e reconstruídos de forma coletiva.

Para melhor sistematização dos resultados dos estudos apresentados no capítulo VI e VII, utilizamos o programa NVivo 12 Pro, o qual foi desenvolvido pela Universidade de *La Trobe*, na Austrália (CAVALCANTI *et al.*, 2017), sendo hoje administrado pela empresa QSR Internacional. É um *software* que tem sido utilizado em pesquisas qualitativas, e alguns estudos da área da EF têm usufruído desse programa, apontando a contribuição efetiva para sistematização dos dados e alcance dos resultados das pesquisas (CANALES-LACRUZ; REY-CAO, 2014; SILVA *et al.*, 2014; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018; MENDES; RINALDI, 2019).

O NVivo suporta diferentes e variados métodos de pesquisa qualitativa, permitindo ao(à) pesquisador(a) a organização, análise e captura de informações em

dados não estruturados, como é o caso desse tipo de estudo, promovendo uma facilitação durante o processo de análise das informações, o que possibilita ao(a) pesquisador(a) uma tomada de decisão mais adequada (QRS, 2014). Além disso o NVivo, como destacam Cavalcanti *et al.* (2017, p. 1146), “ disponibiliza um local para organizar e gerir o material, fornecendo ainda, ferramentas que permitem consulta a dados de modo eficiente”.

A ATD tem perspectiva de transformação da realidade que pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011 e está organizada em quatro focos, os quais compõem os seus ciclos de análise. O primeiro ciclo é composto por: desmontagem do texto; estabelecimento de relações; e captando o novo emergente. O segundo ciclo é composto pelo que os autores chamam de “Um processo auto-organizado”. A seguir explicaremos melhor cada uma dessas etapas de análise.

O primeiro elemento do ciclo de análise é a desmontagem do texto, sua desconstrução e unitarização, o qual inclui primeiramente o significado da leitura, o *corpus* da análise textual e o envolvimento e impregnação do leitor com o material que está sendo analisado para que seja possível emergir novas compreensões.

Ao tratar sobre a leitura e significação, Moraes e Galiazzi (2011) destacam que um mesmo texto possibilita diferentes leituras, desde mais superficiais, até leituras mais aprofundadas, na qual o leitor possui um maior envolvimento com o texto. Desta forma, diversas serão as interpretações a partir de um mesmo texto. O autor e a autora ressaltam isso, pois acreditam que a ATD inicia a partir da leitura dos textos que examinamos.

O *corpus* é entendido como o conjunto de documentos, produções textuais (transcrições de entrevistas, registro de observações, depoimentos, anotações, diários, assim como relatórios, publicações de revista ou jornais, atas, entre outros), imagens e outras expressões linguísticas, que representam as informações da pesquisa. Para que o(a) pesquisador(a) inicie seu ciclo de análise, ele(a) precisa primeiramente delimitar seu *corpus* (MORAES; GALIAZZI, 2011).

A desconstrução e unitarização do *corpus* consiste num processo de desmontagem do texto, quando destacaremos os seus elementos constituintes, surgindo assim as unidades de análise, que são definidas em função dos objetivos da pesquisa. Moraes e Galiazzi (2011) ainda destacam que essa desintegração do texto e surgimento das unidades de análise, se dá após uma ou mais leituras. É

preciso entender que a unitarização é um processo que produz desordem, no que era coordenado, para assim possibilitar a construção de uma nova ordem.

Para que o novo surja, é preciso um envolvimento intenso do(a) leitor(a) e sua impregnação nas informações dos documentos a serem analisados, só assim será possível uma compreensão aprofundada e criativa do que está sendo analisado (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O segundo passo do ciclo de análise refere-se ao estabelecimento de relações, que é a categorização das unidades de análise construídas no primeiro momento. Essa categorização é uma aproximação dos elementos semelhantes, estabelecendo relações, agrupando-os de modo a dar significado para cada categoria construída, de forma a possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno que está sendo analisado (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O autor e a autora destacam que as categorias de análise podem ser produzidas por diferentes metodologias: método dedutivo (categorias definidas a priori); método indutivo (categorias emergentes); método misto (combinação dos anteriores); e método intuitivo (categorias emergentes).

Esse segundo momento de análise, como observam Moraes e Galiazzi, é o de produção de uma nova ordem, não uma volta aos textos originais, mas sim a construção de um novo texto, que eles chamam de metatexto, o que expressará o olhar do(a) pesquisador(a), a partir de argumentos que expressem a compreensão do(a) autor(a) em relação ao fenômeno.

O próximo passo do ciclo de análise textual é definido pelos autores como “Captando o novo emergente: expressando as compreensões atingidas”. Nessa etapa do ciclo são produzidos metatextos, os quais são constituídos de descrição e interpretação, a partir da unitarização e categorização do *corpus*. A descrição estaria mais relacionada com a apresentação das categorias, fundamentadas através de interlocuções empíricas ou em informações retiradas dos textos. Já interpretação seria a construção de novos sentidos e compreensões, algo mais aprofundado. O metatexto é descritivo e interpretativo, expressa o novo a partir da impregnação no *corpus* de análise (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Segundo Moraes e Galiazzi, os produtos de uma análise textual necessitam ser validados. Uma das formas destacadas pelos autores é através da inserção de excertos bem selecionados, ainda ressaltam a importância da qualidade do texto e da análise cada vez mais significativa por parte do(a) pesquisador(a).

Por fim, todo esse ciclo de análise textual, resulta, de acordo com Moraes e Galiazzi, em um processo de aprendizagem viva, auto-organizado, na emergência de novas formas de compreender o fenômeno investigado, um conhecimento novo. Essa seria a última etapa da ATD – “Auto-organização: um processo de aprendizagem viva”, movimento intuitivo de reconstrução. Nesse ciclo existem os seguintes elementos a serem observados: a desconstrução – movimento para o caos; a emergência do novo; e comunicação das compreensões emergentes.

O movimento para o caos pode ser entendido como “o ato de desfazer amarras anteriormente estabelecidas entre conceitos e categorias referentes aos fenômenos estudados” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 42). A emergência do novo, de acordo com os autores, é um movimento diferente do primeiro, pois trata-se de um processo auto-organizado e intuitivo, o qual resulta em “*insights*” ou “*flashes*” de luz. Já a comunicação das compreensões emergentes, concretizam-se na forma de metatextos, onde os “*insights*” ganham forma de linguagem, sendo detalhados e aprofundados.

Os autores sinalizam que a metáfora “tempestade de luz”, explicitada ao longo do texto, junto às etapas do ciclo de ATD, ajudam a evidenciar como surgem as novas compreensões dentro do processo analítico, atingindo uma nova ordem através do caos e da desordem.

3.7 Questões Éticas

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da ESEF/UFPEl, sendo aprovada em cinco de julho de 2018, sob o número de registro 2757758. Cabe ressaltar que a pesquisa também se encontra registrada no âmbito do IFSul, como projeto de capacitação, sob o número 05/2019.

Como já mencionado anteriormente o TCLE foi enviado juntamente com o questionário, via *Google* Formulário (Apêndice A). Esse termo explicava os objetivos da pesquisa, o risco mínimo de participação, o sigilo da identidade dos(as) participantes, a utilização dos resultados apenas para fins da pesquisa e que a participação era voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento.

O anonimato dos(as) participantes foi mantido do início ao fim desta pesquisa, sendo utilizadas letras para identificação dos(as) mesmos(as) ao longo dos resultados.

CAPÍTULO IV

ESTADO DA ARTE DOS TEMAS ÉTICA, AUTONOMIA E PENSAMENTO CRÍTICO



Neste capítulo vamos apresentar o estudo sobre os temas ética, autonomia e pensamento crítico em práticas de EF no EM, que estão presentes dentro do inciso III do artigo 35 da LBD, os quais avaliamos que necessitam maiores discussões no campo acadêmico da EF, já que a atual Lei prevê o desenvolvimento dessas temáticas como uma das finalidades desse nível de ensino. Salientamos que nesse primeiro momento optamos por buscar as três temáticas, visto que gostaríamos de analisar como essas estavam sendo abordadas dentro das práticas pedagógicas em aulas regulares de EF no EM.

O objetivo do estudo foi mapear, em artigos de alguns periódicos nacionais da área, a produção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF. Nesse sentido, foi realizado um estado da arte em seis periódicos da área, a partir do descritor “ensino médio” no resumo. Os periódicos foram escolhidos devido a sua abrangência nacional e representatividade na área, sendo eles: Revista Movimento (Porto Alegre / RS); Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Brasília / DF); Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (São Paulo / SP); *Journal of Physical Education* (Maringá / PR); Revista Motrivivência (Florianópolis / SC) e Revista Pensar a Prática (Goiânia / GO).

Como resultados foram encontrados um total de 93 artigos, sendo que 25 abordavam os temas em questão e apenas nove tratavam de uma ação, aplicação e/ou intervenção prática nas aulas de EF no EM, os quais foram apresentados a partir dos três temas. Concluímos que se faz necessário incorporar práticas pedagógicas a partir desses temas, com estratégias que valorizem a área, cumpram a legislação e contemplem uma formação integral e cidadã do(a) educando(a).

Destacamos que os temas introduzidos, discutidos e apresentados como resultados neste capítulo estão publicados, em sua grande totalidade, como artigo intitulado “Ética, autonomia e pensamento crítico nas aulas de Educação Física no ensino médio” na revista Motrivivência, v.31, n.58, p01-21, abr./jun. 2019 (MONTIEL *et al.*, 2019). Este estudo é resultado de uma produção em conjunto, a qual foi desenvolvida para a disciplina de “Análise e produção de trabalhos acadêmicos na perspectiva qualitativa” do Programa de Pós-graduação em EF da ESEF/UFPel.

4.1 Introdução

As reformas nas políticas educacionais, ocorridas ao longo do tempo no Brasil, têm produzido mudanças no que se refere à atuação docente, as quais têm se dado em decorrência das modificações curriculares dos cursos de formação de professores(as) de EF e também das alterações nas políticas educacionais para a Educação Básica, que influenciam diretamente a forma de atuação e desenvolvimento desse profissional (BRASIL, 1996; 2012; 2017).

A Educação Básica vem sendo discutida em seus diferentes níveis, sendo o EM o que tem recebido as maiores críticas, bem como apontamentos para necessidades de mudanças. Esse fato pode ser percebido pela forma como se deu a reforma desse nível de ensino, instituída através de uma medida provisória, a atual Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Entre outras determinações, esse dispositivo legal altera a LDB (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), o EM é a etapa final da Educação Básica, que "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (art. 22). O artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996) trata das finalidades educacionais desse nível de ensino, que são as seguintes:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Partindo do questionamento central desta tese, o presente estudo tem como objetivo realizar um estado da arte, no sentido de mapear, em artigos de alguns periódicos nacionais da área, a produção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF que tinham como foco a promoção da ética, da autonomia e/ou do pensamento crítico no EM, atendendo assim o que está disposto na LDB sobre esse nível de ensino. A organização e sistematização das

categorias apresentadas, tem como referência a teoria de Paulo Freire, e foram envoltas nas três temáticas sinalizadas.

Acreditamos que uma prática pedagógica da EF pautada na humanidade, no diálogo e na criticidade favorece o desenvolvimento da ética, da autonomia e do pensamento crítico no âmbito escolar. Tais práticas pedagógicas trariam legitimidade para o campo da EFE, tendo em vista a constante desvalorização pela qual passa esse componente curricular (BETTI; ZULIANI, 2002; JARDIM *et al.*, 2014).

Como destacam Jardim *et al.*, (2014, p. 152), “a educação física perde sua centralidade na escola, sendo até mesmo descartada, sob a premissa utilitarista, que acaba por valorizar outras disciplinas, que são consideradas com enfoque de conteúdos cognitivos e interacionais”. Nesse sentido, estudos como esse são fundamentais para que seja possível visualizar a importância da EF para o desenvolvimento dos(as) alunos(as).

4.2 Decisões Metodológicas

Este trabalho caracteriza-se como qualitativo do tipo descritivo e delineado por meio do estado da arte. As pesquisas do tipo estado da arte têm como objetivo, de acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39), “a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento”. Para Ramos Vosgerau e Romanowski (2014), este tipo de pesquisa serve como uma referência para preencher lacunas de um determinado conhecimento.

Salientamos que o foco de análise está centrado especificamente no que está descrito no inciso III do artigo 35 da LBD (BRASIL, 1996), com aporte teórico em Freire (1996; 2011a; 2011b), que destaca a importância de conduzir as práticas pedagógicas com estímulo à autonomia e à reflexão crítica do(a) jovem. A escolha do referido autor decorre da perspectiva educativa que busca agregar à área de EF seus conceitos e discussões, indispensáveis à prática educativa, cujo o objetivo seja a transformação social.

Para este estudo de estado da arte realizamos uma busca *online*, sem delimitação de período temporal, em algumas revistas nacionais da área 21 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de

extrato A2, B1 e B2 no WebQualis⁸, sendo elas: Revista Movimento (Porto Alegre / RS); Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Brasília / DF); Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (São Paulo / SP); *Journal of Physical Education* (Maringá / PR); Revista Motrivivência (Florianópolis / SC) e Revista Pensar a Prática (Goiânia / GO).

A escolha desses periódicos se deu por sua importância dentro da área de EF, assim como pela sua abrangência e representação em âmbito nacional, bem como por terem como característica a publicação de artigos numa perspectiva escolar, contemplando o amplo campo da EF. O quadro a seguir apresenta, de forma resumida, o foco e/ou escopo dos periódicos analisados⁹.

Mesmo considerando que existem outras revistas e periódicos da área que se aproximam das discussões sobre a EF no EM, optamos por considerar para esse espaço, aquelas que sistematicamente trazem as discussões que levam em consideração a prática pedagógica na escola.

Quadro 3. Escopo dos periódicos analisados

Revista	Escopo
Revista Movimento – Extrato A2	Aborda temas relacionados ao campo da EF em interface com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais.
Revista Brasileira de Ciências do Esporte – Extrato B1	Publica pesquisas originais sobre os diferentes temas que compõem a área de EF/Ciências do Esporte. Divulga a diversidade e variedade teórica, metodológica, disciplinar e interdisciplinar das pesquisas nacionais e internacionais.
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte – Extrato B1	Discute temáticas que contribuam para o avanço do conhecimento nas áreas de EF, Esporte e afins.
<i>Journal of Physical Education</i> – Extrato B1	Promove o debate teórico e prático visando contribuir para o desenvolvimento acadêmico da EF.
Revista Motrivivência – Extrato B2	Apresenta a cultura corporal na sua interface com as ciências humanas e sociais, abordagens socioculturais, filosóficas e pedagógicas na EF e áreas afins.
Revista Pensar a Prática – Extrato B2	Enfoca as questões referentes à cultura corporal e do movimento humano, proporcionando o debate do campo acadêmico e profissional da EF.

Fonte: elaborado pelas autoras (2017).

Após a delimitação dos periódicos a serem consultados, o caminho percorrido compreendeu duas fases: 1ª) estabelecimento de critérios para a busca e seleção de artigos; busca dos artigos em cada um dos periódicos; leitura dos títulos e resumos para seleção dos artigos; exclusão de artigos que não contemplassem os critérios

⁸ Dados retirados da plataforma sucupira, de acordo com o Qualis Periódico, tendo como referência a classificação dos periódicos no quadriênio 2013-2016. Os dados estão disponíveis em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>

⁹ As informações contidas no quadro foram obtidas a partir dos portais eletrônicos de cada periódico.

estabelecidos; 2ª) leitura completa dos artigos selecionados na primeira fase; exclusão de artigos que não se relacionavam com a ação, intervenção e/ou prática pedagógica nas aulas de EF no EM.

Na primeira fase, que estabelecia os critérios para busca de artigos, foram selecionados artigos, nacionais ou não, que contemplassem o tema ética, autonomia e/ou pensamento crítico, trabalhados no ambiente escolar e em aulas regulares de EF no EM. O campo utilizado para a pesquisa na plataforma de dados de cada uma das revistas foi o resumo, onde utilizamos o descritor “ensino médio”. Conforme explicitado na figura 4, a seguir, foram encontrados, inicialmente, um total de 93 artigos.

Após a leitura do título e do resumo dos mesmos, 68 artigos foram excluídos, porque apesar de tratarem, em sua grande maioria, do ambiente escolar e do EM, não contemplavam o tema em questão, estando relacionados, de forma geral, às seguintes temáticas: estudo do perfil dos(as) professores(as); conteúdo e estruturação das aulas; currículo de EF com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais; discussões referentes à análise da Base Nacional Comum Curricular; políticas públicas de EM; saúde, qualidade e projetos de vida a partir das aulas de EF; percepção, participação e dispensa nas aulas; saberes dos(as) discentes referentes à EF; atividades realizadas no extraclasse e pesquisas bibliográficas.

A segunda fase foi realizada a partir da leitura completa dos 25 artigos selecionados na primeira fase. Nessa etapa, foi possível verificar aqueles que contemplavam, em sua essência, uma ação, intervenção e/ou prática nas aulas de EF no EM. Então, 16 artigos foram excluídos, por não tratarem de uma pesquisa a partir de uma intervenção ou por não estarem investigando a prática pedagógica de professores(as) de EF. Os artigos apresentavam discussões, de forma geral, acerca de propostas de trabalhos pedagógicos, conteúdos e finalidade das aulas, políticas educacionais, exclusão de alunos(as) na aula de EF, currículo e estrutura de aula, legitimação da EF no espaço escolar, narrativa dos(as) alunos(as), possibilidades e desafios da EF.

Restaram dessa segunda análise apenas nove artigos, os quais compõem o presente estudo de estado da arte. Os mesmos foram analisados de forma detalhada, buscando seu objetivo, metodologia e principais resultados, relacionando com as temáticas, ética, autonomia e pensamento crítico, categorias de análise propostas para este estudo.

A figura a seguir apresenta o fluxograma dos artigos encontrados e analisados em cada uma das fases propostas.

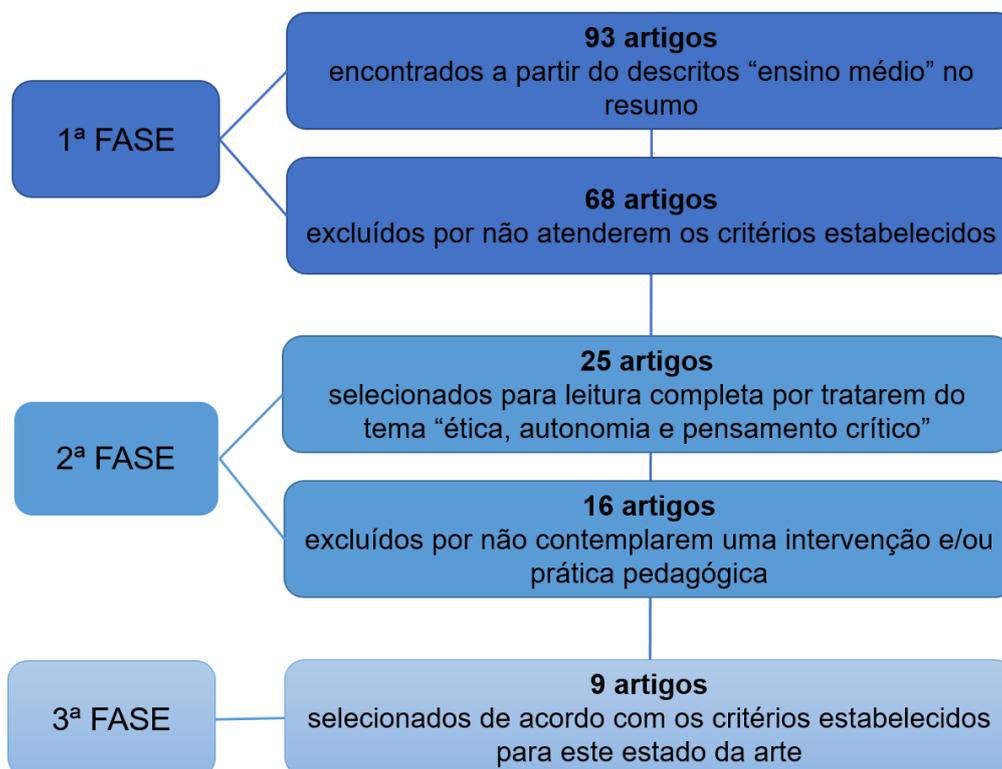


Figura 5. Fluxograma dos artigos encontrados
Fonte: elaborada pelas autoras (2017).

A fim de garantir qualidade e validade metodológica, a busca dos artigos em cada um dos periódicos foi realizada por dois(duas) pesquisadores(as), no segundo semestre de 2017. Por tratar-se de pesquisa realizada exclusivamente em periódicos *online*, de acesso livre e público, a mesma não foi submetida à avaliação de um Comitê de Ética, tampouco previu assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

4.3 Resultados e Discussão

Os achados referentes a cada um dos periódicos analisados podem ser visualizados na tabela a seguir, a qual representa o quantitativo encontrado e incluído para análise final.

Tabela 1. Relação de artigos encontrados e incluídos

Nome da Revista de forma abreviada	Nº de artigos encontrados	Nº de artigos incluídos na 1ª análise	Nº de artigos incluídos após leitura completa
Movimento	28	6	3
RBCE	1	0	0
RBEFE	2	0	0
<i>Journal of PE</i>	21	4	0
Motrivivência	19	8	3
Pensar a Prática	22	7	3
Total de Artigos	93	25	9

Fonte: dados coletados pelas autoras (2017).

Foi encontrado um número reduzido de publicações, mesmo sem a delimitação de um período específico para a busca dos artigos. Salientamos que na RBCE e RBEFE, apenas três artigos foram encontrados a partir do descritor “ensino médio”, mesmo os periódicos apresentando em seu foco e/ou escopo a possibilidade de veicular pesquisas sobre os diferentes temas da EF, contemplando a diversidade de conhecimento dessa área.

O Quadro 4 apresenta a relação dos nove artigos encontrados, que atendiam aos critérios estabelecidos para esta investigação, os quais vinculam-se à temática “ética, autonomia e pensamento crítico” e que possuíam relação com a prática pedagógica dos(as) professores(as) de EF no EM.

Quadro 4. Sistematização dos artigos selecionados

Revista	Título	Autores / Ano
Movimento	A Educação Física no Ensino Médio - período noturno: um estudo participante	OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. 2000
	Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio	KRAVCHYCHYN, Cláudio; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli; CARDOSO, Sônia Maria Vicente. 2008
	Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de Educación Física	CORTES, Didier F. Gaviria; OLIVA, Francisco J. Castejón. 2016
Motrivivência	Tematizando o discurso da mídia sobre saúde com alunos do Ensino Médio	SILVA, Angélica Caetano da. 2011
	Construindo diálogos entre a mídia-educação e a Educação Física: uma experiência na escola	CHAVES, Paula Nunes <i>et al.</i> 2015
	Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais	METZNER, Andreia Cristina <i>et al.</i> 2017

Pensar a Prática	A dança na perspectiva crítico-emancipatória: uma experiência no contexto do Ensino Médio	KLEINUBING, Neusa <i>et al.</i> 2012
	Dois pra lá e dois pra cá: as possibilidades da dança de salão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio	CIN, Jamile Dal; KLEINUBING, Neusa Dendena. 2015
	Da ação pedagógica à mudança da prática docente: os jogos e as brincadeiras em uma experiência com o Ensino Médio	SOUZA, Vânia de Fátima Matias <i>et al.</i> 2017

Fonte: dados coletados pelas autoras (2017).

Os temas, ética, autonomia e pensamento crítico não aparecem de forma direta em muitos artigos, porém é possível identificá-los ao longo da leitura. O tema “ética” está presente em dois artigos, relacionado a valores e atitudes. Já o tema autonomia aparece em três estudos, sinalizando a importância da participação dos(as) jovens nas escolhas e decisões na aula de EF. Por fim, o pensamento crítico, o qual apareceu nos artigos muito relacionado ao significado do aprendizado que está sendo proposto aos(às) alunos(as).

A discussão dos resultados está organizada segundo as três categorias elencadas para esse artigo. Iniciamos pela temática “ética” já que este é o primeiro tema que aparece no inciso III do artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996), seguindo para o tema autonomia e, por fim, o pensamento crítico. Em cada uma das análises buscamos suporte nas obras de Freire, relacionando os achados com o pensamento do autor.

Categoria Ética

Para a análise dessa categoria, tomamos como base as aproximações de Freire em relação à ética, entendendo que as práticas analisadas nos artigos devem levar em consideração a formação moral do(a) educando(a). Freire (1996) propõe uma ética universal do ser humano, indispensável à convivência humana, pautada na verdade e no conhecimento profundo dos conteúdos. Nessa categoria foram encontrados dois artigos que abordavam o tema ética na perspectiva mencionada, os quais estão listados no Quadro 4 (CIN; KLEINUBING, 2015; CORTES; OLIVA, 2016).

O primeiro estudo, realizado por Cin e Kleinubing (2015), apresenta uma intervenção realizada durante o estágio curricular obrigatório na disciplina de EF numa escola estadual no município de Chapecó, em Santa Catarina. O artigo teve como objetivo analisar as possibilidades de ensino e aprendizagem da dança no EM, já que as autoras identificaram “a dança de salão como conteúdo que oportuniza aos jovens um espaço/tempo de trocas e compartilhamentos de ‘seres’ e saberes, contribuindo para a formação de sujeitos que compreendem melhor a si mesmos e aos outros” (p. 805).

Na intervenção, caracterizada como uma pesquisa-ação, as autoras utilizaram como instrumento o plano de ação, com nove encontros, construído coletivamente com os(as) alunos(as). O plano considerou as ideias e interesses dos(as) participantes, além dos registros realizados no diário de campo, no qual eram anotados tanto os acontecimentos das intervenções quanto as falas pertinentes de cada um dos encontros, falas essas estimuladas durante espaço de tempo destinado à reflexão sobre o que foi vivenciado e aprendido. Para as autoras:

[...] ao dançar, o sujeito pode vivenciar uma nova forma de ser, construindo, pelos movimentos de dança, novas sensibilidades tanto em relação a si mesmo quanto aos outros. Também ao dançar, se mediados pelos entendimentos da educação estética, os sujeitos são capazes de realizar leituras diferenciadas do mundo, já que nesta perspectiva “as sensibilidades” são ampliadas: ver, ouvir, tocar e sentir o outro na dança nos impõe a necessidade de construção de outros referenciais, diferentes daqueles impostos pela mídia, por exemplo (CIN; KLEINUBING, 2015, p. 802).

A partir de Freire, é possível pensar uma Educação ética, pautada no respeito e cuidado com o outro, práticas essas potencializadas a partir de propostas educativas que vinculem o sensível com o cognitivo e com o motor.

A pesquisa acima sinalizou a possibilidade de trabalhar com um conteúdo diferente dos tradicionais nas aulas de EF no EM, que são muito mais relacionados aos esportes do que aos outros conteúdos da cultura corporal. O conteúdo dança, assim como outros conteúdos vinculados a cultura corporal, é uma oportunidade de trabalhar com atitudes de respeito a si e ao próximo, entendendo que cada indivíduo é um, com seus potenciais e limitações.

O artigo de Cortes e Oliva (2016) apresenta a observação realizada em um Instituto de Madrid, na Espanha, onde foi possível perceber o desenvolvimento de valores nas aulas de EF, considerando-se o potencial dessa disciplina para trabalhar todas as dimensões do ser humano. Na pesquisa, os autores utilizaram a

observação participante das aulas e o grupo focal com os(as) jovens, no qual faziam relações com as observações realizadas. De acordo com os autores, a partir desse delineamento, foi possível identificar os valores e atitudes potencializados pelas aulas de EF nos(as) alunos(as), assim como as suas percepções, sentimentos e preocupações em relação a essas práticas.

Foram identificados, a partir dessa pesquisa apresentada, como valores desenvolvidos nas aulas, a cooperação, o companheirismo, o conflito e a competição. A competição, nesse estudo, é vista ora de forma positiva, ora de forma negativa, já que por vezes pode gerar a exclusão, bem como provocar a agressividade nos(as) alunos(as). Positivamente, o conflito gerado pela competição é visto como uma forma de fazer emergir e estimular o diálogo e as negociações no ambiente, mediados, na maioria das vezes, pelo(a) professor(a).

De acordo com esse artigo, a aula de EF é considerada pelos(as) jovens como um momento de relaxamento e desinibição, ao mesmo tempo em que ressaltam que essa é um mecanismo para formar atitudes para a vida adulta. Para os autores, as aulas de EF são *“un espacio donde se pretende la formación integral del ser humano, se develan procesos de socialización y buenas relaciones entre los actores (estudiantes-profesor)”* (p.260).

La EF debe ser algo más que simple actividad física, los medios con los que cuenta (juegos, ejercicios, danzas, deportes, actividades en el medio natural, la expresión corporal), son un potencial que van más allá del desarrollo de las condiciones físicas de las personas, sino que pueden afianzar el carácter; en este sentido, la EF considera las interrelaciones de las dimensiones del ser humano, haciendo un aporte a la formación integral de la persona (CORTES; OLIVA, 2016, p. 254).

Nesse artigo, é possível ver o potencial da EF para trabalhar com o tema ética. Freire (1996, p. 37) destaca que “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”, é preciso fazer com que os(as) alunos(as) reflitam criticamente sobre suas atitudes, de forma que o aprendizado e a vivência das aulas possam contribuir para um comportamento cidadão em suas vidas. Essa sinalização de Freire está de acordo com o disposto nas DCNEM (BRASIL, 2012, p. 195), em seu artigo sexto, quando afirma que o currículo, o qual é constituído pelas diferentes disciplinas, deve ser formado por “conhecimentos relevantes e pertinentes, permeados pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas”.

Acreditamos no potencial da EF para o desenvolvimento de aspectos relacionados à ética, aos valores morais e às atitudes dos(as) jovens. Desta forma, no planejamento das aulas torna-se fundamental a previsão de estratégias que contemplem também objetivos atitudinais, através das diferentes práticas que cotidianamente já são realizadas nas aulas, muitas vezes sem o foco e intencionalidade para com a temática.

Categoria Autonomia

Compreendemos autonomia, com base em Freire, como “um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência” (MACHADO, 2017 p. 53). Para Freire (1996), autonomia é um processo, um vir a ser, é a experiência da liberdade. Tendo como premissa essa compreensão de autonomia, nessa categoria foram analisados três artigos (OLIVEIRA, 2000; SOUZA *et al.*, 2017; METZNER *et al.*, 2017), os quais encontram-se relacionados no Quadro 4, apresentado anteriormente.

Oliveira (2000) apresenta a construção de uma proposta participativa para a disciplina de EF, junto com o pesquisador e discentes do segundo ano de EM do período noturno do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O trabalho foi desenvolvido a partir do diagnóstico geral realizado pelo pesquisador através da observação de dez aulas e da realização de entrevista semiestruturada com o docente, os(as) discentes das turmas e com a coordenação pedagógica do estabelecimento de ensino.

Após a realização da intervenção, com duração de um semestre, que contemplou aulas teóricas e práticas sobre as temáticas sugeridas pelos(as) discentes durante o processo de planejamento das ações e análise do discurso das entrevistas, o autor percebeu que os(as) mesmos(as) valorizaram o convívio grupal proposto no desenvolvimento do trabalho, destacando a integração e o respeito ao próximo. Ademais, deram destaque à possibilidade de compartilhar os trabalhos durante a Semana de Ciências do Esporte, na qual os grupos apresentaram suas produções relacionadas ao que foi discutido em sala de aula.

Ao avaliar a intervenção realizada, o docente da escola refletiu sobre a sua ação cotidiana, verificando, na prática, uma possibilidade de construir uma alternativa de estímulo e incentivo para trilhar novos caminhos com a EF no âmbito escolar, a partir da adoção de procedimentos que viabilizem a utilização de estratégias participativas e de valorização aos conteúdos discutidos, aprendidos e compartilhados com toda a comunidade escolar. A proposta de EF desenvolvida no estudo em questão se baseou na metodologia de ensino aberto, possibilitando a existência da cogestão que, para esse autor, é fundamental para o sucesso da proposta. Para o autor,

[os] discentes tiveram a chance de opinar, criar, discutir, falar, criticar, sugerir novos enfoques e sentirem-se partes atuantes do todo. O envolvimento do docente (pesquisador) com os problemas dos grupos facilitou e integrou simbioticamente (sic) docente e discentes. Esse pacto de cumplicidade é importante ser firmado na ação docente que se diz participativa. Não o pacto da mediocridade, mas o pacto da ajuda mútua, da conquista, da busca por melhores condições, do ensino de qualidade, do respeito, da cooperação, da integração. Ao se conquistar esse pacto, os avanços interativos são evidentes e positivos (OLIVEIRA, 2000, p. 12).

Essa prática, desenvolvida e analisada no estudo de Oliveira (2000), demonstra que utilizar estratégias participativas nas aulas de EF pode levar os(as) alunos(as) ao desenvolvimento de sua autonomia, pois os(as) mesmos(as), de acordo com o próprio autor, tiveram oportunidade de opinar, criar, discutir e sugerir, sentindo-se parte dos processos de ensino e de aprendizagem. Freire (1996, p. 78) ressalta que o(a) docente não pode negar o seu papel fundamental que é “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”.

O artigo de Souza *et al.* (2017) relata uma intervenção interdisciplinar que utilizou jogos e brincadeiras, no ensino de outras disciplinas, como função educativa, possibilitando aos(às) jovens sua integração e inserção nas discussões dos conteúdos. O trabalho foi desenvolvido a partir de um grupo focal com os(as) professores(as) que atuam nas disciplinas de EF, Biologia, Administração, Arte, Filosofia, História e Pedagogia do EM e EM Profissionalizante. A pesquisa também utilizou a aplicação de questionário semiestruturado e rodas de conversa com os(as) alunos(as), onde apontaram as mudanças no desenvolvimento dos conteúdos a partir dos jogos e brincadeiras.

O estudo demonstrou que houve manifestações positivas sobre a proposta, pois os(as) jovens participaram ativamente da mesma, sentindo-se mais atuantes

nos processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com as autoras, o trabalho com jogos e brincadeiras possibilita “o desenvolvimento da imaginação, estimulando a criatividade, facilitando o aprendizado por meio da interação com o outro, uma vez que passamos a incentivar o aluno a se tornar protagonista de sua ação” (SOUZA *et al.*, 2017, p. 6).

As autoras ainda destacam a função educativa e lúdica do jogo, em que as ações desenvolvidas através dessa ferramenta de ensino auxiliam o(a) educando(a) no autoconhecimento e na apreensão do mundo. Outro ponto ressaltado na pesquisa é o desejo dos(as) alunos(as) por aulas mais dinâmicas e interativas, onde seja possível a participação dos(as) mesmos(as) em todo os processos de ensino e de aprendizagem.

Mais uma vez é possível verificar uma prática que possibilitou aos(as) alunos(as) o sentimento de serem, de fato, pertencentes ao processo educativo. Nessa prática, os(as) estudantes foram ouvidos(as) e participaram de forma mais ativa de toda a proposta, aproximando-se da pedagogia da autonomia que Freire (1996, p. 121) defende, como sendo a que “tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”.

Metzner *et al.* (2017) em seu estudo identificaram e analisaram elementos que contribuem para a consolidação da EF no EMI, a partir de diários de aulas e registros de atividades coordenadas por professores(as) de IF, apresentando algumas experiências realizadas. Dentre as atividades apresentadas no artigo destaca-se a criação de jogos, em que o(a) professor(a) desafiou os(as) jovens a reformularem jogos virtuais, previamente vivenciados no laboratório de informática, com a tarefa de contextualizá-los e adaptá-los às novas possibilidades de prática no mundo real. Após a experimentação dos mesmos, as discussões da turma incidiram sobre as semelhanças e diferenças entre os jogos virtuais e a experiência corporal vivenciada.

Em outra experiência pedagógica em destaque no mesmo artigo, os(as) alunos(as) vivenciaram nas aulas de EF práticas circenses e acrobacias de solo, com o objetivo de explorar os movimentos acrobáticos em grupo. A turma participante do estudo produziu uma coreografia em grupo, aplicando os movimentos vivenciados, favorecendo, como destacado pelos(as) autores(as), a criatividade e autonomia dos(as) estudantes, ao pensar, debater, superar adversidades e finalizar o desafio coreográfico.

Essas duas práticas pedagógicas apresentam a estratégia escolhida pelos(as) professores(as) de dar oportunidade de autonomia e criatividade aos(às) alunos(as). Os(as) mesmos(as) tiveram oportunidade de tomada de decisões, sentindo-se, de acordo com os(as) autores(as), pertencentes ao espaço de aula, contribuindo com a EF, com a escola e expandindo seus aprendizados para além do espaço escolar, ou seja, para suas vidas.

Destacamos aqui a direta relação da autonomia com o estímulo à criatividade, pois as práticas que desenvolveram a autonomia dos(as) alunos(as) também estimularam o processo de criação dos(as) mesmos(as). Assim, percebemos que é preciso buscar estratégias nas aulas que permitam despertar nos(as) alunos(as) a autonomia para a tomada de decisões, ao mesmo tempo para que tenham o sentimento de pertencimento e capacidade de iniciativa, contribuindo, assim, com os processos de ensino e de aprendizagem.

Para Freire (2011a), em todo o indivíduo existe um ímpeto criador, que está ligado à sua inconclusão. Para o autor, somos seres em construção, somos seres de possibilidades. Freire (2011a, p. 41) destaca que é preciso dar “oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”, a partir de uma Educação que não iniba o(a) aluno(a) e não o(a) restrinja, mas sim, dê voz e vez aos(às) alunos(as), estimulando a autonomia e a criatividade.

Para Betti e Zuliani (2002), o pensamento lógico e abstrato juntamente com a capacidade de análise e de crítica estão consolidados nessa faixa etária do EM. Portanto, uma intervenção mais complexa pode ser necessária para a formação de um(a) cidadão(ã) capaz de “usufruir, de maneira plena e autônoma, a cultura corporal” (p. 76).

Quando alguém se propõe a trabalhar a EF para a autonomia dos(as) alunos(as) é preciso pensar, como bem alertam Araujo e Grumennvaldt (2017, p. 206), que “não é só discutir regra de jogo, contudo, entender porque que a regra existe e como pode ser modificada para atender interesses, bem como, proporcionar uma leitura do esporte numa perspectiva ampliada”. Podemos dizer que com essa prática pedagógica os(as) professores(as) passam a “promover aprendizagens significativas e duradouras” (FREIRE, 1996, p. 110).

Categoria Pensamento Crítico

A última análise buscou aqueles artigos que apresentavam práticas pedagógicas desenvolvidas tendo como referência o pensamento crítico, compreendido aqui como a capacidade de pensar criticamente a realidade onde educador(a) e educando(a) estão inseridos(as), a fim de dialogar, refletir e transformar essa realidade (FREIRE, 1996). Foram identificados cinco artigos (elencados no Quadro 4 deste estudo) que tratavam dessa temática nas aulas de EF (CHAVES *et al.*, 2015; KLEINUBING *et al.*, 2012; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008; METZNER *et al.*, 2017; SILVA, 2011).

Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008) relatam uma intervenção ocorrida numa escola particular de EM da cidade de Maringá, no Paraná, onde os(as) alunos(as), mais do que apenas vivenciar as atividades, tiveram a oportunidade de opinar, criticar, sugerir e reivindicar no processo de sistematização dos conteúdos da EF, comprometendo-se, juntamente com o(a) professor(a), com os processos de ensino e de aprendizagem.

Um dos instrumentos de pesquisa utilizado foram entrevistas semiestruturadas com a diretora, a coordenadora pedagógica e o docente da disciplina de EF. Já os(as) discentes do EM responderam a um questionário. Com a análise da coleta de dados foi possível, de acordo com os(as) autores(as), evidenciar uma realidade de aulas do EM voltadas ao conhecimento das regras e prática de esportes.

Como passos seguintes, a pesquisa adotou uma metodologia de ensino histórico-crítica – baseada na realidade do(a) aluno(a), construção de um novo currículo de EF que atendesse a proposta do processo, planejamento e aplicação das unidades e aulas. Após a intervenção, as aulas se transformaram e passaram a abordar e problematizar conteúdos diretamente relacionados à realidade e interesse dos(as) alunos(as), tais como nutrição, musculação, emagrecimento, entre outros, como destacado no estudo.

De acordo com os(as) autores(as), a possibilidade de opinar, os acordos firmados com o professor, o estímulo à cooparticipação e os conhecimentos adquiridos promoveram uma maior conscientização crítica dos(as) alunos(as) e, sobretudo, o reconhecimento da ação educativa como caminho para transformar a vida das pessoas. Assim, “todos os alunos declararam que vão utilizar ou que já

estão utilizando os conhecimentos gerados pelos conteúdos estudados” (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008, p. 55).

Para Freire (2011a), é urgente o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, para que possam transformar suas realidades. As práticas pedagógicas devem promover, a todo instante, a reflexão crítica do(a) aluno(a), o refletir a partir da sua prática para compreender e, aí sim, modificar o meio em que está inserido(a). Para isso são necessárias práticas que contextualizem o que está sendo abordado, para assim dar significado ao aprendizado e tornar possível o transcender para o dia a dia dos(as) alunos(as).

A intervenção realizada por Silva (2011) com alunos(as) do EM se deu através da mídia-educação. A proposta foi que os(as) alunos(as) refletissem sobre o discurso midiático a respeito de saúde e atividade física, percebendo-se e reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a uma cultura, a qual podem reconstruir criticamente. Para a coleta de dados a pesquisadora utilizou diário de campo, filmagens de algumas das intervenções realizadas, textos e produções midiáticas que foram utilizadas como tarefas para os(as) alunos(as), além de entrevistas realizadas em grupos.

De acordo com a autora a pesquisa realizada proporcionou a análise da relação teoria e prática, restando evidente a concepção dos(as) alunos(as) em relação à EF, representada enquanto “prática coisificada, resistindo à necessária abstração e adotando comportamentos que meramente reproduzem as manifestações culturais” (SILVA, 2011, p. 119).

Nesse artigo, a autora destaca a necessidade de trabalhar com os conteúdos midiáticos no ambiente escolar, ressaltando que a intenção da intervenção foi possibilitar aos(às) alunos(as), a partir das aulas de EF no ambiente escolar, “refletir, se perceber, se reconhecer enquanto sujeito pertencente a uma cultura e saber-se capaz também de reconstruí-la criticamente, a partir dos discursos midiáticos vigentes que se relacionam com o campo da Educação Física” (SILVA, 2011, p. 121).

Mais uma vez, fica evidente a necessidade de, a todo momento, fazer com que o(a) aluno(a) compreenda que ele(a) é sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem, como já anunciado anteriormente. Para Freire (2011a), é preciso negar a Educação bancária, que vê os(as) alunos(as) apenas como um depósito de conhecimentos. É preciso compreender, de acordo com o autor, que a vocação do

ser humano é criar e transformar o mundo, ou seja, na escola o(a) aluno(a) deve ser sujeito de sua ação.

O artigo de Kleinubing *et al.* (2012) apresenta uma proposta de ensino da dança para o EM, com base na abordagem crítico-emancipatória, utilizando como estratégias discussões a respeito de como a dança pode se constituir num espaço de expressão e comunicação de ideias e sentimentos, e também num espaço de oportunidade de escolha e decisão, seguido de problematizações mediadas pelo professor, o qual estimulou a reflexão sobre os motivos e percepções que levaram à escolha.

Os(as) autores(as) sinalizam, como um dos resultados, que aprender elementos básicos da dança – estabelecidos a partir das relações com os saberes construídos e suas experiências vividas, assim como tematizá-los a partir do universo juvenil – possibilitou aos(às) envolvidos(as) discutir e refletir acerca da dança no contexto escolar, além de evidenciarem que

[e]star abertos aos questionamentos e comentários dos estudantes favoreceu a criação de uma atmosfera de segurança com relação àquilo no que estávamos trabalhando. Aprender elementos básicos da dança possibilitou aos envolvidos discutir e refletir acerca desse fenômeno no contexto escolar e não escolar, bem como ampliou a ideia sobre a própria dança, pensando-a para além da simples execução de passos (KLEINUBING *et al.*, 2012, p. 724).

Ademais, os(as) autores(as) reiteram a importância do trabalho desenvolvido, através da proposta apresentada anteriormente, pois de acordo com os(as) mesmos(as) a dança “na perspectiva crítico-emancipatória permite assumir o compromisso de olharmos para o universo juvenil e articularmos os conteúdos e objetivos da EF, a fim de que essa prática possa se tornar mais significativa para os jovens” (KLEINUBING *et al.*, 2012, p. 724).

Freire (2011b) defende uma que problematize “a relação do homem com o mundo” (p.94), uma Educação que não seja bancária. Isso intensifica a importância de trabalhar nas aulas de EF conteúdos que tenham significados para a vida dos(as) jovens, ainda mais quando se trabalha com adolescentes, que estão a todo instante em constante interação com meios de comunicação, com as mídias, cuja informação chega rapidamente, mas nem sempre com uma abordagem crítica.

Chaves *et al.* (2015) também apresentam uma intervenção realizada, através da mídia-educação, propondo esse trabalho a partir do que chamaram de momentos pedagógicos, levando os(as) alunos(as) a uma constante reflexão sobre

a realidade midiática. A pesquisa foi realizada numa escola estadual da cidade de Natal, Rio Grande do Norte, onde foram desenvolvidos encontros, embasados na mídia-educação, para refletir sobre o tema “corpo belo e seus padrões estabelecidos pela mídia”, dentro do bloco de conteúdos intitulado de “conhecimento sobre o corpo”.

Os(as) autores(as) destacam como resultados positivos a apropriação do conteúdo “conhecimento sobre o corpo” nas aulas de EF, assim como a produção midiática dos(as) alunos(as), que proporcionou uma discussão crítica. É ressaltada, assim, como no trabalho de Silva (2011), “a relevância de se apropriar da mídia-educação para fomentar as discussões no campo da Educação Física escolar e usá-la para além da perspectiva instrumental, contribuindo assim no processo de reflexão crítica dos alunos e na desmistificação dos estereótipos corporais” (CHAVES *et al.*, 2015, p. 161), destacando essa como uma nova possibilidade para a EF na escola.

O último artigo analisado é o de Metzner *et al.* (2017), o qual apresenta uma experiência relacionada ao desenvolvimento da criticidade dos(as) educandos(as). No seu estudo, uma das estratégias para identificar quais aspectos pedagógicos eram valorizados pelos(as) discentes foi a realização de uma avaliação, por meio de questionário, no início e no final do ano letivo. Na avaliação inicial os(as) discentes afirmaram perceber a disciplina EF como sendo voltada para aprendizados motores, esportivos ou de saúde. No entanto, na avaliação final valorizaram também a disciplina de EF como promotora de um espaço de socialização e do pensamento crítico.

É fundamental que as disciplinas – nesse caso específico, a EF – trabalhem com a criticidade dos(as) jovens, refletindo sobre o ambiente escolar e a sociedade em que estão inseridos(as), para que, dessa forma, como diz Freire (1996), consiga-se a transformação da realidade. Destacamos que são inúmeras as possibilidades de desenvolver a criticidade dos(as) alunos(as) nas aulas de EF. Algumas foram sinalizadas nos artigos analisados no presente estudo, porém, estimamos que outras tantas estão presentes no cotidiano da EFE, que por diversos motivos não estão sistematizadas na forma de artigos científicos.

4.4 Conclusões

Os artigos analisados apresentam possibilidades pedagógicas de atividades, conteúdos, práticas e/ou intervenções para serem desenvolvidas nas aulas de EF no EM, as quais abordam os temas ética, autonomia e pensamento crítico. Tais possibilidades, embora possam não expressar de forma explícita o pensamento de Freire com relação às temáticas abordadas, estão tomadas dos ideais de uma Educação emancipadora e transformadora, tal como proposta por Freire ao longo de suas obras.

Dessa forma, faz-se necessário que os(as) docentes de EF reflitam sobre e a partir de suas práticas, com o intuito de encontrar possibilidades para o desenvolvimento do(a) aluno(a) em todas as suas potencialidades, estimulando uma formação humana que tenha como base a reflexão crítica e contextualizada dos conteúdos e temas propostos em aula, a fim de conquistar uma transformação da realidade onde vivem.

A realização desse estado da arte sobre a temática em questão permite sinalizar que há um número reduzido de artigos que abordaram a ética, a autonomia e o pensamento crítico em práticas de EF no EM, revelando um distanciamento entre as demandas legais previstas na LDB (BRASIL, 1996) e as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF no EM.

O atendimento dessa política educacional, através das práticas pedagógicas, é considerado aqui urgente, já que o acolhimento a esta finalidade do EM, disposta no inciso III do artigo 35, em nosso entendimento, é uma das formas de garantir o desenvolvimento dos(as) jovens enquanto pessoas humanas, tão necessário para a sua atuação na sociedade.

Ademais, os três temas – “ética, autonomia e pensamento crítico” – podem ser trabalhados de forma conjunta, potencializando a prática pedagógica para o aprimoramento do(a) educando(a), no que diz respeito à formação para a cidadania. Dessa forma, percebemos que o atendimento a um marco legal é uma das formas de legitimar o espaço da EF no ambiente escolar, como sinalizado do início desse estudo, um campo que vem sofrendo constante desvalorização, fato destacado por muitos dos artigos aqui apresentados.

Por fim, destaca-se a importância do trabalho dos(as) professores(as) do EM, a partir desses temas, numa aproximação com a teoria de Freire (1996; 2011a;

2011b), por meio de estratégias pedagógicas que contemplem uma formação integral do(a) educando(a), na busca de que esse(a) torne-se um indivíduo atuante na sociedade em que está inserido(a).

**ESTUDO DESCRITIVO SOBRE O PERFIL
DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFSUL**



O capítulo V vai trazer os dados referentes ao estudo descritivo sobre o perfil dos(as) professores(as) efetivos(as) de EF que atuam no IFSul, apresentando as características sociodemográficas, processo de qualificação, atuação na Instituição e formação complementar desses(as) docentes.

Para a coleta de dados, enviamos um questionário autoaplicado, através da via Formulário *Google*, para completar os dados também utilizamos dados do Portal da Transparência e Currículo *Lattes*. Os dados foram apresentados com base na distribuição de frequências relativas, absolutas e seus respectivos intervalos de confiança (95%). O programa estatístico utilizado foi o PSPP, um *software* gratuito. Participaram do estudo 35 professores(as) efetivos(as) e, como desfecho, consideramos os anos de atuação na Instituição, estando 14 docentes nos anos iniciais de atuação (0-5 anos), 15 nos anos intermediários (6-15 anos) e seis nos anos finais (16 anos ou mais de atuação).

Os resultados demonstraram que professores(as) dos anos iniciais e intermediários possuem uma formação mais qualificada, estando envolvidos(as) em atividades de pesquisa e extensão, bem como em cursos de capacitação e eventos científicos. Concluímos que a atuação principal dos(as) professores(as) é em aulas regulares de EF para o EM e em projetos de ensino voltados aos treinamentos de equipes esportivas. O estudo indica que professores(as) dos anos iniciais e intermediários mostram-se mais envolvidos(as) com as diversas atividades relacionadas ao desenvolvimento da Instituição.

Destacamos que esses resultados serviram de subsídios para construção do artigo com o título “Perfil dos professores de EF do IFSul”, o qual foi submetido ao *Journal of Physical Education*, em junho de 2019, e encontra-se atualmente em processo de avaliação. O mesmo é de autoria de Fabiana Celente Montiel, Mariângela da Rosa Afonso, Felipe Fernando Guimarães da Silva, Gelcemar Oliveira Farias e César Augusto Häfele.

5.1 Introdução

Os IF, criados no final de 2008 por intermédio da Lei 11.892 (BRASIL, 2008), têm ampliado seu campo de atuação e passam por momentos de transição e de estruturação dos seus processos de ensino, tendo como uma de suas finalidades promover a integração e a verticalização da Educação, desde a Educação Básica, perpassando pela Educação Profissional até a Educação Superior, possibilitando a atuação do(a) docente em diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2008; SILVA; MELO, 2018). A expansão dos IF, aliada a criação de novos *campi* em distintos estados do território brasileiro, promoveu o crescimento da oferta e a consolidação de uma perspectiva educacional baseada na Educação profissional e tecnológica (BRITO; CALDAS, 2016).

Nesse cenário, a atuação dos(as) professores(as) nos IF adaptou-se às mudanças ocorridas, acompanhando e atuando diretamente na qualidade do ensino. O(a) docente pode atuar desde o EM até os cursos de pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e assessoramento pedagógico e/ou administrativo nos diferentes *campi* que compõe um Instituto (SILVA; MELO, 2018).

Devido à necessidade de ressignificação da formação docente para a atuação na Educação profissional (MORAIS; HENRIQUE, 2014), é relevante conhecer quem é e quais as características profissionais do(a) professor(a) que atua nos IF, nomeadamente, neste estudo, os(as) professores(as) de EF do IFSul. Estudos centrados em professores(as) que atuam nos IF revelam o desenvolvimento profissional docente, mediante as experiências na formação dos(as) estudantes, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas, inclusive de professores(as) de EF (CAMBRAIA; ZANON, 2018).

Nos IF, a área da EF apresenta papel relevante na formação dos(as) estudantes, tendo entre as suas finalidades a de contribuir para a promoção da saúde dos(as) alunos(as) e para a compreensão, de forma crítica, dos diferentes conteúdos de ensino que compõem a cultura corporal (BOSCATTO; DARIDO, 2017). Para Metzner *et al.* (2017), a estrutura e a organização dos IF favorecem o fazer pedagógico e a legitimação da EF no EMI. Entretanto, estudos como o de Mesquita Júnior e Theisen (2018) ressaltam que a EF, nos IF, ainda busca sua legitimação e sua identidade dentro da Instituição. A EF, como um componente da

formação geral, tem papel importante na constituição do sujeito, no sentido de desenvolver integralmente a autonomia e a reflexão crítica dos(as) alunos(as) para a vida ativa em sociedade (METZNER *et al.* 2017; CORTES; OLIVA, 2016; JARDIM *et al.*, 2014).

O fazer pedagógico da EF e sua identidade dentro da Instituição estão extremamente vinculados ao perfil dos(as) professores(as) que atuam na área. Investigações têm estabelecido relações da carreira docente com o processo de socialização e ação profissional, as quais podem ser modificadas de acordo com o tempo de atuação e a função exercida pelo(a) docente (HUBERMAN, 1995; TARDIF; RAYMOND FARIAS, 2000; SHIGUNOV; NASCIMENTO, 2001; VALLE, 2006; SILVA; MELO, 2018).

A Educação Profissional possui singularidades em seu fazer pedagógico, o que demanda outros saberes e formas de atuação do(a) professor(a) (MORAIS; HENRIQUE, 2014; SILVA; MELO, 2018). Tais fatores permitem sugerir que o perfil dos(as) professores(as) dos IF se aproxima dos(as) docentes universitários(as) da rede federal. Além disso, a estrutura física e a organização dos IF, assim como a constante discussão de equiparação das carreiras de professores(as) de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e magistério superior, demonstram a aproximação e similaridades entre essas duas instituições – Universidades Federais e IF (BRITO; CALDAS, 2016; SILVA; MELO, 2018).

Reconhecemos a existência da classificação da carreira por ciclo de desenvolvimento profissional para professores(as) da Educação Básica, evidenciada nos estudos de Hubermann (1995). Já no campo da EF, os estudos de Farias, Shigunov e Nascimento (2001) estabelecem algumas diferenciações específicas da área. Porém, ressaltamos haver características profissionais diferenciadas entre professores(as) da rede federal de ensino quando comparados(as) aos(às) docentes das redes municipal e estadual, pois os(as) últimos(as) apresentam em suas carreiras o pluriemprego, ou seja, a atuação em mais de uma escola, além de uma média salarial menor, em contraponto a uma maior carga horária em sala de aula, entre outros fatores que marcam diretamente o perfil profissional (VIEIRA; BEUTTEMULLER; BOTH, 2018).

Tendo em vista a recente implementação dos IF, a inexistência de estudos traçando o perfil de professores(as) de EF que atuam nessas instituições e as inúmeras possibilidades de atuação nas diferentes instâncias dessa rede de ensino,

o presente estudo teve como objetivo descrever o perfil dos(as) professores(as) de EF vinculados(as) ao IFSul, identificando os dados sociodemográficos, a atuação na Instituição, o processo de qualificação (graduação e pós-graduação) e a formação complementar (cursos de formação, eventos, participação em palestras). Nesse sentido, analisaremos o perfil desses(as) professores(as) de acordo com o seu tempo de atuação no IFSul, com aproximações aos estudos de Isaia e Bolzan (2008), que entendem que os(as) docentes, ao ingressarem nas universidades, por mais que já tenham atuado em outros níveis de ensino, passam por um novo momento de desenvolvimento da sua carreira profissional.

5.2 Decisões Metodológicas

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa, de caráter descritivo, tendo como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, o estabelecimento de relações entre as variáveis e, ainda, a determinação da natureza dessa relação (GIL, 2007). Esse estudo, juntamente com os demais apresentados nesse volume, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da ESEF/UFPel, sob o número 2757758.

Foram incluídos(as) no estudo os(as) professores(as) de EF que atuavam no IFSul e com vínculo efetivo de carreira docente. Dessa forma, do total de 41 professores(as), seis eram substitutos(as) e foram excluídos(as), sendo a amostra final composta por 35 professores(as) efetivos(as) de EF do IFSul, lotados(as) em diferentes *campi*: Bagé (2), Camaquã (2), Charqueadas (2), Gravataí (1), Jaguarão (1), Lajeado (1), Novo Hamburgo (1), Pelotas (13), Pelotas Visconde da Graça (4), Santana do Livramento (1), Sapiranga (1), Sapucaia do Sul (4) e Venâncio Aires (2)¹⁰.

Para a coleta dos dados, foram contatados(as) os(as) participantes via e-mail, telefone e/ou contato pessoal. Foi utilizado um questionário para ser respondido por cada professor(a), via Formulário *Google* (Apêndice 1), aplicado no primeiro

¹⁰ Salientamos que para este estudo consideramos pertinente que fosse um perfil de todos(as) docentes efetivos(as) do IFSul, por esse motivo, a pesquisadora, que é professora efetiva, também foi incluída na amostra. Destacamos que essa decisão não comprometeu e não compromete os dados apresentados, visto que as respostas não poderiam ser induzidas, já que não tratavam de questões subjetivas e/ou interpretativas.

semestre de 2018, ficando o formulário aberto por dois meses. Dentro desse período, foram realizadas, no máximo, cinco tentativas de contato da pesquisadora com o(a) participante.

O questionário foi composto por 54 questões, agrupadas em quatro sessões: dados pessoais (nome, sexo, cor da pele, idade, estado civil e número de filhos) escolaridade (informações relativas a graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado), atuação no IFSul (situação funcional, data de ingresso, nível na carreira, horas de aula, níveis de ensino em que atuam, atuação em atividades de pesquisa, extensão e/ou gestão) e formação continuada (participação em cursos de capacitação, eventos científicos, publicação de trabalhos e artigos científicos). O tempo médio de preenchimento era de aproximadamente 30 minutos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado aos(às) docentes juntamente com o questionário (Apêndice 1).

A fim de complementar as informações que não foram respondidas no questionário, utilizamos como fonte os dados do Portal da Transparência (BRASIL, 2018), a fim de obter a remuneração salarial dos(as) participantes, assim como do Currículo *Lattes* (CNPQ, 2018), para acrescentar informações relativas à escolaridade e à formação continuada, visto que esses são documentos públicos e não necessitam de autorização para a sua utilização.

O desfecho do presente estudo está centrado no tempo de atuação, em anos, dos(as) docentes de EF do IFSul, considerando-se desde a data de ingresso desse(a) profissional na Instituição até a data da coleta dos dados, a qual foi realizada no primeiro semestre de 2018. Para a categorização dos anos de atuação, adotou-se a classificação de Isaia e Bolzan (2008), considerando os seguintes períodos de atuação: anos iniciais (0-5 anos); anos intermediários (6-15 anos); e anos finais (16 anos ou mais).

As variáveis de estratificação utilizadas para análise foram: sexo (masculino e feminino), idade (até 35 anos, de 36 a 45 anos e acima de 46 anos), formação acadêmica (especialização, mestrado e doutorado), renda salarial (até 7 salários mínimos, de 8 a 10 salários mínimos e acima de 11 salários mínimos), carga horária em sala de aula (até 11 horas-aula, de 12 a 14 horas-aula e acima de 15 horas-aula), atuação em outros níveis de ensino, atuação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, participação em cursos, eventos científicos, apresentação de trabalhos e publicação de artigos.

Para a digitação e análise dos dados, foi utilizado o programa estatístico PSPP (versão 1.2.0-g0fb4db). As análises foram de característica descritiva, com base em distribuição de frequências relativas, absolutas e seus respectivos intervalos de confiança de 95%. O nível de significância adotado no estudo foi de 95% ($p < 0,05$).

5.3 Resultados e Discussão

A tabela 2 descreve, de modo geral, a amostra do estudo e permite observar que a maioria dos(as) professores(as) é do sexo masculino (60%), com idade acima de 36 anos (65,7%), com titulação acadêmica de mestrado (62,9%), recebe de oito a dez salários mínimos (54,3%), tem carga horária entre 12-14 horas-aula (34,3%), atua em outras atividades de ensino (60,0%) e participa de curso de capacitação (45,7%)¹¹.

Tabela 2. Descrição dos(as) professores(as) de EF do IFSul.

Números Absolutos / Percentuais	n	(%)
Sexo		
Feminino	14	(40,0)
Masculino	21	(60,0)
Idade (anos)		
Até 35	9	(25,7)
36-45	12	(34,3)
46 ou mais	11	(31,4)
Não informada	3	(8,6)
Formação acadêmica		
Especialização	6	(17,1)
Mestrado	22	(62,9)
Doutorado	7	(20,0)
Faixa Salarial*		
Até 7 salários mínimos	7	(20,0)
8-10 salários mínimos	19	(54,3)
11 ou mais salários mínimos	9	(25,7)
Carga Horária no EMI		
Até 11 horas-aula	7	(20,0)
12-14 horas-aula	12	(34,3)
15 ou mais horas-aula	9	(25,7)
Não informado / Não se aplica	7	(20,0)

¹¹ As perguntas disponibilizadas no questionário na sessão formação continuada, sobre a participação dos(as) docentes em eventos, cursos e publicações de trabalhos e artigos científicos faziam referência ao último ano.

Exercício de outras funções	
Atuação em outro nível	6 (17,1)
Outras atividades de ensino	21 (60,0)
Atividade em gestão	9 (25,7)
Atividade de pesquisa	7 (20,0)
Atividade de extensão	8 (22,9)
Comissões/Núcleos	15 (42,9)
Formação Continuada	
Participação em curso de capacitação	16 (45,7)
Participação em evento científico	11 (31,4)
Publicação de trabalho em evento	6 (17,1)
Publicação de artigo em periódico	4 (11,4)
Participação em evento promovido pelo IFSul	11 (31,4)

Nota: Referência salário mínimo no ano de 2018 – R\$ 954,00.

Fonte: elaborada pelos(as) autores(as) (2018).

A tabela 3 demonstra as análises estratificadas pelos anos de atuação na carreira, de acordo com Isaia e Bolzan (2008), e as variáveis de interesse do estudo. Apesar de não ter apresentado diferença entre os sexos, importa ressaltar o maior número de mulheres com atuação nos anos iniciais (57,1%) e a inexistência de mulheres nos anos finais de atuação no IFSul.

Com relação à formação acadêmica, os(as) professores(as) que se encontram nos anos iniciais (40,0%) e intermediários (42,9%) de atuação têm uma formação mais qualificada em relação aos(as) professores(as) dos anos finais. Dos(as) docentes com mestrado, é grande a diferença entre os(as) que estão nos anos intermediários (50%) e os(as) que estão nos anos finais (13,6%). No caso dos(as) professores(as) com doutorado, a maioria está nos anos iniciais (57,1%) apresentando também diferença considerável para os(as) que estão nos anos finais de atuação (14,3%).

Referente à faixa salarial, a maior prevalência dos(as) docentes que recebem até sete salários mínimos é daqueles(as) que estão nos anos iniciais de atuação (71,4%) e nenhum(a) desses(as) professores(as) recebe mais do que 11 salários mínimos. Nenhum(a) professor(a) que se encontra nos anos finais trabalha menos do que 11 horas-aula e os(as) professores(as) que se encontram nos anos intermediários (66,7%) trabalham mais entre 12-14 horas-aula do que os(as) dos anos iniciais (25%) e finais (8,3%).

Professores(as) com atuação nos anos finais não relataram participar de atividades de pesquisa e extensão, assim como não atuam em outros níveis de ensino. Docentes que se encontram nos anos intermediários (66,7%) apontaram

maior envolvimento com atividades de gestão, comparados(as) aos(as) que estão nos anos iniciais (22,2%) e finais (11,1%) de atuação na Instituição.

Os(as) professores(as) que se encontram nos anos iniciais (50%) e intermediários (43,7%) participam mais de cursos de capacitação do que os(as) dos anos finais (6,3%). Os(as) professores(as) dos anos finais de atuação não participaram de evento científico, evento promovido pelo IFSul, apresentação de trabalhos e publicação de artigo no último ano. Ademais, somente professores(as) nos anos iniciais de atuação relataram publicação de trabalho em periódico científico.

Tabela 3. Estratificação dos(as) professores(as) de EF do IFSul de acordo com os anos de atuação.

Variáveis	Anos de Atuação na Carreira								
	Anos Iniciais			Anos Intermediários			Anos Finais		
Números Absolutos / Percentuais	n	(%)	IC95%	n	(%)	IC95%	n	(%)	IC95%
Professores(as)	14	(40,0)	23,9; 57,9	15	(42,9)	26,3; 60,6	6	(17,1)	6,6; 33,6
Sexo									
Feminino	8	(57,1)	39,3; 73,7	6	(42,9)	26,3; 60,6			
Masculino	6	(28,6)	14,6; 46,3	9	(42,8)	26,3; 60,6	6	(28,6)	14,6; 46,3
Idade (anos)									
Até 35	6	(66,7)	47,8; 80,9	3	(33,3)	19,1; 52,2			
36-45	6	(50,0)	34,0; 68,6	6	(50,0)	34,0; 68,6			
46 ou mais	1	(9,0)	1,8; 23,0	5	(45,5)	28,8; 63,3	5	(45,5)	28,8; 63,3
Não informada	1	(33,3)	19,1; 52,2	1	(33,3)	19,1; 52,2	1	(33,3)	19,1; 52,2
Formação acadêmica									
Especialização	2	(33,3)	19,1; 52,2	2	(33,3)	19,1; 52,2	2	(33,3)	19,1; 52,2
Mestrado	8	(36,4)	21,5; 55,1	11	(50,0)	34,0; 68,6	3	(13,6)	4,8; 30,2
Doutorado	4	(57,1)	39,3; 73,7	2	(28,6)	14,6; 46,3	1	(14,3)	4,8; 30,2
Faixa Salarial									
Até 7 salários mínimos	5	(71,4)	53,7; 85,4	1	(14,3)	4,8; 30,2	1	(14,3)	4,8; 30,2
8-10 salários mínimos	9	(47,4)	31,4; 66,0	9	(47,4)	31,4; 66,0	1	(5,2)	0,7; 19,1
11 ou mais salários mínimos				5	(55,6)	36,6; 71,2	4	(44,4)	28,8; 63,3
Carga Horária no EMI									
Até 11 horas-aula	4	(57,1)	39,3; 73,7	3	(42,9)	26,3; 60,6			
12 - 14 horas-aula	3	(25,0)	12,5; 43,2	8	(66,7)	47,8; 80,9	1	(8,3)	1,8; 23,0
15 ou mais horas-aula	3	(33,3)	19,1; 52,2	2	(22,2)	10,4; 40,1	4	(44,5)	28,8; 63,3
Não informada / Não se aplica	4	(57,1)	39,3; 73,7	2	(28,6)	14,6; 46,3	1	(14,3)	4,8; 30,2
Exercício de outras funções									
Atuação em outro nível	4	(66,7)	47,8; 80,9	2	(33,3)	19,1; 52,2			
Outras atividades de ensino	9	(42,9)	26,3; 60,6	9	(42,9)	26,3; 60,6	3	(14,2)	4,8; 30,2
Atividade em gestão	2	(22,2)	10,4; 40,1	6	(66,7)	47,8; 80,9	1	(11,1)	3,2; 26,7
Atividade de pesquisa	4	(57,1)	39,3; 73,7	3	(42,9)	26,3; 60,6			
Atividade de extensão	4	(50,0)	34,0; 68,6	4	(50,0)	34,0; 68,6			
Comissões/Núcleos	7	(46,7)	28,8; 63,3	5	(33,3)	19,1; 52,2	3	(20,0)	8,4; 36,9
Formação Continuada									
Participação em curso capacitação	8	(50,0)	34,0; 68,6	7	(43,7)	26,3; 60,6	1	(6,3)	0,7; 19,1
Participação em evento científico	5	(45,4)	28,8; 63,3	6	(54,6)	36,6; 71,2			
Publicação de trabalho em evento	2	(33,3)	19,1; 52,2	4	(66,7)	47,8; 80,9			
Publicação de artigo em periódico	4	(100,0)							
Partic. em evento promovido pelo IF	6	(54,5)	36,6; 71,2	5	(45,5)	28,8; 63,3			

Fonte: elaborada pelos(as) autores(as) (2018).

A EF é componente curricular dos cursos de EMI do IFSul, tendo a sua configuração, em relação a carga horária e distribuição ao longo dos anos, de acordo com a especificidade de cada *campus*. De acordo com a Resolução nº 14, de 16 de novembro de 2009, do IFSul, ficam estabelecidas as cargas mínimas para as diversas áreas, sendo de 180 horas para a EF, as quais devem ser distribuídas ao longo do currículo dos cursos integrados (IFSUL, 2009).

Conforme os resultados apresentados, em relação ao tempo de atuação no IFSul, identificamos que 14 professores(as) estão nos anos iniciais (0-5 anos), 15 nos anos intermediários (6-15 anos) e seis nos anos finais (16 anos ou mais). Salientamos a concentração muito grande no período inicial e intermediário, fenômeno que acreditamos estar relacionado aos concursos públicos realizados no período de expansão dos IF, com a ampliação de oferta de cursos em outros níveis de ensino e com a criação de novos *campi* (BRITO; CALDAS, 2016; SILVA; MELO, 2018).

Do total de 35 professores(as), 14 são do sexo feminino (40%) e 21 do sexo masculino (60%). Um ponto a destacar nos achados de agora é que nos anos finais só atuam professores do sexo masculino, quadro esse que se inverte nos anos iniciais, onde atuam mais docentes do sexo feminino. Apesar de uma maior inserção de mulheres nos cursos superiores, devido à profissionalização do magistério ocorrida nos anos 1970, e de um maior número de formandas mulheres em cursos de licenciatura em EF (SILVEIRA *et al.*, 2011), o fato de haver apenas homens lecionando nos anos finais pode estar relacionado à carreira docente que é mais longa para o sexo masculino.

Os(as) professores(as) têm em média 41 anos ($dp=8,94$), estando nos anos iniciais de atuação os(as) docentes mais jovens e nos anos finais os(as) mais velhos(as), fato esse relacionado diretamente à entrada na carreira. Normalmente, os(as) professores(as) ingressam no IF mais jovens, poucos(as) são aqueles(as) que iniciam a carreira de EBTT mais velhos(as). Os(as) professores(as) possuem graduação em EF, tendo seu período de conclusão de curso entre os anos de 1982-2014. Todos(as) possuem o título de graduação em Licenciatura em EF, sendo que apenas um(a) é formado(as) após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF (BRASIL, 2004b), a qual trouxe algumas modificações para área.

A maioria dos(as) docentes possui formação profissional nos moldes do currículo tradicional, com ênfase nos esportes coletivos, e do currículo científico, com disciplinas de cunho teórico-científico (DARIDO, 1995). Ambos currículos foram instituídos antes da implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em EF (BRASIL, 2004b), as quais propõem uma formação mais ampliada, voltada para as áreas da saúde, das ciências biológicas, humanas e sociais, bem como à arte e à filosofia (DARIDO, 1995).

Todos(as) docentes possuem formação continuada em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado), o que os(as) diferencia muito dos(as) professores(as) de EF das redes municipal e estadual, que em sua grande maioria possuem apenas graduação (VIEIRA; BEUTTEMMULLER; BOTH, 2018). Destacamos que o número de mestres em todos os anos de atuação é superior às demais titulações.

Dos(as) professores(as) participantes, 16 já ingressaram no IFSul com o título de mestre e três com o título de doutor; esse fato está diretamente relacionado com as exigências dos concursos públicos, nos quais a avaliação do currículo é um determinante nas notas finais dos(as) candidatos(as) (PENA, 2011). Quatro docentes realizaram mestrado ainda quando se encontravam nos anos iniciais de atuação, outros(as) quatro nos anos intermediários e dois(duas) quando estavam nos anos finais.

Em relação ao doutorado, três professores(as) o concluíram nos anos iniciais de atuação e quatro docentes estão com o curso em andamento, sendo que dois(duas) ingressaram no doutorado dentro dos anos iniciais de carreira e dois(duas) quando estavam nos anos intermediários. Atualmente, o IFSul possui em seu quadro efetivo seis docentes de EF com títulos de especialistas (17,1%), 22 de mestres (62,9%) e sete com títulos de doutores (20%).

De acordo com Isaia e Bolzan (2008), dois fatores influenciam a busca pela qualificação profissional: um ligado à possibilidade de atuação em cursos de pós-graduação e outro relacionado à progressão funcional. Observamos que sete docentes ingressaram na Instituição antes de 2008 e buscaram a sua qualificação, em nível de especialização, mestrado e doutorado, após a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Sinalizamos que esse fato pode estar relacionado tanto à possibilidade de atuação em outros níveis de ensino, quanto ao

plano de carreira, o qual também sofreu modificações a partir da constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para Brito e Caldas (2016), os planos de carreira incentivam a busca pela qualificação profissional, visto a progressão nos mesmos trazem compensações financeiras aos(as) docentes.

Considerando as informações obtidas no Currículo *Lattes* (CNPQ, 2018) dos(as) participantes do estudo, foram estabelecidos quatro eixos investigativos, de acordo com os estudos desenvolvidos pelos(as) professores(as) em seus cursos de pós-graduação, os quais nomeamos de: a) Exercício, atividade física e saúde; b) Formação profissional e prática pedagógica; c) Estudos socioculturais; e d) Desenvolvimento e comportamento motor. Foi possível verificar uma diversidade nas escolhas por qualificação profissional, muito próxima ao perfil de qualificação dos(as) docentes universitários(as) federais de EF (ANDRADE *et al.*, 2010), fazendo com que as práticas desses(as) professores(as) sejam diversas, ressignificando sua atuação profissional, consolidando, dessa forma, uma nova configuração de Instituição.

Em relação a classe e nível na carreira, considerando o regime de trabalho integral de 40 horas semanais, sabemos que quanto maior o nível em que o(a) professor(a) encontra-se na carreira e a sua titulação, maior o seu salário. Sendo assim, professores(as) dos anos iniciais recebem menos do que os(as) dos anos intermediários e finais, pois ingressam no primeiro nível da carreira de EBTT. Importante salientar que, para o presente estudo, usamos como referência o salário mínimo no Brasil no ano de 2018 e os dados do Portal da Transparência do mesmo ano (BRASIL, 2018).

No intuito de compreender as diferentes atividades com as quais o(a) professor(a) do IFSul pode estar envolvido(a), utilizamos como base o Regulamento da Atividade Docente (RAD) do IFSul (IFSUL, 2014). No que diz respeito às atividades de ensino, de acordo com esse regulamento, essas estão relacionadas à atuação nos diferentes níveis de ensino (EM, graduação e pós-graduação), assim como a orientação e a supervisão discente, participação em reuniões pedagógicas e desenvolvimento de projetos de ensino na Instituição (IFSUL, 2014).

Em relação à atuação em aulas regulares de EF para o EMI, os(as) professores(as) que responderam essa questão no questionário (n=25) têm em média 13,7 horas-aula semanais (dp=5,2). Os(as) professores(as) dos anos

intermediários trabalham entre 12-14h e têm diferença estatística dos anos iniciais e finais, observada através do intervalo de confiança. Apenas seis professores(as) (21%) atuam em outro nível de ensino, especificamente em cursos de especialização. Destacamos uma característica dos(as) professores(as) vinculada à antiga carreira do magistério de primeiro e segundo graus (BRITO; CALDAS, 2016; SILVA; MELO, 2018), na qual a atuação dos(as) docentes de EF estava apenas atrelada às aulas de EF para o EM.

As atividades extracurriculares esportivas, ou seja, os treinamentos de equipes representativas da Instituição, são denominadas no âmbito do IFSul, de acordo com esse mesmo regulamento, como projetos de ensino. De acordo com o RAD (IFSUL, 2014), os projetos de ensino “são atividades acadêmicas desenvolvidas para atender a comunidade interna do IFSul” (p.6). Atualmente, 20 professores(as) (62,5%) estão trabalhando com projetos de ensino, atuando como professor/treinador(a) das modalidades de basquetebol, voleibol, futsal, handebol, atletismo e xadrez. A carga horária destinada a esses projetos varia entre três e 12 horas-aula, diferentemente do contexto apresentado em estudo realizado em âmbito municipal, cuja média é de 19 horas (ANDRADE, 2011). O estudo realizado por Andrade (2011) revela que o trabalho com atividades extraclasse é um componente de motivação da carreira do(a) professor(a), sendo um fator que influencia em sua realização pessoal e profissional.

Foi possível constatar a relação com a esportivização da EF, pois encontramos um número significativo de professores(as) atuando com os treinamentos de equipe esportivas. Dos(as) docentes envolvidos(as), 19 (54,3%) concluíram a graduação entre os anos de 1986-2009, período em que os cursos de EF possuíam um currículo voltado para a prática esportiva, com tendência de formação tradicional-esportiva, que enfatiza as chamadas disciplinas "práticas", especialmente as de cunho esportivo (DARIDO, 1995; RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Esses(as) professores(as) mostram-se vinculados(as) ao movimento, chamado por Isaia e Bolzan (2008), de professoralidade docente, pois envolvem-se em outros processos de ensino e não estão centrados(as) apenas nas disciplinas do EMI. Existe uma reorganização do trabalho pedagógico, com foco em interesses específicos dos(as) alunos(as), que buscam, nesse caso, atividades extraclases

esportivas para aprofundar seus conhecimentos e aperfeiçoar-se nas questões técnica e/ou táticas (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Identificamos nove professores(as) (25,7%) atuando em atividades de gestão como diretor geral e coordenadores(as) de área, com carga horária específica para tais funções. Destacamos a participação de dois professores como diretor geral nos *campi* de Camaquã e Sapucaia do Sul, com carga horária majoritária destinada à gestão administrativa desses *campi*.

Outras atividades relacionadas à gestão contam com um quadro de 15 professores(as) (42,9%), distribuídos(as) em diferentes comissões e núcleos, reforçando a participação ativa dos(as) professores(as) em setores administrativos, atuando em cargos de coordenação e vice-presidência. Os(as) professores(as) que atuantes nessas diversas atividades estão, em sua grande maioria, nos anos intermediários de atuação.

Esse dado traz novas discussões sobre o papel do(a) professor(a) de EF dentro da escola, desmistificando a imagem, equivocada, que docentes dessa área estejam à parte do processo de formação escolar, político e pedagógico das instituições. Os(as) professores(as) reconhecem a importância da gestão escolar e de seu envolvimento com essa demanda, ainda que muitas vezes desconheçam formas de interagir e se relacionar com as diferentes atividades administrativas (PEDRETTI *et al.*, 2017).

De acordo com o RAD (IFSUL, 2014), as atividades de pesquisa são aquelas ações docentes que envolvem a produção de um determinado conhecimento e as atividades de extensão são as ações realizadas abertas à comunidade externa, ambas atendendo às demandas de interesse institucional. Dos(as) participantes do estudo, sete (20%) fazem parte de projetos como pesquisador(a) e/ou coordenador(a) de pesquisas, tendo uma carga horária de até 20 horas, de acordo com a função exercida no projeto. Todos(as) esses(as) se encontram nos anos intermediários de atuação.

Com relação à participação em projetos de extensão, há oito docentes (22,9%) envolvidos(as), com carga de no máximo 14 horas, de acordo com a demanda do projeto. Destacamos que, mais uma vez, a predominância de professores(as) foi nos anos iniciais e intermediários, atuando como colaboradores(as) e coordenadores(as) dos projetos de extensão. Os(as)

professores(as) que se encontram nos anos finais de atuação não estão envolvidos(as) com pesquisa e extensão.

Pudemos verificar que a atuação dos professores(as) de EF do IFSul está mais vinculada às atividades de ensino, mais especificamente à atuação no EMI. Esse dado está relacionado, como já mencionado anteriormente, ao fato de que muitos(as) professores(as) têm um vínculo com a antiga carreira de magistério de primeiro e segundo graus (BRITO; CALDAS, 2016). Além disso, como ressaltado no estudo de Silva e Melo (2018), os(as) docentes encontram dificuldades de atuação devido à expansão dos IF, em especial à incorporação de atividades de pesquisa e extensão, pois durante muitos anos, as instituições que viraram IF, dedicavam-se exclusivamente aos cursos técnicos, sem exigência do desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão.

No que diz respeito à formação continuada, a partir da participação em eventos científicos e apresentação de trabalhos, verificamos maior envolvimento dos(as) professores(as) que atuam nos anos iniciais e intermediários. Apenas 11 professores(as) (31,4%) informaram participar de capacitações promovidas pela Instituição, sendo quatro dessas relacionadas à Educação Profissional em específico. Fonseca (2017), em seu estudo, já alertava sobre a falta de uma formação voltada exclusivamente para a Educação Profissional, devido à especificidade desse nível de ensino, no qual muitas vezes os(as) professores(as) acabam trabalhando da mesma forma que no EM.

Nesse sentido, acreditamos que a Instituição deve oferecer diferentes formações, no sentido de capacitar o(a) profissional para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), assim como é compromisso docente buscar essa formação, que vá ao encontro da função social dos IF (FONSECA, 2017). Ou seja, buscar uma formação que vise a articulação entre a dimensão técnica e a dimensão humana. Torna-se necessário pensar e/ou repensar a formação dos(as) professores(as) que chegam, ou estão nos IF, considerando a articulação dos saberes gerais aos específicos da EPT (MORAIS; HENRIQUE, 2014; FONSECA, 2017).

Destacamos que a principal limitação do estudo apresentado é referente ao tamanho amostral, o que dificulta a extrapolação dos dados para outras realidades. Entretanto, cabe ressaltar que esse é um estudo descritivo, que caracteriza o perfil de todos(as) os(as) professores(as) de EF que atuam no IFSul, cujo tamanho da

amostra não influencia nas associações realizadas e na caracterização dos(as) participantes.

Ademais, salientamos a inexistência de estudos traçando o perfil de professores(as) de EF que atuam nessas instituições, o que acreditamos estar relacionado com a recente instituição dos IF. Nesse sentido, é importante conhecer as inúmeras possibilidades de atuação nas diferentes instâncias dessa rede de ensino e quem são os(as) profissionais que estão atuando diretamente nessas instituições.

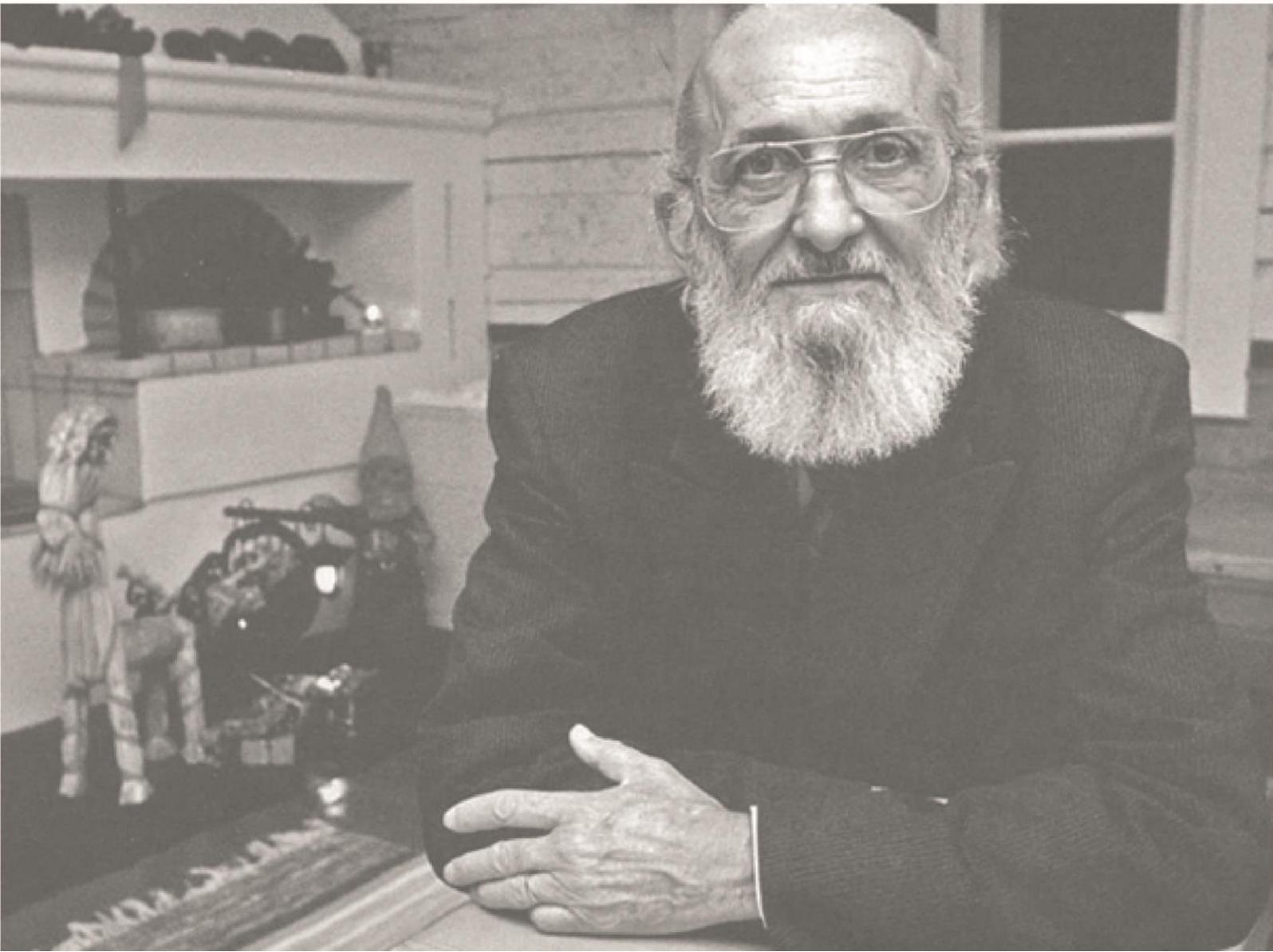
5.4 Conclusões

O IFSul possui características típicas de uma Instituição de ensino, com uma visão inovadora e tecnológica dos processos de ensino e de aprendizagem. Acompanhando essa perspectiva, o perfil dos(as) professores(as) de EF, nesse estudo em específico, vai ao encontro dessa proposta. Quanto à formação desse(a) profissional, podemos afirmar que se deu entre o final da década de 1980 até 2009, majoritariamente em instituições públicas. Esses(as) docentes têm uma preocupação com a atualização dos saberes e permanecem em formação de maneira continuada, tendo em vista que cursos de pós-graduação, capacitação profissional e participação em eventos são recorrentes em suas trajetórias de vida profissional.

Envolvidos(as) não apenas com o exercício da docência dentro da sala de aula, os(as) professores(as) ocupam cargos de gestão administrativa, desenvolvem atividades pedagógicas e as relacionadas às políticas educacionais, além de coordenarem projetos de ensino, pesquisa e extensão, permitindo identificar a diversidade na prática pedagógica docente que faz com que esses(as) sejam considerados(as) professores(as) plenos(as) em suas carreiras. Ponto marcante da EF na Instituição é a liderança e preparo de equipes esportivas, já que observamos um número significativo de professores(as) trabalhando nesses projetos de ensino. Sinalizamos que todas essas atividades estão voltadas para o desenvolvimento da Instituição e do corpo discente, pois é possível visualizar os(as) docentes produzindo e compartilhando conhecimento.

Por fim, salientamos que os(as) professores(as) de EF que trabalham no IFSul possuem um perfil profissional bastante semelhante ao dos(as) professores(as) universitários(as) federais, inserindo-se, mesmo que não em sua totalidade, em outras atividades relacionadas à atividade docente. Ainda que reduzido o envolvimento com projetos de pesquisa e extensão, vê-se um corpo docente qualificado e que continua buscando sua qualificação profissional.

**POSSIBILIDADES DE
DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA
NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE**



Nesse próximo tópico adentramos nas entrevistas realizadas com os(as) professores(as) participantes, as quais nos serviram de base para a construção do estudo apresentado neste capítulo.

O estudo teve como objetivo compreender, a partir dos(as) professores(as) EF do IFSul, as possibilidades do desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as) nas aulas regulares de EF do EMI, buscando as aproximações com a perspectiva de autonomia de Paulo Freire, a qual estamos debatendo ao longo dessa pesquisa.

Foram entrevistados(as) 13 professores(as) efetivos(as), que estão nos anos intermediários de atuação, ou seja, entre 6 e 15 anos efetivos(as) como docentes do IFSul. As entrevistas ocorreram em dias e horários acordados com os(as) participantes, em locais sem interferência externa, sendo realizada a gravação dessas, com autorização de todos(as).

Para análise de dados, realizamos uma aproximação com os princípios da ATD, utilizando o programa NVivo, um *software* utilizado em pesquisas qualitativas, o qual nos auxiliou na organização dos dados coletados e sistematização dos resultados.

Verificamos a partir deste estudo elementos que sinalizam a possibilidade do desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as) nas aulas de EF, num processo que envolve o compartilhamento dos conhecimentos, a reflexão crítica e a tomada de decisão. Concluímos que a presença da EF na EPTNM, constatando a sua potencialidade para o desenvolvimento da autonomia, é fundamental para a formação do ser humano crítico e atuante na sociedade.

Parte dos resultados encontrados e discutidos neste capítulo estão no artigo, com o título “Desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as) em aulas de Educação Física no ensino médio integrado do IFSul: aproximações com Paulo Freire”, que foi submetido à Revista Movimento da UFRGS (Porto Alegre), em setembro de 2019, o qual aguarda designação. O artigo é de autoria de Fabiana Celente Montiel, Mariângela da Rosa Afonso e Adriano José Rossetto Júnior.

6.1 Introdução

O IFSul é um dos 38 Institutos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil, cujo compromisso social é ofertar Educação Profissional pública, gratuita e de excelência para a população brasileira (CONIF, 2019). De acordo com o PPI, o IFSul tem como missão “[i]mplementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social” (IFSUL, 2015, p. 14), assumindo como função social a formação do ser humano crítico e solidário, comprometido com uma sociedade mais justa.

Essa função social enunciada pelo IFSul está de acordo com o que está disposto na LDB (BRASIL, 1996), a qual preconiza que a EPTNM, atendendo a formação geral do(a) educando(a), poderá preparar o(a) estudante para o exercício das formações técnicas. Também, dentro das finalidades para o EM, dispostas na LDB, está o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, s.p.). Nesse sentido, para além da formação técnica, está a formação integral do(a) aluno(a).

Boscatto e Darido (2017) destacam que, após o denominado Movimento Renovador (SOARES *et al.*, 1992) e a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a EFE passa por uma reconfiguração, ou seja, deixa de centrar-se no desenvolvimento da aptidão física, na promoção da saúde e na descoberta de talentos esportivos, passando a compor o currículo escolar, contribuindo para a formação cidadã dos(as) alunos(as), a partir dos diferentes conhecimentos que envolvem a cultura corporal.

Formação integral, neste trabalho, é entendida como educar o(a) jovem para a cidadania, considerando os aspectos socioemocionais, físicos e cognitivos que envolvem essa formação, desenvolvendo os conteúdos propostos nas dimensões atitudinal, social, procedimental e conceitual, na busca para que esse torne-se um indivíduo atuante na sociedade em que está inserido, contribuindo na formação do ser mais¹² (FREIRE, 2011b). Ciavatta (2015), quando discute sobre Educação

¹² Ser mais é um conceito que aparece em diferentes obras de Freire (1996; 2011b; 2018) e refere-se, de acordo com Zitkoski (2017, p. 369), a busca pela humanização “através da qual o ser humano

integral, aborda que essa deve garantir ao(à) aluno(a) o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão(ã) pertencente a um país, integrado(a) dignamente à sociedade.

Quando falamos em formação cidadã, nos referimos à formação que envolve o desenvolvimento de sua autonomia, entendida nesse estudo a partir de Paulo Freire. Tendo como base o Dicionário Paulo Freire, autonomia é “um processo de decisão e de humanização, que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência” (MACHADO, 2017, p. 53). Ao longo das obras de Freire, identificamos a relação da autonomia com a libertação, ou seja, a busca do ser humano por superar a sua condição de oprimido, através de ações transformadoras da realidade (FREIRE, 1996; 2011b).

Autonomia para o autor está baseada na ação-reflexão-ação sobre o mundo para transformá-lo, a partir de vivências do cotidiano escolar, que considerem os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) e a sua bagagem de vida (FREIRE, 1996). Pitano e Ghiggi (2010), entre outros fatores expostos em seu artigo, destacam que Freire

[...] fala da autonomia pela via da conscientização. Na relação de aprendizagem, pensamos, o autor não descarta, na perspectiva da formação para a autonomia, dimensões como educando ativo, mediação pelo diálogo, mudança das atividades relacionadas com o conteúdo que tenha como ponto de partida a própria realidade cultural do educando etc. Em particular, o diálogo, sendo uma exigência existencial, é uma relação de criação que educador, educadora, educando e educanda produzem. Educando, na criação dialógica, encontra-se a caminho da formação para a autonomia. É, o diálogo, a condição de possibilidade para a problematização do senso comum, das ingenuidades, tanto do educando quanto do educador, cuja superação permitem-lhe situar-se no mundo de forma autônoma, mas com os outros (PITANO; GHIGGI; 2010, p. 90-91).

De acordo com Freire (1996; 2011a; 2011b; 2018), para que se tenha um sujeito autônomo, é preciso libertação, essa entendida como a práxis dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo, que necessita de Educação problematizadora para a consciência crítica da relação de cada um(a) com os(as) outros(as) e com o mundo. Nessa mesma perspectiva, para Oliveira (2011, p. 30) ser autônomo é “libertar-se da alienação, é reconhecer os condicionamentos a que estamos sujeitos,

está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade”.

compreendendo as suas razões de ser e o modo como influenciam as nossas decisões e escolhas, tomando para si o poder de lutar, de intervir no mundo”.

Ao propor uma Educação problematizadora, Freire (2011b) defende a superação da alienação, em que os(as) educandos(as) reconheçam-se como sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo suas razões de ser e de estar no mundo, assumindo uma postura crítica, para que assim seja possível intervir na realidade e transformá-la.

Freire (1996, p. 121) sustenta que a prática que se aproxima da pedagogia da autonomia, “tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”, ou seja, são práticas nas quais os(as) alunos(as) sintam-se pertencentes ao processo educativo, participando de forma ativa de toda a proposta, opinando e discutindo suas ideias com os(as) demais participantes, colegas e/ou professor(a).

Desenvolvimento da autonomia, quando relacionada ao conteúdo esportivo, o qual é predominante nas aulas de EFE, é:

[...] a valorização do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos esportivos que levem as crianças e jovens a desenvolverem competências e habilidades para a prática esportiva analisando e contextualizando a imposição externa, seja midiática, política, cultural ou social (ROSSETTO JÚNIOR, 2015, P. 41).

Soares *et al.* (1992) destacam que a EF na escola, ao objetivar a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses dos indivíduos de camadas populares, pois confronta questões como solidariedade e individualismo, cooperação e competição, distribuição e apropriação, negando a dominação e a submissão.

Além disso, a disciplina de EF, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), está inserida na área de códigos e linguagens, entendendo que a disciplina se constitui pelo estudo da cultura corporal, que por meio das danças, ginásticas, esportes, lutas e jogos, expressa e comunica sentimentos e valores das diversas culturas, o que possibilita a leitura e o conhecimento das diferentes sociedades e etnias, no sentido da Educação integral e da formação cidadã.

Acompanhando essa perspectiva, acreditamos no potencial da disciplina EF, a qual compõe a área da formação geral, nos currículos dos cursos de nível médio profissionalizante do IFSul. Por visar o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), para a formação do ser humano integral, compreende-o em sua

totalidade e propõe atividades voltadas para todas as dimensões do ser humano, com processos pedagógicos que trabalhem os conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal (MONTIEL; SILVA, 2014; MONTIEL; PORTO, 2016; SOBRINHO; AZEVEDO; STEFANUTO, 2018).

Considerando que os(as) professores(as) que trabalham com a EPTNM devem levar em consideração o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), conforme disposto na LDB como finalidade para o EM, e com apoio teórico no conceito de autonomia que Freire (1996; 2011a; 2011b; 2018) destaca ao longo de suas obras, este estudo objetiva compreender, a partir dos(as) professores(as) de EF do IFSul, as possibilidades do desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a) nas aulas regulares de EF do EMI.

6.2 Decisões Metodológicas

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo estudo de caso, que busca a compreensão de um fenômeno, estando voltada para a qualidade do objeto observado (BICUDO, 2011). O estudo de caso possibilita desvendar fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, especialmente, compreender os fenômenos sociais complexos, contemporâneos, em que é impossível controlar as variáveis e comportamentos relevantes investigados, como é o objeto de estudo desta pesquisa (YIN, 2010).

A compreensão sobre as possibilidades de desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as), por parte dos(as) professores(as) do IFSul é um fenômeno de ordem pessoal, organizacional, social e política, em que os limites entre o fenômeno estudado e o contexto não estão claramente definidos, não sendo possível isolar a compreensão dos(as) professores(as) do contexto social, político e cultural em que estão inseridos(as).

Participaram deste estudo 13 professores(as) efetivos(as) de EF, os(as) quais encontram-se nos anos intermediários de atuação (entre 6-15 anos), de acordo com classificação adotada de Isaia e Bolzan (2008) para professores(as) universitários(as), considerando a aproximação dos(as) professores(as) de carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) com os(as) docentes da carreira

de ensino superior (MORAIS; HENRIQUE, 2014; BRITO; CALDAS, 2016; SILVA; MELO, 2018).

A seleção desses(as) professores(as) se deu por estarem em um estágio mais avançado de sua carreira profissional, ou seja, nos anos intermediários de atuação. Isso nos permite compreendê-los(as) de forma mais detalhada, pois já passaram pelo período de adaptação e conhecimento acerca da Instituição, estando mais consolidados(as) em relação às suas escolhas e ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Estão, mais familiarizados(as) com os diferentes processos e procedimentos presentes dentro de um Instituto Federal, os quais fazem parte da dinâmica educativa da Instituição (ISAIA; BOLZAN, 2008).

Para a coleta das informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no segundo semestre de 2018, as quais foram gravadas, transcritas e enviadas aos(as) mesmos(as) para validação. As entrevistas foram agendadas previamente com todos(as) os(as) docentes, realizadas em local escolhido pelos(as) participantes, primando-se por ambientes que oferecessem tranquilidade, não tendo interferência de pessoas externas.

Para a análise de dados, aproximamo-nos dos princípios metodológicos da ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2011), a qual insere-se em movimentos de produção e reconstrução da realidade, possibilitando uma compreensão social e cultural relativa ao fenômeno que se propõe a estudar, o qual é percebido como um todo, que envolve discursos construídos e reconstruídos de forma coletiva.

Para a sistematização dos resultados, utilizamos como suporte o programa NVivo 12 Pro (QSR, 2014), um *software* utilizado para pesquisas qualitativas, que auxilia o(a) pesquisador(a) na organização, análise e captura de informações em dados não estruturados, como é o caso de uma pesquisa qualitativa, facilitando a análise das informações e possibilitando uma tomada de decisão mais adequada. Essa escolha se deu pelo fato de que outros estudos na área da EF têm utilizado essa ferramenta, apontando a contribuição efetiva para a sistematização dos dados e a obtenção de resultados efetivos (CANALES-LACRUZ; REY-CAO, 2014; SILVA *et al.*, 2014; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018; MENDES; RINALDI, 2019).

Utilizando a ATD e com o apoio do programa NVivo, a análise de dados foi realizada de acordo com as seguintes etapas: 1) leitura e organização das entrevistas no programa; 2) unitarização das entrevistas (primeira etapa da ATD), buscando as unidades de significado; 3) organização das categorias iniciais a partir

das unidades de significado, com a categorização dos fragmentos em nós; 4) sistematização das categorias finais em nós, a partir das categorizações iniciais; 5) descrição e interpretação dos resultados a partir das categorias finais: conhecimento e informação; reflexão crítica; tomada de decisão.

A Figura 5, a seguir, representa o percurso metodológico realizado pelos(as) pesquisadores(as) neste estudo.

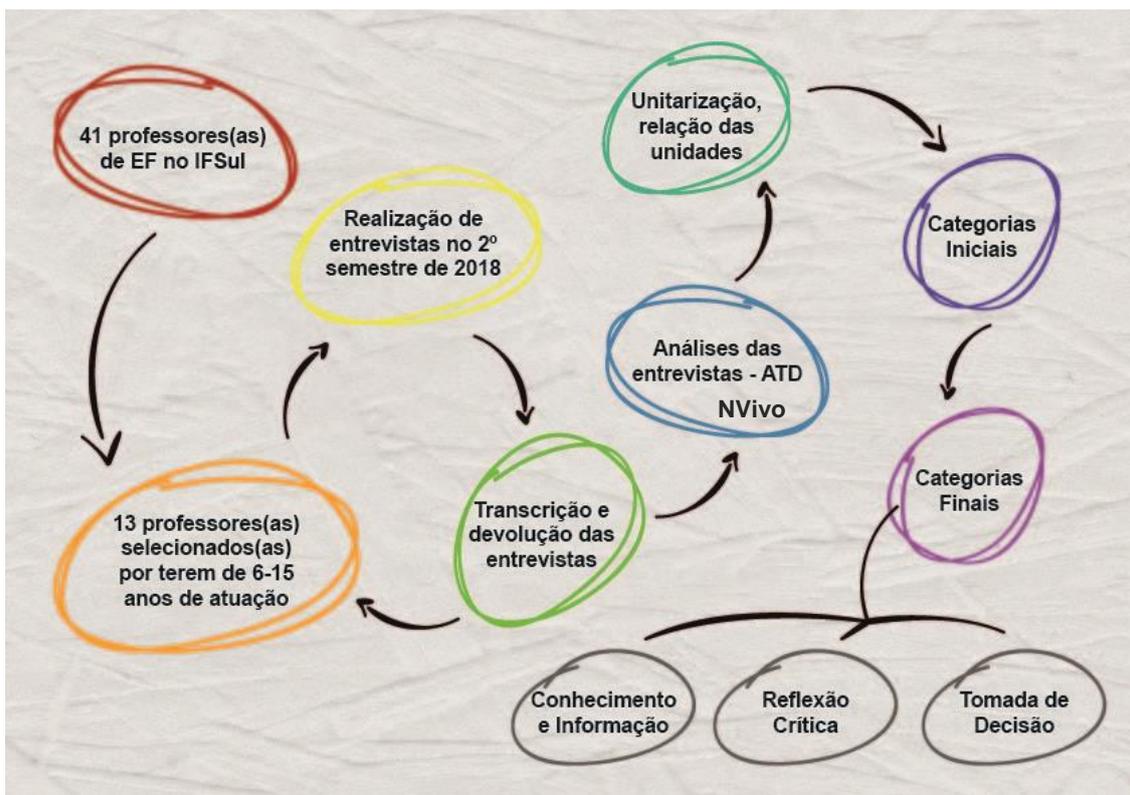


Figura 6. Esquema do percurso metodológico
Fonte: elaborada pelos(as) autores(as) (2019).

6.3 Resultados e Discussão

Iniciamos então uma compreensão mais aprofundada sobre a percepção dos(as) professores(as) de EF do IFSul quanto ao desenvolvimento de autonomia dos(as) educandos(as), buscando as aproximações com o pensamento de Paulo Freire. A primeira categoria que surge é conhecimento e informação. A autonomia aqui está vinculada a conhecer o conteúdo proposto, tanto por parte do(a) professor(a), quanto do(a) aluno(a), para que, dessa forma, os(as) estudantes consigam realizar uma crítica, no sentido de uma reflexão acerca do que está sendo

desenvolvido. O papel do(a) professor(a) está em oportunizar esse conhecimento aos(às) educandos(as) (FREIRE, 1996).

Importa referir a diferença entre os conceitos de conhecimento e informação, sendo o primeiro compreendido como algo construído a partir da reflexão sobre a realidade ou a partir da manifestação de outros indivíduos acerca do mesmo fenômeno (BOUFLEUER, 2017). Informação está vinculada com aquilo que o(a) aluno(a) traz para o ambiente de sala de aula, a partir dos diferentes meios de comunicação, sem uma reflexão mais elaborada a respeito da mesma.

Freire (1996) argumenta que ensinar exige a consciência do inacabamento, de modo que o(a) professor(a) não pode ser visto(a) como o(a) detentor(a) exclusivo(a) do conhecimento. O autor entende a Educação como um processo horizontal e considera que os conhecimentos trazidos pelos(as) alunos(as) a partir de suas experiências de vida precisam ser valorizados, propondo uma discussão baseada na realidade concreta do(a) educando(a). Nesse sentido, Freitas (2017, p. 366) reforça que um ponto a ser considerado, presente nas obras de Freire, é o saber escutar, o qual é considerado “um caminho para transformar o autoritarismo do discurso de quem fala *para* os educandos na horizontalidade de quem fala *com* os educandos. Saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes da experiência feita dos educandos”.

Esse saber da experiência feita, mencionado por Freitas, refere-se à valorização do conhecimento do(a) aluno(a), entendendo que esse traduz a leitura de mundo do(a) educando(a), sendo um ponto de partida nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo que se trabalhe, educadores(as) e educandos(as) juntos(as), para superá-lo. Importante que esse conhecimento que venha a ser discutido em aula esteja associado a todas as questões que perfazem seu mundo, sejam elas de ordem cultural, econômica, ambiental, política e/ou social, como diz Freire (1996, p. 110), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, no entanto, não é neutra nem indiferente, muito menos se reduz apenas ao ensino dos conteúdos de uma determinada disciplina.

Esse fato é evidenciado na entrevista de um(a) dos(as) participantes, dirigindo-se aos(às) seus(as) alunos(as): “*Gente... o futebol não é só 11 contra 11, o futebol envolve muitas outras coisas, envolve muitas outras questões relacionadas à mídia, relacionadas à relação entre as pessoas, relação entre os povos*” (Participante D).

É importante que os estudantes vivenciem, pratiquem, discutam e, sobretudo, compreendam os aspectos socioculturais inerentes às práticas corporais. A tematização crítica dos elementos que compõem a cultura corporal pode fornecer aos estudantes mais condições de compreender como é organizado o fenômeno esportivo e as suas características, as concepções de corpo, saúde e estética que a mídia propaga, as relações entre gênero e mercado de trabalho presentes no meio esportivo e na sociedade, entre outras. Todas essas questões podem fornecer subsídios para os estudantes agirem com autonomia em seu cotidiano (BOSCATTO; DARIDO, 2017, p. 103).

Ressaltamos também a importância do diálogo nesses processos de ensino e de aprendizagem, que sejam propostos debates e que os(as) alunos(as) tenham espaço para expor suas opiniões sobre os diferentes temas. Freire (2011b) sublinha a importância de um diálogo crítico e libertador, tornando-se essencial que os(as) alunos(as) sejam constantemente questionados(as). Ao longo da fala de um(a) dos(as) professores(as), foi possível observar a importância dada ao ato de questionar os(as) alunos(as), quando o(a) mesmo(a) relata: *“[e]ntão, em todas as minhas aulas tem perguntas, todas, sem exceção. Aliás, eu dou poucas respostas, eu faço muitas perguntas”* (Participante J).

Todo esse diálogo, informações compartilhadas, troca de conhecimentos, deve ser uma experiência que o(a) aluno(a) carregue para o seu cotidiano, possibilitando que a mesma implique em uma mudança, como relata um(a) dos(as) participantes: *“fazer essa informação vir de dentro para fora neles e se transformar em ações efetivas”* (Participante B).

Alcançar essas ações efetivas, é possível quando o conhecimento debatido for refletido de forma aprofundada e crítica, relacionando-o com questões pessoais, sociais, ambientais, culturais e políticas que circundam os(as) alunos(as). Destacamos então que, a partir da análise realizada, o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a) será possível se, nesse primeiro momento, o(a) professor(a) tiver conhecimento do conteúdo que está desenvolvendo, considerar os conhecimentos e as informações trazidas pelos(as) estudantes e se, nesse movimento, propuser diálogo e questionamentos, aproximando o conteúdo da realidade dos(as) alunos(as).

Nesse sentido trazemos para o debate nossa segunda categoria, denominada de reflexão crítica. Para Freire, de acordo com Moreira (2017, p 97), criticidade “é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual

estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la”.

Um(a) dos(as) participantes do estudo reforça a importância do(a) estudante observar, analisar e diagnosticar, refletir sobre o conhecimento que está sendo debatido, possibilitando que possa “*interpretar e chegar a algumas conclusões, mesmo que parciais, ou então, nem que ele chegue a formular novas perguntas*” (Participante J).

Acreditamos que as práticas pedagógicas nas aulas de EF devem promover essa reflexão crítica do(a) aluno(a), o refletir a partir da sua prática para compreender e, aí sim, modificar o meio em que está inserido. Para isso são necessárias práticas que contextualizem o que está sendo abordado, para assim dar significado ao aprendizado e tornar possível o transcender para o dia a dia dos(as) alunos(as).

Um exemplo de como isso é possível numa aula de EF pode ser verificado na argumentação de um(a) dos(as) professores(as), quando propõe aos(às) alunos(as) que a compreensão seja para além dos aspectos técnicos e táticos que envolvem o esporte, “*entender qual é a implicação do esporte enquanto fenômeno cultural*” (Participante D).

Freire (1996) nos alerta sobre a necessidade de sair do que ele chama de curiosidade ingênua, para uma curiosidade crítica e isso, segundo o autor, é possível através da reflexão sobre a prática, destacando que “[é] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44). O autor ainda destaca a importância do discurso teórico se aproximar da prática, quanto mais próximos forem, mais facilita e se engrandece a reflexão crítica da realidade, para assim transformá-la.

No contexto de aulas de EF, com base na pedagogia da autonomia de Freire (1996), entendemos o desenvolvimento da autonomia quando ao(à) educando(a) é possibilitada a tomada de decisões e a responsabilização, considerando o que for melhor para o grupo no qual está inserido(a), é ação-reflexão, entendida como o direito de “decidir, de optar, de criar e recriar o mundo” (KRONBAUER, 2017, p. 24). Chegamos então a nossa última categoria de análise neste estudo, a que nomeamos de tomada de decisão.

Os(as) participantes do estudo, enfatizaram que o ato de o(a) estudante fazer suas próprias escolhas e tomar decisões potencializa o desenvolvimento da

autonomia. Um(a) dos(as) docentes destaca que se desenvolve a autonomia do(a) aluno(a), entre outros pontos destacados, quando se consegue “*fazer com que ele seja capaz de tomar as próprias decisões*” (Participante F).

Eu entendo que o aluno, ele possa conhecer as diversas coisas, os diversos temas, as diversas questões da vida em geral. E que ele possa emitir uma opinião, para si mesmo, sobre isso para poder tomar as suas decisões. E que as decisões dele não sejam tomadas pela opinião do outro, pela ação do outro, que ele seja capaz de gerenciar as próprias ações e tomar as próprias decisões (Participante F).

Freire (2011a, p. 41) destaca que é preciso dar “oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”, a partir de uma Educação que não iniba o(a) aluno(a) e não o(a) restrinja, mas sim, dê voz e vez aos(às) educandos(as), estimulando a autonomia e a criatividade, ou seja, que o(a) aluno(a) sinta-se pertencente aos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo o contexto que está sendo discutido e que, dessa forma, seja possível uma tomada de decisões. Ao longo de suas obras o autor reforça a importância do diálogo no ambiente educacional, o qual é considerado como a revelação existencial da palavra. Esse conceito de dizer a palavra, presente nas obras de Freire, é elucidado por Bastos (2017) no Dicionário Paulo Freire.

Palavra esta constituída por duas dimensões – ação e reflexão – de tal forma solidárias, que interagem radicalmente formando o que denomina de palavra verdadeira. Portanto, não há palavra verdadeira que não seja práxis, em especial no âmbito da educação dialógica. Dito de outra forma, dizer a palavra no âmbito da escolarização requer docência investigativa, pois necessita dos componentes prático e reflexivo. Logo, dizer a palavra verdadeira, como trabalho escolar, práxis socioeducativa, implica em transformar o mundo. Isso não pode ser privilégio de alguns seres humanos, mas direito de todos (BASTOS, 2017, p. 128).

Nesse mesmo sentido, outro(a) professor(a) ainda reforça que o(a) aluno(a) só se sentirá autônomo(a) se conseguir sentir-se em “*condições de tomar a sua própria decisão e agir perante esse cenário, essas pessoas, e agir com propriedade*” (Participante J). Aqui evidenciamos o fato de não bastar apenas o conhecimento e sim que se tenha uma reflexão sobre isso e uma ação efetiva para a transformação, é destacado a importância da práxis educativa.

Essa capacidade de compreender criticamente o contexto do qual os estudantes fazem parte deve ser transferida para a tomada de decisões condizentes com as finalidades da escola em uma sociedade democrática de direito. Para isso, é necessário que a escola contribua com a formação de sujeitos com a capacidade de assumirem a responsabilidade de tomar

decisões coerentes com os princípios e valores éticos, de justiça, de solidariedade e respeito mútuo (BOSCATTO; DARIDO, 2017, p. 104).

A tomada de decisões está muito vinculada ao fato de o(a) aluno(a) ter iniciativa, responsabilizar-se por ações no contexto de sala de aula, ser protagonista do seus processos de ensino e de aprendizagem, conforme podemos observar na fala de um(a) dos(as) professores(as), quando, referindo-se à ação do(a) aluno(a) em um contexto de aula, enfatiza: “*em algum momento tu vai ser o protagonista, em algum momento tu vai ter que decidir isso*” (Participante F). Para Betti *et al.* (2014, p. 1634) desenvolver a “autonomia na EF exige elevar a capacidade crítica dos sujeitos para tomarem decisões, fazerem escolhas, agirem e se pronunciarem no mundo”.

No contexto investigado ficou evidenciada a importância da valorização do(a) educando(a), do estímulo que o(a) professor(a) fornece ao(à) aluno(a) a partir de cada ação efetivada, de uma relação de respeito entre educador(a) e educando(as), entre os(as) próprios(as) alunos(as).

La clase de EF es un espacio donde se pretende la formación integral del ser humano, se develan procesos de socialización y buenas relaciones entre los actores (estudiantes-profesor), esto facilita que en el proceso el profesor sea consciente de una intencionalidad por el desarrollo de valores y actitudes positivas en los estudiantes (CORTES; OLIVA, 2016, p. 260).

Todos esses fatores, assim como os demais apresentados ao longo deste estudo, estão presentes no que Freire (1996) propõe sobre o ato de ensinar, no sentido de formar um sujeito autônomo, baseado numa formação integral, de um(a) cidadão(ã) que atuará efetivamente na transformação da sociedade da qual faz parte. É preciso, então, negar a Educação bancária. Freire (2011b) defende uma Educação problematizadora, a qual instigue a relação do indivíduo com o mundo, que no ambiente escolar o(a) aluno(a) seja o sujeito de sua prática pedagógica.

A atualidade dos pensamentos de Freire se torna evidente se pensarmos no que está presente nas escolas nos dias de hoje, cuja Educação está distante de ser participativa, problematizadora e de formar o indivíduo para a cidadania e não para o mercado, para o mundo produtivista.

É assim que Freire, contra erudições em torno da negação da possibilidade da conscientização, é um pensador que mexe com o mundo da escola e da educação no seu conjunto, porque é pessoa e educador que não reivindica gravação em placas de bronze de suas reflexões e ações; continua gravando no coração de muitas pessoas, mensagens de esperança e inconformismo permanente em relação à injustiça, iluminando caminhos

sem precisar brilhar, ante intelectuais outros que brilham sem conseguir iluminar (ANDREOLA; GHIGGI; PAULY, 2011, p. 15).

O desenvolvimento da autonomia, por meio das aulas de EF, de uma prática caracterizada pela reflexão crítica e tomada de decisão, é algo que Betti *et al.* (2014) reforçam em seu estudo, quando exemplificam o currículo de EF de São Paulo, o qual apresenta como foco “que os alunos construam, na vida social, o processo de emancipação-autonomia caracterizado pela crítica (capacidade de distinguir e valorar critérios) e autocrítica (capacidade de autoavaliar as relações travadas com as coisas e os outros humanos)”. Os autores ressaltam que os diferentes temas/conteúdos que atravessam o currículo da EF devem estar relacionados com o cotidiano dos(as) alunos(as), levando em consideração os desafios e demandas da sociedade.

Estamos de acordo com Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 333) quando, discutindo as possibilidades da EF na EPTNM, ressaltam que “[a] capacidade crítica e a autonomia do estudante a serem desenvolvidas pela Educação Física nos IFes vão além do mero ‘exercitar-se’, ou de fornecer ‘dicas’ técnicas sobre como manter o corpo saudável, ou produtivo, ao gosto do mercado de trabalho”. Reforçamos a importância da EF na formação do ser humano integral, a partir da perspectiva aqui apresentada, fazendo com que o(a) aluno(a) entenda-se como pertencente a uma sociedade a qual ele(a) tem capacidade de transformar (SOBRINHO; AZEVEDO; STEFANUTO, 2018). No trecho a seguir podemos ver presente essa preocupação do(a) professor(a) em relação a formação do(a) educando(a), quando questionado(a) sobre os seus objetivos em relação aos(às) alunos(as).

Meu desejo é que o aluno melhore as possibilidades dele enquanto formação cidadã, eu acho que a Educação Física pode contribuir muito para isso. Formação cidadã como um todo, que eles saiam daí para ser melhores pessoas para o mundo, se vejam enquanto esse cidadão crítico, atuante e tal. No geral é isso, eu acho que tem muito a ver com a formação integral (Participante A).

A partir da análise realizada, fica evidente que os(as) professores(as) consideram o potencial das aulas de EF para desenvolver a autonomia dos(as) alunos(as). Porém acreditamos que as práticas que tenham por objetivo o desenvolvimento da autonomia, dentro de aulas de EF, acontecerão com aqueles(as) que já possuem essa reflexão em seu discurso, baseados no que Freire (1996) acredita enquanto processo educativo.

6.4 Conclusões

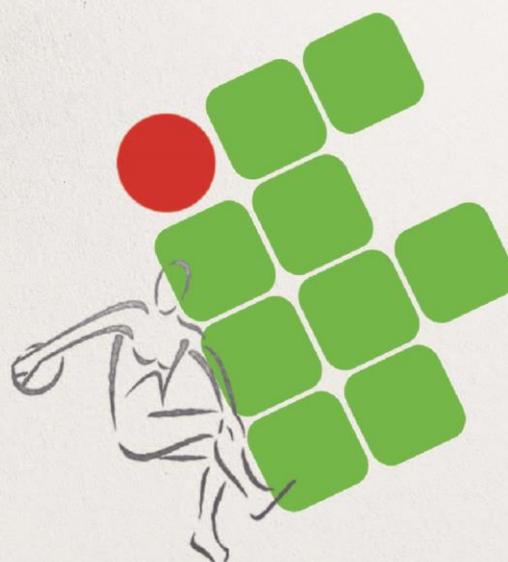
Retomando o objetivo deste estudo, a compreensão da possibilidade do desenvolvimento de autonomia dos(as) educandos(as), em aulas regulares de EF no EMI, segundo os(as) professores(as) de EF do IFSul, está vinculada ao processo que inicia no compartilhamento dos conhecimentos, considerando o(a) aluno(a), o que ele(a) traz, propondo questionamentos e debates; indo para a reflexão sobre esse conhecimento, tema e/ou conteúdo, de forma crítica, fazendo relações com as questões sociais, ambientais, políticas, econômicas e/ou culturais do mundo; e, por fim, a tomada de decisão, a ação, um agir a partir da interpretação, do conhecimento, da reflexão e conscientização, um agir com intenção e propriedade.

Todo esse processo vai ao encontro do que Freire aborda ao longo de suas obras sobre o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), relacionada à libertação, ou seja, à ação do indivíduo sobre o mundo para transformá-lo, a partir de uma conscientização crítica de sua relação consigo mesmo, com os demais indivíduos e com o mundo.

Julgamos que a EF apresenta grande potencial no desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), considerando as particularidades que envolvem essa disciplina, o ambiente de sala de aula, na maioria das vezes totalmente diferente das demais disciplinas, assim como a diversidade de práticas da cultura corporal que são trabalhadas, nas quais podem estar presentes elementos como criatividade, tomada de decisão, trabalho coletivo, resolução de problemas, comunicação e pensamento crítico, elementos, esses, presentes no que se compreende como processo de desenvolvimento da autonomia.

Reafirmamos, então, ser fundamental a presença da EF na EPTNM, dentro dos Institutos Federais, considerando que estamos trabalhando numa formação não para o trabalho, e, sim, uma formação para o mundo do trabalho, de um ser humano crítico e atuante na sociedade em que está inserido, um(a) cidadão(ã), ainda mais fundamental no sóbrio e autoritário momento atual do Brasil.

**LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NO IFSUL**



O estudo apresentado neste capítulo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF do IFSul, no sentido de evidenciar elementos que promovem o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), colaborando significativamente para a formação de indivíduo reflexivo, crítico e atuante na sociedade que está inserido, possibilitando a formação de um(a) cidadão(ã) para atuar em sociedade.

Foram realizadas observações das práticas pedagógicas de quatro professores(as) efetivos(as) de EF do IFSul, durante o primeiro semestre de 2019, com aproximadamente sete observações para cada docente, tendo como suporte um instrumento de observação, o qual foi construído a partir do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica”. Tal instrumento possuía alguns indícios traçados que vão ao encontro de uma prática que desenvolve a autonomia dos(as) estudantes em aulas de EF no EMI.

Na análise de dados novamente nos aproximamos dos princípios da ATD, também utilizando como suporte o programa NVivo 12, o qual auxiliou na sistematização dos resultados.

As categorias emergentes foram: alunos(as) como agentes ativos(as) dos processos de ensino e de aprendizagem; o fazer do(a) professor(a) nos processos de ensino e de aprendizagem; estratégias que colocam o(a) aluno(a) no centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

Essas categorias evidenciaram que práticas, as quais trabalham com esses elementos, estão favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos(as) alunos(as). O estudo possibilitou demonstrar de que forma a EF, como componente curricular dos cursos de EMI do IFSul, pode contribuir para uma formação humana, sendo esse um fator importante para a sua legitimação nesse nível de ensino.

Os resultados encontrados e discutidos neste capítulo serão submetidos, em formato de artigo, à Revista Thema, após a defesa de tese e considerações da banca. O mesmo é de autoria de Fabiana Celente Montiel, Mariângela da Rosa Afonso e Gabriela Diel de Arruda.

7.1 Introdução

A partir da reforma do EM proposta através da Medida Provisória 746/2016, atual Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), ocorreu um crescimento, no campo da EF acerca da discussão sobre o EM, a última etapa da Educação Básica. Essas discussões promoveram um crescimento no número de publicações em eventos e periódicos científicos da área, no sentido de destacar a importância da EF como componente curricular do currículo nessa etapa do ensino (RUFFINO *et al.*, 2014; GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; SOBRINHO; AZEVEDO; STEFANUTO, 2018).

De acordo com o artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996, s.p.), a Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e EM, tem por objetivo: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Nesse sentido, Nosella (2011) destaca que o EM proporciona ao indivíduo a possibilidade de alcançar a sua plenitude e maturidade. Para o mesmo autor essa é a fase em que o(a) jovem se produz e se dirige, sendo esse o pressuposto básico, para que esse(a) adolescente possa dirigir e produzir a sociedade em que está inserido(a).

No entanto, é possível perceber na literatura que ocorrem anseios por parte de alguns autores, ao ressaltarem a dificuldade existente em legitimar a EF enquanto componente curricular ao mesmo patamar das demais disciplinas (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; BOSCATTO; DARIDO, 2017). Segundo Boscatto e Darido (2017), estas inquietações são fruto das necessidades apresentadas em relação à sistematização dos conteúdos presentes na cultura corporal, os quais, ainda para esse autor, corroboram ao lado das demais áreas para a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Acreditamos que a EF tem papel relevante na formação integral dos sujeitos e, portanto, não poderia perder sua obrigatoriedade na última etapa da Educação Básica (SOBRINHO; AZEVEDO; STEFANUTO, 2018). Não obstante, tangenciamos, um componente curricular que necessita de maiores investigações para assegurar sua postura como agente modificador no ambiente escolar, assim legitimando sua existência.

Ruffino *et al.* (2014) alertam para o período de 2001 a 2011, no qual os autores(as) traçaram um panorama referente as publicações sobre EF, constatando pouca produção a respeito da EFE, mais especificamente referentes ao EM. O objeto de investigação deste estudo será o EMI, oferecido pelos IF, os quais oferecem a formação técnica profissional, integrada à formação geral.

Os IF estão entre os estabelecimentos de ensino que oferecem o EM no País. Instituídos pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), esses têm o compromisso com a verticalização do ensino, ou seja, oferta desde a Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, abrangendo cursos de: (a) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (b) EPTNM que compreende cursos nas modalidades integrada, concomitante e subsequente; (c) Educação Profissional Tecnológica, de Graduação e de Pós-graduação (BRASIL, 2012c).

Referente ao estado do RS existe tem três IF, sendo eles: IFSul, IF Farroupilha e IFRS. No presente estudo o nosso foco estará no IFSul, o qual tem uma estrutura de 12 *campi*, 2 *campi* avançados e uma reitoria, sediada em Pelotas/RS. A escolha por esse IF, deu-se em função de uma das pesquisadoras ser professora da Instituição.

Dentro desse universo exposto, entre os componentes curriculares da EPTNM na modalidade integrada, está a EF, a qual tem a sua configuração e distribuição nos currículos dos cursos de EMI de acordo com a característica e interesse de cada *campus*.

De acordo com a Resolução nº 14, de 16 de novembro de 2009 (IFSUL, 2009) são estabelecidas as cargas horárias mínimas para as diversas áreas que compõem os cursos da Instituição. Para a EF fica estabelecida uma carga horária mínima de 180 horas, as quais compõem às 660 horas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), que são desenvolvidas ao longo dos currículos de EMI. Ao observarmos a carga horária mínima destinada à área de LCT nos cursos de EMI do IFSul, podemos verificar que para a EF equivale 27,27% do total dessa carga (IFSUL, 2009).

Do mesmo modo que as demais disciplinas curriculares que compõem os cursos de EMI, compete a EF a formação integral do(a) aluno(a). Segundo Boscatto e Darido (2017) a EF tem como responsabilidade desenvolver um conjunto de conhecimentos provenientes da cultura corporal, com o dever de colaborar com a formação cidadã dos sujeitos em uma sociedade democrática. Nesse sentido,

alguns autores (RUFFINO *et al.*, 2014; SOUZA FILHO, 2014; GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017) apontam a necessidade de estudos que discutam a EF no EM, colaborando para a consolidação desse componente curricular, no sentido de apresentarem as contribuições no processo de formação humana dos(as) alunos(as).

Ademais, podemos evidenciar através da passagem de Reina *et al.* (2016), o papel fundamental da EF no ambiente escolar:

A dimensão de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todo o acesso a eles (REINA *et al.*, 2016, p. 171).

Contudo, devemos destacar que EFE, segundo Souza Filho (2011; 2014) necessita de um respaldo institucional, ou seja, um apoio da gestão escolar. Também se torna necessário uma relação maior relação entre as orientações curriculares e a prática pedagógica dos(as) docentes, o que pode contribuir, somado a outros fatores, para a legitimação da EF, enquanto componente curricular, nos currículos dos diversos cursos de EMI.

Com base nesse panorama, o objetivo deste estudo foi analisar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF do IFSul, no sentido de evidenciar elementos que promovem o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), colaborando significativamente para a formação de um indivíduo reflexivo, crítico e atuante na sociedade que está inserido(a), possibilitando a formação de um(a) cidadão(ã) para atuar em sociedade.

7.2 Decisões Metodológicas

A pesquisa que desenvolvemos é de natureza qualitativa, na qual utilizamos o estudo de caso para que fosse possível compreender o nosso objeto de estudo. De acordo com Yin (2015) o estudo de caso é um importante método nas pesquisas qualitativas, pois nos possibilita o aprofundamento em relação a um fenômeno.

Utilizamos como fundamentação teórica, para sinalizar os indícios que nos levaram a considerar que as práticas estavam desenvolvendo a autonomia dos(as) alunos(as), estudos de Paulo Freire, mais especificamente a sua obra “Pedagogia

da Autonomia”, a qual nos apresenta os saberes necessários à prática educativa, no sentido de uma Educação problematizadora (FREIRE, 1996; 2011b).

Para que chegássemos aos(às) participantes deste estudo, foram seguidas as seguintes etapas metodológicas: 1) envio do questionário, através do Formulário *Google*, para caracterização dos quarenta e um professores(a) de EF do IFSul; 2) Inclusão/exclusão dos(as) participantes a partir dos critérios estabelecidos (ser professor(a) efetivo(a) da Instituição; ter entre 6 e 15 anos de atuação no IFSul; estar trabalhando em aulas regulares de EF no EMI); 3) Entrevistas semiestruturadas com os(as) os 13 professores(as) que se encaixaram nos primeiros critérios estabelecidos; 4) Delimitação dos(as) participantes a partir da realização e análise das entrevistas, sendo selecionados(as) aqueles(as) que em suas falas demonstraram uma prática reflexiva, os(as) quais sinalizaram uma compreensão de autonomia que ia ao encontro da proposta de Paulo Freire.

Após estas etapas ficamos com quatro participantes e então demos prosseguimento com as observações das práticas pedagógicas desses(as) docentes, as quais foram realizadas com o consentimento dos(as) mesmos(as), por uma das pesquisadoras, com autorização prévia dos(as) participantes. As observações foram realizadas no primeiro semestre de 2019, tendo uma média de sete observações por professor(a). Os registros foram realizados nos diários de campo da pesquisadora, tendo como direcionamento o instrumento de suporte apresentado no Apêndice 3. Importante destacar que a observadora possuía um diário para cada docente participante.

Os(as) quatro participantes são professores(as) que ingressaram na Instituição no seu período de expansão, quando ocorreu a criação de novos *campi* e ampliação da oferta de cursos em *campi* já existentes¹³. Esses(as) docentes possuem entre sete e nove anos de atuação no IFSul, trabalham em atividades de ensino, prioritariamente em aulas de EF para o EMI, em projetos de pesquisa e extensão, assim como em atividades de gestão em seus *campi*. Importante destacar que todos(as) ingressaram na Instituição com o título de mestre, o que demonstra

¹³ De acordo com dados do Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (última atualização em 28 de setembro de 2018), entre os anos de 2003 e 2016, o foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento, considerado o período de maior expansão da Rede Federal.

um outro perfil profissional característico dessa rede de ensino, como destacado no estudo presente no capítulo V.

Os(as) docentes participantes atuam em quatro *campi* diferentes do IFSul, o que não se deu de forma intencional, já que não era um item considerado no critério de inclusão dessa amostra final. Porém destacamos que essa casualidade contribuiu significativamente para a qualidade deste estudo, pois foram observadas aulas de diferentes contextos, já que a estrutura física dos quatro *campi* de atuação desses(as) professores(as) oferecem características bem diferentes. Enquanto um *campus* possui um complexo amplo para as aulas de EF (ginásio, duas quadras poliesportivas cobertas, diferentes áreas de atletismo, sala de musculação, espaço com tatames, sala de aula teórica), outro *campus* possui apenas uma sala de EF, a qual foi inicialmente projetada para ser a garagem dos ônibus (dados oriundos do DIÁRIO DE CAMPO da pesquisadora).

Utilizamos como suporte para a análise das observações os princípios metodológicos da Análise Textual Discursiva - ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2011). De acordo com os autores esse tipo de análise possibilita compreender, social e culturalmente, o fenômeno estudado, percebendo esse como um todo, que abrange discursos, os quais são construídos e reconstruídos coletivamente.

A figura a seguir demonstra as etapas de realização da ATD, levando em consideração os princípios propostos por Moraes e Galiazzi (2011).



Figura 7. Etapas da ATD
Fonte: adaptada de Moraes e Galiazzi (2011).

Usamos o programa NVivo12 para auxiliar na organização dos nossos dados, análise e obtenção de informações a partir das observações realizadas. O programa nos facilita a análise das informações e uma tomada de decisão mais adequada em relação aos dados que nos aparecem de forma não estruturada. O programa NVivo, contribuiu efetivamente para sistematização dos nossos dados e o alcance dos resultados desse estudo.

A ATD foi realizada de acordo com as seguintes etapas: 1) leitura e organização do registro das observações no programa; 2) Unitarização das do registro das observações, considerada a primeira etapa da ATD, buscando as unidades de significado; 3) Organização das categorias iniciais a partir das unidades de significado, com a categorização dos fragmentos, no programa NVivo 12 em nós e sub-nós; 4) Sistematização em nós, a partir das categorizações iniciais, das categorias finais do nosso estudo; 5) Interpretação e descrição dos resultados a partir das categorias finais.

7.3 Resultados e Discussão

O presente estudo visou analisar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF do IFSul, com a intenção de evidenciar elementos que promovem o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), colaborando significativamente para a formação de um indivíduo reflexivo, crítico e atuante na sociedade na qual está inserido, possibilitando a formação de um(a) cidadão(ã) para atuar em sociedade.

A partir disso, iniciamos essa discussão retomando que as observações das práticas pedagógicas desses(as) professores(as) foram desenvolvidas com aqueles(as) que nas análises das entrevistas semiestruturadas podemos perceber o entendimento de autonomia próximo da perspectiva de Freire (1996). Isto é, indicavam uma prática reflexiva, que buscava o desenvolvimento da autonomia do(a) estudante nas aulas de EF.

De acordo com Machado (2017), autonomia é uma das categorias centrais da obra de Freire, a qual é fundamental no ato de educar, juntamente com outros princípios destacado ao longo de suas obras. Freire (1996) aborda a autonomia como um princípio pedagógico, a qual, com base em Machado (2017, p. 53), “é

libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades”. Essa ainda destaca que autonomia além de um processo de decisão, é um processo de humanização, construído historicamente, o qual exige uma reflexão crítica e prática. Para Freire (1996) o desenvolvimento da autonomia é um trabalho do(a) professor(a) com os(as) alunos(as) e não só consigo mesmo(a).

Através das observações de campo atingimos três categorias, representadas na figura a seguir, as quais serão debatidas respectivamente e, foram intituladas de: a) alunos(as) como agentes ativos(as) nos processos de ensino e de aprendizagem; b) comprometimento e o fazer do(a) professor(a) nos processos de ensino e de aprendizagem; c) estratégias que colocam o(a) aluno(a) no centro dos processos de ensino e de aprendizagem.



Figura 8. Categorias emergentes.
Fonte: elaborada pelas autoras (2019).

A partir das categorias emergentes podemos observar o entrelaçar das mesmas, devido a alguns elementos estarem presentes em mais de uma categoria. Dessa maneira, evidenciamos não se tratar de um processo linear, ou seja, uma determinada ação e/ou situação não se esgota nela mesma. Entretanto que elas interagem entre si, e no transcorrer dos processos de ensino e de aprendizagem, vai acontecendo o estímulo e o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a),

contribuindo de forma significativa para sua atuação em sociedade e para a transformação social.

A primeira categoria que abordaremos será a qual intitulamos de alunos(as) como agentes ativos(as) nos processos de ensino e aprendizagem. Consideramos a importância do seu papel, em que a autonomia só é possível se tivermos em sala de aula situações de construção, responsabilidades, comprometimento, exposição de ideias e opiniões. Para que dessa forma o conhecimento possa ser construído de forma horizontal.

Freire (1996, p. 52) destaca que o(a) docente ao entrar em sala de aula, deve estar aberto(a) as diversas indagações dos(as) alunos(as), sabendo que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, cabe ao(à) professor(a) dar espaço e voz para os(as) educandos(as), possibilitando que os(as) mesmos(as) sejam protagonistas de sua aprendizagem. Destacamos aqui, uma das observações realizadas na aula de EF do(a) professor(a) D, onde fica evidente o quanto os(as) alunos(as) sentem-se à vontade em expor a sua opinião perante o grupo de colegas:

Uma tarefa foi solicitada aos(às) alunos(as): montar para si mesmo(a) um exercício físico, considerando o tipo de atividade, frequência, tempo e intensidade. São 8h40 e os(as) alunos(as) tiveram uns 5 minutos para realizar a tarefa. Depois de um tempo (5 minutos) foi questionado quem gostaria de expor para o grupo o que pensou de exercício físico. Os(as) alunos(as) foram falando a sua escolha e como tinham organizado aquela atividade atendendo o que havia sido solicitado. Ao todo foram apresentados cinco exemplos, ou seja, cinco alunos(as) manifestaram suas ideias aos(às) demais colegas (DIÁRIO DE CAMPO D, 9/4/2019, p. 3).

Em estudo de Molina, Freire e Miranda (2015) os(as) autores(as) defendem a necessidade da ferramenta diálogo entre alunos(as) e professor(a) e alunos(as) entre si. Os(as) mesmos(as) autores(as) acreditam que encorajar a exposição das opiniões dos(as) alunos(as) faz com que eles(as) reflitam acerca de suas atitudes e contribuam para o desenvolvimento de sua autonomia.

Em nossos achados também podemos perceber o quanto os espaços de construção oportunizados aos(às) alunos(as) os(as) colocam como agentes ativos(as) nos processos de ensino e de aprendizagem. Através da atitude do(a) professor(a) D, podemos perceber o mencionado acima, quando ele(a) solicita que, formando duplas, os(as) pensem uma atividade para trabalhar a sua dificuldade e a do(a) colega, em relação a defesa/recepção de bola.

Professor(a) solicitou que os(as) alunos(as) pensassem nas maiores dificuldades que tiveram em defender uma bola de punhobol, e em duplas deveriam elaborar exercícios para melhorar essa dificuldade (DIÁRIO DE CAMPO D, 25/6/2019, p. 9).

Esse achado corrobora com Albuquerque e Beltran-Pedrerros (2012), pois acreditam que para a construção da autonomia dos(as) alunos(as), esses(as) devem ser desafiados(as) a se organizarem em grupo, usar da sua criatividade, ter responsabilidade e que possam avaliar a qualquer momento da aula.

Nesse contexto, também destacamos o processo de construção da quadrilha, na qual os(as) alunos(as) do(a) professor(a) A são desafiados(as) a construir uma coreografia para a festa junina do seu *campus*, ou seja, desenvolver uma dança dramatizada, envolvendo uma temática central, que para esse ano era “Mitos, crenças e superstições”. Essa é uma atividade que não envolve apenas a disciplina de EF, mas as demais disciplinas da área de LCT¹⁴.

“Toda turma hoje tem que apresentar a quadrilha, essa quadrilha tem um tema, esse ano é “Mitos, crenças e superstições”. As músicas que vão ser escolhidas para essa quadrilha têm que obrigatoriamente ter a ver com o tema, tudo isso dentro de um contexto de festa junina. Eles(as) contam quase que teatralizado um roteiro que eles(as) têm que nos entregar. Cada turma entrega um roteiro da sua apresentação, do que vai ser apresentado” (Relato do(a) professor(a) exposto no DIÁRIO DE CAMPO A, 23/5/2019, p. 1).

Fazenda (2008) destaca a importância do trabalho interdisciplinar na escola, para que ocorra a interconexão de saberes. Rojas e Ferreira (2014) acrescentam que o trabalho interdisciplinar é virtude do conhecimento holístico, ou seja, conhecimento integral, amplo, contextualizado, contribuindo dessa forma para a valorização da EFE. As mesmas autoras acreditam que a interdisciplinaridade “garante a elaboração do conhecimento global rompendo com os limites das disciplinas” (ROJAS; FERREIRA, 2014, p. 32).

A conquista da legitimidade da EF escolar pode ocorrer quando os docentes de EF efetivarem práticas pedagógicas interdisciplinares por meio de projetos significativos, nos quais os conhecimentos sejam trabalhados de maneira integrada e que respondam a questões colocadas pelos próprios estudantes, mediados pela orientação didática do professor. (MALDONADO; NOGUEIRA; SILVA, 2018, p. 731).

¹⁴ Fazem parte da área de LCT e que estão envolvidas com esse processo de construção da quadrilha, as disciplinas de Educação Física, Português, Música, Teatro e Língua Estrangeira (inglês, espanhol e alemão).

A partir dessas informações podemos debater acerca do quão significativo pode ser a prática da quadrilha mencionada anteriormente, no sentido de sua existência, quais os aspectos históricos culturais então ali expressos. Além disso, devemos levar em consideração tudo que envolve a questão da vestimenta e da dança como expressão corporal. Inferimos que os(as) alunos(as) ao se organizarem, pesquisarem, ensaiarem, dialogarem, se expressaram estão desenvolvendo sua autonomia.

“A quadrilha é um projeto da área das linguagens e cresceu muito, ocupa não só as aulas de Educação Física, mas as aulas de Música, de Artes, de Língua Portuguesa e estrangeira, tem um apoio geral do campus. A gente tem uma avaliação processual disso tudo, toda vez que tem ensaio tem um(a) professor(a) junto. Nós professores(as) da área das linguagens, estabelecemos que uma parte da avaliação deles(as) será a produção da quadrilha. Cada professor(a) vê como que vai entrar isso na proposta avaliativa da sua disciplina específica, mas ela tem que entrar junto. (Relato do(a) professor(a) exposto no DIÁRIO DE CAMPO A, 23/5/2019, p. 1).

Outras situações podem ser destacadas nesta categoria, que coloca o(a) aluno(a) como agente ativo(a) nos processos de ensino e de aprendizagem, como o fato de conhecerem a dinâmica das aulas, o que os(as) deixa mais à vontade. Observamos também que existe uma sequência de aulas, pois os(as) alunos(as) não ficam surpresos(as) com a apresentação do(a) professor(a) do que será desenvolvido naquela aula.

O(a) professor(a) explicou as regras do jogo, que consistia em um jogo de ataque contra defesa, com o qual os(as) alunos(as) mostraram-se bastante familiarizados(as), inclusive uma aluna comenta “é o mesmo jogo do outro dia, não é professor(a)?!”. Os jogos fluíram muito bem, os(as) alunos(as) demonstram conhecimento em relação ao esporte que está sendo desenvolvido – Rugby (DIÁRIO DE CAMPO B, 11/4/2019, p. 1).

Nesta categoria também destacamos a organização apresentada pelos(as) alunos(as), tanto na execução das tarefas solicitadas, como com o processo todo, afim de atender o que foi e/ou está sendo solicitado. Responsabilizam-se por ações e/ou funções, não necessariamente determinadas pelo(a) professor(a), ficando visível o comprometimento da turma de forma geral. Os dois excertos a seguir demonstram essa responsabilização por parte dos(as) estudantes.

Ao chegar ao local, área da frente do campus, onde ocorrerá a apresentação, a turma já se encontrava ensaiando, professor(a) senta, fica observando, enquanto realiza a chamada de forma visual. Trata-se de uma turma de terceiro ano. Observo uma turma extremamente organizada em

relação ao processo, com uma coreografia bastante evoluída (DIÁRIO DE CAMPO A, 6/6/2019, p. 4).

Enquanto um pequeno grupo conversa, o que me pareceu organizando a apresentação, os(as) demais alunos(a) estão em círculo, alguns(as) conversam entre eles(as). Nesse momento uma aluna sai do pequeno grupo e pede para a outra: “Tu puxa hoje o ensaio, que eu vou organizando as falas?” A colega concorda e os(as) demais alunos(as) se organizam quando a mesma solicita (DIÁRIO DE CAMPO A, 6/6/2019, p. 7).

Durante as observações das práticas dos(as) docentes participantes ficou evidente o comprometimento dos(as) alunos(as) com todo o processo, os(as) mesmos(as) tinham conhecimento e propriedade do que estava sendo desenvolvido na aula, esse fato é reforçado no excerto exposto a seguir, que refere-se a uma aula de revisão que antecederia a prova teórica da turma.

Observei que os(as) alunos(as) vieram para aula com dúvidas, muitos(as) deles(as) tinham dúvidas registradas em seus cadernos, pude observar, pois liam a mesma quando questionavam o(a) professor(a). Os(as) alunos(as) foram apresentando várias dúvidas durante toda a aula, o que demonstram que os(as) mesmos(as) vieram preparados(as) para aquele momento, aproveitando ao máximo o(a) professor(a) e a aula de revisão (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p. 5).

Conforme esta categoria apresentada, reforçamos o quão importante é o planejar do(a) professor(a), possibilitando aulas significativas para os(as) seus(suas) alunos(as), os(as) colocando como protagonistas do processo formador. Nesse ambiente é possível construir uma formação significativa para o desenvolvimento integral dos indivíduos nele inseridos e na presença dessas informações nos entrelaçamos à próxima categoria.

Como segunda categoria temos “comprometimento e o fazer do(a) professor(a) nos processos de ensino e de aprendizagem”, da qual faz parte o cuidado do(a) docente com os seus(as) alunos(as), no sentido de acolher, respeitar, confiar e demonstrar afetividade. Freire (1996) destaca que ensinar exige querer bem o(a) educando(a) e que ser afetivo com os(as) alunos(as) não significa o não cumprimento do dever ético do(a) professor(a), mas significa perceber-se como um ser humano que está trabalhando com outros seres humanos. Seguindo esse ponto de vista, evidenciamos os seguintes excertos:

Professor(as) inicia conversando descontraidamente com os(as) alunos(as) sobre assuntos aleatórios, faz algumas brincadeiras (DIÁRIO DE CAMPO D, 25/6/2019, p. 9).

A turma demorou em torno de 5 minutos para realizar o deslocamento até o local da prática, durante esse deslocamento o(a) professor(a) foi

conversando com uma aluna que falava com o mesmo sobre sua dúvida em relação a qual faculdade cursar depois de formada, se de engenharia ou fisioterapia, professor(a) foi extremamente solícito(a) escutando a aluna com bastante atenção sobre suas indecisões (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p. 5).

Um dos alunos fica sentado no banco e não está participando da aula, professor(a) vai até esse aluno e questiona porque ele não está fazendo a aula, o que está acontecendo. O aluno relata que não está se sentindo bem para fazer a aula. Professor(a) pergunta se pode ajudar o aluno de alguma forma, o qual diz que não, pede desculpas e diz que vai sair da aula, pois não vai conseguir ficar. Professor(a) vem até a mim e relata sua preocupação com o aluno que saiu, que viu que ele não estava legal, mas que o mesmo não quis lhe dizer o que estava acontecendo, diz que sabe que o aluno está passando por um momento complicado. (DIÁRIO DE CAMPO C, 27/5/2019, p. 12).

Freire nos alerta sobre a importância de um ambiente de ensino e de aprendizagem harmonioso, salientando que “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço [referindo-se ao espaço pedagógico], tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 1996, p. 109). Oliveira (2007) afirma que trocas afetivas positivas influenciam certamente nos processos de ensino e de aprendizagem “como também favoreceram a autonomia e fortaleceram a confiança dos alunos em suas capacidades e decisões” (OLIVEIRA, 2007, p. 46).

Nesta categoria também estão presentes os elementos relacionados às rotinas dos(as) professores(as), desde a organização do espaço de aula e materiais, até a exposição do que seria desenvolvido nas aulas, retomada de conteúdos, solicitação de tarefas e/ou pesquisas, contextualização e fechamento da aula.

Após a realização da chamada, o(a) professor(a) explica que continuarão trabalhando com o fundamento da cortada do voleibol, mas que diferente da aula anterior, onde os(as) alunos(as) poderiam fazer como quisessem o movimento, na aula de hoje ele(a) iria ensinar a passada da cortada. (DIÁRIO DE CAMPO C, 27/5/2019, p. 8).

Rossetto Júnior *et al.* (2009) manifestam que o ambiente de aprendizagem deve ser um espaço de Educação integrada das diferentes dimensões dos conteúdos, não é só um local do fazer, mas um espaço de integração das ações cognitivas com as práticas motoras. Para que isso ocorra, os autores propõem a organização das aulas em três momentos: Primeiro momento – uma roda com os(as) alunos(as) para conversar sobre o que será realizado naquela aula; Segundo momento – vivência e prática das atividades planejadas; Terceiro momento – uma roda de conversa no final sobre o que foi feito na aula.

No final da aula, professor(a) reuniu todos(as) os(as) alunos(as) e questionou “Mais fácil ou mais difícil do que imaginavam?” Referindo-se ao movimento da cortada desenvolvido em aula. As respostas dos(as) alunos(as) ficaram divididas, porém não aprofundando suas respostas. Por fim o(a) professor(a) reforçou alguns cuidados com o fundamento da cortada e elogiou o desempenho da turma, dizendo que eles(as) foram muito bem na aula. Disse que na próxima aula seguirão o conteúdo (DIÁRIO DE CAMPO C, 27/5/2019, p. 10).

O(a) professor(a) aparece como um(a) mediador(a) dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em alguns momentos o papel de observador(a), outros de auxiliar e ainda como orientador(a) das atividades, cuidando para dar aos(às) alunos(as) *feedbacks*, de forma a motivar todos(as) durante as aulas de EF.

As questões que os(as) alunos(as) fazem ao(à) professor(a), ele(a) não responde, expõe o questionamento para o grupo responder. Por exemplo: Aluno: “Como funciona a expulsão?” Professor(a): “então, como vocês acham que funciona a expulsão?” Alunos(as) ficaram discutindo, entre eles(as), a resposta, o(a) professor(a), nesse momento, se apresenta como um(a) mediador(a), conduzindo o grupo para que coletivamente cheguem à resposta certa (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p. 5).

Professor(a) relata que nos primeiros anos de trabalho se apavorava com o processo, com a demora de organização, mas que hoje já entende o tempo dos(as) alunos(as), que sabe que ao final as turmas apresentarão um bom resultado, que não precisa ficar interferindo tanto no processo de construção da coreografia, que está ali para dar um suporte para eles(as) (DIÁRIO DE CAMPO A, 6/6/2019, p. 6).

De acordo com Freire (1996) a autonomia do(a) educando(a) é construída através da prática docente, na qual o(a) professor(a) oportuniza aos(às) alunos(as) a possibilidade de participar das decisões de aula, não depositando conteúdos, mas desafiando-os(as) a aprender a substantividade dos mesmos. Segundo Lima e Guerreiro (2019, p. 6) esse suporte oferecido pelo(a) professor(a) é o que conduzirá o(a) aluno(a) ao exercício da autonomia, as autoras ainda destacam que “o mediador é um educador que assume completamente a responsabilidade de seu trabalho educativo, envolve-se na formação integral dos educandos dentro dos limites éticos”.

Sinalizamos ainda o fato dos(as) docentes responsabilizarem os(as) alunos(as) durante as aulas, através de diferentes solicitações e/ou atribuições de funções, como um ponto que favorece o desenvolvimento da autonomia desses(as) estudantes. Esse fato pode ser evidenciado no trecho de uma das observações

do(a) professor(a) B, quando o(a) mesmo(a) solicita a um(a) aluno(a) que explique para outro(a) colega um determinado questionamento.

Por diversas vezes, durante a aula, o(a) professor(a) solicitou que um(a) aluno(a) respondesse ao questionamento de outro(a) colega, por exemplo: “Luiza, tu podes explicar para a Maria Eduarda a diferença da falta para a penalidade?” A aluna explicou para a colega, conforme o(a) professor(a) solicitou. Nessas situações, caso fosse necessário, o(a) professor(a) complementava a explicação com alguma informação (DIÁRIO DE CAMPO D, 25/6/2019, p. 9).

Zapatero, González e Izquierdo (2018) debateram em seu estudo sobre a consolidação de metodologias ativas na EF, essas que tem como finalidade promover a autonomia dos(as) alunos(as), interação entre eles(as), fazendo-os(as) sujeitos ativos em seus processos de ensino e de aprendizagem. Deste modo, alegam que o(a) professor(a) deve repensar suas estratégias, sendo um(a) facilitador(a) do processo, acompanhando e orientando o(a) aluno(a) para que ele(a) interaja e tome suas decisões.

Destacamos também a importância do(a) educador(a) reconhecer a sua inconclusão, como um ser em constante aprendizado, que não é detentor(a) de todo o conhecimento. Freire (1996, p. 64) reforça que é nessa “inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Professor(a) disse aos(às) alunos(as), que aqueles(as) que tiverem interesse em saber e conhecer mais sobre o corpo, que pesquisem sobre o tema, que tem muita coisa, que podem buscar na internet, em livros. Deixou os(as) alunos(as) à vontade em compartilhar suas pesquisas e trazerem suas dúvidas, disse que se não souber responder, porque não sabe tudo, buscará as respostas e trará num outro momento (DIÁRIO DE CAMPO D, 9/4/2019, p. 2).

Esse fato nos remete a outro ponto, relacionado à reflexão do(a) docente sobre a sua prática, de modo a olhar mais para os(as) alunos(as) e para o seu planejamento, o qual tem relação direta com o processo de desenvolvimento da autonomia. Em uma das observações realizadas, na qual os(as) estudantes estavam praticando mini jogos em quadras reduzidas e num espaço adaptado, o(a) docente vem até a pesquisadora e relata a mudança de suas escolhas metodológicas, realizada no decorrer de sua carreira.

Professor(a) relata que por algum tempo optou por aulas assim, que o foco não é só realizar o movimento, mas uma prática que todos(as) alunos(as) estejam participando, que toquem muitas vezes na bola, que se divirtam, e

que com isso saiam mais felizes ao final da aula (DIÁRIO DE CAMPO D, 25/6/2019, p. 10).

Encerrando essa segunda categoria, sinalizamos a atenção do(a) professor(a) nos(as) alunos(as), no sentido de preocupar-se a todo instante da aula em dar *feedbacks* aos(às) alunos(as), tanto positivos, quanto no sentido de correção do movimento, demonstrando cuidado com a aprendizagem do(a) aluno(a). Como salientam Rossetto Júnior *et al.* (2009, p. 17) no espaço de aula “é preciso ter paciência e conhecer cada aluno, acreditando que todos, dentro de suas limitações e potencialidades físicas, motoras, cognitivas e socioafetivas, podem jogar com qualidade e bom desempenho”. Por isso o cuidado do(a) docente em estar sempre se movimentando em aula, motivando os(as) alunos(as), elogiando suas ações e escolhas.

Durante todo o tempo o(a) professor(a) ia falando com os(as) alunos(as), incentivando em relação às ações realizadas no jogo e aos fundamentos técnicos da modalidade. Muitos feedbacks positivos são dados aos(às) alunos(as), com palavras de incentivo: “Isso aí”; “Muito bom”; “Boa” (DIÁRIO DE CAMPO C 27/5/2019, p. 9).

Professor(a) a todo tempo fica elogiando ações dos(as) alunos(as), elogiava aqueles(as) que estavam utilizando o chute e solicita que os(as) mesmos(as) prestem atenção na hora de chutar, para onde estão chutando a bola. No decorrer do jogo o(a) professor(a) ia dizendo diversas coisas, elogiava e incentivava muitos(as) os(as) alunos(as), dizendo: “Bem jogado”; “Avança time colorido”; “Bem posicionado”, “Excelente passe”, “Foi bom Tainá” (DIÁRIO DE CAMPO B, 27/5/2019, p. 2).

Tanto quanto a participação do(a) aluno(a), o fazer do(a) professor(a) é fundamental nesse processo de desenvolvimento da autonomia, e de acordo com Maldonado, Nogueira e Silva (2018), a atuação docente auxilia na legitimação da EF na escola. Juntamente com esse fator estão as escolhas de conteúdos e abordagens pedagógicas dos(as) docentes, cujo elementos e indícios serão melhor visualizados em nossa próxima categoria.

Nossa última categoria foi denominada de “estratégias que colocam o(a) aluno(a) no centro dos processos de ensino e de aprendizagem”. Aqui estão as escolhas e decisões do(a) professor(a) que conduzem a aula de forma que os(as) alunos(as) fiquem em evidência, sendo os(as) protagonistas, agindo e pensando de maneira diferente. Aulas que trabalham com atividades e jogos dinâmicos, nos quais todos(as) os(as) alunos(as) participam ativamente, com decisões coletivas a partir

de discussões em grupo, com a construção do conhecimento coletivamente, estimulando a reflexão do conteúdo em seu contexto macro.

Freire (2011b) critica a Educação centrada no(a) professor(a), que visa a reprodução, que faz dos(as) educandos(as) depósitos de informações, que não produz um conhecimento que emancipe as pessoas, pois dessa forma está formando pessoas acríticas. Ainda salienta a necessidade de uma Educação libertadora, na qual se crie um ambiente favorável para que todos(as) possam construir o seu conhecimento, uma Educação transformadora, na qual educador(a) aprende com educando(a) e vice-versa, ambos(as) são sujeitos do processo educativo (FREIRE, 2011b).

Conforme iam surgindo situações o(a) professor(a) ia questionando os(as) alunos(as), como quando observou que os passes estavam sendo executados de qualquer jeito. “Quando a gente vai fazer o passe, como é?” Após escutar a resposta dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) então explicou como se faz o passe, qual a forma de executá-lo corretamente. Conforme iam ocorrendo situações o(a) professor(a) ia falando: “O que se faz?” “Como se faz agora?” “Onde vocês devem ficar?”. Professor(a) questiona muito os(as) alunos(as) em relação as situações do jogo, durante todo o tempo do jogo, o(a) professor(a) fala bastante (DIÁRIO DE CAMPO B, 11/4/2019, p. 6).

Para Freire (1996) a construção do conhecimento se dá de forma coletiva, através de experiências educativas, nas quais educadores(as) e educandos(as), em suas trocas de saberes, vão construindo um novo saber, um novo conhecimento. Nesse mesmo sentido, Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 335) reforçam que podemos pensar a Educação “a partir da construção de relações entre sujeitos que educam e são educados, transformam e são transformados, aprendem e ensinam em uma relação direta consigo mesmos, com os outros e com o mundo”. Isso fica evidente através do excerto a seguir:

Professor(a) questiona um aluno: “Luís, tu acha que tu ajuda muito ou pouco onde tu está? Aluno responde que pouco, professor(a) então pergunta o que ele pode fazer para ajudar mais, o aluno então se posiciona melhor em quadra, de forma a ficar numa posição mais adequada para receber o saque (DIÁRIO DE CAMPO C, 23/4/2019, p. 2).

Em contraposição aos métodos tradicionais de ensino, nos métodos ativos os(as) alunos(as) estão no centro da ação educativa, sendo o conhecimento construído por todos(as), educadores(as) e educandos(as), em um processo

colaborativo (FREIRE, 1996; DIESEL; BALDEZ; MARINS,2017; ZAPATERO; RIVERA; IZQUIERDO, 2018).

Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271)

O jogo, como instrumento de ensino, foi um elemento bem presente nas práticas observadas. Não o jogo como reprodução do esporte de alto rendimento, mas jogos que proporcionassem uma participação mais ativa de todos(as), em espaço reduzidos, com regras específicas para o contexto em questão, ocorrendo em diversas quadras adaptadas, para que dessa forma pudessem envolver toda turma.

A segunda atividade da aula foi o jogo “Dono da Rua”, que consiste em dois alunos(as) como pegadores(as), ficam no centro do campo, e demais fugitivos(as), atravessam de um lado para o outro o campo. Os(as) pegadores(as) devem pegar o “tag” que está preso na cintura dos(as) fugitivos(as) (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p. 5).

Para Rossetto Júnior *et al.* (2009) o jogo é uma atividade rica em situações imprevistas, ou seja, a todo momento os(as) alunos(as) estão dando respostas, assumindo responsabilidades e riscos, além disso os jogos também contribuem para a construção de valores e atitudes.

O comportamento dos jogadores é determinado pela interligação complexa de vários fatores de natureza psíquica, física, tática e técnica. Os jogadores devem resolver situações que exijam elevada adaptabilidade, ou seja, a capacidade de elaborar e operar respostas às situações aleatórias e diversificadas que ocorrem no jogo, o que supõe o trabalho em equipe para alcançar a vitória ou conquistar objetivos (ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2009, p. 12).

Salientamos que objetivo de uma aula que trabalha com o jogo não é puramente de aperfeiçoamento ou de trabalho técnico, e sim de compreensão mais ampla daquele esporte. Freire (1996, p. 37) reforça essa ideia, quando coloca que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

O(a) professor(a) encerra o jogo e reúne os(as) alunos(as) para conversar, elogia em relação à evolução dos(as) mesmos(as) e fala da satisfação com o desempenho deles(as). Disse que o objetivo era que os(as) alunos(as) compreendessem o jogo e não era que eles(as) tivessem uma grande evolução técnica e tática em relação ao Rugby. Professor(a) complementa que está satisfeito com o entendimento dos(as) alunos(as) em relação à dinâmica do jogo (DIÁRIO DE CAMPO B, 11/4/2019, p. 2).

Como evidenciam Silva, Silva e Molina Neto (2016) quando objetivamos com as aulas de EF desenvolver a autonomia dos(as) alunos(as), os(as) docentes não podem limitar a práticas que levem esses(as) estudantes a apenas movimentar-se, de maneira a manter o corpo saudável ou produtivo, pois assim estarão comportando-se exclusivamente como profissionais da saúde e não como docentes, inseridos(as) num ambiente escolar.

Nessa categoria, também estão presentes a tomada de decisões, as quais nas aulas observadas, dos(as) diferentes participantes, buscavam uma solução para o grupo, no sentido de pensar o que era melhor para aquele grupo, naquele momento em específico.

Após a primeira apresentação os(as) alunos(as) se reúnem em pequenos grupos para discutir partes da apresentação, no sentido de aperfeiçoarem alguns pontos, incluir algumas falas, modificar movimentos de entrada e saída, e acrescentar alguns elementos (DIÁRIO DE CAMPO A, 7/6/2019, p. 8).

Na outra metade do campo, uma aluna chama o(a) professor(a) para falar da demora que alguns(as) colegas estão tendo para recolocar o “Tag”, nesse instante os(as) demais alunos(as) também aproximam-se do(a) professor(a), o(a) qual observa e escuta os(as) alunos(as) reclamarem e sem que o(a) professor(a) diga nada, os(as) alunos(as) retornam para o jogo, pois observo que eles(as) chegam no entendimento de que realmente alguns(as) estavam demorando e que a colocação deveria ser agilizada (DIÁRIO DE CAMPO B, 11/4/2019, p. 2).

Dentro da abordagem do esporte educacional proposta pelo IEE (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2008; BROTTTO; ROSSETTO JÚNIOR, 2017) está a presença de alguns princípios, os quais vão ao encontro das ideias de Freire. Entre eles está o princípio da construção coletiva, a qual envolve a participação ativa de todos(as) os(as) envolvidos(as), professores(as) e alunos(as), na estruturação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Brotto e Rossetto Júnior (2017, p. 18) destacam que construção coletiva “é a experimentação da atividade democrática”, é nesse momento da aula que os(as)

estudantes “são convidados a tomar decisões em conjunto, considerando seus interesses, suas necessidades e assumindo responsabilidades pelos combinados que realizam”. Góes (2017), destaca, tendo como base Freire, que o trabalho coletivo ajuda a construir a autonomia com responsabilidade, pois não visa o individual e sim os interesses do grande grupo. É possível, através de algumas ações em aula, trabalhar com a construção coletiva, como podemos observar no excerto a seguir, o qual demonstra que o(a) professor(a) oportuniza espaços de construção em aula, a partir do conhecimento que estava sendo desenvolvido e que os(as) alunos(as) o fazem de maneira coletiva.

Professor(a) estabeleceu dois minutos para cada dupla montar uma coreografia com cinco ciclos, inserindo os giros e passos básicos. Os(as) alunos(as) das duplas ficaram conversando entre si e sobre quais passos iriam colocar, de forma a encaixar os movimentos (DIÁRIO DE CAMPO B, 23/5/2019, p. 9).

Freire (1999, p. 110) destaca que ensinar exige compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo, diante da qual cabe ao(à) professor(a), enquanto mediador(a) problematizar o conteúdo que está sendo desenvolvido. A partir do excerto a seguir, destacamos o cuidado dos(as) professores(as) em propor aos(às) estudantes a reflexão do conteúdo em seu contexto macro, no sentido de uma compreensão do conteúdo para além da atividade que está sendo proposta, estimulando uma discussão mais ampla a respeito do mesmo, o qual também nos possibilita confirmar a relação que o(a) professor(a) tem realizada entre teoria e prática.

Por fim o(a) professor(a) provocou uma reflexão com o grupo sobre o que discutiram nos seminários apresentados, sobre a reprodução na prática do que estão vendo na mídia, os(as) alunos(as) manifestaram algumas situações do jogo, como o fato de acusar se o gol foi realmente convertido ou não, mesmo que seja contra a sua equipe, entre outros, a partir dos quais o grupo foi se manifestando (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p. 7).

Por fim, sinalizamos a diversidade de conteúdos trabalhados nas aulas, atendendo o repertório da cultura corporal, pois foram observadas práticas dos mais diversificados temas: atividade física e saúde, voleibol, futsal, rugby, forró, punhobol e quadilha. Como destacam alguns(as) autores(as) as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF EMI devem voltar-se para o conhecimento científico, histórico e sistêmico da cultura corporal, fato que contribuirá para a formação cidadã dos(as)

estudantes (SILVA; BRITO, 2015; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016; SOBRINHO; AZEVEDO; STEFANUTO, 2018).

Compreendemos que, na atualidade, a Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio Integrado, exerce um papel que vai muito além da mera prática sistemática de exercícios físicos ou prática de modalidades esportivas. Hoje, a disciplina oferece uma gama de possibilidades e conteúdos da cultura corporal capazes de contribuir para articulação desses com as questões ligadas a formação humana integral, formando cada vez mais cidadãos autônomos e prontos para intervir de maneira crítica no meio sociocultural o qual estão inseridos (SOBRINHO; AZEVEDO; STEFANUTO, 2018, p. 129).

As observações realizadas nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF do IFSul, participantes deste estudo, nos permitem afirmar que é possível atender o disposto no inciso III do artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996), o qual trata de uma das finalidades da Educação no EM, que é o aprimoramento do ser humano e o desenvolvimento da sua autonomia, ética e pensamento crítico.

Os resultados apontados e discutidos neste estudo, diferem dos achados de Araujo e Grunennvaldt (2017) que apontaram ainda uma prática de EF no EM voltada para a reprodução da sociedade capitalista, instrumentalizando, como colocam os autores, para serem fisicamente ativos(as), atendendo as demandas da sociedade. De acordo com Souza e Ramos (2017), a EF segue subordinada às recomendações do mercado de trabalho, fato esse que dificulta a sua legitimação no ambiente escolar.

As práticas observadas e que foram sinalizadas através dos excertos que trazem recortes das mesmas, vão ao encontro da do que apontam autores como Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), os quais acreditam que são práticas como essas que sustentam a importância da EF no EM, consolidando o seu espaço nos currículos das diversas instituições que trabalham com esse nível de ensino.

No que diz respeito ao EMI, temos que atentar e lutar, como abordam os autores mencionados, para que a EF “não se construa, mais uma vez, com uma legitimidade pautada pelo dualismo entre ensino propedêutico e ensino profissional (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017, p. 69). Uma legitimidade social, como enfatizam Maldonado, Nogueira e Silva (2018), que é mais importante do que a obrigatoriedade legal.

7.4 Conclusões

Concluimos a importância dos diferentes sujeitos nesse processo de desenvolvimento da autonomia, reforçando que o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma conjunta, que tanto aprendemos, como ensinamos. Todos(as), educandos(as) e educadores(as), assim como a Instituição de ensino, tem o seu papel na formação do(a) indivíduo.

Sinalizamos que as aulas de EF podem contribuir significativamente para a formação de indivíduos reflexivos, críticos e atuantes na sociedade que estão inseridos, possibilitando uma formação que supere a formação técnica, para o mercado de trabalho, e que prepare o(a) educando(a) para o mundo do trabalho, que forme um(a) cidadão(ã). No entanto, reforçamos a necessidade que se ampliem os estudos vinculados à EF no EM, assim como identificamos pouca literatura nesse campo relacionado às metodologias ativas na EF.

As práticas observadas contemplam a perspectiva de Freire (1996), pois auxiliam no desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as) colocando-os(as) como agentes ativos(as) nos processos de ensino e de aprendizagem, com professores(as) comprometidos(as) com o fazer pedagógico no sentido de uma construção coletiva do conhecimento, numa proposta de Educação horizontal, os(as) quais em suas escolhas metodológicas optam por aquelas que colocam o(a) educando(a) no centro do processo pedagógico.

Por fim confirmamos que práticas pedagógicas que trabalhem na perspectiva do desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), atendendo o que está disposto na LDB, contribuem para a legitimação da EF enquanto componente curricular dos cursos de EMI do IFSul, pois possuem papel importante na formação do ser humano, indo ao encontro do PPI, que sinaliza como missão a preparação do indivíduo para a vida em sociedade.

**A EMERGÊNCIA DO NOVO:
CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Buscamos nessas considerações finais resgatar a questão central desta pesquisa de doutorado, assim como seu objetivo geral e seus objetivos específicos, no sentido de apontar de que forma compreendemos que os mesmos foram atendidos nos resultados apresentados nos quatro capítulos anteriores, visando com isso contribuir com o conhecimento da área da EF. Para que fosse possível responder a questão central apresentada, a qual trazia como questionamento se “As aulas de EF contribuem para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), atendendo assim o que está disposto no inciso III do artigo 35 da LDB?”, traçamos como objetivo geral: analisar se as aulas de EF do IFSul contribuem para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a).

Como desdobramento do objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer e analisar o perfil dos(as) professores(as) de EF que atuam no EM do IFSul; b) interpretar o entendimento dos(as) professores(as) em relação ao desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a); c) sinalizar, a partir das observações das aulas de EF no IFSul, práticas que desenvolvam a autonomia do(a) educando(a); d) destacar elementos presentes, nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de EF, que estimulam o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a).

Para que fosse possível alcançar os objetivos traçados, levando em consideração a importância de todos e a quantidade volumosa de dados coletados, para que conseguíssemos responder a questão central desta pesquisa, optamos por apresentar os resultados em quatro capítulos diferentes, os quais apesar de atender mais diretamente os objetivos específicos desta tese, foram fundamentais para a construção de todo o volume. Salientamos que as informações e resultados encontrados a partir de cada um se complementam, pois, só podemos seguir em frente depois de concluído o primeiro estudo e assim por diante. Destacamos que cada um desses estudos é resultado do caminho que estamos trilhando desde o ingresso no curso de doutorado e que se fortaleceram a partir da qualificação do projeto de tese.

Cabe ressaltar também que a escolha por essa estrutura de tese, com a apresentação dos resultados em quatro estudos separados, nos permitiu atender as exigências do programa de doutorado, visto que, além do volume final de tese, temos que apresentar até a defesa um artigo científico publicado em um periódico

da área da EF e outro que esteja, pelo menos, submetido. Dessa forma, conforme íamos desdobrando os objetivos específicos traçados, nós íamos conciliando esses com a escrita e submissão de artigos para os periódicos científicos.

O primeiro estudo apresentado nos deu suporte para os demais estudos, pois nos trouxe a perceptibilidade em relação a dois aspectos fundamentais para a realização dessa pesquisa. O primeiro relacionado à escassez de publicações tendo como foco as práticas pedagógicas de professores(as) no EM, o que pode estar relacionado com a delimitação do estado da arte em seis periódicos da área, os quais foram escolhidos pela sua relevância dentro da área de EF e sua abrangência nacional. Outros estudos envolvendo essa temática podem ter sido apresentados em congressos, simpósios e outros eventos científicos, assim como podem ter sido publicados em periódicos que não possuem a mesma representatividade e alcance na área da EF.

O segundo aspecto destacado por esse estado da arte refere-se aos temas ética, autonomia e pensamento crítico, os quais compõe o inciso III do artigo 35 da LDB. Como salientado nas considerações finais do capítulo IV esses três temas podem ser trabalhados em conjunto, na medida em que percebemos, nessa altura do processo, que a autonomia é a temática central, visto que, a mesma abrange questões éticas, atitudinais e morais, assim como a reflexão e o pensamento crítico do(a) aluno(a). Na leitura de cada artigo que compôs esse estado da arte percebemos o entrelaçar desses temas, confirmando que a autonomia seria então a temática central da nossa pesquisa.

Esse estudo, apresentado no capítulo IV, fortificou a necessidade da tese que pretendíamos desenvolver, justificando ainda mais a importância de pesquisas envolvendo a prática pedagógica de professores(as) de EF que atuam no EM. Além disso, apresentou a importância de práticas que atendam os marcos legais, no sentido de uma formação integral, entendendo que essa é uma das formas que a EF tem para se consolidar enquanto um componente curricular do EM, visto toda a discussão que vem sendo realizada a partir da reforma do EM, proposta, num primeiro momento, a partir de uma Medida Provisória.

O segundo estudo, apresentado no capítulo V, buscou atender o nosso primeiro objetivo específico que era “conhecer e analisar o perfil dos(as) professores(as) de EF que atuam no EM do IFSul”. Para esse estudo, utilizamos os dados coletados através do questionário enviado aos(as) professores(as), o qual nos

possibilitou mapear um perfil desses(as) profissionais. Destacamos nesse momento, mais uma vez, a escassez de publicações envolvendo docentes de EF que atuam em IF, o que para nós está relacionado à recente criação dessas instituições. Salientamos, como apresentado nesse estudo, que os(as) professores(as) que atuam no IFSul, tem um perfil mais próximo dos(as) docentes universitários(as) federais, do que dos(as) demais profissionais da Educação Básica, apesar de ser uma Instituição que tem como foco principal a oferta de cursos técnicos profissionalizantes na modalidade integrada, ou seja, o EMI.

O estudo nos possibilitou compreender quem é esse(a) profissional que está atuando no IF, desde sua formação inicial, dados sociodemográficos, trabalho desenvolvido dentro da Instituição, até sua formação continuada. Optamos por um tratamento de dados estatísticos, de modo que o(a) leitor(a) desta pesquisa, conseguisse visualizar com uma maior amplitude os resultados apresentados, os quais tivemos o cuidado de descrever e discutir com diferentes autores(as).

Os resultados nos remetem a profissionais que estão envolvidos(as) em diferentes frentes no IFSul. Salientamos que apesar de terem uma atuação mais direta com aulas regulares de EF no EM, os(as) docentes também atuam em outros níveis de ensino, além de possuírem vínculos com atividades de pesquisa, extensão e gestão. Um ponto que merece destaque é o envolvimento desses(as) profissionais com atividades esportivas extraclasse e aqui mais uma vez mencionamos a necessidade de mais estudos na área de EF, que tenham como foco professores(as) que atuam nessas atividades.

Esse estudo nos permitiu, além de mapear o perfil dos(as) professores(as) de EF do IFSul, com a estratificação desses(as) profissionais por anos de atuação (anos iniciais: 0-5 anos; anos intermediários: 6-15 anos; anos finais: 16 anos ou mais), nos possibilitou delimitar melhor a nossa amostra, visto que seria impossível alcançar a profundidade que se pretendia com esta pesquisa, se seguissemos com todos(as) como participantes da mesma. Dessa forma, o número de 15 professores(as) que encontravam-se nos anos intermediários, atuando em diferentes *campi* do IFSul, envolvidos(as) com as mais diversas atividades, nos tranquilizou em relação a representatividade dos(as) professores(as) de EF da Instituição.

Relembramos também o fato de que a opção por esses(as) professores(as), nesse período de atuação, está vinculado com as questões relacionadas a sua familiaridade com a Instituição, não estarem mais no período de estágio probatório,

já tendo atingido a sua estabilidade no serviço público, processo o qual envolve os três primeiros anos de docência. Assim como o fato desses(as) docentes não estarem em final de carreira, momento no qual, em alguns casos, é vinculado com uma desmotivação e desinvestimento profissional. O estudo nos permitiu perceber um maior envolvimento dos(as) docentes que se encontram nos anos intermediários de atuação, nos diversos espaços dentro da Instituição.

Dos 15 professores(as) que se encontravam no período de realização dessa pesquisa nos anos intermediários de atuação, dois(duas) não participaram do próximo estudo. Uma por ser a pesquisadora principal desta tese e outro(a) por estar no momento afastado(a) para realização do curso de doutorado. Ficando dessa forma 13 professores(as) com os(as) quais foram realizadas as entrevistas, que serviram de base para a escrita do estudo apresentado no capítulo VI deste volume de tese.

O terceiro estudo, apresentado no capítulo VI, traz dados relacionadas às entrevistas realizadas com os(as) docentes, mais especificamente em relação a compreensão desses(as) docentes em relação as possibilidades do desenvolvimento dos(as) alunos(as) nas aulas de EF para o EMI do IFSul. Ressaltamos que outros questionamentos foram realizados a esses(as) professores(as), porém a análise das entrevistas se deu no sentido de compreender o significado de autonomia, buscando as aproximações com a perspectiva de Paulo Freire, a qual apresentamos ao longo desta pesquisa.

Durante a análise das entrevistas, através das unidades de sentido, verificamos que os(as) docentes evidenciaram a potencialidade da EF para auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as). Dessa forma, o estudo, que tinha como foco atender o segundo objetivo específico desta pesquisa “interpretar o entendimento dos(as) professores(as) em relação ao desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)”, foi construído apresentando o entendimento dos(as) professores(as) em relação ao desenvolvimento da autonomia, compreendendo esse, a partir das análises realizadas, como um processo que envolve: conhecimento e compreensão, reflexão crítica e tomada de decisão.

Fica evidente que os(as) docentes consideram o potencial da EF para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), visto que esse é um componente curricular que trabalha não só o aspecto motor do(a) aluno(a), mas que envolve os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Todos esses fatores contribuem para a

formação integral do indivíduo, entendendo essa como uma formação para a vida, de um cidadão(ã) que atuará criticamente na sociedade, na busca da transformação social.

Destacamos o fato que as aulas de EF no IFSul, de acordo com as entrevistas realizadas, buscam o desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes do EMI, dessa forma, podemos considerar que caminham ao encontro da proposta dessa Instituição, que se esforça no sentido de uma escola público-educadora, ou seja, com a formação de um ser humano crítico, que objetive o exercício pleno de sua cidadania, a qual é o instrumento de transformação social. Sabemos que os cursos de EMI habilitam o(a) estudante para exercer uma profissão técnica, porém esse(a) é o(a) mesmo(a) estudante que possui sentimentos, valores, uma história, fatores que devem ser considerados. Os(as) docentes observados(as) da Instituição estão trabalhando com a formação de pessoas, de seres humanos, para atuarem no mundo do trabalho e não só no mercado de trabalho.

Ao concluir o EM, de acordo com a LDB, o(a) aluno(a) deverá ter consolidado e aprofundado os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, estando preparado(a) para o trabalho e para a cidadania, tendo desenvolvido elementos importantes para a sua constituição enquanto sujeito social, como ética, autonomia e pensamento crítico. Além disso, de acordo com essa Lei, deverá ter uma compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos das diferentes disciplinas que compõe o seu currículo. Nesse sentido, como alerta a LDB, é que os currículos do EM devem considerar essa formação integral, com mecanismos que conduzam o(a) estudante à construção do seu projeto de vida e para uma formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

A partir disso, reforçamos mais uma vez, o potencial das aulas de EF, no sentido de contemplar o que está disposto na legislação e no caso específico das aulas do EMI do IFSul, em atenderem também o que está exposto ao longo do PPI. A EF possui um caráter diferenciado, pois trabalha a partir de elementos da cultura corporal, coloca os(as) alunos(as) em constantes situações que envolvem os seus diferentes aspectos. Nas aulas de EF, mais especificamente relacionado às aulas de EF no IFSul, de acordo com as entrevistas realizadas, estão presentes elementos como a reflexão, a resolução de problemas, o trabalho em equipe, a tomada de decisões, a criatividade, os desafios, o pensamento crítico, a comunicação, entre outros aspectos, os quais são essenciais para a vida em sociedade.

Os resultados apresentados no estudo nos demonstram que os(as) professores(as) possuem aproximações com as ideias de Freire, porém salientamos que por diversas vezes, nas entrevistas de alguns(as) desses(as) docentes, verificávamos um afastamento da perspectiva de autonomia apresentada por Freire ao longo de suas obras. Esse fato nos levou a compreender que o significado de autonomia era diferente para os(as) professores(as) que participaram desse estudo, o que não desmerecemos e não desconsideramos, porém nos auxiliou a seguir a nossa pesquisa apenas com aqueles(as) que apresentaram em suas falas elementos que ficasse evidente que os(as) mesmos(as) buscam desenvolver uma prática reflexiva em suas aulas e que possuem uma compreensão de autonomia em consonância da proposta por Freire. Mostram-se como professores autônomos e que possuem conhecimento e consciência do que é autonomia, e de elementos, estratégias e atividades que devem estar presentes nas aulas, para que seja possível auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos(as) alunos(as).

Chegamos então ao nosso quarto estudo, presente no capítulo VII desta tese, o qual apresentou os resultados e discussões traçados a partir das observações das aulas de quatro docentes, os(as) quais apresentaram em suas entrevistas, os aspectos assinalados no parágrafo anterior. Destacamos que durante a entrevista, desde quando questionados(as) sobre os objetivos nas aulas, sobre a motivação dos(as) alunos(as), sobre o que entendiam por autonomia, esses(as) docentes demonstraram um alinhamento com de suas ideias com o pensamento de Paulo Freire, mais especificamente aos elementos presentes na sua obra *Pedagogia da Autonomia*.

As observações das práticas docentes foi um momento riquíssimo, tanto para a construção desse volume final, como para o aprendizado profissional, pois os(as) docentes demonstraram muito cuidado, amor, respeito, comprometimento, não só com os(as) alunos(as), com a sua aula, com a Instituição, mas com a EF. O valor e a importância da EF para os(as) estudantes do IFSul, que esses(as) docentes demonstraram ao longo das práticas e de outras situações observadas, fortalecem os resultados que apontamos ao longo do estudo.

O quarto estudo buscou atender nossos dois últimos objetivos “sinalizar, a partir das observações das aulas de EF no IFSul, práticas que desenvolvam a autonomia do(a) educando(a); destacar elementos presentes, nas práticas

pedagógicas dos(as) professores(as) de EF, que estimulam o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)”.

As aulas observadas sinalizaram que são práticas que colaboram com o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(as), como podemos visualizar nos resultados apresentados, os elementos presentes nas três categorias apresentadas nos trouxeram subsídios para a compreensão da forma como a autonomia estava sendo desenvolvida nas diferentes situações que ocorreram ao longo das observações. Os processos de ensino e de aprendizagem que vislumbrem o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), essa entendida a partir de Freire, devem ser centrados nos(as) alunos(as), onde esse é agente ativo(a) em sala de aula e o(a) professor(a), enquanto mediador(a) dos processos educacionais, deve propor um ambiente acolhedor, estar atento(a) a cada um(a) dos(as) alunos(as), respeitando-os(as) em sua totalidade.

Os resultados encontrados nos evidenciaram mais uma carência no campo da EF, que são produções científicas e pesquisas que tenham como foco as metodologias ativas, as quais possibilitam o desenvolvimento dessa autonomia na perspectiva de Freire, devido a todos os elementos que envolvem a mesma. Acreditamos que existem metodologias na área de EF que possam ser consideradas como metodologias ativas, porém não encontramos estudos que pudessem embasar essa nossa afirmação.

Destacamos que sabemos que os(as) quatro professores(as) observados(as) não representam o IFSul em sua totalidade, assim como consideramos que outros(as) professores(as) do IFSul devem desenvolver excelentes trabalhos em suas práticas pedagógicas, os quais devem incluir elementos que desenvolvam a autonomia do(a) educando(a). Porém as práticas observadas para esta pesquisa e os demais instrumentos utilizados até que chegássemos aos(às) participantes finais, nos trouxeram a sustentabilidade para que pudéssemos discutir o tema proposto e responder a nossa questão central da pesquisa.

Salientamos também que não buscamos com esta pesquisa apresentar e nem analisar os enfrentamentos dos(as) professores(as) que pautam o seu trabalho no sentido do desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), mas reconhecemos que esses devem existir. Acreditamos que devam existir problemas e questões de descontentamento, insatisfação, resistência por parte dos pares, dos(as) alunos(as), pais e até mesmo das equipes diretivas, pois sabemos que o

nosso cotidiano é feito de formas de ver o mundo diferente. Porém reforçamos que o intuito desta pesquisa foi apresentar e analisar outros elementos.

Desse modo, respondendo a questão central desta pesquisa, confirmamos a tese que as aulas de EF do IFSul que possibilitam o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), no sentido de uma formação humana, atendendo o que está disposto no inciso III do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), contribuem para a valorização da EF enquanto componente curricular do EMI da Instituição.

Fazemos essa afirmação, pois a pesquisa demonstrou ao longo dos resultados apresentados em seus quatro estudos, a importância da EF para a formação integral do(a) aluno(a), devida a toda especificidade e possibilidades que esse componente curricular oferece. Sabemos que outras disciplinas que compõe os currículos dos cursos integrados do IFSul, também tem a sua contribuição efetiva nessa formação para a cidadania, porém a nossa análise se deu no campo da EF.

Os(as) professores(as) de EF devem colocar em evidência o trabalho que desenvolvem em suas aulas, dando significado para os conteúdos que estão sendo desenvolvidos, pois é isso que fará o(a) aluno(a) valorizar o conhecimento que está sendo construído através da cultura corporal. Além disso, as instituições de ensino terão o respaldo necessário para garantir o espaço desse componente curricular no EM.

É preciso uma apropriação por parte dos(as) docentes em relação aos marcos legais, pois esses auxiliam o processo de valorização e consolidação da EF. Não pelo fato de constar na lei a sua obrigatoriedade, mas porque a EF tem potencial para cumprir, como vimos com esta pesquisa, com as finalidades expostas, no sentido de uma formação cidadã, que leve o(a) aluno(a) a responsabilizar-se por suas escolhas, que faça-o(a) compreender o seu papel no mundo, que o(a) muna com conhecimentos, práticos e teóricos, que o(a) auxiliarão na busca por uma sociedade igualitária.

Os(as) docentes da área de EF não podem limitar-se aos benefícios que as práticas regulares de atividade física trazem à saúde, os mesmos já estão comprovados em âmbito mundial através de diversos estudos que trazem a temática à tona. As aulas de EF são muito mais do que apenas colocar o corpo em movimento, elas movimentam pessoas, com toda a sua história, seus

conhecimentos, suas sensações, com toda uma vida que está para além dos muros de uma Instituição de ensino.

Além dos benefícios motores, a EF quando problematiza os conteúdos da cultura corporal, considerando as vivências de cada aluno(a), respeitando e contextualizando o seu conhecimento e sua forma de pensar o mundo, possibilita benefícios cognitivos e socioemocionais aos(às) alunos(as). As aulas de EF são um espaço riquíssimo de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a), para a sua formação integral.

Os documentos legais (LDB, DCNEM, PPI, entre outros) trazem uma gama de elementos que auxiliam e reforçam a importância da EF, quando ela for pautada no que temos defendido ao longo desta tese, dentro dos currículos do EM. Professores(as) precisam se fortalecer, precisam expor o quanto suas práticas promovem aos(às) alunos(as) no sentido do desenvolvimento da autonomia, de colocar o(a) aluno(a) no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, responsabilizando-o(a) pela construção do seu conhecimento.

Valorizar e consolidar o espaço da EF como componente curricular no EM, ultrapassa a luta pela sua permanência e obrigatoriedade nessa etapa do ensino. Valorizar, consolidar, legitimar a EF significa apresentar para todos(as) o seu grande potencial na formação do ser humano. E no EMI essa legitimação representa a ruptura com a dualidade entre ensino profissional e ensino propedêutico. Todos os diferentes componentes curriculares que compõe as grades dos diversos cursos integrados da Instituição, devem ter preocupação com a formação de pessoas, não apenas de técnicos, mas indivíduos pertencentes a uma sociedade.

RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, P. BELTRAN-PEDREROS, S. A prática do professor de Educação Física Escolar na construção da autonomia em alunos do 3º ciclo do ensino fundamental. *In: 64ª Reunião Anual da SBPC*, 2012. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/3227.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- ALVES, M. A.; GHIGGI, G. Ética e cultura dialogal: transitividade crítico-reflexiva em Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 39, n. 2, p. 277–287, 2014.
- AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. Na contramão do Ensino Médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ago. 2011.
- ANDRADE, D. M. *et al.* O perfil dos docentes da ESEF/UFPel através do currículo *Lattes*. **Revista Didática Sistêmica**, edição especial, p. 165-176, 2010.
- ANDRADE, D. M. **Caracterização dos professores de Educação Física que trabalham com esporte extraclasse**: motivações, trajetórias, saberes e identidades. [Dissertação de Mestrado em Ciências] Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-graduação em Educação Física; 2011.
- ANDREOLA, B. A.; GHIGGI, G.; PAULY, E. L. Paulo Freire no Rio Grande do Sul - Diálogos, aprendizagens e reinvenções... **Revista e-curriculum**, v. 7, n. 3, 2011.
- ARAUJO, G. F.; GRUNENVALDT, J. T. A Educação Física e as finalidades educacionais do Ensino Médio: um estudo de caso. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 251–269, 2017.
- BASTOS, F. P. Dizer a sua palavra. *In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.* (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 127-129.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73–81, 2002.
- BETTI, M. *et al.* Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Semovimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out/dez., 2014.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

- BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-470, abr./jun. de 2018.
- BOAVENTURA, E. **Educação Física para a autonomia**: construção de possibilidades metodológicas. 2007. 138 f. Dissertação. Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2007.
- BONATO, N. A. M. **O olhar do professor e dos alunos do Ensino Médio sobre o currículo de Educação Física de São Paulo**. 2014. 234 f. Tese. Universidade Estadual Paulista, 2014.
- BOSCATTO J. D; DARIDO, S. C. A Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: percepções curriculares. **Pensar a Prática**, Goiânia v. 20, n. 1, p. 99-111, 2017.
- BOSCATTO, J. D.; KUNZ, E. Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da Educação Física Escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 20, n. 2, p. 183–195, 2009.
- BOUFLEUER, J. P. Conhecer/Conhecimento. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 85-86.
- BRASIL. **Decreto Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942** – Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasília: Ministério da Educação, 1942.
- _____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1961.
- _____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** – Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. Brasília: Ministério da Educação, 1971a.
- _____. **Decreto nº 69.450 de 1 de novembro 1971**. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea "C" do art.40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1971b.
- _____. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: Ministério da Educação, 1982.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

- _____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- _____. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, parte 1 – Bases Legais. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. **Programa de expansão e melhoria do Ensino Médio**. Projeto Escola Jovem. Brasília: Ministério da Educação, 2000b.
- _____. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2004a.
- _____. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2004b.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- _____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- _____. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

- _____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012** – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.
- _____. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília: 2012b.
- _____. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012** – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012c.
- _____. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- _____. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2017a.
- _____. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017.** Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: Ministério da Educação, 2017b.
- _____. Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União. **Portal da transparência.** Disponível em:

- <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/servidores/consulta?busca-especifica-tipo=pessoa&pessoa=&ordenarPor=nome&direcao=asc>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- _____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b.
- BRITO, D. S.; CALDAS, F. S. A evolução da carreira de magistério de ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n. 10, p. 85-96, 2016.
- BROTTO, B. M.; ROSSETTO JÚNIOR, A. J. (Orgs.) **Estratégias de ensino do esporte educacional**. São Paulo: Gráfica Paulo's, 2017.
- CAVALCANTI, V. O. M. *et al.* A análise de conteúdo com a utilização do *software* NVivo: a aplicação no campo da Educação Profissional. *In: ENCONTRO IBÉRICO EDICIC*, 8., 2017, Coimbra. **Anais eletrônicos...** Coimbra, 2017. Disponível em: <<http://sci.uc.pt/eventos/atas/edicic2017.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2019.
- CAMBRAIA, A. C.; ZANON, L. B. Desenvolvimento profissional docente numa licenciatura: interlocuções sobre o projeto integrador. **Revista Brasileira de Educação**; v. 23, p. 1-24, 2018.
- CANALES-LACRUZ, I.; REY-CAO, A. Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 169-192, jan/mar de 2014.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.
- CHAVES, P. N. *et al.* Construindo diálogos entre a mídia-educação e a Educação Física: uma experiência na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p.150-163, maio 2015.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; e RAMOS, M (Orgs.)*. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 83-106.
- CIN, J. D.; KLEINUBING, N. D. Dois pra lá e dois pra cá: as possibilidades da dança de salão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p.796-807, out./dez. 2015.

- CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Plataforma Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico**. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- CORTES, D. F. G.; OLIVA, F. J. C. Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p.251-262, jan./mar. 2016.
- DARIDO, S. C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 24-128, 1995.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017.
- DIÓGENES, E. M. N. **Ensino Médio pós-reforma: impactos na ação docente**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012.
- FARINELLI, R. G. F. **Pedagogia da autonomia: os limitadores da docência no exercício da autonomia na instituição escolar**. 2010. 103 f. Dissertação. Universidade Metodista de São Paulo, 2010.
- FARIAS, G. O.; SHIGUNOV, V.; NASCIMENTO, J.V. Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina, PR: O Autor, 2001.
- FARIAS, G. O. *et al.* Carreira docente em Educação Física: uma abordagem sobre a qualidade de vida no trabalho de professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 19, n. 1, p. 11-22, 2008.

- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e Epistemológicas. *In*: FAZENDA, I. (Org). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 17-29.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002.
- FONSECA, C. M. F. Formação e saberes docentes na Educação Profissional: um relato de experiência. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n. 12, p. 170-178, 2017.
- FONTELLES, M. J. *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista Paraense de Medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- _____. **Ensinar esporte, ensinando a viver**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação e mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREITAS, A. L. Saber de experiência feito. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 365-367.
- GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017.
- GHIGGI, G. Ética, autoridade e liberdade em Paulo Freire. *In*: ANDREOLA, B.; DALLA VECHIA, A. (Orgs). **Ética: diversidade e diálogo na produção de referências para a Educação**. Pelotas: Seiva, 2003. p. 91-110.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GÓES, M. Coletivo. *In*: TRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 77-78.

- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora; 1995, p. 53-56.
- IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pró-Reitoria de Ensino. **Resolução nº 14 de 16 de novembro de 2009**. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/regulamentos-institucionais>>. Acesso em: 2 de jun 2018.
- _____. Conselho Superior. **Resolução nº 36 de 23 de maio de 2014**. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/regulamento-da-atividade-docente>>. Acesso em: 2 de jun 2018.
- _____. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2015. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-istitucional>>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- _____. **Portaria nº 144, de 24 de maio de 2012**. Dispõe sobre certificação de conclusão do Ensino Médio ou declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- _____. **Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017**. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42, 2008.
- JARDIM, N. F. P. *et al.* O mundo do trabalho como elemento articulador dos conteúdos da Educação Física Escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 150–163, 2014.
- JONES, L. I. Libertação. *In*: TRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 243-244.

- KLEINUBING, N. D. *et al.* A dança na perspectiva crítico-emancipatória: uma experiência no contexto do Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p.711-728, jun./set. 2012.
- KLOS, K. **A mediação da Educação Física no desenvolvimento da autonomia do aluno**. 2006. 110 f. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.
- KRAVCHYCHYN, C; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.39-62, maio/ago.2008.
- KRONBAUER, L. G. Ação-reflexão. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 23-24.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001a.
- _____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6 ed. Ijuí: Unijuí, 2004.
- _____. Fundamentos normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. *In*: CAPARRÓZ, F. E (Org). **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: Proteoria, 2001b.
- _____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. *In*: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- LIMA, M. B. R. M.; GUERREIRO, E. M. B. R. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, p. 1-27, mar. 2019.
- LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.
- MACHADO, R. C. F. Autonomia. *In*: TRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 53-54.
- MALDONADO, D. T; NOGUEIRA, V. A.; SILVA, S. A. P. S. Reflexões sobre possibilidades para o desenvolvimento da cidadania por meio da Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, jul./set. 2018

- MATTOS, M. G.; ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; BLECHER, S. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigo e projeto de ação. São Paulo: Phorte, 2004.
- MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439> Acesso em: 7 maio. 2018.
- MESQUITA JÚNIOR, P. F.; THEISEN, J. S. **Identidade pedagógica e curricular da Educação Física Escolar**: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 241-264, 2018.
- METZNER, A. C. *et al.* Contribuição da Educação Física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 106-123, 2017.
- MENDES, E. H.; RINALDI, I. P. B. Trajetórias do *habitus* avaliativo no decorrer da carreira docente. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-13, jan./dez. 2019.
- MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o Ensino Médio no Brasil- perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.
- MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOLINA, F.; FREIRE, E.; MIRANDA, M. L. A construção da autonomia nas aulas de Educação Física: aplicação e avaliação de uma proposta pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, 30 set. 2015.
- MONTIEL, F. C.; PORTO, L. Para além das habilidades motoras nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. **CCNExt - Revista de Extensão**, v. 3, p. 1128-1133, 2016.
- MONTIEL, F. C.; SILVA, P. R. L. A experiência com a criação de jogadas nas aulas de Educação Física. **Anais... XXXII Simpósio Nacional de Educação Física: boas práticas em Educação Física**. Pelotas: ESEF/UFPel, 2013.
- _____. Uma criação cooperativa pensando na preservação do Meio Ambiente. **Revista Didática Sistêmica**, v. 16, n. 1, 2014a.

- _____. Protagonismo Juvenil – experiência com práticas diferenciadas em aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Anais...** X Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde. Santa Catarina: UFSC, 2014b.
- _____. Práticas diferenciadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio a partir da perspectiva dos jovens. **Anais...** XXXIII Simpósio Nacional de Educação Física: boas práticas em Educação Física. Pelotas: ESEF/UFPeI, 2014c.
- MONTIEL, F. C.; SILVA, P. R. L.; AFONSO, M. R. Políticas educacionais para o Ensino Médio – repercussão da medida provisória 746/2016. **Anais...** XXXV Simpósio Nacional de Educação Física. Pelotas: ESEF/UFPeI, 2016.
- MORAES, F. C. T. **A Educação Física escolar e o mundo do trabalho em tempos de crise do capital**. 2016. 76 f. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria, 2016.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- MORAIS, J. K. C.; HENRIQUE, A. L. S. O professor licenciado na Educação Profissional: quais os saberes docentes que alicerçam seu trabalho? **Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica**, v. 1, n. 7, p. 66-74, 2014.
- MOREIRA, C.E. Criticidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 97-98.
- NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da carreira docente. *In*: Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, La Coruña, 6., 1998. **Anais...** La Coruña: INEF Galícia, 1998.
- NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.
- OLIVEIRA, F. R. S. **Afetividade e Educação Física**: Análise do Desenvolvimento Motor de Crianças de 7 e 8 anos, da primeira série do ensino fundamental, estimuladas sob a luz da Afetividade. 2007. Monografia (Especialização). Universidade de Brasília. Centro de Ensino a Distância, São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, C.; CRUVINEL, B. Publicações nos anais da ANPED na última década (gt4- didática): a formação e profissionalização docentes. **Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 1, mar. 2016.

- OLIVEIRA, A. A. B. A Educação Física no Ensino Médio - período noturno: um estudo participante. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 5-13, jan./jun. 2000.
- OLIVEIRA, G. N. B. **Educação Física Escolar e autonomia: a prática pedagógica sob a perspectiva freireana**. 2011. 168 f. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- OLIVEIRA, J. F.; NICOLODI, E. Outro Ensino Médio é possível? Reforma e políticas de formação e valorização docente em questão. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, p. 131–142, 2012.
- PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a Educação Profissional. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 1, p. 98-118; 2011.
- PEDRETTI, A. *et al.* A atuação do professor de Educação Física como gestor escolar. **Revista Kinesis**, v. 35, n. 3, p. 46-56, 2017.
- PEREIRA, S. M. Implementação do Ensino Médio politécnico no Rio Grande do Sul: possibilidades de viabilização. **IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul**, 2012.
- PITANO, S. C.; GHIGGI, G. Autoridade e liberdade na práxis educativa: Paulo Freire e o conceito de autonomia. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 2, n. 3, 1 out. 2010.
- QSR. **Visão geral do NVIVO**. 2014. Disponível em: <<http://download.qsrinternational.com/Resource/NVivo10/NVivo-10-Overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em 28 mar. 2019.
- RAMOS VOSGERAU, D. S.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 474, p.165-189, jan./abr. 2014.
- RANGEL-BETTI, I. C.; BETTI, M. Novas Perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10–15, 1996.
- REINA, F. T. *et al.* Família e escola: condições de classe e a valorização da disciplina Educação Física. *In*: LEÃO, A. M. C.; MUZZETI, L. R. (Orgs.). **Perspectivas, práticas e reflexões educacionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 165-179.
- ROJAS, J. S.; FERREIRA, F. M. N. S. Os desafios e perspectivas de uma práxis pedagógica integradora: a interdisciplinaridade em questão. **Interdisciplinaridade**, v.1, n. 4, p. 26 - 37. 2014.

- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.
- ROMANOWISK, J. P, SILVA, P. J. A formação pedagógica no curso de licenciatura em física: articulação entre os campos do conhecimento. **Revista Ensaio**, v. 20, p. 1-24, 2018.
- ROSSETTO JÚNIOR, A. J. *et al.* **Jogos educativos**: estrutura e organização da prática. 5 ed. São Paulo: Phorte, 2009.
- ROSSETO JUNIOR, A. J. Projeto Rede Multiplicadores de Esporte Educacional. *In*: ROSSETO JUNIOR, A. J. *et al.* **Esporte educacional**: a experiência do centro de referência esportiva de Rio Grande. Florianópolis: Insular, 2015.
- ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional**: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem. São Paulo, SP: Phorte, 2008.
- RUFINO, L. G. B. *et al.* Educação Física Escolar no Ensino Médio: analisando o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36. n. 2, supl., p. 353- 369, abr./jun. 2014.
- SILVA, A. C. Tematizando o discurso da mídia sobre saúde com alunos do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 23, n. 37, p.115-122, dez. 2011.
- SILVA, A. M. S. *et al.* El proceso Bolonia y sus efectos en el campo de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en España. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 1061-1082, jul./set. 2014.
- SILVA, A. T. **Desafios do Ensino Médio no projeto político pedagógico na perspectiva da Educação integral**. 2017. 92 f. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.
- SILVA, E. M. A **Educação Física no currículo de escolas profissionalizantes da rede federal**: uma disciplina em processo de “mutação”. 2014. 147 f. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014a.
- SILVA, M. A. **Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado**. 2014. 111f. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2014b.
- SILVA, K. R. X.; BRITO, L. T. Educação Física no Ensino Médio: uma revisão sistemática. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 8, n. 3, p. 15-31, dez. 2015.

- SILVA, P. F.; MELO, S. D. G. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da Educação Superior. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p.1-18, 2018.
- SILVA, M. A.; SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio Técnico. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 325–336, 2016.
- SILVA, P. R. L.; MONTIEL, F. C. Jogos Cooperativos uma criação visando a preservação do Meio Ambiente. **Anais... XXXII Simpósio Nacional de Educação Física: boas práticas em Educação Física**. Pelotas: ESEF/UFPeL, 2013.
- SILVEIRA, V. T. *et al.* Escola de formação de “professoras”: As relações de gênero no currículo superior de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 4, p. 857-872, 2011.
- SOARES, C. L, *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, R. A. **Manual de Educação Física: esporte educacional**. Federação Nacional das Apaes: Brasília, 2009.
- SOBRINHO, E. M. A.; AZEVEDO, R. O. M.; STEFANUTO, V. A. Contribuições da Educação Física à formação humana integral no Ensino Médio Integrado. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, p. 118-132, 2018.
- SOUZA, V. F. M. *et al.* Da ação pedagógica à mudança da prática docente: os jogos e as brincadeiras em uma experiência com o Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p.3-14, jan./mar. 2017.
- SOUZA FILHO, M. **A configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN: contexto e perspectivas atuais**. 2011. 141f. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- _____. **Novas territorialidades pedagógicas para a Educação Física no Ensino Médio Integrado: uma perspectiva pós-crítica**. 2014. 365 f. Tese. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.
- SOUZA, M. S.; RAMOS, F. K. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, set. 2017.

- STRECK, D. R. pedagogia(s). *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 306-308.
- TARDIF, M., RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.
- TRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. 1 ed. 17 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2008.
- UNESCO. Ensino Médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades. **Cadernos UNESCO BRASIL**. Série Educação, v. 9, Brasília: 2003.
- VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- VIEIRA, S. V., BEUTTEMULLER, L. J., BOTH, J. Preocupações de professores de Educação Física conforme os ciclos de desenvolvimento profissional e características sociodemográficas. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, p. 1-9, 2018.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5 ed. Porto Alegre: Bookmanm 2015.
- ZAPATERO, J. A.; RIVERA, M. D. G.; IZQUIERDO, A. C. Consolidação das metodologias ativas em Educação Física nas escolas de Ensino Médio. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, p. 509-526, jun. 2018

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFSUL

(Elaborado e enviado via Formulário *Google*)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) colega,

Enviamos esta mensagem para convidá-lo(a) a participar da pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da ESEF/UFPEL pela doutoranda Fabiana Montiel, sob a orientação da Prof.^a Dr. Mariângela Afonso.

A pesquisa tem por objetivo "investigar as aulas de EF do IFSul". Para participar basta preencher o formulário a seguir sobre perfil profissional e posteriormente aqueles(as) que atenderem aos critérios estabelecidos pela pesquisa serão contatados(as) para dar seguimento a mesma.

O risco de participação nesta pesquisa é considerado mínimo e ocorreria por cansaço e/ou desconforto durante as respostas ao questionário. Para evitar este pequeno risco, você pode pausar o preenchimento por alguns segundos, retomando logo que possível.

Cabe destacar que sua identidade será mantida em sigilo e os resultados serão utilizados apenas para fins de pesquisa, sendo manuseados apenas pela doutoranda e sua orientadora. Após o término da pesquisa, estarão sob a guarda da pesquisadora responsável, Dra. Mariângela Afonso, com acesso restrito a ela e sua doutoranda, por um período de até dois anos, após o qual serão descartados.

Sua participação é voluntária, sem despesas, nem compensações financeiras. Aliás, você poderá interromper sua participação a qualquer momento. Porém, sua permanência é de extrema importância a pesquisa.

Em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos, você pode entrar em contato, em qualquer momento da pesquisa, com as pesquisadoras, Fabiana Montiel e Mariângela Afonso, através do telefone da Instituição – (53) 3273-2752.

Agradecemos antecipadamente sua participação e estamos à disposição. Prof. Me. Fabiana Celente

Montiel
Doutoranda ESEF/UFPEL

Prof. Dra. Mariângela da Rosa Afonso Orientadora ESEF/UFPEL

*Obrigatório

*Endereço de email **

Por favor, indique abaixo sua decisão sobre participar da pesquisa *

- Aceito participar do estudo.
 Não aceito participar do estudo.

Dados Pessoais

*Nome completo **

Este é um dado que será utilizado apenas pela pesquisadora para organização e contato futuro.

*Sexo **

- Feminino
 Masculino

*Cor da Pele **

- Branco
 Não Branco

Data de Nascimento *

*Estado Civil **

- Casado (a)
 Viúvo (a)
 Divorciado (a)
 Em uma união estável
 Solteiro (a), mas vivendo com um (a) companheiro (a)
 Solteiro (a), nunca tenha sido casado (a)
 Outro.

*Possui filhos? **

- Sim.
 Não

Quantos filhos?

Escolaridade

Caso esteja cursando algum dos níveis, favor indicar a ano provável de conclusão

*Qual a sua formação inicial (graduação)? **

*Instituição onde realizou a sua Graduação: **

Ano de conclusão da Graduação: *

Você possui ou está cursando especialização? *

- Sim
 Não

Especialização em:

Instituição onde realizou a sua especialização?

Ano de conclusão da especialização:

Você possui ou está cursando mestrado? *

- Sim
 Não

Mestre em:

Instituição onde realizou o seu Mestrado:

Ano de conclusão do Mestrado:

Você possui ou está cursando Doutorado? *

- Sim
 Não

Doutor em:

Instituição onde realizou o seu Doutorado:

Ano de conclusão do Doutorado

Possui outra formação (graduação, especialização, entre outras)? *

- Sim
 Não

Caso possua, informar qual a formação, em que Instituição e o ano de conclusão.

Atualmente você encontra-se afastado(a) para realização de algum curso de Pós-Graduação?*

- Sim
 Não

Qual a data provável de retorno deste afastamento?

Atuação no IFSul

As perguntas desta seção estão direcionadas a sua atuação na Instituição, considerando a sua situação atual (semestre vigente).

Qual a sua situação funcional? *

- Efetivo(a)
 Substituto(a)
 Outro

Data de ingresso como docente no IFSul *

Qual sua atual classe e nível na carreira do IFSul?

Qual o total de horas semanais destinadas para as aulas regulares de EF para o Ensino Médio Integrado? *

Você atua em outro nível de ensino? *

Sim

Não

Se sim, qual nível, qual a sua função e qual a sua carga horária destinada por semana?

Você atua em alguma outra atividade de ensino relacionada a área de Educação Física? *

Sim

Não

Se sim, qual atividade, qual a sua função e qual a sua carga horária destinada por semana?

Você possui algum cargo ou função de gestão, remunerado ou não? *

Sim

Não

Se sim, qual cargo ou função e qual sua carga horária destinada por semana?

Você atua em atividades de pesquisa? *

Sim

Não

Se sim, qual atividade, qual a sua função e qual a carga horária destinada por semana?

Você atua em atividades de extensão? *

Sim

Não

Se sim, qual atividade, qual a sua função e qual a carga horária destinada por semana?

Você atua/participa de alguma outra atividade que não tenha sido destacada acima (comissões, conselhos, núcleos, etc.)? *

Sim

Não

Se sim, qual atividade, qual a sua função e qual a carga horária destinada por semana?

Você encontra-se afastado(a) de suas atividades por algum motivo que não foi destacado anteriormente? *

Sim

Não

Caso a resposta seja sim, qual o motivo do seu afastamento e data provável de retorno?

Formação Continuada

Essa seção apresenta questões relacionadas a sua participação em cursos, eventos, simpósios, seminários, entre outros voltados a área de Educação e/ou Educação Física. Considere os anos de 2017 e 2018 para responder as questões.

Participou de algum curso de capacitação no último ano? *

Sim

Não

Se sim, qual curso e motivo da sua participação?

Você participou de algum evento científico no último ano?

Sim

Não

Se sim, qual evento e motivo da sua participação?

Você apresentou algum trabalho em algum evento no último ano? *

Sim

Não

Se sim, em qual evento e qual o título do trabalho apresentado?

Você publicou algum artigo em periódico científico no último ano? *

Sim

Não

Se sim, em qual período e qual o título do seu trabalho?

O IFSul promoveu algum curso/evento de capacitação no último ano que você tenha participado? *

Sim

Não

Se sim, qual curso/evento e motivo da sua participação?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Introdução: Hoje vamos conversar sobre a tua prática pedagógica, assim como sobre o teu conhecimento em relação a alguns documentos legais. Quero que te sintas bem à vontade e saibas que não estou aqui para fazer nenhum julgamento da tua prática e da qualidade das tuas aulas.

- 1) Primeiramente, quero que tu me contes como chegas até aqui, professor(a) do IFSul. Conta sobre as tuas escolhas profissionais e busca por formação continuada.
- 2) Antes de ingressar no IFSul, você já atuava em algum nível da Educação?
- 3) Tem algum fato marcante em sua atuação como professor(a) de EFE que gostarias de me contar?
- 4) Quais são os seus objetivos em relação aos(as) alunos(as)?
- 5) Tu acreditas que consegues alcançar esses objetivos nas tuas aulas? Como? O que te auxilia a alcançar esses objetivos? O que dificulta?
- 6) Como tu visualizas a participação / interesse / motivação dos(as) alunos(as), de uma forma geral, nas aulas?
- 7) Tu conheces o Projeto Pedagógico Institucional do IFSul? Já leste?
- 8) Sabes me dizer qual a missão do IFSul, que consta no seu PPI?
- 9) Tu conheces a LDB e as principais mudanças a partir da reforma do EM?
- 10) De acordo com a LDB, qual ou quais os objetivos do EM?
- 11) Em relação às alterações na LDB, quais pontos consideras positivos e quais consideras negativos em relação ao EM?
- 12) Tu conheces as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM?
- 13) Poderias me citar um ou mais pontos importantes dessas diretrizes.
- 14) O que entendes por autonomia?
- 15) É possível desenvolver a autonomia dos(as) alunos(as) nas aulas de EF? Como?
- 16) Podes me dizer se esse tema é desenvolvido nas aulas?

APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE SUPORTE PARA OBSERVAÇÕES

Para esta observação das aulas de EF do IFSul foram elencados dez saberes necessários à prática educativa, de acordo com o livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire. A partir desses saberes foram traçados alguns indícios que vão ao encontro, ou não, de uma prática que desenvolve a autonomia do(a) educando(a), para que servissem de inspiração antes da realização das observações.

1º Saber – Ensinar exige respeito aos saberes dos(as) educandos(as)

- Faz questionamentos iniciais aos alunos
- Solicitou alguma pesquisa anterior sobre o tema
- Questionou se alguém conhecia o assunto
- Preocupou-se em conhecer as experiências dos(as) educandos(as) com o tema
- Propôs a discussão a partir da realidade concreta do(a) educando(a)
- Elencou pontos importantes do(a) tema junto com os(as) educandos(as)

2º Saber – Ensinar exige estética e ética

- Aulas não são de reprodução de determinados movimentos
- Trabalha com o jogo e partir deste ensina
- Existem questões atitudinais sendo discutidas ao longo da aula
- Questões morais / éticas / atitudinais são discutidas
- Relaciona o tema com fatos sociais, políticos e/ou ambientais presentes na realidade
- Proposta de leitura crítica de algum material teórico relacionado ao tema
- Atividades de cooperação, atividades em grupo e de ajuda ao outro

3º Saber – Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

- Estão presentes estratégias de inclusão de todos(as)
- Não estão presentes falas e/ou atitudes discriminatórias de qualquer tipo
- No caso de uma atitude discriminatória por parte dos(as) alunos(as) é tomada uma ação
- Aceita conhecimentos trazidos pelos(as) alunos(as)
- Proporciona reflexões acerca do pensar certo e do fazer certo
- Desafia o(a) educando(a) a expor a sua compreensão

4º Saber – Ensinar exige consciência do inacabamento

- Apresenta o tema não como um único conhecimento
- Reconhece outras formas e possibilidades de explorar aquele tema
- Admite-se como um(a) professor(a) que não detém o conhecimento absoluto
- Demonstra que buscará novos conhecimentos a respeito do conteúdo
- Ao ser questionado(a), e não sabendo responder, admite que não sabe
- Traz novidades requeridas pelos(as) alunos(as) em aulas anteriores
- Aceita o aprendizado vindo a partir do(a) aluno(a)

5º Saber – Ensinar exige respeito à autonomia do ser do(a) educando(a)

- O(a) professor(a) dá voz ao educando(a)
- Estão presentes estratégias onde alunos(as) são protagonistas
- Criatividade dos(as) alunos(as) é respeitada

- É proposta a reflexão crítica do conteúdo e sua relação com a realidade
- Jogos e atividades permitem alterações de regras e/ou táticas a partir dos(as) alunos(as)
- O(a) aluno(a) é o agente principal da atividade
- Planejamento e estratégias futuras discutidas em conjunto com alunos(as)
- Atividades propostas / desenvolvidas pelos(as) alunos(as)

6º Saber – Ensinar exige comprometimento

- O(a) professor(a) chega no horário estabelecido e valoriza todo o tempo da aula
- O ambiente de aula está preparado com todos os recursos necessários
- Existe um planejamento / roteiro para ser desenvolvido em aula
- Admite sua postura política perante os(as) alunos(as)
- Expõe testemunhos do que pensa e do que faz
- Ao ser questionado(a), e não sabendo responder, admite que não sabe
- Existe solidariedade entre o(a) professor(a) e alunos(as)

7º Saber – Ensinar exige compreender que educar é uma forma de intervenção no mundo

- As aulas não são reproduções de padrões pré-estabelecidos
- Existe a presença de atividades / jogos adaptados de acordo com a turma
- Alunos(as) são questionados(as) em relação a sua percepção sobre o tema da aula e formas de interagir a partir dele
- Relaciona o conteúdo com a realidade dos(as) alunos(as)
- São discutidas maneiras de romper com normas e padrões culturalmente estabelecidos
- São debatidos temas como discriminação, dominação econômico, política, classes sócias
- O(a) professor(a) preparou-se para trabalhar com o conteúdo / tema em questão

8º Saber – Ensinar exige saber escutar

- Os(as) são participativos(as) em aula
- Existem momentos de trocas com os(as) alunos(as)
- Professor(a) propõe debates com o grupo
- Todos(as) tem espaço para falar
- A disciplina do silêncio não está presente em aula

9º Saber – Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

- O diálogo é uma constante na aula
- Professor(a) propõe atividades de diálogo entre a turma
- Atividades em grupos
- Diferentes alunos manifestam opiniões
- Perguntas são frequentes
- Professor(a) é um mediador(a)
- Discussões a partir de problemas ocorridos numa determinada atividade / jogo
- Trocas entre professor(a) e alunos(as)
- Atividades de debate

10º Saber – Ensinar exige querer bem os educandos

- O respeito ao(à) alunos está presente
- O(a) professor(a) expressa afetividade pelos(as) alunos(as)
- Existe uma aproximação entre professor(a) e alunos(as)
- O ambiente de aula é alegre e divertido
- Professor(a) dá atenção aos problemas dos(as) alunos(as) ou de um(a) aluno(a)
- O(a) professor(a) trata bem todos(as) os(as) alunos(as), com cordialidade e educação