

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**A Educação Física no Ensino Médio Integrado:
o desafio para a formação humana integral**

Natália Silveira Antunes

Pelotas, RS, 2022

Natália Silveira Antunes

**A Educação Física no Ensino Médio Integrado:
um desafio para articulação à formação humana integral**

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

Orientador: Álvaro Luiz Moreira Hypolito
Coorientadora: Franciele Roos da Silva Ilha

Pelotas, RS, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A636e Antunes, Natália Silveira

A educação física no ensino médio integrado : um desafio para articulação à formação humana integral / Natália Silveira Antunes ; Álvaro Luiz Moreira Hypolito, orientador ; Franciele Roos da Silva Ilha, coorientadora. — Pelotas, 2022.

147 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Educação física. 2. Currículo. 3. Ensino médio integrado. 4. Formação humana integral. 5. Educação profissional e tecnológica. I. Hypolito, Álvaro Luiz Moreira, orient. II. Ilha, Franciele Roos da Silva, coorient. III. Título.

CDD : 796.407

Elaborada por Michele Lavadouro da Silva CRB: 10/2502

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Luiz Moreira Hypolito (UFPeI/PPGE)

Prof. Dr^a. Franciele Roos da Silva Ilha (ESEF/UFPeI)

Prof. Dr^a Maria Cecília Lorea Leite (UFPeI/PPGE)

Profa. Dr^a Andressa Aita Ivo (PPGE/UFSM)

Prof.Dr^a Fabiana Celente Montiel (IFSul/ PPGEDU)

Dedico esta tese às pessoas fundamentais na minha vida.

Dedico esta tese a minha mãe, Celina (In memoriam).

Dedico ao meu menino, meu pequeno Frederico.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao término de uma etapa importante, como está, há muito a agradecer. Este registro formal de um Muito Obrigada está carregado de emoções e sentimentos.

Agradeço em primeiro lugar a Deus, por acreditar que existe algo maior que nos rege e nos orienta e em muitos momentos nos mostra os caminhos para fortalecer as nossas atitudes e ações.

Agradeço, mesmo que hoje ele ainda não entenda, ao meu filho Frederico, que teve boa parte dos seus primeiros anos de vida com a atenção dividida entre esta tese e seus cuidados, sendo mãe de primeira viagem e ainda passando por uma pandemia no mundo. Mas tenho certeza que toda a cumplicidade que temos foi fundamental para passarmos por tudo e chegarmos até aqui. Obrigada, meu filho.

À minha mãe Celina, sem palavras para agradecê-la pela constante força, ajuda, incentivo. Mesmo que na reta final da escrita desta tese, a vida tenha nos surpreendido e foi preciso me dedicar e cuidar de ti com todas as minhas forças, foste sempre forte ao meu lado, não deixaste transparecer teu sofrimento para que eu pudesse terminar esta escrita.

Ao meu esposo Diego, pelo companheirismo, pela força e o apoio sempre presentes, por aguentar todas as minhas angústias. Por dividir comigo os cuidados com o Frederico nos momentos que a mamãe mais precisou estudar.

Ao meu irmão Vinicius, minha sogra Eva, por me auxiliarem em muitos momentos nesse período. À minha dinda, Tia Beth, por não medir esforços para me ajudar. A minha cunhada Lúcia por compartilharmos este momento de angústia com a escrita de nossas pesquisas e pelo incentivo e auxílio constante.

Aos professores da banca examinadora, Prof.^a Dr^a Andressa Aita Ivo; Prof.^a Dr^a Maria Cecília Lorea Leite; Prof.^a Dr.^a Fabiana Celente Montiel, por poder contar com suas participações, críticas e, principalmente, por colaborarem com o avanço da produção do conhecimento.

Ao meu orientador, professor Dr. Álvaro Hypolito, obrigada pela pessoa humana que és, pelos ensinamentos, pela compreensão em todas as circunstâncias que passei nesses anos de doutorado. À minha coorientadora Prof.^a Dr^a Franciele Ilha pelas constantes trocas de conhecimento e desabafos, por sempre me incentivar, por compreender e me auxiliar muito na etapa final.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, aos professores, e servidores desta instituição, meu muito obrigada.

Aos colegas e professores do grupo de pesquisa Gestão, Currículo e Trabalho Docente, juntamente com Centro de Pesquisa em Políticas Educativas – CEPE/UFPel, agradeço pelas contribuições, trocas de experiência, encontros, sempre produtivos para pensar e repensar o tema de pesquisa, assim como outros saberes. Em especial agradeço a colega Ana Claudia pela parceria e amizade, por dividirmos todas as nossas dúvidas e anseios dessa etapa.

Ao Instituto Federal Sul-rio-grandense pelo incentivo a capacitação profissional e pelo afastamento das minhas atividades docentes para dedicação aos estudos de doutorado. À direção do *campus* Sapucaia do Sul que acatou minha solicitação de afastamento.

Aos colegas da Educação Física do IFSul, em especial dos *campi* pesquisados, agradeço toda a disponibilidade, paciência, por realizarmos as entrevistas de forma virtual, devido o momento que estávamos passando no mundo, com a pandemia e o isolamento social. Obrigada!! Sem a contribuição de cada um de vocês a pesquisa não seria possível.

Ao grupo do “WhatsApp”, “Estudos, Afetos, Partilhas”, de vivências virtuais e presenciais, das amigas: Fabi, Leca, Léo, Pati (Fabiana Montiel, Daniëlle de Andrade, Leontine dos Santos e Patrícia da Silva) com o qual trocamos muitas dúvidas e tentamos encontrar muitas vezes as peças do “quebra-cabeça”, e que no último ano ganhou mais duas integrantes para somar as nossas partilhas, Simone Spotorno e Viviane Zitzke. Obrigada, gurias!!

Às amigas “de longe, de perto, mas de sempre”: minhas comadres Carolina Mattea, Daniela Pierobom, por sempre terem um tempinho para me ouvirem e incentivarem. As minhas amigas Aline Ferreira, Martha Soares, Juliane Motta, Lucélia Lúcio, pelos momentos e conversas.

Para fechar, agradeço a todos e a todas, família e amigos, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo. Muito obrigada!

ANTUNES, Natália Silveira. **A Educação Física no Ensino Médio Integrado: um desafio para articulação à formação humana integral**. 148f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2022.

Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo central, compreender a construção das propostas curriculares da Educação Física e as inter-relações para a formação humana integral, no ensino médio integrado no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Tenciona valorizar os saberes e os fazeres dos docentes possibilitando informações relevantes sobre o Instituto Federal (IF) pesquisado, para conduzir um planejamento de ações de qualificação do componente curricular Educação Física, com o intuito de identificar o sentido desta disciplina no ensino médio integrado, como forma de buscar uma maior aproximação com as demais disciplinas do currículo e refletir o papel para a formação humana integral dos estudantes nos IF. A fundamentação teórica teve como embasamento o diálogo sobre formação humana integral, propostas curriculares, Educação Física escolar, ensino médio integrado, educação profissional e tecnológica. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa de abordagem qualitativa envolveu: entrevistas com oito professores efetivos de Educação Física de seis *campi* do IFSul, estes implementados após a Lei nº 11.892/2008; documentos oficiais e técnicos relacionados a educação profissional e tecnologia e ao ensino médio integrado. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de dados temática (BRAUN; CLARKE, 2006). Foram criadas cinco temáticas finais reunidas a partir das entrevistas com os professores sendo: Aspectos regulatórios (in) determinantes; Aspectos relacionados aos materiais e infraestrutura: o contexto de atuação dos docentes; Elementos curriculares da Educação Física; Educação Física e a formação humana integral; Os sentidos da Educação Física no Ensino Médio Integrado. Constatou-se que os caminhos curriculares da disciplina de Educação Física no Ensino Médio Integrado no IFSul, busca uma articulação, um ponto de encaixe, de uma proposta curricular interligado ao processo de formação humana integral, já que esse movimento de integração curricular aliada à formação humana integral ainda aparece com iniciativas isoladas em alguns campi da instituição. Assim, acredita que a formação humana integral se dá/faz a partir da articulação da Educação Física com os diferentes componentes curriculares, por meio de um currículo pensado na contemporaneidade, que propõe o desenvolvimento de conteúdos diversificados e ressignificados valorizando os diferentes sentidos da construção do conhecimento de forma autônoma, flexível e dinâmico.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Ensino Médio Integrado. Formação Humana Integral. Educação Profissional e tecnológica.

ANTUNES, Natália Silveira. **Physical Education in Integrated High School: a challenge to articulate the integral human education.** 148f. (Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas. 2022.

Abstract

The central objective of this research is to understand the construction of Physical Education curricular proposals and the interrelationships for integral human formation in integrated high school education at the Federal Institute of Education Sul-rio-grandense (IFSul). It intends to value the teachers' knowledge and skills, enabling relevant information about the Federal Institute (FI) researched, in order to conduct an action plan to qualify the curricular component of Physical Education, with the purpose of identifying the meaning of this discipline in integrated high school as a way to seek a closer approach with the other subjects of the curriculum and reflect on the role for the integral human formation of students in the FI. The theoretical foundation was based on the dialogue about integral human formation, curriculum proposals, school Physical Education, integrated high school, and professional and technological education. As for the methodological procedures, the qualitative research involved interviews with eight physical education teachers from six IFSul campuses, which were implemented after Law 11.892/2008, on official and technical documents related to professional education and technology and integrated high school education. For data analysis we used thematic data analysis (BRAUN; CLARKE, 2006). Five final themes were created, gathered from the interviews with the teachers, as follows: Regulatory aspects (in) determinants; Aspects related to materials and infrastructure: the context of teachers' performance; Curricular elements of Physical Education; Physical Education and the integral human formation; Five final themes were created, gathered from the interviews with the teachers, as follows: Regulatory aspects (in) determinants; Aspects related to materials and infrastructure: the context of teachers' performance; Curricular elements of Physical Education; Physical Education and the integral human formation; meanings of Physical Education in Integrated High School. It was found that the curricular paths of Physical Education in Integrated High School at IFSul seek an articulation, a fitting point, of a curricular proposal interconnected to the process of integral human formation, since this movement of curricular integration allied to integral human formation still appears with isolated initiatives in some campuses of the institution. Thus, it is believed that that the integral human formation occurs/makes from the articulation of Physical Education with the different curricular components, through a curriculum thought in contemporaneity, which proposes the development of diversified and re-signified contents valuing the different senses of knowledge construction in an autonomous, flexible, and dynamic way.

Keywords: Gym Class. Integrated High School. Curricular proposals. Professional and technological education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relações entre os Aspectos da Educação Física no IFSul	118
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações, período de 2011 a 2020	20
Quadro 2 – <i>Campi</i> do IFsul participantes do estudo	41
Quadro 3 – Docentes e <i>campi</i> do IFsul pesquisados . <i>Erro! Indicador não definido.</i>	
Quadro 4 – Fases da Análise Temática	45
Quadro 5 – Organização dos códigos iniciais e temáticas finais, a partir da Análise Temática	47
Quadro 6 – Principais apontamentos dos docentes investigados sobre a construção das ementas.	91
Quadro 7 – Síntese dos conteúdos programáticos/ Unidades Curriculares por <i>campi</i>	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Carga horária da Educação Física dos campi investigados	85
--	----

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
EF	Educação Física
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
IF	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
Inep	Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPI	Projetos Pedagógicos Institucionais
PPC	Planos Pedagógicos de cursos
RFE	Rede Federal de Ensino
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PPC	Projeto Pedagógico do curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
RFE	Rede Federal de Ensino
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PPC	Projeto Pedagógico do curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
RFE	Rede Federal de Ensino

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
Questão de pesquisa	16
Objetivos Geral e Específicos	16
Justificativa.....	17
Mapeando pesquisas acadêmicas sobre o tema em questão.....	19
1. PRIMEIRA PEÇA – AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	36
1.1 Caminhos Investigativos Instrumentos e técnicas de coleta dos dados	36
1.2 Particularidades do estudo	43
1.2.1 Conhecendo os <i>campi</i> e os entrevistados da pesquisa.....	38
1.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados	45
1.4 Procedimentos para análise dos dados	45
2. SEGUNDA PEÇA – O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	50
2.1 Panorama Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil	50
2.2 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	55
3. TERCEIRA PEÇA – APROXIMAÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE O CURRÍCULO.....	62
3.1 O currículo: encaixe de suas compreensões	62
3.1.1 Um diálogo com as Teorias Curriculares.....	65
3.2 Desdobramento do Currículo: O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais	68
4. QUARTA PEÇA – A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	71
4.1 Contextualizando a Educação Física escolar	71
4.2 O Diálogo por sentidos entre a Educação Física escolar e a Educação Profissional e Tecnológica.....	74
5. QUINTA PEÇA – ASPECTOS RELACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS <i>CAMPI</i> DO IFSUL PESQUISADOS	80
5.1 Aspectos Regulatórios (in)determinantes	80

5.2 Aspectos relacionados aos materiais e infraestrutura: o contexto de atuação dos docentes	87
5.3 Elementos curriculares da Educação Física.....	90
5.4 Educação Física e a formação humana integral.....	103
5.5. Os sentidos da Educação Física no Ensino Médio	114
A ÚLTIMA PEÇA DESTE QUEBRA-CABEÇA – As Considerações Finais	121
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES	139

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem como principal assunto a construção das propostas curriculares da Educação Física e suas inter-relações para a formação humana integral.

O tema é resultado do meu interesse sobre o exercício da docência, visto que sou professora de Educação Física do ensino médio integrado (EMI) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Os caminhos trilhados para chegar até aqui, de atuação profissional e pessoal, são bastante diversos.

Inicialmente, por ter dedicado quase toda à minha graduação à pesquisa e extensão, e logo após a conclusão do curso em licenciatura plena em Educação Física fiz o mestrado na mesma área, na linha de pesquisa Escola, Formação e Trabalho na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Simultaneamente ao mestrado fui professora substituta de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), e ainda trabalhava em uma escola de educação infantil com atividades extraclasse com aulas de dança.

Em 2013 fui chamada no concurso público na prefeitura municipal de Rio Grande/RS para atuar como educadora física, lotada na Secretaria de Assistência Social para trabalhar no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Neste espaço foi desenvolvido um trabalho com os grupos de convivência (grupo de ginástica, grupo mulheres, grupo de idosos) com pessoas em vulnerabilidade social.

Este período em particular foi de bastante conhecimento e aprendizado, pois trabalhava com a minha formação profissional, com aulas de ginástica, ritmos, recreação, mas também estava envolvida e auxiliava os profissionais das outras áreas de atuação do CRAS, como a psicóloga e a assistente social. Ainda nesta época trabalhava algumas horas como *personal trainer*.

Meu interesse em atuar na escola nunca foi esquecido, já que no início da carreira tive uma experiência muito boa, e por isso me dediquei a estudar para concursos públicos dos IF. Foram três anos de tentativas, até que em 2016 fui chamada para trabalhar no IFSul.

A partir do meu retorno à escola surgiram inquietações sobre a Educação Física escolar, em especial, no IF, o que me instigou a buscar qualificação profissional. Sempre tive interesse em fazer uma pós-graduação em educação e, já sendo Mestra em Educação Física, no final de 2017 fiz a seleção para o doutorado

na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, e com grande satisfação e surpresa fui aprovada.

Assim, o interesse por este tema de pesquisa surgiu por estar constantemente analisando a minha própria prática pedagógica. Isso me instigou a querer compreender melhor como são estruturadas as propostas curriculares da Educação Física, a partir dos professores no IFSul, no sentido de identificar as finalidades e o sentido desta disciplina no EMI. Sinto a necessidade também de compreender esta disciplina como forma de buscar uma maior aproximação com as demais disciplinas do currículo e refletir o papel para a formação humana integral dos estudantes nos IF.

A motivação para estudo surgiu também como forma de contribuição com a qualificação da área de Educação Física em diferentes aspectos, como conceituais, estruturais, intencionais, de formação profissional e principalmente como forma de valorização da área.

Uma educação de qualidade, principalmente aquela que busca uma formação integrada, deve contemplar, na sua proposta de ensino, ações que promovam a integração dos conhecimentos, sejam científicos ou do cotidiano, incentivando a construção dos saberes com base na experiência com o diverso.

Nesse sentido, um dos principais desafios atribuídos aos componentes curriculares escolares está na seleção do meio científico e cultural, dos saberes curriculares que podem promover experiências significativas de aprendizagem aos estudantes.

Como é previsto na lei de criação dos IF, Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a oferta majoritária, deve ser o ensino técnico de nível médio, modalidade em que os estudantes têm acesso à formação geral juntamente com a profissional, sendo priorizado a oferta de cursos técnico integrados, a qual visam fornecer conhecimentos necessários ao exercício da cidadania de forma articulada com a formação profissional, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos relacionados ao trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2008).

Mesmo após as várias reformas educacionais dos últimos anos no Brasil, a Educação Física, enquanto componente curricular da educação básica¹, é uma das disciplinas que compõe a grade curricular dos cursos integrados vinculados à

¹ A Educação Básica corresponde ao Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo a Lei de Diretrizes e Base Educação, nº 9.394/1996).

educação profissional. Portanto, necessita estar constantemente em busca da sua valorização e reconhecimento nas escolas, haja visto que os conhecimentos que constituem o currículo da Educação Física no país têm base em abordagens pedagógicas diferenciadas e multifacetadas. Essa busca é necessária também porque a disciplina de Educação Física, atualmente, sofre ataques (redução de carga horária, nas metodologias de ensino, condições de trabalho) com reestruturação do ensino médio (EM) por meio da instituição da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o qual contribuiu para que novas proposições fossem definidas para o EM.

É nesse cenário que o ensino da Educação Física precisa ser pensado para superar o foco somente na formação para o mercado de trabalho e buscar uma formação humana, já que a partir do EMI busca-se uma articulação entre as diferentes disciplinas que perpassam um determinado curso. É preciso reforçar o entendimento de que, aliado a uma formação profissionalizante, estamos formando pessoas, cidadãos, que mesmo enquanto trabalhadores (técnicos) precisam de autonomia e de uma visão crítica perante a sociedade.

Assim, busca-se a articulação de uma proposta curricular a partir de algo diferente, interligado ao processo de formação humana integral e para o mundo do trabalho considerando os princípios de formação apontados para a criação dos IF. Isso se dá a partir de um currículo pensado na contemporaneidade, por meio do desenvolvimento de conteúdos diversificados, do incentivo ao processo de construção do conhecimento de forma flexível e dinâmico e da valorização do papel do sujeito na sociedade.

Tais apontamentos sobre a Educação Física se situam no campo da articulação da formação geral com a formação profissional. Todavia, o reconhecimento da cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992) como objeto pedagógico da Educação Física escolar no cenário acadêmico pode apontar para outras possibilidades do ensino da Educação Física também nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, viabilizando outras formas de ensino que superem a exclusiva relação com o mercado do trabalho (BOSCATTO; DARIDO, 2017).

Atualmente se discute o ensino da Educação Física no intuito de superar as práticas pedagógicas direcionadas apenas para o ensino das regras, da técnica e da tática, indicando a importância de contextualizar os conteúdos mediante reflexões e

discussões acerca dos sentidos e significados daquilo que se propõe a ensinar, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Torna-se relevante, portanto, a necessidade de refletir sobre as propostas curriculares da Educação Física para o EM, para que apresentem conhecimentos significativos e indispensáveis à aprendizagem dos estudantes. É necessário, por conseguinte, identificar e sistematizar quais são os conceitos, as temáticas e os conteúdos de ensino da Educação Física que podem ser oportunizados aos estudantes do EMI, ou seja, pensar neste componente curricular não exclusivamente como uma prática, mas também uma reflexão sobre a prática.

A seguir será apresentada a questão de pesquisa a que se propõe o estudo, seus objetivos e a justificativa da pesquisa, bem como um mapeamento de pesquisas feitas sobre o tema no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Questão de pesquisa

O ponto fundamental da investigação está relacionado à reflexão sobre as propostas curriculares da disciplina de Educação Física e as inter-relações para a formação integral dos sujeitos no contexto dos IF. Tomando como referência as mudanças no ensino técnico, a criação dos IF e a sua regulamentação na Lei nº 11.892/2008, a partir do olhar dos professores.

Como questionamento central do estudo tem-se: Como os professores de Educação Física pensam e organizam as propostas curriculares deste componente curricular no ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica e às inter-relações para a formação humana integral?

Outras questões também ajudarão a aprofundar as investigações e análises: Qual o sentido da Educação Física na visão dos professores no EMI? Quais as relações da Educação física com as demais disciplinas do currículo?

Objetivos Geral e Específicos

Este estudo tem como objetivo central compreender a construção das propostas curriculares da Educação Física e as inter-relações para a formação humana integral no ensino médio integrado no Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Como objetivos específicos têm-se:

- Diagnosticar como os docentes de Educação Física dos *campi* do IFSul, elaboram as propostas curriculares no Ensino Médio Integrado;
- Identificar a correlação das propostas curriculares da Educação Física com as demais disciplinas do Ensino Médio Integrado, a partir dos professores pesquisados;
- Discutir a percepção dos professores sobre o sentido da Educação Física no contexto do Ensino Médio Integrado na Educação Profissional e Tecnológica.

Justificativa

Esta tese se faz importante para o conhecimento científico por buscar a compreensão da Educação Física no contexto do EMI e as inter-relações para a formação humana integral, a qual tem seu desenvolvimento marcado por fatores externos (Política Educacional) e por fatores internos (Política Institucional; autonomia docente, *campi*). Além disso, a pesquisa valoriza os saberes e os fazeres dos docentes possibilitando informações relevantes sobre o IF pesquisado, para conduzir um planejamento de ações de qualificação do componente curricular da Educação Física na instituição.

Acredita-se que a formação humana integral dos indivíduos se dá/faz por meio da articulação da Educação Física com os diferentes componentes curriculares presentes nos cursos de EMI, a partir de um currículo pensado na contemporaneidade que propõe o desenvolvimento de conteúdos diversificados e ressignificados, valorizando os diferentes sentidos no processo de construção do conhecimento.

Assim, inicia-se o estudo pela leitura prévia das leis que regem a educação e os IF em nosso país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), Lei 11.892 (BRASIL, 2008), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para a Educação Profissional, Tecnológica – DCNEPT (BRASIL, 2012; 2021), Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – BNCC-EM (BRASIL, 2018) e os principais documentos institucionais, como o Projeto Político Institucional, Projeto Político do Curso, Organização didática e a Proposta Pedagógica Curricular da Educação Física.

Esses documentos são importantes suportes teóricos, para a contextualização, juntamente com autores que vêm estudando, tanto no âmbito da educação profissional, do EMI, como também em relação às novas perspectivas pedagógicas para a Educação Física fundamentadas com um novo olhar para a escola.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que orienta as práticas acadêmicas no IFSul tendo em vista sua trajetória histórica, função social, filosofia, missão, finalidades, objetivos e políticas de ensino. Este documento foi construído ainda quando a instituição era o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas/RS e sua construção envolveu toda a comunidade escolar. Posteriormente, já como Instituto Federal, o Projeto Pedagógico foi atualizado para a nova denominação (GRISCHKE, 2013).

As constantes reformulações nas políticas educacionais do ensino médio revelam a necessidade da defesa pela construção de uma política de formação que vá além da simples preparação para o ingresso no ensino superior ou que atenda a interesses do mercado. Como etapa final da educação básica, o ensino médio é uma fase fundamental na formação dos jovens, concluindo sua formação elementar e tornando-os aptos à participação social, política e econômica. Mas a trajetória histórica das relações entre educação básica e profissional é fortemente marcada por um viés pragmatista, assumindo ainda mais o caráter preparatório.

Neste contexto, o que se busca é uma educação capaz de romper com a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, ou seja, um projeto de educação que integre estas duas dimensões na formação dos jovens e dos adultos que chegam ao ensino médio tendo o trabalho como princípio educativo. Tal formação inclui o mundo do trabalho, mas não tem por obrigação preparar para o desempenho de funções no mercado, mas para a compreensão das correlações de forças e das disputas inerentes ao mundo do trabalho na sociedade capitalista

Neste sentido, Saviani entende

o ensino médio como uma etapa onde se deve explicitar como o trabalho se desenvolve e se organiza na sociedade moderna. A partir da perspectiva da politecnia, todo trabalho humano envolve aspectos manuais e intelectuais, e sua dissociação é uma construção social e histórica (SAVIANI 2003, p. 136).

Para que se possa vislumbrar formas de alcançar uma educação capaz de integrar os aspectos inerentes ao mundo do trabalho aliados a uma sólida formação crítica, autônoma e cidadã, é fundamental a construção de uma compreensão aprofundada destes conceitos a fim de se avançar no delineamento de práticas capazes de instituir o tipo de formação de nível médio que se almeja materializar.

Ainda que existam diversos estudos sobre o assunto, acredita-se que há espaço para investigações sobre a Educação Física no contexto do EMI, em especial nos IF, pois este se caracteriza como um cenário de intensas mudanças, destacando ainda a importância de estudos que dialoguem sobre a finalidade e o sentido deste componente curricular no EM integrado à EPT.

Nesse sentido, a busca por mais conhecimentos acerca da temática pesquisada instiga o intuito de contribuir com os envolvidos nesse processo. Visto que os professores são profissionais que estão ligados diretamente com o desenvolvimento e transformação das pessoas, precisam estar cercados de ações de valorização da área, com a perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade equilibrada e justa, baseada em princípios éticos.

A intenção é apresentar um conjunto de ideias articuladas em diferentes autores para localizar o conhecimento sobre as propostas curriculares e a formação humana integral, sendo esses importantes para possibilitar aproximações significativas para a área da Educação Física e para o ensino médio em um IF.

A seguir apresento alguns estudos que vêm sendo feitos sobre o tema de pesquisa proposto com o intuito de colaborar com o delineamento do presente trabalho.

Mapeando pesquisas acadêmicas sobre o tema em questão

Esse mapeamento, pensado desde o início da construção desta tese, tem o intuito de obter um maior conhecimento acerca do que vem sendo produzido sobre a temática em estudo. A busca em banco de dados científicos possibilita visualizar o cenário geral das publicações acadêmicas e identificar como o tema vem sendo

tratado pela comunidade científica especializada, as questões inerentes ao currículo na Educação Física escolar no EMI.

Por isso, o primeiro movimento foi no sentido de verificar o que já existe de produção científica a respeito do componente curricular Educação Física no EMI, por meio de um mapeamento de estudos desse assunto.

Inicialmente foram realizadas buscas de teses e dissertações sobre o tema pesquisado em duas bases de documentos científicos: Banco de Teses e Dissertações da Capes e a BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Foram selecionadas as produções de teses e dissertações publicadas de 2011 até primeiro semestre de 2020, abrangendo um período de nove anos considerando um período após a criação dos IF.

Tanto na base de dados de Teses e Dissertações da Capes quanto na BDTD foram realizadas todas as combinações possíveis entre os termos para retorno de estudos que abordassem a temática, a partir do mecanismo de busca com as seguintes palavras-chave: “Educação Física”; “Ensino Médio Integrado”; “Educação Profissional”, “Currículo”, “Currículo integrado”, “Instituto Federal”, “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Buscou-se, primeiramente, identificar nos títulos e nos resumos dos trabalhos o termo “Currículo e Educação Física Escolar”, observando-se não apenas a descrição literal desse assunto, mas sobretudo se o conteúdo era passível de análise inerente a temática. A averiguação foi realizada com o acesso *online* as pesquisas nos bancos de dados selecionados.

O resultado da busca de teses e dissertações nos bancos de dados pesquisados contabilizou um total de vinte estudos, onze dissertações e nove teses, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de teses e dissertações, período de 2011 a 2020

Título	Autor Orientador	Ano Defesa Universidade/Programa de Pós-graduação	Tipo	Palavras-chave
A Configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN: contextos e perspectivas atuais	Moysés de Souza Filho Prof. Dr. José Pereira de Melo	2011 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Centro de Ciências Aplicadas	Dissertação	Ensino médio; Educação física; componente curricular

O percurso da Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: Campus São José	Marcílio Lourenço da Cunha Theresa Maria de Freitas Adrião	2012 Universidade Federal de Campinas Faculdade de Educação	Dissertação	Educação Física. Ensino Médio Integrado. Instituto Federal de Santa Catarina– Campus São José.
A aplicação dos temas transversais nas aulas de Educação Física - ensino médio integrado	Iracyara Maria Assunção de Souza Dr. José Pereira de Melo	2013 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-graduação em educação	Dissertação	Temas transversais; práticas pedagógicas; Educação Física
Novas territorialidades pedagógicas para a EF no EM integrado: uma perspectiva pós-crítica	Moysés de Souza Filho Prof. Dr. José Pereira de Melo	2014 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese	Não consta
Contexto e histórias na constituição da prática pedagógica dos professores de Educação Física em escola técnica de educação profissional e tecnológica	Keila Miotto Profª. Drª Carla Helena Fernandes	2014 Universidade Vale do Sapucaí Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí	Dissertação	práticas pedagógicas; Educação Física; habitus; formação.
A EF no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma disciplina em processo de mutação	Eduardo Marczwski da Silva Prof. Dr. Alex Branco Fraga	2014 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano	Tese	História das disciplinas escolares; Educação Física; Educação Profissional; Cursos Técnicos, Escolas profissionalizantes da rede federal
Uma abordagem crítica da abordagem dos esportes nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado	Marco Antonino da Silva Prof. Dr. José Pereira de Melo	2014 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-Graduação em Educação – Estratégias do pensamento e Produção do conhecimento	Dissertação	Educação Física Escolar; Ensino Médio; Esporte conteúdo da educação física; intervenção
A identidade pedagógica e curricular da Educação Física: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense	Paulo Fernando Mesquita Júnior Prof. Dr. Juarez, da Silva Thiesen	2014 Universidade Federal de Santa Catarina Pós-Graduação em Educação	Dissertação	Educação Física Escolar. Prática Pedagógica. Currículo. Identidade.
Sentidos do componente curricular Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao médio em João Pessoa/PB: Discursos em Diálogos	Valéria Matos Leitão de Medeiros Prof.ª. Drª Maria Zuleide da Costa Pereira	2015 Universidade Federal da Paraíba Pós-Graduação em Educação	Tese	Educação Profissional. Currículo. Educação Física.
A prática pedagógica do docente da disciplina Educação Física no Instituto Federal Fluminense campus Centro: desvendando saberes e práticas	Carlos Augusto Sanguedo Boynard Prof.ª. Drª Donizete Vago Daher	2015 Universidade Federal Fluminense Mestrado profissional em ensino na saúde	Dissertação	Docente; aprendizagem; Educação Física; Currículo

A Educação Física no contexto dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul	Tiago Amaral Silva Prof. ^a . Dr ^a Edaguimar Orquiza Viriato	2015 Universidade Estadual do Oeste do Paraná Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação	Dissertação	Educação profissional técnica de nível médio integrado; educação física; IFMS.
A Educação Física no currículo integrado do IFBA: Realidade e possibilidades	Rosicler Teresinha Sauer Santos Prof. ^a . Dr ^a Maria Cecília de Paula Silva	2016 Universidade Federal da Bahia Pós-Graduação em Educação	Tese	Educação Física; Educação Profissional; currículo integrado; formação emancipatória; cidadão histórico crítico.
Proposta curricular para a Educação Física no Instituto Federal Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual	Juliano Daniel Boscatto Prof. ^a . Dr ^a Suraya Cristina Darido	2017 Universidade Estadual Paulista Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro	Tese	Currículo; Educação Física escolar; Educação Profissionalizante; Ensino Médio.
O currículo prescrito da Educação Física num contexto de Ensino Médio integrado	Fernanda Cristina Merisio Fernandes Soares Prof. ^a . Dr ^a Zenólia Christina Campos Figueiredo	2017 Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Física e Desporto Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação	Educação Física. Planos de ensino. Ensino médio integrado
O ensino da educação física no Instituto Federal de São Paulo	Fabiana Andreani Prof. ^a . Dr ^a Lílian Aparecida Ferreira	2018 Universidade Estadual Paulista Programa de Pós-Graduação docência para Educação Básica São Paulo/SP	Dissertação	Ensino Profissional; Ensino médio; Educação Física; Currículo escolar.
Sentidos e Significados da educação Física para os alunos do IFMT- Campus São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva do conhecimento	Larissa Beraldo Kawashima Prof. Dr. Evando Carlos Moreira	2018 Universidade Federal de Mato Grosso Programa de Pós-Graduação em Educação	Tese	Educação Física; Ensino Médio; Pesquisa-ação; Prática Pedagógica.
Panorama Organizacional e Pedagógico dos Institutos Federais no Estado do Paraná e o contexto da Educação Física	Ademir Farias Pires Prof. Dr. Ieda Parra Barbosa Rinaldi	2019 Universidade Federal do Maringá Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física	Dissertação	Educação Física. Institutos Federais. Educação profissional e tecnológica.
A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)	Fabiana Celente Montiel Prof. ^a . Dr ^a Mariângela da Rosa Afonso	2019 Universidade Federal de Pelotas Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Tese	Educação Física; Autonomia; Ensino Médio Integrado; Prática Pedagógica.
O currículo do ensino médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia, e os solos da Educação Física	Kátia Regina de Sá Prof. Dr. Marcos Garcia Neira	2019 Universidade Federal de São Paulo Faculdade de Educação	Tese	Currículo; Ensino Médio; Educação Profissional; Educação em Tempo Integral; Educação Física
Análise crítica do posicionamento da Educação Física no currículo do ensino médio integrado de um campus Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Tiago Nunes Medeiros Prof. Dr. Fabiano Bossle	2020 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano	Tese	Etnografia Crítica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Educação Física Escolar. Ensino Médio Integrado. Currículo. Estudos Educacionais Críticos.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A dissertação de Souza Filho (2011) buscou investigar como, ao longo do tempo, a Educação Física no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) tem considerado o esporte como única possibilidade de ação pedagógica. Tal aspecto foi investigado a partir do contexto da Educação Física no âmbito institucional e suas perspectivas no processo de transformação institucional. Com relação às estratégias metodológicas, o trabalho fundamentou-se na abordagem qualitativa de investigação, caracterizando-se como uma pesquisa descritivo-comparativa. Foi aplicada a técnica de Análise do Discurso nas falas das entrevistas com os docentes, gestores e pedagogos participantes do estudo. Segundo o autor, este fator foi relevante para compreender a constituição do perfil da prática pedagógica da Educação Física no EM no IFRN. Como categorias de análise foi possível destacar: “o tempo de atuação na instituição; A relação de aplicação dos pressupostos oficiais com a prática pedagógica da Educação Física no IFRN; O esporte no processo de formação dos educandos e As perspectivas da Educação Física na atual configuração do IFRN” (SOUZA FILHO, 2011, p. 55). Como considerações finais, o autor alerta para a necessidade dos pressupostos teóricos metodológicos da prática da Educação Física no IFRN serem reformulados para assim serem contextualizados com os princípios curriculares do projeto político pedagógico institucional e com as Orientações Curriculares para o EM. Além disso, reforça ser importante uma ação coletiva do grupo de professores para transformar o perfil pedagógico da Educação Física no IFRN.

A pesquisa de Cunha (2012) teve como objetivo investigar o percurso da Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina – campus São José. A estratégia metodológica utilizada foi de caráter documental por meio da identificação das alterações no marco legal decorrentes da LDB (BRASIL, 1996), que incidiram na reorganização dos currículos dos cursos de ensino técnico integrado, o qual foram incorporadas nos Projetos Pedagógicos e nas matrizes curriculares dos cursos técnicos dos *campi* pesquisados. Por meio de um questionário aplicado junto a alunos do *campus* São José, buscou-se a percepção dos educandos sobre a disciplina de Educação Física. Dos resultados encontrados, ressalta que a importância da Educação Física para os estudantes do EMI é de 52,37%. O autor destaca que a Educação Física incide pouco sobre a atuação profissional dos alunos trabalhadores investigados, não havendo relação dos conteúdos de ensino com as atividades laborais desempenhadas pelos estudantes. Mesmo assim, Cunha (2012)

destaca, a partir dos dados, que os objetivos propostos para a disciplina têm sido atendidos no contexto considerado.

Souza (2013), apresenta uma experiência pedagógica a partir da utilização de temas transversais (BRASIL, 1998) com os conteúdos curriculares no EMI no IFRN, *campus* São Gonçalo do Amarante (SGA). Os fundamentos teóricos metodológicos seguiram a linha qualitativa da pesquisa-ação. Os participantes do estudo foram estudantes do primeiro ano do EMI e a professora-pesquisadora, por meio da observação participante e filmagem das aulas de Educação Física. A autora organizou as observações e os depoimentos dos estudantes em três categorias: “Percepção dos estudantes sobre a Educação Física; Sentidos e Significados dos conteúdos da Educação Física na interface com os temas transversais das aulas; Diálogos sobre a interação do conhecimento na relação professor-alunos” (2013, p. 81). Em suas considerações finais ressalta a ausência de sistematização dos conteúdos, a dualidade entre teoria e prática e a carência de planejamento curricular que atenda às propostas com temas transversais na instituição.

A tese de Souza Filho (2014) apresenta-se como uma importante contribuição para a organização curricular da Educação Física do EMI pois teve como objetivo geral desenvolver uma experiência pedagógica fundamentada na teoria Pós-Crítica que contribua para configuração da identidade da Educação Física nos cursos técnicos de nível médio integrado do IFRN – campus Natal Zona Norte. A partir da base teórica abordada, o autor entende que se abre a possibilidade para novas linguagens fortalecendo as narrativas, pois possibilitou uma nova configuração para a identidade pedagógica da Educação Física na condição de componente curricular dos cursos técnicos integrados de nível médio.

Já Miotto (2014) procurou investigar a prática docente dos professores de Educação Física na tradicional Escola Técnica de Educação Profissional Tecnológica, localizada no sul do estado de Minas Gerais, e sua relação com o contexto histórico da Escola e da própria área, a partir do conceito de *Habitus*, de Bourdieu (1982), “que se caracteriza como o modo de ser, pensar e agir dos sujeitos e está relacionado às suas experiências culturais e sociais, e também com o campo social; se constitui entre a prática e a conjuntura social, entre a interioridade e a exterioridade” (MIOTTO, 2014, p. 106). Com relação à metodologia adotada, a autora utilizou pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com professores atuantes e professores aposentados da escola. Nesse sentido, a autora pôde

compreender quais mudanças na atuação dos docentes têm acontecido de forma gradativa e que recentemente têm sido pensadas de forma contextualizada e crítica voltada à compreensão do sujeito na relação com sua cultura e do corpo na relação com o corpo social mais amplo.

A tese de Silva (E., 2014) buscou a compreensão do processo adaptativo da Educação Física ao currículo das escolas profissionalizantes em três *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), percorrendo documentos relativos ao ensino ministrado nessas escolas em diferentes épocas até chegar ao século XXI. Este é marcado por novas regulamentações educacionais com a possibilidade de oferecer disciplinas propedêuticas e profissionalizantes em um único currículo, porém com outra proposta educacional: os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Diante disso, Silva, E (2014) utiliza a expressão “mutações” para compreender as transformações curriculares que estão sendo iniciadas nas escolas profissionalizantes desvinculadas do modelo esportivista da Educação Física, tornando a disciplina mais teórica e com conteúdos voltados para a saúde do trabalhador em seu ambiente de trabalho.

A dissertação de Silva, (M., 2014), com base numa abordagem crítica e considerando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, buscou analisar o impacto da aprendizagem sobre a questão do conteúdo esportivo no contexto escolar, por meio de uma proposta de intervenção para a disciplina de Educação Física no ensino médio, no IFRN. Por meio de uma pesquisa-ação o autor utilizou três blocos temáticos: Elementos históricos, conceituais e culturais do esporte; Políticas públicas do esporte; e Características individuais, grupais e ambientais. Para Silva, (M., 2014) a intervenção evidenciou a necessidade do trato pedagógico do conteúdo esporte, por parte da Educação Física Escolar, de forma mais preocupada com a formação e instrumentalização de sujeitos crítico e reflexivos com condições de exercer a plena cidadania.

Mesquita Junior (2014), buscou compreender o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da disciplina e sua legitimidade no Instituto Federal Catarinense. Os principais procedimentos para a obtenção das informações foram: análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Como resultados, o autor destaca que a constituição da identidade pedagógica e curricular da Educação Física no âmbito do Instituto Federal Catarinense vem sendo configurada nos processos relacionais, nas representações sociais, na ação

pedagógica e curricular e no reconhecimento social dos seus princípios e códigos. Além disso, Mesquita Junior (2014) expõe que a identidade pedagógica “[...] não se expressa como algo imutável ou fixo, mas como uma construção sócio-histórica, que se modifica com o tempo e com o contexto das relações e que ainda se assenta muito mais no caráter de sua legalidade do que no seu reconhecimento social” (p. 135).

Já a tese de Medeiros (2015), desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB/João Pessoa), expôs os sentidos do componente curricular Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Médio, percebendo os enunciados nos discursos em diálogos entre os documentos oficiais e os sujeitos proativos (docentes e discentes). Os instrumentos usados para possibilitar as apreensões dos sentidos dos discursos dos sujeitos foram: entrevistas e questionários autoexplicativos que constaram de perguntas objetivas, subjetivas e um quadro de imagens. Segundo a autora, os sentidos compreendidos foram: a) os docentes compreendem o currículo integrado de forma unidirecional; b) os discentes não conseguem articular sentidos do componente com a sua vida cotidiana com os interesses do seu curso; c) a Educação Física é *sui generis*², pois os docentes acreditam que não estão integrados na área técnica e nem na área de linguagem e percebem um distanciamento com os demais componentes. Diante disso, a autora afirma, que os docentes do componente curricular Educação Física não organizam seus planos de ensino com base nos documentos oficiais nacionais e locais que regem a área de códigos e linguagens e suas tecnologias e nem nos documentos do Ensino Técnico Integrado ao Médio. Os docentes de Educação Física constroem o currículo a partir de seus interesses, estes baseados na formação docente e nas práticas com que esses docentes se identificam como professores de Educação Física, fixando as articulações das suas práticas cotidianas em torno dos sentidos particularizados; assim, algumas propostas docentes indicaram estar desarticuladas das propostas do Ensino Médio integrado.

O estudo de Boynard (2015) buscou conhecer os saberes e as práticas dos docentes da Educação Física do Instituto Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes, RJ, na sua unidade Centro, tendo como referência o conhecimento do

2 De acordo com o dicionário *on line* da língua portuguesa refere-se à único; que não se parece com nenhum outro; único em seu gênero. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sui-generis/>

projeto pedagógico do curso (PPC) e a reorientação das práticas pedagógicas realizadas pelos docentes da disciplina Educação Física. Foi utilizado, para a coleta de dados, um roteiro em forma de entrevista semiestruturada com 13 professores Educação Física atuantes há pelo menos 10 anos. Como resultado, o autor evidencia que a formação acadêmica e a motivação para o trabalho interferem diretamente na prática pedagógica desenvolvida, independente da autonomia na escolha da metodologia das aulas práticas e teóricas e que há necessidade de uma reformulação nos conteúdos programáticos da disciplina, a qual promoverá benefícios significativos para o processo de formação por uma constante melhoria nas atividades docentes e discentes. Também visando a melhoria do contexto de estudo, Boynard (2015) desenvolveu um programa de capacitação, reciclagem e atualização dos docentes.

Silva, (T., 2015) pesquisa a partir da questão problema “Qual a finalidade da Educação Física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado? Como está organizada a disciplina escolar no IF do Mato Grosso do Sul?” (SILVA, 2015, p. 17). Destes questionamentos, os resultados encontrados pelo autor evidenciam alguns pontos de avanços como a possibilidade da Educação Física ser desenvolvida por meio de projetos de pesquisas e extensão; e indícios do rompimento com as práticas tradicionais que marcaram a Educação Física desde o início do século XIX, porém

ainda a área está aquém de uma efetiva contribuição para caminhar em direção a integração curricular, pois tanto no discurso oficial como nas perspectivas dos professores, a fundamentação e a prática desta modalidade da educação estão distantes da perspectiva sustentada na educação politécnica ou omnilateral.³

A tese de Santos (2016) buscou compreender e analisar as contradições, limites e possibilidades na implantação do currículo integrado e suas implicações no trabalho pedagógico da Educação Física, tendo como base o Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal da Bahia (IFBA). O recorte temporal é o tempo presente, o que coloca o pesquisador como contemporâneo de seu objeto e abre novas possibilidades de pesquisas de outros períodos da história, e assim se justifica pela escolha do objeto a ser estudado está em plena construção. A coleta de dados foi realizada por meio de depoimentos adquiridos no I Encontro de

³ Segundo Ramos (2008) formação omnilateral e a integração das categorias *trabalho*, *ciência* e *cultura*, fundamentais para a vida do homem e estruturantes da prática social.

Professores de Educação Física do IFBA. Assim, os relatos apontaram que há um longo caminho ser percorrido entre o que está definido no Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, este que dá suporte e embasamento teórico-prático para a organização do trabalho pedagógico, e as condições concretas de sua implantação na instituição. A autora argumenta também a necessidade de mais encontros da área da Educação Física, por ser um espaço ímpar na construção de novos caminhos para a disciplina na Instituição estudada.

A tese de Boscatto (2017) desenvolveu uma proposta curricular da Educação Física em um instituto federal localizado no estado de Santa Catarina, a partir da análise de uma construção colaborativa virtual que envolveu seis docentes de Educação Física. Como parte dessa proposta, foram trabalhados os temas articuladores dos conhecimentos da Educação Física: saúde, corpo e trabalho, violência, preconceitos e discriminação social, tecnologias de informação, cultura digital e nutrição. Esses temas foram desenvolvidos em articulação com os conhecimentos referentes à cultura corporal de movimento.⁴ De acordo com os resultados, a partir construção de um documento elaborado de maneira coletiva foi possível apresentar uma sistematização de saberes curriculares, com uma proposta curricular baseada nas dimensões dos conteúdos (conceitual, procedimental e atitudinal), com seus respectivos objetivos de aprendizagem. Essa proposta se apresenta numa perspectiva de ensino que prima pela reflexão sobre o que está sendo estudado, com a possibilidade de estudantes realizarem a leitura crítica do contexto sociocultural em que fazem parte.

A pesquisa Soares (2017) buscou compreender o lugar da Educação Física no currículo dos cursos técnicos integrados, ou seja, o currículo prescrito⁵. Ao analisar os planos de ensino deste componente curricular, identificou as concepções e focos de ensino das práticas pedagógicas, nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em quatro *campi* Instituto Federal do Espírito Santo. Aborda a concepção de educação em sua dualidade histórica (FRIGOTTO, 2007; MOURA, 2007) e destaca o enfoque que as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2012) e Ramos (2008) dão à EPT. A autora pode perceber a presença de diferentes concepções de

⁴ Refere-se a sistematização ou planejamento curricular justifica a prática pedagógica com um aprofundamento não só relacionado a conceitos e técnicas, mas um aprofundamento numa gama maior de conteúdos que constituem a cultura corporal de movimento (KUNZ, 1994).

⁵ “Currículo prescrito: são os documentos oficiais que orientam a educação nacional e as propostas curriculares das Secretarias de Estado da Educação “ (SACRISTÁN, 2000, P.104).

ensino e aponta que os planos apresentam elementos que se aproximam de uma perspectiva da Educação Física identificada como abordagem crítica, abordagem dos parâmetros curriculares, abordagem esportivista e abordagem da saúde renovada. Isso evidencia a diversidade no trato pedagógico dado à disciplina, caracterizado pelas diferentes abordagens e concepções da Educação Física presentes nos planos de ensino analisados, advém das diferentes formas com que os professores concebem o conhecimento, o movimento, o ser humano, a instituição escolar, as relações sociais e a construção de saberes.

O estudo de dissertação de Andreani (2018) teve como foco analisar como tem se dado o ensino da Educação Física no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), com base em duas categorias de análise: com relação ao que falam os planos de ensino versus o que pensam os docentes e quanto aos desafios e possibilidades da Educação Física no IFSP. Quanto aos resultados, os docentes revelaram uma diversificação metodológica, bem como de critérios avaliativos (conceitual, procedimental, atitudinal), com o entendimento de que a avaliação também serve para rever as próprias metodologias de ensino. Sobre os desafios e possibilidades, foi apontado o restrito número de aulas de Educação Física, o comprometimento com o espaço físico e com os materiais para a realização das aulas e as dificuldades de aproximação do componente curricular Educação Física com a área técnica do curso. Ao relacionar o percurso da Educação Física nos Institutos Federais, Andreani (2018) também apresenta a relação da Educação Física com a categoria trabalho. Assim, a autora traz o embate que se refere à concepção da Educação Física enquanto possibilidade de melhoria da performance do trabalhador. Essa concepção justificaria o discurso hegemônico, historicamente construído, que defende a Educação Física enquanto prática corporal com o potencial de atuar sobre a saúde do trabalhador. Como fechamento do estudo a autora aponta que os docentes sinalizaram uma busca em desenvolver uma Educação Física que de fato possa contribuir com a formação humana dos estudantes.

A tese de Kawashima (2018) teve como objetivo compreender como a experiência pedagógica em Educação Física no EMI do técnico em Agropecuária do IFMT – *campus* São Vicente contribui para apreensão e definição de sentidos e significados da Educação Física manifestados pelos alunos ao ensino do componente curricular neste contexto. Foi realizada uma pesquisa-ação e um grupo focal, feito ao final de cada “espiral cíclica” (2018, p. 7) com alunos matriculados no

primeiro ao terceiro ano. Os resultados apontam a importância da prática pedagógica e docente do professor de Educação Física para a legitimação do componente curricular na escola, destaca: a mudança de sentido e significado em relação às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, em que, os alunos destacaram o aprender e a relação dos saberes específicos da Educação Física consigo mesmo, com os outros e com o mundo; a relação teoria e prática nas aulas de Educação Física se destacou em todos os grupos focais; e, principalmente, que os alunos só aprendem aquilo que faz sentido para eles, ou seja, que conseguem compreender e relacionar com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

O estudo de Pires (2019), teve como objetivo investigar as características organizacionais e pedagógicas da Educação Física como componente curricular dos cursos de EMI dos IF, com vistas à identificação de sua estrutura neste cenário. Organizado com base nas orientações do modelo escandinavo, composto por quatro artigos. O primeiro artigo apresenta como se caracteriza a estrutura da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e dos Institutos Federais. O segundo artigo foi mapeado como a educação física é contemplada na estrutura curricular dos cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais do Paraná. Já o terceiro artigo, a partir das entrevistas com a coordenação pedagógica e com os docentes de Educação Física objetivou diagnosticar as especificidades organizacionais e pedagógicas dos Institutos Federais do estado do Paraná. Por último o quarto artigo verificou o desenvolvimento da EF nos IFs das regiões norte e noroeste do estado do Paraná. Foi possível compreender, de acordo com o autor, que há uma preocupação dos professores em possibilitar a compreensão dos conteúdos da Educação Física, tratar de conteúdos significativos para os alunos, buscar a legitimidade da Educação Física na instituição e realizar aproximações com a área de formação técnica que os IF tendem a propiciar um trabalho para além da sala de aula, sendo necessário que os projetos de ensino, pesquisa e extensão sejam ampliados.

A tese de Montiel (2019) teve como objetivo analisar se as aulas de Educação Física do IFSul contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando. Também desenvolvida no modelo escandinavo, a tese apresenta quatro capítulos, sendo a base teórica estudada a partir da compreensão de autonomia na perspectiva de Paulo Freire, atendendo o que está disposto no inciso III do artigo 35 da LDB. Como resultados, a autora confirma a tese defendida de que: “as aulas de

Educação Física do IFSul, as quais possibilitam o desenvolvimento da autonomia do educando, no sentido de uma formação humana, contribuem para a valorização da Educação Física enquanto componente curricular do EMI da Instituição.”(MONTIEL, 2019, p.9).

Sá (2019) buscou analisar o currículo do EMI do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), bem como sua relação com a Educação em Tempo Integral ⁶e a construção curricular do componente Educação Física. A pesquisa revela que o currículo do IFMG é permeado pelo discurso neoliberal que submete as finalidades da educação escolar às necessidades do mercado, conferindo-lhe características associadas à concepção instrumental. Nesse sentido, os currículos expressam a falta de integração curricular e a tendência em se curvarem aos discursos hegemônicos por meio das relações de poder (SÁ, 2019). De acordo com a autora, recorrendo a hermenêutica crítica, as análises compreenderam três dimensões: macro, mezo e micro das propostas curriculares. Os resultados encontrados afirmam, segundo a autora, que o currículo não contempla as múltiplas dimensões da formação humana. A jornada extenuante e o excesso de tarefas seriam indicadores negativos advindos dessa organização curricular. O estímulo à autonomia, à valorização da identidade e à rede de saberes, sintonizados às questões cotidianas da vida, se evidenciaram como aspectos positivos.

A tese de Medeiros (2020) se propôs analisar criticamente o posicionamento da Educação Física no currículo do EMI de um *campus* do IFRS. O estudo foi construído a partir de uma etnografia crítica e o foco nas relações de dominação e poder proposta por Michael W. Apple para enxergar a Educação Física escolar no EMI. Como resultado foi possível compreender que a lógica de mercado posiciona a Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um campus do IFRS, já que permitiu compreender que a Educação Física está reproduzindo o modelo hegemônico de ensino que privilegia o caráter esportivizante e o caráter biomédico da EFI no currículo, porém abre a possibilidade de uma Educação Física progressista.

⁶ Embora o conceito de Educação em tempo Integral esteja em constante movimento é considerado ação estratégica voltada para a garantia da atenção e do desenvolvimento integral crianças e jovens (como física, emocional, intelectual, social e cultural), a partir da permanência dos estudantes por mais tempo na escola.

Pode-se constatar que Souza Filho (2011), Cunha (2012) e Pires (2019) trazem em suas pesquisas as repercussões das transformações curriculares, especificamente da Educação Física brasileira no contexto da EPT, no sentido de compreender as novas regulamentações educacionais e suas relações com os princípios de formação humana defendidos nos IF.

Já Souza (2013), Souza Filho (2014), Miotto (2014), Silva, M (2014), Boynard (2015), Boscatto (2017) e Montiel (2019) apresentam em seus trabalhos diferentes formas de relacionarmos os conteúdos e práticas pedagógicas no ensino médio integrados dos IF. Como coloca Miotto (2014), é importante pensar nas mudanças da Educação Física no EMI de forma gradativa, de forma contextualizada e crítica voltada para a compreensão do sujeito na relação com sua cultura e do corpo. Nesta mesma linha, Montiel (2019) complementa ao falar sobre a importância do desenvolvimento da autonomia dos educandos, no sentido de formação humana para valorização da Educação Física como componente curricular do EMI.

As pesquisas de Silva, E (2014), Mesquita Júnior (2014), Silva, T (2015), Santos (2016), Soares (2017), Andreani (2018), Sá (2019) e Medeiros (2020) abordam mais especificamente a Educação Física no currículo no EMI, sua identidade pedagógica, e sua legitimidade. Como coloca Mesquita Júnior (2014), a identidade pedagógica não se expressa como algo imutável ou fixo, mas como uma construção sócio-histórica que vem sendo configurada a partir dos processos relacionais e das representações sociais. No ponto sobre currículo, reforçam o entendimento que este, na Educação Física, é construído a partir dos interesses e afinidades dos professores, que muitas vezes estão vinculadas à formação dos docentes e às práticas com as quais esses se identificam. Assim, observa-se a importância de reformulação do currículo e sistematização dos conteúdos da Educação Física, para serem contextualizados com os princípios curriculares do PPI.

Por último, destacam-se os trabalhos que relacionaram os sentidos do componente Educação Física no EMI, como fizeram Medeiros (2015) e Kawashima (2018), com a finalidade de pensar os sentidos e significados das aulas de Educação Física no EMI a partir das suas relações consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Diante do exposto, dos vinte trabalhos analisados para este mapeamento, apenas três pesquisas são referentes aos IF do Rio Grande do Sul (RS). Todos têm temáticas bastante diferentes, reconhecendo tal cenário como um fenômeno pouco

explorado nas produções acadêmicas, principalmente com relação aos IF no Estado do RS⁷. Dessa forma, a presente pesquisa tem como recorte a Lei de expansão da rede federal de ensino e criação dos IF, que possibilitou a ampla contratação de professores por um período devido ao surgimento de *campi* novos. Assim, a pesquisa se mostra atual e relevante, buscando compreender e apresentar as propostas curriculares da Educação Física nos *campi* do IFSul, que foram implementados após a lei de expansão e suas inter-relações com os princípios de formação humana nos IF.

A partir deste mapeamento foram sendo ajustadas as ideias e o objeto do estudo aos capítulos para melhorar a preparação do levantamento dos dados e o “encaixe” das peças sobre o problema de pesquisa em questão.

Para a construção do estudo e desenvolvimento da pesquisa utilizamos um quebra-cabeça como metáfora, já que se trata de um jogo com diversas e diferentes peças no qual o jogador deve resolver um problema por meio da união dessas peças, de modo a formar um todo, que geralmente é uma imagem. Nesta pesquisa a montagem das peças, representadas nos capítulos, leva à resolução do problema de pesquisa e a imagem formada será representada pela estrutura final deste estudo.

Vale ressaltar ainda a utilização do quebra-cabeça fazendo uma analogia inspirada em Bauman (2005), no livro “Identidade”, ao responder a pergunta de Benedetto Vecchi sobre a sua comparação da biografia com um quebra-cabeça, dizendo que “é preciso compor sua identidade pessoal da mesma forma como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça, mas só se pode comparar a biografia com um quebra-cabeça incompleto, ao qual falem muitas peças” (BAUMAN, 2008, p. 54). O quebra-cabeça da loja vem completo e tem uma forma final, mas nossas identidades não, assim como as propostas curriculares da Educação Física no EMI, já que há uma série de peças já obtidas ou que parecem valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las e reagrupá-las para montar a imagem ou a melhor compreensão do fenômeno em estudo. A principal preocupação não é juntar as peças e formar um todo coeso, mas sim

⁷ No Rio Grande do Sul há o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (doze *campi* e dois *campi* avançados); o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (quinze *campi* e um *campus* avançado); e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (nove *campi* e um *campi* avançado). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso :maio, 2021.

buscar as compreensões e variações das finalidades da Educação Física no EMI para uma formação humana integral.

A tese divide-se em cinco peças do quebra-cabeça, organizada da seguinte forma: Para a **PRIMEIRA PEÇA – As estratégias metodológicas** são apresentadas os passos metodológicos para a organização e abordagem da temática de estudo, bem como a obtenção de dados, tratamento e discussão. Na **SEGUNDA PEÇA – O contexto da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**, é descrita a criação da educação profissional no Brasil, com foco na expansão da rede federal a partir da Lei 11.892 (BRASIL, 2008). Os principais autores utilizados na construção desse capítulo foram: Kuenzer (2002), Frigotto (2012; 2008), Ciavatta (2005; 2010; 2011), Ramos (2005; 2008; 2011), D'Angelo (2007), Otranto (2010), entre outros.

A **TERCEIRA PEÇA – Aproximações e compreensões sobre o currículo**, busca apresentar a compreensão de currículo e a teoria que fundamenta o estudo, ou seja, onde, o local que se partiu para a definição e elaboração dos caminhos percorridos. Para organização das propostas deste capítulo foram feitos diálogos com contribuições dos autores, como: Hypolito (2008), Moreira, (2007), Moreira *et al* (2010; 2013; 2017); Silva, (2015), Ramos (2008; 2011), Goodson (2013) e Sacristán (2013). Na **QUARTA PEÇA – Possibilidades da Educação Física Escolar**, discute-se a Educação Física e currículo na educação profissional por meio da contextualização da Educação Física no EMI, com base nas contribuições de Bracht (1992; 2003; 2008), Darido (2005; 2014; 2017), Neira (2010), Ilha (2015; 2019), Boscatto (2017) e Silva (2014).

Na **QUINTA PEÇA – Aspectos relacionais para a construção das propostas curriculares dos campi do IF Sul pesquisados**, apresenta os resultados da pesquisa com as categorias de análise. Todos os capítulos foram construídos tendo como pano de fundo as leis e decretos que regulam os IF, sendo marcados por influências externas (Política Educacional) e internas (Política Institucional; autonomia docente, *campi*).

Para o fechamento deste estudo, na **SEXTA PEÇA – As considerações finais** há a visualização e a compressão do “quebra-cabeça” com todas as peças propostas para esta tese. Ressalta-se por mais difícil que seja no campo educacional ter um “encaixe” final de todas as peças, pois há um constante movimento na construção das propostas curriculares de diferentes mecanismos dialogando e interferindo nesse contexto. Mas, para esta tese a última peça deste

jogo refere-se ao posicionamento dos professores sobre as propostas de ensino, como estão direcionadas para a formação humana integral, como são organizados os conteúdos para atender esta formação, por ser importante como movimento de pensar e repensar a Educação Física enquanto componente curricular do EMI visando os sentidos desta disciplina na formação humana.

Assim, o olhar desta pesquisa tratado nas considerações finais é o fechamento deste trabalho, mas não um ponto final ou uma peça final, pois haverá e surgirão outros entendimentos e caminhos para relacionar com objeto proposto e encaixe neste estudo.

1. PRIMEIRA PEÇA – AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Nesta primeira peça são apresentadas as estratégias metodológicas assumidas para o desenvolvimento da pesquisa, como instrumentos e técnicas de coleta dos dados, o contexto do IFSul e os *campi* da instituição pesquisados, os caminhos investigativos. Pretendeu-se fazer um panorama do percurso do objeto de investigação.

1.1 Caminhos Investigativos

Neste tópico é apresentada a caracterização do campo de pesquisa utilizada para a construção da presente pesquisa, que teve por objetivo compreender a construção das propostas curriculares da Educação Física e as inter-relações para a formação humana integral no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Sul-rio-grandense.

A metodologia é o caminho proposto para se investigar a realidade de um determinado objeto de estudo. Minayo (2006, p. 22) versa sobre o assunto comentando que “entendemos por metodologia o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade”, em outras palavras, como os meios utilizados para atingir determinados resultados.

Para compreender o que se propõe esse estudo se buscou fundamentar o caráter qualitativo por meio de uma abordagem crítica das pesquisas que se fundamentam metodologicamente nessa natureza. A análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico (MINAYO, 2006).

A mesma autora coloca que as metodologias de uma pesquisa qualitativa são entendidas como aquelas

[...] capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2006 p. 22-23).

Dessa forma, a pesquisa de natureza qualitativa possibilita ao pesquisador analisar de maneira detalhada os significados implícitos aos fenômenos sociais a partir do recorte histórico e de um contexto específico, que neste caso centra-se nas

propostas curriculares da Educação Física e suas inter-relações para a formação humana no EMI.

Oliveira, sobre esse tópico, ainda coloca que:

[...] conceituamos a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Nos estudos qualitativos a realidade é uma construção social na qual o pesquisador participa. Sendo assim, os fenômenos são compreendidos dentro de uma perspectiva holística, ou seja, a compreensão de um significado de um comportamento só é possível a partir das inter-relações que emergem de um dado contexto.

Minayo (2006) ainda complementa ao afirmar que o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total.

De modo geral, segundo Alves (1991), três grandes etapas podem ser distinguidas nos estudos qualitativos: (a) período exploratório; (b) investigação focalizada; e (c) análise final e elaboração do relatório. A Primeira etapa consiste na imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral e não enviesada do problema considerado, visando contribuir para a focalização das questões, identificação dos participantes e outras fontes de dados. Já no segundo momento, sobre a investigação focalizada, inicia-se a coleta sistematizada dos dados com uso ou não de instrumentos auxiliares, como questionários e entrevistas. A terceira fase refere à análise e interpretação dos dados para assim ser possível o pesquisador realizar as suas considerações finais.

Para esta tese, a fase exploratória possibilitou a imersão e criação do mapeamento dos estudos sobre o tema, encontrando na literatura caminhos para organizar o problema de pesquisa por meio de leituras de artigos, teses, dissertações, livros e documentos oficiais, como já exposto no início desta tese. A segunda etapa, de definição dos instrumentos de coleta de dados, será detalhada

mais adiante. Por último, a análise e interpretação dos dados, que possibilita assim montar o quebra-cabeça deste estudo.

Outro ponto importante para a construção metodológica deste trabalho é a definição do referencial teórico em comunhão com os procedimentos metodológicos adotados, a qual se acredita, já que, todo sujeito é dotado de intencionalidades, por mais que se proclame isento de ideologias e valores e, portanto, também são impregnados os seus conhecimentos e valores. Como expõe Frigotto (1998)

Um pressuposto fundamental, quando nos propomos ao debate teórico, entendemos que as nossas escolhas teóricas não se justifiquem nelas mesmas. Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência [...] (FRIGOTTO, 1998, p. 26).

Assim, ao se pesquisar é preciso ter claro a partir de que concepção de mundo se fala, por isso a definição do referencial teórico é de suma importância para a construção de todas as etapas da pesquisa, justificada na práxis cotidiana do indivíduo.

Portanto, entende-se que o presente é o ponto de partida da investigação, e importa salientar que no passado se encontram os elementos necessários para a compreensão da totalidade implícita nas relações sociais. Assim, “devemos buscar o sentido das ideias e ações, das práxis que constrói a história do presente” (CIAVATTA, 2009, p. 25).

1.2 Particularidades do Estudo

A delimitação do campo de investigação é necessária para dar consecução à fase exploratória do processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa, como descrito por Alves (1991).

Diferentes trabalhos têm caracterizado historicamente o IFSul, desde sua origem como Escola de Artes e Ofícios, passando pela transformação em Escola Técnica de Pelotas, posteriormente Escola Técnica Federal de Pelotas, Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas e agora Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Destaca-se alguns estudos com aspectos mais específicos, como de Montiel (2019) sobre como as aulas de Educação Física no EMI contribuem para a autonomia do educando, e outros com questões mais abrangentes, como Araújo (2013), que discutiu os novos sentidos produzidos nas

políticas curriculares para a educação profissional no IFSul a partir de sua transformação institucional em 2008; Grischke (2013) segue a mesma linha de pesquisa de Araújo (2013), mas aborda as implicações destas mudanças nas políticas educacionais para o trabalho docente no IFSul.

No estado do RS existem três IF, sendo eles: IFSul, IF Farroupilha e IFRS. A definição do Instituto a ser pesquisado se deu pela vinculação profissional da pesquisadora e optou-se por estudar o IFSul⁸, o qual tem uma estrutura de 12 *campi*, 2 *campi* avançados e uma reitoria, sediada em Pelotas/RS. Este Instituto se constitui a partir da transformação de uma única instituição, o CEFET-RS.

No site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é apresentado o percurso histórico da educação profissional, técnica e tecnológica, o número total de 38 IF e seus devidos *campi*. Ao longo das três fases de expansão (primeira fase de expansão 2008 a 2010; segunda, 2011 a 2012 e terceira, 2013 a 2014), o número de *campi* aumentou significativamente, passando para um total de 580, entre estes, 74 são *campi* avançados⁹.

O projeto de expansão do MEC foi realizado em fases e a liberação de vagas para realização de concursos e contratações dos servidores atendeu ao cronograma de implantação de cada *campus*. A previsão, por *campus*, era um quadro de 60 professores e 45 servidores técnico-administrativos em educação, o que, pelas estimativas do MEC, aponta para aproximadamente 1200 estudantes matriculados com base no indicador de 20 estudantes por professor (ARAÚJO, 2013).

Na primeira fase da expansão do IFSul foram implantados os *campi* Charqueadas e Passo Fundo. Na segunda fase, os *campi* Camaquã, Bagé e Venâncio Aires e o *Campus* Avançado de Santana do Livramento, vinculado oficialmente ao *Campus* Bagé. Na terceira fase ocorreu a implantação dos *campi* de Gravataí, Lajeado e Sapiranga e da Unidade de Educação Profissional de Jaguarão, além da transformação do *campus* Avançado de Santana do Livramento em *campus* Santana do Livramento. (ARAÚJO, 2013).

⁸ Informações referentes a histórico e atual situação do IFSul foram retiradas do próprio site da instituição, como também as informações de cada *campi* investigado: www.ifsul.edu.br

⁹ Portaria Normativa Nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos IF, como também define os parâmetros e normas para expansão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

Ao abordarmos o local da pesquisa é de extrema importância delinear sua temática a partir dos conceitos chaves que guiaram o olhar de pesquisadora e que serão discutidos ao longo das peças deste jogo.

Definido o tipo de pesquisa e os caminhos a serem percorridos, buscou-se explorar a escolha do caso a ser estudado. Nesse sentido, critérios de inclusão/exclusão foram estabelecidos para a seleção.

Para o primeiro critério, diante da tal dimensão que o IFSul ocupa hoje – não apenas em termos de territorialidade, mas pelo alcance de sua formação na sociedade – e da diversidade cultural social do RS, e por haver um número elevado de *campi* do IFSul, optou-se por investigar os *campi* novos implementados após a expansão da rede federal Lei nº 11.892/2008.

A partir deste ponto pensou-se num segundo critério: identificar nos *campi* implementados quais contavam com EMI e com aulas de Educação Física, estabelecendo isso como *lócus* de investigação. Esses critérios foram incluídos na tentativa de encontrar as aproximações ou diferenças destes *campi* na construção de suas propostas curriculares da disciplina de Educação Física e suas relações na busca do sentido desta disciplina no EMI.

Diante disso, para preservarmos a identificação dos *campi* escolhidos com os respectivos períodos (ano) de implantação, para o estudo, esses objetos foram definidos como: *campus* 1 (2010), identificado por “C1”; *campus* 2 (2010), identificado por “C2”; *campus* 3 (2014) por “C3”. No *campus* 4 (2014), por “C4”. O *campus* 5 (2013), por “C5”; o *campus* 6 (2011), por “C6”. O *campus* 7 (2015), por “C7”.

Foram retirados da amostra do total de *campi* do IFSul os dois *campi* Avançados implementados em 2015 e 2014, já que são *campi* que não possuem total autonomia administrativa, quantitativo de vagas docentes e de técnico-administrativos, como também funcionam com um menor número de funções administrativas, de acordo com a Portaria Normativa Nº 1.291 de 30 de dezembro de 2013. Essa definição é imposta pelo MEC por interesses políticos, e apesar desse tópico não ser alvo deste trabalho, se faz importante expor os motivos para a retirada destes *campi* desta investigação.

Como um último critério está ser docente efetivo dos *campi* investigados. De acordo com registros encontrados no site institucional e na pesquisa por *campi*, a amostra final foi composta por 08 professores efetivos de Educação Física do IFSul,

lotados em 06 *campi*: “C1” (um professor), “C2” (dois professores), “C3” (um professor), “C4” (um professor), “C5” (um professor); “C6” (dois professores).

Vale destacar que o “C7” não fez parte do estudo mesmo tendo sido implementado em 2015, pois no momento da coleta dos dados o *campus* estava realizando concurso público para preenchimento da vaga de professor efetivo para Educação Física.

1.2.1 Conhecendo os *campi* e os entrevistados da pesquisa

O Quadro 2 descreve os *campi* investigados expondo em qual fase de expansão da rede federal estão inseridos, o ano do início das atividades, quais os cursos ofertados e também quais a modalidades de ensino.

Quadro 2 – *Campi* do IFSul participantes do estudo

Campi	Início das atividades letivas	Sede própria	Cursos integrados	Número Matrículas em fluxo
C1	2010	2011	Agropecuária; Informática	416
C2	2010	2010	Automação Industrial; Controle Ambiental; Informática	584
C3	2014	2017	Informática para Internet	337
C4	2013	2017	Administração; Automação Industrial	275
C5	2013	2014	Eletromecânica, Informática	409
C6	2011	2012	Informática, Refrigeração e Climatização.	357

Fonte: elaborada pela autora, 2022, baseado na Plataforma Nilo Peçanha – Ano Base 2020.

A partir do quadro percebe-se o interesse do governo na implantação dos *campi* mesmo que sem o devido cuidado com a estrutura física, já que o ano de início das atividades letivas de cinco *campus* é diferente do ano da sede própria, a qual consta com uma infraestrutura pouca mais preparada para atender os estudantes. Fato relatado pelos professores dos *campi* C1, C4, C5.

A seguir, será apresentado o Quadro 3 com uma síntese do perfil acadêmico e profissional dos entrevistados para o estudo:

Quadro 3: Docentes e campi do IFsul pesquisados

CAMPI	DOCENTES EFETIVOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO E TEMPO DE FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DOS DOCENTES PARTICIPANTES	ANO de INGRESSO NO INSTITUTO FEDERAL
1	1	Esef/UFPeI – 12 anos	Doutorando em Educação Física ESEF/UFPeI	2013
2	2	ESEF/UFPeI – 22 anos	Doutorado em Epidemiologia -2013	2010
		ESEF/UFPeI – 17anos	Doutorado em Epidemiologia -2015	2015
3	1	UFRGS – 23 anos	Pós-Doutorado. Ciências da Saúde UFCSPA (2016)	2016
4	1	UFSM – 18 anos	Mestrado EM Treino de Alto Rendimento. UTL, Portugal. -2010	2010
5	1	ESEF/UFPeI – 10 anos	Doutorado em Saúde e Comportamento /UCPeI 2017	2015
6	2	ESEF/UFPeI – 15 anos	Mestrado em Educação Física /UFPeI – 2010	2010
		UNESC – 10 anos	Mestrado em Educação –UNESC 2015	2018

Fonte: elaborada pela autora, 2022.

Para preservar identificação dos *campi* e os respectivos professores, foram utilizados nomes fictícios e definidas as seguintes correlações: No “C1”, trabalha o professor “Bernardo”; no “C2”, estão lotados os professores “Caio” e “Cássio”; no “C3”, o professor “Gustavo”; no “C4”, o professor “Lucas”; no “C5”, a professora “Sofia”; e no “C6” o professor “Vitor” e a professora “Valéria”.

O Quadro 3 representa a caracterização dos entrevistados; dos oito professores, seis são homens e apenas duas são mulheres. Vale destacar o nível de formação continuada dos docentes, que na sua maioria estão relacionadas a saúde e não a educação física escolar.

Como coloca Boscatto e Darido (2020), mesmo com o corte de recursos públicos na educação nos últimos anos, vale ressaltar que com relação a formação complementar há o incentivo à qualificação em nível de pós-graduação nos IF, com a contratação de professor substituto no tempo em que o docente estiver estudando. Outro aspecto objetivo deste trabalho é sobre a renumeração financeira, o qual o professor tem a possibilidade de dedicar-se exclusivamente a uma escola e, com

isso, a quantidade de horas/aula que facilita o planejamento e a implementação das aulas com maior qualidade de ensino.

A construção curricular é diretamente influenciada pela formação inicial e continuada dos docentes. No âmbito da pós-graduação, pesquisadores desenvolvem teorias, conceituações e sistematizam informações e metodologias de ensino, as quais influenciam na formação dos professores. Por consequência, a formação acadêmica é determinante na organização do currículo escolar, com destaque especial ao que se refere às finalidades a que se propõem o ensino e a seleção dos conteúdos (BOSCATTO, 2017).

1.3 Instrumentos e técnicas de coleta dos dados

Tendo em vista os caminhos trilhados para buscar o entendimento sobre as propostas curriculares dos professores de Educação Física no EMI nos *campi* do IFSul investigados, neste momento descreve-se os instrumentos e técnicas de coleta dos dados.

Inicialmente foi realizada a contextualização da temática de estudo com os principais documentos institucionais, neste caso, o PPI, o Projeto Político do Curso (PPC) e as Ementas da disciplina de Educação Física no EMI (Planos de Ensino Semestral) dos *campi* investigados do IFSul, pois são documentos oficiais e internos fundamentais que estão presentes nas discussões ao longo da pesquisa e na análise dos dados.

Como procedimento para a produção dos dados foram escolhidas entrevistas individuais semiestruturadas com perguntas prévias apoiadas nas questões norteadoras. A escolha pela entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados deu-se pela possibilidade de ajustá-la às demandas do trabalho, pois partiu de um esquema prévio, porém flexível, permitindo adaptações, se necessário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Com isso, buscou-se permitir liberdade aos entrevistados para se expressarem, bem como surgimento de novos questionamentos e aprofundamentos que emergiram no decorrer das conversas no intuito de enriquecer a investigação.

A entrevista, mais do que uma simples conversa, busca informações “[...] uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 2002, p. 57). Nesse caso, o foco das entrevistas foi

ouvir os docentes, suas percepções e experiências no contexto educacional e como estes constroem suas propostas curriculares entrelaçadas com a formação no ensino médio integrado.

Em função do período em que o país passava e a necessidade de distanciamento social e suspensão de aulas devido à pandemia do COVID-19¹⁰, as entrevistas foram realizadas individualmente, por meio virtual.

Inicialmente, foi feito contato por e-mail e por meio de redes sociais com os professores para expor a proposta da pesquisa e convidá-los a participarem do estudo. Após o aceite foi enviado aos docentes, antes da realização das entrevistas, a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 1 e 2), como forma de esclarecer os aspectos do estudo.

Primeiramente, foi marcado o dia e horário das entrevistas, por meio da utilização de ambientes virtuais conectados à Web, em especial a plataforma digital WebConf-UFPel¹¹, sendo estas entrevistas gravadas e posteriormente transcritas com autorização do professor entrevistado. A primeira entrevista foi realizada em fevereiro de 2021 e a última em abril do mesmo ano.

Durante as entrevistas com os professores dos *campi* pesquisados, as propostas curriculares¹² foram relatadas pelos docentes, como também organizadas por meio dos planos de ensino dos docentes que enviaram seus materiais, e por buscas nas páginas eletrônicas de cada *campi* investigados. Alguns planos de ensino não foram possíveis ter acesso, como alguns anos do *campus* C2 e *campus* C6.

¹⁰ COVID-19 é a abreviação para "corona *virus disease*" (doença do coronavírus, em inglês) e o número 19 se refere ao ano de 2019. Ela é causada por um vírus que foi descoberto na China e identificado como um membro da família dos coronavírus. O vírus é transmitido por meio de gotículas espalhadas pela tosse que pode ser inaladas ou infectar superfícies que as pessoas tocam. É considerado uma pandemia por ter atingido diferentes países. De acordo com o Ministério da Saúde, o primeiro caso de Coronavírus foi registrado no mês de fevereiro de 2020 em São Paulo. Disponível em: <https://www.msf.org.br/noticias/o-que-sabemos-ate-agorira-sobre-o-covid-19>.

¹¹ O serviço de conferência web visa possibilitar encontros virtuais entre dois ou mais participantes para a comunidade da UFPel, incluindo servidores técnico-administrativos, docentes e discentes.

¹² Propostas curriculares aqui são entendidas como um todo que está relacionado aos conteúdos, planos de ensino, unidades curriculares e currículo.

1.4 Procedimentos para análise dos dados

Neste subitem apresenta-se a forma como os dados foram tratados nesta pesquisa. Para analisar os dados, foi utilizado a análise temática (AT) (BRAUN; CLARKE, 2006), que tem por objetivo identificar, analisar e relatar os dados de uma pesquisa em temas a partir de dados qualitativos (BRAUN; CLARKE, 2006).

De acordo com as autoras, a AT é vista como teoricamente flexível, já que a busca por interpretações e não requer adesão a nenhuma teoria particular da linguagem ou estrutura de significado explicativo. Sendo assim, a AT pode ser aplicada em uma variedade de concepções teóricas (BRAUN; CLARKE, 2013).

De acordo com Souza (2019), o processo de AT começa quando o pesquisador procura por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. A análise envolve um vaivém constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados que se está produzindo a partir de trechos selecionados. O processo termina com o relatório dos padrões (temas) dos dados.

Dessa forma, a opção pelo método de análise temática apresentado por Braun e Clarke (2006) ocorreu por ser uma análise mais didática, de fácil compreensão e aplicação, além de adequada ao tipo de pesquisa.

Braun e Clarke (2006) descrevem algumas fases da realização de uma análise temática, mas alertam que tais fases não são exclusivas da análise temática, podendo ser identificadas em outros métodos de análise qualitativos que não são colocadas em prática de forma necessariamente linear.

Nesse sentido, diante da perspectiva e proposições teóricas assumidas, optou-se neste estudo pela técnica que permite buscar as significações. Dessa forma, será descrito o passa-a-passo das fases (Quadro 4) propostas por Braun e Clarke (2006), apontando como foram colocadas ao longo do processo de pesquisa realizado.

Quadro 4 – Fases da Análise Temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise

Fonte: Elaborada pela autora, adaptado de Braun e Clarke (2006; 2013).

A primeira fase consiste em familiarizar-se com os dados, o que inclui, por parte do pesquisador, um processo de imersão que geralmente envolve ler ativamente diversas vezes os dados, buscando significados, códigos e temas (BRAUN; CLARKE, 2006).

Nesta tese, a familiaridade com os dados já teve início com as entrevistas, pois todas foram feitas pela pesquisadora. A todo momento era produzido um rascunho de ideias sobre determinado assunto que surgia dos dados e o que de interessante havia sobre eles. Foram feitas leituras e releituras de todas as entrevistas.

A segunda fase, gerando códigos iniciais, tem início quando o pesquisador já leu e se familiarizou com os dados, tendo gerado assim uma lista inicial de ideias sobre o que está contemplado nos dados e o que é interessante sobre os mesmos. (BRAUN; CLARKE, 2006). Nesta fase deu-se início à criação dos códigos iniciais com o objetivo de identificar características interessantes para a pesquisadora. As

autoras destacam que os códigos diferem dos temas, já que estes últimos, em geral, são mais amplos. Depois de algumas leituras dos dados e das anotações feitas inicialmente, foram criados os seguintes códigos para os dados: Documentos norteadores; Participação da Educação Física na formulação e reformulação dos cursos técnicos integrados; carga horária da Educação Física; materiais para as aulas de Educação Física; estrutura física para as aulas; organização das ementas; conteúdos e práticas corporais; Atividades desenvolvidas com as demais disciplinas – projetos integradores; e sentidos da Educação Física no EMI. A partir destes códigos foram elaboradas tabelas agrupando excertos das transcrições conforme o código.

A terceira fase implica em buscar os temas potenciais – que são mais amplos que os códigos – e inicia quando os dados já foram codificados e agrupados. É neste momento, de acordo com Braun e Clarke (2006), que o pesquisador começa efetivamente a analisar os códigos por ele criados, considerando como códigos diferentes podem ser combinados para formar um tema abrangente, e também, segundo as autoras, como alguns códigos iniciais podem tornar-se temas principais. Os códigos antes elaborados foram divididos nestes cinco temas conforme o Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 – Organização dos códigos iniciais e temáticas finais, a partir da Análise Temática

Códigos Iniciais	Documentos norteadores; Participação da EF na formulação e reformulação dos cursos técnicos integrados; Carga horária	Estrutura física e Materiais para as aulas.	Conteúdos e práticas corporais da educação física no ensino médio integrado; Organização das ementas	Atividades desenvolvidas com outras disciplinas-projetos integradores	Sentidos e significados da EF no ensino médio integrado
Temáticas Finais	Aspectos Regulatórios (in)determinantes	Aspectos relacionados aos materiais e infraestruturas: o contexto de atuação dos docentes	Elementos curriculares da Educação Física	Educação Física e formação humana integral	Os sentidos da Educação Física no ensino médio integrado

Fonte: elaborada pela autora, 2022, segundo Braun e Clarke (2006;2013).

Já a quarta fase deste método trata da revisão dos temas e consiste em refinar o conjunto de temas criados na terceira fase. Um importante critério para a divisão dos temas é que os dados adquiridos precisam ser coerentes, ao mesmo tempo em que deve haver, entre os variados temas, claras e identificáveis distinções. A fase cinco implica em definir e refinar ainda mais os temas, o que significa identificar exatamente o que consiste cada tema e definir que aspectos dos dados cada tema captura em si (BRAUN; CLARKE, 2006). Para estas duas etapas, este estudo intensificou a análise dos recortes iniciais para que estivessem em acordo com a temática final descrita.

A última etapa deste processo de construção da análise implica em “Produzir o relatório” (BRAUN; CLARKE, 2006). Nesta etapa, Braun e Clarke (2006) reforçam que os excertos precisam ser incorporados em uma narrativa analítica convincente que precisa ir além da descrição dos dados, criando uma argumentação em relação à pergunta de pesquisa. Dessa forma, as temáticas finais, organizadas a partir dos extratos, expõem a essência dos argumentos dos entrevistados e dialogam com teorias e autores importantes da área de estudo.

Na quinta-peça deste estudo será apresentado o desdobramento de todo o processo de construção desta análise com os resultados da pesquisa.

A seguir segue o referencial teórico desse estudo construindo as peças do quebra-cabeça proposto.

SEGUNDA PEÇA – O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A segunda peça do estudo busca apresentar o ponto de partida para a criação dos IF, ocorrido a partir da lei de 2008. Para tal, trata-se brevemente sobre as políticas que envolveram a EPT ao longo dos diferentes movimentos históricos no Brasil, até centrar as reflexões a partir da lei 11.892/2008. Há pesquisas, como as de Borborema (2013), Santos (2014) e Andreani (2018), entre outros, que fizeram um levantamento histórico rico em detalhes sobre a educação profissional no Brasil, os quais contribuíram para este resgate. Trata-se igualmente, nesta peça, sobre as finalidades, as características e os objetivos da criação dos IF, para assim fazer sua relação com o objeto de estudo, o qual perpassa fundamentalmente o entendimento sobre o EMI.

2.1 Panorama Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil

No ano de 2019, a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica completou seus 110 anos de constituição, passando por diferentes momentos históricos que marcaram suas concepções, diretrizes e reformulações.

O surgimento das escolas profissionais no Brasil, no início do século XX, era visto pela sociedade da época como de caridade ou filantropia, ou seja, marcado pelo caráter assistencialista, atuando como mecanismo de regulação social (FONSECA, 1961), já que a preocupação era escolarizar uma porção da massa social brasileira, a menos favorecida, por meio das escolas profissionalizantes da rede federal.

No período inicial do Estado Novo, as primeiras instituições educacionais de cunho profissionalizantes, as Escolas de Aprendizes Artífices, surgiram no governo de Nilo Peçanha e constituem o marco na organização da educação profissional no Brasil. Foram criadas 19 escolas, os chamados Liceus, em cada uma das capitais dos estados da República, que se destinavam ao ensino profissional primário, com o objetivo de incluir socialmente o grande número de jovens das classes proletárias, para atender à necessidade de um grande desenvolvimento das indústrias de base (siderúrgicas, metalúrgicas) no país, pois houve um aumento na demanda por mão-de-obra para essas indústrias (KUENZER, 2002).

Além desta formação para o trabalho nas indústrias, havia o interesse para a formação de técnicos para o exercício de funções no comércio, na administração dos negócios públicos ou privados (administração, secretariado, contabilidade) e na formação de técnicos em especialidades agrícolas (agricultura, zootecnia, laticínios). Como visto, nesta época houve grande incentivo às escolas profissionalizantes para qualificação da mão-de-obra como incentivo ao desenvolvimento econômico, este principalmente de caráter industrial.

Em 1942, período marcado pela centralização do poder pelo Estado, há a concentração de poderes nas mãos do chefe do executivo republicano, Getúlio Vargas, com caráter autoritário. Ocorre a reforma educacional com vistas (re)estruturar o sistema de ensino – Reforma de Capanema – realizada por meio de Decreto-lei nº 4.422 (BRASIL, 1942). A partir da reforma há a divisão em Educação básica e Educação Superior. A Educação Básica (primário e secundário) inclui o curso primário de quatro anos direcionado à formação propedêutica; o curso secundário foi subdividido em ginasial (4 anos) e colegial (3 anos), a última etapa da educação básica, em que o jovem poderia optar para a realização dos cursos (clássico, científico, curso normal, industrial-técnico, comercial-técnico, agrotécnico) – os quatros últimos cursos com vertente técnico profissionalizantes de caráter terminal – que habilitavam diretamente para o mercado de trabalho. Os cursos tradicionais de vertente propedêutica habilitavam diretamente para o ensino superior, os cursos de vertente técnico-profissionalizante tinham caráter terminal, isto é, não habilitavam diretamente para o ingresso no ensino superior. (SILVA, E,2014)

Um momento importante para o país foi em 1945, com a queda do Estado Novo e o reestabelecimento da democracia, pois se iniciavam as mudanças no sistema de ensino nacional. Setores populares da sociedade reivindicavam a extensão da rede escolar gratuita e a equivalência entre o ensino secundário propedêutico e o profissionalizante. Esta equivalência só foi regulamentada nos anos de 1950, com as Leis de Equivalência e, depois, com a Lei de Diretrizes e Base da educação brasileira de 1961, permitindo então que os alunos provenientes de cursos técnicos pudessem disputar uma vaga em curso de nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Mesmo com a LDB de 1961 (Lei 4.024/1961), primeira lei da educação brasileira, foi mantida a mesma concepção de currículo adotada pelas Leis

Orgânicas, em que o currículo é centrado no conhecimento e dividido em disciplinas, mas continuaram a ofertar preferencialmente disciplinas técnicas com conteúdos voltados para as necessidades imediatas da formação de mão-de-obra profissional. A inovação introduzida pela primeira LDB foi a classificação das disciplinas em obrigatórias e optativas, uma sistemática nova para a construção curricular brasileira que representava um tímido movimento em direção à descentralização (MELLO, 2014).

Nota-se que se manteve a dualidade estrutural do ensino médio, e a parcela da população que acessava o ensino secundário era bem restrita, inclusive nas escolas públicas, pois as escolas propedêuticas, principalmente aquelas de iniciativa privada voltadas exclusivamente para a continuidade de estudos em nível superior, continuaram ensinando em seus currículos puramente propedêuticos, os conteúdos de cultura básica geral.

A segunda LDB – Lei 5.692/1971, representa a fusão dos cursos do colegial de vertente propedêutica com os cursos de vertente técnico profissionalizante, e assim passariam a formar um único curso – denominado de ensino de Segundo Grau, em que todas as escolas ofereceriam em seu nível secundário uma mesma matriz curricular. Seria o fim da dualidade no sistema de ensino secundário em prol de uma profissionalização compulsória, tanto para o primeiro como para o segundo grau (D'ANGELO, 2007).

Como ressalta Mello (2014), a LDB/71 trouxe a obrigatoriedade da profissionalização.

A revisão da relação entre educação básica e educação profissional foi outro dispositivo importante da 5692/1971. Até então separadas por caminhos escolares totalmente distintos, com o ginásio e o colégio profissional reservados aos de "menores posses", essas duas modalidades de formação foram englobadas numa mesma organização curricular. Para comportar essa nova orientação a lei estabeleceu dois tipos de estudos: estudos de educação geral e estudos de "formação especial", estes últimos uma maneira sutil de referir-se à preparação profissional dentro da educação básica, que a boa pedagogia sempre recomendou que fosse generalista (MELLO, 2014, p. 6).

A justificativa para este formato de ensino pelo governo militar seria de propiciar aos jovens egressos da educação básica um imediato benefício, a inserção no mercado de trabalho. Porém, tais medidas não tiveram os resultados esperados devido a alguns fatores, como a compulsoriedade pela educação profissional, a qual se restringiu às escolas profissionalizantes da rede federal, pois as escolas municipais e estaduais enfrentaram grandes dificuldades com a proposta devido ao

seu caráter de currículo voltado ao ensino propedêutico, como também de infraestrutura, e nas escolas privadas houve certas resistências, pois defendiam interesses econômicos. Nas escolas particulares, cujos alunos não tinham interesse na profissionalização de nível técnico, a obrigatoriedade de ministrar disciplinas específicas de modalidades profissionais de nível técnico gerou uma série de artifícios para continuar oferecendo conteúdos de formação geral sob rótulos profissionalizantes.

Na década de 1990 o país é marcado pela saída do governo militar e a reconstituição do estado de direito leva ao processo de redemocratização e reabertura política. Foi implementada a LDB 9.394/1996, que definiu o ensino profissional como direito, não como dever, e a viabilidade do ensino técnico integrado ao médio. Este período é um marco para a educação brasileira pois houve a organização de diferentes grupos de trabalho com reivindicações em prol da educação nacional no sentido de construir uma educação comprometida com a classe trabalhadora brasileira.

A terceira LDB apresenta alguns avanços em relação à formação humana integral, embora não tenha contemplado todas as proposições do projeto original. Mesmo que tenha sido pioneira no uso da expressão “educação profissional”, esta modalidade foi tratada de forma generalista pela nova lei. No Artigo 40, por exemplo, ficou determinado que: “A educação profissional será desenvolvida em ‘articulação’ com o ensino regular ou diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho” (BRASIL, 1996).

Como coloca Ramos (2008), sabendo que a dualidade educacional é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista,

[...]. A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. **Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social** (RAMOS, 2008, p. 3, grifos nossos).

A defesa neste período era por um projeto de escola unitária que visasse superar a dualidade de formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, mas também para uma mudança da qualidade da educação no país.

Essa concepção de escola unitária esta direcionada para uma educação politécnica, a qual visa propiciar aos sujeitos o acesso ao conhecimento e à cultura construídos pela humanidade, que proporciona a escolha de diferentes caminhos para construção e a produção da vida, como exemplo, tal perspectiva precisa ser articulada a Educação Física no EMI, como forma de proporcionar uma formação humana, ou seja, uma formação integral.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), a reforma educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) é marcada pelo idealismo conservador, tanto em termos econômicos quanto sociais e nos aspectos de concepção e de prática. O Decreto nº 2.208/97, em seu Art. 5º, dispõe que: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997, p. 2). Tal decreto significou um absoluto retrocesso em relação à busca da educação politécnica e da escola unitária.

Com o Decreto nº 2.208/97 foram adotadas orientações extremamente regressivas: a separação entre Educação Técnica profissional e ensino regular ampliava a dualidade no nível do ensino médio, que se estendia ao ensino superior. Dessa forma, foi adiada a possibilidade de uma formação integrada e se organizou a educação profissional em função das demandas do mercado, reforçando o dualismo escolar:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7).

Com o questionamento dos autores acima se evidencia nesse período a volta do dualismo presente na educação, ao separar o ensino médio do ensino técnico, o qual busca dar ênfase à formação fragmentada e à valorização do ensino imediato para atender ao interesse no mercado de trabalho.

A partir de 2002, com o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), iniciam-se movimentos sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97. Assim, deu-se início a uma ampla reforma e valorização na rede federal de educação profissional por meio da ampliação de sua oferta.

A partir da promulgação do Decreto nº 5.154/04 houve a retomada da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na

forma integrada, o que sinalizava a necessidade de uma escola unitária e uma educação politécnica, algo que já havia sido mencionado na LDB/71.

O Decreto n. 5.154/2004, dispositivo legal cuja formulação se baseou no reconhecimento das necessidades dos trabalhadores, tivemos formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com **o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica também possibilite a formação para o exercício profissional**. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Uma ressalva ainda deve ser feita, qual seja, que mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não de educação profissional (RAMOS, 2008, p. 11, **grifos nossos**).

Mesmo percebendo a existência da dicotomia nas políticas deste período, visualizamos, por meio de programas e ações políticas, uma proposta de universalização do EM a partir de uma base de integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

2.2 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Integrar a educação geral e a profissional pressupõe unir o saber (ciência) e o fazer (técnica). Pode-se afirmar, então, que a revogação do decreto 2.208/97 e a implantação do 5.154/04 foi um avanço para o Brasil no momento que alavancou um processo de superação da dualidade explícita.

Ramos (2005) sublinha que com a implantação do ensino técnico integrado, retomou-se a integração e a possibilidade de uma “travessia” para o ensino politécnico, que pressupõe na integração a interdisciplinaridade curricular nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, um marco importante para rede federal de ensino foi em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). O Governo Federal instituiu a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFE) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou os IF, vinculados ao MEC, e providenciou toda a reorganização e expansão da rede federal.

De acordo com os documentos oficiais (MEC, 2008), os IF têm como missão promover a difusão de conhecimentos científicos, atender às demandas crescentes da sociedade por formação profissional vinculada ao desenvolvimento integral do trabalhador, bem como dar suporte aos arranjos produtivos locais.

Dessa forma, a RFE reuniu instituições com objetivos próximos, que devem interagir de forma colaborativa, compartilhando ideias e dispostas a absorver novos elementos, a fim de contribuírem mutuamente com o fortalecimento da sua identidade, que deve se tornar única (BORBOREMA, 2013).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019), todos os estados do país, mais o Distrito Federal, contam com pelo menos uma unidade do IF e em toda a Rede são ofertadas aproximadamente 400 mil vagas para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Há 38 Institutos, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 25 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, têm-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (INEP, 2019).

Os IF são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram organizadas para agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrava que as caracterizavam.

Em 2008 o MEC lança a publicação “Concepção e Diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, contendo os fundamentos, aspectos conceituais e princípios norteadores destas instituições (MEC, 2008).

Como coloca Melo (2010), os sucessivos processos de reconfiguração da RFE vêm demonstrando um movimento complexo, com relação à autonomia das instituições escolares, que se reflete em suas finalidades e potencialidades, no qual este processo de “*ifetização*”¹³ vem despertando muitas expectativas.

Segundo Otranto (2010),

O Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo essas mudanças precisam ser acompanhadas bem de perto (OTRANTO, 2010, p. 105).

¹³ Refere-se a transformação dos CEFET, Escolas Técnicas, Agrotécnicas e outras unidades de educação profissional, em IF, pois foram várias ações e medidas iniciadas com a lei de expansão da rede federal de ensino, com o objetivo de ampliar o acesso à educação e criar condições de permanência neste espaço educacional.

Com relação aos objetivos dos IF pela referida lei, o Art.7º (BRASIL, 2008, Art. 7º) explicita que os IF têm uma função primordial: ministrar o ensino técnico integrado ao ensino médio, havendo a obrigatoriedade de oferta de um mínimo de 50% das vagas destinadas a essa ação. Outros objetivos abrangem a oferta da educação superior e de cursos de formação inicial e continuada, a realização de pesquisas aplicadas e o desenvolvimento de atividades de extensão.

Percebe-se o alto grau de abrangência atribuído aos IF, o que confere a estas instituições mais do que o status de um novo modelo institucional. Otranto (2010) ressalta que a institucionalidade do IF “[...] é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira” (OTRANTO, 2010, p. 13).

Assim, os IF são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Segundo Silva (2009), a característica de ser pluricurricular não deve se resumir à pluralidade de cursos e currículos, e sim pressupor a integração de diferentes áreas de conhecimento.

Além disso, de acordo com a Lei nº 11.892, em seu capítulo II, art.6º (BRASIL, 2008, Art. 6º), os IF apresentam nove finalidades. As finalidades nos dispostos para configurar os IF somam-se as suas diversas características, segundo a Lei 11.892/2008, sendo:

- I - Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas as demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica a educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V – constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado a investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio a oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas a preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, Art. 6º).

Entende-se que a Lei traz que as atividades dos IF devem se valer das finalidades da EPT, visando articulação do mundo do trabalho e os segmentos sociais, bem como o estímulo dos processos educativos que gerem trabalho e renda, e principalmente, a emancipação do cidadão.

De acordo com Silva, *et al* (2009, p. 38), o artigo 6 trata sobre itens importantes, como a formação do cidadão como sujeito de direitos e deveres, preparando-o para sua atuação profissional e desenvolvendo sua cidadania e participação na sociedade. Os autores colocam que a pesquisa, como princípio educativo, faz nascer a criatividade e o espírito crítico no aluno, proporcionando assim a busca por soluções sobre problemas no meio social em que ele está inserido.

Aborda também, o art.6º (BRASIL, 2008), sobre o empreendedorismo, não como competição e individualidade, mas sim como cooperação e criação de soluções para problemas coletivos por meio de um comportamento proativo. O que busca um IF é a ligação com a sociedade, visando sua transformação e crescimento pelo do ensino, pesquisa e extensão.

Segundo os documentos oficiais, uma das principais características que diferencia a institucionalidade dos IF dos demais modelos de instituições de ensino do país é sua prerrogativa para atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino, traduzida na Lei nº 11.892/2008, pela verticalização da formação profissional, conjugada com a otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, que define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, aponta que seus cursos devem ter por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais.

A resolução destaca ainda, entre seus 17 princípios, a formação integral do estudante, seu desenvolvimento para a vida social e profissional, trabalho como princípio educativo, integração entre saberes específicos para produção do

conhecimento e a intervenção social, indissociabilidade entre educação e prática social, interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental, reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais (BRASIL, 2012).

Ao mesmo tempo, as diretrizes dessas escolas profissionais estabelecem o reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento da sociedade. Assim, as diretrizes preconizam a necessidade de assegurar aos sujeitos as condições de interpretar a sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade.

Percebe-se que as diretrizes inseridas na proposta de criação dos IF possuem várias possibilidades importantes de organização da educação profissional e de fortalecimento de uma EPT mais a serviço dos trabalhadores. Para Ramos (2014), as possibilidades legais e institucionais conferem aos IF condições de realizar a articulação entre a formação geral e a formação profissional no nível médio de uma forma como nunca foi possível antes na história da educação brasileira, podendo constituir “[...] o trabalhador como sujeito de realizações, de conhecimentos e de cultura, capaz de transformar a realidade dada em realidade para si” (RAMOS, 2014, p. 116).

Pelo exposto, pode-se afirmar que as principais concepções que orientaram a proposta de criação dos IF são a oferta de uma educação que integra a formação geral com a formação profissional, concepção relacionada à politecnia e à retomada do modelo de educação profissional integrada praticada anteriormente pelas escolas técnicas federais.

Com isso, é importante ter clareza dos princípios e ordenadores curriculares de trabalho, ciência, cultura e tecnologia defendidos nos documentos dos IF. Trabalho, compreendido como ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura, é historicamente entendido pela relação e mediação que o homem tem com a natureza ao transformá-la. Entende-se ciência como parte de um conhecimento sistematizado e representativo das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada; Cultura pode ser entendida então como comportamento e códigos que os indivíduos têm em determinado grupo que

representam seu modo de vida, como interagem com o conhecimento, como entendem e agem em sociedade. A tecnologia, por sua vez, como mediação entre ciência e produção, dentro da história é elemento principal de produção de conhecimento (BRASIL, 2007).

Como é exposto no PPI (IFSUL, 2015), utiliza-se o trabalho como princípio educativo por meio de atividades que permitam ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade.

Para Machado (2010), o modelo dos IF traz avanços em vários sentidos, como por exemplo com relação ao trabalho docente. A autora argumenta que a concepção de IF considera que todos os professores devam realizar atividade de ensino, pesquisa e extensão, e que a verticalização pretendida promove a quebra de paradigmas na medida em que busca romper com o viés elitista perceptível, inclusive, entre os que defendem o modelo de universidade tecnológica.

Dessa forma, os IF possuem objetivos que ultrapassam as finalidades de outros modelos institucionais. Utilizando como parâmetro, por exemplo, as Universidades Federais, além de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, da pesquisa e da extensão, os Institutos ainda ofertam a educação profissional técnica de nível médio.

Os docentes são valorizados com planos de carreira equivalentes ao das Universidades Federais, atividades de pesquisa e extensão associadas ao ensino e, principalmente, uma proposta pedagógica que dá um outro caráter para o ensino médio aliado à formação técnica: o princípio da integração.

Porém, este modelo dos IF vem sendo constantemente atacado por reformas educacionais caracterizadas por programas de governo e geralmente não partem de necessidades coletivas. Os programas de governo não perduram mais que os mandatos e não envolvem efetivamente os professores, gerando descontinuidade nas propostas e descompromisso social com a mudança (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000), pois priorizam a competitividade, os interesses do mercado em detrimento de uma formação integral.

A tarefa dos IF é de avançar para além do desenvolvimento material, cabendo-lhes proporcionar uma formação para o pensar. Essa formação, no entanto, só poderá acontecer se não se restringir à capacitação técnica exigida pelos interesses de um mercado de trabalho. Em outros termos, defende-se, que sem uma formação, ao mesmo tempo, de caráter geral e específico, reproduzirá

modelos dicotômicas afastando-se de um modelo de formação humana e para o mundo do trabalho.

TERCEIRA PEÇA – APROXIMAÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE O CURRÍCULO

Nesta peça dialoga-se sobre a temática currículo, com intuito de explorar as compreensões e aproximações deste com o objeto de estudo e delinear a teoria defendida com base nos autores citados ao longo desta peça.

3.1 O currículo: encaixe de suas compreensões

A noção de currículo como encaixe de compreensões parte da ideia de currículo como um grande campo de conhecimento, e as teorias curriculares vão se encaixando dependendo das suas perspectivas.

Para conceituar ou explicar o significado do que vem a ser currículo é imprescindível situá-lo dentro de uma perspectiva teórica específica. Como explicam Ilha (2019) e Hypolito (2012), não existe apenas um conceito de currículo, sua definição é dependente da teoria que o fundamenta. Desta forma, convivem no campo curricular vários conceitos de currículo que foram surgindo ao longo do tempo, mas nenhum, necessariamente, invalidou os anteriores.

Uma das formas de delimitar e tratar com profundidade o que se pretende estudar é buscar compreender quais são os elementos conceituais, os aspectos socioculturais e o significado etimológico de seu principal termo, nesse caso, o currículo (SILVA, 2017). Com esse entendimento pode-se identificar quais são os desdobramentos do currículo no contexto contemporâneo e, em específico, para quais as finalidades se propõe esse estudo.

A etimologia da palavra “currículo”, de origem latina, “*curriculum*”, “pista de corrida” refere-se a um percurso, um conhecimento produzido historicamente. Além de funcionar como regulador social no processo de organização do conhecimento escolar, é também uma questão de identidade dos sujeitos envolvidos no processo (SILVA, 2017).

Para Boscatto (2017), o termo currículo apresenta significados distintos e, de certa forma, é influenciado por uma complexidade de elementos de caráter cultural, político, pedagógico e administrativo. Segundo Sacristán (2007, p. 165), na elaboração do currículo deve-se considerar que “o currículo é uma prática desenvolvida por meio de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos

subsistemas ou práticas diferentes”, em que não se pode deixar de considerar o professor como um elemento primordial na concretização desse processo.

Na compreensão desse mesmo autor, o currículo expressa interesses, forças sociais e culturais que impactam o sistema educativo em determinado momento. Logo, não se trata de entender o currículo apenas como instrumento, pois,

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTAN, 2000, p. 17).

Nesse sentido, o currículo é uma construção social que se faz de múltiplos tipos de práticas que não se restringem simplesmente à prática pedagógica de ensino, mas perpassam ações de ordem política, administrativa e avaliativa, entre outras.

Desde últimas décadas do século XX e início do século XXI, o currículo tem sido objeto de diversos estudos, como visto no mapeamento das pesquisas sobre a temática, sobretudo pelo interesse, e mesmo a necessidade, do aprofundamento da relação entre o campo do currículo e o trabalho pedagógico dos educadores materializado nas práticas curriculares.

Nesse sentido, é importante compreender o currículo em sua dimensão prática, em construção permanente, que assume os educadores e os educandos, como sujeitos protagonistas no processo educacional.

Esta dimensão prática do currículo ajuda a entendê-lo como um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores.

Como coloca Moreira e Candau (2008), currículo é movimento, resultado de múltiplas transformações derivadas de como a educação é concebida historicamente, assim como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Moreira (2010) defende a centralidade do conhecimento para os estudos do currículo, preocupando-se com a recontextualização do conhecimento para a lógica escolar, sem deixar de associá-lo à cultura, compreendendo que a seleção do conhecimento é também seleção de cultura.

Com relação a esse processo de recontextualização, Moreira o aborda no sentido de entender que os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos, no que Moreira e Candau (2008, p. 23) chamaram de “âmbitos de referência dos currículos”, que são representados por:

- a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);
- b) ao mundo do trabalho;
- c) aos desenvolvimentos tecnológicos;
- d) às atividades desportivas e corporais;
- e) à produção artística;
- f) ao campo da saúde;
- g) às formas diversas de exercício da cidadania;
- h) aos movimentos sociais. (MOREIRA; CANDAU,

2008, p. 23, grifos nossos).

Desse modo, os conhecimentos resultantes desses diferentes âmbitos são selecionados e recontextualizados para constituir o currículo formal, para compor o conhecimento que se ensina e se aprende nas salas de aula.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 14).

Mesmo não remetendo explicitamente à perspectiva do sociólogo Basil Bernstein sobre o processo de recontextualização¹⁴ dos conhecimentos especializados para escolares, pode-se se dizer que os autores citados acima pensam na mesma linha de Bernstein (1998) no sentido de compreender a recontextualização escolar ao modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores.

Assim, ao pensar currículo não se deve pensar somente nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo a ser ensinado, as regulamentações oficiais, tais como leis, normas e guias curriculares, mas deve-se pensar também nos processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas e frequentemente subvertido e transformado.

Nessa mesma linha de pensamento, Sacristán afirma que:

¹⁴ O conceito de recontextualização na perspectiva de Basil Bernestein (1998) foi formulado no contexto da teoria do dispositivo pedagógico. Esta teoria surgiu como um modelo para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado ou “pedagogizado” para constituir o conhecimento escolar, o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas.

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo. (SANCRISTÁN, 2000, p. 15).

A elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição, porque não é algo pronto, está em mutação, porque trabalha com a proposta de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento em meio às relações sociais, contribuindo, assim, para a construção de identidades dos estudantes e associando-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Dessa forma, entendemos currículo como um processo para o conhecimento, este sendo construído ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, que busca a formação humana do sujeito. Ou seja, currículo é uma construção social, permeada pela realidade vivida, pelas relações de poder, pelas relações sociais e pelas experiências escolares que estão em volta dos saberes e dos conhecimentos.

3.1.1 Um diálogo com as Teorias Curriculares

O currículo é muito mais do que um rol de conteúdo, ele contempla, dentre outros elementos, também o que e quando ensinar. Em Silva (2017) se encontra teorias de currículo que tiveram e tem lugar na escola: tradicionais, críticas e pós-críticas. Cada uma dessas teorias coloca o centro do currículo em um elemento, ou seja, deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Cada tipo de concepção humana corresponderá a um tipo de conhecimento, logo um currículo.

As teorias tratadas no trabalho de Silva (2017) expressam diferentes significados que, com o passar do tempo, surgiram para fundamentar o fato de alguns conhecimentos serem propostos no currículo e outros não.

Ao percorrer as origens das finalidades das teorias do currículo, retornamos ao século XIX pois a partir dessa compreensão poderemos perceber quais as construções históricas que o currículo vivenciou e como essas estruturas influenciaram na construção da educação. Dessa forma, podemos distinguir três importantes teorias curriculares: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Nas Teorias Tradicionais, também chamadas de teorias técnicas, o foco é o professor e o material ocupa papel de destaque, concebendo o currículo como algo

neutro, estritamente científico e objetivo, em que a possibilidade de reflexão e questionamentos em torno da elaboração dos currículos escolares e seleção de conhecimentos não eram possíveis. O currículo era visto como uma instrução mecânica, desprovido de sentido, em que se elaborava a listagem de assuntos impostos que deveriam ser ensinados pelo professor e memorizados pelos estudantes. De acordo com Silva (2017, p. 30), os modelos tradicionais centravam-se em “como fazer o currículo”.

As teorias críticas, diferentemente das tradicionais, não apresentam passividade e conformismo em relação aos modelos educacionais, nem tampouco se prendem a questões técnicas e métodos, “[...] são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2017, p. 30). São também teorias conscientes das relações de poder existentes nos modelos educacionais, que “[...] postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (SAVIANI, 1999, p. 27). Dessa forma, nessa teoria, “[...] o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2015, p. 30).

Completando as colocações, Goodson (2013) ressalta que os conhecimentos específicos que fazem parte de um currículo não devem ser considerados saberes únicos e imutáveis, que é preciso repensar o currículo, reconhecendo que ele é passível de modificações, adotando “[...] o conceito de currículo como construção social” (GOODSON, 2013, p. 67). A partir disso, reafirma-se a visão de que a participação dos indivíduos envolvidos na construção dos currículos, seus interesses, concepções e estratégias é fundamental nesse processo. Além disso, aponta que são necessárias reflexões constantes sobre o porquê das escolhas efetivadas (objetivos, conteúdos, metodologia de ensino), e não outras, e o dever de reconhecer que determinadas preferências significam a renúncia de outros elementos que poderiam constituir o currículo, o que implica diretamente no tipo de cidadão a ser formado (GOODSON, 2013).

As teorias críticas, então, buscam refletir sobre as relações implicadas na elaboração de currículos, relações entre os modelos de produção e a educação, relações culturais, sociais e o papel do currículo na transmissão de valores, crenças, e na reprodução das desigualdades. Já que,

[...] o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. [...] ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 14).

Na terceira vertente, as Teorias Pós-Críticas, pode-se dizer que diferentes teorias compõem esta perspectiva, como multiculturalismo¹⁵, estudos culturais, estudos de gênero, dentre outros. Esta teoria destaca a valorização e questionamento das desigualdades, imbricadas nas relações de poder entre as culturas. Sobre currículo multiculturalista, se relaciona com um “[...] movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2017, p. 85).

Em linhas gerais, o multiculturalismo destaca que a escola é uma instituição homogênea e monocultural, que “[...] sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 16). O multiculturalismo busca ampliar o leque de discussões e levar para a escola debates sobre gênero, violência contra a mulher, sexualidade, homofobia, questões étnico-raciais, intolerância religiosa, entre inúmeros outros temas.

Assim, para as teorias pós-críticas, muito mais que trabalhar essas questões por meio de discussões, impulsionando reflexões e possíveis mudanças de atitude apenas em alguns momentos pontuais, é preciso vivenciá-las, compreendê-las e buscar um combate efetivo às diferentes formas de discriminação das diversas classes em detrimento de outras. A inserção dessas práticas nos currículos, seja como objetivos, expectativas de aprendizagem ou conteúdos escolares, é uma alternativa viável para suprimir tais discriminações.

As principais diferenças entre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas apresentam-se nas relações de conformação com a realidade ou combate às desigualdades sociais materializadas no currículo escolar, já que o currículo estabelece novas relações com abordagens de temas, como o gênero, a raça e a etnia, o multiculturalismo, a sexualidade (SILVA, 2017). O currículo é compreendido

¹⁵ O multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados (culturas raciais, étnicas e nacionais.) Pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2017).

ainda como lugar em que se produz significados estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade, que por vezes são impostos, mas também contestados.

Dessa forma, sendo essas teorias as bases que sustentam os currículos, acabam influenciando, mínima ou profundamente, as ações pedagógicas dos professores nas instituições escolares (ANDREANI, 2018).

Do ponto de vista das teorias críticas, considera-se o fato de o currículo ser um espaço de poder, um território político, uma construção e invenção social, o resultado de um processo histórico. Ainda neste escopo, sob o aspecto das teorias pós-críticas, o fato de o conhecimento ser parte inerente do poder e precisar de significações que dependem de relações de poder (SILVA, 2017).

Diante da compreensão das teorias vale expor melhor a teoria aqui defendida, ou seja, a finalidade do currículo crítico, pois oferece uma visão da realidade como um processo de modificações contínuas devido aos sujeitos envolvidos no tempo e espaço. Por defender também a ideia de que o currículo crítico é saber, envolve relações de poder e representa bem mais que conteúdo.

A elaboração de uma proposta pedagógica de viés crítico pode ser considerada um processo em constante processo de mutação porque trabalha com a proposta de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, contribuindo, assim, para a construção de identidades dos estudantes e associando-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Assim, pensar um currículo é imaginar o que de melhor pode ser contemplado nele para propiciar o ensino e buscar a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo, capaz de transformar a realidade em que vive mediante a transformação do conhecimento escolar em saberes concretos que o ajudarão a identificar e reconhecer o mundo, os valores, o sentido e os significados de tudo que está ao nosso redor.

3.2 Desdobramento do Currículo: O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais

O discurso sobre currículo integrado no Brasil, como visto na segunda peça deste quebra-cabeça, é reacendido na década de 1990 pela discussão e mobilização por uma educação pública de qualidade em nosso país e no bojo das

reformas educacionais deste período, pois nessa década surgiam os debates para a elaboração de uma nova LDB. Entretanto, essa discussão foi adiada com a instituição do Decreto nº 2.208/97 e só foi retomada em 2004, com uma possibilidade de integração do Ensino Médio com a Educação Profissional.

A finalidade da última etapa da educação básica, assim como as demais, envolve a formação integral dos estudantes, o que inclui a formação geral, a formação para o trabalho e a formação corporal. Deve desenvolver a formação integral do ser social, abrangendo a moral, a ética, a estética, a Educação Física, a criação intelectual, artística, os conhecimentos científicos, a compreensão da sociedade e do mundo (MAUÉS *et al.*, 2017).

Nesse sentido, para iniciar este desdobramento vale refletir sobre o que é integrar. Assim, nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

“O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso de formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (GRAMSCI, 1981, p. 144 e ss. apud FRIGOTTO;CIAVATTA;RAMOS, 2005,p. 84).

Nesse cenário, sob referência ao termo “integrado”, Ramos (2011) evidencia que o desafio mais importante de uma proposta curricular orientada para a formação integral está no entendimento do conceito de conhecimento científico, bem como quais serão os critérios para sua escolha e a maneira como sistematizá-los e apresentá-los aos alunos, já que a concepção de integração está associada à concepção de escola unitária, que considera a educação de qualidade um direito de todos, incluindo a apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade.

De acordo com Ramos (2008), há dois pilares conceituais de uma educação integrada,

Primeiro: um tipo de **escola** que não seja dual, ao contrário, seja **unitária**, garantindo a todos o direito ao conhecimento; **Segundo:** uma **educação politécnica**, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politécnica não significa o que se

poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politécnica significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (RAMOS, 2008, p. 3, **grifos nossos**).

Ainda segundo a autora, a noção de currículo integrado pode remeter a três dimensões específicas e complementares entre si. A primeira delas se refere à forma de oferta de EPT de nível médio, sendo os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio por meio de matrícula e projeto pedagógico únicos.

A segunda e a terceira dimensão da integração são de fato vislumbradas pela organização pedagógica e curricular do curso. A segunda refere-se ao projeto de sociedade que se busca construir por meio de um processo educativo que integre ciência, trabalho e cultura nos planos de formação geral e profissional. A terceira dimensão refere-se à organização de um currículo interdisciplinar, ou seja, a integração entre conteúdos de disciplinas que possibilite os estudantes apreenderem o conhecimento na sua totalidade e na sua relação com o mundo real.

Na mesma linha, Ciavatta (2009, p. 85), expõe que a formação integrada, propugna que o ser humano não seja fragmentado em suas dimensões humanas e de trabalho, mas que possa ser visto em sentido pleno, não dicotomizado, considerando-se que o cidadão exerça seus direitos e se sinta socialmente pertencendo a sociedade. Para ela, a expressão “formação integrada” tem origem na educação socialista que pretende ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, e científico – tecnológica.

Buscar a formação omnilateral é formar o indivíduo consciente dos problemas e desafios do seu tempo, da sociedade e do mundo, tornando-o capaz de visualizar os acontecimentos e fatos, compreendendo-os, intervindo e tomando decisões coerentes com as propostas que visam à emancipação humana. Uma proposta pedagógica voltada para a formação omnilateral deve oferecer recursos teóricos e práticos para o desenvolvimento do pensamento crítico frente à compreensão da totalidade do pensamento, rompendo assim com a visão fragmentada e reconhecendo a realidade concreta do mundo.

A formação baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura como dimensões fundamentais da vida implicam abordar o conhecimento em sua historicidade. Assim, podemos pensar na organização, nos objetivos e no papel do conteúdo na formação básica, entre eles da disciplina de Educação Física a partir da concepção desta formação e dos sujeitos que buscamos.

O currículo integrado é uma tentativa de possibilitar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais da humanidade para que possam ter acesso a espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação.

Neste contexto, é preciso uma atitude docente diferenciada que passa necessariamente pelo processo de formação inicial e continuada, ou seja, por capacitação profissional que deve estar subjacente à Política Pública de Educação Profissional¹⁶. Daí se afirmar que um ensino que pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade, característica plena do que resulta um Currículo Integrado, seja o seu diferencial em relação aos projetos vinculados aos interesses de mercado.

Desse modo, pensar o currículo para o EMI é pensar numa formação com significado e sentido do conhecimento na sua totalidade, na formação técnica profissional, da cultura, da sociedade, atuando em favor do desenvolvimento local e regional, na perspectiva da construção da cidadania, pois isso constitui uma das finalidades dos IF.

¹⁶ Refere-se à participação social necessária nas decisões dos sistemas educacionais e programas que venham a ser desenvolvidos enquanto Políticas Públicas no âmbito escolar, levando em consideração as características culturais de cada realidade e tendo em vista também a formação para o trabalho como princípio educativo, contrário à prática de dominação (CARVALHO *et al*, 2020).

QUARTA PEÇA – A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta peça busca-se compreender a Educação Física escolar, que é fruto de diferentes possibilidades e sentidos para a ETP, para a educação, a partir da contextualização dessa disciplina curricular no EMI.

4.1 Contextualizando a Educação Física escolar

Como aponta Neira (2009a), a partir de um conjunto de fatores traduzidos pelas concepções sociais e didáticas que configuram as diferentes propostas pedagógicas, dentre eles o currículo da Educação Física, ocorreram diferentes mudanças didáticas e curriculares em torno dos objetivos da Educação Física na escola, a qual perpassam pela valorização no ambiente escolar.

Além disso, o crescimento de estudos na área evidencia novos paradigmas para a Educação Física na escola e acaba trabalhando com outras perspectivas que atendem às necessidades de uma formação humana contextualizada.

A partir das leituras de Soares (1996), Bracht *et al.* (2005) e Soares *et al.* (1992), pode-se destacar que a Educação Física no espaço escolar, e ao longo da sua constituição histórica, esteve envolvida com diferentes transformações em torno dos seus objetivos, como também entre as perspectivas de ensino e suas propostas curriculares.

De acordo com Ilha (2019), algumas perspectivas de currículo na especificidade da Educação Física, no que se refere à construção dos seus desenhos curriculares, podem ser apresentados em três concepções curriculares: (1) as concepções curriculares não críticas, contempladas pelo militarismo, o higienismo, o eugenismo, o pedagogicismo, o recreacionismo, o esportivismo na Educação Física, assim como pelo currículo psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista-interacionista. (2) as concepções curriculares críticas de currículo, que são conhecidos na Educação Física pelas abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória; e os (3) pós-críticos, que podem ser sinalizados pela perspectiva cultural.

Algumas propostas curriculares apresentam caráter fortemente acentuado voltado aos aspectos mais físicos em detrimento de aspectos sociais, culturais ou

afetivos, como por exemplo as tendências inicialmente influenciadas pela medicina e militarismo, como a eugenista/higienista. Como destaca Ilha (2019, p. 346), “o higienismo volta-se à promoção de hábitos de higiene, saúde e valorização do aprimoramento físico e moral por meio dos exercícios; e o militarismo preocupa-se com a formação de uma população apta ao combate preparando-se para a guerra”. Desse modo, a finalidade do ensino da Educação Física por muitos anos centrou-se na esportização da Educação Física, no higienismo e na educação para a saúde.

No entanto, o desenvolvimento acadêmico e científico do campo da Educação Física como o denominado Movimento Renovador¹⁷ (SOARES *et al.*, 1992), e a própria LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), vêm demonstrar que na contemporaneidade a Educação Física escolar vem buscando os sentidos, a partir dos conteúdos apreendidos que estabeleça a relação significativa entre os saberes e o mundo, o qual supera a atribuição de uma atividade escolar restrita a um fazer de exercícios que promovam apenas o desenvolvimento físico e esportivo.

A Educação Física tem buscado se legitimar, por meio da atuação prática e pelo conhecimento científico, enquanto componente curricular escolar para além das aulas práticas, mas também como disciplina capaz de contribuir para a formação cultural, crítica e emancipada dos alunos.

Para Soares *et al* (1992), a Educação Física na escola é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais, entendidas como uma área de conhecimento denominada cultura corporal. “Estas formas são os conteúdos da Educação Física, ou seja, jogos, esportes, capoeira, ginásticas e danças, considerados conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do seu desenvolvimento sócio-histórico e de suas significações” (ILHA, 2019, p. 351).

Especificamente, com relação aos conteúdos são os meios pelos quais o aluno deve analisar e abordar a realidade de forma que com isso possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive. É necessário compreender, como coloca Darido (2012), “Que conhecimentos os alunos deverão adquirir a respeito da Educação Física, a fim de se tornarem preparados e aptos para enfrentar as exigências da vida social, exercer

¹⁷ Movimento no final da década de 1980, no qual a Educação Física passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência, e assim começa a surgir algumas abordagens pedagógicas da Educação Física escolar (MACHADO, 2012).

a cidadania e lutaram pela melhoria das suas condições de vida, de trabalho e de lazer? ” (DARIDO, 2012 p. 55).

Ao tratar de um conteúdo específico como os esportes nas aulas de Educação Física escolar, estudos como o de Silva (2014) apontam que boa parte dos professores selecionam as modalidades esportivas tradicionais, basquetebol, handebol, voleibol e futebol, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas de forma tradicional, tecnicista, sem uma contextualização com o meio em que estão inseridos. Darido (2012) tenta explicar essa evidência a partir de três fatores: 1) quadras esportivas com marcações dos quatro esportes – sinalizadas como principal espaço físico; 2) formação inicial dos professores – historicamente essas modalidades coletivas apresentam uma elevada carga horária nos currículos dos cursos de licenciatura; 3) história de vida dos professores – maiores vivências com esses jogos esportivos coletivos.

Porém, restringir as aulas de Educação Física a apenas alguns esportes e descontextualizados de sentidos indica a necessidade de uma reorganização no planejamento de ensino dos professores, no sentido de contribuir com a formação cidadã dos sujeitos em uma sociedade democrática.

Como colocam Neira e Nunes (2009b), os conceitos ou aspectos de hegemonia e resistência levantados pela teoria crítica contribuiriam para que emergisse um discurso contrário ao desenvolvimento do esporte no currículo da Educação Física escolar nos mesmos moldes do esporte de rendimento, propondo que se construísse o esporte da escola e, para além disso, o desenvolvimento da cultura corporal na construção da disciplina de Educação Física.

O esporte da escola se refere a uma perspectiva de ensino em que o professor irá modificar o esporte como ferramenta de ensino, alterando regras, locais de prática e materiais. Busca incentivar os alunos a refletirem sobre o esporte de forma que sejam capazes de criticar o modelo existente na sociedade e de reconstruí-lo para que atenda às suas necessidades educativas e interesses do grupo.

Castellani Filho; *et. al* (2009, p. 69) afirma que “o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica”, e por isso deve ser analisado nos seus variados aspectos para sua abordagem pedagógica.

Já sobre o desenvolvimento da cultura corporal da Educação Física, essa tarefa consiste em identificar e sistematizar quais são os elementos que compõem a cultura corporal que podem articular-se com as exigências de uma formação integrada à educação profissional e tecnológica (BOSCATTO; DARIDO, 2017).

Acredita-se num currículo com impacto para a Educação Física numa perspectiva crítica, pois as abordagens críticas dessa disciplina escolar trazem, entre outros pontos, elementos que vislumbram uma prática que compreende o ser humano em sua totalidade, sem a separação corpo e mente, com atividades voltadas para formação integral, com conhecimentos relacionados com o contexto social e cultural dos alunos.

4.2 O Diálogo por sentidos entre a Educação Física escolar e a Educação Profissional e Tecnológica

Considerando o percurso formativo dessa etapa da educação básica, é sabido que os princípios que norteiam o ensino se efetivam nas práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares, dentre os quais nos detemos de maneira particular sobre a Educação Física.

Ao buscar os sentidos da Educação Física escolar, Bracht e Almeida (2003), abordam a questão da legitimidade da Educação Física escolar, o que colabora para o entendimento da disciplina no EMI. Como dizem os autores, este aspecto não será resolvido apenas por meio de dispositivos legais; é preciso obter a sua legitimidade no campo pedagógico, enquanto prática e disciplina acadêmica.

Ao analisar a situação do EMI com a reforma do EM instituída pela Lei nº 13.415/2017, é alarmante perceber um total retrocesso na história dos IF. Tal política altera a LDB em aspectos relacionados à organização curricular, as modalidades de oferta e o cumprimento da carga horária da última etapa da Educação Básica.

Desde o início do debate da Nova Lei do Ensino Médio, o tema Educação Profissional voltou a ser foco da discussão. Atualmente, o estudante precisa cumprir, ao longo de três anos, 2,4 mil horas do ensino regular e mais 1,2 mil horas do técnico para a formação técnica integrada. A nova legislação ainda prevê que essa formação ocorra dentro da carga horária do ensino regular, desde que as disciplinas Português e Matemática continuem sendo cursadas. Ainda de acordo com a nova Lei do Ensino Médio, o currículo será dividido entre conteúdo comum e assuntos específicos de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo estudante

(linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica), decretando a morte do processo de andamento de educação integral, que vem sendo efetivado, gradativamente ao longo da história da Rede de Educação Tecnológica (BRASIL, 2017).

Não se pretende fazer aqui um resgate histórico sobre a inserção do componente curricular Educação Física na EPT, pois há estudos recentes que já fizeram esta construção, alguns já mencionados anteriormente na construção do mapeamento dos estudos sobre o tema, como de Andreani (2018), Silva (E, 2014), Souza Filho (2011), entre outros.

Mas as análises e reflexões acerca da relação entre Educação Física e EPT no EMI podem surgir das diferentes facetas que compõem o processo educacional, entre as quais podemos apontar: representatividade da disciplina na instituição, visão docente e discente do papel da Educação Física, desenvolvimento dos elementos didáticos, currículo, entre outros. As facetas se relacionam com a premissa do EMI de articulação dos conhecimentos científicos provenientes das diversas áreas e os saberes que preparam para a atuação no mundo de trabalho, não se detendo a uma visão instrumentalista da ciência, mas que sejam subsídios para a intervenção humana consciente e crítica.

Em pesquisa realizada em alguns *campi* do IFRS, Silva (E, 2014) chama atenção para um importante processo de “mutação” que ocorreu com a Educação Física nas escolas profissionalizantes. Em relação às escolas analisadas pelo referido autor, a Educação Física estaria mudando suas características devido ao contexto histórico, social e cultural que envolve sua interação com o currículo das Escolas Profissionalizantes. Nesse processo de mutação identificado por Silva (E, 2014), as características da Educação Física que começavam a surgir estão intrinsecamente relacionadas aos interesses e propósitos do currículo dos cursos técnicos.

Além disso, Silva, E(2014) demonstra que o modelo curricular esportivista, oriundo da década de 1970, vem sendo substituído por um modelo de currículo mais teórico e com conteúdos voltados para o cuidado com a saúde do trabalhador no ambiente de trabalho.

Não é possível ignorar que as mudanças ocorridas aconteceram por interesse do currículo das referidas escolas profissionalizantes por estas possuírem a autonomia para direcionar suas ações. O receio é de que as ações pedagógicas se

direcionem prioritariamente ao atendimento dos interesses de um mercado de trabalho ávido por mão de obra barata e qualificada, menosprezando a importância do entendimento dos principais condicionantes sociais, políticos e econômicos que constituem historicamente esse fenômeno (mercado de trabalho). Tais interesses geralmente atuam na contramão da formação humana e cidadã, ou seja, atuam para o mundo do trabalho, no entendimento de trabalho como um princípio educativo.

Além do mais, Boscatto e Darido (2020) apontam que as finalidades da Educação Física no EMI se justificam como ferramenta propiciadora de sociabilização dos alunos no ambiente em que se inserem. É ainda uma ferramenta de sensibilização do corpo trabalhador, no sentido de compreender as especificidades dos conhecimentos na área devem promover a análise crítica sobre o modo de produção no âmbito do emprego, além dos aspectos relacionados ao lazer e à saúde do trabalhador.

Boscatto e Darido (2017) também investigaram as atuais percepções dos docentes atuantes no EMI do IFSC, particularmente quanto à finalidade da Educação Física e seus conteúdos de ensino. Os autores perceberam que a finalidade da EF nessa rede de ensino se configura pautada em dois aspectos: “[...] a promoção de saúde e a compreensão crítica dos conteúdos de ensino” (BOSCATTO; DARIDO, 2017, p. 102), uma preocupação com a melhoria da qualidade de vida dos jovens, mas também com a formação desse cidadão numa perspectiva crítica, de reflexão sobre a realidade em que está inserido.

Por isso reforça-se o questionamento no sentido de identificar e analisar a contribuição da Educação Física para a formação dos estudantes nessa modalidade de ensino. Isso significa questionar como os professores têm pensado as necessidades de ressignificação da Educação Física na escola, no sentido da inter-relação para a formação humana?

Nesse sentido, mostra-se relevante destacar os exemplos de dois IF sob as recentes proposições curriculares, visto que tais documentos servem de referência para a elaboração de novos currículos, e em meio às adversidades enfrentadas pelos professores no exercício da docência, as propostas curriculares podem justificar-se como importantes elementos norteadores e de organização dos processos de ensino e de aprendizagem, que podem contribuir com a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

O primeiro documento pesquisado é a Proposta de Trabalho do Componente Curricular Educação Física nos cursos técnicos integrados de nível médio do IFRN (2011). A referida proposta tem a finalidade de organização e sistematização desse componente curricular no ensino técnico integrado ao médio, além de auxiliar na elaboração dos PPCs e planejamento das aulas.

O documento apresenta a concepção teórica da Educação Física, a proposição metodológica (consolidação do componente, objetivos), uma proposta de conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas e a avaliação da aprendizagem (critérios). A concepção de Educação Física na presente proposta assenta-se na cultura corporal de movimento numa perspectiva crítica e de desenvolvimento da autonomia, sugerindo ações didático-pedagógicas apoiadas em três abordagens/concepções: crítico-emancipatória, crítico superadora e de aulas abertas (IFRN, 2011).

Em relação aos conteúdos, é possível notar que há diversidade de práticas a serem trabalhadas, contemplando esporte, jogo, danças, lutas e ginástica. Apesar de direcionar alguns assuntos mínimos a serem abordados dentro desses conteúdos, a proposta do IFRN mantém certa abertura para a escolha do que pode ser trabalhado dentro dessas temáticas, permitindo evoluções e ressignificações. Um exemplo disso é que a proposta aponta que no 2º ano, devem ser desenvolvidos os conteúdos de esportes, lutas e danças, embora não direcione qual será o esporte, a luta ou a dança a ser abordada, característica que visa respeitar as diversidades regionais e planejar junto com os discentes o que será abordado nas aulas.

Já o segundo exemplo é a Política de Esporte e Lazer do IFRS (PEFEL), da resolução nº 95 de 22 de outubro de 2019. Ela tem como finalidade orientar a promoção e o desenvolvimento de Práticas Corporais Relacionadas à Cultura Corporal de Movimento de abrangência da área da Educação Física no âmbito da Instituição e suas ações junto às comunidades atendidas, em consonância com os documentos regulamentadores e orientadores do IFRS (IFRS, 2019).

O documento aponta determinados caminhos que a Educação Física pode seguir dentro do IFRS, e a Pefel pressupõe a inauguração de um projeto institucional no sentido de emergir possibilidades mais qualificadas de compreensão das responsabilidades dos docentes da área da Educação Física no IFRS. Enquanto projeto institucional, este possui potencial para ampliar o leque das visões

particulares tanto no sentido de o “quê” fazer quanto no do “por que” fazer, quando se refere aos conhecimentos/conteúdos da Educação Física.

Já no que se refere às ações com foco na Educação Física escolar apresentadas no documento, estas podem ser entendidas como um significativo esforço não somente em privilegiar as distintas “Educações Físicas” presentes no coletivo dos professores, mas também por produzir e explicitar um determinado sentido a esse componente curricular na instituição. Este esforço leva em conta as históricas dificuldades de legitimação e, conseqüentemente, do estabelecimento de uma identidade para a área, problema enfrentado ao longo das últimas três ou quatro décadas.

Vale ressaltar que a divisão e organização da Pefel está estruturada em quatro eixos: Educação Física subdividida no sub-eixo Educação Física escolar; o eixo II específico para o Esporte, em sub-eixos Esporte e Cidadania e Esporte e Competição; o eixo III Lazer e Infraestrutura; o eixo IV Formação continuada com o subeixo Qualificação do corpo docente do IFRS.

Portanto, cabe salientar que tanto a Pefel como a proposta de trabalho da Educação Física do IFRN, podem ser consideradas como ações com novas significações no contexto da Educação Física ao apontar concepções, ações e diretrizes articuladas com os preceitos da instituição a que está vinculada.

Dessa forma, é importante problematizar qual a finalidade e como são trabalhados os conteúdos de ensino predominantes nas práticas educativas da Educação Física no EMI, e como a formação profissional dos professores e as políticas educativas influenciam esse contexto. Para Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 330) “[...] se não tivermos posições claras sobre o conhecimento e a ação pedagógica da EF nos Institutos e se não soubermos o que tratar nas aulas de EF dessas escolas, correremos o risco de nos deparar com aqueles que nos dirão o que fazer”.

A Educação Física é uma disciplina importante na formação para o trabalho na medida em que fornece saberes e vivências necessárias para atuar profissionalmente nos contingentes coletivos de trabalho, como criatividade, tomada de decisão, trabalho coletivo, resolução de problemas, comunicação e pensamento crítico. Suas atividades de ensino – a maioria delas coletivas por meio da prática de esporte, dança, ginástica, e jogos – trazem importantes ferramentas para a atuação profissional futura, mas principalmente, para a formação para o mundo do trabalho.

QUINTA PEÇA – ASPECTOS RELACIONAIS PARA A CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS CAMPI DO IFSUL PESQUISADOS

Nesta peça são discutidas as propostas curriculares da Educação Física no EMI, a EPT e suas inter-relações para a formação humana integral, a partir das percepções dos professores da pesquisa.

Como mencionado na metodologia, foram entrevistados seis professores e duas professoras em seis *campi* do IFSul, estes implementados após a lei de expansão da rede federal de ensino e criação dos institutos federais. Os dados coletados foram lidos e analisados com base nos objetivos do estudo e na revisão de literatura realizada, momento no qual se estabeleceu relações entre eles e se produziu as reflexões da pesquisa. A seguir é apresentada a análise, as significações e as interpretações feitas a partir de cada temática final elaborada.

5.1 Aspectos Regulatórios (in)determinantes

A primeira temática final, denominada Aspectos Regulatórios (in)determinantes, foi construída e pensada, a partir da junção de diferentes códigos iniciais e representa a base para o entendimento dos demais aspectos, para uma compreensão de como os professores pensam e organizam as propostas curriculares da disciplina no EMI.

Além disso, nesta temática é analisada a participação dos professores na formulação e reformulação dos cursos técnicos integrados, pois sugerem e apresentam relações para organização da carga horária da Educação Física que se relaciona com a organização das propostas curriculares.

Os oito professores entrevistados responderam de forma bastante diversa e vaga, a partir de suas entrevistas indicam a utilização de documentos e diretrizes elaborados pelos órgãos do Estado. Tais respostas referendaram principalmente os seguintes documentos: BNCC (professores Bernardo, Caio, Gustavo, Sofia e Valeria); LDB (professores Cássio e Gustavo); PCN (Professor Lucas); Organização didática dos cursos (professor Cássio); Diretrizes curriculares do ensino médio integrado (professor Vítor).

Tais dados demonstram que, conforme escreve Boscatto (2017), esses documentos estruturadores do currículo (conjunto de documentos e de materiais de

caráter administrativos e pedagógicos) têm influência direta nas práticas de ensino dos professores pelo caráter propositivo e pragmático que possuem.

Como dito, alguns professores apontaram a BNCC como documento norteador para a construção do planejamento das aulas. Fato curioso, pois o IFSul, até o momento, não organizou nenhuma discussão para implementação da BNCC. Além do mais, por meio do Seminário de Fortalecimento do Ensino Médio Integrado¹⁸, realizado em diferentes *campi* do IFSul desde 2017 como resultado de parceria entre a Pró-reitoria de Ensino do IFSul e o Sinasefe-IFSul, fica claro que o IFSul não é favorável à implementação da BNCC, mas defende o fortalecimento e os princípios do EMI.

Os documentos norteadores apresentam, para o professor crítico, possibilidades de conteúdos que podem vir a oferecer para uma formação interessante para os escolares e uma prática docente satisfatória. Assim, torna-se importante a participação ativa dos professores que se encontram no contexto escolar na elaboração e no debate dos documentos que orientam e propõem uma organização para a Educação Física na educação básica (SANTOS; NIQUINI, 2021).

Como relatou o professor Caio, entretanto,

“De forma geral são poucos e frágeis documentos que demonstram a fragilidade da área da Educação Física no EMI. O IFSul não possui documentos com relação ao planejamento de ensino, e os que existem são frágeis e descontextualizados com a realidade de cada *campus*...”.

Colaborando com a fala, o professor Bernardo ressalta a importância de uma maior aproximação dos *campi* e dos gestores de ensino para a construção do currículo da Educação Física no EMI.

[...]eu acho que até isso é uma das temáticas, assim, dentro da educação física do Instituto Federal que nós deveríamos nos aprofundar um pouco mais, mais rodas de conversa, mais seminários, mais debate sobre a nossa educação física escolar dentro do IFSul. Eu acho que nós temos isso muito pouco, eu acho que ele tinha que alimentar um pouco mais, não? Muito mais, saber o quê que tu trabalhas no teu *campus*, o quê que eu trabalho no meu *campus*, por que que eu trabalho daquela forma [...] (professor Bernardo).

¹⁸ O Seminário tem caráter itinerante e visa ampliar as possibilidades de participação dos servidores lotados nas diferentes regiões em que o IFSul está presente. O primeiro Seminário ocorreu no *campus* Pelotas, em 2017. O segundo no *campus* Sapucaia do Sul, em 2018. Na última edição, em 2019, realizada no *campus* Camaquã, teve como elemento fundamental o aspecto de Defesa do EMI, diante das ameaças de retrocesso que assombram a educação brasileira na atualidade. Disponível em: <https://sinasefeifsul.org.br/noticias/inscricoes-abertas-para-o-3-seminario-de-fortalecimento-e-defesa-do-ensino-medio-integrado-no-ifsul/1209>.

Já a professora Valéria¹⁹ trata da falta de discussão na área de forma geral sobre as propostas de trabalho dos docentes que trabalham no mesmo *campus*:

[...] eu sinto falta assim dessa discussão maior, entre os colegas da área, essa formação assim mais direcionada para essa temática eu acredito que isso depois que eu cheguei no IFSul nós não tivemos assim como não, não tivemos no IFPR acredito que seja bem necessário [...] (professora Valeria).

O relato dos professores demonstra as fragilidades sobre o conhecimento dos documentos norteadores que orientam seu trabalho, o que faz refletir sobre dois pontos. Um deles, mencionado por um professor entrevistado (professor Bernardo), é a necessidade de os docentes conquistarem novos espaços de reflexões, de forma a colaborar na elaboração de propostas pedagógicas, assim como em futuros documentos norteadores. “*A Educação Física no IFSul precisa aprofundar rodas de conversas, seminários, mais debate – conhecimento sobre os trabalhos dos outros campi*”. Além disso, o diálogo mostra-se como outra ferramenta importante para que as ações políticas que envolvem o ensino se aproximem das necessidades e dos entraves encontrados pelos professores.

No estudo de Metzner *et al.* (2017), os autores buscaram identificar os elementos que contribuem para a consolidação da Educação Física no EMI dos IF, e destacaram a autonomia dos docentes para elaborar e propor a organização curricular de conteúdos e ementas como um aspecto importante, construindo um compromisso pedagógico e uma melhor adequação à realidade local. Isto porque, como instituições profissionalizantes que se preocupam em atender as demandas locais, é necessário que os professores organizem suas propostas de forma a contribuir para uma formação humana integral, de sujeitos críticos para atuam na sociedade. Para tanto, a autonomia docente é uma característica que corrobora para que os profissionais consigam construir, a partir do diálogo entre os pares, com os alunos e sociedade, uma prática pedagógica significativa.

O segundo ponto refere-se à apropriação dos professores quanto aos documentos norteadores, fato que está diretamente relacionado ao processo de formação continuada, já que a partir de programas de incentivo a formação complementar de professores poderão oferecer momentos de conhecimento e reflexão acerca das contribuições dessas propostas para o processo de ensino e aprendizagem.

¹⁹ A professora Valéria era do IFPR e foi redistribuída para o IFSul no ano de 2018.

A Lei n.º 11.892/08, conforme mencionado na segunda peça deste quebra-cabeça, apresenta natureza jurídica de autarquia federal que apresenta autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar inerentes às autarquias.

Entende-se que sobre a natureza jurídica dos IF é possível refletir sobre o conceito de autonomia presente no texto da Lei 11.892/08. Dessa forma, “o conceito de autonomia refere-se à possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormação, ocorrendo em sistemas relacionais, em contextos de interdependência” (SILVA, 2009). Assim posto, em um contexto relacional, a autonomia se revela relativa.

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 1996, p. 17).

Posto isso, a análise sobre a “autonomia” dos IF em relação à interpretação e cumprimento dos dispositivos legais-normativos referentes à atual reforma do ensino médio, que indica mudanças curriculares, pedagógicas e estruturais, somente se fará possível após serem observados os aspectos internos que se revelam a partir de relações políticas, administrativas e normativas próprias da RFE (SILVA, 2009).

Outro aspecto relevante que corrobora com a construção das propostas curriculares da disciplina de Educação Física no EMI é a participação dos docentes na formulação e reformulação dos cursos técnicos, já que por meio da organização curricular do curso técnico integrado, a Educação Física irá participar com uma carga horária mínima, apresentará a ementa e planos de ensino relevantes para a formação do educando.

O PPI constitui-se como uma etapa indispensável para que a educação ofertada seja satisfatória do ponto de vista pedagógico e social, com sentido real e concreto para a vida dos alunos. Isso porque, a definição dos objetivos educacionais de uma determinada instituição sempre decorrerá das demandas e exigências econômicas, políticas, sociais e culturais, representando, desta maneira, projetos sociais e culturais da sociedade e da comunidade

O PPI do IFSul (2015), aborda a definição de currículo como uma oportunidade da concretização da função da escola, num momento histórico e social

determinado, como uma das maneiras de ter acesso ao conhecimento, não podendo o currículo esgotar seu significado em algo estático.

Já Silva (2017, p. 30) auxilia para a compreensão da necessidade de entender “como fazer o currículo”, pois se caracteriza como forma de questionar os conteúdos (conhecimentos) que estão presentes nos currículos, responsável pela transmissão dos saberes de geração para geração, e, consequentemente pela formação das identidades/subjetividades dos indivíduos que por ele passam.

Além disso, como coloca Moreira; Júnior (2011), o conhecimento escolar no currículo, representa o caminho possível para formar subjetividades/ identidades críticas e reflexivas, para participarem do processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Grande parte dos *campi* pesquisados, a Educação Física participa da formulação e reformulação dos cursos técnicos integrados, por meio de reuniões pedagógicas com todos os professores dos cursos envolvidos. Apenas um *campus*, (C2) evita fazer convocação de reunião para tratar desses assuntos, os demais os docentes são convocados a participar.

O professor Bernardo relatou a importância da participação nesses momentos, como forma de aproximar a Educação Física das disciplinas de formação geral e afins.

[...] recentemente tivemos mudança nas grades dos nossos dois cursos técnicos integrados aqui, que é informática e agropecuária, tá, de forma que, assim, absurdamente, a educação física não fazia parte do conteúdo, não fazia parte da grade do primeiro ano nos dois primeiros semestres. Porque antes, há muitos anos atrás, a educação física, ela vinha sendo pensada de outra forma o que eu não enxergava, como se fosse a forma correta. Então, eu acho que educação física ela tem que ser trabalhada em todos os anos, se possível e em todos os semestres. **Eu mergulhei muito nas discussões**, assim, ao longo dos anos a educação física, ela vem ganhando corpo, ela vem ganhando mais visibilidade, porque foi tanta **batalha**, foi tanta discussão e tanto demonstrar que ela **é importante na formação geral do nosso aluno**, que ela acabou conseguindo ser encaixada em vários semestres ou anos, né [...] (professor Bernardo, **grifos meus**).

O relato do professor destaca o caminho trilhado da Educação Física no *campus*, pois a partir do momento que houve uma maior participação da disciplina em diferentes espaços de ensino foi possível perceber a visibilidade frente a outros componentes curriculares, setor pedagógico e com a comunidade escolar.

De acordo com a Organização Didática da Educação Básica, Profissional e Superior de Graduação do IFSul, os currículos estão em constante avaliação periódica dos projetos pedagógicos dos cursos, objetivando maior sintonia entre os

campi, os arranjos sociais, culturais e produtivos locais, (IFSUL, 2012). Vale ressaltar, que os *campi* pesquisados passaram por reformulações no ano de 2019, estas propostas curriculares e/ou reformulações dos cursos foram construídas nos respectivos colegiados, em consonância com a diretoria/departamento de ensino e Direção-geral do *campus*, homologadas pela Pró-reitora de Ensino e aprovadas pelos órgãos competentes.²⁰

Fato percebido com relação à Educação Física, pois houve a perda de carga horária da Educação Física em dois *campi*. Além disso, com base na análise dos planos de ensino e na fala dos professores a presença da Educação Física não ocorre em todos os anos do EM, ocorrendo uma variação de um *campus* para outro entre o número de aulas e os anos escolares em que o componente é ofertado.

Na 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 Educação Física fica estabelecida uma carga horária mínima de 180 horas, as quais compõem às 660 horas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que são desenvolvidas ao longo dos currículos de EMI. Este é outro aspecto interessante de se observar, pois os sete *campi* estudados apresentam características bem distintas quanto à organização de sua carga horária por adiantamento. Conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Carga horária da Educação Física dos *campi* investigados

<i>Campus</i>	1ºano/sem e Nº de aulas semanais	2º ano/ sem e Nº de aulas semanais	3º ano/ sem e Nº de aulas semanais	4º ano/ sem e Nº de aulas semanais
C1	2	2	2	2
C2	2	2	2	X
C3	2	1	2	1
C4	2	2	2	X
C5	X	2	2	2
C6	2	2	2	2

Fonte: elaborada pela autora (2021) com base nas entrevistas com os professores pesquisados.

²⁰ Informações obtidas a partir das entrevistas com os docentes, mas também consta no site institucional. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/regulamento-da-atividade-docente/item/113-organizacao-didatica>.

Apenas dois *campi* conseguiram manter a disciplina de Educação Física do primeiro ao quarto ano do curso integrado, com duas aulas semanais (C1 e C6). O *campus* C3 apresenta carga horária diferente entre os adiantamentos, como relata o professor Gustavo, logo que ingressou no *campus*:

[...] então, eu solicitei, primeiro, que a gente fizesse essa dissociação de dois períodos e trabalhar com dois períodos isolados na semana para ter mais frequência, de intervenção, de desafio metabólico, intenções mais assim de estresse do exercício, e isso geraria mais benefícios à saúde dos Estudantes. Só que como não podia estourar a carga horária total de educação física, nós tivemos que fazer um jogo de botar assim: No primeiro ano tem dois períodos, no segundo ano tem um período só, no terceiro ano tem dois períodos de novo; no quarto ano tem um período só. Então dentro daquela carga, foi o que eu consegui fazer né, a dentro da organização do *campus* [...] (Professor Gustavo).

Sobre a dissociação dos períodos, ou seja, períodos em dias de semana diferentes, outros *campi* não conseguiram e relataram que em alguns casos a Educação Física ocorre uma vez por semana, com dois períodos, chamados de dobradinha. Como coloca o professor Caio:

[...] então eu que montei o currículo da educação física aqui, em 2010. Eu fiz o que eu acredito que era o certo: três aulas semanais durante todos os anos, sem ter dobradinha. Essa é a minha crença. Nós temos hoje duas aulas semanais nos três primeiros anos, podendo ter a dobradinha. A gente poderia ficar batendo pé, mas até politicamente não era interessante, porque todos, o meu colega da matemática, da biologia, todos modificaram. Todo mundo que tinha uma carga horária acima da mínima, menos nós [...] (professor Caio).

Já a professora do *campus* C5 expôs que a Educação Física só ocorre a partir do segundo ano, devido à infraestrutura e por causa da evasão escolar.

Um dos motivos pelo qual a Educação Física começa no segundo ano é porque não tinha até então um local apropriado pra fazer a aula, uma quadra, seja aberta ou fechada, e então como tinham muitos alunos no primeiro ano e começa uma certa evasão e começa a assimilar... ficou a partir do segundo ano em virtude do recurso material, com bolas coletes, enfim, que sempre foi um material mais restrito... e tanto que o material ficava guardado na sala dos professores. não tinha um local [...] (Professora Sofia).

Diante do exposto nesta temática e suas relações com os diferentes códigos iniciais, os documentos regulatórios (in)determinantes, de forma direta ou indireta, organizam as práticas curriculares da Educação Física para que fiquem alinhadas às características e às finalidades da própria instituição. Além disso, também auxiliam como uma importante alternativa para que o professor possa enfrentar com seriedade os problemas e dificuldades que emergem no cotidiano escolar de tempos em tempos, e assim criar alternativas de enfrentamento.

Diante disso, a temática partiu dos principais documentos norteadores com o intuito de compreender em que medida esses documentos orientam o planejamento curricular dos docentes investigados dos *campi* do IFSul. O saber instituído, entendido aqui como documentos regulatórios (in)determinantes, nem sempre podem ser modificados a priori, mas as práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas de uma maneira diferente, indo além das perspectivas tradicionais e estabelecendo um diálogo entre os conhecimentos.

5.2 Aspectos relacionados aos materiais e infraestrutura: o contexto de atuação dos docentes

Esta temática desenvolvida apresenta relação com o objeto de pesquisa a partir da fala dos professores entrevistados, acerca dos fatores de infraestruturas e materiais disponíveis para as aulas de Educação Física. Estes são aspectos relevantes na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas que valorizam o envolvimento dos alunos para uma formação humana integral.

O relato dos docentes sobre materiais e infraestrutura para as aulas de Educação física mostra que dos seis *campi* do IFSul investigados com suas atividades letivas iniciadas em 2014, três *campi* apresentam uma boa estrutura física. Dois *campi* (C1 e C2) com quadra poliesportiva coberta e laterais cercada. Em outro *campus* a quadra é apenas cercada e com marcações, e como ficou pronta no início de 2020, ainda não foi usada para aulas em virtude da pandemia do Coronavírus, de acordo com o relato da professora Sofia, *campus* C5.

Os outros *campi* (C3, C4 e C6) não possuem espaços apropriados para a Educação Física. São utilizados espaços reinventados pelos professores, como áreas verdes fora dos prédios das aulas, estacionamento do *campus* e saguão de entrada. Os *campi* (C3, C6) possuem uma sala de aula reservada para atividades da disciplina.

eu cheguei aqui em 2013 nós não tínhamos nada o espaço era uma brita ou então, era um espaço mais afastado onde tinha uma grama. Através de algumas ações políticas do poder público municipal, estadual e federal, a gente conseguiu algumas emendas parlamentares - empresa de fora veio construir o espaço e hoje nós temos, então, uma quadra de 40 por 20, com todas as marcas, as mensurações ali, do voleibol, do futsal, do handebol... dos tradicionais, ali, basquete (Professor Bernardo).

A fala do professor Bernardo ressalta a importância da ampliação da infraestrutura não apenas para o desenvolvimento da disciplina, mas também como

forma de valorização e visibilidade da Educação Física junto às demais disciplinas do currículo.

Com relação aos materiais de ensino disponíveis para as aulas de Educação Física, os professores foram unânimes em afirmar que diversos materiais são utilizados e há um quantitativo satisfatório para desenvolver várias modalidades com a utilização de equipamentos nos diferentes *campi*. Este é um fator que auxilia para enriquecer ainda mais as aulas por meio de demonstrações e consequentemente facilitando a aprendizagem, visto que sabemos que a teoria é sempre melhor compreendida quando esta aliada à prática.

a gente sempre tem um quantitativo de material para trabalhar bem considerável, no sentido de garantir a qualidade da aula, ela não se garante só com a quantidade de materiais, mas a gente sabe que a quantidade de material que tem disponível, ela tem um papel importante, na forma como tu organiza a tua sessão de aula (Professor Caio).

Em continuidade sobre os apontamentos do professor Caio, o professor Cassio, do mesmo *campus* investigado, aponta os diferentes materiais e bolas para o trabalho com disciplina.

[...]nós temos centenas de cones, de pesos, de halteres, de frequencímetro, nós temos bumerangue, frisbee, raquete de badminton, raquete de frescobol, raquete de tênis, bolinhas de todos os tamanhos, temos a bola de pilates, temos cordas de todos os tamanhos, o que tu puder imaginar, bolas de sete modalidades diferentes, jogos, tênis de mesa. Quadra coberta; dois excelentes vestiários, um masculino e um feminino; temos uma sala específica para permanência de professores (Professor Cassio).

Ainda sobre os materiais disponíveis, o professor Lucas relata que são adquiridos por meio de pregão eletrônico, e em alguns casos esses materiais são adquiridos por constar no momento do pregão, mas ficam sem espaços adequados para guardá-los nos *campi*.

Início do ano passado (2020) chegaram duas goleiras, duas tabelas de basquete, mas daí eu não sei como é que vão colocar, porque não tem espaço. Outros materiais, bolas, diversos materiais que acaba usando na educação física isso tem. O problema mesmo é o espaço físico. A questão da estrutura física é muita precária. Não tem nada que seja construído para a educação física (Professor Lucas).

O professor Gustavo, do *campus* C3, expõe que quando iniciou o trabalho, em 2016, o *campus* não possuía nenhuma estrutura física disponível. Com recursos próprios organizou a estrutura e materiais para as aulas, como relata a seguir:

[...] Tudo foi eu quem fiz com recursos próprios, eu comprei, peguei postes aqui numa Funilaria, fui numa Serralheria, fiz as goleiras de ferro e os postes de vôlei já tinham

aquela compra pelo IFSul então postes de vôlei tinha e eu fiz as goleiras de ferro; Depois em 2017, fomos agraciados com uma sala modular que foi construída no pátio e sessenta placas de tatame, e a partir de setembro de 2017 eu comecei a usar aquele espaço também com atividades como alongamento alguma prática de yoga, alguma prática de treinamento funcional e também o jiu-jitsu que eu implementei lá em 2017 (Professor Gustavo).

De acordo com Matos,

O espaço físico escolar é facilitador para a busca do senso crítico e da autonomia corporal, capaz de possibilitar ao educando formas de expressão da sua cultura e de suas vivências sociais, afetivas e motoras, sejam estes espaços, quadras esportivas, piscinas, salas, pátios etc. (MATOS, 2005, p. 15).

Já Damazio; Silva (2008) reforçam o pensamento que os problemas de infraestruturas interferem na prática pedagógica do professor de Educação Física e que este fica sobrecarregado, pois constantemente precisa recorrer à criatividade para tentar driblar as dificuldades que encontra no cotidiano de uma escola com infraestrutura precária, o que também pode ser constatado no trecho abaixo:

Acreditamos que as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativo que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho (DAMAZIO; SILVA, 2008, p. 10).

Como coloca Bracht (2003, p. 39), “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”.

Entendemos esta disparidade encontrada em relação às estruturas físicas nos *campi* investigados, pois cada um deles teve sua fase de implantação em um determinado período, diante das fases de expansão da RFE. Justifica-se o fato de que em determinados *campi* a estrutura encontrada é avançada, com blocos didáticos e administrativos, blocos específicos para laboratórios e laboratórios técnicos, contando com uma quadra poliesportiva. Já em outros, há a presença de apenas um bloco didático-administrativo para atender às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, o espaço escolar, que compreende a infraestrutura física e os materiais de ensino, está diretamente ligado ao desenvolvimento das capacidades do educando, de um ser capaz de criticar e de pensar sobre as diversas situações ao seu entorno, como também a autonomia na realização de suas ações. O aluno precisa ter um pensamento crítico para que possa manifestar sua cultura de maneira

segura e para que aprenda a valorizar e respeitar todas as diferenças que venham a vivenciar. Dessa forma, o professor, para desenvolver um bom trabalho, precisa de um espaço facilitador para que os objetivos da disciplina sejam alcançados.

5.3 Elementos curriculares da Educação Física

A temática “Elementos curriculares da Educação Física”, se traduz numa discussão que envolve os conteúdos de ensino, ementas da disciplina, planos de ensino, unidades curriculares e o currículo da Educação Física.

O primeiro elemento curricular abordado refere-se às ementas da disciplina de Educação Física no EMI. A partir dos *campi* investigados pode-se notar uma organização bastante diferente em cada *campus*, pois em alguns deles consta apenas uma descrição dos conteúdos programáticos relacionados em cada unidade curricular (C2, C3, C5) e em relação aos conteúdos mencionados em temáticas, outros apresentam essa questão de forma mais detalhada (C1, C4 e C6).

Enfatiza-se que há um modelo e orientações²¹ para elaboração e preenchimento das disciplinas do IFSul. A ementa e os conteúdos da disciplina Educação Física, podem diferenciar-se de acordo com as especificidades, mas as exigências do que constar nos documentos são as mesmas. Fato percebido nos *campi* pesquisados, pois a organização dos conteúdos leva em conta as características dos estudantes e também o interesse e perfil dos docentes.

Nesse sentido, o Quadro 6 apresenta de forma sistematizada os principais apontamentos dos docentes investigados sobre a construção das ementas. Quando se refere à ementa, destaca-se que esta apresenta um texto que evidencia aquilo tratado na disciplina, indicando os elementos-chave, o conteúdo e as características da matéria a ser lecionada.

²¹ Disponível em : <http://www.ifsul.edu.br/modelos-de-documentos>.

Quadro 2 – Principais apontamentos dos docentes investigados sobre a construção das ementas.

Campus	Ementa
C1	Conceitos introdutórios sobre a Atividade Física e Saúde, com diferentes focos para um estilo de vida saudável, dependendo do adiantamento. Também menciona o(s) esporte(s) trabalhados ao longo da disciplina.
C2	Descrição das Unidades curriculares que serão trabalhadas nos diferentes anos.
C3	Descrição das Unidades curriculares que serão trabalhadas nos diferentes anos, mas também reforça a importância social da EF ao abordar a integração e o desenvolvimento da afetividade.
C4	Apresenta compreensões, reflexões, orientações, experimentações sobre o papel do sujeito em sociedade, a partir dos diferentes conteúdos organizados nas unidades curriculares.
C5	De forma geral busca a compreensão da importância da prática continuada da educação física na melhoria da qualidade de vida e orientação para um estilo de vida saudável através dos conteúdos programáticos organizados por adiantamento.
C6	Ressalta a importância de uma formação direcionada para a cidadania de forma crítica e participativa com intuito de compreender o corpo no mundo e percebendo a necessidade de se movimentar, além de valorizar a cultura corporal e possibilitar diversas vivências motoras.

Fonte: elaborada pela autora (2021), com base nos Planos de ensino dos professores pesquisados.

Nos *campi* pesquisados são ofertados aos alunos diferentes práticas corporais, e a maioria das turmas é formada por alunos de ambos os gêneros. Todos os *campi* trabalham os esportes coletivos tradicionais levando em conta a complexidade para ser conteúdo de um determinado ano ou semestre.

De forma geral, os *campi* investigados apresentam a inclusão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, mas pode-se perceber que alguns *campi* dão mais ênfase aos aspectos procedimentais devido ao perfil de formação e atuação.

Destaque para dois *campi*, C4 e C6, pois apresentam uma descrição das ementas de forma a contextualizar a disciplina com valores de formação humana presentes por meio das diferentes formas de se trabalhar a Educação Física. Pode-se constatar que procuram superar o ensino tecnicista e esportivista da área, buscando a contextualização e diversificação de conteúdos que possibilitem a apropriação crítica e autônoma das diversas manifestações de cultura corporal. Essas questões corroboram as ideias de Bracht e González (2005, p. 155), que apontam que o objetivo da Educação Física escolar é “formar indivíduos dotados de

capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal e de forma transformadora como cidadãos políticos”.

As diferentes formas de expor as ementas da disciplina no EMI deixam claro a autonomia docente para organização do planejamento de ensino. Esse fator é observado no art. 6º na Resolução CNE/ CEB:

autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino (art. 6º na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, p. 2).

Nessa linha, também a Resolução CNE/ CEB nº 6/2012 expõe sobre os princípios norteadores da EPT e ressalta a indissociabilidade entre educação e prática social, levando em conta a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem.

Colaborando com este ponto, o PPI do IFSul (2015) auxilia no entendimento de incentivar o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias que proponham uma reflexão crítica da história e da cultura, desmitificando o senso comum. Entretanto, para isso é necessário entender as mediações que acontecem nas instituições de ensino, refletir sobre as práticas docentes, sobre as atividades diárias e sobre forças culturais, econômicas e políticas que moldam a sociedade, para só então perceber a interação entre o sistema escolar, seus currículos e as relações sociais

As ementas da disciplina também evidenciam discussões importantes referente ao papel de formação dos IF quanto a formação integral, ou seja, formação humana, a qual deve fazer parte da construção das propostas curriculares da Educação Física no EMI.

O estudo de Almeida *et al.* (2020) contribui com o tema em questão por objetivarem compreender como os professores de Educação Física desenvolvem os processos de ensinar e aprender no EMI, a partir do entendimento sobre quais os conteúdos ensinados (práticas corporais) e quais os referenciais curriculares utilizados pelos professores como base para o desenvolvimento do processo educativo no EMI. Foi possível apontar um alargamento do currículo da Educação Física escolar nos IF, indicando haver, neste contexto, movimentos em prol do desenvolvimento da Educação Física sob o prisma de um componente curricular, produzindo conhecimentos e saberes multidimensionais.

A seguir (Quadro 7) apresenta-se os conteúdos programáticos desenvolvidos nas aulas, a partir da síntese das entrevistas com os docentes. Os questionamentos aos docentes foram os seguintes: “Há algumas práticas (conteúdos) que devam ser priorizados (específicos)? Há práticas corporais (conteúdos) que os alunos deverão adquirir na Educação Física neste nível de ensino (EPT)? Se sim, quais?”

Quadro 3 – Síntese dos conteúdos programáticos/ Unidades Curriculares, a partir da fala dos entrevistados.

<i>Campi</i>	Conteúdos Programáticos– Unidades curriculares	
C1	Atletismo Atividade física e saúde Anatomia do corpo humano Handebol	Tchoukball Voleibol Punhobol
C2	Punhobol Jogos cooperativos Atividade Física e saúde Ritmo e Movimento Atletismo Futsal	Rugby Esportes de Raquete Basquete Corfebol Handebol Voleibol
C3	Cuidados com a saúde e Qualidade de Vida Noções Básicas do Desportos O Corpo Humano, Exercício e Saúde Jogos Cooperativos Aprofundamento em Esportes Coletivos Aprofundamento em Esportes Coletivos	Lutas Exercício, Saúde e Doença Esportes Individuais Técnicas Avançadas de Esportes Coletivos Nutrição e Saúde Ginástica de Academia
C4	Esportes (resgates, esportes competitivos, cooperativos e inclusivos) Atividade Física e saúde Sociedade Cultura do Movimento Humano Projetos Integradores	Qualidades de Vida e saúde Atividade física e desporto Esportes não convencionais (Punhobol, Tchoukball, Corfebol, Futevôlei, Beach Tênis) Atividade Física e saúde
C5	Jogo Esporte – Atletismo Esporte – Handebol Esporte- Futsal Esporte – Voleibol	Esporte – Basquetebol Atividades Circenses Ginástica Artística Dança Atividade Física e Saúde

C6	Socialização e Resgate Cultural	Esportes
	Atividade Física e saúde	Sociedade e cultura do
	Sociedade e Cultura do Movimento	movimento humano
	Humano	Projetos Transversais
	Projetos integradores	

Fonte: elaborado pela autora (2021), a partir das entrevistas e documentos dos docentes pesquisados.

A partir da síntese apresentada, e tendo como foco de análise os conteúdos de ensino das principais unidades curriculares, pode-se constatar que os quatro esportes coletivos ditos “tradicionais” na escola estão presentes nos seis *campi* investigados (futsal, vôlei, basquete, handebol). Entretanto também constata-se que vários outros conteúdos, diversificados ocupando espaço nas aulas de Educação Física.

Como visto, os aspectos culturais, sociais e educacionais se fazem presentes e ganham destaque enquanto objetivos a serem alcançados. Três focos de estudo da disciplina são citados nas ementas e planos e tem destaque: o conhecimento sobre corpo humano, incluindo nesse foco as citações sobre exercício, atividade física e saúde; os esportes, presentes em todos os planos; a Educação Física e as questões sobre o trabalho e cultura, a formação integrada.

A busca pela melhoria da aptidão física está perdendo centralidade e importância, apesar de ainda se fazer muito presente. Aparece, enquanto função da Educação Física, a socialização dos conhecimentos acerca das manifestações da cultura corporal, assim como a preocupação com necessidade de a disciplina proporcionar a ampliação da compreensão do papel desempenhado por estas manifestações na sociedade.

O recorte das entrevistas de três docentes destaca as principais unidades curriculares trabalhadas nos currículos:

Atividade física e saúde: o estudante, provavelmente, teve muito pouco conhecimento sistematizado sobre atividade física e saúde antes. Então, ele tem que entrar na escola tendo esse conteúdo. Ele já começa. Primeira aula é sobre isso: atividade física e saúde segundo e terceiro ano, e aí começa a trabalhar outros esportes, entra a raquete, a atividade física e saúde (Professor Cassio).

em primeiro lugar tem que se atentar, tem que focar na saúde, desenvolvimento físico do indivíduo e principalmente na educação na compreensão de que o exercício físico, ele é promotor de saúde, ele é necessário para prevenir as doenças crônicas não-

transmissíveis, diabetes, obesidade, hipertensão que são muito comuns numa sociedade (Professor Gustavo).

Felizmente, ou infelizmente, muito da qualidade, das coisas que acontecem depende do perfil do professor. Felizmente por quê? Porque permite uma diversidade de práticas. Porque eu não sou igual a ti. E isso é legal. Infelizmente, porque ao tu colocar à disposição do perfil, se o cara tem um perfil reativo e não proativo. Um professor não ousado e não estudioso, tu condenas os teus estudantes à mesmice, né? (Professor Cassio).

Na fala dos docentes, por exemplo, o relato do professor Vitor, os conteúdos priorizados são trabalhados de forma vertical, ou seja, partem de uma linha base de habilidades mais básicas e naturais possíveis, depois passa-se a trabalhar por meio da parte esportiva, habilidades e competências mais difíceis, mais elaboradas e mais complexas.

Primeiro Ano - pertencimento, de aceitação das diferenças, de construção de uma identidade de turma. Adaptação dos alunos ao contexto do IF, anatomia básica; **Segundo Ano** - aprofundamento sobre anatomia básica; Conceitos de atividade física e saúde; Terceiro ano - mais vinculada a ginástica; sociedade (questões sócio-culturais) relacionada a qualidade de vida, estilo de vida, Aptidão física, saúde, performance (treinamento), composição corporal, padrões estéticos e finaliza com os processos de envelhecimento; Relacionar com as coisas que estão fazendo no dia-a-dia, o terceiro ano é o que tem uma parte, assim, mais seca, assim de atividade mesmo. Eu sabia que tinha um negócio no meio do caminho, assim, a gente começa com ginástica artística. Tem um trimestre que eu trabalhei a Copa dos futebóis fizemos uma um trabalho relacionado ao futebol. No **quarto Ano**²² - lutas mais específica no início do ano, que eu entro muito mais, assim, a gente experimenta as lutas, várias coisas, na brincadeira, no lúdico-Transição para fora – espaço pra voltar a si, pois o quarto ano é muito puxado com atividades de final de curso - Trabalha com técnicas alternativas - pilates, o ioga, a gente faz um monte de meditação, os esportes de aventura porque a gente consegue fazer umas saídas. o Badminton, Ultimate Frisbee né os jogos de disco e beach tênis (professor Vitor, **grifos meus**).

Corroborando com as palavras do professor, Ramos (2008) ressalta que nos IF o ensino precisa que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema e relações que expressam a totalidade social.

Além disso, a partir do quadro apresentado, pode-se presumir que a Educação Física nos IF desenvolve uma diversidade de temas, rompendo com alguns paradigmas estabelecidos ao longo da história da área, com objetivos de proporcionar o maior número de experiências para que o aluno possa ter uma maior autonomia nas escolhas e decisões de suas práticas. Esse é um aspecto importante, pois como mencionado a Educação Física apresenta um histórico de conteúdos relacionados à promoção de saúde e ao esporte nos mais variados níveis de ensino.

²² Professor Vítor não menciona o Terceiro Ano, pois não ministra aulas para este ano de ensino.

É importante também ressaltar o foco nos esportes com baixa popularidade no Brasil: rúgbi, corfebol, badminton, punhobol, tchoukball e tênis, o que sugere uma ampliação da cultura esportiva e do conhecimento dos alunos.

Vale destacar a identificação de uma experiência diversificada com relação aos conteúdos e/ou práticas corporais, propostas por Fensterseifer e Silva (2011), que colaboram para o entendimento do Quadro 7 tais como:

Uma proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p. 121).

Enfim, são características que podem não estar presentes em sua totalidade, mas denotam o movimento no sentido de evidenciar a ruptura com a noção de Educação Física como “atividade” para a condição de componente curricular. Movimento que assume modos de organização e seleção curriculares diferenciados, que merecem destaque no campo da Educação Física, como um caráter na especificidade da tradição deste componente e que também deve levar em conta os contextos em que se desenvolve, o que significa afirmar que algo pode ser diferenciado em determinado contexto e não em outro, como vistos nos diferentes *campi* pesquisados.

O que a gente já tem uma organização curricular levando em conta o primeiro ao terceiro ano, ela já leva em conta os aspectos da formação deles, incluindo desde as experiências prévias até uma maior autonomia pra prática de atividade física ou práticas corporais. A organização de primeiro a terceiro ano leva em conta vários aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, ao desenvolvimento físico, ao desenvolvimento psicológico, desenvolvimento cognitivo, tá tudo isso costurado dentro da forma como a gente organiza os conteúdos dentro das ementas. (Professor Caio)

Então, hoje, temos que ter duas aulas semanais nos três primeiros anos, onde meninos e meninas têm aulas de educação física, com todo conteúdo diversificado que a gente tem, que é uma das coisas que eu muito me orgulho aqui do *campus*. A gente oferece muitas coisas “pouco comuns”, mas que é distante do que eu gostaria. E mesmo assim, eu sou bastante crítico, e não tenho vergonha de que seja gravado, e que tu possa depois utilizar isso, porque quando eu digo bater, criticar, num bom tom, com educação, com espírito que sempre faço, mas eu posso dizer que o trabalho feito na educação física no *campus*, é muito bom, todo conteúdo diversificado: esportes com raquete, ritmo e movimento, jogos corporativos; Esportes tradicionais – futsal, basquete, handebol, voleibol. E hoje a gurizada ama o corfebol, ama o punhobol. Aqui no *campus* não se ousa pensar que não vai ter o punhobol. A gurizada enlouquece, a grande maioria. então, não tem justificativa que a gurizada resiste, que não quer o novo. Eles não sabem que querem o novo (Professor Cassio).

Nota-se do recorte das entrevistas que a própria cultura corporal, além dos seus elementos, jogos, esportes, lutas, danças e ginástica, são temas bastante citados.

Por se tratar de um conjunto diversificado e riquíssimo de saberes, há significativa importância em transmitir os conhecimentos da cultura corporal nas aulas de Educação Física escolar. Indo além, espera-se que os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Física tornem as pessoas capazes de compreender o papel que devem desempenhar nas mudanças de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como ajudem a adquirir conhecimentos necessários para que isso ocorra (MOREIRA; CANDAU, 2008).

Para Metzner *et al.* (2017), as manifestações da cultura corporal dialogam frequentemente com a sociedade como produtos de consumo, ou ainda, na sua relação com a saúde, por meio das informações midiáticas, razão pela qual se faz necessário uma abordagem reflexiva e crítica.

[...] Em outros termos, a Educação Física visa construir uma autonomia crítica, possibilitando ao aluno a vivência de novas experiências, a mobilização de seus desejos e potencialidades, bem como, a consciência de suas vinculações socioculturais (METZNER *et al.*, 2017, p. 113).

Essa disciplina escolar adquire o caráter de um componente do currículo escolar, e nesse caso é responsável por um conjunto de conhecimentos que são oriundos do universo da cultura corporal. O fato de tratar-se de uma dimensão da cultura significa, para Fensterseifer González (2013), que a Educação Física tem uma responsabilidade com o conhecimento dessa dimensão, portanto, algo que vai muito além do mero exercitar-se e carrega o desafio de construir um saber “com” esse fazer.

A Educação Física tem o papel de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de forma a incentivá-lo a produzir, reproduzir e transformar suas práticas para que ele usufrua das manifestações da cultura corporal em benefício da sua formação como indivíduo crítico e da melhoria da sua qualidade de vida, superando o ensino do gesto motor correto. O tratamento pedagógico dado a essas manifestações da cultura corporal dentro das propostas de ensino é que vão fazer diferença na formação do aluno (DARIDO, 2001).

Com relação à apropriação da cultura corporal, as considerações apresentadas no referencial curricular do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ; FRAGA,

2012) apresentam um mapa conceitual para uma abordagem das relações de ensino e aprendizagem na Educação Física ao longo dos anos escolares em termos de criticidade e complexidade, fator importante para compreender as diversidades de conteúdos e organização didáticas dos currículos da Educação Física dos *campi* investigados. Os autores apresentam uma “categorização” que nos permite pensar na complexidade e ambivalência no tratamento dado aos diferentes tipos de saberes produzidos em nosso campo de tematização, que são “divididos” nos eixos de “saberes corporais” e “saberes conceituais”.

Os primeiros sustentam-se na construção de experiências predominantemente a partir do movimento, que promove um conhecimento “encarnado” e necessita ser experienciado pelo sujeito por meio da credencial de vivência própria (GADAMER, 2008); já os segundos, relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos às práticas corporais sistematizadas, proporcionam uma “leitura” mais alargada em função da diversidade de significados sobre eles próprios.

Como coloca Silva *et al* (2016), a capacidade crítica e a autonomia do estudante a serem desenvolvidas pela Educação Física nos IF 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. Visto que o conhecimento escolar em Educação Física refere-se ao elemento vivencial/discursivo referente às práticas corporais que possibilita aos sujeitos compreender os modelos existentes na cultura de forma crítica, tendo opções para escolherem seus referenciais corporais com maiores condições de autonomia e de conscientização.

Como visto, as diferentes concepções e abordagens da Educação Física advém das diferentes formas com que os professores concebem o conhecimento, o movimento, o ser humano, a instituição escolar, a Educação Física, as relações sociais e a construção dos saberes.

Os conteúdos de ensino são importantes elementos que constituem o processo pedagógico e, de certa forma, “fundamentam” os processos de ensinar e aprender os diferentes componentes curriculares. Para Vasconcellos (2011), os conteúdos cumprem a tarefa educacional de preparar os educandos para que eles possam localizar-se, posicionar-se, usufruir da cultura e intervir no mundo. No caso da Educação Física escolar, entende-se que os elementos da cultura corporal devem ser transpostos para o currículo escolar para então se tornarem conteúdos

de ensino expressados na forma de jogos, esportes, lutas, ginásticas, atividades de aventura e demais práticas corporais.

Acredita-se ser necessário o trabalho com os conteúdos considerados específicos para a Educação Física. Indo além, uma reflexão acerca da relevância de cada um deles se faz necessária, de modo que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar estes conteúdos e atuar e recriar criticamente a partir destes elementos da cultura corporal, configurando um avanço para a Educação Física. Dessa forma, a cultura corporal abarca aqui os conhecimentos mais representativos da Educação Física, juntamente com os saberes atitudinais, tão importante para a vida em sociedade, para as relações que estabelecemos conosco mesmo e com os outros seres, aspectos fundamentais que devem ser contemplados na estrutura curricular do EMI.

Daiólio (1996) alerta que no ensino médio, além do ensino reflexivo (ação do professor), deve-se partir da capacidade cognitiva que os alunos possuem e que os permite pensar de forma abstrata, sendo possível ampliar os objetivos da Educação Física. Nesse sentido, a Educação Física como componente curricular implica a promoção da reflexão por meio do conhecimento sistematizado, havendo um corpo de conteúdo, um conjunto de práticas corporais e uma série de conceitos desenvolvidos que atendem a proposta de formação do indivíduo na educação básica.

Já na década de 1990, Daiólio (1996) mencionava uma proposta de Educação Física Plural, e estudava e pensava que a Educação Física deveria abarcar todas as formas da chamada cultura corporal – jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas – e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos. Os elementos da cultura corporal são tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos.

Atualmente, práticas diversificadas estão presentes nas atuais perspectivas da Educação Física, que congrega múltiplas abordagens para a escola juntamente com o ensino reflexivo e ampliação das relações entre o conhecimento científico e prático (teoria e prática) que se efetiva por meio da investigação, da experimentação e da reflexão crítica sobre a prática da Educação Física, com objetivo de mobilizar os diferentes tipos de saberes de uma teoria especializada, de uma prática reflexiva e uma militância pedagógica (RAMOS, 2002).

Como coloca Montiel *et al.* (2021), a Educação Física é um componente curricular essencialmente prático e não deve deixar de promover diferentes vivências corporais aos/às alunos/as do EMI, por mais que:

[...] sejam alunos/as que estão se formando como técnicos/as, são corpos que se movimentam e interagem em diversos ambientes de atuação. Quanto mais possibilidades motoras forem proporcionadas, mais os/as alunos/as conhecerão a si mesmos/as, o que contribui para a forma como se colocarão no mundo (MONTIEL *et al.*, 2021, p. 16).

As reflexões das autoras vêm ao encontro da fala do professor Gustavo, no sentido de proporcionar o maior número de vivências.

nosso papel enquanto educador - é proporcionar o maior número de vivências aos alunos, então sair desse tradicional, de esporte com bola, esporte coletivo, que é o tradicional de todas as escolas: vôlei, basquete, futebol, handebol. Explorar outras atividades, outras práticas então eu meu foco sempre foi esse: é trazer o maior número de atividades diversas para formar o aluno de forma mais Ampla (Professor Gustavo).

Boscatto e Darido (2020) avaliaram que a Educação Física vai além de um caráter funcional, de saber-fazer. Compete à Educação Física nos IF “cumprir sua função de componente curricular dessa modalidade de ensino, a qual, pode contribuir com a formação necessária para a vida, ao exercício da cidadania e à compreensão do contexto cultural em que os sujeitos fazem parte” (BOSCATTO; DARIDO, 2020, p. 13).

Outro estudo de Almeida *et al.* (2021) evidencia a preocupação de vários IF em possibilitar uma espécie de alargamento ou ampliação de abordagens, vinculando-as, nesse sentido, com dimensões de conhecimentos que extrapolam o fazer corporal e articulam-se com perspectivas outras. No estudo dos autores foi possível identificar, a partir das respostas dadas pelos os docentes, que estes abordam temáticas que envolvem os conhecimentos sobre o corpo relacionados com a cultura, com a saúde e com a fisiologia/anatomia; tematizam atividade e exercício físico e sua relação com a saúde, com a dieta e com o balanço calórico; que tratam sobre a prevenção ao consumo de drogas lícitas e ilícitas; bem como a aspectos ligados aos estudos de gênero, violência, meio ambiente, dentre outros.

A pesquisa de Montiel *et al.* (2021) sobre os objetivos dos professores de Educação Física do IFSul para as aulas de Educação Física no EMI e suas expectativas em relação aos estudantes evidencia uma atenção voltada a múltiplos aspectos, tais como: ao desenvolvimento integral do ser humano, do/a cidadão/ã; à

oferta de variadas vivências da cultura corporal, a fim de que o/a estudante possa se identificar com alguma e levá-la para o seu cotidiano; ao desenvolvimento de habilidades motoras envolvidas em diversas práticas corporais; assim como à promoção de aulas que tanto contribuam para a melhora da qualidade de vida do estudante quanto para a conscientização em relação à importância de se manterem ativos no seu dia a dia.

Pensar a Educação Física como um espaço pedagógico comprometido com os propósitos da escola passa a ser então o principal desafio. “Parte constitutiva desse desafio, algo como um ‘pré-requisito’, é pensarmos qual o propósito dessa instituição republicana denominada ‘escola’ (GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 13).

Como coloca Faraco (2001), uma proposta curricular para a Educação Física no EM tem de ter clareza de que o ser humano não é composto de partes desconectadas. O intelectual, o emocional e o físico não são elementos que existem separadamente, mas em contínua interconexão. E também Educação Física, como qualquer disciplina do currículo escolar, não pode ser analisada como um “fenômeno técnico”, “neutro”, independente dos tempos e espaços históricos e dos interesses dos sujeitos e grupos sociais envolvidos (BETTI *et al.*, 2011).

Na concepção de Nóvoa (2001), o melhor caminho para aperfeiçoar a prática pedagógica é debater com os colegas. O autor entende que se manter atualizado sobre novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Ele também afirma que o melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola:

A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas [...] Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate de experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança (NÓVOA, 2001, p. 14).

Outro pressuposto de partida que apresentamos é o entendimento de que a Educação Física se justifica e se sustenta no contexto escolar quando integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola. As possibilidades desse componente curricular passam pela equalização de um Projeto Pedagógico com o necessário diálogo com os demais componentes curriculares que constituem o currículo escolar (SILVA, *et al.*, 2016).

Para isso, é necessário ter uma proposta pedagógica condizente com os objetivos da Educação Física para o EMI. Portanto, diversificar os conteúdos, promover o diálogo, valorizar os conhecimentos trazidos pelos jovens, comprometer-se com a disciplina, cumprir a ementa do curso e observar as necessidades e os interesses dos alunos são características levam a uma aprendizagem significativa e bem-sucedida. Oliveira (2004) pondera que a adequada organização dos conteúdos é longa e trabalhosa, porém de extrema necessidade para alcançar a legitimação da Educação Física no sistema educacional (METZNER, *et al.*, 2017).

O planejamento das aulas é pautado na diversificação dos conteúdos e na criação de situações de aprendizagem que promovam a participação de todos os alunos. Isso implica ao docente conhecer os fatores que favorecem e desfavorecem a mobilização pelas aulas

Como ressalta Montiel,*et al.* (2021), a escola é um ambiente em que o convívio em grupo acontece, no qual é necessário ouvir o outro, argumentar a sua ideia diante do grupo, trabalhar com o colega, fatores esses presentes nas aulas de Educação Física. Por isso, como afirmam Boscatto e Darido (2017, p. 6), “é importante que os estudantes vivenciem, pratiquem, discutam e, sobretudo, compreendam os aspectos socioculturais inerentes às práticas corporais”. Ainda Darido (2001, p. 8) enfatiza que “através do jogo o aluno descobre suas aptidões e gostos, adquire conhecimento de si próprio, trabalha cooperativa e coletivamente e prepara-se, assim, para a vida”.

As práticas corporais baseadas nas manifestações da cultura corporal e as atividades físicas tematizadas pela Educação Física representam uma linguagem repleta de sentidos e significados sobre as transformações sociais vivenciadas pelo homem e toda a sua história. Portanto, a contribuição da Educação Física na escola é oferecer aos alunos vivências que os façam fazer a leitura da história da humanidade e suas transformações (SOARES, 1996).

Ao encaminhar-se às palavras finais desta temática, no contexto deste estudo, pode-se perceber que há intencionalidade e preocupações em dar maior amplitude à perspectiva educativa da Educação Física no EMI vinculado à EPT, para além do “tradicionalmente” desenvolvido na Educação Física ao longo de sua história. Em outros termos, a Educação Física visa construir uma autonomia crítica, possibilitando ao aluno a vivência de novas experiências, a mobilização de seus

desejos e potencialidades, e a consciência de suas vinculações socioculturais (METZNER *et al.*, 2017).

5.4 Educação Física e a formação humana integral

Esta temática apresenta a discussão acerca das inter-relações entre a Educação Física e as demais disciplinas do currículo no ensino médio integrado, com foco numa formação humana integral, tendo como eixo desencadeador da reflexão os relatos dos docentes investigados. Os questionamentos aos professores foram os seguintes: “A Educação Física se articula às demais disciplinas dos cursos técnicos integrados do seu *campus*? Como? Há uma aproximação dos conteúdos da Educação Física com as especificidades de cada curso técnico integrado do seu *campus*? ”

Com base nas respostas aos questionamentos identificou-se que há um esforço em integrar os conteúdos da cultura corporal com a formação técnica, mas ainda este aspecto necessita de maior aprofundamento entre os docentes, e são fundamentais mudanças efetivas nas concepções de currículo visando um currículo integrado. Os professores Bernardo, Gustavo e Sofia, destacaram aspectos isolados com uma ou mais disciplina como possibilidade de relacionar com a formação técnica as disciplinas ditas de formação geral, como forma de buscarem relações para propor uma formação mais humana.

O caráter interdisciplinar proposto para o EMI nos IF parte do entendimento de que, a partir da sua concretização há a prática pedagógica integral. Tendo como ação didática reconfigurar a totalidade relacionando os diversos conceitos originados de diferentes perspectivas do real, sendo assim, por meio de distintos campos do conhecimento científico, representados na escola pelas disciplinas (RAMOS, 2012).

No PPI do IFSul (2015) se observa que a integração entre as disciplinas exige que a relação entre a formação geral e a profissional seja construída continuamente, ao longo da educação do indivíduo, sob a égide do trabalho.

Assim, a formação integrada relega a ideia de ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Por isso, é preciso ignorar o reducionismo da simples preparação para o mercado de trabalho, e conceber a formação profissional como forma de entender e modificar a realidade por intermédio de ação técnica, política e cultural (PPI/IFSul, art 12).

O professor Cassio faz pensar sobre a efetivação de um currículo integrado nos *campi* do IFSul. Como coloca o docente, há ações isoladas de alguns professores sobre este aspecto:

eu desconheço a prática completa do ensino médio integrado, da educação integrada, do IFSul. Desconheço. Ela não existe. Então, formação omnilateral, do trabalho como princípio educativo, da indissociabilidade da área técnica com a área de conhecimento geral, a relação super intrincada onde deveria ter planejamento conjunto das áreas, que isso é ser ensino médio integrado.

O que a gente faz hoje é ofertar vagas para o ensino médio integrado, e não executar o ensino médio integrado, a não ser com ações isoladas. Vejo ações isoladas de professores e professoras, isoladamente; vejo algumas ações de colegas que têm afinidade, às vezes, afinidade pessoal; afinidade dos conteúdos, ah, eu acho que química e física têm a ver, eu acho que física e educação física têm a ver, e eu me dou bem com o professor de física, então eu vou fazer, e isso não pode ser institucional. Acredito que aqui no meu *campus* e outro que conheço o trabalho existem ensaios do ensino médio integrado (Professor Cassio).

O currículo integrado, para Santomé (1998), é uma tentativa de contemplar a compreensão macro do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção, porém reconhecemos que a interdisciplinaridade é apenas um dos princípios que norteiam o currículo integrado, mas não o único.

Como visto nas outras peças deste estudo, Ramos (2008) propõe que o primeiro sentido da integração enquanto formação humana é um termo geral para compreender um tipo de educação que não é só trabalho, não é só ciência e não é só cultura. O segundo sentido da integração é o de relacionar as formas de integração do ensino médio com a educação profissional. A integração também pode ser entendida nesse viés, como a relação entre parte e totalidade da proposta curricular, e nesta relação se entende as diversas disciplinas que em suas particularidades do conhecimento, fundem-se em um único projeto curricular.

Ramos (2012) remete que corriqueiramente o termo currículo integrado é associado ao pensamento de interdisciplinaridade. Naturalmente, essa associação afirma que o currículo integrado pode ter a interdisciplinaridade como uma referência metodológica, mas que ainda não dará conta do currículo integrado. Já que, trata-se de uma educação que reúne diferentes formas de conhecimentos produzidas pela atividade humana, que não separa o conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais.

A interdisciplinaridade precisa ir além da mera justaposição de disciplinas e deve evitar, ao mesmo tempo, a diluição delas em generalidades. Como coloca o professor Bernardo em dois momentos da entrevista:

mudou as nossas grades – Foi solicitado o colegiado que a educação física deveria fazer parte e, se possível, dialogando com disciplinas próximas como, por exemplo, a química, a Biologia, a própria Artes, que faz parte das linguagens, também. Por exemplo, uma aula que eu vou trabalhar agora ao longo desse semestre com uma das turmas é anatomia, falando sobre parte muscular, articular e esquelética. Ele tem que estar próximo senão no mesmo semestre, mas talvez no semestre posterior, a Biologia. Mas essa aproximação entre disciplinas, eu acho que é fundamental. o pessoal da informática que eu tenho que trabalhar ergonomia com eles, eu tento falar sobre esse assunto ergonomia, só assuntos bem transversais. Já a agropecuária, a tendência é que em algumas ramificações da agropecuária, o serviço deles seja um pouco mais voltado à parte física, em algumas ramificações. Gosto de trazer para a realidade porque aí parece que eu consigo cativá-los mais, porque eles começam a enxergar essa aplicação da Educação Física de forma mais cotidiana, de forma mais real, de forma mais tátil. Enxergo a Educação Física se aproximando muito mais das disciplinas, e não trabalhando ela de forma isolada, só a parte do futsal, e ponto final. Não. Por que que eu estou suando? O que que eu suor? Como é que eu vou me resguardar dessa perda de líquido? Então vamos conversar com a professora de biologia? E então essa aproximação é fundamental para te permitir com que eles entendam, aprofundem um pouco mais a importância da disciplina educação física (Professor Bernardo).

Na pesquisa “A interdisciplinaridade nos cursos técnicos integrados do IFSul-campus Sapucaia do Sul”, Bittencourt *et al* (2017), os autores buscaram compreender a concepção sobre a Interdisciplinaridade dos professores que atuam nos cursos técnicos integrados do IFSul – *campus* Sapucaia do Sul. Foi possível perceber que uma maioria dos educadores do IFSul Campus Sapucaia do Sul não tem compreensão do que é Interdisciplinaridade em suas formas de aplicação educacional. Há uma considerável confusão entre os conceitos Interdisciplinar e Multidisciplinar (BITTENCOURT *et al*, 2017).

Nesta tese também se observou certa dificuldade com relação a estes conceitos a partir da fala dos professores sobre o questionamento de relações entre as disciplinas e conteúdo.

[...] eu, com a professora de inglês, português, enfim, as áreas se comunicam - tem uma conversa informal na sala de professores, e a parte mais formal, digamos assim, é a questão interdisciplinar de elaboração de projetos que a gente faz bastante, bem legal. então é uma questão educativa relacionada a postura e ao condicionamento físico de uma certa forma pra tu buscar saúde pra sustentar teu próprio trabalho, também é trabalhado da questão das lesões existentes e quais tipos de lesões eles podem desenvolver por permanecer nas posições características das suas profissões, mais ou menos nesse sentido. Tem duas possibilidade de ocorrer essas relações com as demais disciplinas, tem os que já estão no calendário acadêmico, e tem os outros que são esporádicos que vêm daquela questão da inspiração do momento, enfim, dos acontecimentos do mundo e que despertam algo e a gente faz também (Professora Sofia).

A Interdisciplinaridade visa os benefícios em várias áreas do conhecimento, tendo reciprocidade e trabalho unitário entre elas. A Inter, diferentemente da Multidisciplinaridade, pode ser trabalhada por um único educador, possibilitando que o profissional não se limite unicamente a uma área de conhecimento, de formação inicial ou especialidade, e possa quebrar essa barreira e oportunizar o diálogo entre as disciplinas. Neste tipo de ação as áreas trabalham de forma conjunta, havendo um intercâmbio metodológico teórico entre elas e uma maior contextualização do conhecimento abordado com a realidade e com as outras áreas do conhecimento, aproximando a teoria com a prática e facilitando assim o aprendizado do educando.

Uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentaria para unitária do ser humano. Vai ainda mais longe quando assegura que o diálogo é a única condição de possibilidade da interdisciplinaridade (FAZENDA, p. 57, 2011).

De acordo com Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é vista como algo mais amplo, de forma a lidar com os saberes de modo articulado, conseguindo trabalhando com as complexidades e torná-las mais compreensíveis aos olhos dos indivíduos, não tão de forma fragmentada, mas sim mais conectada.

De acordo com Santomé (2013, p.35) “A Interdisciplinaridade implica maior integração das disciplinas, que passam a compartilhar e intercambiar conceitos, terminologias, metodologias, com um claro propósito de colaborar, participar e trabalhar de igual para igual”. Podemos observar que o conceito de Interdisciplinaridade, além de permitir a existência das disciplinas, faz com que elas se integrem, compartilhem conceitos, métodos e trabalhem de forma conjunta, sem que haja uma maior valorização de alguma das disciplinas envolvidas na ação. É interessante destacarmos aqui que se pensarmos em uma ideia de igualdade entre as áreas do conhecimento, não existiria superioridade entre qualquer disciplina. O autor trabalha os conceitos de Interdisciplinaridade focados no currículo escolar, canalizando suas ideias para a intercomunicação das disciplinas.

Como vimos anteriormente, a interdisciplinaridade não encerra as disciplinas, simplesmente pede que tenham um diálogo e interação maior, de modo que seja possível transitar entre elas, visando oportunizar uma aprendizagem significativa para os estudantes.

eu trabalho em conjunto com outras disciplinas que não são da área das linguagens. Por exemplo, biologia o professor trouxe a carga horária dele não conseguiria

trabalhar anatomia sistêmica. Então acaba que eu na educação física por ser um conteúdo importante para a educação física eu acabo trabalhando. Ela é interdisciplinar, não é todo em alguns momentos o professor trabalha. Trabalhamos junto algumas partes da do conteúdo. Festa junina - é em todos os anos nos primeiros, segundos e terceiros anos e é que a gente acaba utilizando dança, expressões artísticas e culturais que acabam utilizando uma semana, os alunos acabam fazendo apresentações e essa aí é um projeto na área de linguagens. Envolve, inglês, português, artes e acaba trabalhando de expressões culturais. (Professor Lucas).

A multidisciplinaridade representa o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares. Muitas das atividades e práticas de ensino nas escolas se enquadram nesse nível. Alguns autores como, Santomé (1998) e Piaget (1972) apresentam uma visão hierárquica dos conceitos educacionais, como multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade. Os autores deixam claro que cada um dos conceitos possui um nível de integração entre as disciplinas e áreas do conhecimento, estando a Multidisciplinaridade no primeiro nível e mais além, a Interdisciplinaridade.

Segundo Santomé (2013) , quando um tema ou objeto está sendo estudado, por exemplo, não é uma única disciplina que tem predisposição e condições de falar a respeito, mas a ação também compete às disciplinas que se relacionam com esta realizar tal análise, pois segundo o autor, algumas disciplinas possuem uma importante ligação e é essencial que as matérias relacionem-se entre si e colaborem para analisar um tema específico de forma conjunta, atuando cada disciplina com seus modos de abordagens de estudos e enriquecimentos para o assunto.

Nesse sentido, pode-se observar que a Multidisciplinaridade, é um conjunto de disciplinas que estão predispostas a trabalharem simultaneamente, com uma temática em comum, sem ter necessariamente uma relação entre elas e cada profissional atua exclusivamente na sua própria área de domínio. A Multidisciplinaridade visa à resolução de algum problema ou o estudo de um determinado assunto, onde as disciplinas participantes possuem cooperação e diálogo limitados. Como citado anteriormente muito professores tem dificuldade no entendimento dos conceitos, devido serem muito próximos. A diferença entre os mesmos pode ser medida pelo nível de integração entre eles, onde na interdisciplinaridade ocorre uma integração total de todas as áreas e a multidisciplinaridade é a visão menos compartilhada.

Os docentes de diferentes áreas do conhecimento abordam um tema por meio do seu domínio específico, dentro de um projeto em comum, em que as

disciplinas são trabalhadas separada e simultaneamente, de modo como se cada uma delas estivesse em sua “zona de conforto” particular. É basicamente o estudo de um objeto sob diversos ângulos, mas cada disciplina envolvida mantém suas metodologias, sem modificações ou enriquecimentos, estabelecendo uma conexão posterior ou superficial. Isso é relatado pela professora Valéria:

também muita coisa que precisa ser trabalhado e vinculando isso as disciplinas mais técnicas, assim por exemplo eu tenho uma atividade que eles trabalham com os jogos é a parte de criação de jogos, trago com as turmas da informática a criação de jogos online então eles têm esse momento de criação desses jogos tem alguns que não fazem online, mas eles usam esse recurso assim eles montam. Teve um trabalho excelente assim que eles usaram um conteúdo aliada a informática voltada para códigos assim sabe muito interessante. Então eu trago estas aproximações tanto a área básica quanto uma com a área técnica, da Refrigeração e Climatização que eu trabalho nos quartos anos, trabalho políticas públicas voltadas para a atividade física então eles trazem as experiências que eles têm nos estágios nas empresas e tal pensar na saúde além da saúde do trabalhador ele se voltam também para onde eles moram se tem a questão de infraestruturas. (Professora Valeria)

A multidisciplinaridade representa o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares. Muitas das atividades e práticas de ensino nas escolas se enquadram nesse nível. Santomé (1998) apresenta uma visão hierárquica dos conceitos educacionais, como a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade. O autor deixa claro que cada um dos conceitos possui um nível de integração entre as disciplinas e áreas do conhecimento, estando a Multidisciplinaridade no primeiro nível e, mais além, a Interdisciplinaridade.

Nesse sentido, pode-se observar que a Multidisciplinaridade é um conjunto de disciplinas que estão predispostas a trabalhar simultaneamente, com uma temática em comum, sem ter necessariamente uma relação entre elas, e cada profissional atua exclusivamente na sua própria área de domínio. A Multidisciplinaridade visa à resolução de algum problema ou o estudo de um determinado assunto, em que as disciplinas participantes possuem cooperação e diálogo limitados. Como citado anteriormente, muitos professores têm dificuldade no entendimento dos conceitos por estes serem muito próximos. A diferença entre eles pode ser medida pelo nível de integração entre eles, em que na interdisciplinaridade ocorre uma integração total de todas as áreas e a multidisciplinaridade é a visão menos compartilhada.

As diretrizes curriculares para a educação profissional técnica de nível médio buscam evitar uma educação reprimida e fragmentada. Visam proporcionar um ensino para que jovens e adultos profissionais possam interagir com a sociedade,

observar seus problemas e entendê-los, além de oferecer uma formação e um currículo mais humano e democrático.

A formação integrada, assumida como princípio educacional, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, a exemplo da introdução de elementos de metodologia científica, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa. O que exige a implementação de políticas públicas de concessão de bolsas de iniciação científica também para o nível médio (FRIGOTTO, 1987, p. 34).

Na perspectiva do autor, o currículo integrado promove práticas pedagógicas integradoras contra a separação que é feita entre a formação básica e a formação profissional, em que as duas estão conectadas uma com a outra, deste modo unindo os conhecimentos e superando sua dualidade. As disciplinas desenvolvidas normalmente na educação básica estão vinculadas com as tecnológicas, com o objetivo de acabar com essa dualidade para dar espaço à totalidade. Aspectos ressaltados pelo professor Caio, com relação ao entendimento multidisciplinar ou interdisciplinar são expressos no trecho:

acaba sendo multidisciplinar porque a interdisciplinaridade, ela acaba sendo muito complexa para tu desenvolver numa relação muito rápida. Questão da pandemia²³, onde a gente acabou ficando muito tempo afastado da sala de aula, houve a possibilidade de articulação, das coordenações especialmente nesse processo que eu te falei de reformulação dos cursos, e colocou essa, é a ideia de criação de projetos integradores. O curso de técnico em Controle Ambiental onde se dividiu as disciplinas em blocos, por afinidade, assim, por disciplinas que têm uma correlação mesmo (Professor Caio).

Já o professor Cassio, expõe a forma de trabalho integrador no *campus* a partir das atividades pedagógicas não presenciais (APNPS) ²⁴. Segundo o docente, este sistema de ensino facilitou o diálogo entre as áreas.

Agora mesmo na questão das APNPS, lá no *campus*, nós trabalhamos em blocos: o Bloco das Técnicas e a Formação Geral está dividida em Três blocos: das humanas, das exatas e das linguagens. Então eu trabalho dentro de um bloco com a Português, literatura, inglês e espanhol. E aí, como é que a gente consegue trabalhar num bloco único com todas essas disciplinas sem deixar os alunos loucos? A gente trabalha com base em temas geradores. Então a gente se reúne, professores estabelece um tema gerador e tenta, na medida do possível, trabalhar materiais que estejam

²⁴ No IFSul houve a aprovação das diretrizes para realização das APNP (atividades pedagógicas não presenciais, em 20 de agosto de 2020. A maioria dos *campi* iniciaram APNPS no mês de outubro de 2020, devido a pandemia do coronavírus. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/apnp-ifsul/3520-ifsul-inicia-retomada-das-atividades-pedagogicas-de-formacao-presencial-em-diversos-campus-do-estado-2>.

alinhados, textos que estejam alinhados e alguns outros materiais que levem eles a conseguir tirar os conceitos que estão sendo trabalhados em cada disciplina para formar uma ideia referente a algum tema específico. Como a educação Física se presta muito para trabalhar temas transversais, a gente fez essa proposta para as outras disciplinas das linguagens, e eles abraçaram a ideia (Professor Caio).

O conceito Multidisciplinaridade, atualmente, é a forma como o currículo escolar se encontra, está presente nos documentos norteadores da educação brasileira, as Diretrizes Curriculares e a BNCC, como mencionado anteriormente. Em ambos os documentos a Interdisciplinaridade é indicada como prática importante para alcançar uma educação de qualidade. Há dificuldade em colocar o currículo interdisciplinar em prática, pois a formação dos professores não garante uma atuação interdisciplinar, além da cultura da sociedade de dividir e fragmentar os conhecimentos, o que acaba afetando diretamente na prática escolar. Existem diversas dificuldades sobre interdisciplinaridade, mas ainda assim sua prática não é impossível no meio educacional, basta ter uma nova concepção de ensino para que ocorra, como visto nos projetos integradores relatado pelos docentes:

Festa Junina e IF Games são projetos integradores, estão nos planos de ensino e envolvem toda a escola. Atualmente, a festa junina é um projeto construído dentro da área das linguagens. Inclusive é avaliação da área! IF Games - uma proposta junto projetos integradores para os quartos anos, como organização de eventos sabe de evento esportivo. Há participação de todos os colegas da área e mais ainda fortemente, mas muito vinculado à educação física normalmente são os professores de a educação física que organizam esse evento e ele já teve várias formas assim então é esse processo (professor Vitor).

O projeto integrador é um componente curricular da área técnica, geralmente ofertado no último ano do EMI, e tem como principal finalidade desenvolver uma pesquisa que se desdobre em aplicações práticas (ANDREANI, 2018). Apesar dessa possibilidade, o que se tem visto na maior parte dos *campi* é a vinculação do projeto integrador apenas à área técnica, mesmo que nos projetos Pedagógicos dos cursos esteja explícita a intenção de integração entre a formação geral e Profissionalizante.

Apesar de a interdisciplinaridade constar nos documentos que regem a educação brasileira, ainda assim é pouco valorizada para que de fato aconteça. Na realidade escolar, a interdisciplinaridade é pouco vista e abordada, muitos educadores entendem a importância da prática, mas continuam com seu modelo de ensino isolado, necessitando de avanço nesse aspecto, pouco adianta estar nas leis e não na prática vivenciada.

No artigo “Módulos integradores nas aulas de educação física no ensino médio: uma proposta de autonomia discente no IFRS campus Rio Grande”, os

autores Acosta; *et al*, (2020) apresentam dois módulos integradores, “...‘12 Horas pela Vida’ e ‘Códigos do Corpo’, como estratégias potentes de constituição de uma cultura de participação e autonomia do aluno...” (ACOSTA *et al*, 2020, p. 63). Foi possível perceber, de acordo com os autores, a construção de uma relação mais autoral dos estudantes junto às práticas educativas, bem como uma indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, na qualidade desses projetos.

Fato exposto também na Resolução CNE/CEB 6/2012, no art. 6º, sobre os princípios norteadores da EPT – VIII, pois aborda a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional. Esse aspecto foi mencionado pelo docente Caio, *do campus*:

gente tem um viés muito forte, que é da qualidade que a gente tem para trabalhar. E a gente consegue esse trânsito e essa articulação, com as disciplinas técnicas e as outras disciplinas da formação geral justamente em função de que a gente tem uma condição de qualidade de trabalho, ? Tanto de estrutura quanto de material, recursos humanos, porque os nossos colegas também são altamente qualificados, então esse conjunto todo, somado a ideia do processo de educação integrada, visando a formação do cidadão, com essa capacidade reflexiva e crítica, e já podendo junto com isso sair com uma formação profissional que possa lhe encaminhar direto para o mercado de trabalho, para mim é algo bastante encantador, assim, no sentido de que tu consegue agrupar duas possibilidades de formação de um indivíduo em um período curto (Professor Caio).

No estudo de Almeida e Martins (2020), os autores analisaram uma proposta de intervenção desenvolvida no ano de 2019 junto aos alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de um *campus* do Instituto Federal Farroupilha, destacando os critérios estabelecidos para a sua elaboração (marcos legais, referenciais curriculares, projeto político-pedagógico, planos de estudo da disciplina, realidade dos alunos – o que sabem?). Ressaltam que dentro dos limites da proposta está a dificuldade de promover uma integração de conhecimentos relacionados à educação básica e a profissional. Como ressalta os autores:

[...]a nossa maior limitação e/ou dificuldade está na abordagem da Educação Física enquanto disciplina escolar (de forma integrada); afinal, o que diferencia (ou deveria diferenciar) o ensino médio básico dos cursos técnicos integrados ao ensino médio é justamente essa integração curricular. Porém, entendemos que essa não é uma dificuldade apenas da EF, mas de toda a educação profissional e tecnológica, uma vez que ainda estamos pensando na lógica de conhecimentos disciplinares. Os próprios Institutos Federais vêm discutindo a implementação do currículo integrado desde a sua criação (BRASIL, 2008); porém, o que acontece, via de regra, é que essas discussões ainda ocorrem no plano discursivo, pelo menos não temos acesso às experiências consolidadas de forma mais efetiva no plano da ação (ALMEIDA; MARTINS, 2020, p. 117).

Nos *campi* do IFSul pesquisados, as ações desenvolvidas pela Educação Física extrapolam o currículo mínimo e se ampliam para as atividades de extensão, de pesquisa e eventos extracurriculares. Existem projetos idealizados e coordenados pelos professores de Educação Física atividades para a comunidade escolar e externa. Mas ainda sobre os projetos de ensino e extensão há predominância nos treinamentos dos esportes tradicionais, os alunos contam com vivência de esportes coletivos (futsal, basquete, handebol, voleibol) e um *campus* com punhobol, outro com atividades de Jiu-jitsu e um *campus* com projeto de capoeira.

Outra forma de contribuição da Educação Física para a formação dos alunos dos IF se situa no cenário da pesquisa. Alunos do ensino médio têm a oportunidade de fazer uma iniciação científica em estudos nas temáticas de saúde, qualidade de vida e lazer, além de terem oportunidades de participação em eventos científicos e desenvolverem habilidades de elaboração e apresentação de trabalhos.

Conforme Boscatto e Darido (2017), 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 criticamente como o fenômeno esportivo é organizado e quais 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.

Por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão podemos, por exemplo, refletir sobre a preparação de slides, planilhas, gráficos e digitação de trabalhos (Power Point, Excel e Word), seleção de vídeos, pesquisa de imagens, tecnologias no meio esportivo, construção de aplicativos, hipermídia, cronometragem computadorizada, eventos esportivos virtuais, análise e testagem de softwares livres. Podemos pensar nas convergências entre as áreas de eletrônica e informática no que tange as tecnologias no meio esportivo, especialmente em relação à captação de imagens e visualização destas em computadores para a identificação de lances de jogo, como também as relações com os jogos eletrônicos, aspectos que podem ser relacionados com a formação técnica e especificidades dos cursos.

Outro ponto bastante abordado durante as entrevistas com os docentes é a relação da Educação Física com as demais disciplinas no sentido de valorização e

identidade da disciplina no *campus*, fatores relevantes para as articulações pedagógicas e reconhecimento do trabalho desenvolvido. Como coloca o professor Cassio, há um respeito do trabalho desenvolvido pela Educação Física.

Eles até entendem isso como essencial, mas estamos falando de um *campus* pequeno, onde temos uma educação física que é chamada para ouvir e participa dos espaços, então a gente acaba tendo uma atuação efetiva, então tem várias questões aí que vão desde a abrirem os espaços para nós, até a gente ocupar esses espaços para, de fato, ser responsável pelas mudanças que ocorrem. Entender que aquela sequência de conteúdos ali, vai contribuir para o letramento corporal e autonomia do indivíduo com relação às práticas corporais ao longo da sua vida, que é o papel fundamental da educação física. Entendo que a educação física, ela é fundamental para que o ensino médio integrado possa ser colocado na sua totalidade ou na sua quase totalidade, em prática. (Professor Cassio)

O exposto nessa temática evidencia que a integração curricular ocorre principalmente no desenvolvimento de conteúdos entre as disciplinas, e partindo da Educação Física essa inter-relação está caracterizada com as disciplinas da formação geral com a área da ciência da natureza, e nas disciplinas de formação profissional com os dos cursos que possibilitam vincular aspectos relacionados a saúde doo trabalhador. Mesmo com a identificação de práticas significativas, e decerto inovadoras, acerca da compressão do currículo integrado, bem como as práticas formativas na escola, observou-se que no contexto da disciplina de Educação Física as interseções entre os saberes disciplinares aliados às proposições formativas dos cursos profissionais precisam ser problematizadas de modo mais ampliado. Esse cenário indica a necessidade do desenvolvimento de ações didático-metodológicas na Educação Física para o EMI com vistas às proposições de formação continuada construída em diálogo com a experiência dos professores, num processo reflexivo que oportunize a práxis transformadora.

Enquanto, na minha opinião, nós não tivermos a curricularização da pesquisa e da extensão, nós não vamos ter ensino médio integrado. Enquanto a gente entender que o ensino médio integrado vai ser a fusão de disciplinas, diminuição do número de disciplinas, diminuição do número de avaliações – o que é ótimo – tudo isso, eu concordo. Para mim, eu sou a favor da diminuição do número de disciplinas e a diminuição do número de avaliações, só que normalmente, quando tu diminui o número de avaliações, tu complexifica a avaliação, te torna mais complexa, provavelmente, mas faz parte, desde que tu dê condições pro estudante fazer (Professor Cassio).

Como fechamento desta temática, a contribuição do professor Cassio representa um fator importante para efetivação de um currículo integrado nos *campi* do IFSul, já que ao se pensar no currículo tem como premissa a articulação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho, possibilitando a articulação

entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas com a prática real de trabalho, propiciando a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação.

5.5. Os sentidos da Educação Física no Ensino Médio Integrado

Essa temática trata da percepção dos professores investigados sobre o sentido da Educação Física no Ensino Médio integrado. Acredita-se que esses sentidos sejam o reflexo da forma como estão organizadas as propostas curriculares e as relações com processo de formação humana integral dos estudantes. O questionamento aos docentes foi o seguinte: Qual o sentido da Educação Física no EMI no IFSul?

A partir do questionamento aos professores foram sistematizadas as ideias que expressam o sentido atribuído à Educação Física no EMI e unido as semelhantes: “Contribuir para o letramento corporal e autonomia do indivíduo com relação às práticas corporais ao longo da sua vida” (Professor Cassio e Professor Lucas); “valorizar a formação integral do nosso aluno, não só em termos técnicos, táticos falando sobre desporto, atividade física” (Professor Cassio); “construir a autonomia do estudante, que ele possa ter capacidade de transformar sua própria vida e a vida das pessoas que estão em seu entorno, ou seja, utilizar os conhecimentos de forma autônoma (Professor Bernardo, Professor Caio e Professor Vitor); “proporcionar o maior número de vivências aos alunos para educar não só a consciência corporal a consciência física” (Professor Gustavo e Professor Lucas); “formar um sujeito crítico, atuante e construtivo na sociedade em que vive, que tem entendimento de seus direitos”(Professor Caio e Professora Valeria); “buscar uma construção coletiva; produção; felicidade” (Professora Sofia).

Os sentidos mencionados pelos professores vêm ao encontro dos princípios apresentados na concepção crítico-superadora da obra Metodologia do Ensino de Educação Física (1996), sendo eles: “... a relevância social e a adequação do conteúdo, a simultaneidade e incorporação do conteúdo e a constante ressignificação do conhecimento...” (SOARES; *et al.*,1996, p.87).

A Educação Física como prática social e como disciplina escolar compõe parte fundamental de uma educação crítica, tendo em vista a perspectiva da formação omnilateral, aspectos destacados pelo professor Lucas e professor Vitor:

Ensinar a educação física é como trabalhar os valores, éticos, morais enfim. E a partir disso, o indivíduo com uma formação integral acaba tendo os valores democráticos mais fortes (Professor Lucas).

A gente trabalha pela formação do sujeito, sujeito participativo, como sociedade, autônomo, que tem entendimento de seus direitos, que seja atuante nos seus meios sociais. A gente tem oportunidade pra dar sentido e significado através dos sentimentos, das sensações (Professor Vitor).

A Educação Física no EMI deve possibilitar aos estudantes a leitura crítica e a capacidade de discernir o contexto sociocultural do qual fazem parte. Isso significa a possibilidade da formação para o exercício das profissões, a compreensão das relações sociais no âmbito do emprego, o desenvolvimento das tecnologias necessárias ao bem social, as necessidades relacionadas à prestação de serviços e, neste contexto, o exercício da cidadania em uma sociedade democrática (BOSCATTO; DARIDO, 2020).

O professor Bernardo destaca a importância de a Educação Física ser trabalhada em todas as etapas do EMI.

A educação física tem que ser trabalhado em todas as etapas, porque é uma formação continuada, é uma formação integral do nosso aluno - não só em termos técnicos, táticos falando sobre esporte, atividade física, e tal mas, com uma formação integral, de responsabilidade, de conhecer um pouquinho mais o teu colega, de respeitar um pouco mais o teu colega, enfim, são outros valores, que também estão inseridos na nossa disciplina (Professor Bernardo).

No entendimento do professor Gustavo, a Educação Física no EMI tem uma relação muito próxima aos “conhecimentos sobre o corpo”. Nesse sentido, esses conhecimentos devem possibilitar aos estudantes a compreensão de múltiplas dimensões, que se relacionam a aspectos intrínsecos ao organismo e possibilitam o entendimento de relações sociais vinculadas ao mundo de trabalho.

Percebe-se então a possibilidade de articular os conhecimentos sobre o corpo com as especificidades da formação profissional. Nesses termos, Ramos (2011) destaca que em uma perspectiva curricular para o EMI, os conhecimentos são pensados na relação entre partes e totalidade. Nesse caso, os conhecimentos sobre o corpo podem possibilitar a compreensão de múltiplas relações que acontecem no âmbito do emprego.

Para Ramos (2011, p. 775), o currículo na EPT é organizado de maneira que “[...] o conhecimento desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta”. Indo além,

A Educação Física é imprescindível para a formação global do ser humano. Consciente e saudável. Eu acredito que a educação física é uma ferramenta, um meio para educar não só a consciência corporal a consciência física, o desenvolvimento motor, aprimoramento do desenvolvimento motor desses jovens e também em aspectos sociais na educação de uma forma geral então aspectos sociais, emocionais, de autoconfiança de, perseverança desta relação de ganhar e perder, de viver em sociedade (Professor Gustavo).

Para o professor Cassio, a Educação Física no EMI não deve estar atrelada somente ao caráter instrumental, relacionado ao desenvolvimento de habilidades e técnicas necessárias ao desenvolvimento das profissões. Principalmente, a Educação Física pode contribuir com a formação necessária para a vida, o exercício da cidadania e a compreensão do contexto cultural do qual os sujeitos fazem parte.

Para mim ela é fundamental pra que a gente consiga coisas básicas com os estudantes numa formação que eu entendo que seja importante: autonomia do estudante, que ele possa ter capacidade de transformar sua própria vida e a vida das pessoas que estão em seu entorno, um entendimento dos processos que ocorrem na volta dele, um entendimento de tudo, na questão política, na questão social, de tudo que o envolve (Professor Cassio).

Segundo a fala da professora Sofia, o fator significativo da Educação Física refere a uma questão ambiental, ou seja, mudanças de hábitos dos alunos e da comunidade do *campus* para um estilo de vida mais saudável a partir do contato com aulas de EF e apoio administrativo:

Uma questão ambiental - eles começaram a ter hábitos ativos dentro do *campus* e isso é uma coisa significativa para um *campus* que não tem estrutura para Educação física e essa forma de viver o *campus* essa forma de pensar a vida tanto profissional quando pessoal que a Educação Física trouxe pros alunos foi uma das maiores motivações que essa nova administração pudesse trazer investimento na área que era tida como uma área de relevância menor em comparação as outras - então eu acho que a questão ambiental pro estilo de vida atual (Professora Sofia).

De acordo com Frigotto (2012), o EMI requer um tipo de formação que se constitua numa mediação fecunda para a construção de um “[...] projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade”, e consequentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que ao mesmo tempo responda aos imperativos de novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

O estudo de Montiel; *et al* (2021) se dedica à relação dos objetivos dos/as professores/as Educação Física do IFSul em relação aos/às alunos/as do Ensino EMI. Para as autoras, mesmo sendo objetivos variados, é possível perceber o olhar dos professores para que o conhecimento construído nas aulas de Educação Física seja para a vida dos alunos, os quais envolvem a “[...] formação para a cidadania, a participação em diversificadas experiências corporais e a busca por qualidade de vida, um corpo saudável e ativo” (2021, p. 6).

Já a pesquisa de Metzner; *et al* (2017) identificou quatro unidades temáticas determinantes para a valorização da Educação Física nos IF: “[...] caracterização da disciplina; perfil profissional dos docentes; ações pedagógicas no ensino de Educação Física; e ações de extensão, pesquisa e atividades extracurriculares” (2017, p. 120).

A tese em questão, especificamente quanto a este aspecto sobre os sentidos da Educação Física como se observa, trouxe outros elementos citados pelos docentes que superam a dimensão do ensinar, o esporte, a ginástica, a dança, os jogos, as atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o próprio corpo, pois está incluindo mecanismos de integração e formação integral, pode-se dizer, multivariadas. Há compreensão e discussão com os estudantes sobre os valores, o autodesafio, os sentidos e os significados dos conteúdos da Educação Física, além de trabalhar a dimensão da formação profissional incentivando a participação do sujeito para que ele compreenda o seu papel na sociedade como indivíduo capaz de entender, inventar, reinventar e transformar a sociedade.

Como destaca o professor Cassio:

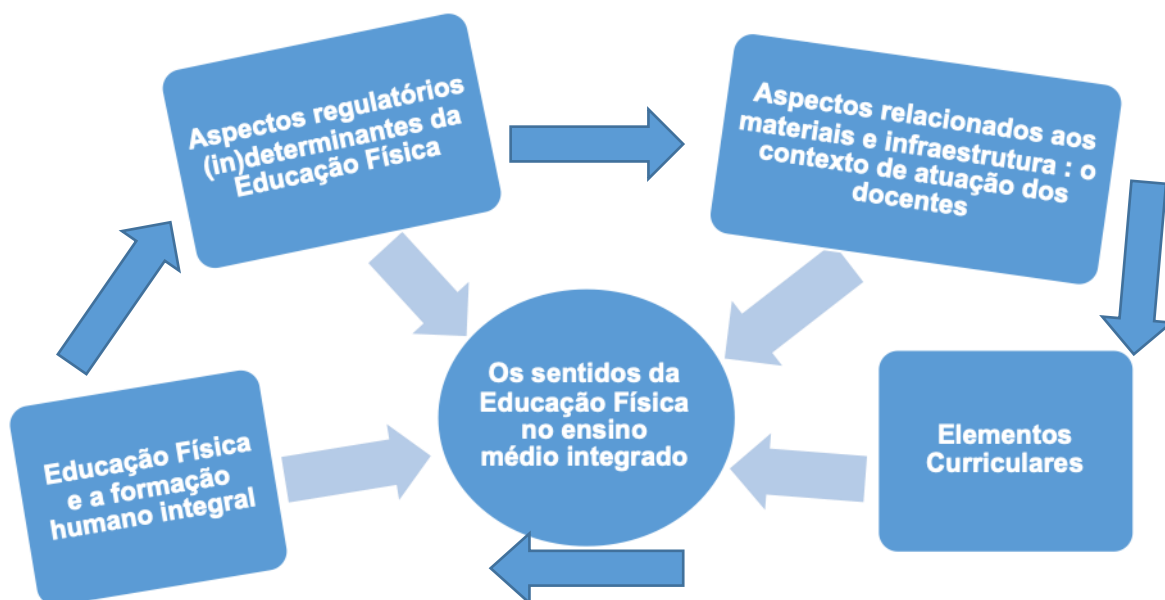
No momento que ele trabalha tudo isso: autodesafio, qualificar a si mesmo, questionar, pensar e achar soluções para as coisas que acontecem com a volta dele, eu estou relacionando com todo o ensino médio integrado (Professor Cassio).

Como viu-se com a exposição das docentes, as propostas de currículo integrado nos processos educacionais, mesmo após mais de dez anos da aprovação da rede federal de ensino, ainda são recentes ou são representadas por casos isolados, portanto necessitam de abordagem que envolvam a dimensão cultural da prática pedagógica e uma concepção teórica norteadora da ação educacional, que não se limita apenas aos processos ensino e aprendizagem. O professor Cassio expõe esta fragilidade da Educação Física enquanto disciplina do EMI.

Entendo que a Educação Física, ela é fundamental para que o ensino médio integrado possa ser colocado na sua totalidade ou na sua quase totalidade, em prática. No entanto, isso está muito longe de se ocorrer - pois acredito que isso ocorra, deva ocorrer toda uma reformulação da postura das pessoas de poder se discutir, de poder ter uma sistematização de estudo a respeito disso, e de uma indicação, de um direcionamento. Enquanto isso não ocorrer, vai ter as ações isoladas e os ensaios individuais, e os ensaios de um coletivo reduzido (Professor Cassio).

Como fechamento, foi elaborado um fluxograma, a Figura 1, para explicar que as temáticas representam um movimento de peças, a organização das temáticas finais segue uma sequência, fazem uma caminhada, trilham um caminho para a construção da última temática, como forma de chegar à resposta da questão de pesquisa.

Figura 1 – Relações entre os Aspectos da Educação Física no IFSul



Fonte: elaborada pela autora, 2021.

Assim, a temática sobre os sentidos que os professores atribuem a Educação Física no EMI se relaciona com os demais aspectos por envolver o entendimento da construção de uma proposta curricular, se delinear com a legislação, com as propostas curriculares e as concepções dos professores sobre as finalidades de formação humana integral que perpassa por questões políticas, pedagógicas, estruturais e sociais.

A ÚLTIMA PEÇA DESTE QUEBRA-CABEÇA – As Considerações Finais

A última peça do quebra-cabeça do estudo proposto busca retomar os achados de pesquisa e impulsionar uma reflexão coletiva sobre o trabalho com a Educação Física no EMI, contribuindo com uma aprendizagem que efetivamente promova a formação desses estudantes como cidadãos.

Esta tese teve por objetivo compreender a construção das propostas curriculares de Educação Física e a inter-relação para a formação humana integral no ensino médio integrado, identificando como os professores relacionam as propostas curriculares da Educação Física com a formação humana integral no IFSul, nos *campi* implementados após a expansão da rede federal de ensino.

Mesmo sendo bastante discutida a relação formação humana integral EMI no meio acadêmico, muitos aspectos ainda não foram discutidos ou abordados, causando uma lacuna que dificulta a compreensão profunda da concepção de formação integral e sua disseminação nos currículos que atuam diretamente com o EMI.

Dentre os limites apontados no estudo, primeiramente, devido à pandemia do coronavírus, algumas etapas e procedimentos do estudo tiveram que ser reorganizadas, como: a visita aos *campi* de investigação, acompanhamento e observação das aulas semanais dos docentes, portanto foi excluindo essa etapa do estudo e manteve-se as entrevistas semiestruturadas de forma virtual.

Para colaborar com a pesquisa, buscou-se referências sobre formação humana integral, currículo, Educação Física, EMI, educação profissional e tecnológica em autores como: Kuenzer (2002); Frigotto (2012; 2008); Ciavatta (2005; 2010; 2011); Ramos (2005; 2008; 2011); Moreira, (2007); Moreira et al (2010; 2013; 2017); Silva, (2017); Goodson (2013); Sacristán (2013); Bracht (1992; 2003; 2008); Darido (2005; 2014; 2017); Montiel, (2019; 2021); Neira (2010); Ilha (2019); Boscatto (2017), servindo como base para a articulação teórica desenvolvida.

A inspiração desta tese foi um quebra-cabeça, em que cada peça compôs um capítulo da mesma. A Segunda peça – O contexto da educação profissional e tecnologia – foi abordado como forma de contextualizar, os primeiros movimentos na política educacional brasileira para a formação profissional de nível médio até centrar as reflexões a partir da lei 11.892/2008, com a criação dos IF. Ressaltando a principal concepção que orienta a proposta de criação dos IF: a oferta de uma

educação que integra a formação geral com a formação profissional, concepção relacionada com a formação humana integral e a valorização do estudante no processo de escolarização e para a vida.

Seguindo para a Terceira peça - Aproximações e compreensões sobre o currículo - dialoga-se sobre a temática currículo, a partir da compreensão de currículo, como uma construção social que se faz de múltiplos tipos de práticas que não se restringem simplesmente à prática pedagógica de ensino, mas perpassam ações de ordem política, administrativa e avaliativa, entre outras, e que valoriza educadores e os educandos, como sujeitos protagonistas no processo educacional.

Continuando a Quarta peça – A Educação Física e o currículo na educação profissional e tecnológica- discutiu a Educação Física e currículo integrado na educação profissional e tecnológica por meio da contextualização da Educação Física escolar no EMI. Sob a referência ao termo “integrado”, Ramos (2011) evidencia que o desafio mais importante de uma proposta curricular orientada para a formação integral está no entendimento do conceito de conhecimento científico, bem como quais serão os critérios para sua escolha e a maneira como sistematizá-los e apresentá-los aos alunos, pois a concepção de integração está associada à concepção de escola unitária, que considera a educação de qualidade um direito de todos, incluindo a apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade. Nesse entendimento é importante problematizar qual a finalidade e como são trabalhados os conteúdos de ensino predominantes nas práticas educativas da Educação Física no EMI, e como a formação profissional dos professores e as políticas educativas influenciam esse contexto para de fato possibilitar uma formação humana integral.

Toda essa discussão contribuiu para compreender que as propostas curriculares são organizadas e pensadas ou fazem parte de um processo, envolvendo fatores externos, como as políticas educacionais e fatores internos, como, instituição, formação docente e que estão diretamente relacionados para o desenvolvimento de uma formação integral e humana.

A Quinta peça – Aspectos relacionais para a construção das propostas curriculares dos *campi* dos IFSul pesquisados - trouxe os resultados da pesquisa com as temáticas de análise e a discussão com os autores que fundamentaram o estudo. Nessa peça os cinco aspectos em destaque: “ Aspectos regulatórios in (determinantes); Aspectos relacionados aos materiais e infraestrutura: o contexto de

atuação dos docentes; Elementos curriculares da Educação Física; Educação Física e formação humano integral; Sentidos da Educação Física no ensino médio”, trouxeram considerações importantes para compreender os diferentes aspectos que podem estar inter-relacionados à Educação Física para a formação humana integral.

A falta de integração curricular é o maior desafio a ser enfrentado não só pela Educação Física, mas pela educação profissional e tecnológica de forma mais ampla, nos diferentes *campi* pesquisados. Pode-se perceber integrações pontuais, porém, nada de forma sistematizada, apenas a partir de temáticas que se permitem um diálogo maior entre as áreas.

Foi possível perceber também modos de organização e seleção curriculares diferenciados que merecem destaque nos *campi* com relação à Educação Física, pois em alguns *campi* (C2, C3, C6) procuram desenvolver uma diversidade de temas, rompendo com alguns paradigmas estabelecidos ao longo da história da área, com objetivos de proporcionar o maior número de experiências para que o aluno possa ter mais autonomia em sua tomada de decisões.

Há exemplos de ações isoladas, como o *campus* C6, que descreve uma movimentação de currículo e ações práticas, segundo os professores entrevistados, que contribui para pensar a Educação Física direcionada a uma formação humana.

Outro fator importante citado pelo professor do *campus* C1 é com relação ao reconhecimento e valorização da disciplina com as demais áreas, pois a partir momento que a Educação Física é vista como fundamental no processo de formação dos alunos, é possível propor atividades integradas que atendam o ensino médio integrada.

Além disso, como mencionado sobre a carga horária da Educação Física dos *campi*, há possibilidades de se ter algo ideal, como três aulas semanais em dias diferentes, como exemplificado nos *campi* C1 e C6.

Enfim, são características que podem não estar presentes em sua totalidade, mas denotam o movimento no sentido de evidenciar a ruptura com a noção de Educação Física como “atividade” para a condição de componente curricular. Esse movimento assume modos de organização e seleção curriculares diferenciados, que merecem destaque no campo da Educação Física. É um caráter na especificidade da tradição deste componente e que também deve levar em conta os contextos em que se desenvolve, o que significa afirmar que algo pode ser diferenciado em

determinado contexto e não em outro, como vistos nos diferentes *campi* pesquisados.

Segundo Fensterseifer, *et al* (2019), a Educação Física configura-se como um componente curricular que possui uma responsabilidade educativa fundamentada em objetivos, conteúdos e conhecimentos que possibilitam compreender, a partir de sua tematização, o mundo e a dimensão humana relacionados a cu

Logo, repensar a organização e a atuação da Educação Física no EMI se faz necessário para que essa disciplina adquira uma identidade própria nas instituições profissionalizantes e para que esteja de acordo com as peculiaridades desse contexto, possibilitando assim que se caminhe em direção a uma integração curricular sob a perspectiva da formação humana integral. Como a necessidade para tal há a de reformulação de conteúdos programáticos da Educação Física, para melhor atender ao projeto de ensino médio integrado.

Entretanto, para uma articulação da Educação Física ao EMI, para a construção de uma formação humana integral, falta um PPP que contemple estas inter-relações com a formação humano integral e as demais disciplinas. Uma articulação continuada dos professores, pois o processo de integração exige que seja construída continuamente ao longo da educação do indivíduo, sob a égide do trabalho. Assim, será possível conceber a formação profissional como forma de entender e modificar por meio de ações técnicas, políticas e culturais.

Sobre a Educação Física dentro da finalidade de EMI necessita tratar de suas especificidades relativas às manifestações culturais, e a partir da cultura corporal, representa uma forma de promover a integração e articulação com a EPT. Como dito, a Educação Física tem o papel de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal, de forma a incentivá-lo a produzir, reproduzir e transformar suas práticas, para que ele usufrua das manifestações da cultura corporal em benefício da sua formação como indivíduo crítico para melhoria da sua qualidade de vida.

Dessa forma, é importante propor ações institucionais que permitam mudanças positivas para a Educação Física do IFSul e, posteriormente, em ação conjunta com colegas das demais redes de ensino, promover transformações na educação física escolar.

Porém, sabe-se que mudar as propostas curriculares da Educação Física no Ensino Médio é um desafio individual e coletivo, pois depende da mudança de pensamento de toda uma sociedade sobre nosso papel enquanto formadores de

jovens críticos e autônomos, capazes de reconhecer, valorizar, modificar e usufruir conscientemente do vasto repertório de conteúdos existentes.

De forma geral, as pesquisas e as percepções dos professores sobre a articulação da Educação Física para a formação humana integral demonstram que a materialização de uma formação humana integral, que tenha como fundamento o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, é algo possível, porém ainda distante da realidade do sistema educacional brasileiro. O investimento na formação complementar dos docentes é, assim, proposto como fundamental e um caminho para a superação destas limitações.

Assim, compreende-se que a tese sustentada no percurso de toda essa investigação, tendo como base a cultura corporal é de uma proposta curricular a partir de algo diferente, interligado ao processo de formação humana integral e para o mundo do trabalho, considerando os princípios de formação apontados pelos IF, pois se acredita que a formação humana integral se dá/faz a partir da articulação da Educação Física com os diferentes componentes curriculares presentes, por meio de um currículo pensado na contemporaneidade, que propõe o desenvolvimento de conteúdos diversificados e ressignificados valorizando os diferentes sentidos da construção do conhecimento de forma autônoma, flexível e dinâmico.

Diante do exposto nesta tese e levando em consideração as condições de ensino dos IF, trata-se de um universo particular, e pode-se inferir que a Educação Física no EMI, dentro de cada *campi* do mesmo IF, sendo esse o IFSul, se manifesta de maneira singular, como dito por um professor entrevistado: “[...] há ensaios de EMI em alguns *campi*” (Cassio). Foi possível observar diferentes realidades ao compreender as formas de organizar e planejar as propostas curriculares, o qual evidenciou que as formas pelas quais a cultura se manifesta podem promover representações, e por isso se faz necessária uma formação contextualizada, orientada por conhecimentos, princípios e valores que orientam a ação humana na perspectiva de transpor os limites entre o ensino técnico e o científico.

Mas a tese em questão, especificamente o aspecto sobre os sentidos da Educação Física como observado, trouxe outros elementos citados pelos docentes que ultrapassam o ensinar, o esporte, a ginástica, a dança, os jogos, as atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o próprio corpo, pois estão expostos mecanismos de integração, formação integral, pode-se dizer multivariadas. Há compreensão e discussão com os estudantes sobre os valores, o autodesafio, os

sentidos e significados das práticas corporais, além de trabalhar a dimensão da formação profissional e incentivando a participação do sujeito para que ele compreenda o seu papel na sociedade como indivíduo capaz de entender, inventar, reinventar e transformar a sociedade.

Além disso, a atuação dos sujeitos de forma autônoma e cidadã perpassa por experiências de aprendizagens significativas desenvolvidas no âmbito escolar, que possibilitem o exercício da capacidade de pensar, analisar, criar e agir a partir dos conhecimentos provenientes de diferentes áreas científicas, como da Educação Física, da cultura e das artes. Esses conhecimentos básicos para a formação humana, necessariamente, são disponibilizados pelos diferentes componentes curriculares.

Próximo do fechamento desse estudo, não posso deixar de expor a professora e pesquisadora que iniciou esta pesquisa e que se constitui nesse momento. Foram muitas incertezas, dúvidas, leituras e releituras para chegar ao objeto de estudo que pudesse contribuir cientificamente para área da Educação Física, mas que também ajudasse a compreender o espaço de atuação profissional como forma de recontextualizá-lo.

A pesquisa evidenciou as dificuldades de se atender uma proposta curricular da Educação Física para a formação humana integral, mas também expôs a necessidade de diálogo crítico sobre o sentido da Educação Física e a cultura corporal como manifestação social que emerge da própria cultura, a qual podem ser desenvolvidas por meio de um trabalho coletivo entre os docentes dos diferentes *campi*, eventos científicos e acadêmicos e formação complementar para o trabalho docente no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano; MARTINS, Fabricio. **Educação Física escolar no ensino médio integrado**: limites e possibilidades de uma proposta de intervenção. Revista Prática Docente. v. 5, n. 1, p. 100-120, jan/abr 2020.

ACOSTA, Elisabete; CUNHA, Leonardo; MARCHAND, Simone. Módulos integradores nas aulas de Educação física do ensino médio: uma proposta de autonomia discente no IFRS campus Rio Grande. In: ALMEIDA, Ana Cláudia; ACOSTA, Elisabete. (orgs). **Ensinar e aprender como um processo recursivo**: o que temos feito, dialogado e refletido na sala de aula. Porto Alegre, RS : IFRS, 2020.

ALVES, Alda. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ANDREANI, Fabiani. **O ensino da Educação Física no Instituto Federal de São Paulo**. 2018. 189 f. Dissertação de Mestrado Profissional. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências de Bauru.

ARAÚJO, Jair. **Novos sentidos das políticas curriculares para a educação profissional no Instituto Federal Sul-rio-grandense**. 2013. 308f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2008.

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação. 1996.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo; DANTAS, Luiz Eduardo. **Educação física estado da arte e direções futuras**. 2011. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.25, p. 105-15, dez.

BITTENCOURT, Fernanda; ANTUNES, Natália; BICCA JUNIOR, Walter; CHAGAS, Yasmin. **A interdisciplinaridade nos cursos técnicos integrados do IFSul – campus Sapucaia do Sul**. Projeto de Pesquisa realizado no IFSul. 2017.

BOSCATTO, Juliano. D.; DARIDO, Suraya. C. **A Educação Física no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares.** Pensar a prática, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.

_____, Juliano. D. **Proposta curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma proposta colaborativa virtual.** Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro – UNESP, Rio Claro - SP, 2017.

_____, Juliano, Daniel; DARIDO, Suraya, Cristina. **A Educação Física nos institutos federais: “o quê” e o “para quê” ensinar?** Revista Motrivivência, (Florianópolis), v. 32, n. 63, p. 01-17, julho/dezembro, 2020.

BRACHT, Valter; ALMEDA, Felipe. **Pesquisa em ação: educação física na escola.** Ijuí: Unijuí, 2003.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física.** Ijuí: Unijuí, 2005, p. 150-156.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, Brasília – Seção 1 – 10/04/1942, p. 5798. 1942a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, No 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1961. Acesso em: jan. 2019.

_____. **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.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 1** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.** Resolução no 6 de 20 de setembro de 2012. Brasília. 2012a.

_____. **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.

_____. **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.

_____. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica STEC/MEC.** Dados de toda a Rede Federal de Ensino referentes ao ano de 2019. Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>. Acesso em: maio 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.**

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad:** teoria, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BORBOREMA, Caroline. D. L. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica:** a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2013.193 f. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOYNARD, Carlos Augusto. **A prática pedagógica do doente da Disciplina Educação Física no Instituto Federal Fluminense Campus Centro:** desvendando saberes e práticas. 2015. 113f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Curso de Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Using thematic analysis in psychology.** Qualitative Research in Psychology, v. 3 n. 2, p. 77-101, 2006.

_____. V.; _____, V. **Teaching thematic analysis: over-coming challenges and developing strategies for effective learning**, *The Psychologist*, v. 26, n. 2, p. 120-123, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Metodologia do Ensino de Educação Física** (2ª ed.). São Paulo: Cortez. 2009.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas do trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CUNHA, Marcilio L. da. **O percurso da educação física no Instituto Federal de Santa Catarina** – Campus São José. Dissertação (mestrado). 2012, 85 f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

DAMAZIO, Marcia.; SILVA, Maria de Fátima. P. **O ensino da educação física e o espaço físico em questão**. *Revista Pensar a Prática*. V.11, n.2/jul. 2008.

D'ANGELO, Márcia. **Escola técnica federal de São Paulo: integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986)**. Tese. São Paulo. Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2007.

DAIOLO, JOCIMAR. **Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO, Suraya. C. **Educação Física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados**. Universidade Estadual Paulista. Prograd – Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012.

_____. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

DOMINGUES, José, J; TOSCHI, Nirza, S; OLIVEIRA, João. **A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. *Educ. Soc.* [online]. 2000, vol. 21, n.70, pp. 63-79.

FARACO, Carlos Alberto. **Educação Física Considerações Gerais**. In: KUENZER, Acácia (org.) **Ensino Médio. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. 248p.

FAZENDA, I. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda:** Construção de uma atitude pedagógica. 2011, p. 10-57.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André. **Ensaiaando o “novo” em educação física escolar:** a perspectiva de seus atores. Revista Brasileira de Ciência do Esporte. Florianópolis, SC.v.33, n.1, p. 119-134, jan/mar.2011.

_____, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **Desafios da legitimação da educação física na escola republicana.** Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2013.

_____, P.E; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVA, Sidinei Pithan. **Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana.** Movimento, Porto Alegre, p. e25070, nov. 2019.

FONSECA, Celso S. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961. v.1.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) **Trabalho e Conhecimento:** Dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987, p. 1-96

_____. **Educação e Crise do Trabalho:** Perspectivas de Final de Século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, cap. 3, p. 76-99.

_____; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. 3a edição. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educação e Sociedade, n. 100, v. 28, Campinas, out. 2007. p. 1129-1152.

_____.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do Decreto nº 5.154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. Trabalho necessário, Rio de Janeiro, n. 3, p. 1-26, 2005. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____.; CIAVATTA, M. **A educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Tradução de Flávio Paulo Meurer; revisão da tradução de Enio Paulo Giachini. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRISCHKE, Paulo. E. **O paradigma da colaboração nas políticas públicas para a educação profissional e suas implicações sobre o trabalho docente.** 2013. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, RS.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu Silva. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

HYPOLITO, Álvaro., M; VIEIRA, Jarbas; LEITE, Maria Cecília. **Currículo, gestão e trabalho docente.** São Paulo, v.8 n.2, ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: jan. 2019.

IFRN. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Proposta de trabalho da disciplina de Educação Física para os cursos técnicos de nível médio integrado regular, EJA e subsequente.** Natal/RN, 2011.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Resolução 095 de 22 de outubro de 201. **Política de Educação Física, Esporte e Lazer.** Bento Gonçalves, 2019.

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: fev. 2019.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional.** 2015. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-istitucional>>. Acesso em: fev. 2019.

_____. Organização didática da educação básica profissional e superior de graduação do IFSul. **Resolução nº 90/2012.** Disponível em:

<http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/113-organizacao-didatica>. Acesso em: dez. 2019.

ILHA, Franciele. R.S. **As condições de emergência histórica na construção dos currículos da Educação Física**: os discursos curriculares em questão Revista do Programa de Educação – Universidade Católica de Santos Rev. Eletrônica Pesquisa educa. Santos, Volume 11, número 25, p. 344-357, set.-dez. 2019. Acesso em: maio de 2020.

IFSUL. Projeto Pedagógico Institucional. 2015. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-istitucional>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

KAWASHIMA, Larissa. **Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT – Campus São Vicente**: a pesquisa – ação como forma de construção coletiva de conhecimento. 2018. Tese de doutorado. Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação.

KUENZER, Acácia. Z. (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília. O perfil das licenciaturas no IF. IN: **Seminário nacional das licenciaturas dos Institutos Federais**, 2010, Ouro Preto. Seminário dos Institutos Federais. Ouro Preto: IFMG, 2010.

MATOS, Marcelo. C. **A Organização espacial escolar e as aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro, 2005. Monografia (em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MAUÉS, Olgaíses; SILVA, Francisco; FALCÃO, Mary Sylvia. S. R; ESTEVÃO, Ana Maria; LIMA, Jacqueline (coord). **A Contrarreforma do ensino médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional do Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), 2017.

MELO, Savana. Trabalho docente na educação profissional. In: Oliveira, d. A.; Duarte, a.m.c.; Vieira, I. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

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/SC, v. 29, n. 52, p. 106-123, set/2017.

MESQUITA JUNIOR, Paulo Fernando. **A identidade pedagógica e curricular da educação física: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense**. 2014. 191f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de pós-graduação em educação.

MEDEIROS, Valéria Matos Leitão de. **Os sentidos do comportamento curricular Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Médio em João Pessoa-PB: discursos em diálogos**. 2015. 289f. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. Pós-Graduação em Educação.

MEDEIROS, Tiago. **Análise crítica do posicionamento da Educação Física no currículo do ensino médio integrado de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. 2020. 231f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

MINAYO, Maria Cecília. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p.

MIOTTO, Keila. **Contexto e histórias na constituição da prática pedagógica dos professores de Educação Física em escola técnica de educação profissional e tecnológica**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí.

MONTIEL, Fabiana, C. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do (a) educando (a)**. Tese (doutorado). 2019. 199 f. Universidade Federal de Pelotas.

_____, Fabiana; MARCHAND, Simone; AFONSO, Mariangela. **Contribuições das aulas de educação física na formação do/a estudante de ensino médio integrado**. Revista Prática Docente. v. 6, n. 1, e006, jan/abr 2021.

MOREIRA, Antonio. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013. 7.ed.

MOREIRA, Antonio. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise das teorias crítica. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 95-115, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. MEC, SEB. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2008. p. 17-48. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

_____.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-168, 2003.

_____.; JUNIOR, Paulo. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.

MOURA, Dante. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Revista Holos, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: mar. 2019

NEIRA, Marcos, G; NUNES, M.L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da educação física na educação básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas 1**. 2. ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, p. 65-94.

NÓVOA, Antônio. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 142, v. 16, p. 13-15, maio 2001.

OLIVEIRA, Maria. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Amauri A. B. Planejando a Educação Física Escolar. In: VIEIRA, José L. L. (Org). **Educação Física e Esportes: estudos e proposições**. Maringá: EDUEM, 2004. p. 25-55.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.

Piaget, Jean. Epistemologie des relations interdisciplinaires. In Ceri (eds.) L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités, 1972 ,p. 131-144. Paris: UNESCO/OCDE.1972

PIRES, Ademir, F. **Panorama organizacional e pedagógico dos Institutos Federais no Estado do Paraná e o contexto da educação física**. 2019. Dissertação (mestrado). 169 f. Universidade Estadual de Maringá.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado, 2008. Acesso em: abr. de 2020.

_____. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**. Brasília, Editora IFB, 2017.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Ensino Médio Integrado: Possibilidades e desafios. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA; M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

RAMOS, M & CIAVATTA, M. Ensino Médio e Educação Profissional do Brasil. Dualidade e Fragmentação. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Acesso em: Dez. de 2020.

_____. Ensino Médio Integrado: Possibilidades e desafios. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA; M.; RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

SÁ, Katia Regina de. **Currículo do ensino médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física**. São Paulo: USP, 2019. TESE (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Gilmara; NIQUINI, Claudia. **A influência de documentos norteadores na prática pedagógica de professores de educação física do ensino médio**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 30, n.1, p. 109-134, jan./abr., 2021.

SANTOS, Rosicler. **A educação física no currículo integrado do IFBA: realidade e possibilidades**. Bahia: UFBA, 2016. TESE. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Eduardo. 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.

SILVA, Tomaz. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed; 7. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, M. A.; SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. **Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio Técnico**. Movimento (ESEF/UFRGS), v. 22, n. 1, p. 325–336, 2016.

SILVA, Caetana. J. R. (Org.) **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Tiago, A. **A educação física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. 2015. 161f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SILVA, A. T. **Desafios do Ensino Médio no projeto político pedagógico na perspectiva da educação integral**. 2017. 92f. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SILVA, Marco Antonio. **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.

SOARES, Carmen Lucia. *et al.*, **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1996. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

SOARES, Fernanda Cristina Merisio Fernandes. **O currículo prescrito da educação física num contexto de ensino médio integrado**. Vitória: UFES, 2017. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Educação Física): Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

SOUZA, Luciana. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática**. Arquivos brasileiros psicologia. vol. 71 no. 2. Rio de Janeiro, maio/ago. 2019.

SOUZA, Iracyara. **A aplicação de temas transversais nas aulas de educação física- ensino médio integrado**. 2013. 205f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SOUZA FILHO, Moyses. **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.

SOUZA FILHO, Moyses. **Novas territorialidades pedagógicas para a educação física no ensino médio integrado: uma perspectiva pós-crítica**. 2014. 234f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de pós-graduação em Educação.

SILVA, C. J. R. da (orgs); VIDOR, A. M.; PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C. **Institutos Federais:** lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

VASCONCELLOS, Celso. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. 3ª Ed. São Paulo, Libertad Editora, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Diretor de Ensino, _____

Eu, Natália Silveira Antunes, professora de Educação Física do Instituto Federal Sul-rio-grandense, aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, na linha de Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, sob a orientação do professor Álvaro Moreira Hypolito e com coorientação da professora Franciele Ilha, venho por meio desta, solicitar permissão para o levantamento de dados do meu projeto de tese, no *campus*_____.

O projeto intitulado **A Educação Física no ensino médio integrado: o desafio para a formação humana integral** por finalidade de compreender

Para tanto solicito acesso aos documentos oficiais como: currículos, planos de ensino, planos de curso que me permitam buscar a trajetória da Educação Física em meio às políticas educacionais que alteram as práticas pedagógicas e o trabalho dos professores.

Ambos os procedimentos serão por mim realizados e não acarretarão nenhum prejuízo ao funcionamento do campus.

Desde já conto com tua colaboração.

Atenciosamente,

Natália Silveira Antunes - SIAPE 2816725

De acordo,

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada: **A Educação Física no ensino médio integrado: o desafio para a formação humana integral** tem como objetivo compreender a construção das propostas curriculares da Educação Física no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Sul-rio-grandense, após os dez anos de expansão da rede federal de ensino profissionalizante.

A pesquisa será contextualizada com os documentos oficiais e as entrevistas semiestruturadas. Na ordem dos documentos oficiais inclui-se os documentos orientadores da educação profissional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além de se importante recorrer a: Base Nacional Comum Curricular. Já os documentos técnicos revisados serão o Projeto Político Institucional (PPI), o Projeto Político do Curso (PPC) e os Propostas Curriculares e Ementas da disciplina de Educação Física no EMI (Planos de Ensino Semestral) dos *campi* investigados do IFsul.

Os riscos da pesquisa dizem respeito a eventuais desconfortos sentidos pelos docentes durante a entrevista, havendo suporte do pesquisador quando se fizer necessário. Já os benefícios se referem compreensão da disciplina de Educação Física no contexto do ensino médio integrado apresentando se há aproximações com a formação técnica e de que forma elas acontecem para que assim haja a construção da formação integral do educando.

Gostaria de ressaltar que minha proposta é apenas de analisar o meu objeto de estudo não estou aqui para fazer julgamentos sobre o seu posicionamento.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo

Eu, _____ CPF _____, professor/a do *campus* _____ aceito participar voluntariamente de forma virtual, por meio da plataforma webconferência da UFPel, da referida investigação de autoria e execução da doutoranda Natália Silveira Antunes sob a orientação da Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito e coorientação da Prof^a. Dr^a Franciele Roos da Silva Ilha, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Pelotas.

Concordo que os resultados obtidos da referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que a identidade dos envolvidos será preservada. Os dados da

investigação ficar guardados em local seguro, como forma de garantir o que é estabelecido no termo em questão.

APENDICE 3 – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados e Orientações

Nome do/a entrevistado/a:

Campi de atuação:

Data e horário da entrevista:

Local da entrevista: Virtual Webconferência da

UFPeI

Contato inicial:

- ☐ Agradecer a disponibilidade
- ☐ Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- ☐ Explicar as informações contidas no Termo de Ciência Livre e esclarecido e entrevista.
- ☐ Solicitar o aceite da gravação falada (entrevista virtual).
- ☐ Entregar uma via assinada pela pesquisadora para o(a) entrevistado(a) ou enviar uma cópia por email.
- ☐ A entrevista está dividida em três blocos. O primeiro bloco consta de uma conversa sobre a trajetória profissional dos/das participantes da pesquisa, sendo seguido pelas sinalizações acerca do conhecimento a respeito dos documentos legais (regulatórios) como o PPI e as DNCEP (segundo bloco). O terceiro bloco refere-se à Educação Física no Ensino Médio Integrado (estrutura pedagógica, organização curricular e práticas corporais). As perguntas de cada bloco serviram de guia para manter o foco na conversa. Porém, no decorrer das entrevistas outras questões emergiram, contribuindo para uma maior compreensão do objeto de estudo. Os elementos que emergiram constam na discussão dos resultados.
- ☐ Questão norteadora: Como os/as professores/as de Educação Física pensam e organizam as propostas curriculares do componente curricular no Ensino Médio Integrado?
- ☐ Objetivo geral da pesquisa: Compreender a construção das propostas curriculares da Educação Física no Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Sul-rio-grandense
- ☐ Objetivos específicos: analisar os documentos norteadores do EMI (PPI; DNCEP); explorar e analisar os planos de ensino dos/as professores/as de Educação Física e as ementas da disciplina nos cursos técnicos integrados de cada campi investigados; discutir a percepção dos/as professores/as de EF sobre as contribuições da disciplina para a formação no Ensino Médio Integrado; identificar as correlações entre as propostas curriculares da EF e a formação profissional de nível médio.
- ☐

Procedimentos iniciais:

- ☐ Preparar o gravador.
- ☐ Iniciar a gravação.

Questões para entrevista

PRIMEIRO BLOCO: Perfil Acadêmico-Profissional

1.1 Qual é a sua formação?

1.2 Em que ano e em qual instituição você se formou?

1.3 Fizeste algum curso de pós-graduação? Em que nível? Em qual área? Em qual ano concluiu?

1.4 Há quanto tempo você é professor do IFSul?

SEGUNDO BLOCO: Documentos regulatórios

2.1 Existem fundamentos teóricos ou documentos norteadores para o planejamento de ensino da EF no EMI? Podes citar quais são eles? Diretrizes, PPI.

2.1.1 Você conhece o PPI do IFSul?

2.1.2 Como se dá a organização dos cursos técnicos integrados no PPI?

2.1.3 Como a EF está posta no PPI? Ela está em alguma área específica? Qual?

2.1.4 A área da EF participa da formulação e/ou reformulação dos cursos técnicos integrados? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

2.1.5. Tem algum ponto do PPI que achas que merece destaque?

2.1.6 Pensas que algo deva ser modificado? O que? Por que?

2.1.7 Conheces da DCNEP? Se sim, o como a EF está disposta nelas?

2.2 Quais aspectos específicos entendes que merecem destaque nos documentos norteadores?

2.3 A área da EF participa da formulação e/ou reformulação dos cursos técnicos integrados? Se sim, de que forma? Podes exemplificar? Se não, por quê?

2.4. Há alguma orientação do campi (coordenação pedagógica e direção de ensino) com relação a BNCC? De que forma?

TERCEIRO BLOCO: Educação Física no Ensino Médio Integrado –

3Estrutura pedagógica da área:

3.1 Qual é a carga horária da EF, em todos os anos do Ensino Médio, nos cursos técnicos integrados?

3.2 Quantas vezes por semana a disciplina ocorre?

3.3 O campus possui um coordenador de Educação Física? Se sim, é um/a professor/a

de EF? Qual as atribuições deste/a coordenador/a ou professor/a?

3.4. Descreva a estrutura física existente no seu *campus*.

3.5. Quais os recursos, físicos e materiais, são disponibilizados para o desenvolvimento das aulas de EF?

4 Organização Curricular e das práticas corporais:

4.1. Qual ou quais são as ementas da EF nos cursos técnicos integrados do teu *campus*? *Solicitar planos de ensino (diário, semanal, mensal, semestral)

4.2. Há alguma diferença entre as ementas? Se sim, quais os motivos para tal diferenciação? Quais são as diferenças (exemplifique)? Se não, a ementa da EF é mesma para todos os cursos e adiantamentos (anos)? Por quê?

4.3 Há algumas práticas corporais (conteúdos) que devam ser priorizadas no desenvolvimento das aulas de EF da EPT? Quais conteúdos devem ser desenvolvidos pela EF na EPT?

4.4 Há aproximação dos conteúdos da EF com as especificidades de cada curso técnico integrado do seu *campus*? Se sim, de que forma ocorre? Podes dar exemplos? Se não, por quê?

4.5 Como você, professor/a, compreende a relação da EF com a formação integral? Quais os sentidos deste componente curricular no EMI no IFSul, para a formação integral? Qual o objetivo da EF na EPT no IFSul?

Encaminhamentos finais:

- ☐ Terias mais alguma coisa para acrescentar? Sentes a necessidade de falar algo a mais? Algum ponto que acreditas que ficou faltando?
- ☐ Ficaste com alguma dúvida?