

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

**Eduardo Batista von Borowski**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: reflexões de  
uma *minga* epistêmica em processo**

Porto Alegre, RS

2021

**Eduardo Batista von Borowski**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: reflexões de  
uma *minga* epistêmica em processo**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de Doutor em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Professor Dr. Fabiano Bossle

**Porto Alegre, RS**

**2021**

### CIP - Catalogação na Publicação

Borowski, Eduardo Batista von  
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO  
INTEGRADO: reflexões de uma minga epistêmica em  
processo / Eduardo Batista von Borowski. -- 2021.  
281 f.  
Orientador: Fabiano Bossle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de  
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto  
Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação Física Escolar. 2. Ensino Médio  
Integrado. I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## AGRADECIMENTOS

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que esta tese se concretizasse. Em primeiro lugar, quero agradecer ao Professor Fabiano Bossle pela oportunidade que me foi dada e pela postura com a qual encarou meu processo formativo, com um trato simples e correto sem nunca ter permitido que o desalento se instalasse, mesmo quando as coisas não corriam bem. Com o respeito à autonomia dos educandos Fabiano faz valer a máxima Freiriana que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”. Mahalo!

Estendo meus agradecimentos aos colegas do grupo de pesquisa DIMEEF pelo bom convívio, as boas discussões e, a alegria que esteve sempre presente nos momentos de aprendizado. “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

Agradeço imensamente à minha família pelo carinho e compreensão pela ausência em alguns momentos em função da dedicação para a escrita da tese. Thais, Helô, Guri, Théo amo vocês! “Ensinar exige alegria e esperança”.

Aos estudantes do IFSC, copesquisadores artesãos, que me receberam de braços abertos quando fui seu Professor e que demonstraram entusiasmo em participar desta pesquisa, me permitindo ver que a “mudança é possível”. “Ensinar exige querer bem aos educandos”.

Aos servidores e demais estudantes do IFSC, em especial aos amigos do coração Diogo, Mayara, Rodrigo, Fernando, Rachel, Pat, Duda, Paula, Sérgio, Tati, Alê, Sílvia e Vitor por estar ao meu lado nas trincheiras e me ensinar a lutar por uma educação pública e de qualidade para todes! “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”.

À Jéssica Frasson, parceira intelectual de longa data, pelo imenso aprendizado oportunizado, leitura e críticas à tese e pelos estímulos sentidos após cada conversa, que me faziam recarregar as baterias. “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.

Ao Tiago, Skolaude, Mauren e Cibele, obrigado pela amizade e a forma generosa com que sempre leram meus escritos e esboços, incentivando e ajudando a organizar e desvelar a tese que agora apresento. “Ensinar exige saber escutar”.

Ao amigo e companheiro Victor pela orientação e parceria nos primeiros passos desta caminhada acadêmica. “Ensinar exige pesquisa”.

Ao Rafa, à Val e ao Henrique pela amizade, parceria e cumplicidade que se faz sentir em todos os momentos da vida, estamos juntos, para o que der e vier! “Ensinar exige apreensão da realidade”.

Aos meus pais, minha irmã, ao Ju e à Vildes, portos seguros da vida que me fazem entender que “ensinar exige liberdade e autoridade”.

Aos Professores Ricardo e Sérgio e às Professoras Inês e Jaqueline pela disponibilidade e generosidade com o meu processo formativo, “ensinar exige rigorosidade metódica”.

Agradeço ainda, ao IFSC pelo afastamento profissional para o desenvolvimento desta etapa formativa, ao PPGCMH da UFRGS pela oportunidade e ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES) do Estado de Santa Catarina, pela bolsa de estudos. “Ensinar e Pesquisar exigem INVESTIMENTO PÚBLICO!”

A educação que precisamos [...] não pode prescindir, de um lado da formação técnico-científica do educando, portanto, do exercício crítico de sua curiosidade epistemológica, de outro, da compreensão igualmente crítica de seus direitos e de seus deveres de cidadão ou cidadã. Educação em cuja a prática se perceba uma compreensão correta de tecnologia [...]. A compreensão crítica de tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. [...] uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. Por isso mesmo a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo, [...] a educação em geral não pode prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica. O convívio com as técnicas a que não falte a vigilância ética implica uma reflexão radical, jamais cavilosa, sobre o ser humano, sobre sua presença no mundo e com o mundo.

*(Paulo Freire, Pedagogia da Indignação, p. 117-118)*

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Tese de doutorado

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

PROGRAMA: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores e prática pedagógica

TEMA DA PESQUISA: O componente curricular Educação Física no Ensino Médio Integrado

TÍTULO DA PESQUISA: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: reflexões de uma *minga* epistêmica em processo

PROBLEMA DE PESQUISA: Como a Educação Física escolar vem sendo construída no Ensino Médio Integrado de dois *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina?

OBJETIVO DA PESQUISA: Compreender a constituição do projeto educativo da Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado de dois *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina;

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- a) Assumir a construção de um processo metodológico que evidencie um conhecimento que emerge com o Sul epistemológico;
- b) Apresentar uma revisão bibliográfica sobre a história da Educação Física na Educação Profissional;
- c) Descrever como a Educação Física escolar vem se constituindo no debate acadêmico científico em relação ao Ensino Médio Integrado;

- d) Interpretar a orientação epistemológica presente nos documentos orientadores do IFSC, quanto às concepções, diretrizes e normas relacionadas a educação e a educação tecnológica, especificamente no que remete a Educação Física e a cultura corporal;
- e) Refletir com os sentidos e significados compartilhados sobre a Educação Física como componente curricular no Ensino Médio Integrado com estudantes egressos de um *Campus* do IFSC;
- f) Refletir sobre a Educação Física enquanto componente curricular cotejando os princípios do Ensino Médio Integrado;



## RESUMO

Esta tese tem como temática de investigação a Educação Física (EFI) como componente curricular no Ensino Médio Integrado (EMI) e busca, através de uma *minga* epistêmica pautada nas epistemologias do Sul, compreender a constituição do projeto educativo da Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado de dois *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. O problema de pesquisa que sintetiza a inquietação em relação a constituição de uma Educação Física escolar alicerçada nos princípios do Ensino Médio Integrado tal como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é suleado pela pergunta: Como a Educação Física escolar vem sendo construída no Ensino Médio Integrado de dois *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina? Ancorados na perspectiva das epistemologias do Sul e da pedagogia crítica Freiriana, assumimos uma *minga* epistêmica composta por revisão bibliográfica, análise documental e as oficinas artesanais do Sul como procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos propostos. Evidenciamos ausências produzidas pela dualidade estrutural na formação profissional em relação a dimensão da cultura corporal e explicitada com o componente curricular Educação Física que, cotejadas pelo projeto de Ensino Médio Integrado e sustentada em seus princípios, evidencia a emergência de uma Educação Física sustentada em uma práxis pedagógica problematizadora das realidades e que trata de um conhecimento da cultura corporal potencialmente crítico com vistas a humanização. Compreendemos que a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado dos dois *campi* investigados vem sendo construída de forma crítica e reflexiva; enfrenta a fragmentação do conhecimento da cultura corporal e os aspectos tradicionais em relação aos seu procedimentos metodológicos vinculados com a lógica da educação bancária; partem de uma ecologia de saberes que emergem da prática social dos estudantes, tendo na pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo eixos estruturantes para a efetivação dos princípios do Ensino Médio Integrado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física Escolar; Ensino Médio Integrado; Epistemologias do Sul; Pedagogia Crítica; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia;

## ABSTRACT

This thesis has as its research theme Physical Education (EFI) as a curricular component in Integrated Secondary Technical School (EMI) and seeks, through an epistemic *minga* based on the epistemologies of the South, to understand the constitution of the educational project of school Physical Education in Integrated Secondary Technical School of two *Campi* of a Federal Institute of Education, Science and Technology. The research problem that synthesizes the concern regarding the constitution of a school Physical Education based on the principles of Integrated High School as described in the National Curriculum Guidelines for High School Technical Professional Education is sulted by the question: How does school Physical Education comes being built in the Integrated Secondary Technical School of two *Campi* of a Federal Institute of Education, Science, and Technology? Anchored in the perspective of Southern epistemologies and Freirian critical pedagogy, we assume an epistemic *minga* composed of: review of literature, document analysis, and craft workshops in the South, as methodological procedures to achieve the proposed objectives. We evidenced absences produced by the structural duality in professional training about the dimension of body culture and explained with the Physical Education curricular component. So that, collated by the Integrated Secondary Technical School project and supported by its principles, we can evidence the emergence of a Physical Education supported by a pedagogical praxis that problematizes realities and deals with potentially critical knowledge of body culture with a view to humanization. We understand that Physical Education in Integrated Secondary Technical School in the two *Campi* investigated has been built critically and reflectively, facing the fragmentation of knowledge of body culture and traditional aspects about the methodological procedures of Physical Education linked to the logic of banking model of education, from an ecology of knowledge that emerges from the social practice of students, having a research as a pedagogical principle and works as an educational principle structuring axes for the realization of the principles of Integrated Secondary Technical School.

**KEYWORDS:** School Physical Education; Integrated Secondary Technical School; Southern Epistemologies; Critical Pedagogy; Federal Institute of Education, Science and Technology;

## RESUMEN

Esta tesis tiene como tema de investigación la Educación Física (EFI) como componente curricular en el Bachillerato Integrado (EMI) y busca, a través de una cooperación epistémica basada en las epistemologías del Sur, comprender la constitución del proyecto educativo de Educación Física escolar en el Bachillerato Integrado de dos *Campus* de un Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología. El problema de investigación que sintetiza la preocupación con relación a la constitución de una Educación Física escolar, basada en los principios de la Escuela Secundaria Integrada, tal como se describe en los Guías Curriculares Nacionales para la Educación Técnica Profesional Profesional de la Escuela Secundaria, está planteado por la pregunta: ¿Cómo se construye en la Escuela Secundaria Integrada la Educación Física Escolar en dos *Campi* de un Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología? Sostenidos en la perspectiva de las epistemologías sureñas y la pedagogía crítica freiriana, asumimos una cooperación epistémica compuesta por: revisión bibliográfica, análisis documental y talleres artesanales en el Sur, como procedimientos metodológicos para lograr los objetivos propuestos. Se evidenciaron ausencias producidas por la dualidad estructural en la formación profesional con relación a la dimensión de cultura corporal, explicadas con el componente curricular de Educación Física. De modo que, cotejado por el proyecto Bachillerato Integrado y sustentado en sus principios, podamos evidenciar el surgimiento de una Educación Física sustentada en una praxis pedagógica que problematiza realidades y aborda un conocimiento potencialmente crítico de la cultura corporal con miras a la humanización. Entendemos que la Educación Física en Bachillerato Integrada en los dos *Campi* investigados se ha construido de manera crítica y reflexiva, enfrentando la fragmentación del conocimiento de la cultura corporal y los aspectos tradicionales en relación a los procedimientos metodológicos de la Educación Física vinculados a la lógica de la educación bancaria, desde una ecología del conocimiento que surge de la práctica social de los estudiantes, teniendo la investigación como principio pedagógico y el trabajo como principio educativo ejes estructurantes para la realización de los principios del Bachillerato Integrado.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física Escolar; Escuela secundaria integrada; Epistemologías del Sur; Pedagogía crítica; Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Palavras-chave designada pelos autores das teses, dissertações e teses selecionadas na revisão bibliográfica.....	56
Figura 02 – Objetivo estratégico do IFSC A3, Indicador A3.2.....	167

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Artigos selecionados .....	51
Quadro 02 – Dissertações selecionadas.....	52
Quadro 03 – Teses selecionadas.....	54
Quadro 04 – Documentos Institucionais orientadores pré-selecionados.....	58
Quadro 05 – Documentos Institucionais dos <i>campi</i> selecionados.....	61
Quadro 06 – Projetos Didático-pedagógicos selecionados.....	62
Quadro 07 – Documentos complementares.....	63
Quadro 08 – Marcadores históricos das pesquisas.....	121
Quadro 09 – Conteúdos da Educação Física e blocos temáticos.....	182
Quadro 10 – Periódicos selecionados a partir da área Educação Física da CAPES para a Revisão Bibliográfica .....	261

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Características dos municípios atendidos pelo IFSC <i>Campus</i> Garopaba segundo dados do IBGE.....	75
Tabela 02 – Características dos municípios atendidos pelo IFSC <i>Campus</i> Caçador segundo dados do IBGE.....	76
Tabela 03 - Participação dos estudantes na etapa estadual dos JIFSC.....	209

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDR - Caçador
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEPE – Colegiado de ensino, pesquisa e extensão
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- CONSUP – Conselho Superior
- DCNEPT – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
- DIMEEF – Grupo de pesquisa qualitativa em Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física
- EFI – Educação Física
- EMI – Ensino Médio Integrado
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FDE – Fórum de Dirigentes de Ensino do CONIF
- FME – Fundação Municipal de Esportes
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- GPB – Garopaba
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
- IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
- IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Mato Grosso
- IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

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

IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

JIFS – Jogos brasileiros das Instituições Federais de Educação Profissional

JIFSC – Jogos do Instituto Federal de Santa Catarina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

ODP – Organização Didático-Pedagógica

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNP – Plataforma Nilo Peçanha

PPC – Projeto Pedagógico de curso

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PRODIN – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional do IFSC

PROEP – Programa de Reforma da Educação Profissional

RDP – Regulamento Didático-Pedagógico

REDITEC – Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SNEMI – Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado

TCLE – Termo de Consentimento e Esclarecimento

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Rede Global de Saberes



## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>19</b>
1.1 MINHA APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA DE PESQUISA.....	19
1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO .....	24
1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE .....	31
<b>2 (RE)POSICIONAMENTO TEÓRICO EPISTEMOLÓGICO .....</b>	<b>34</b>
2.1 REVISÃO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO .....	45
2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL .....	58
2.3 OFICINAS ARTESANAIS DO SUL .....	65
2.4 O UNIVERSO EMPÍRICO – O IFSC E OS <i>CAMPI</i> INVESTIGADOS.....	73
2.5 OS COPEQUISADORES ARTESÃOS.....	79
2.6 A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS COMO PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS .....	86
<b>3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....</b>	<b>91</b>
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DUALIDADE HISTÓRICA NA FORMAÇÃO .....	91
3.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO .....	106
<b>4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....</b>	<b>114</b>
4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	118
4.1.1 Os primeiros registros da Educação Física escolar no ensino profissionalizante .....	122
4.1.2 A Reforma Capanema e a consolidação da Educação Física escolar na Educação Profissional .....	124
4.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.....	127
4.1.4 A LDB de 1996 e a Educação Física escolar como componente curricular obrigatório e a ausência da Educação Física escolar na Educação Profissional.....	133
4.1.5 A Educação Física no Ensino Médio Integrado .....	137
4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FUNÇÃO SOCIAL E OS CONHECIMENTOS ABORDADOS .....	141

4.2.1 Da Função Social.....	144
4.2.2 Os conhecimentos abordados .....	151
<b>5 DOCUMENTOS OFICIAIS - O POSICIONAMENTO DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ..</b>	<b>156</b>
5.1 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ORIENTADORES: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA .....	157
5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS MANIFESTAÇÕES DA CULTURA CORPORAL NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ORIENTADORES DO IFSC.....	163
5.3 A ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NOS <i>CAMPI</i> INVESTIGADOS .....	175
<b>6 EDUCAÇÃO FÍSICA NO EMI - O CONHECIMENTO COM O SUL EPISTEMOLÓGICO.....</b>	<b>186</b>
6.1 Do Processo Ensino-Aprendizagem .....	187
6.2 A pesquisa e a extensão .....	199
6.3 Os Jogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFSC – JIFSC .....	208
<b>7 OS PRINCÍPIOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR .....</b>	<b>216</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO .....</b>	<b>234</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>242</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>261</b>
A - Quadro 10 – Periódicos selecionados a partir da área Educação Física da CAPES para a Revisão Bibliográfica.....	261
B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	263
<b>ANEXOS.....</b>	<b>264</b>
A – Estrutura curricular – Educação Física I e II - <i>Campus</i> Caçador, Cursos de EMI em INFORMÁTICA (INFO) e Administração (ADM) .....	264
B – Estrutura curricular – Educação Física I e II - <i>Campus</i> Garopaba, Cursos de EMI em informática e administração .....	273

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

## 1.1 MINHA APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA DE PESQUISA

Tecer as primeiras palavras nesta tese, documento que demarca um momento na minha formação, me faz refletir sobre como ela foi construída, desde as ideias e questões iniciais até este momento, no qual me apresento ao diálogo com outros intelectuais através da exposição destes escritos e das reflexões provenientes do encontro com as(os) professoras(es) doutoras(es) que compõem a banca avaliadora sobre o ‘caminho pelo qual venho caminhando’ neste processo.

Neste sentido, esta tese é resultado de meus estudos e pesquisas antes e durante minha formação enquanto estudante no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mas reflete principalmente um movimento de práxis do meu processo formativo enquanto Professor de Educação Física escolar, que se propõe um intelectual transformador no âmbito do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC.

Antes de adentrar a apresentação desta tese é de suma importância relatar o momento da maior crise sanitária que a minha geração vivenciou potencializada pela instabilidade política pela qual passa o país. Uma tese escrita em um momento de angústia e esperança. Angústia em função da terrível pandemia pela qual passamos, que brutalmente vem nos tirando o convívio e a presença daqueles que amamos e nos inspiram – neste momento são mais de 500.000 vidas brasileiras que nos deixaram, muitas evitáveis não fosse pela ineficiência e inoperância do desgoverno atual que se pauta por teorias conspiratórias e negação da realidade. Esperança por sua vez, enquanto “necessidade ontológica”, por “imperativo excepcional e histórico” (FREIRE, 2011a, p. 14) e “condimento indispensável à experiência histórica (FREIRE, 2011b, p. 71)” que me impulsiona a enfrentar as situações-limite em busca do inédito viável.

A situação pandêmica, para além das dificuldades objetivas e emocionais, me fez refletir sobre a importância de aspectos simples do cotidiano que geram a provocação e o conforto necessários para a escrita da tese; os encontros presenciais com os colegas do PPGCMH da UFRGS; os almoços divertidos no

restaurante universitário; o contato olhos nos olhos com àqueles que dividem nossas ambições, sonhos, frustrações, indignações no âmbito político, pessoal e acadêmico científico. Até as longas viagens entre Garopaba e Porto Alegre regadas a leituras nas madrugadas geladas da BR 101 são sentidas com um certo saudosismo.

Espero que, enquanto humanidade, possamos aprender com a ‘cruel pedagogia do vírus’ (SANTOS, 2020) e transformar a nossa irracional forma de existência que corrói, coloniza e mercantiliza a vida na terra, precisamos compreender de forma urgente que ‘o amanhã não está à venda’ (KRENAK, 2020) e o ‘futuro começa agora’ (SANTOS, 2021). E o futuro, enquanto inédito viável (FREIRE, 2011a), enquanto utopia materializada no ato de denúncia de um presente desumano e no anúncio de uma estrutura humanizante em oposição à uma visão fatalista da realidade é o mote dessa tese. As reflexões propostas são pautadas em uma ciência comprometida não somente com a apreensão do real, mas com sua transformação, na busca do tom com aqueles que são continuamente afrontados em sua maneira de ser e existir.

Assim, procurei pelas frestas, ou “*grietas*”, como aborda Catherine Walsh (WALSH, 2017) as possibilidades emergentes de rompimento com a lógica dominante, assumindo a escola como um espaço de conscientização, em seu sentido freiriano; ou seja, como processo de criticização da relação consciência-mundo, de forma dialógica, como práxis humana, enquanto condição para a assunção de homens e mulheres no mundo que assumem o compromisso histórico de fazer e refazer o mundo (FREIRE, 2016).

Os fios que tecem esta tese, começaram a se entrecruzar no momento que fui efetivado como professor de Educação Física no IFSC, me deparando com as especificidades da formação na Educação Profissional, em especial o Ensino Médio Integrado (EMI). Naquele momento, questões acerca da materialização de um projeto de Educação Física escolar que estivesse vinculado aos princípios do EMI começam a surgir: Qual o sentido da Educação Física escolar nos projetos de curso de Ensino Médio Integrados? Qual é o projeto de Educação Física escolar que devemos construir para este componente curricular em uma perspectiva emancipatória? Como abordar os saberes/conhecimentos da Educação Física escolar para que não percam sua especificidade e ao mesmo tempo sustente uma formação integrada dos estudantes, futuros trabalhadores? Como contribuir para

articular ciência, cultura e trabalho (princípios do Ensino Médio Integrado) e consequentemente efetivar essa articulação na prática pedagógica na Educação Física escolar? Como promover o conflito entre os saberes/conhecimentos hegemônicos que refletem a cultura dominante e as culturas oprimidas?

Esses questionamentos emergiam da minha práxis e me colocavam frente a um grande desafio como professor engajado enquanto intelectual transformador. Desafio este que vem aumentando cada vez mais frente aos avanços das forças conservadoras que aliadas à ideologia neoliberal, através de novos dispositivos legais, vinculam e submetem a educação à lógica do mercado de trabalho, promovendo a mercantilização geral do conhecimento e da aprendizagem, considerando em primeiro plano o individualismo, o lucro e a competição.

Neste sentido, entendi que precisamos refletir com profundidade sobre este componente curricular nessa modalidade de ensino; compreender quais os saberes/conhecimentos mobilizados e construídos com os estudantes e à quem eles são mais valiosos; como construir uma prática pedagógica democrática que de fato seja feita a partir e com o oprimidos.

Encontrei no grupo de pesquisa DIMEEF (Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física), o espaço privilegiado para refletir sobre minhas inquietações. O grupo é composto, em sua maioria, por professores pesquisadores de Educação Física escolar na Educação Básica que pesquisam com o cotidiano,

[...] imersos na teia de significados e representações produzidas e compartilhadas no desafio de ensinar, pesquisar e aprender Educação Física escolar nestes tempos de agravamento do processo de proletarianização docente e do avanço do projeto transnacional de Mercado, de financeirização do capital na Educação e das implicações nefastas nas vidas dos cidadãos brasileiros e para a democracia plural e participativa (BOSSLE; BOSSLE, 2018, p. 17).

Nosso grupo de pesquisa tem sustentação teórica na pedagogia e sociologia críticas, e tradicionalmente as pesquisas realizadas no grupo, se valem da etnografia e autoetnografia como desenho metodológico, uma vez que buscam compreender com as culturas escolares, produzindo conhecimento no/com/e, a partir do chão da escola, encharcado com o cotidiano.

Procuramos no âmbito de nossas pesquisas “conhecer com o povo a maneira como o povo conhece e os seus níveis de conhecimento” (FREIRE, 1978, p. 29); e, com isso desafiá-los ao nos desafiarmos, através da reflexão crítica com a própria prática, portanto sobre as finalidades que a motivam, “organizar os achados,

superando assim, a mera opinião sobre os fatos por uma cada vez mais rigorosa apreensão e explicação dos fatos” (idem, p. 29).

A partir de um posicionamento claro em favor dos despossuídos e oprimidos nos colocamos a fazer ciência, ancorados na perspectiva de superação daquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de linha abissal, que

[...] consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica (MENESES; SANTOS, 2009, p. 29).

Esta distinção invisível é a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais, as formas de sociabilidade metropolitana e as formas de sociabilidade coloniais. Neste sentido, estar do outro lado da linha, do lado colonial, equivale a ser impedido de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos (SANTOS, 2019). Para o autor o colonialismo não terminou com o fim do capitalismo histórico; baseado na ocupação estrangeira, ele se materializa na exploração econômica entre as nações e nas formas de dominação que geram a privação ontológica, na recusa de reconhecer a humanidade integral do outro (SANTOS, 2019). Entendemos que neste sentido o conceito de linha abissal pode ser relacionado com o par dialético opressor/oprimido em Paulo Freire<sup>1</sup>.

A possibilidade de superação da linha abissal nas ciências precisa estar alinhada a uma perspectiva de uma ciência pós-abissal, uma ciência contracorrente; um paradigma emergente pela qual o “conhecimento pós-abissal é construído através de *mingas* epistêmicas, do trabalho coletivo [na] cocriação de conhecimento por um bem considerado comum, o fortalecimento da resistência e das lutas contra a dominação” (SANTOS, 2019, p. 227).

---

<sup>1</sup> Em Borowski, Skolaude e Bossle (2021) apresentamos o que Freitas (2019) chama de parentesco intelectual entre Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire. Ver mais sobre as relações entre os autores em Brandão (2007)

Nos filiamos assim na perspectiva de construir uma pesquisa que evocasse o conhecimento com o Sul epistemológico, pela qual pudéssemos desvelar as três principais formas de dominação contemporânea segundo Santos (2019, p,161): [...] o caráter colonial (que produz e esconde a linha abissal criadora de zonas de não-ser)”, o “caráter capitalista (a mercantilização da vida através da exploração de dois não-bens de consumo: o trabalho e a natureza)” e também o “caráter patriarcal (a desvalorização dos corpos, das vidas e do trabalho social das mulheres com base na desvalorização do seu ser social”).

Ao desvelar o caráter colonial, patriarcal e capitalista podemos desvelar ‘ausências’, que são produzidas como tal, enquanto situações-limite que impedem homens e mulheres de ser mais; e, de outra maneira, ancorados na perspectiva do esperar (FREIRE, 2011a) podemos encontrar ‘emergências’, enquanto inéditos-viáveis, como possibilidades produzidas pelos grupos oprimidos na busca por romper com as três formas de dominação contemporânea.

Assumindo a máxima “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo(FREIRE, 2013, p. 95)” compreendo que as leituras realizadas para a construção desta tese – embora na maioria das vezes de maneira solitária –, e as reflexões que dela derivam, só fazem sentido quando compartilhadas com aqueles que estão comigo nesta caminhada: os estudantes, os colegas professores, os colegas do grupo de pesquisa, meus amigos e amigas, familiares, minha companheira, minha filha, meu orientador e coorientadora, que no diálogo, a partir de comentários, indagações e provocações, se tornam, no meu entendimento, coautores desta tese. Como nos ensina Freire (2011a, p. 75):

O tempo de escrever, diga-se ainda, é sempre precedido pelo de falar de ideias que serão fixadas no papel. Pelo menos foi assim que se deu comigo. Falar delas antes de sobre elas escrever, em conversa de amigos, em seminários, em conferências, foi também uma forma de não só testa-las, mas de recriá-las, de repartejá-las, cujas arestas poderiam ser melhor aparadas quando o pensamento ganhasse forma escrita com outra disciplina, com outra sistemática. Neste sentido, escrever é tão refazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão recriar, tão redizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, reescrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua.

Assim, sem me eximir da responsabilidade pelo escrito, deste momento em diante, apresento a pesquisa na primeira pessoa do plural, buscando exaltar o caráter colaborativo na construção do conhecimento.

Em tempo, destacamos ainda a nossa inquietação com a difícil busca por uma prática científica e uma escrita que não se fizessem machistas e coloniais, que muitas vezes provocaram a recriação de frases, parágrafos, problematizações com todos e todas participantes da pesquisa, tarefa nada fácil, que nos colocou frente a nossa incompletude e ao caráter machista e colonizador que a ciência e a linguagem muitas vezes assumem. Freire (2011) ao apontar as críticas que sofreu sobre a linguagem machista e colonialista utilizada em *Pedagogia do Oprimido* salienta a compreensão da linguagem como partícipe do processo de mudar o mundo. Longe de um idealismo, para o autor, a relação linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual e contraditória e, ao ponto que assumimos e nos engajamos com o reposicionamento da linguagem, enfrentamos, revivemos e reinventamos, transformamos nossa relação com o mundo.

## 1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA DE INVESTIGAÇÃO

Esta tese tem como tema de investigação a Educação Física como componente curricular no Ensino Médio Integrado e entre as muitas indagações sobre a temática, compilamos o seguinte problema de pesquisa: **Como a Educação Física escolar vem sendo construída no Ensino Médio Integrado de dois *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina?**

Segundo Santos (2000), o paradigma cultural da modernidade se assenta em dois pilares fundamentais, o pilar da regulação e o pilar da emancipação, cada um constituído por três princípios; o pilar da regulação é constituído, segundo o autor, “pelo princípio do estado, cuja articulação se deve principalmente à Hobbes; pelo princípio do mercado, dominante sobretudo na obra de Locke; e pelo princípio da comunidade, cuja formulação domina toda a filosofia política de Rousseau” (p. 77); o pilar da emancipação, constitui-se de “três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito; e a racionalidade cognitivo instrumental da ciência e da técnica” (SANTOS, 2000, p. 77).



O paradigma da modernidade pretende um desenvolvimento harmonioso entre o pilar da regulação e da emancipação e pretende também que esse desenvolvimento se traduza pela completa racionalização da vida coletiva e individual (SANTOS, 2011). Porém, neste período da modernidade que vivemos, intitulado pelo autor de capitalismo desorganizado “o princípio do mercado adquiriu uma pujança sem precedentes, e tanto que extravasou do econômico e procurou colonizar tanto o princípio do estado, como o princípio da comunidade” (SANTOS, 2000, p. 87). Da mesma forma, o pilar da regulação coloniza o pilar da emancipação, com a racionalidade cognitiva-instrumental colonizando e canibalizando as outras formas de racionalidades. Deste modo, o paradigma reduz a realidade ao que existe, por mais injusto e cruel que seja, desprezando as formas emergentes de existência e priorizando um conhecimento que está colonizado pelo mercado.

Santos (2007b) ancorado em Gottfried Leibniz entende que esta forma de racionalidade dominante é indolente, pois é uma racionalidade que não se exerce muito, não tem necessidade de se exercer bastante (e por isso indolente) e se considera única, exclusiva e que não se exerce o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo. Frente a esta diversidade epistemológica a racionalidade indolente nos faz desperdiçá-las. Para o autor, a razão indolente se manifesta de diferentes formas, a metonímica e a proléptica. A primeira, diminui o presente e a outra expande indefinidamente o futuro.

Segundo Santos (2007) a razão metonímica – que toma a parte pelo todo – entende que a totalidade é feita de partes homogêneas e nada do que fica fora desta totalidade interessa. Ao contrairmos o presente, deixando de fora muita realidade, muita experiência e, ao deixá-las de fora, ao torná-las invisíveis, desperdiça a experiência (SANTOS, 2007b). Assim, compreendemos que o caminho é inverso, precisamos ampliar o nosso olhar, entendendo que “[...] a realidade é a soma do que existe e de tudo o que nela é emergente como possibilidade e como luta por sua concretização” (SANTOS, 2016, p. 180); valorizando assim, os conhecimentos historicamente periféricos, marginalizados e invisibilizados pelo paradigma dominante.

A razão proléptica é entendida a partir da prolepse que, de acordo com Santos (2007b, p. 26), “[...] é uma figura literária bastante encontrada em romances, nos quais o narrador sugere claramente a ideia de que conhece bem o fim mas não

vai contá-lo. É conhecer no presente a história futura”. Nossa razão ocidental é muito proléptica, acrescenta o autor, “já sabemos qual é o futuro: o progresso, o desenvolvimento do que temos. É mais crescimento econômico, é um tempo ideal linear que de alguma maneira permite uma coisa espantosa: o futuro é indefinido. [...] expande demais” (SANTOS, 2007b, p. 26).

A partir das duas manifestações da racionalidade indolente, identificamos o Neoliberalismo, enquanto expressão ideológica hegemônica do princípio do mercado, que invade todas as dimensões da vida, defendendo ideias como o fim da história, das ideologias, das utopias, mercantilizando, colonizando e objetificando os sujeitos; tendo o paradigma dominante da ciência, como seu fiel escudeiro “reduz[indo] a realidade ao que existe, por mais injusta e cruel que seja para que a esperança das maiorias pareça irreal” (SANTOS, 2016, p. 180).

Entendemos que, ao se posicionar, precisamos conduzir uma luta contra essa armadilha reducionista; uma luta que se dá no campo epistemológico através da utopia de um paradigma emergente entendido como “um conhecimento prudente”, que emergirá no horizonte de um revolucionado paradigma social “para uma vida decente”, tendo na sua luta três palavras como guia: “democratizar”, “desmercantilizar” e “descolonizar” (SANTOS, 2016).

Democratizar a própria democracia, já que a atual se deixou sequestrar por poderes antidemocráticos. [...] Desmercantilizar significa mostrar que usamos, produzimos e trocamos mercadorias, mas que não somos mercadorias nem aceitamos relacionar-nos uns com os outros e com a natureza como se fossem apenas mercadorias. Somos cidadãos antes de sermos empreendedores ou consumidores e, para o sermos, é imperativo que nem tudo se compre e nem tudo se venda, que haja bens públicos e bens comuns, como água, saúde, educação. Descolonizar significa erradicar das relações sociais a autorização para dominar os outros sob o pretexto de que são inferiores: porque são mulheres, porque têm uma cor da pele diferente ou porque pertencem a uma religião distinta (SANTOS, 2016, p. 180–181).

Na esfera da educação, a lógica do mercado também se faz presente e se expressa mercantilizando esta, sobretudo quando é oferecida aos filhos dos oprimidos, historicamente subalternizados, e compreendida como um bem de troca no mercado de trabalho e no mercado de bens simbólicos. Um movimento que se materializa sem constrangimentos em uma relação promíscua em torno de compromissos neoliberais e que se articula também, a um neoconservadorismo (populistas autoritários), que exerce forte controle sobre o currículo educacional e os ‘valores’ e; à novas propostas de gerenciamento (os neogerencialistas) pautadas na

pseudoneutralidade de uma eficiência tecnocrática da educação formando o que o Apple (2002; 2005; 2003;) intitula de modernização conservadora.

A educação nesta modernização conservadora assume o papel social de uma estreita formação de futuros trabalhadores eficientes, competitivos e eficazes para uma desenfreada competição no mercado de trabalho. Os neoconservadores tomam partido nessa relação atribuindo a negação e o medo do “outro” sustentados na compreensão de um passado que acreditam ter existido, onde as virtudes tradicionais, o patriotismo, a honestidade e o caráter moral estão sendo cooptados por aqueles que querem instaurar uma outra sociabilidade, desvirtuando o coração do ‘cidadão de bem’. Os Neogerencialistas pautados na compreensão de uma neutralidade do conhecimento, tomando como político apenas aquilo que se contrapõe ao *status quo*, assumem sua posição ao pautar o controle e padronização de processos e currículos, elaboração de provas nacionais, na forma de uma triagem educacional, que atestariam os méritos individuais daqueles que se esforçaram e tem mais capacidade e assim, mais investimentos e benefícios a receber.

A escolarização no Brasil também revela essa cruel e nefasta estreiteza. Marcada por uma dualidade estrutural histórica, manifestada em uma formação aligeirada, estreita e técnica voltada para aqueles que vão viver do trabalho; e outra, vinculada a uma perspectiva de formação de dirigentes ou na formação propedêutica de qualidade diversa de acordo com o berço social e econômico dos estudantes (MOLL; GARCIA, 2020).

No âmbito da Educação Profissional temos mais recentemente a busca pela superação da dualidade estrutural histórica da formação, voltando-se nessa modalidade para a formação humana integral e não mais em uma perspectiva refém das demandas do mercado. Essa possibilidade surge com a revogação do decreto n. 2.208/97 que estabelecia uma desvinculação entre a formação profissional e a educação básica e, a promulgação do decreto 5.154/2004, que proporcionava, além das modalidades concomitante e subsequente, a possibilidade de uma formação integrada; dando origem ao Ensino Médio Integrado (BRASIL, 1997; 2004).

A concepção de formação integrada é uma tentativa de superação desta perspectiva “mercantilizada” de educação, uma vez que supera “[...] a redução da formação na preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado,

escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico cultural” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Pautada na concepção de formação humana integral, omnilateral e politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo, o Ensino Médio Integrado nasce como possibilidade histórica para a efetivação da educação como um direito social universal. Além de um dever do estado, destaca-se a importância estratégica para o país como horizonte para a construção de uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras coloniais de dependência e subordinação externa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MOLL; GARCIA, 2020).

É claro que o Ensino Médio Integrado, no âmago de suas contradições e enquanto um terreno de disputa não passa incólume às forças da modernização conservadora, e acaba também sendo parasitado pelas forças dominantes expressas na ideologia neoliberal que procuram impor sua racionalidade, através das teorias do capital humano<sup>2</sup>, pedagogia das competências, currículos padronizados e contrarreformas, como a “reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a)”, que acentuam ainda mais as injustiças sociais e que tem na racionalidade cognitivo instrumental da ciência e da técnica conferida sua ‘legitimidade’. O que se almeja nesta perspectiva é nada mais do que o mero treinamento de futuros trabalhadores para a execução de tarefas desvinculando a formação de uma perspectiva intelectual e política como trouxemos como crítica na epígrafe desta tese com Freire (2014). Neste sentido, o conhecimento regulação vem se apropriando e transformando o conhecimento emancipação (SANTOS, 2000, 2002, 2010a, 2011, 2007b).

Oliveira (2008, p. 47), apoiada em Santos, compreende que a racionalidade cognitivo instrumental da ciência e da técnica e o princípio de mercado “se articulam não só porque este último condensa ideias de individualidade e de concorrência necessários ao desenvolvimento da técnica mas também porque a ciência vem se convertendo, desde o século XVIII, em força produtiva”. Para Santos (2001, p. 91)

[...] a modernização científico-tecnológica e neoliberal alastra hoje, paradoxalmente, na mesma medida em que alastra sua crise, certificada por aquilo que parecem ser as suas consequências inevitáveis: o agravamento da injustiça social através do crescimento imparável e recíproco da concentração da riqueza e da exclusão social, tanto a nível nacional como a

---

<sup>2</sup> Segundo Laval (2004, p. 25) designa-se por capital humano “o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos.”

nível mundial; a devastação ecológica e com ela a destruição da qualidade e mesmo da sustentabilidade da vida no planeta.

Assim, seria possível pensarmos que o projeto de EMI, enquanto expressão de uma pedagogia que busca a superação da formação profissional como adestramento e contra a estreiteza tecnicista e cientificista na educação presente no projeto neoliberal “[...] jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do pragmatismo neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos, o treinamento e não a formação” (FREIRE, 2000, a, p. 48).

A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (FREIRE, 2000a, p. 48–49) (grifo do autor).

Neste sentido é importante ressaltar que não trata-se da negação de uma formação técnico-científica, tampouco o antagonismo desta com uma formação humanista e propedêutica, mas um projeto educativo no qual a ciência e a tecnologia estejam a serviço da libertação permanente de homens e mulheres, de sua humanização (FREIRE, 2013).

A Educação Física como um componente curricular encontra-se historicamente com a Educação Profissional na maioria das vezes vinculada aos projetos de tradição propedêutica, desvinculada do projeto pedagógico da escola e vinculada aos projetos políticos e a ideologia dominante. No âmbito do EMI, no qual é um componente curricular obrigatório – conforme o Art. 26 § 3º da LDB – Lei de diretrizes e bases da educação (BRASIL, 1996a) –, ainda carece de uma estruturação pedagógica à luz dos seus princípios conforme descrito no Art. 6 da Resolução n. 6 de 20 de setembro de 2012 (CNE/CEB, 2012) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Silva, Silva, Molina Neto (2016, p. 330) em estudo que também investigou a Educação Física nessa modalidade de ensino, advertem sobre a necessidade de “[...] refletir sobre o modo com que a área concretiza sua ação no interior das escolas, [...] pois se não tivermos posições claras sobre o conhecimento e a ação pedagógica da Educação Física nos Institutos” e, acrescentam os autores, “se não

soubermos o que tratar nas aulas de Educação Física dessas escolas, correremos o risco de nos deparar com aqueles que nos dirão o que fazer”.

Ainda, segundo os autores, aqueles que nos dirão o que fazer pode ser entendido como a voz do mercado que através do pragmatismo e do encantamento do emprego futuro que acaba por determinar os conhecimentos a serem incluídos no projeto de Educação Física da escola; ou ainda, a perspectiva da cultura do consumo que se materializa na Educação Física através das práticas corporais que vendem a ilusão do corpo perfeito e idolatrado (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015).

Compreendemos, portanto, que a concepção de Ensino Médio Integrado não necessita de uma Educação Física escolar como um componente curricular complementar que está a serviço de uma formação submissa ao mercado ou como atividade, totalmente desvinculada dos projetos de curso, mas como uma dimensão da formação humana. Assim, assumimos como objetivo geral desta tese: **compreender a constituição do projeto educativo na Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado de dois *campi* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.**

Entendemos que tal empreitada ancorada em um movimento de práxis, pode sulevar a construção de um projeto pedagógico de Educação Física escolar que esteja engajada em um projeto educativo com vistas à justiça social e equidade, que busque a superação dos projetos colonizadores e de dominação impostas aos subalternos, que articule cultura, ciência e trabalho possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos necessários na perspectiva dos grupos subalternizados.

Neste sentido, compreendemos ser imperativo aprofundar as análises sobre a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado, cotejando com sua concepção e seus princípios descritos nos clássicos sobre as temáticas, a legislação, as diretrizes curriculares nacionais de educação básica no âmbito do Ensino Médio Integrado, e os documentos institucionais que dão a base político epistemológica para a concretização do projeto educativo no IFSC.

Apoiados na perspectiva das epistemologias do Sul e na pedagogia crítica, vimos a necessidade de construir o conhecimento desta tese com os sujeitos implicados no processo formativo, egressos de dois cursos de Ensino Médio

Integrado de um *Campus* do IFSC que compartilharam os sentidos e significados atribuídos ao componente curricular, através de diálogos proporcionados pelo que chamamos de oficinas artesanais do Sul.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A inspiração para o título desta tese vem do livro de Paulo Freire intitulado “Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo (FREIRE, 1978)”, onde o autor apresenta através de cartas e reflexões, uma experiência com educadores e educandos guineenses na reconstrução de seu país, em *específico* a ajuda e colaboração do autor no campo da alfabetização de jovens e adultos. Ajuda que segundo ele é “aquela em cuja a prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar” (FREIRE, 1978, p. 15). Ainda, segundo o autor, “somente numa tal prática em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (idem, p. 15)”.

É neste sentido que o título desta tese “A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: reflexões de uma *minga* epistêmica em processo” busca evidenciar o caráter de processualidade e de inacabamento da construção do conhecimento que nos propomos. Movimento que se inicia com a artesanaria das práticas pedagógicas e passa pelas reflexões apresentadas nesta tese, construídas em forma de uma *minga* epistêmica, na qual o conhecimento é produzido na forma de ajuda como nos ensinou Paulo Freire com a referida experiência em Guiné-Bissau. O termo *minga* é utilizado pelos povos indígenas andinos para denominar a agricultura colaborativa para o bem comum de toda a comunidade (SANTOS, 2019). O autor (idem), utiliza o conceito de *mingas* epistêmicas como formas colaborativas entre formas de conhecer, entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento, o conhecimento artesanal.

A organização desta tese passa por idas e vindas, na busca por encontrar a melhor forma de explicitar a produção do conhecimento em tela e que se fez ao caminhar, enquanto resultado de um artesanato intelectual como aponta Wright Mills (1965). Além deste primeiro capítulo, que trata das considerações iniciais deste

estudo, abordando a aproximação e delimitação da pesquisa, a tese conta com mais sete capítulos, que são descritos a seguir.

No momento da qualificação do projeto de tese, a partir do diálogo com os professores e professoras participantes reconhecemos a necessidade de construir e apresentar inicialmente nosso posicionamento epistemológico. Optamos que este fosse o segundo capítulo da tese, para que o leitor possa compreender nosso esforço na busca por um reposicionamento (APPLE, 2017b) teórico epistemológico sustentado em uma ciência pós abissal, pautado nas epistemologias do Sul, visando reconhecer e validar o conhecimento produzido **com** aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação e a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SANTOS, 2018).

No terceiro capítulo apresentamos as bases teóricas e históricas que sustentam a nossa compreensão em relação: a Educação Profissional, assentada em uma dualidade histórica no Brasil e nas dicotomias educação/trabalho, trabalho manual/trabalho intelectual que pretende ser superada a partir da perspectiva do Ensino Médio Integrado.

Já no processo de construção do projeto de tese, também reconhecemos a necessidade de identificar a historicidade da Educação Física escolar na Educação Profissional como forma de compreender a constituição e como a Educação Física enquanto componente curricular no EMI vem se constituindo no debate acadêmico científico. Desta forma no capítulo quatro apresentamos, a partir de uma revisão bibliográfica realizada com artigos, teses e dissertações o estado da arte sobre as temáticas sugeridas. Contamos assim, partindo de categorias de análise que emergiram de nossos estudos, opções teóricas e metodológicas, como a Educação Física vem se constituindo e assumindo uma identidade histórica dentro da Educação Profissional e como ela vem buscando se articular com a concepção de EMI, desde 2008. Sobre o segundo aspecto, é importante destacar que o fizemos apresentando categorias no terceiro capítulo e outras que vão se desvelando com as demais análises nos capítulos seguintes.

No quinto capítulo apresentamos uma análise documental situando o posicionamento (ou ausência de um) do IFSC em relação as suas concepções de educação e Educação Profissional e tecnológica, em relação à Educação Física e as



manifestações da cultura corporal nos documentos institucionais orientadores do IFSC e nos documentos dos *campi* investigados.

O sexto capítulo apresenta o conhecimento produzido com estudantes egressos de dois cursos do EMI do *Campus* Caçador do IFSC acerca dos sentidos e significados compartilhados em relação à Educação Física como componente curricular do EMI desenvolvido através das oficinas artesanais do Sul.

No sétimo capítulo, apresentamos reflexões sobre a Educação Física enquanto componente curricular cotejando os princípios do Ensino Médio Integrado a partir dos conhecimentos produzidos com esta tese.

Por fim, desenvolvemos algumas considerações finais acerca desta *minga* epistêmica em processo, indicando elementos que apontam para a centralidade da pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo para a efetivação da Educação Física enquanto dimensão da formação humana e sua articulação com a cultura corporal como base para a efetivação do projeto de EMI.

## 2 (RE)POSICIONAMENTO TEÓRICO EPISTEMOLÓGICO

Este capítulo apresenta o posicionamento teórico epistemológico desta tese, para tal, apresentamos a compreensão deste autor sobre a busca por uma formação enquanto intelectual transformador e de retaguarda, a base epistemológica da tese sustentada nas epistemologias do Sul em diálogo com a Pedagogia Crítica Freiriana e os procedimentos metodológicos da pesquisa (*minga* epistêmica), a saber: revisão do conhecimento produzido; análise documental; e as oficinas artesanais do Sul<sup>3</sup>. Apresentamos ainda o universo empírico da pesquisa, os copesquisadores artesãos<sup>4</sup> e as sociologias das ausências e emergências enquanto referência analítica para a pesquisa desenvolvida.

Nesses mais de cinco anos enquanto professor de Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina, venho buscando elementos para construir uma Educação Física escolar que supere a lógica utilitarista que serve aos interesses do mercado que a partir do ideário social hegemônico, está limitada a práticas corporais alienadas e alienantes, desvinculadas da realidade social.

Essa construção tem levado a uma práxis (FREIRE, 1978; 1989; 2011b) embasada no aprofundamento teórico-epistemológico através de estudos, desenvolvimento de pesquisas, conversas com estudantes, professores e professores de Educação Física escolar de outros *campi*, na construção do projeto educativo no Ensino Médio Integrado. Práxis entendida como a relação entre a interpretação da realidade e a vida com a consequente prática que decorre desta compreensão em busca de uma ação transformadora.

No Instituto Federal, de maneira mais ampla, essa práxis se dá através da interpretação da legislação, do tensionamento com as políticas educacionais materializadas nos documentos orientadores, nos documentos ligados à Educação Física, com pesquisas desenvolvidas e, com a prática pedagógica, no cotidiano das aulas de Educação Física construída coletivamente, na qual, constantemente, emerge o questionamento sobre como, por que e para que estamos ensinando e aprendendo com este componente curricular no Ensino Médio Integrado.

---

<sup>3</sup> Será apresentada no capítulo 2.3.

<sup>4</sup> Os copesquisadores artesãos são os estudantes egressos de dois cursos de Ensino Médio Integrado que participaram como voluntários na construção desta pesquisa. Detalharemos esta denominação no capítulo 2.5.

Enquanto professor de Educação Física de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia engajado em um projeto de educação que visa a justiça social entendo todo o processo de construção da tese como algo maior e mais significativo que o produto a que dará origem. Vejo esse processo como uma etapa de um projeto de formação como um intelectual transformador (BOSSLE, 2018; GIROUX, 1997) de retaguarda (JERÓNIMO; NEVES, 2012; SANTOS, 2019) e na busca – dentro das minhas limitações e compreensão de incompletude – de minha constituição como um investigador pós-abissal (SANTOS, 2019).

Assumimos o entendimento de que as escolas não são espaços neutros (são locais posicionados econômica, política e culturalmente) e estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle e, que, para além de ‘depositar’ nos estudantes de maneira objetiva um conhecimento que seria universal, comum a todos e todas, pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Neste sentido, Giroux (1997) sustenta a compreensão da necessidade dos Professores como Intelectuais, que devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino.

O professor na busca pela sua formação como intelectual transformador pretende assim contribuir com a formação de estudantes ativos e críticos na sociedade. Para o autor “os intelectuais transformadores podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão (idem, p. 187)”.

Trata-se neste sentido de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as precondições necessárias para lutar-se por ela.

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 1997, p. 164).

Já em relação a concepção de Intelectual de retaguarda, que carrega em si um olhar particular mas que vai ao encontro do proposto por Giroux (1997) em relação as lutas contra opressão, dominação e justiça social, Boaventura de Sousa Santos em entrevista declara que:

[...] me considero um intelectual de retaguarda, não sou um teórico de vanguarda. Tenho escrito muitas vezes que o papel do intelectual não é ir na vanguarda, é ir na retaguarda: é acompanhar os movimentos, ver onde é que estão as fragilidades; dar-lhes mais informação acerca daquilo que aconteceu noutros lugares com resultados bons ou com resultados maus; aquilo que os pode fortalecer; aquilo que os pode perverter. Caminhar com aqueles que caminham mais devagar, como diz o subcomandante Marcos. E, portanto, é um papel de retaguarda, de facilitador, e não propriamente de guia (JERÓNIMO; NEVES, 2012).

Assim, buscamos promover nesta tese um diálogo problematizador e profícuo entre a compreensão histórica da Educação Profissional no Brasil, documentos oficiais, estudos, pesquisas, produções acadêmico-científicas relacionadas ao tema e os sentidos e significados compartilhados, a partir da realidade vivida com estudantes egressos do EMI em relação à Educação Física como componente curricular, gerando reflexões e aprofundando a nossa conscientização em torno da realidade, uma *minga* epistêmica.

Conscientização aqui é entendida no seu sentido Freiriano, enquanto práxis humana, engajamento histórico de homens e mulheres que ao se propor conhecer, se reconhecem e aprendem a realidade de forma crítica, ou seja, enquanto construto

humano e por isso modificável, com possível e necessária transformação do mundo no sentido de promover a humanidade e que ao fazê-lo fazem e refazem a si mesmos (FREIRE, 2013, 2016). A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica no mundo, mas uma utopia que segundo Freire [...] não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas, sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e anunciar a estrutura humanizante (FREIRE, 2016, p. 58).”

Entendemos que a partir de uma *minga epistêmica*, e nesse movimento de práxis, reunimos pistas necessárias para a elaboração da pergunta certa, que trata da problematização do mundo para a superação das injustiças. Pensar certo na obra de Paulo Freire significa situar o pensar em uma perspectiva de superação de ações antidialógicas e da cultura da opressão que desumaniza os sujeitos, pensar certo é acreditar nas pessoas, na humanidade e educar para a esperança e a luta, para construirmos um outro mundo. É cultivar a humildade e o gosto por estar sempre aprendendo em comunhão e solidariedade com os outros (ZITKOSKI, 2016).

Neste sentido, assumimos um posicionamento teórico epistemológico que se volta a transformação social com vistas à justiça social, o que implica uma percepção da importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades, que entendemos, pode ser construído a partir de um reposicionamento, ou seja, “ver o mundo pelos olhos dos despossuídos e agir contra os processos ideológicos e institucionais e que reproduzem condições opressivas (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14).” É neste sentido que intitulamos esse capítulo como (re)posicionamento teórico epistemológico, pois essa tese está ancorada em um paradigma epistemológico que se sustenta na necessidade de um reposicionamento.

Para tal, entendemos que faz-se necessário questionar os alicerces epistemológicos do pensamento crítico eurocêntrico e ir além dele, assim como afirma Santos (2019, p.18) “identificar e valorizar aquilo que muitas vezes não figura, sequer como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão”. Trata-se de conhecimentos que são gerados e vividos em práticas sociais concretas, conhecimentos que são produzidos e mobilizados pelas experiências de resistências dos grupos sociais que têm sido

sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

Segundo o autor,

[...] a ciência ocidental moderna foi um instrumento-chave para a expansão e a consolidação da dominação moderna, questioná-la a partir da perspectiva das epistemologias do Sul implica questionar o seu caráter colonial (que produz e esconde a linha abissal criadora de zonas de não ser), o seu caráter capitalista (a mercantilização global da vida através da exploração de dois não-bens de consumo: o trabalho e a natureza) e o seu caráter patriarcal (a desvalorização dos corpos, das vidas e do trabalho social das mulheres com base na desvalorização do seu ser social)(SANTOS, 2019, p. 161).

Desta forma, descolonizar as ciências só faz sentido se também desmercantilizá-las e despatriarcalizá-las (SANTOS, 2016, 2019). Oliveira e Oliveira (1990) ao abordar o porquê de pesquisar a realidade social, chamam a atenção para um padrão de comportamento adotado pelos pesquisadores em relação aos objetos de suas pesquisas, na qual aqueles que detêm o poder e o saber social através de instrumentos científicos, determinam unilateralmente o que, como e quando deve ser pesquisado decidindo ainda sobre o destino e o uso dos resultados das pesquisas, relegando aos grupos pesquisados nenhum poder sobre a pesquisa que fora desenvolvida sobre e não com eles. O pesquisador, ao tratar os grupos sociais simplesmente como objetos de estudo, também os objetificam, negam e roubam a palavra, silenciando os grupos, desumanizando (FREIRE, 2013). Ainda, segundo Oliveira e Oliveira (1990) “os problemas estudados não são nunca vividos e sentidos pela população pesquisada(p. 18-19)”, e nesta perspectiva as ciências sociais transformam-se em meros instrumentos de controle social.

Dado o exposto, entendemos que o movimento de reposicionamento que buscamos pode ser empreendido na pesquisa a partir do que Boaventura de Sousa Santos apresenta como epistemologias do Sul (MENESES; SANTOS, 2009; SANTOS, 2018, 2019). Importante destacar que Paulo Freire também utilizou de modo explícito a metáfora sul/sulear no livro pedagogia da esperança (FREIRE, 2011a, p. 33), e que é abordado em forma de nota explicativa escrita por Ana Maria Araújo Freire, sua companheira<sup>5</sup>. Destacamos também o verbete apresentado por

---

<sup>5</sup> Segundo Ana Maria Araújo Freire: “Quando Paulo Freire, ainda escrevendo este livro, sentiu necessidade de aclarar alguns pontos apenas tocados ou mencionados por ele – desde que aprofundá-los seria se desviar de seu foco de interesse temático -, pediu-me que fizesse as Notas explicativas(FREIRE, 2011a, p. 273)”. Segundo Ana Maria Araújo Freire (FREIRE, 2011a, p. 295),

Adams (2016) no dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016) no qual Sulear significa para Freire, “o contraponto ao nortear, cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação(ADAMS, 2016, p. 386).”

Assim, inspirados em Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, e tendo a pergunta “a quem sirvo com minha ciência?” como orientadora para a reflexão, apresentamos em obra recente a nossa compreensão sobre o sulear na pesquisa científica na Educação Física (BOSSLE *et al.*, 2020) a necessidade de “[...] assumir o compromisso e a militância com os grupos oprimidos na construção de um conhecimento científico emancipador, libertador (p. 27).”

O reconhecimento dessas muitas vozes, dessas linguagens e práticas sociais e corporais na interpretação com os outros, aliadas à criatividade em produzir a problematização crítica sobre a realidade e um texto que implique os sujeitos participantes – não apenas estar lá, com eles –, mas problematizar os mecanismos de dominação com eles, posiciona o/a pesquisador/a numa perspectiva política em que a ciência avança para a humanidade e não para reforçar desigualdades e injustiças sociais históricas(BOSSLE *et al.*, 2020, p. 27).

Santos (2018, p. 29-30) entende que “o conhecimento é, acima de tudo, um meio de nos apropriarmos do mundo e se ao dele nos apropriarmos de uma forma que nos permite transformá-lo de acordo com as nossas aspirações, o conhecimento é potencialmente libertador.” Ainda, segundo o autor, quando o conhecimento nos é imposto, não nos permite que nos apropriemos do mundo é porque no fundo é uma interpretação imposta, não será com ele que poderemos transformar o mundo segundo nossas necessidades e aspirações. Se aproxima de Freire (2013) ao apresentar a necessidade de uma educação libertadora/problematizadora (que possibilite libertar os sujeitos das amarras da opressão) em contrapartida a uma educação bancária (enquanto doação de um conhecimento aos sujeitos).

Assim, na busca por uma reposicionamento, é nas epistemologias do Sul (MENESES; SANTOS, 2009; SANTOS, 2010a, 2019) que encontramos subsídios para a elaboração da pergunta certa (Freire) e a produção de um conhecimento que esteja engajado a evitar o desperdício de experiência, promova a justiça social e a

---

“quem primeiro alertou [Paulo] Freire sobre a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de civilização e de cultura [...] foi Marcio D’Olme Campos.”

transformação do mundo em uma perspectiva libertadora tal qual apresentado por Freire (2013).

Segundo Santos (2019) as epistemologias do Sul referem-se a um Sul epistemológico, não geográfico, em contraposição a um Norte epistemológico hegemônico, uma epistemologia que reinterprete o mundo - assim como o reposicionamento apontado por Apple, Au e Gandin (2011) – para assim transformá-lo. Ou seja, o objetivo das epistemologias do Sul “é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com as suas próprias aspirações (SANTOS, 2019, p. 17)”.

O Sul anti-imperial, o Sul das epistemologias do Sul, não é a imagem invertida do Norte das epistemologias do Norte. As epistemologias do Sul não têm como objetivo substituir as epistemologias do Norte nem colocar o Sul no lugar do Norte. O objetivo é ultrapassar a dicotomia hierárquica entre Norte e Sul. [...] a questão não consiste em apagar as diferenças entre Norte e Sul, e sim apagar as hierarquias de poder que os habitam. [...] O que pretendem (as epistemologias do Sul) é um cosmopolitismo subalterno, da base para o topo. Em lugar da universalidade abstrata, promovem a pluriversalidade (Santos, 2019 p. 26).

Em contrapartida, o Norte epistemológico, assentado fundamentalmente na ciência dominante, se entende como o único conhecimento rigoroso e deste deriva a ideia de que é o único conhecimento válido e que não existe nenhuma outra forma de conhecimento que seja crível (SANTOS, 2018). Do ponto de vista das epistemologias do Sul, o Norte epistemológico converteu o conhecimento científico desenvolvido no norte global como hegemônico, e sendo o conhecimento um meio de se apropriar do mundo, conseqüentemente o Norte global, assume o mundo como seu, de acordo com suas necessidades e ambições (SANTOS, 2019).

Assim a ciência hegemônica produz uma visão de mundo eurocêntrica, nortecêntrica e que quando deslocadas a outras regiões do mundo as pessoas e os grupos sociais não se identificam com esta visão que lhes é imposta, gerando o que Santos (2007a) chama de linha abissal. Essa linha cria distinções visíveis e invisíveis e separa a realidade social em dois universos distintos, o universo das formas de sociabilidade metropolitana e as formas de sociabilidade coloniais. A divisão da realidade social assola o outro lado da linha que “desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, ou seja, é produzido como inexistente. E ser declarado com inexistente significa não existir sob qualquer forma de ser relevante de existir(SANTOS, 2018, p. 30).”



Neste sentido, estar do outro lado da linha significa a imposição de um mundo que não é seu e o impedimento de representar e construir o mundo nos seus próprios termos, trata-se em termos Freirianos uma forma de invasão cultural, ou seja, “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos indivíduos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão(FREIRE, 2013, p. 205).” E é esse um dos aspectos que as epistemologias do Norte contribuem para a reprodução do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Como destaca Freire (2013, p. 206) “é importante para invasão cultural, que os invadidos vejam a sua realidade com a ótica dos invasores e não com a sua. Quanto mais mimetizados fiquem os invadidos, melhor para a estabilidade dos invasores”.

O Norte epistemológico assumindo-se enquanto sociedade metropolitana, coloniza a sociedade colonial impondo seus destinos, pois é o reino do conhecimento e assim sob seus termos aliena a sociedade colonial.

As epistemologias do norte concebem o norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se produza esse conhecimento. Na mesma medida, o sul, ou seja, aquilo que fica do “outro” lado da linha, é entendido como sendo o reino da ignorância. O sul é o problema; o norte é a solução. Nesses termos, a única compreensão válida do mundo é a compreensão ocidental (SANTOS, 2019, p. 25).

Segundo Freire (2013, p. 218) “não é possível o desenvolvimento de sociedades duais, reflexas, invadidas e dependentes de uma sociedade metropolitana, pois que são sociedades alienadas, cujo ponto de decisão política, econômica e cultural se encontra fora delas.”

Isso significa também afirmar que existe um Norte epistemológico no Sul global, tal como um Sul epistemológico no Norte. Identificar a linha abissal é o impulso fundador das epistemologias do Sul e da descolonização do conhecimento que se propõem. “Identificar a linha abissal é o primeiro passo no sentido de ultrapassar, quer ao nível epistemológico quer ao nível político. Identificar e denunciar a linha abissal permite abrir horizontes relativamente a diversidade epistemológica do mundo (SANTOS, 2019, p. 28).”

No nível epistemológico, a diversidade epistemológica se traduz em uma ecologia de saberes, “[...] o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e

as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão (idem, p. 28)”

Ao assumir as epistemologias do Sul como paradigma científico que irá conduzir a construção desta tese, criamos como procedimentos para a produção do conhecimento o que Santos (2019, p. 214) intitulou de *mingas* epistêmicas, ou seja, a construção de conhecimento científico em cooperação com outras formas de conhecimento, para que tanto o conhecimento científico como o conhecimento artesanal possam vir a se beneficiar dessa cooperação e gerar um conhecimento científico pós-abissal. Santos (2019) chama o conhecimento não científico de conhecimento artesanal, para o autor “trata-se de saberes práticos, empíricos, populares, conhecimentos vernáculos que são muito diversos, mas que tem uma característica comum: não foram produzidas [...] como uma prática de conhecimento separada de outras práticas sociais (p. 73).”

Segundo Santos (2019) essa cooperação (*minga* epistêmica) baseia-se em três ideias orientadoras:

1. A incompletude de todos os conhecimentos nela envolvidos; 2. Um interesse comum em promover a convergência de interesses diferentes; 3. O fato de esse interesse não ser um interesse intelectual variável, mas antes um interesse em capacitar e fortalecer as lutas contra a dominação capitalista, colonialista e patriarcal, tratando-se neste sentido de um interesse metacognitivo (SANTOS, 2019, p. 214)

Promover uma *minga* epistêmica impõe a necessidade de se ampliar e romper os horizontes metodológicos empreendidos pelas epistemologias do Norte superando o caráter extrativista – metodologias que visam extrair conhecimentos em forma de matéria prima que ocorre de forma unilateral, na qual o extrativista determina o que deve ser extraído e assim o que não apresenta relevância pode ser eliminado como sendo inútil, lixo ou joio. Para tal, é com metodologias não extrativistas na cooperação entre sujeitos de saber e não através de interações cognitivas unilaterais entre sujeito/objeto que podemos promover de fato uma *minga* epistêmica onde o conhecimento pode ser produzido com os sujeitos e não somente sobre eles, produz-se assim um conhecimento científico pós-abissal.

Assim, temos como contribuição principal do conhecimento científico pós-abissal para a *minga*, o esclarecimento dos diferentes modos de dominação, o que são, como funcionam, suas causas e trajetória histórica, suas diferentes manifestações e disfarces, suas forças e fraquezas como se articulam para

reproduzir a dominação social, econômica, política e cultural, os modelos como os grupos sociais oprimidos tem organizado a sua resistência de suas lutas em diferentes espaços e tempos, seus êxitos e fracassos, etc. Entendemos, a partir de Santos (2019) que as lutas contra a dominação apoiadas pelas epistemologias do Sul são:

[...] aquelas que transformam qualquer margem de liberdade, por pequena que seja, numa oportunidade de libertação, aceitando os riscos inerentes a uma tal transformação. Fazem-no mais por necessidade do que por opção. Transformar liberdade mínima em libertação implica a consciência de que os limites da liberdade não são nem naturais nem fixos; são, antes, impostos de forma injusta e suscetíveis de serem deslocados. [...] são campos de disputa. Ganhar ou perder uma luta acaba sempre por um deslocamento de limites. É exercida na medida em que se aceita a necessidade de agir dentro dos limites estabelecidos. Para não correr riscos, a liberdade autorizada fica sempre aquém daquilo que os respectivos limites permitiriam, se pressionados. Por sua vez a liberdade contra hegemônica é autônoma e emancipatória. Reconhece a força, mas não a legitimidade dos limites, e, assim, atua no sentido de deslocá-los, exercendo a máxima pressão sobre eles a fim de transcendê-los sempre que possível (SANTOS, 2019, p. 106).

O conhecimento artesanal contribui para a *minga* epistêmica com a experiência vivida dentro e fora das relações de dominação evidenciando a memória do sofrimento injusto inscrito nos corpos, nos territórios e nas culturas, as características específicas e as vicissitudes da luta e da resistência, etc. Santos (2019, p.215) nos lembra que “cada uma das contribuições tem uma lógica cognitiva própria e sua incompletude manifesta-se de modo como cada uma pode surpreender a outra.”

Esta tese, orientada por um Sul epistemológico, busca dialogar com a seguinte pergunta: **Como a Educação Física escolar vem sendo construída no Ensino Médio Integrado de dois *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina?** O problema de pesquisa apresentado, é resultado das inquietações produzidas pela artesanaria das práticas pedagógicas e *mingas* epistêmicas do professor pesquisador que vive, inquieta-se, problematiza e luta coletivamente o cotidiano do fazer pedagógico com os estudantes e demais trabalhadores da educação no IFSC e com o coletivo DIMEEF.

Suleado por uma análise que objetive o desvelamento e o resgate de conhecimentos/saberes que são invisibilizados pelo Norte epistemológico (sociologia

das ausências<sup>6</sup>), e a visibilidade e a promoção de emergências com vistas a justiça social (sociologia das emergências) elegemos como procedimentos de construção de informações para a elaboração desta tese:

1. Revisão do conhecimento produzido: objetivando mapear o conhecimento produzido e refletir como a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado vem sendo debatida no âmbito da ciência brasileira e, ainda, a partir das pesquisas de cunho descritivo e histórico encontradas, identificar como ela vem acontecendo no chão da escola no âmbito da Educação Profissional.

2. Análise documental: Objetivando identificar e analisar os documentos orientadores no universo empírico da pesquisa, interpretando a orientação epistemológica que os documentos assumem e apontam.

3. Oficinas artesanais do Sul: Objetivando produzir aprendizagens/conhecimentos com os sentidos e significados compartilhados com estudantes egressos sobre a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado.

A revisão do conhecimento produzido foi realizada na base de dados de Periódicos da Capes e nos Periódicos de estratos mais elevados no Qualis da área 21 que tem como foco e escopo a Educação Física escolar (APÊNDICE A).

Para a análise documental, identificamos os documentos orientadores Institucionais partindo da seleção que a própria Instituição define e apresenta como acervo público em seu site oficial e que após nossa análise levaram a outros documentos que constituirão nosso primeiro arquivo de análise, o segundo constitui-se dos documentos Institucionais em dois *campi* do IFSC onde um de nós foi e é professor. O terceiro arquivo de análise foram os documentos didático-pedagógicos, que referem-se especificamente aos projetos de ensino pesquisa e extensão desenvolvidos nesses dois *campi*. Utilizamos ainda alguns documentos complementares.

As Oficinas artesanais do Sul foram desenvolvidas com quinze estudantes egressos de dois cursos de Ensino Médio Integrado de um *Campus* do IFSC e que cursaram o componente curricular Educação Física e o autor desta tese, professor do componente curricular no período.

---

<sup>6</sup> Apresentaremos os conceitos de sociologia das ausências e emergências no capítulo 2.6 desta tese.

A *minga* epistêmica que promovemos nesta tese se desenvolve também ao promover o diálogo entre os conhecimentos produzidos na revisão do conhecimento, a análise documental, e as oficinas artesanais do Sul.

Enquanto processo analítico, nós nos apoiamos na sociologia das ausências – procurando identificar as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não-existência, a invisibilidade e a irrelevância; e as sociologias das emergências – valorizando de forma simbólica, analítica e política das formas de ser e de saberes que a sociologia das ausências revela estarem presentes no outro lado da linha abissal.

Os procedimentos metodológicos acima descritos serão apresentados de forma detalhada nos próximos subcapítulos.

## 2.1 REVISÃO DO CONHECIMENTO PRODUZIDO

Buscando mapear o conhecimento produzido e refletir sobre como a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado vem sendo constituída e debatida no âmbito da ciência brasileira, além de também servir de referência para o debate promovido nas análises, fizemos uma pesquisa de revisão bibliográfica. Para isso, elencamos as teses, dissertações e publicações em periódicos como produções científicas que melhor poderiam nos trazer elementos para refletir os objetivos propostos.

Realizamos uma busca nos meses de maio e junho do ano de 2018 para elaboração do projeto de pesquisa, momento no qual constatamos que o universo de termos utilizados nas buscas que levariam às pesquisas deveriam ser ampliados, assim, refizemos a busca com novos termos nos meses de maio e junho do ano de 2020 no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>7</sup>, nos periódicos com estratos A e B da Área Educação Física referente ao quadriênio 2013-2016<sup>8</sup>, em 32 periódicos (a lista de

---

<sup>7</sup> O Catálogo de teses e dissertações da CAPES é um banco de dados mantido pela CAPES/MEC e pode ser acessado livremente pelo endereço: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Segundo a CAPES, as informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado publicadas são fornecidas diretamente a Capes pelos programas de pós-graduação de todo o país, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

<sup>8</sup> Os periódicos foram selecionados de acordo com seu foco e escopo, foram considerados para a pesquisa os periódicos que tinham como foco temas relacionados ao campo da Educação

periódicos está disponível nos apêndices). Como verificamos que grande parte das teses e dissertações que tratam do assunto foram produzidas em programas de pós-graduação em Educação, supomos que parte da produção publicada em periódicos poderia nos escapar, já que os periódicos selecionados inicialmente eram da área de Educação Física e poderíamos ter artigos em periódicos da Educação por exemplo. Assim, optamos por ampliar a busca de artigos utilizando também o Portal de periódicos da Capes<sup>9</sup>.

Elegemos os últimos doze anos (2008 a 2020) como recorte temporal para a busca pois 2008 é o ano em que legislam os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia<sup>10</sup> no país, e também o período que os cursos de Ensino Médio Integrado passam a ser ofertados nas referidas Instituições. Salvaguardando nossa opção pelo período supracitado, não podemos deixar de pontuar que já tínhamos um amadurecimento dos antigos CEFETS que já vinham ofertando essa modalidade de ensino desde 2004<sup>11</sup>.

Contrastamos os termos que havíamos utilizado na busca para o projeto no Thesaurus<sup>12</sup>, porém devido a diversidade conceitual utilizada pelos autores das pesquisas, divergentes daqueles descritores ali informados, optamos por perseguir os artigos através do termos antes delimitados, ampliando a busca e refazendo-a cada vez que nos deparávamos com um termo diferente.

---

Física e Educação Física escolar em interface com as Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente em seus aspectos pedagógicos.

<sup>9</sup> Segundo a CAPES, “O Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 45 mil títulos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.” Está disponível no endereço: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<sup>10</sup> A LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 (BRASIL, 2008d) Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

<sup>11</sup> Com a revogação do Decreto nº 2208/1997 e a promulgação do decreto nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 a Educação Profissionalizante é novamente entendida também como uma modalidade da educação básica, podendo ser concomitante, subsequente ou integrada ao Ensino Médio.

<sup>12</sup> O thesaurus é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber. O Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca destas informações (INEP, 2020).

Por fim, utilizamos os seguintes termos para a busca: “Ensino Médio Técnico Integrado”; “Ensino Técnico Integrado”; “Ensino Médio Integrado”; “Ensino Integrado”; “Ensino Médio Técnico”; “Educação Profissional”; “Ensino Tecnológico”; “Educação Tecnológica”; “Ensino Técnico”; “Ensino Profissionalizante”; “Instituto Federal”; “Institutos Federais”; “Educação Profissionalizante”; sempre junto com o termo “Educação Física”.

É importante destacar que, assim como ressaltado por CONIF<sup>13</sup> (2018), dada a diversidade de expressões como Ensino Integrado, Cursos Técnicos Integrados, Ensino Médio Integrado<sup>14</sup>, entre outras, tivemos como centralidade o que a LDB (BRASIL, 1996a, p. Art. 36-B, I) denomina como Educação Profissional técnica de nível médio na forma articulada ao Ensino Médio e que muitas vezes é denominada por expressões como as que apresentamos.

Foram encontrados 1046 resultados em artigos (Portal de Periódicos da Capes e revistas) e 3348 teses e dissertações, analisamos os títulos, resumos (em alguns casos, quando o resumo não permitia a análise do objeto de pesquisa, fizemos também a leitura da introdução) e palavras-chave, por fim selecionamos aqueles que abordavam como temática central a Educação Física como componente curricular no âmbito do Ensino Médio Integrado e/ou a história da Educação Física na Educação Profissional. Excluímos os trabalhos que tinham o Ensino Médio Integrado apenas como lócus da pesquisa e não tinham o debate centrado nas questões referentes à Educação Física escolar enquanto componente curricular; pesquisas sobre formação de professores, competições esportivas, e pesquisas sobre aptidão física e treinamento de estudantes do Ensino Médio Integrado, quando não tinham relação direta e objetiva com o componente curricular também foram excluídas.

Entre os selecionados excluímos três dissertações e uma tese pois não estavam acessíveis na íntegra e/ou segundo informação no site do Catálogo de teses e dissertações da Capes no momento que realizamos a busca constava como “não possui divulgação autorizada”, buscamos também no repositório das instituições, porém não encontramos ou estava com o link de acesso inacessível.

---

<sup>13</sup> Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

<sup>14</sup> Preservamos as denominações utilizadas pelos autores quando forem referenciados nesta tese, porém utilizaremos doravante a denominação Ensino Médio Integrado quando forem nossas as reflexões e apontamentos.

Assim, foram selecionados 19 artigos, 10 teses e 23 dissertações que foram organizadas e categorizadas para análise. Além de uma análise da produção como um todo, as pesquisas também foram categorizadas a partir das temáticas que emergiram das oficinas artesanais do Sul<sup>15</sup> e são apresentadas nas análises empreendidas nesta tese. Entendemos que este ainda é um número pouco expressivo considerando o período analisado, porém essa situação, que também foi descrita por Silva; Silva; Molina Neto (2016), mostra um pequeno, mas inicial movimento de debate sobre esse componente curricular nesse contexto, mesmo com os processos de expansão dos Institutos Federais que tem a pesquisa como um de seus objetivos e ainda ampliação do quadro de professores que tem em seus planos de carreira um estímulo ao desenvolvimento de pesquisas. Segundo os autores,

[...] é preciso refletir sobre o modo com que a área concretiza sua ação no interior das escolas (...), pois se não tivermos posições claras sobre o conhecimento e a ação pedagógica da Educação Física nos Institutos e se não soubermos o que tratar nas aulas de Educação Física dessas escolas, correremos o risco de nos deparar com aqueles que nos dirão o que fazer. (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015, p. 330)

Para os autores, “aqueles que nos dirão o que fazer” pode ser entendido pela voz do mercado que através do pragmatismo e do encantamento do emprego futuro acaba por determinar os conhecimentos a serem debatidos dentro do projeto de Educação Física da escola ou ainda, a perspectiva da cultura do consumo que se materializa na Educação Física através das práticas corporais que vendem a ilusão do corpo perfeito e idolatrado.

Importante destacar que encontramos em nossa busca dois artigos e uma tese que abordam revisões de literatura sistematizadas realizadas sobre a Educação Física “no ensino técnico” (GASPAROTTO; NAVARRO, 2017), “sobre o conhecimento produzido acerca da Educação Física nos currículos dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia”(MEDEIROS; BOSSLE; BOSSLE, 2019) e sobre “a realidade da Educação Física nos Institutos Federais” (KAWASHIMA, 2018).

Gasparotto; Navarro (2017) propuseram “levantar todos os trabalhos sobre o ensino de Educação Física em escolas técnicas, publicadas em periódicos da área, desde a publicação da LDB e discutir as ações pedagógicas expostas (p. 154)”. Os

---

<sup>15</sup> As oficinas artesanais do Sul serão apresentadas neste capítulo.



autores realizaram a busca na base de dados Scielo, periódicos Capes, Google acadêmico e todos os periódicos de estrato A e B no Qualis Capes que possuem a Educação Física escolar em seu escopo e encontraram sete artigos.

Embora os autores tenham utilizado a mesma base de dados (Portal de Periódicos da Capes) e os periódicos A e B assim como fizemos, encontramos apenas duas produções que se repetem em ambas as pesquisas (JÚNIOR; CEZAR, 2013; SILVA; FRAGA, 2014). Remetemos essa divergência ao período de investigação (1996 - 2015<sup>16</sup>), ao termos utilizados pelos autores (utilizamos mais termos que os autores para a busca) e ao objetivo da busca que se diferencia; Gasparotto e Navarro (2017) embora citem e apontem o Ensino Médio Integrado em sua discussão tinham como objetivo a busca relacionada a trabalhos que versavam sobre o ensino da Educação Física em escolas técnicas, enquanto buscávamos pela Educação Física especificamente no Ensino Médio Integrado.

Medeiros; Bossle; Bossle (2019) por sua vez, tinham como objetivo “compreender como a temática Educação Física nos currículos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vem sendo tratada na produção acadêmica científica (p. 1)”. Os autores realizaram a busca no catálogo de dissertações e teses da Capes e no portal de periódicos da Capes e encontraram oito dissertações, uma tese e três artigos que foram publicados entre os anos de 2008 e 2018.

Também encontramos divergências entre os resultados que remetemos aos termos utilizados pela busca e objetivo, Medeiros; Bossle; Bossle (2019) tinham como objetivo a Educação Física e os currículos nos Institutos Federais enquanto nosso foco foi a Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio Integrado. Quatro publicações coincidiram em ambas as buscas (BATISTA *et al.*, 2014; BATISTA; OLIVEIRA; MELO, 2012; MENDONÇA, 2016; SILVA, 2014a).

Kawashima (2018) realizou sua busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>17</sup>, com teses e dissertações defendidas após o ano de 2008 que continham as palavras “Educação Física + Instituto Federal” no resumo em português e selecionou 15 trabalhos (10 dissertações e 5 teses). Como

---

<sup>16</sup> O artigo não descreve o período final de buscas, porém conforme informações do próprio artigo no periódico publicado, o artigo foi recebido em 02/11/2015, o que nos faz supor que o período de busca seja entre os anos de 1996 – 2015.

<sup>17</sup> Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

divergência nos resultados, derivados dos termos utilizados e do foco empreendido, identificamos duas pesquisas (OTTE, 2013; TINÔCO, 2017) utilizadas pela autora que também não compuseram nossa base de análise.

Mesmo com objetivos, período e termos diferentes, revisamos cada uma das publicações divergentes encontradas e apresentadas pelos dois artigos e a tese, submetemos aos nossos critérios de inclusão e exclusão para verificar se alguma delas nos escapavam, porém entendemos que eles não se enquadravam em nosso objetivo.

Após a seleção dos artigos teses e dissertações que fazem parte do repertório de análise deste processo investigativo, fizemos uma leitura criteriosa buscando compreender os elementos que consideramos significativos para a construção de um panorama das pesquisas que versam sobre a história da Educação Física na Educação Profissional e a Educação Física escolar enquanto componente curricular no Ensino Médio Integrado visando o processo analítico que desenvolvemos e apresentamos nesta tese.

Ressaltamos que a análise aqui empreendida compreende um olhar particular dos pesquisadores sobre as pesquisas à partir dos processos metodológicos aqui descritos e referencial teórico epistemológico que sustentam esta tese. Entendemos que a revisão empreendida dá subsídios específicos para esta tese e não teve como intenção esgotar ou levantar todas as pesquisas que abordam a temática, pois a produção está deveras dispersa e nos escapa dos processos de busca as publicações em livros e em outros formatos e formas de conhecer que não foram àqueles assumidos nos nossos procedimentos de busca.

Neste sentido é importante citar o portal “A Educação Física nos Institutos Federais<sup>18</sup>” que embora não tenha como foco a Educação Física enquanto componente curricular, mas a “aproximação entre os docentes que atuam na Educação Física nos Institutos Federais” buscando “potencializar o diálogo acerca da produção e de ações realizadas na área em torno da tríade ensino, pesquisa e extensão”. Este pode ser um espaço rico de encontro e concentração dos estudos acerca deste componente curricular no Ensino Médio Integrado.

#### Quadro 01 – Artigos selecionados

---

<sup>18</sup> Acesso em <https://aedfnosifs.com.br/plataforma-digital-colaborativa/>

Título do Artigo	Autores	Periódico
Análise histórica da Educação Física do IFPB, do surgimento na escola industrial de João Pessoa (1945) a influência dos esportes na década de 70	(GOMES, 2010)	Holos
Corpo, aprendizagem e cultura de movimento: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do IFRN	(BATISTA; OLIVEIRA; MELO, 2012)	Holos
A Educação Física em três <i>Campi</i> do IFMT: do saber instituído à prática pedagógica	(ALMEIDA <i>et al.</i> , 2013)	Revista da Faculdade de Educação (UFMT)
A Educação Física como disciplina formadora no Ensino Médio/técnico: investigando a sua relevância	(JÚNIOR; CEZAR, 2013)	Caderno de Educação Física e esporte
Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande Do Norte – IFRN	(BATISTA <i>et al.</i> , 2014)	Holos
A história da Educação Física na Educação Profissional: entrada, saída e retorno à escola federal de porto alegre.	(SILVA; FRAGA, 2014)	Revista brasileira de Educação Física e esporte
Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio técnico	(SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015)	Movimento
Identidade pedagógica e curricular da Educação Física escolar: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense	(MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016)	Motrivivência
A Educação Física na Educação Profissional: sentidos em disputa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ	(SAYÃO, 2016)	Arquivos em movimento
Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de institutos federais	(METZNER <i>et al.</i> , 2017)	Motrivivência
A Educação Física no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e tecnológica: percepções curriculares	(BOSCATTO; DARIDO, 2017)	Pensar a prática
Tratamento e abordagens da Educação Física no ensino técnico em periódicos nacionais: o estado da arte	(GASPAROTTO; NAVARRO, 2017)	Revista brasileira de ciência e movimento
Reflexões acerca do currículo e metodologia da Educação Física no Instituto Federal de Goiás: a experiência com materiais didáticos	(ZANDONÁ JÚNIOR; CARNEIRO, 2018)	<i>Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación</i>
A importância da Educação Física no Ensino Médio Integrado: concepção docente no IFCE Campus Canindé	(MARCOLINO; LIMA, 2019)	<i>Research, society and development</i>
Educação Física escolar: possibilidades para os cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do sul – IFMS	(SILVA, 2020)	Revista brasileira de Educação Profissional e tecnológica (RBEPT)

Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado: limites e possibilidades de uma proposta de intervenção	(ALMEIDA; MARTINS, 2020)	Revista prática docente
Espaços pedagógicos no ensino da Educação Física: implicações em uma instituição federal de ensino	(SILVA; MOREIRA; LIMA, 2020)	<i>Research, society and development</i>
Experiências com o Ensino Médio Integrado do IFMT: a ginástica laboral como conteúdo da Educação Física	(KAWASHIMA; SILVA; MOREIRA, 2020)	Revista prática docente
A produção do conhecimento sobre a Educação Física nos currículos dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia	(MEDEIROS; BOSSLE; BOSSLE, 2019)	Holos

Fonte: o autor.

Ao fazer uma análise no quadro 01 identificamos quatro artigos publicados na Revista Holos, dois na Motrivivência, dois artigos na *Research, Society and Development* e dois na Revista Prática docente. Medeiros; Bossle; Bossle (2019) também identificaram em sua revisão a Revista Holos com a maior frequência de estudos relacionada ao tema investigado. Fizemos ainda uma análise a partir da plataforma lattes e identificamos que do total de 44 autores dos artigos, 30 são professores em Institutos Federais (destes, 29 são professores de Educação Física), 10 professores em Universidades, 3 professores de rede Municipal e 1 professor de colégio militar.

Na sequência apresentaremos os quadros 02 e 03 identificando as teses e dissertações selecionadas para a análise.

#### Quadro 02 – Dissertações selecionadas

Título da Dissertação	Autor	Programa de Pós-Graduação/Instituição
Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo - <i>Campus</i> Itapina: percalços e possibilidades ao longo dos anos	(RESENDE, 2009)	Mestrado em Educação Agrícola / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Educação Física para humanização da Educação Profissional e tecnológica: um estudo no RS	(COSTA, 2009)	Mestrado em Educação / Universidade de Santa Cruz do sul
A Educação Física escolar no contexto do IF Sertão - PE possibilidades e desafios diante do ensino técnico profissional	(BARROS JUNIOR, 2010)	Mestrado em Educação agrícola / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
O componente curricular Educação Física no Ensino Médio Integrado da Escola Agrotécnica Federal Santa Inês - BA	(SAMPAIO, 2010)	Mestrado em Educação Agrícola / Universidade federal Rural do Rio de Janeiro
Construção metodológica da Educação Física	(SANTOS,	Mestrado em Educação /

escolar: uma proposta conjunta professor-aluno	2010b)	Universidade Federal da Paraíba
O processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física no curso técnico de agropecuária do IFMT/ <i>Campus Cáceres</i>	(SILVA, 2011)	Mestrado em Educação Agrícola / Universidade Federal rural do Rio de Janeiro
Caminhos trilhados pela Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – <i>Campus Cuiabá - Octayde Jorge da Silva</i>	(ALMEIDA, 2011)	Mestrado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso
A configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do norte – IFRN: contexto e perspectivas atuais	(SOUZA FILHO, 2011)	Mestrado em Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Norte
O percurso da Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina - <i>Campus São José</i>	(CUNHA, 2012)	Mestrado em Educação / Universidade Estadual de <i>Campinas</i>
A Educação Física e os esportes nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: debatendo os rumos da formação dos estudantes	(MACIEL, 2013)	Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana / Universidade do estado do Rio de Janeiro
A aplicação dos temas transversais nas aulas de Educação Física - Ensino Médio Integrado	(SOUZA, 2013)	Mestrado em Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A Educação Física no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso - <i>Campus Juína</i>	(JUNIOR, 2013)	Mestrado em Educação Agrícola / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Contexto e histórias na constituição da prática pedagógica dos professores de Educação Física em escola técnica de Educação Profissional e tecnológica	(MIOTTO, 2014)	Mestrado em Educação / Universidade do Vale do Sapucaí
Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física no instituto federal de educação tecnológica do Rio Grande do norte - <i>Campus Pau dos Ferros</i>	(SILVA, 2014b)	Mestrado em Educação / Universidade Federal do Rio Grande do norte
Conteúdos da Educação Física escolar para o ensino técnico profissional – desafios e possibilidades	(HORN, 2014)	Mestrado em Educação Agrícola / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
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	(SILVA, 2015)	Mestrado em Educação / Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Narrativas de experiências profissionais de docentes de Educação Física no ensino técnico integrado do instituto federal de educação ciência e tecnologia	(MENDONÇA, 2016)	Mestrado em Educação Física / Universidade Federal do Espírito Santo
Organização didática da Educação Física no Ensino Médio Integrado: a configuração da rede estadual de Educação Profissional do Ceará	(FERREIRA JÚNIOR, 2017)	Mestrado em Educação Física / Universidade Federal do Rio Grande do Norte
O currículo prescrito da Educação Física num contexto de Ensino Médio Integrado	(SOARES, 2017)	Mestrado em Educação Física / Universidade Federal do Espírito Santo
O ensino da Educação Física no Instituto Federal de São Paulo- IFSP	(ANDREANI, 2018)	Mestrado em Educação Agrícola / Universidade Federal Rural do Rio de

		Janeiro
A visão dos discentes do IFNMG - <i>Campus</i> Araçuaí em relação às aulas de Educação Física: de onde vem e para onde vai'	(CERQUEIRA, 2018)	Mestrado profissional em Educação / Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
O jogo a partir da perspectiva crítico-superadora nas aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado: desafios e possibilidades	(ANDRADE, 2019)	Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica / IFPE
A Educação Física como componente curricular no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Pará <i>Campus</i> Belém	(GOMES, 2019)	Mestrado em Educação/ Universidade Federal do Pará

Fonte: o autor.

### Quadro 03 – Teses selecionadas

Título da tese	Autor	Programa de Pós-Graduação / Instituição
Educação Profissional e currículo em Educação Física: memórias de uma instituição centenária	(VENTURINI, 2013)	Doutorado em Educação / Universidade Federal da Bahia
Em busca de novas territorialidades pedagógicas para a identidade da Educação Física no Ensino Médio Integrado: uma perspectiva pós – crítica	(SOUZA FILHO, 2014)	Doutorado em Educação / Universidade Federal do Rio Grande do Norte
O ensino técnico, a criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a Educação Física: capturas neoliberais e formas de resistência	(SILVEIRA, 2014)	Doutorado em Educação / Universidade Federal do Paraná
A Educação Física no currículo de escolas profissionalizantes da rede federal: uma disciplina em processo de “mutação”	(SILVA, 2014a)	Doutorado em Ciências do Movimento Humano / Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Os sentidos do componente curricular Educação Física no ensino técnico integrado ao médio em João Pessoa/PB: discursos em diálogos	(MEDEIROS, 2015)	Doutorado em Educação / Universidade Federal da Paraíba
A Educação Física no currículo integrado do IFBA: realidade e possibilidades	(SAUER, 2016)	Doutorado em Educação / Universidade Federal da Bahia
Proposta curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual	(BOSCATTO, 2017)	Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias / Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)
Sentidos e significados da Educação Física para os alunos do IFMT – <i>Campus</i> São Vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos	(KAWASHIMA, 2018)	Doutorado em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso
Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física	(SÁ, 2019)	Doutorado em Educação / Universidade de São Paulo
Realidade e possibilidades do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Baiano: rumo ao politécnico no período de transição	(LORDELO, 2019)	Doutorado em Educação Universidade Federal da Bahia

Fonte: o autor.

No processo de análise das teses e dissertações nos deparamos com um primeiro e importante elemento a destacar: das 33 pesquisas, entre teses e dissertações, apenas duas não foram desenvolvidas por autores que são ou foram professores de Educação Física na Educação Profissional (um deles professor do colégio de aplicação e outro vinculado a uma rede estadual de ensino)<sup>19</sup>. Entre as 10 teses e 23 dissertações, apenas 4 delas (3 dissertações e uma tese) foram construídas e vinculadas a programas de Pós-Graduação em Educação Física e áreas afins. Essa situação nos coloca frente a um questionamento: os programas de Pós-Graduação em Educação Física não estão acolhendo essas temáticas ou os professores não veem esses programas como um espaço de formação e construção de conhecimento que promova o debate e possível avanço nas questões da Educação Física escolar? Estaria ocorrendo um epistemicídio<sup>20</sup> da Educação Física escolar no campo acadêmico da Educação Física?

Frasson *et al.* (2017) em pesquisa que visava refletir sobre as aproximações entre as produções de programas de Pós-Graduação da área 21 da CAPES, à qual a Educação Física está vinculada, e a Educação Básica denunciam um sufocamento pela alta (re)produção de estudos que elegem objetos de investigação que, na maioria das vezes, pouco traduzem as demandas enfrentadas pelos docentes que estão no 'chão da escola'. Em outro estudo Frasson *et al.* (2015) analisando o caso específico do PPGCMH da UFRGS, verificaram uma alta disparidade (que historicamente vem aumentando) entre a produção, número de professores e bolsas de estudos entre as áreas, que no entendimento dos autores, acontecem e caracterizam a lógica da meritocracia e do produtivismo da CAPES, que através de suas métricas privilegia um tipo de conhecimento (Biodinâmica do Movimento Humano) produzido pela Educação Física e que não condiz com as áreas socioculturais e pedagógicas.

Recentemente, a referida autora destaca, ao analisar a Educação Física escolar nos grupos de pesquisa, que há temáticas de pesquisa e estudos mais

---

<sup>19</sup> Utilizamos a Plataforma Lattes para buscarmos informações atreladas às atividades profissionais dos pesquisadores.

<sup>20</sup> Epistemicídio pode ser entendido por "aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas de grupos sociais portadores de formas de conhecimento estranhos, porque sustentadas em práticas sociais ameaçadoras a lógica dominante". (SANTOS, 2000, p. 328–329)

privilegiadas e reconhecidas que outras. As temáticas que buscam se alinhar aos debates hegemônicos de uma ciência natural e biomédica são mais bem vistos na estrutura social, a *pari passu* que as pesquisas voltadas para o chão da realidade concreta, vinculadas as ciências humanas e sociais são desprestigiadas e, em alguns casos, não são nem reconhecidas pela ciência cartesiana que estrutura o campo científico. Segundo a autora, existe no campo e subcampo acadêmico-científico da Educação Física uma relação de forças que oprime não apenas as pesquisas realizadas, mas também os sujeitos envolvidos nesse processo (FRASSON, 2020).

Em relação aos tipos de pesquisa, todos os trabalhos apontam para uma abordagem qualitativa de pesquisa com estudos descritivos e interpretativos. Na sua maioria são trabalhos de campo e experiências pedagógicas, que tiveram entrevistas, diários de campo, questionários, análise documental como principais instrumentos de coleta de informações. Os trabalhos se dividem entre aqueles que fazem uma análise diagnóstica da Educação Física e manifestações da cultura corporal, e aqueles que são propositivos em relação a este componente curricular no Ensino Médio Integrado.

Buscamos identificar a incidência das palavras-chave utilizadas no resumo dos artigos, teses e dissertações selecionadas na revisão e apresentamos abaixo a figura 01, elaborada a partir de um gráfico digital<sup>21</sup> que indica o grau de frequência das palavras em um texto. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando aquilo que aparece com mais e menos frequência na lista aplicada.

---

<sup>21</sup> O gráfico digital que utilizamos para as figuras 01 é o *Word Cloud Generator*, de forma online e gratuita. Link de acesso: <https://www.jasondavies.com/wordcloud/#%2F%2Fwww.jasondavies.com%2Fwordcloud%2Fabout%2F>





Para descrever como a Educação Física escolar vem se constituindo como componente curricular no EMI, além de apresentada no subcapítulo destinado a história da Educação Física na Educação Profissional, fizemos uma análise quanto a função social e os conhecimentos abordados no EMI e abordados nas pesquisas.

## 2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Com o objetivo de identificar e analisar os documentos orientadores da Instituição investigada, interpretando a orientação epistemológica que os documentos assumem, fizemos uma análise documental a partir dos procedimentos apresentados por Cellard (2012). A análise documental aqui descrita proporcionou o entendimento de como o Instituto Federal de Santa Catarina concebe e orienta seu projeto educativo e mais especificamente como a Educação Física e a cultura corporal estão posicionadas nos documentos oficiais e efetivadas nos PPCs, planos de ensino, e nos projetos de pesquisa e extensão nos dois *campi* analisados.

Dividimos os documentos em quatro blocos de análise intitulados: 1) Documentos Institucionais orientadores; 2) Documentos Institucionais dos *campi*; 3) Projetos didático-pedagógicos; e 4) Documentos complementares.

Para elegermos os documentos institucionais orientadores a serem analisados, partimos do próprio acervo da Instituição disponível na página do IFSC na internet (<https://www.ifsc.edu.br/documentos-norteadores><sup>22</sup>), na qual são apresentados como “Documentos Norteadores: [que] definem identidade, propósitos, planejamento e legislação sobre o IFSC”. Os documentos ali encontrados foram pré-selecionados, lidos na íntegra e selecionados para uma análise mais densa somente àqueles que apresentavam relação com a temática desta tese. Além desse movimento, identificamos outros documentos que não estavam apresentados na lista da Instituição, mas que eram citados por eles. Esse material também foi lido e também compuseram as fontes documentais de análise passando pelo mesmo processo de seleção.

---

<sup>22</sup> Acesso em 04 de julho de 2020.

Quadro 04 – Documentos Institucionais orientadores pré-selecionados

Documento	Ano da publicação	Autores	Finalidade
Estatuto do IFSC	2009	CONSUP	Regulamenta o funcionamento do IFSC, sua finalidade e estrutura, com normas para a tomada de decisões por seus representantes, além de regulamentar os direitos e obrigações dos membros do Instituto.
Regimento Geral do IFSC	2010	CONSUP	Complementa e normatiza as disposições do Estatuto e estabelece a dinâmica das atividades acadêmicas e administrativas e das relações entre os órgãos da instituição.
Regimento Interno do CONSUP	2013	CEPE - Aprovado pelo CONSUP	Regimento Interno do CONSUP
Regimento Interno do CEPE	2013	CONSUP	Regimento Interno do CEPE - CEPE é um órgão integrante da estrutura do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, previsto no Regimento Geral, de caráter normativo e consultivo, de assessoramento da Reitoria no que tange às políticas de ensino, pesquisa e extensão.
Plano de Desenvolvimento Institucional (2015-2019)	2017	Comunidade escolar – aprovado pelo CONSUP	Composto por treze capítulos, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o documento destinado a apresentar as estratégias que serão adotadas pela instituição nos próximos cinco anos, visando o alcance de objetivos e metas e conferindo identidade e intenções comuns a todos.
Regulamento Didático Pedagógico	2018	CONSUP	Estabelece as normas referentes aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos por todos os <i>Campus</i> do IFSC.
Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC	2018	CONSUP	Apresenta o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do Estudante do Instituto Federal de Santa Catarina (PPE-IFSC) que tem como objetivo geral promover a permanência e êxito dos estudantes em sua oferta educativa, por meio de um conjunto de medidas que visam o enfrentamento da evasão e retenção, enquanto fatores que comprometem o atendimento da missão institucional.

Resolução CEPE/IFSC Nº 086, de 13 de julho de 2011	2011	CEPE	Regulamenta as atividades de pesquisa e o Programa de Bolsas de Pesquisa do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC).
Resolução CONSUP Nº 61, de 12 de dezembro de 2016	2016	CONSUP	Regulamenta as Atividades de Extensão no IFSC
Regulamento dos 7º Jogos do IFSC	2018	Comissão Organizadora JIFSC 2018	Regulamenta os Jogos do Instituto Federal de Santa Catarina
Relatórios de Gestão	2012 – 2019	Diretoria de Gestão do Conhecimento do IFSC	Apresenta as ações desenvolvidas pelo IFSC, para órgãos de controle e o público em geral. Os relatórios são confeccionados e publicados anualmente.

Fonte: O autor, 2021

Segundo Cellard (2012, p. 296) o pesquisador que trabalha com documentos “deve localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como sua representatividade”. Neste sentido, entendemos que todos os documentos pré-selecionados são importantes, sem dúvidas críveis e com toda a certeza representam as políticas e diretrizes da Instituição, porém nem todos trouxeram elementos que dialogam com os interesses deste estudo. Tendo como critério de inclusão àqueles documentos que trazem à tona as concepções de educação, Educação Profissional e tecnológica, de ensino, pesquisa e extensão e elementos que remetem às manifestações da cultura corporal e a Educação Física enquanto componente curricular e ainda, posteriormente, aqueles documentos que remetem as categorias que emergiram das oficinas artesanais do Sul desenvolvidos por esta pesquisa.

Assim, os documentos selecionados para a análise do bloco de documentos institucionais orientadores foram: o Estatuto do IFSC; o Regulamento Didático Pedagógico (RDP); e o Plano de Desenvolvimento Institucional<sup>23</sup> (PDI - 2015-2019) mais especificamente os capítulos 1(Perfil Institucional), capítulo 2(Projeto Pedagógico Institucional – PPI), capítulo 3(Planejamento estratégico), capítulo 5 (organização didático pedagógica, capítulo 6 (plano diretor de Infraestrutura Física) e o capítulo 8 (Políticas de atendimento aos discentes). Também caracterizamos os

---

<sup>23</sup> Importante destacar que no momento da análise já havia outro Plano de Desenvolvimento Institucional aprovado para o quadriênio 2020-2024, porém, como os documentos pedagógicos e os estudantes que compõem o círculo de cultura tinham como referência o PDI antigo, fizemos a investigação tendo como referência este último.

regulamentos dos jogos (JIFSC) como documentos Institucionais orientadores pois identificamos que, embora tenham (ou deveriam ter) relação explícita e necessária com a Educação Física escolar, extrapolam essa relação e são constituintes de uma política ampla na efetivação da missão institucional.

Para a definição do bloco de análise dos documentos institucionais dos *campi* elegemos aqueles que orientam os projetos dos cursos de Ensino Médio Integrado e o fazer pedagógico da Educação Física enquanto componente curricular nesses cursos. Assim, elegemos os documentos abaixo relacionados para compor o quadro de análise:

Quadro 05 – Documentos Institucionais dos *campi* selecionados

Documento	Ano de publicação	Autores	Finalidade
PPC do curso técnico Integrado em Informática - Caçador	2016	Colegiado do <i>Campus</i> Caçador	Apresenta o Projeto Político Pedagógico do curso Técnico Integrado em Informática do Câmpus <sup>24</sup> Caçador
PPC do curso técnico Integrado em Administração - Caçador	2016	Colegiado do <i>Campus</i> Caçador	Apresenta o Projeto Político Pedagógico do curso Técnico Integrado em Administração do Câmpus Caçador
PPC do curso técnico Integrado em Informática – Garopaba	2017	Colegiado do <i>Campus</i> Garopaba	Apresenta o Projeto Político Pedagógico do curso Técnico Integrado em Informática do Câmpus Garopaba
PPC do curso técnico Integrado em Administração – Garopaba	2017	Colegiado do <i>Campus</i> Garopaba	Apresenta o Projeto Político Pedagógico do curso Técnico Integrado em Administração do Câmpus Garopaba

Fonte: o autor, 2020

A composição dos documentos didático-pedagógicos compreendem aqueles que remetem ao fazer pedagógico em si, às ações didáticas e pedagógicas possibilitadas pela Educação Física escolar enquanto componente curricular nos dois *campi* analisados.

<sup>24</sup> Utilizamos a grafia *campus* e *campi* para designar as unidades que compõem as Instituições da RFEPC, porém, sempre que referenciada a partir de documentos ou citações de outras pesquisas, manteremos conforme designado pelos autores. Sobre a designação do vocábulo, a SETEC/MEC através da nota nº 155/2015 (SETEC/MEC/BRASIL, 2015) recomenda, a partir de consulta à Associação brasileira de letras o uso da grafia *campus* e *campi*.

Quadro 06 – Projetos Didático-pedagógicos selecionados

Documento	Ano de publicação	Autores	Finalidade
Planos de Ensino do componente curricular Educação Física nos <i>Campi</i> investigados	2016,2017 e 2018	Professor de Educação Física	“O plano de ensino é o instrumento de planejamento das atividades para o período letivo e conterá: os objetivos ou competências, o conteúdo programático, as metodologias e os instrumentos de verificação do aprendizado e a descrição das práticas, quando houver, incluirá também a bibliografia básica e complementar do componente curricular conforme PPC (IFSC, 2017a, p. Art. 16).”
Projeto de pesquisa: Os espaços públicos de lazer em Caçador: onde estão e como são?	2016	Eduardo Batista von Borowski	Projeto de pesquisa com finalidade didático-pedagógica aprovado em edital Nº28/PROPPI/2016, executado no <i>Campus</i> Caçador no ano de 2016
Relatório do projeto de pesquisa: Os espaços públicos de lazer em Caçador: onde estão e como são?	2017	Eduardo Batista von Borowski; Bolsistas	Relatório de projeto de pesquisa com finalidade didático-pedagógica aprovado em edital Nº28/PROPPI/2016, executado no <i>Campus</i> Caçador no ano de 2016
Resumo simples: os espaços públicos de lazer em caçador: onde estão e como são vistos?	2017	BOROWSKI; VALENTIN; FRASSON, 2017	Resumo apresentado no XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CONBRACE, 2017, GOIÂNIA. XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CONBRACE
Projeto de pesquisa: A Cultura Corporal de Movimento no município de Garopaba	2018	Eduardo Batista von Borowski	Projeto de pesquisa com finalidade didático-pedagógica aprovado em edital Nº 12/2018/PROPPI, executado no <i>Campus</i> Garopaba no ano de 2018
Relatório do projeto de pesquisa: A Cultura Corporal de Movimento no município de Garopaba	2018	Eduardo Batista von Borowski; Bolsista	Relatório de projeto de pesquisa com finalidade didático-pedagógica aprovado em edital Nº 12/2018/PROPPI, executado no <i>Campus</i> Garopaba no ano de 2018
Projeto IFSC + Ativo - Câmpus Caçador	2016	Eduardo Batista von Borowski	Projeto submetido ao edital PROEX Nº14/2016 IFSC + ATIVO: Esporte e Saúde
Projeto IFSC + Ativo - Câmpus Garopaba	2018	Eduardo Batista von Borowski	Projeto submetido ao edital PROEX Nº11/2018 IFSC + ATIVO

Fonte: o autor, 2021.

Os documentos complementares são àqueles que remetem a informações complementares que buscamos para compreender de forma mais ampla algumas das ações desenvolvidas no IFSC, compreenderam esses documentos matérias jornalísticas, relatórios apresentados em reuniões colegiadas, diários de classe e os manuais de relacionamento do IFSC.

Quadro 07 – Documentos complementares

Documento	Ano de publicação	Autores
Manual de canais de relacionamento	2016	Coordenadoria de Jornalismo do IFSC
Matérias jornalísticas do link digital	2012-2018	Jornalismo IFSC
Diários de classe <sup>25</sup>	2016-2018	Professor e secretaria acadêmica do IFSC

Fonte: o autor, 2021

O Manual de canais de relacionamento “serve de referência a todos os servidores da instituição para que entendam o que são esses canais e como podem ser criados e utilizados corretamente (IFSC, 2016d, p. 6) ”.

Segundo o Manual, o Link Digital<sup>26</sup> é um blog voltado para os servidores, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Jornalismo que traz matérias jornalísticas e notas sobre as atividades que envolvem o IFSC (IFSC, 2016d).

As matérias jornalísticas foram encontradas no blog link digital através da pesquisa pelos termos “Educação Física”, “esporte” e “jogos”. O relatório de gestão foi utilizado com o intuito exclusivo de verificar a avaliação de indicadores e objetivos do PDI desenvolvidos no período e que foram objeto desta tese. Os diários de classe foram utilizados exclusivamente para a verificação do número de dispensas da Educação Física no período investigado, destacamos que nenhuma informação particular como notas, número de presenças ou faltas de estudantes foram utilizadas nesta tese, tampouco os nomes de estudantes são citados.

O relatório de gestão é um documento apresentado anualmente pela gestão do IFSC aos órgãos de controle interno e externo e à sociedade como a prestação

<sup>25</sup> Segundo o Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC (RDP) em seu artigo 17, “o diário de classe é um instrumento de registro das atividades de ensino e conterá: o número de aulas previstas, o número de aulas ministradas, o registro da frequência do aluno, o registro das avaliações, os recursos didáticos utilizados e os conteúdos desenvolvidos a cada encontro (IFSC, 2018a, p. Art. 17).”

<sup>26</sup> Disponível em <http://www.linkdigital.ifsc.edu.br>

de contas e é descrita como obrigatória nos termos do parágrafo único do art. 70 da Constituição Federal.

De posse de todos os documentos, procedemos uma análise preliminar (exame e crítica do documento), da qual já apresentamos alguns elementos nos quadros anteriores (anos, autores e finalidade). Para Cellard (2012) essa avaliação crítica é a primeira etapa de toda a análise documental e se aplica em cinco dimensões: “o contexto”, “o autor ou os autores”, “a autenticidade e a confiabilidade do texto”, “a natureza do texto” e “os conceitos-chave e a lógica interna do texto”.

Segundo Cellard (2012, p.299) o contexto refere-se ao “exame do contexto global no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem foi destinado”, ou seja, “[...] a conjuntura política, econômica, social, cultural que propiciou a produção de um documento determinado(ibidem, 299)”; a identidade dos autores, seus interesses e motivos que levaram a escrever o documento; a autenticidade e confiabilidade refere-se a verificação da procedência, credibilidade e a confiabilidade do documento; a natureza remete ao que se destina e assim a estrutura que o compõe; e ainda, os conceitos-chave e a lógica interna do texto que refere-se aos elementos centrais que dão sentido ao texto e como os argumentos são construídos e apresentados.

Sobre o contexto, o autor ou os autores, os conceitos chave e a lógica interna do texto foram apresentadas anteriormente e/ou, serão apresentados nos capítulos de análise desta tese, já, quanto a autenticidade e a confiabilidade do texto, tratam-se de: documentos oficiais e públicos, redigidos a partir de amplo debate pela comunidade acadêmica do IFSC; Documentos que remetem a projetos e/ou relatórios de ensino, pesquisa e extensão submetidos a editais internos do IFSC, também documentos públicos de livre acesso; Planos de ensino do componente curricular Educação Física; e ainda matérias jornalísticas redigidas pelo setor de jornalismo do IFSC, também públicos e de aceso livre. Todos os documentos tem confiabilidade geral alta dado sua natureza (públicos e de livre acesso) e remetem àquilo que objetivamos investigar; e sua autenticidade pode ser comprovada a partir do acesso livre a partir das referências descritas nesta tese. Os únicos documentos que não tem livre acesso são os diários de classe que foram investigados para a comprovação de informação referente ao número de pedidos de afastamentos das aulas de Educação Física e será abordado somente o quantitativo nesta tese.



De posse dessa análise preliminar coube a nós, enquanto pesquisadores, ‘desconstruirmos e triturarmos’ o material selecionado para depois proceder a sua reconstrução com vistas a responder os questionamentos iniciais (CELLARD, 2012). Para tal, reunimos e elegemos aqueles elementos dos textos que dão sentido aos objetivos desta pesquisa, organizamos a análise todo o material com recortes dos principais trechos que remetiam ao nosso objetivo, as primeiras constatações e relações com o nosso marco teórico.

Em um segundo momento promovendo aquilo que assumimos como *minga* epistêmica, após a realização das oficinas artesanais do Sul, confrontamos e/ou aproximamos os conhecimentos produzidos provenientes desses procedimentos, promovendo uma análise crítica dos documentos à luz das categorias que emergiram nas oficinas com pesquisador pós abissal e copesquisadores artesãos.

### 2.3 OFICINAS ARTESANAIS DO SUL

Ao prospectar uma pesquisa que rompesse com o cânone epistemológico e promovesse a produção de um conhecimento compartilhado que considera a emergência daqueles que vivem o cotidiano e que encharcados de suas experiências podem contribuir com o desenvolvimento de uma ciência pós abissal, é em Paulo Freire que inicialmente encontramos a inspiração para a construção de um dos procedimentos metodológicos desta tese. O trecho citado a seguir de uma forma didática, traz em seu bojo a explicitação da nossa concepção epistemológica (logo educacional também) para o desenvolvimento deste procedimento metodológico e desta tese.

Se [...] minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles um conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares, estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo. Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo de pesquisa altera a pureza dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora de que, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de

outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1986, p. 35-36).

Essa compreensão de um permanente e dinâmico movimento está inscrito naquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de epistemologias do Sul. Ao assumir as epistemologias do Sul (MENESES; SANTOS, 2009; SANTOS, 2010a, 2019) como um posicionamento teórico metodológico que permita aos grupos sociais oprimidos representarem o mundo como seu e nos seus próprios termos, e neste sentido proporcionar um olhar para o mundo pelos olhos dos despossuídos agindo contra os processos ideológicos e institucionais e que reproduzem condições opressivas (APPLE; AU; GANDIN, 2011), nos vimos, durante o processo de elaboração de um encaminhamento metodológico para a construção desta tese desafiados a estabelecer procedimentos que pudessem valorizar o conhecimento produzido no chão da escola, o conhecimento produzido de forma coletiva a partir dos sentidos e significados compartilhados na/pela/da/com a experiência com os estudantes que vivenciaram a Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio Integrado.

Propúnhamo-nos portanto assumir, identificar e questionar o caráter colonial, patriarcal e capitalista das opressões vividas no/com/do cotidiano e os enfrentamentos a ele produzidos por estudantes e professor que construíram uma Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado, entendendo esse, enquanto um conhecimento valioso (APPLE, 2017a; BOSSLE; BOSSLE, 2018) para a contribuição na efetivação de uma educação engajada na transformação social com vistas a justiça social.

Mas como construir um conhecimento que, não sendo prescritivo (enquanto ato de depositar ideias de um sujeito nos outros), nem extrativista e que efetivamente evidencie o olhar daqueles que no chão da escola compartilham significados e sentidos, e ainda contribuir na promoção de uma educação engajada na justiça social? De fato este é o desafio no qual estávamos dispostos a assumir e entendemos que somente promovendo o diálogo, enquanto encontro de homens e

mulheres para pronunciar o mundo (FREIRE, 2013), é que poderíamos encarar o desafio posto.

Entendemos que não havia neste sentido outra possibilidade se não a de promover o encontro em que se solidariza o refletir e o agir dos participantes, uma roda de conversas, diálogos, para que pudéssemos compartilhar nossas experiências, em um grande aprendizado mútuo, pelo qual, enquanto sujeitos que pronunciam o mundo, pudéssemos refletir e produzir sentidos e significados sobre àquilo que vivemos e compartilhamos enquanto estudantes e professor.

Encontramos assim nos círculos de cultura a inspiração para a possibilidade real de promover uma metodologia não extrativista que evidencie as experiências vividas no âmbito da Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado.

Os círculos de cultura surgidos a partir da crítica a uma educação bancária (FREIRE, 2013) foram difundidos como procedimento metodológico na alfabetização de jovens e adultos a partir das experiências de cultura e educação popular realizados no Brasil e na América Latina à partir dos anos 1960.

Tratava-se naquele momento de desenvolver um processo que superasse a ideia de uma proposta de alfabetização de adultos desenvolvida de forma mecanizada, descontextualizada das experiências vividas pelos sujeitos. Se constituiu assim, como processos de 'leitura do mundo e leitura da palavra (FREIRE, 1989)' pelos quais educar é troca entre as pessoas mediatizadas pelo mundo e não tarefa de um ser isolado sobre os outros, superando assim a lógica bancária de depósito ou o despejo de quem supõe possuir todo saber sobre o outro, que historicamente é conduzido a pensar que não detém nenhum ou detém um conhecimento inválido/desvalorizado/invisibilizado pela lógica dominante.

Os círculos de cultura promovem “[...] uma roda de pessoas em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor [...], o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas um saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende (BRANDÃO, 2016, p. 69)”.

O diálogo, enquanto “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado (FREIRE, 2013, p. 109)”, assume papel preponderante na construção do conhecimento ao mesmo tempo que humaniza os sujeitos dialógicos pois, através “do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em

construção, como realidade inacabada e em constante transformação (ZITKOSKI, 2016, p. 117)”.

Neste sentido, o diálogo não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, tomando-o como objeto, nem tampouco simples trocas de ideias a serem consumidas, o diálogo deve ser uma força que impulsiona a práxis crítica e problematizadora da condição dos sujeitos no mundo(FREIRE, 2013).

Como alerta Santos (2018, 2019) o outro não pode ser transformado em objeto que mesmo de forma consentida vire objeto de conhecimento, deve ser sujeito de conhecimento. Neste sentido, buscamos superar o caráter de expropriação - buscar informações enquanto matéria prima, e buscamos a produção do conhecimento promovendo uma escuta profunda. Para o autor, “[...] escutar é tentar experienciar efetivamente a incompletude do conhecimento, [...] ouvir é reduzir tudo que ouço ao meu próprio paradigma. Escutar é despojar-me do meu paradigma e abrir-me a outros(SANTOS, 2018, p. 87).”

Nepomuceno, *et al.* (2019) apresentam uma análise sobre os círculos de cultura como componente metodológico de pesquisas qualitativas em Educação Física a partir de uma revisão de literatura e destacam o número reduzido de publicações encontradas que contemplem de modo aprofundado o uso dos círculos de cultura como procedimento metodológico nessa área. Destacamos que ao analisar o artigo em questão identificamos que nenhuma das publicações encontradas pelos autores tem como temática de estudo a Educação Física escolar, referindo-se exclusivamente a educação em saúde.

Mais especificamente no campo da educação, destacamos a sociopoética (GAUTHIER, 2016), o círculo ecobiográfico (FERREIRA, 2011), o círculo reflexivo biográfico (BRAGA DE OLINDA; BARROS PINTO, 2019) e os círculos dialógicos investigativos-formativos (HENZ; FREITAS; SILVEIRA, 2018; TONIOLO; HENZ, 2017) como metodologias que tem inspiração nos círculos de cultura de Paulo Freire.

Brandão (1987) ao discorrer sobre ‘o método Paulo freire’ destaca que ele é criado a cada vez que se usa, entendendo assim o método como um processo, um caminho que se faz ao andar. E foi com esta compreensão que iniciamos a elaboração deste procedimento metodológico, tendo o Sul como orientação

epistemológica e o diálogo como forma de construção de conhecimento não extrativista.

Deste modo, inspirados nos círculos de cultura, desenvolvemos o que intitulamos oficinas artesanais do Sul. A ideia de oficina provem também das experiências promovidas pela UPMS – Universidade Popular dos Movimentos Sociais: Rede Global de Saberes.

O objetivo principal da UPMS é contribuir para aprofundar o interconhecimento no interior da globalização contra-hegemonica mediante a criação de uma rede de interações orientadas para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade dos saberes e práticas protagonizados pelos diferentes movimentos e organizações(SANTOS, 2010a, p. 169).

As oficinas artesanais do Sul como denominamos são assim: oficinas, pois a compreendemos como um grande espaço de cocriação, onde, buscando desvelar significados compartilhados por pessoas que pronunciam o mundo, “[...] o mundo pronunciado por sua vez se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar(FREIRE, 2013, p. 108)”; são artesanais pois ao mesmo tempo que tínhamos um propósito, uma inspiração e os procedimentos iniciais (círculo de cultura e suas etapas de execução), o método foi tomando forma à medida que foi sendo vivenciado e construído pelo coletivo; é do Sul pois se ampara na perspectiva de um conhecimento experiencial que emerge de saberes dos estudantes, conhecimentos e saberes que são frequentemente invisibilizados pela perspectiva de uma educação bancária. Foi assim, lugar de experimentação de uma ação dialógica onde em um trabalho coletivo, coparticipado, compartilhamos conhecimento, realidades, experiências e esperanças.

Na perspectiva de produzir um conhecimento compartilhado, assumimos enquanto denominação dos participantes voluntários desta pesquisa, os estudantes egressos de cursos de EMI como copesquisadores artesãos. São copesquisadores porque ao dialogar e problematizar a temática desta pesquisa os estudantes pesquisam em comunhão e artesão pois são conhecimentos que emergem das experiências e ao ser pronunciado e problematizando, fomos construindo de forma artesanal significados compartilhados pelo grupo.

Inicialmente havíamos planejado realizar as oficinas com os egressos dos cursos de Ensino Médio Integrado dos *Campus* Caçador e Garopaba, porém, dado a dificuldade que enfrentamos em função da pandemia de SARS-COV 2, optamos por

realizar somente com os ingressantes em 2016, egressos do ano de 2019 do *Campus Caçador*.

Buscamos em todos os momentos fugir da ideia de uma metodologia extrativista (SANTOS, 2019) que se sustenta na oposição entre pesquisador/pesquisado, na extração de dados e objetificação de pessoas. Nossa perspectiva era exatamente a superação deste modelo, focado nas interações cognitivas entre sujeitos e objeto de pesquisa, na construção compartilhada de conhecimentos e na cooperação entre sujeitos de saber. Desde o processo de formação do grupo que iria participar, durante o desenvolvimento e no retorno que realizamos com os estudantes, copesquisadores, depois da escrita final da tese.

Reunir os estudantes egressos do Ensino Médio Integrado era um desafio, inicialmente tínhamos como objetivo realizar as oficinas de modo presencial, o que não ocorreu em função da pandemia do SARS-COV 2 e as políticas de isolamento social pela qual passamos, exigindo uma nova configuração para os encontros. Utilizamos assim o meio digital e através de contatos telefônicos e redes sociais, com a colaboração dos próprios estudantes, fomos reunindo e construindo uma rede, conseguindo chegar a 40 participantes oriundos de dois cursos de Ensino Médio Integrado (Administração e Informática) do *Campus Caçador* do IFSC<sup>27</sup>.

Encaminhamos as oficinas artesanais do Sul, encontrando os copesquisadores artesãos<sup>28</sup> em uma primeira reunião online, apresentando os procedimentos relacionados a ética em pesquisa<sup>29</sup> (apresentação da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, posicionamento teórico epistemológico e a distribuição dos termos de consentimento livre e esclarecido), e definindo em conjunto os horários e datas dos encontros que seriam realizados via aplicativo online de reuniões. Ressaltamos que seguimos todos os princípios e exigências contidas na RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 do Conselho Nacional de Saúde e embora tenha vindo a público após a realização dos procedimentos de pesquisa, atendemos todas as orientações do ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

---

<sup>27</sup> Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha, tivemos 49 formandos nos dois cursos de Ensino Médio Integrado do Câmpus Caçador no ano de 2018.

<sup>28</sup> O termo copesquisadores artesãos para designar os colaboradores da pesquisa será apresentado a seguir no texto.

<sup>29</sup> De acordo com as resoluções em vigor e registrado sob número 30576 no Sistema de Pesquisa da UFRGS.

Neste primeiro encontro propomos uma enquete na qual os estudantes poderiam apontar o melhor horário e datas para a realização dos encontros, definido assim, a partir da maior disponibilidade. A enquete foi respondida por 20 estudantes, que indicavam uma data concentrando 12 estudantes no horário e data com mais respostas escolhidas. Quinze voluntários se propuseram participar da pesquisa, encaminhando o TCLE (apêndice B) que foi lido (também apresentado na primeira oficina) e assinado por todos e todas.

Os encontros foram gravados, transcritos e retomados na reunião posterior de forma resumida e com as impressões do pesquisador pós-abissal sobre o que havia sido debatido na busca de reconhecer com os copesquisadores os sentidos e significados compartilhados na reunião acerca do universo temático.

Organizamos a estrutura das oficinas artesanais do Sul em quatro momentos:

1. Reconhecimento dos copesquisadores artesãos e aproximação à proposta;
2. Investigação do universo temático/palavras geradoras;
3. Aprofundamento do universo temático;
4. Análise do universo temático a luz das sociologias das ausências e emergências;

Embora tenhamos organizado os quatro momentos, é importante destacar que eles não tinham fim em si mesmo e são tratados assim com finalidade didática para a efetiva construção da pesquisa, tratou-se na prática de momentos articulados sem uma definição precisa de quando terminava um e começava o outro ou ainda, com reflexões previstas para um momento ocorrendo em outro.

No total realizamos três oficinas artesanais do Sul. A primeira, no dia 05/09/2020 com duração de 2 horas e 10 minutos, teve como pauta inicial a apresentação da proposta da pesquisa e metodologia das oficinas, e o que chamamos de reconhecimento dos copesquisadores, momento no qual todos e todas tiveram a oportunidade de se apresentar, comunicando os caminhos que trilharam desde a formação no IFSC até o momento atual. Nesta primeira oficina também dialogamos sobre nossas experiências mais marcantes enquanto estudantes e professor no EMI. Este momento teve como objetivo a investigação do universo temático (BRANDÃO, 1987; FREIRE, 1988, 2016, 2020).

Segundo Brandão (1987), esta, que é a primeira etapa da construção dos círculos de cultura, foi chamada por Paulo Freire de diversos nomes em suas obras (levantamento do universo vocabular, descoberta do universo vocabular, pesquisa do universo vocabular e investigação do universo temático), porém sempre preservando viva a mesma ideia, “de que há um universo de fala de cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto (p. 24-25).”

Esta etapa é descrita como uma aproximação, através de uma relação orgânica entre as pessoas do programa de educação e as pessoas da comunidade, onde é desvelado os vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar. São elencados os olhares dos alfabetizandos sobre a vida, os casos acontecidos, o trabalho, modos de ver, compreender e sentir o mundo, entre outros (BRANDÃO, 1987; FREIRE, 2020, 1988, 2016). Desvelar os vocábulos nas oficinas artesanais do Sul, foi tratado como reconhecer os olhares dos copesquisadores sobre a EFI no EMI.

Segundo Brandão (1987) a pesquisa do universo vocabular/investigação do universo temático deve ser conduzida buscando sempre reduzir a diferença e ainda, fugir da imagem da pesquisa tradicional que se alimenta da oposição pesquisador/pesquisado. “O que se descobre como o levantamento não são homens-objeto, nem é uma realidade neutra. São os pensamentos-linguagens das pessoas. [...] falas, que a seu modo desvelam o mundo (p. 27).”

As palavras que foram eleitas pelo pesquisador pós-abissal foram eleitas a partir do que elas demonstravam para atingir os objetivos desta pesquisa, pela ênfase dada pelos estudantes que retomavam ou não se interessavam pelo assunto, mas também e principalmente pelo “maior ou menor teor de conscientização que a palavra carrega em potência, ou o conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza (FREIRE, 2016, p. 81).”

É neste sentido que elaboramos a nossa investigação do nosso universo temático, que, através do diálogo promovemos uma releitura coletiva da realidade vivida, compartilhando as experiências, significados e sentidos atribuídos a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado. Promovemos assim a leitura de mundo a partir das palavras, da pronúncia de mundo e do diálogo profícuo entre sujeitos cognoscentes mediatizado pelo mundo.



Na segunda oficina que ocorreu no dia 19/09/2020 e teve duração de 2 horas e 7 minutos tínhamos como proposta o aprofundamento do universo temático com os copesquisadores.

Neste momento objetivamos trazer à baila aquilo que identificamos como as palavras geradoras e o universo temático, que foram devolvidas em forma de palavras, problematizações e frases inteiras ditas no encontro anterior e repetidas neste, procurando o aprofundamento desses temas que geraram outras palavras e que no decorrer do encontro foram problematizadas e aprofundadas.

As palavras e as frases neste momento foram “instrumentos de releitura coletiva da realidade social(BRANDÃO, 1987, p. 30)” promovendo o diálogo, debate e com estes, aprendizados sobre a nossa experiência compartilhada.

O terceiro encontro, realizado no dia 24/10/2020 com duração de 2 horas e 56 minutos promovemos a análise do universo temático a luz das sociologias das ausências e emergências. Este momento inspirado na terceira fase dos círculos de cultura, teve como objetivo “a criação de situações existenciais [...], situações-problema codificadas, portadoras de elementos que serão decodificados pelo grupo com a colaboração do coordenador(FREIRE, 2016, p. 81)”.

Buscamos neste encontro promover a sociologia das ausências e emergências a partir do universo temático que emergiram nos dois primeiros encontros. Importante destacar que promover a sociologia das ausências e emergências necessitou de uma tradução intercultural como nos apresenta Santos (2019) e que buscou construir consensos ou esclarecer as diferenças nas interpretações sobre as situações problema apresentadas. Identificar as ausências e as emergências foi um processo de interpretação, tradução e problematização das situações vividas e os sentidos e significados compartilhados pelos copesquisadores e pesquisador pós-abissal nas oficinas artesanais do Sul.

## 2.4 O UNIVERSO EMPÍRICO – O IFSC E OS *CAMPI* INVESTIGADOS

Tratamos como o universo empírico da pesquisa: o IFSC, analisado sob a ótica dos documentos oficiais e os sentidos que assumem em relação a educação; dois *campi* do IFSC (Caçador e Garopaba) também investigados principalmente em suas concepções em relação aos projetos de cursos de Ensino Médio Integrado

(Informática e Administração) que ofertam; e, especificamente com o *Campus* Caçador, através das oficinas artesanais do Sul, com egressos de dois cursos de Ensino Médio Integrado. Em todos os casos a análise sempre remeteu a sua relação com a Educação Física enquanto componente curricular e as manifestações da cultura corporal.

Segundo seu PDI, o IFSC foi criado em Florianópolis por meio do Decreto nº 7.566/1909 (que instaurou uma rede com 19 escolas no país), chamado de Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina a Instituição tinha como objetivo proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas(IFSC, 2017b)<sup>30</sup>. No período entre a criação da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina e a transformação em Instituto Federal de Santa Catarina no ano de 2008 a Instituição passou por várias transformações que acompanharam a legislação e alteraram também sua denominação, passando pelo Liceu Industrial de Florianópolis (1937), Escola Industrial de Florianópolis (1942), Escola Técnica Federal de Santa Catarina (1968) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC) no ano de 2002 (ALMEIDA, 2010).

Passando por todo o processo de constituição que a rede federal historicamente vivenciou, a Instituição se transforma em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC) em 2008 através de uma votação que envolveu professores, servidores técnico administrativos e estudantes do então CEFET/SC e que foi validada através da lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) sancionada pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Atualmente o IFSC conta com 22 *campi*, presentes em todas as regiões de Santa Catarina (ALMEIDA, 2010).

Segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha o IFSC ofertou no ano de 2020, 573 cursos, totalizando 44.724 matrículas ativas, destas, 17.043(38,10%) são em cursos técnicos de nível médio. Essa situação contrasta com o previsto no Art. 8º da Lei n. 11.892/2008<sup>31</sup> que determina “[...] o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender

---

<sup>30</sup> Mais sobre a criação das escolas de aprendizes artífices será apresentado no capítulo 3.

<sup>31</sup> Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º(BRASIL, 2008a).

aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei” que versa sobre os objetivos dos Institutos Federais.

O Art. 7º em seu inciso I dispõe que é objetivo dos Institutos Federais “ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Sobre os cursos referidos, apenas 7.028 matrículas foram em cursos de Ensino Médio Integrado, representando 15,71% e 417 (0,93%) corresponde a matrículas em cursos de Educação de Jovens e Adultos no IFSC no ano de 2020.

O *Campus* Garopaba localizado no sul do estado de Santa Catarina surge em 2010 e tem como foco, segundo os PPCs dos cursos analisados, contribuir com o desenvolvimento regional e o atendimento da região que compreende os municípios de Garopaba, Imbituba, Paulo Lopes, Imaruí, Laguna e Pescaria Brava. A sua sede própria foi inaugurada no ano de 2015 e oferta atualmente (2020) cursos de formação inicial e continuada, técnicos nas áreas de turismo, administração, informática, superior na área de gestão ambiental.

A região de atendimento do IFSC *Campus* Garopaba compreende uma área de 1.732,211Km² e conta com uma população de 142.663 habitantes segundo dados do IBGE 2020.

**Tabela 01** – Características dos municípios atendidos pelo IFSC *Campus* Garopaba segundo dados do IBGE

Município	População	Escolarização (6 a 14 anos)	IDHM	Mortalidade (número de óbitos a cada mil nascidos vivos)	Infantil PIB per capita
Garopaba	23.579	99,6%	0,753	9,46	R\$ 25.916,45
Imaruí	9.948	97,5%	0,667	18,02	R\$ 19.014,64
Imbituba	45.286	99,1%	0,765	9,13	R\$ 39.926,04
Laguna	46.122	97,7%	0,752	4,23	R\$ 19.791,19
Paulo Lopes	7.569	98,9%	0,716	8,20	R\$ 25.654,38
Pescaria Brava	10.159	-	-	11,24	R\$ 10.010,84
Santa Catarina	7.252.502	99,7%	0,774	9,93	R\$ 19.584,00

Fonte: autor, com dados do IBGE<sup>32</sup>

Segundo o PPC do curso de Ensino Médio Integrado em Administração do *Campus* Garopaba(IFSC, 2017c) com base em dados do GERCO (Programa Estadual de Gerenciamento Costeiro<sup>33</sup>) a atividade econômica da região é baseada no setor terciário, principalmente em comércio, serviços e atividades ligadas ao turismo, atividades de agricultura, setor portuário(Imbituba) e mineração.

O *Campus* Caçador localizado no meio oeste do estado de Santa Catarina, região com 10.236,8 Km<sup>2</sup> e uma população de 349.143 habitantes (IBGE, 2010), surge em 2011 e tem como foco, segundo os PPCs dos cursos analisados, contribuir com o desenvolvimento regional e o atendimento da região que compreende os municípios de Caçador, Calmon, Fraiburgo, Lebon Régis, Macieira, Matos Costa, Rio das Antas, Timbó Grande e Videira. “O *Campus* Caçador oferece cursos gratuitos e de qualidade, atendendo às demandas por formação profissional do arranjo produtivo local dos municípios da região do Contestado, no meio-oeste catarinense (IFSC, 2021a)”. A região de atendimento do IFSC *Campus* Caçador compreende uma área de 5.102,443 Km<sup>2</sup> e conta com uma população de 203.346 habitantes segundo dados do IBGE 2020. São ofertados cursos de formação inicial e continuada, técnicos nas áreas de informática, administração e plásticos e superior em engenharia de produção.

**Tabela 02** – Características dos municípios atendidos pelo IFSC *Campus* Caçador segundo dados do IBGE

Município	População	Escolarização (6 a 14 anos)	IDHM	Mortalidade Infantil - número de óbitos a cada mil nascidos vivos. Em parênteses o ano de referência.	PIB per capita
Caçador	79.313	96%	0,735	12,17 (2017)	R\$ 42.367,59
Calmon	3.335	95,6%	0,622	44,12 (2017)	R\$ 20.889,18

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html> em 24/03/2021. Os dados referente a população são do ano de 2020, escolarização e IDHM de 2010, mortalidade infantil de 2017 e PIB per capita de 2018. Os dados referentes a escolarização e IDHM do município de Pescaria Brava, não estão disponíveis pois teve sua emancipação no ano de 2012, apesar de ser um dos povoados mais antigos do estado de Santa Catarina.

<sup>33</sup> Programa Estadual de Gerenciamento Costeiro, vinculado à Diretoria de Cidades da Secretaria de Estado do Planejamento, realiza apresentações do mapeamento e do zoneamento costeiro nas 36 prefeituras municipais do Litoral catarinense.

Fraiburgo	36.584	98,1%	0,731	13,57 (2017)	R\$ 25.498,89
Lebon Régis	12.115	95,3%	0,649	36,14 (2016)	R\$ 20.402,40
Macieira	1.766	94,1%	0,662	100 (2007)	R\$ 27.298,74
Matos Costa	2.480	98,4%	0,657	64,52 (2017)	R\$ 20.235,45
Rio das Antas	6.202	97,1%	0,697	13,33 (2015)	R\$ 30.774,48
Timbó Grande	7.941	95,2%	0,659	20,62 (2016)	R\$ 25.259,99
Videira	53.610	96,9%	0,764	12,08 (2017)	R\$ 46.236,23
Santa Catarina	7.252.502	99,7%	0,774	9,93	R\$ 19.584,00

Fonte: autor, com dados do IBGE<sup>34</sup>

Segundo IFSC (2017d) a partir de dados do SEBRAE, Caçador contribui com 1,20% do PIB catarinense, aparecendo na 17ª posição do ranking estadual. Na avaliação dos setores produtivos do município, a agropecuária contribui com 10,4%, a indústria com 44,5% e os serviços com 45,1% do PIB municipal.

Segundo informações da Secretaria de desenvolvimento regional (ADR Caçador) a região possui características majoritariamente voltada aos setores da agropecuária e da indústria. Administração pública, comércio e atividades imobiliárias são as mais relevantes na participação do setor de serviços da região. A indústria tem participação superior à média estadual, sendo as principais a indústria de transformação e a construção civil. Na economia primária, predominam as lavouras temporárias (com destaque para as culturas de tomate, cebola, soja e milho) e cultura da maçã, ambas cultivadas em pequenos estabelecimentos com área menor que 10 ha. (SC, 2016).

A população dos municípios atendidos pelo *Campus* Caçador tem como aspecto marcante em sua formação a construção da estrada de ferro que liga o Rio Grande do Sul ao estado de São Paulo, fato que quando analisado em relação a diversos outros fatores, fora um dos motivos desencadeadores da “Guerra Sertaneja

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html> em 24/03/2021. Os dados referente a população são do ano de 2020, escolarização e IDHM de 2010, PIB per capita de 2018. Os dados referente a mortalidade infantil disponíveis pelo IBGE são de diferentes anos por isso utilizamos o ano em parênteses ao lado da informação. Os dados referentes a escolarização e IDHM do município de Pescaria Brava, não estão disponíveis pois teve sua emancipação no ano de 2012, apesar de ser um dos povoados mais antigos do estado de Santa Catarina.

do Contestado (MACHADO, 2004)” que ocorreu entre 1912 e 1916 e terminou em massacre e a rendição em massa dos sertanejos que sobreviveram. Embora os caboclos<sup>35</sup> tivessem se entusiasmado com as primeiras vitórias, não puderam resistir à superioridade bélica das forças repressivas do Paraná, Santa Catarina e do exército nacional.

Formada originalmente por indígenas, depois tropeiros e ex-combatentes do exército federalista, que se distribuíam entre peões e fazendeiros, a região teve com a construção da estrada de ferro o desencadeamento de um dos maiores conflitos armados do Brasil.

O desencadeamento da guerra na Região do Contestado foi antecedido por acontecimentos significativos. Os mais expressivos foram a inauguração da Ferrovia São Paulo-Rio Grande, em dezembro de 1910, consolidando a via de chegada do capital internacional na Região e, ainda, o início das atividades madeireiras e colonizadoras pela Southern Brazil Lumber & Colonization Company no ano de 1911 e que transformaram totalmente a Região do Contestado (VALENTINI, 2015a, p. 196).

Na concessão da Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, estava inclusa uma larga faixa de terras devolutas para cada lado do eixo de suas linhas. Essas terras se achavam sob a jurisdição dos Estados, mas sujeitas a reajustamento, em vista da prioridade de direito em benefício da São Paulo-Rio Grande. Baseando-se nas experiências bem sucedidas de colonização, por parte da Canadian Pacific Railway Company, e de outras empresas, o Programa Farquhar estabeleceu o seguinte: que os colonos, com os seus próprios recursos, outros quaisquer, pagassem o seu transporte até as colônias; que a companhia demarcaria os lotes cedidos, fornecendo sementes e utensílios agrários. Tudo deveria ser indenizado pelos colonos, com os produtos de suas colheitas, dentro de determinado período de tempo. (VALENTINI, 2015b, p. 114)

O fim da construção da estrada de ferro, a demissão e expulsão da região dos trabalhadores que haviam se deslocado das regiões sudeste e nordeste do país para a grandiosa obra, aliado ao sentimento de revolta entre a população cabocla que demonstravam uma nítida consciência das condições sociais e políticas de sua marginalização, entendendo que lutavam contra um governo que os expropriava e privilegiava os estrangeiros na concessão de terras - “Nóis não tem direito de terras, tudo é para as gente da Oropa<sup>36</sup>” – e ainda, identificados com um discurso religioso,

---

<sup>35</sup> Usamos aqui a mesma conotação que Machado (2014, p. 48), entendendo Caboclos, no mesmo sentido empregado pelos habitantes do planalto, habitante pobre do meio rural. Embora não haja uma conotação étnica nesta palavra, frequentemente o caboclo era mestiço, muitas vezes negro. Mas a característica principal desta palavra é a que distingue uma condição social e cultural, ou seja, são caboclos homens e mulheres pobres, pequenos lavradores posseiros, agregados ou peões que vivem em economia de subsistência e são devotos de João Maria. Desta forma havia também brancos caboclos, alemães e polacos acaboclos.

<sup>36</sup> Segundo Machado (2004) esta era a frase de um bilhete encontrado com um caboclo morto em combate e exemplifica o sentimento dos Caboclos em relação ao governo brasileiro à época.

messiânico, de uma guerra santa dos pelados contra os peludos<sup>37</sup>, os caboclos se insurgiram contra o governo da primeira república (MACHADO, 2004).

Ainda, segundo o autor, essas duas faces (religiosa e crítico-social) não foram excludentes e denotam a complexidade do conflito ocorrido na região.

Assim, cansados do jugo dos peludos, os caboclos buscavam, desde o início, maior liberdade de ação e a possibilidade de viverem a seu modo, sob seus termos e de acordo com o pouco que dispunham em uma espécie de comunismo primitivo. “Seria a construção de algo realmente novo, onde não vigoraria o poder das antigas autoridades. (...) O sentimento de irmandade cimentava estas práticas comunitárias (...) do que um comia, tudo tinha que comer; do que um bebia, tudo tinha que beber; todos eram irmãos(MACHADO, 2004, p. 210)”.

O combate durou aproximadamente quatro anos e teve fim com a mudança de estratégia de guerra pelos peludos que passaram a não utilizar mais a tática do confronto direto optando pela tática de cercar os redutos caboclos, deixando assim os pelados com restrição de suprimentos. O fim da guerra ocorre com a prisão de um dos principais líderes dos pelados, Adeodato, que foi capturado e condenado a 30 anos de prisão e morto em 1923, sete anos após ter sido preso, pelo próprio diretor da cadeia numa tentativa de fuga.

Conhecer e reconhecer um pouco sobre a Guerra Sertaneja do Contestado, além de caracterizar a formação populacional da região, nos fez identificar naquele movimento uma luta por liberdade, dignidade e justiça social a partir da busca por justiça cognitiva, pronunciando o mundo (FREIRE, 2013) como seu nos seus próprios termos. O discurso religioso ou a simplicidade do povo não suprimiu a tomada de consciência da população cabocla, que ao fim e ao cabo lutava por sua existência.

Importante ressaltar que o período de análise das informações nos dois *Campus* que serviram de universo empírico da pesquisa apresentada nesta pesquisa tiveram o autor desta tese como professor de Educação Física.

## 2.5 OS COPESQUISADORES ARTESÃOS

---

<sup>37</sup> Machado (2004, p. 49) relata que a partir de 1913 os caboclos passaram a apresentar um corte de cabelo rente, autodenominando-se pelados; peludos seriam os militares e outros habitantes favoráveis ao governo.

No desenvolvimento desta pesquisa enquanto uma ciência pós-abissal ancorada nos pressupostos das epistemologias do Sul buscamos conhecer com os estudantes egressos dos cursos de Ensino Médio Integrado do *Campus* Caçador do IFSC e é neste sentido, enquanto copesquisadores (aqueles que pesquisam juntos, em comunhão) que assumimos a missão de artesanalmente, através do diálogo, construirmos nossas compreensões acerca dos sentidos e significados compartilhados sobre a Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio Integrado. Neste subcapítulo apresentaremos brevemente os copesquisadores artesãos participantes desta pesquisa e suas impressões sobre a participação nesta pesquisa.

Os copesquisadores participaram voluntariamente a partir de um convite individual realizado a cada um dos egressos dos cursos de Ensino Médio Integrado em Administração e Informática do *Campus* Caçador, ingressantes em 2016, conforme já relatado nesta tese. No ano de 2018 tivemos 49 concluintes dos cursos de Ensino Médio Integrado (26 em Administração e 23 em Informática) segundo dados da Plataforma Nilo Peçanha<sup>38</sup>.

Quinze egressos aceitaram participar da pesquisa concordando com o termo de consentimento e esclarecimento – TCLE (Apêndice B). Os estudantes participantes tinham entre 19 e 22 anos no período de desenvolvimento das oficinas artesanais do Sul e todos e todas foram concluintes nos cursos de Ensino Médio Integrado em Administração ou Informática do *Campus* Caçador no ano de 2018.

No intuito de preservar as identidades dos participantes, utilizamos como nomes fictícios aqueles que remetem a alguns líderes políticos sertanejos na guerra sertaneja do contestado. Trata-se de uma homenagem e o reconhecimento da luta social de um povo por liberdade, dignidade e justiça travada por homens e mulheres que – como nos diz Marli Auras em prefácio do livro de Machado (2004) – foram [...]sobejamente desqualificados pela historiografia, de um modo geral, e pelo senso comum ainda dominante” e tratados como “fanáticos”, “jagunços”, “bandidos”, “rebotalho humano”, povo que segundo leituras conservadoras nada mais fizeram

---

<sup>38</sup> “A plataforma Nilo Peçanha (PNP) é um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Tem como objetivo reunir dados relativos ao corpo docente, discente, técnico administrativo, e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (SETEC/MEC/BRASIL, 2019).”



que semear pavor e desordem pública interior afora. Repudiamos as denominações pejorativas e assumimos o caráter revolucionário da Guerra Sertaneja do Contestado do povo em busca de justiça social.

As identidades dos participantes em nada influenciaram na escolha dos nomes fictícios e não guardam nenhum tipo de relação entre o participante da pesquisa e a liderança cabocla referida, os nomes foram relacionados e definidos de forma aleatória pelo autor.

Assim, temos como participantes desta pesquisa enquanto copesquisadores artesãos e pesquisador pós-abissal: Francisca Roberta, Chica Pelega, Miguel Lucena, Adeodato, Atanás, Francisco Paes, Maria Rosa, Chico Ventura, Eusébio Ferreira, Querubina, José Maria, João Maria, Manoel, Jacinta, João Melo e Teodora (AURAS, 1995; MACHADO, 2004; VALENTINI, 2015a).

A participação de egressos de cursos do IFSC em pesquisas é incentivado no PPI – Projeto Pedagógico Institucional, pois, segundo o documento, [...] projetar ações para esse público possibilita compreender melhor como a formação que a instituição dá aos sujeitos impacta suas vidas (IFSC, 2017e, p. 2.49)”. O PPI também apresenta as ações a serem desenvolvidas com os egressos:

Quanto a seus egressos, constituem-se ações a serem desenvolvidas pelo IFSC:

[...] • garantir uma forma de diálogo com os egressos;

[...] • fomentar a participação de egressos em projetos de pesquisa e extensão do IFSC, especialmente em áreas que remetam a aspectos sociais e inclusivos (IFSC, 2017e, p. 2.49);

Compreendemos que esta pesquisa promove um diálogo que, para além de possibilitar compreender como a formação se deu aos sujeitos, promove o processo ensino-aprendizagem ao permitir a reflexão sobre os processos educativos, e neste sentido aprende o IFSC com os egressos e estes com o IFSC. Destacamos ainda que esta pesquisa está assentada em pressupostos epistemológicos que vislumbram aspectos sociais e inclusivos como já abordados anteriormente.

Os estudantes participantes da pesquisa reconhecem a importância do processo de diálogo, reflexões e debates para a construção do projeto educativo e também como processo de aprendizagem deles ao refletir sobre os sentidos e significados compartilhados.

*Eu acho muito bacana esses momentos de reflexão e de debate, seja qual foi o assunto e repensar a Educação Física que a gente teve anteriormente [...] esses momentos de reflexão faz questionar os episódios de aula de Educação Física que a gente viveu e questionar quais foram os pontos positivos e negativos [...] conhecer outras visões e como que os professores se adaptam as críticas dos alunos que agora tem uma visão de graduação, ainda mais com esse momento de EAD<sup>39</sup>, o aluno tem medo de falar com o professor, criticando, falando o que tem de melhorar [...] eu pelo menos tenho consciência que existem professores que realmente levam a sério as críticas dos seus alunos e tem uma visão de que querem melhorar para além só da pesquisa que eles fazem fora da sala de aula, querem melhorar a aula que eles dão porque é aquilo que realizam eles (Maria Rosa, Oficina 3, 24/10/2020).*

*[...] a gente pode refletir sobre tudo que a gente fez e hoje a gente consegue visualizar com um ponto de vista às vezes até diferente, porque querendo ou não fazem dois anos que a gente saiu do Ensino Médio, então muitas coisas que hoje a gente pôde refletir, às vezes lá a gente não entendia, a gente não conseguia visualizar, mas hoje como já passou e devido todas as perguntas a gente consegue ter um ponto de vista diferente, além de contribuir com a pesquisa né! (Jacinta, Oficina 3, 24/10/2020)*

Na fala de Maria Rosa podemos evidenciar a preocupação com o momento trágico que vivemos em decorrência da pandemia de SARS-COV2 que acaba interferindo na relação professor-estudantes e na estrutura de ensino, que em caráter de urgência passou de forma apressada do regime presencial para o regime à distância, *on line*, síncrona, assíncrona, ANP<sup>40</sup> (atividades não presenciais) entre outras expressões utilizadas enquanto meio para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem em escolas e universidades.

Todos os participantes estavam cursando ensino superior durante a realização das oficinas embora nem todos estivessem trabalhando. Identificamos, a partir do diálogo com os copesquisadores artesãos que apenas um trabalha como técnico na área de formação do IFSC embora esteja cursando ensino superior em

---

<sup>39</sup> Educação à distância.

<sup>40</sup> Termo designado pelo IFSC.

área diferente. Os demais copesquisadores também optaram por romper com o itinerário formativo cursando ensino superior em outras áreas, mas relatam conseguir fazer uma relação entre a formação que tiveram no IFSC com a área de escolha no ensino superior ou atividade profissional, mesmo que na forma de trabalho temporário. Observamos também que a indefinição, tanto em relação ao curso no IFSC quanto a escolha do curso no ensino superior e/ou atividade profissional são frequentes entre os estudantes.

*[...] em relação ao curso técnico de Administração, assim, na época não foi uma escolha pra mim porque eu nem planejava estudar no IFSC e quem escolheu o curso de Administração na verdade foram meus pais, tipo eu não queria fazer administração. Então eu acho que o primeiro ano foi mais difícil em relação a administração para eu gostar sabe, eu não me identificava, mas aos poucos assim, eu fui fazendo, mas não porque eu não gostava, tinha que fazer, eu fazia e era isso mas eu tinha claro o caminho que queria seguir profissionalmente, é tipo ensino superior, [...] mestrado, doutorado, sempre tive claro pra mim. No último ano acho que eu fiquei em dúvida sobre o que eu queria, foi o momento de mais dúvidas, mas eu sabia que não queria nada relacionado a administração. Sempre, eu tinha certeza que não me identificava e eu não queria, agora tipo, que foi útil pra mim, foi muito útil e hoje eu agradeço por ter feito administração. Tenho certeza que vou usar na minha carreira profissional [...] vou precisar de alguns conceitos que eu aprendi na administração... (João Melo, Oficina 3, 24/10/2020)*

*[...] eu comecei a trabalhar numa empresa de telecomunicações aqui em Caçador e eu fiquei um ano nesta empresa tentando decidir o que faria depois, tentar estudar para o vestibular, ENEM, mas sempre com muita incerteza em relação ao que fazer, até que eu decidi ver o que ia acontecer e não me pressionar muito. [...] no final do ano fiz ENEM e entrei para a faculdade (Chica Pelega, Oficina 1 05/09/2020).*

*[...] Fui morar em outra cidade para cursar faculdade, mas acabou que mudei os planos e fui cursar Ciências Sociais aqui. Estou aqui há um ano e pouco, já trabalhando, agora paralisado, mas com aulas voltando também[...] a rotina é bem mascarada porque eu trabalho no comércio, então tenho que pegar o ônibus na frente*

*da loja mesmo e ir direto para a faculdade, chegar meia noite, é bem cansativo. Semestre passado tive que trancar uma matéria porque não iria mais aguentar, tinha pouco tempo para estudar. Minhas aulas vão retornar essa semana em EAD, aí vou dar seguimento as aulas, tô saindo do trabalho, fiz um acordo com a empresa, quero ver se fico um tempo com a minha família lá em Caçador, outras questões, como mudança de curso, vou pensar nisso (Miguel Lucena, Oficina 1, 05/09/2020).*

*Depois que eu sai do IFSC eu comecei a fazer faculdade [...], foi um ano muito diferente porque morei sozinha, e eu não tinha muita noção das coisas e tinha que me virar em muitas coisas, tudo novo pra mim, mas foi muito legal, criei responsabilidades, trabalhei por dois meses como freelancer, fiz alguns trabalhos voluntários [...], aprendi bastante coisas com o meu curso e estou bastante animada em continuar com ele (Adeodato, Oficina 1, 05/09/2020).*

Para Nosella (2016, p. 9) os adolescentes tem direito a indefinição profissional, já que muitas vezes as escolhas são feitas por “razões superficiais, imediatas e utilitárias e não pela razão profunda recôndita em sua consciência”. Para o autor, “se a desumana necessidade da família os empurra para a profissionalização precoce, cabe ao estado intervir, remunerando seu trabalho/estudo, garantindo, com isso, a indefinição profissional”.

*Estou bastante empolgada e sobrecarregada ao mesmo tempo porque estou dando conta de bastante coisa, de muita coisa, estágio da faculdade e infelizmente as coisas não tem mais horário, às vezes tem reunião de manhã, tarde, noite [...] é um pouco difícil até parar para pensar o que esta acontecendo comigo porque a gente está no momento muito complicado, tem dias que estou motivada, tem dias que eu não entendo mais nada [...] (Chica Pelega, Oficina 1, 05/09/2020)*

*[...] tive que voltar para Caçador, por causa da pandemia minhas aulas continuaram de forma remota. Aí foi meio que uma confusão porque estando aqui e não tendo uma previsão de quando as coisas vão voltar ao normal eu fiquei aqui e pagando aluguel lá [...] será que eu continuo fazendo faculdade? Será que eu paro? Será que voltará depois? Enfim, é uma confusão na cabeça da gente, é aquela coisa... por*

*estar aqui [em Caçador] estou em busca de um trabalho, porém aqui não tem muito emprego relacionado à minha área (moda) [...], mas o importante é que a gente está bem, então como a Chica Pelega falou, também sinto isso, tem dias que estou supermotivado e que tudo vai dar certo, que estou no caminho certo, que vai dar tudo certo e tem dias que parece que as coisas estão paradas assim, tipo ninguém ta fazendo nada, enfim, mas estou muito feliz (Adeodato, Oficina 1, 05/09/2020).*

Como podemos observar, à indefinição em relação a escolha profissional se soma a instabilidade do momento atual pelo qual passamos, o trabalho precarizado, a situação de desemprego no país (IBGE, 2020). Vivemos um momento no qual procuram (ideologia dominante) nos convencer que é preciso correr riscos e sacrificar a vida para salvar a economia, “uma necrolinguagem que se escreve com sangue e que ganha eloquência na medida em que destrói vidas humanas” (SANTOS, 2021, p. 15). Sobre a escassez de trabalho, dados do IBGE (IBGE, 2020) apontam que a taxa de desocupados no país no terceiro trimestre de 2020 era de 14,3% da população (16,8% entre as mulheres e 12,8% entre os homens), entre os jovens com idade entre 18 e 24 anos a taxa de desocupação estava em 31,4%. Muitos em situação de trabalho precarizado caracterizado com o excesso de horas trabalhadas, baixos salários, trabalhadores sem vínculo empregatício e quando há, são sem garantias de direitos e proteção social.

É importante destacar que mesmo em uma condição de incertezas, inseguranças e medo os estudantes demonstram um otimismo em relação a situação em que nos encontramos, o que nos faz ter esperança, esperança no sentido Freiriano da palavra, não por apenas teimosia, mas por “imperativo existencial e histórico (FREIRE, 2011a, p. 14)”, esperança que não é assim, “um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero (FREIRE, 2013, p. 114)”. Para o autor o diálogo, enquanto encontro entre homens e mulheres na busca por ser mais não pode fazer-se na desesperança.

É na esperança por dias melhores que registramos nesta tese que durante a prévia organização das oficinas artesanais do Sul vivenciamos com muita tristeza a perda de uma querida colega estudante egressa do Ensino Médio Integrado do IFSC Campus Caçador. Durante as oficinas seu nome foi citado com muito entusiasmo

pelos presentes em lembranças de situações vividas nos relatos de colegas. Sentimos sua falta “**Elias de Souza**<sup>41</sup>”!

## 2.6 A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS COMO PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós mulheres e homens(FREIRE, 2011a, p. 126).

Partindo da assertiva esperançosa de Paulo Freire na epígrafe acima, apresentamos neste subcapítulo a sociologia das ausências e das emergências como procedimentos analíticos com esta tese. Promovemos a sociologia das ausências e emergências em dois momentos, o primeiro no terceiro encontro das oficinas artesanais do Sul, conforme já descrito e o segundo ao promover as análises do pesquisador pós-abissal com a *minga* epistêmica.

Como já abordado anteriormente, nas considerações iniciais desta tese, a lógica dominante tende a reduzir tudo o que existe, contraindo o presente através da invisibilização de práticas sociais que não estão de acordo com os referenciais hegemônicos ou que podem trazer prejuízos aos interesses dominantes. Assim, é necessário compreender que:

para identificar “o que falta e por que razão falta, temos de recorrer a uma forma de conhecimento que não reduza a realidade àquilo que existe [...], uma forma de conhecimento que aspire a uma concepção alargada de realismo, que inclua realidades suprimidas, silenciadas ou marginalizadas, bem como realidades emergentes ou imaginadas(SANTOS, 2007b, p. 28).”

Partindo deste entendimento, como primeiro passo, é necessário compreender as ausências produzidas, aqui especificamente em relação aos documentos, produção científica e os sentidos e significados compartilhados e produzidos em relação à Educação Física como componente curricular de cursos de Ensino Médio Integrado, e identificar as emergências produzidas e imaginadas com o processo analítico da pesquisa.

Para a identificação de ausência e emergências, Boaventura de Sousa Santos propõe a sociologia das ausências, entendida como “um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é

---

<sup>41</sup> Nome fictício atribuído à colega que perdemos e que será citada somente nesta passagem, em forma de homenagem nesta tese.

produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo.” (SANTOS, 2007b, p. 28–29)

Compreendemos que a ideologia neoliberal (FREIRE, 1996, 2014, 2001, 2011a), articulada pelas três principais formas de dominação contemporânea: o capitalismo financeiro global, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2016), produz ausências e contradições que são sentidas e vividas no âmbito da Educação Profissional e, mais especificamente na Educação Física escolar, enquanto componente curricular do Ensino Médio Integrado como abordaremos nos próximos capítulos.

Essas ausências no plano educacional se materializam em ações que vêm na esteira do receituário de perspectiva neoliberal, sustentada por uma racionalidade cognitivo-instrumental, e que “incorpora a visão dos alunos como capital humano” sustentada na perspectiva de que com o mundo cada vez mais competitivo, os alunos, compreendidos como futuros trabalhadores, devem adquirir competências para competirem com eficácia e com eficiência na sociedade capitalista (APPLE, 2002, 2005). Como apresenta Laval (2004, p. 65–66) a ideologia da profissionalização “transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado de trabalho”. Ou ainda, sob o ideário das habilidades e competências para a empregabilidade, “[...] desvinculadas de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda (FRIGOTTO, 1998)” reduzindo o trabalhador a objeto de consumo da sociedade.

Se materializam na forma da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que em sua essência tem por finalidade a seleção dos conhecimentos válidos, importantes, valiosos... excluindo àqueles que consideram de menor valor, menos importantes, pobres... e que frequentemente são àqueles que remetem aos conhecimentos que visam a transformação da sociedade por representar um conhecimento perigoso ao prisma da ideologia Neoliberal. Trata-se ainda de uma política de homogeneização da cultura e de identidades, formatando as subjetividades em nome de uma liberdade econômica de mercado, meritocracia, individualidade, consumo, reforço do setor privado em detrimento do público (BOSSLE, 2019).

Ou ainda nas formas hegemônicas de escolarização que se sustentam no cânone do homem branco e que impregnam as escolas disseminando e reproduzindo a injustiça de gênero e raça em sua linguagem, no material curricular, nas interações sociais e que ainda, de forma reacionária, se aglutinam contra as resistências a essas injustiças assumindo o invólucro de uma pseudoneutralidade na educação. Poderíamos citar inúmeras formas que essas ausências se materializam no âmbito da educação, porém o que as une enquanto projeto é a ideia da formação de subjetividades conformistas que se adequam e se moldam ao modelo de cultura hegemônica. Negamos veementemente essas posições em favor da “formação de subjetividades inconformistas e rebeldes (SANTOS, 2009, p. 18)”, como já apresentamos em Borowski *et al.* (2020).

Segundo Santos (2007b) não há uma única forma de produção de inexistências por meio de monoculturas<sup>42</sup>. O autor apresenta cinco formas monoculturais, a saber: monocultura do saber e do rigor, que se sustenta na ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; monocultura do tempo linear, que entende que a história tem um sentido único, o progresso; monocultura da naturalização das diferenças, que oculta hierarquias, das quais a classificação racial, étnica, sexual são as mais persistentes; monocultura da escala dominante, evidenciada na globalização, na qual a realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global; e a monocultura da produtividade capitalista, que é a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta.

Tudo aquilo que não corresponde às monoculturas é tomado como não crível frente às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas, isso leva à subtração do presente, desperdiçando experiências que visam a superação destes modelos. Para inverter essa situação e tornar presente as ausências produzidas, Santos (2007b) propõe a substituição de monoculturas por ecologias.

Frente às cinco monoculturas, Boaventura apresenta então as cinco ecologias presentes na sociologia das emergências:

---

<sup>42</sup> Ao constituir-se como monocultura (como a soja) destrói outros conhecimentos, produzindo o epistemicídio. (SANTOS, 2007b, p. 29)



ecologia dos saberes: o uso contra hegemônico da ciência, onde o saber científico dialoga com outras formas de saber, onde o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade[...]; ecologia das temporalidades, embora haja um tempo linear, há outros tempos [...]; ecologia do reconhecimento, propõe descolonizar as nossas mentes para produzir algo que distinga em uma diferença o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças depois que as hierarquias forem descartadas. [...]; ecologia da transescala, o entendimento da possibilidade de articular projetos locais em diferentes escalas[...]; ecologia das produtividades, a recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção[...] (SANTOS, 2007b, p. 32–36)

Entendemos que a sociologia das ausências e das emergências venham a ser procedimentos sociológicos potentes para identificar e refletir as ausências produzidas por estes agentes e/ou outros no cotidiano da Educação Física escolar enquanto componente curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado investigados e assim alcançar um dos objetivos de uma educação transformadora como nos alerta o autor:

“[...] O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso comum. O conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam. Uma educação que parte da conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que trivializam o sofrimento humano e saberes práticos que se inconformam com ele, entre saberes práticos que aceitem o que existe, só porque existe, independentemente da sua bondade, e saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merece existir, finalmente entre saberes práticos que olham as decisões pelo que está à jusante delas e as converte em consequências fatais e saberes práticos que olham as decisões pelo que está à montante delas e as converte em indesculpáveis opções humanas.” (SANTOS, 2009, p. 19–20)

Assim, ao empreender no projeto pedagógico a reflexão sobre as ausências produzidas, entendemos que podemos gerar as imagens desestabilizadoras necessárias para o inconformismo, assim como a reflexão sobre as emergências poderá devolver a utopia como elemento constitutivo para a transformação social.

O uso metodológico da sociologia das ausências na pesquisa em educação é apresentada por Oliveira (2008, 2009) que entende que esses procedimentos visam permitir a presentificação de tudo aquilo que os procedimentos metodológicos dominantes ocultam e tornam invisíveis, enquanto a sociologia das emergências permite a identificação dos modos contra hegemônicos de produção de práticas educativas que lutam contra a dominação social, credibilizando o saber-fazer que habita os espaços educativos com potencial contribuição às possibilidades de emancipação social.

Dado o exposto e entendendo que “a experiência social é muito mais ampla e variada que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”, e neste sentido “há uma riqueza social a ser desperdiçada” e que “para combater o desperdício da experiência social é necessário um modelo diferente de racionalidade” (SANTOS, 2002), propomos uma valorização da experiência como forma de compreender como vem sendo construída a Educação Física escolar enquanto componente curricular no Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal para, a partir do reconhecimento das ausências produzidas e das emergências possibilitadas.

Assim, inspirados e em diálogo com as epistemologias do Sul e a pedagogia crítica Freiriana temos como objetivo geral desta tese: Compreender a constituição do projeto educativo da Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado de dois *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

### **3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Neste capítulo objetivamos apresentar a Educação Profissional no Brasil e o Ensino Médio Integrado especificamente na manifestação de sua dualidade histórica entre a formação para o trabalho manual e formação intelectual no Ensino Médio Integrado e a busca por sua superação.

Apresentamos em um primeiro subcapítulo a compreensão da dualidade histórica da formação escolar no Brasil e o processo de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica Tecnológica, que através da lei 11.892 de 2008(BRASIL, 2008d) cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De forma promissora (pelo menos no aspecto legal) tratava-se de uma política comprometida com a busca pela superação da dualidade histórica na referida formação no Ensino Médio, iniciada com o projeto de LDB de 1996(BRASIL, 1996a), desarticulada com o decreto n.2208/97(BRASIL, 1997) e posteriormente instituída através da aprovação do decreto n.5154/2004(BRASIL, 2004) que devolve a possibilidade de uma perspectiva de formação humana integral, na articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional de nível técnico.

O Ensino Médio Integrado é foco do segundo subcapítulo, no qual buscamos apresentar a busca pela superação da dualidade histórica na formação no Ensino Médio através desta modalidade de ensino.

Nossa intenção com este capítulo não é exaurir, tampouco abarcar toda a discussão sobre as temáticas apresentadas, temos a prerrogativa básica de delimitar os conceitos e a temática de investigação proposta nesta tese.

#### **3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DUALIDADE HISTÓRICA NA FORMAÇÃO**

A Educação Profissional no Brasil e sua relação com a educação básica está marcada pela dualidade e pela funcionalidade da educação de acordo com o modelo econômico vigente a cada momento histórico no Brasil. Essa dualidade se manifesta mais claramente quando se trata da identidade do Ensino Médio e se expressa no falso dilema: se esse nível de ensino se destina a uma formação de preparação para o trabalho ou a uma formação propedêutica, formação para o trabalho manual ou a

uma formação intelectual. Sobre o dualismo das classes sociais no Brasil Ciavatta (2005) apresenta que

[...] a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de estado (CIAVATTA, 2005, p. 87).

No mesmo sentido, Moll e Garcia (2020) chamam a atenção para o sentido dual do Ensino Médio; as autoras pontuam que além da explícita história de ausência deste nível de ensino para todos e todas como direito e como necessidade, havia também o estranhamento da escola com grupos sociais que começaram a chegar com suas múltiplas identidades, aspectos que caracterizam a chamada crise do Ensino Médio.

Até o ano de 1809 o que existia no Brasil era a educação propedêutica para as elites, voltadas para a formação de futuros dirigentes, com efeito, a educação tinha um papel de manutenção do *status quo*, assegurando o acesso à escola aos filhos das elites e impossibilitando-a o acesso aos demais.

Em 1816, cria-se a escola de belas artes, com o objetivo de articular o ensino das ciências e dos desenhos para os ofícios a serem realizados nas oficinas mecânicas; em 1861, cria-se o Instituto Comercial no Rio de Janeiro para o preenchimento de cargos públicos nas secretarias de estado; por volta de 1840, a construção de 10 Casas de Educandos e Artífices em capitais brasileiras e em 1854 criam-se estabelecimentos especiais para menores abandonados, chamados de Asilos de Infância de Meninos desvalidos, que ensinavam as primeiras letras e encaminhavam os egressos para oficinas públicas e particulares, por meio de Juizado de Órfãos (MOURA, 2010, p. 61).

Na linha histórica de criação das escolas, Moura (2007), também aponta que em 1909 Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizizes Artífices e, em 1910, instalou dezenove delas – destinadas aos pobres e humildes. Paralelamente, organizou-se o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes. Nessas iniciativas, observa-se o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada vigente.

O decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que “Crea nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito(sic)” considerava que: o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. Para isso, o decreto também aponta que “se

torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime(sic)” (BRASIL, 1909).

Segundo o referido documento, as escolas se propunham a formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício.

A história da Educação Profissional no Brasil, como podemos observar, tem sua origem numa perspectiva assistencialista, que buscava por atender os mais desvalidos; não por acaso, vai ao encontro da origem escravocrata da sociedade brasileira.

Na década de 1930, o país passa por uma intensificação do capitalismo industrial, compreendido por uma transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano e com isso há o aparecimento de novas exigências educacionais. Em 1930 o então presidente do país, Getúlio Vargas, criou o ministério da Educação e Saúde Pública que chefiado por Francisco Campos, implanta uma reforma educacional no país e cria um sistema nacional de educação. Determinando, entre outras questões, que a estrutura educacional seja compreendida em ensino primário, com quatro anos, e ensino secundário, organizado em dois ciclos, o fundamental, de cinco anos, e o complementar com dois anos (ROMANELLI, 1986).

Marcado pela seletividade do ensino secundário (identificado pela relação ingresso/conclusão) e a dicotomia entre ensino profissional e secundário, o caráter elitista também era verificado pelo currículo enciclopédico e um sistema de avaliação rígido, exigente e exagerado(ROMANELLI, 1986). No entanto, a reforma Francisco Campos praticamente exclui de suas bases a Educação Profissional, o único decreto (BRASIL, 1931) do período neste sentido organizou o ensino comercial nos níveis médios e superior não se estendendo aos demais cursos profissionalizantes.

Importante relatar que o período é marcado por uma disputa no campo educacional entre setores conservadores ligados à igreja católica que mantinham a hegemonia na condução das políticas educacionais e, de outros, setores progressistas que inspirados no ideário da escola nova apresentam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por

26 educadores brasileiros. Como cita Romanelli (1986), embora o manifesto, tenha traços de uma educação romantizada, “muito próxima da concepção liberal e idealista de educadores românticos do século XIX (p. 145)”, propunha uma escola democrática, que proporcionasse oportunidades para todos e todas. Em contraponto, Moura (2010, p. 63) aponta que “apesar do apelo a uma escola democrática, o manifesto traz em si mais uma vez, a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades”.

Na década de 1940, com a Segunda Guerra mundial e os países centrais da Europa, Estados Unidos e Japão concentrados e produzindo quase que exclusivamente material bélico e ainda, depois da guerra, com a reconstrução, os países periféricos foram forçados a intensificar e/ou desenvolver seus processos de industrialização, movimento conhecido como modelo de substituição de importações. Iniciado no Brasil na década de 1930, com o governo Getúlio Vargas, esse movimento foi “concebido para atender aos interesses e às necessidades das elites locais, pois se destinava a produzir bens de consumo por elas demandados e cuja produção havia sido reduzida nas economias hegemônicas em função dos interesses bélicos (MOURA, 2010, p. 64)”.

Esse movimento promoveu a industrialização, porém utilizou tecnologias produzidas externamente a educação superior oferecida prioritariamente às elites, se fazia pobre, já que era dissociada de pesquisas e educação popular destinada a formação profissional na perspectiva de operar os equipamentos utilizados pela indústria (MOURA, 2010; ROMANELLI, 1986). Já para as classes populares a formação destinada era destinada a operar os equipamentos, em uma perspectiva de educação utilitarista, consolidando a dualidade estrutural (MOURA, 2010).

Dada a conjuntura e, com a promulgação das Leis Orgânicas da Educação Nacional de 1942, durante o Estado Novo, a nova organização da educação nacional reforçou ainda mais o caráter dual da educação básica. A referida reforma ficou conhecida como Capanema, que acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático em paralelo um conjunto de leis orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia (industrial, comercial e agrícola) e o ensino normal (formação para o magistério) não existindo relação entre essas duas estruturas educacionais e reforçando o dualismo existente (CIAVATTA, 2005).

Segundo Romanelli (1986), paralelo aos cursos de formação profissional estavam previstos em lei cursos artesanais de duração curta variável (destinado à treinamento rápido) e os de aprendizagem (destinados à qualificação de aprendizes industriais). O Art. 67 do decreto-lei n.º 4073 de 30 de janeiro de 1942 previa, entre outros, que o ensino dos ofícios seria responsabilidade dos empregadores e a formação dos aprendizes (empregados) se daria em escolas de aprendizes, localizadas nos estabelecimentos industriais.

Ainda, segundo Romanelli,

Este é o aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a Educação Profissional de que carecia a indústria e impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente (ROMANELLI, 1986, p. 154 -155).

Com a reforma Capanema, percebe-se também, em função de um conjunto de leis que buscavam definições claras para as formações profissionais em cada ramo da economia, a importância dada a Educação Profissional no país neste momento em função do processo de industrialização que ocorre com muita força neste momento histórico. Porém, a dualidade continua presente já que o acesso ao ensino superior se dava por processo seletivo onde os conteúdos da área propedêutica, esvaziado e aligeirado nos cursos de formação profissional (que também não habilitavam para o ingresso ao ensino superior) eram os conhecimentos exigidos. Um movimento que resulta no “aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares (SAVIANI, 2019)”.

A equivalência entre os ensinos secundário e técnico veio a ser estabelecida, primeiro nos anos de 1950, com as leis de equivalência e, depois, a equivalência plena somente com a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) de 1961<sup>43</sup>, podendo os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 1961 (BRASIL, 1961), depois de 13 anos tramitando como projeto de lei, proporciona finalmente a equivalência plena entre ensino secundário e técnico, sem a necessidade de

---

<sup>43</sup> As leis de equivalência: Lei n. 1.076/1950; Lei n. 1.821/1953; Lei n. 3.352/1959; e a LDB, Lei n. 4.024/1961

exames e provas de conhecimento porém, refletindo as contradições da sociedade brasileira, esse projeto de lei proporcionou a liberdade de atuação à iniciativa privada no domínio educacional, fatos esses que acabam com a dualidade apenas na formalidade.

Sobre isso Moura (2010) aponta que os currículos mantinham e sustentavam a dualidade na formação, pois a vertente de ensino, voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior enquanto isso nos cursos profissionalizantes eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho.

Com a instauração do regime militar em 1964 e o projeto desenvolvimentista colocado em curso, é promovida a Lei de reforma de ensino de 1º e 2º Graus – Lei n.º 5692/1971 (BRASIL, 1971b) que torna compulsória a Educação Profissional ao nível do 2º grau (equivalente ao Ensino Médio nos dias atuais). Entretanto, na prática, Moura (2010, p. 68), apresenta que “o caráter compulsório restringiu-se apenas ao âmbito público[...], enquanto isso, as escolas privadas continuaram em absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes” atendendo as elites.

A compulsoriedade vai se enfraquecendo pela baixa procura dos estudantes até o ano de 1982 com a lei n.7.044/82 que extingue a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau. O dualismo naquele momento difere do período anterior a LDB de 1961, que ocorre preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos.

A marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a lei número 5692/71 determinava que a carga horária mínima prevista para o ensino técnico de segundo grau (2200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação a geral, a lei número 7044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2200 horas pudessem ser totalmente destinados à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, aqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ensino superior e a cultura em geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 34).



Com o fim da ditadura militar e a instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987, há uma forte mobilização por entidades científicas e educacionais na busca pelo direito à educação pública, laica e gratuita. Um movimento em contraste àqueles que advogam a favor de um estado mínimo, tendo a educação como prestação de serviços. Nessa disputa prevaleceu a lógica do mercado podendo a iniciativa privada operar em todos os níveis de ensino, e que foi confirmado na LDB de 1996.

A nova lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996 (BRASIL, 1996a) apresenta um embate sobre a forma que o Ensino Médio deveria assumir como última etapa da educação básica. Inicialmente uma proposta progressista, que, segundo Moll e Garcia (2020) teve como base o documento escrito por Demerval Saviani 'Contribuições à elaboração da LDBEN: um início de conversa', apresentada na XI Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e que foi defendida no primeiro projeto de Lei (projeto de lei 1.258/1988) pelo deputado Octávio Elísio que deu início a elaboração da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996b):

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (BRASIL, 1991, ART. 38 *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.25).

Segundo Moura (2010), nessa proposta, o papel do 2º grau<sup>44</sup> estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Dessa forma, “seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Segundo Moll e Garcia (2020) na versão do relator da comissão de educação, Jorge Hage, “o Ensino Médio era compreendido na perspectiva do trabalho como princípio educativo, ou seja, da formação humana integral de jovens e adultos estudantes (p. 38)”.

Porém, o texto aprovado pelo Congresso Nacional em 1996 consolida, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se Ensino Médio e a Educação Profissional como possibilidade na

---

<sup>44</sup> O 2º Grau é equivalente ao Ensino Médio na legislação atual.

educação básica, distante então de uma formação politécnica defendida por Otávio Elísio. Fica então determinado que, “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (Lei n.º 9394/1996, §2º do artigo 36)”; e, no artigo 40 – Capítulo III –, se estabelece que “a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.”

Segundo Moura (2010) a redação não é inocente ou desinteressada, pois tinha como objetivo separar o Ensino Médio da Educação Profissional, posição que já estava sendo defendida antes mesmo dos debates sobre a LDB através do Projeto de Lei (PL) n.º 1.603 (BRASIL, 1996c), apresentado pelo poder executivo no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Logo depois da aprovação da LDB que ainda não atendia integralmente a PL 1603 o governo apresenta autoritariamente “uma reforma”, o Decreto N° 2.208/97, cuja característica fundamental foi a desvinculação dos ensinos médio e técnico.

Paralelo ao decreto 2208/97, o dispositivo determinante utilizado pelo governo federal para aceitação da reforma foi o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP)<sup>45</sup>, instituído pela portaria do MEC n. 1.055/1997. Fruto do acordo do governo brasileiro com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), principal agência financiadora da reforma com 50% dos recursos, sendo que os outros 50% foram financiados pelo MEC (25%) e pelo fundo de aparo ao trabalhador – FAT (25%) (SOUSA; LIMA; OLIVEIRA, 2011).

Segundo Moura (2010) o acordo teve como objetivo financiar a reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal; movimento determinado desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Durante este período, além da desvinculação entre educação básica e Educação Profissional,

[...] os currículos dos cursos técnicos passaram a ser desenvolvidos sob o conceito de competências, com vistas à formação de técnicos com um perfil

---

<sup>45</sup> O PROEP foi implantado em 1997, com vigência até 2008, e “visavam a expansão e melhoria da infraestrutura; capacitação de técnicos e docentes; e adequação e atualização de currículos. [...] O foco da reforma no discurso do MEC era a melhoria da qualidade e de pertinência da Educação Profissional em relação ao mercado, construídas e fortalecidas parcerias entre sociedade e estado, entre escola e setor produtivo(SOUSA; LIMA; OLIVEIRA, 2011, p. 75).”

profissional pretensamente adequado às constantes transformações do mercado de trabalho, adaptando as subjetividades às novas reivindicações sociais e do mercado. O conceito de competência profissional definido na Resolução N° 04/99 refere-se à “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”, sempre vinculada à autonomia do trabalhador ante as transformações nas relações de produção. Isso demonstra a convergência numa formação dependente das demandas dos setores produtivos, em detrimento de uma formação humana, integral, de qualidade social, em substituição ao adestramento técnico de mão-de-obra visando à competitividade(COELHO, 2014, p. 5).

Moll e Garcia (2020) apontam que o governo FHC ocorrido entre os anos de 1995 e 2002, “reduziu a discussão do Ensino Médio a definição de competências e habilidades laborais, sequer executadas pelos sistemas educacionais, ao âmbito das avaliações de larga escala e a separação entre formação geral e formação profissional (p.38)”.

Convencidos da necessidade de formulação de uma base unitária para o Ensino Médio comportando a realidade brasileira, os principais setores educacionais progressistas do país ampliaram a discussão sobre o decreto n.º 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Destarte, o novo governo federal que assume em 2003 (presidente Luiz Inácio Lula da Silva) revoga àquele e institui o decreto n.º 5.154/2004(BRASIL, 2004) que entre outras, devolve a condição do Ensino Médio articulado com a Educação Profissional; com efeito, há um processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional possibilitada pela lei n.º 11.195/2005 (BRASIL, 2005a) e lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008a); e, o número de escolas que ofertam a Educação Profissional integrada à educação básica tem um crescimento exponencial.

O Art. 7º da lei n. 11.892/2008 descreve os objetivos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

I - ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da Educação Profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a Educação Profissional;

c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;

d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e

e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008d).

Segundo o CONIF(2021), as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem o compromisso social de oferecer Educação Profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade; viabilizam o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas, por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento; promovem a pesquisa aplicada e a inovação e atuam fortemente na extensão tecnológica.

Ainda, segundo o CONIF, a referida Rede contava com 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e o Colégio Pedro II contando com cerca de 80 mil servidores entre professores e técnico-administrativos<sup>46</sup>. Segundo a Plataforma Nilo Peçanha – PNP no ano de 2020 haviam 653 unidades (*campi*), 10.888 cursos ofertados, e 1.023.303 matrículas, em relação aos cursos de Ensino Médio Integrado foram ofertados 2.179 cursos e 246.684 matrículas ativas (SETEC/MEC/BRASIL, 2019).

Durante os governos da presidenta Dilma Roussef (2011-2016), tivemos a continuidade das políticas implantadas nos governos Lula. Porém, carregando também as contradições do governo anterior (disputas internas que levaram a perda da concepção norteadora dos programas implementados), uma forte pressão externa ao governo, que viriam a ensejar o golpe jurídico-político-midiático, e ainda a

---

<sup>46</sup> Disponível em <https://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif> Acesso realizado em 08/04/2021.

ampliação da presença de setores privados no MEC deixa caminho frágil e aberto para o projeto liberal conservador que vinha sendo construído nos governos FHC (MOLL; GARCIA, 2020).

O governo de Michel Temer (2016-2018) apresenta então a ‘ponte para o futuro’ que através da medida provisória 746/2016<sup>47</sup>, propõe a reforma do Ensino Médio, com um discurso de currículo flexível a atraente (no qual os jovens podem ‘escolher’ seu itinerário formativo), orientado pelo conceito de currículo por competências e habilidades que busca preparar os jovens para a vida, porém reduz a noção de vida como preparação para atividades produtivas (idem).

Importante ressaltar que, assim como aponta o CONIF (2018), entendemos que a oferta e a concepção dos cursos de Ensino Médio Integrado, se opõe conceitualmente ao modelo implícito na última lei de reforma do Ensino Médio. Porém, no aspecto legal, a continuidade de sua oferta não contraria o texto da nova legislação. A ampliação de carga horária do Ensino Médio previsto em lei não altera o que vinha acontecendo a partir da resolução CNE/CEB n.º 06/2012(CNE/CEB, 2012), que estabelece a carga horária de 3.000, 3.100 e 3.200 como mínima obrigatória assim como os demais aspectos da lei.

Em relação ao cumprimento das 1800 horas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratado no art. 36 § 3º da Lei n.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) o CONIF (2018) entende que:

[...] o currículo integrado implica articulação entre conhecimentos básicos e conhecimentos técnicos, que, muitas vezes, fundem-se no processo de ensino e aprendizagem vislumbrando a formação humana integral. Nesse sentido, não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação. Além disso, a autonomia didático pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na rede (CONIF, 2018, p. 12).

A partir do explicitado, entendemos que um debate sobre a contrarreforma do Ensino Médio, que acaba intensificando o dualismo estrutural na formação dos estudantes brasileiros sob a propaganda da ‘livre escolha’ por áreas de conhecimento que mais se aproximam de sua ‘vocação’, não tem um peso orientador para o debate nesta tese.

---

<sup>47</sup> Posteriormente aprovado, ficou estabelecido como Lei nº 13.415/2017(BRASIL, 2017b).

Ainda que a ideia e os debates sobre sua implantação remeta à década de 1970(SAVIANI, 2016), a incorporação de uma Base nacional comum curricular está prevista na LDB 9394/1996 em seu Art 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996a) (grifo nosso).

Instituída pela Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 do CNE(BRASIL, 2018a), a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018b)”

Segundo nota da ANPED (2018) direcionada ao CNE, a BNCC apresenta cinco pontos problemáticos: o primeiro é a falta de legitimidade, segundo a nota, o processo de construção da BNCC foi descontinuado com o golpe de 2016 e sofreu transformações, em seus princípios, foi “mutilado”. O segundo ponto relaciona-se a interpretação equivocada da legislação, com a redução dos componentes curriculares obrigatórios somente a português e matemática, representando

[...]um esvaziamento do currículo do Ensino Médio [...] Reconhecer apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas curriculares e transformar as demais disciplinas do atual currículo em componentes e temas transversais, traz certamente um enorme prejuízo do ponto de vista da formação humana e técnico-científica para os estudantes (ANPED, 2018).

O terceiro ponto remete à noção de competências dissociada do conteúdo, compreendendo a formação ao saber-fazer, não evidenciando uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento *omnilateral* dessas novas gerações, se tratando de uma concepção de formação estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações; esse ponto também diz sobre a lógica de se organizar uma política de conhecimento oficial, vinculada à lógica de mercado e aos sistemas de avaliação em larga escala, como refere-se Apple (2013). O quarto ponto, trata sobre a falta de definição de educação integral e como ela se dará. O quinto e último ponto destaca a reificação do currículo em um “documento escriturístico que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente, que desconsidera o chão das escolas e inviabiliza a própria afirmação de que os currículos seriam diversos” ao afirmar que as noções fundantes da BNCC se

apoiam na intencionalidade dos conteúdos, seja quanto ao desenvolvimento de competências ou da definição das chamadas aprendizagens essenciais.

O artigo 36 da LDB, com a alteração prevista na Lei 13415 de 2017 (BRASIL, 2017a) prevê assim que:

Art 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

É importante ressaltar que a oferta de diferentes itinerários ‘à escolha’ do estudantes conforme veiculado pelas propagandas do governo federal à época, somadas à formação técnica e profissional possibilitada pela BNCC “nada tem a ver com o ensino técnico integrado ao Ensino Médio, que articula formação geral e profissional, nessa nova proposta, a integralização é desarticulada (SOUSA SANTOS *et al.*, 2020, p. 8)” já que a formação técnica e profissional é um dos percursos formativos a ser ‘escolhido’ pelos estudantes.

Ao ofertar uma formação técnica e profissional como um itinerário formativo, desvela uma fragmentação e desconexão com a concepção de Ensino Médio Integrado, marginalizando a Educação Profissional e tecnológica no documento “fomentando a tradicional perspectiva dualística de formação geral versus formação para o mercado de trabalho, trazendo o velho discurso de preparação mercadológica, instrumental e aligeirada em seu íntimo (SOUSA SANTOS *et al.*, 2020, p. 11)”.

Em um texto que debate a crise de hegemonia<sup>48</sup> da Universidade (SANTOS, 2000), aborda a dicotomia entre educação e trabalho como um dos pressupostos para esta crise. Ainda que não estejamos tratando de Universidade, compreendemos que a reflexão sobre a dicotomia entre educação e trabalho

---

<sup>48</sup> Segundo o autor “há uma crise de hegemonia sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A Universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente as funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles procurar meios alternativos de atingir seus objetivos” (SANTOS, 2000, p. 190). Além disso, Santos (2000) apresenta outras duas crises, de legitimidade e institucional que atingem a Universidade, porém não iremos aprofundar esses aspectos nesta tese.

apresentada pelo autor está centrada na ideia de formação profissional e por isso interessa a tese que aqui apresentamos.

Santos (2000) distingue três períodos do desenvolvimento do capitalismo, o primeiro que cobre todo o século XIX, intitulado capitalismo liberal; o segundo, entre o final do século XIX e as primeiras décadas após a 2ª Guerra Mundial, intitulado de capitalismo organizado; e o terceiro que inicia em meados da década de 1960 até a contemporaneidade, designado provisoriamente, de capitalismo desorganizado. Ainda que tenha uma diferença entre esses períodos em relação ao Brasil, utilizaremos a denominação do autor, pois queremos destacar as características na relação entre educação e trabalho que nos é válida como elemento de reflexão e argumento para a construção desta tese.

A partir do exposto, entendemos a partir de Santos (2000), que a dualidade na formação, apresentada anteriormente está alicerçada na dicotomia entre educação e trabalho, que, historicamente se apresenta de diferentes formas, num primeiro momento a existência de dois mundos, o da educação e do mundo do trabalho, com pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho; um segundo, com a separação temporal entre dois mundos intercomunicáveis, a sequência educação-trabalho, e atualmente, de forma hegemônica, a concomitância entre eles (SANTOS, 2000).

No primeiro momento, correspondente ao período do capitalismo liberal, “quem vivia no mundo ilustrado estava dispensado do mundo do trabalho, quem pertencia ao segundo, estava excluído do primeiro (SANTOS, 2000, p. 79)”, já no segundo período, a dicotomia passou a significar uma sequência temporal, transformando cada um dos termos.

Assim, a educação que fora inicialmente transmissão de alta cultura, formação do carácter modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas capazes de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção. Por seu lado, o trabalho, que fora inicialmente desempenhado de força física no manuseio dos meios de produção, passou a ser também trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada. A educação cindiu-se entre cultura geral e a formação profissional e o trabalho entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado (SANTOS, 2000, p. 196).

Ainda, segundo o autor, a dicotomia educação – trabalho é questionada frente à própria sequência educação – trabalho, pois “a acelerada transformação dos



processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior e se torne concomitante deste”, movimento em que formação e o desempenho profissional se fundem num só processo dentro de uma lógica produtivista. Além disso, o conceito de trabalho que se altera no “sentido de tornar-se mais tênue a ligação entre trabalho e emprego, fazendo com que o investimento na formação deixe de ter sentido enquanto investimento num dado emprego (SANTOS, 2000, p. 197)”.

A relação dicotômica trabalho e educação se pautam hegemonicamente na divisão social do trabalho, sustentado numa concepção fragmentada de ser humano, que na ideologia neoliberal, se materializa de uma forma utilitarista e técnico operacional, movimento que toma as noções de empreendedorismo, empregabilidade, a pedagogia das competências e a teoria do capital humano como referências para a Educação Profissional.

Segundo Santos (2019),

Vivemos numa época em que um tipo novo e maciço de fetichismo dos bens de consumo se apodera das subjetividades, tanto individuais como coletivas. Esse fetichismo assenta em duas características complementares da objetivação. Por um lado, num mundo em que o trabalho sem direitos domina o horizonte da vida produtiva, o eu promove-se necessariamente a si próprio enquanto bem de consumo, empresário solitário, trabalhador precário que vive de sua precariedade com autonomia, enquanto homem ou mulher de negócio principal é vender a si mesmo ou a si mesma. O tipo ideal de empresário é alguém cujo eu individual possui valor de uso e mais-valia. A mesma subjetividade dividida em duas: uma que explora e outra que é explorada. Por outro lado, ao vermo-nos como um bem de consumo, vemos necessariamente os outros como bens d consumo concorrentes. Para ter êxito na concorrência, há de se mobilizar as nossas qualidades enquanto sujeitos capitalistas, colonialistas e patriarcais como forma de aumentar o nosso valor excedente(SANTOS, 2019, p. 151).

Em divergência a esta lógica, entendemos que a educação se dá pelo trabalho e com ele, em sua perspectiva ontológica constituída enquanto práxis humana. Uma perspectiva pela qual os trabalhadores “mais que **adestrados** para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho (FREIRE, 1978, p. 21) (grifo do autor)”. Dado que “em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e a teoria (FREIRE, 1978, p. 25)”

Moll e Garcia (2020) apontam algumas das características que necessitaria ter o Ensino Médio no país a que todos e todas tem direito para o pleno desenvolvimento da pessoa como preza o texto constitucional, entre elas; destacamos a busca pela superação de dualismos, entre a formação humana geral

e formação técnica, ricos para o intelecto, pobres para o trabalho; oferta de educação de qualidade diversa, de acordo com o berço econômico e social dos estudantes.

Ainda, nas palavras das autoras,

Os embates acerca e no entorno do Ensino Médio prosseguirão e o grande desafio será a construção de consciências que exercitem a solidariedade como modo de ser e estar no mundo, instaurando uma ordem em que todos caibam. Diante disso, entendemos não serem possíveis saídas simples, receitas, roteiros predeterminados, que novamente engessem as escolas de Ensino Médio em fazeres dissociados da compreensão da amplitude da tarefa formativa a ser realizada com os jovens e, principalmente, dissociados do muito que eles tem a dizer de si, dos seus sonhos, dos seus projetos e dos seus saberes (MOLL; GARCIA, 2020).

Entendemos que o desafio proposto pelas autoras traduzem o sentimento em relação a essa pesquisa; enquanto um inédito viável, com elementos que convergem na sua concepção em busca da solidariedade como modo de ser e estar no mundo, onde todos e todas caibam; e na busca pela aproximação dos jovens na tarefa educativa que essa tese se propôs.

Após essa apresentação acerca da dualidade histórica na formação escolar no Brasil e o processo de criação da RFEPCT buscamos no próximo capítulo refletir sobre o Ensino Médio Integrado e como essa modalidade de ensino se constitui numa possibilidade de superação deste modelo. De maneira alguma entendemos que o Ensino Médio Integrado constitui-se como uma nova hegemonia nesse nível de ensino, tampouco que não carregue consigo contradições que se evidenciam no cotidiano das escolas (e algumas evidenciadas nesta tese). Entendemos que pesquisas no âmbito do 'chão da escola' que evidenciam suas contradições são fundamentais para a busca de suas superações.

### 3.2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste subcapítulo apresentamos a constituição do Ensino Médio Integrado como política pública que busca romper com a dualidade histórica na formação de jovens no Brasil. Apresentaremos suas bases conceituais e os seus princípios, conforme apresentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013).

Como já abordado, a busca pela superação da dualidade na formação, tendo o Ensino Médio Integrado como estratégia, toma corpo a partir da proposição de setores progressistas da educação no Brasil – principalmente com a eleição do

presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, que tinha o compromisso com sua base social de apoio de realizar uma ampla discussão de políticas públicas para o Ensino Médio (MOLL; GARCIA, 2020).

A partir desse compromisso foram realizados dois seminários, o primeiro ‘Ensino Médio: Construção política’ ocorreu em junho de 2003 e dele resultaram dois documentos que serviram de orientação para a construção das políticas nesta etapa de formação. A tese principal defendida nesses documentos segundo Moll e Garcia (2020), abordava a necessidade de “[...]redimensionar a centralidade da formação dos jovens: o direito ao conhecimento histórico e socialmente construído pela humanidade e o direito às aprendizagens deveria suplantar as demandas do mercado de trabalho [...] (p. 27)”. O segundo seminário, ‘Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas’ também ocorrido em 2003 teve como horizonte discutir as políticas anteriores que o MEC vinha concretizando em relação à Educação Profissional.

Como resultado dos seminários, buscava-se a revogação do decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997) e a proposição do decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), no qual “reestabelecia-se a relação entre a formação humana geral e a formação profissional e instituía-se [...] o Ensino Médio Integrado” (MOLL; GARCIA, 2020). A expectativa era que o MEC assumisse a perspectiva de uma formação humana integral, *omnilateral* e politécnica (idem).

O decreto lei n.º 5154/2004 (BRASIL, 2004) em seu artigo 2º defende que a Educação Profissional observará entre outras, as seguintes premissas: articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia (inciso II); a centralidade do trabalho como princípio educativo (inciso III); a indissociabilidade entre teoria e prática (inciso IV); e ainda, no artigo 4º, aponta a base legal para o Ensino Médio Integrado no seu § 1º, a articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á, entre outras, de forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. Em consequência deste decreto, foram atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005 (BRASIL, 2005b)

Em 2008, com alterações realizadas em relação a LDB, principalmente relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica através da lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008b) as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica foram reelaboradas resultando no Parecer CNE/CEB nº. 11/2012 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica (DCNEPT) de nível médio através da Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 (CNE/CEB, 2012), documento que segue em vigência e será tomado como referência nesta tese<sup>49</sup>.

Em relação ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, as DCNEPT explicitam que:

[...] a formação geral do estudante deve se tornar inseparável da formação profissional[...]. Significa focar o trabalho como princípio educativo, objetivando superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e vice-versa, objetivando a formação de trabalhadores capazes de atuar democraticamente como cidadãos, na posição de dirigentes ou de subordinados. Para tanto, como está definido no inciso IV do art. 35 da LDB é preciso propiciar aos alunos a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada componente curricular(CNE/CEB, 2012).

Segundo essa concepção, as DCNEPT vão ao encontro da concepção de Ensino Médio Integrado apresentado por Ciavatta (2005), Moura (2010) e Ramos (2005) que assumem a educação geral como parte inseparável da Educação Profissional, tendo o trabalho como princípio educativo na busca pela superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Para Ciavatta (2005, p. 85)

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem, e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

---

<sup>49</sup> Cabe apontar que durante a finalização da escrita desta tese foi publicada a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, porém não foram tomadas como objeto de análise nesta tese.

Como aponta Freire(1978, p. 30), não trata-se “apenas **treinar** a classe trabalhadora no uso de destrezas consideradas como necessárias ao aumento da produção, destrezas que na sociedade capitalista, são cada vez mais limitadas” trata-se portanto, de “aprofundar e ampliar o horizonte da compreensão de trabalhadores [e trabalhadoras] com relação ao processo produtivo(grifo do autor).”

Segundo Moura (2010) a concepção de Ensino Médio Integrado, nasce como uma solução transitória a partir do entendimento das dificuldades na implementação de uma educação politécnica<sup>50</sup> na educação básica brasileira em seu sentido original. Pois, entre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar inserção no mundo do trabalho, visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a autossustentação muito antes dos 18 anos.

O ideário da politécnia, assim como o Ensino Médio Integrado, buscam romper com a dicotomia entre formação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defende um ensino que integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, constituindo-se assim em uma possibilidade para os estudantes na construção de seus projetos de vida e não simplesmente uma formação em si mesmo definida pelos interesses do mercado(FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No intuito de fortalecer e implementar os cursos de Ensino Médio Integrado, o Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), vinculado ao CONIF, vem promovendo, através de suas reuniões, a construção de documentos que buscam ser referência para essa modalidade de ensino, assumida através da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008a, p. Art. 8º) como política prioritária na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Elaborado em 2016, o ‘Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do Ensino Médio Integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008’ (FDE/CONIF, 2016) orienta as instituições reguladas pela Lei referenciada a respeito dos princípios, fundamentos, procedimentos e critérios a

---

<sup>50</sup> Compreendida como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” e radicalmente o oposto da concepção de ensino profissionalizante entendida como “um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 1989)”.

serem seguidos no planejamento, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação das propostas pedagógicas e na organização dos cursos técnicos de nível médio integrados no âmbito das Instituições da RFEPCT.

Outro documento, construído conjuntamente com os participantes do 1º Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado (SNEMI), realizado em Brasília em 2017, aprovou a necessidade de construção de uma agenda para o fortalecimento dos Cursos Integrados na RFEPCT (CONIF, 2018). Um terceiro documento, denominado ‘Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na rede federal de Educação Profissional, científica e tecnológica’, tem como objetivo “induzir um alinhamento na oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas Instituições da RFEPCT vinculados ao CONIF” (CONIF, 2018). Em relação a concepção de Ensino Médio Integrado o documento defende que:

[...] os cursos técnicos integrados se fundamentam na ideia de Ensino Médio Integrado no sentido da formação humana integral, politécnica e multidimensional. Portanto, não se está falando somente de uma integração da matriz curricular entre os componentes da formação básica e da formação técnica. Essa integração é fundamental na medida em que cada componente e cada conteúdo curricular deve ser planejado num todo e não como uma matriz de disciplinas fragmentadas (CONIF, 2018, p. 4).

Compreendemos que essa perspectiva de formação só se efetiva com a busca pela superação de uma educação bancária, (FREIRE, 2013) na qual o estudante torna-se objeto, recebendo um conhecimento pronto, estático, distante de sua situação existencial no mundo, visando apenas a sua mera reprodução.

É, então, a partir de uma educação libertadora, e por isso crítica, que a formação humana integral poderá ocorrer, visto que tanto o professor quanto os alunos são mediados pelo mundo e pela realidade que os apreende e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem, reconhecendo o conhecimento como algo significativo para a sua atuação no mundo. Nas palavras de Freire (1967, p. 43),

[...] é a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor.

Deste modo, entendemos que o ensino integrado tem condições de operar nessa perspectiva, no intuito de construir um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral, deslocando os objetivos da educação do mercado de trabalho para a formação humana; um projeto que contemple as múltiplas necessidades e anseios dos estudantes no âmbito

sociocultural e econômico, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e não somente como futuros trabalhadores.

Para Ramos (2005), é somente com a vinculação entre educação e prática social, por meio da cultura, ciência e trabalho (dimensões da formação humana) que o Ensino Médio poderá ampliar suas possibilidades, preparando para o exercício de profissões técnicas, promovendo iniciação científica e ampliação cultural. Neste sentido, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008a) assim como as DCNEPT (CNE/CEB, 2012) estabelecem princípios gerais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Destacamos os princípios que são apontados no Art. 6º, incisos I, III, IV, V e VI:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante a serem desenvolvidas por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão planejadas de acordo com o perfil do egresso do estudante;

[...]

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

Esses princípios, articulados como dimensões da formação humana também são apresentadas pelos documentos orientadores quanto aos seus conceitos: No sentido ontológico, o trabalho é tomado “como transformação da natureza, realização inerente ao ser humano e mediação no processo de produção da sua existência, ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (BRASIL, 2013, p. 215)”.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) o trabalho como princípio educativo deve ser entendido em seu duplo sentido: ontológico, como práxis humana, forma pela qual o homem produz sua existência na relação com a natureza e com os outros homens e mulheres, e assim produzindo conhecimentos; e no sentido histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado, forma específica de produção da existência humana sob o capitalismo. De acordo

com as DCNEPT, o trabalho como princípio educativo pode ser entendido como “a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, [...] o ser humano como produtor de sua realidade e, por isso, pode dela se apropriar e transformar (BRASIL, 2013, p. 216–217)”.

Corroboramos a Fischer (2016, p. 402), ao compreender que Paulo Freire “se alinha às perspectivas que, ao tomarem o trabalho na sua perspectiva ontológica, defendem a superação da dualidade estrutural [...] que separa formação técnica (profissional) da formação humanística”.

Em relação a cultura, uma das dimensões da formação humana, Brasil (2013) provavelmente inspirado em Ramos (2010) e Silva (2015) entendem que ela deva ser compreendida em seu sentido mais ampliado possível, como articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma determinada população. Para os autores, cultura é “o processo de construção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída pelo tecido social (p.49)”. Ainda sobre a cultura, o CONIF (2018) apoiado em Brasil (2013) aponta que ela é,

[...] o resultado do esforço coletivo, tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2013; FDE/CONIF, 2016)”.

A ciência, como outra dimensão da formação humana, é entendida como “conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história” que busca “a compreensão e transformação da natureza e da sociedade” e “expressa-se na forma de conceitos representativos de forças determinadas e apreendidas da realidade (BRASIL, 2013, p. 215–216; CONIF, 2018, p. 9).”

Como extensão das capacidades humanas, a Tecnologia, é entendida como a transformação da ciência em força produtiva visando as necessidades humanas; é a mediação entre o conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e a produção (intervenção no real) (BRASIL, 2013; CONIF, 2018).

Ainda, no currículo integrado, segundo Ramos (2010), nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.



Em síntese, nos parece evidente que assumir o Ensino Médio Integrado como projeto de ensino, implica promover uma formação científica e política que proporcione a apropriação dos conhecimentos técnicos dos processos produtivos para além do saber fazer, na compreensão da sociedade em uma perspectiva crítica visando a sua transformação.

Este subcapítulo buscou apresentar as bases conceituais em relação ao Ensino Médio Integrado, a partir dos documentos orientadores e de referências clássicas que vem se dedicando a estudar esta modalidade de ensino. Agora, buscamos nos aproximar cada vez mais do nosso objeto de estudo, a Educação Física escolar, visto que, ela ocupa um lugar, tem sentidos e significados específicos atribuídos historicamente na Educação Profissional e, mais recentemente no Ensino Médio Integrado.

Deste modo, no próximo capítulo vamos apresentar como a Educação Física escolar vem sendo retratada em pesquisas de cunho histórico sobre o tema; e, posteriormente, como a Educação Física escolar vem sendo tratada em pesquisa que tematizam este componente curricular e o Ensino Médio Integrado.

## 4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Objetivamos apresentar neste capítulo, a sustentação legal da Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica para em um segundo momento abordar o conceito e o conhecimento de que trata a Educação Física escolar a partir das concepções críticas de Educação Física que circundam o campo acadêmico e científico situando nosso olhar para o componente curricular nesta tese. Os dois subcapítulos que também o compõem estão centrados no debate sobre a história da Educação Física na Educação Profissional e o seguinte busca apresentar nosso olhar sobre o estado da arte em relação ao componente no Ensino Médio Integrado especificamente no que tange a sua função social e os conhecimentos abordados.

A Educação Física enquanto componente curricular obrigatório tem na LDB (BRASIL, 1996b) sua sustentação do ponto de vista legal. Segundo a lei, ela se justifica e sustenta-se se integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Art. 26 § 3o A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1/12/2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969<sup>51</sup>

VI – que tenha prole. (BRASIL, 1996b)

A inclusão da redação reafirmando o entendimento da Educação Física como ‘componente curricular obrigatório’, assim como a necessidade de ‘integração ao projeto político pedagógico’ foi uma grande conquista do ponto de vista da educação pública no país na busca pela superação da dualidade na formação historicamente presente na educação brasileira conforme apresentamos no capítulo anterior. Um movimento que denota a compreensão de uma dimensão significativa da formação humana; ao ponto que a necessidade de integração ao projeto político pedagógico da escola atribui ao componente curricular uma determinação a partir da sua vinculação com a escola; ela não pode mais ser uma mera atividade, desvinculada

---

<sup>51</sup> Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.

dos interesses da Instituição escolar, assumindo um caráter político estabelecido democraticamente com a comunidade escolar.

Souza Junior (2001, p. 83) entende a Educação Física como um componente curricular à medida que tem em sua especificidade, enquanto prática pedagógica a tematização de uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, “proporcionam ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura”, contribuindo com a formação cultural do mesmo.

A respeito do debate sobre a demarcação conceitual do conhecimento que trata a Educação Física escolar, Bracht (2005) problematiza sobre os termos utilizados (cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, corporalidade, entre outros) e aponta que para além de todo debate sobre sua redundância, dualidade, e o arcabouço teórico que sustenta cada uma delas – e que por isso carrega em seu bojo um conjunto argumentativo que estabelece um sentido político epistemológico –, o mais importante neste debate - que aponta um avanço teórico significativo para a Educação Física, segundo o autor, é que “o peso maior seja dado sobre o conceito de cultura(p.97)”.

Reconhecer o conhecimento que trata a Educação Física no âmbito da cultura é, segundo o autor, necessário para a desnaturalização do nosso objeto para além da sua conotação biológico-naturalista, historicamente constituída, refletindo assim a sua contextualização social e histórica(BRACHT, 2005). O referido autor assume a preferência pelo termo cultura corporal de movimento compreendendo que ao utilizar a definição ‘cultura corporal’ há uma redundância pois toda cultura é corporal; a expressão ‘cultura de movimento’, por sua vez, sem uma reflexão aprofundada poderia levar a compreensão de um objeto mecanicista e descontextualizado (BRACHT, 2005).

De outra forma, “o ser humano não se desloca sem intencionalidade, não se movimenta aleatoriamente, não se separa a vida humana do movimento, ou seja, o ser humano não se mexe, ele **age**, e esse **agir** entendemos como trabalho(ANDRADE *et al.*, 2020)”, fato esse que os autores, assim como Souza Junior *et al.* (2011); Taffarel, Escobar (2009); Taffarel, Lorenzini (2012); Taffarel (2016) assumem a preferência pelo termo cultura corporal em estreita relação entre o conceito de trabalho como princípio educativo, a perspectiva histórico-critica e a metodologia de ensino crítico-superadora(TAFFAREL; LORENZINI, 2012).

A Cultura corporal como objeto de conhecimento e estudo da Educação Física é compreendida pelo Coletivo de Autores (SOARES *et al.*, 1992) como as manifestações da cultura historicamente produzidas e desenvolvidas culturalmente que representam a sistematização das relações de homens e mulheres com o mundo pela dimensão corpórea. O acervo da cultura corporal segundo os autores, inicialmente é composto pelos esportes, danças, brincadeiras, jogos, capoeira, ginástica e lutas. Segundo Taffarel (2016), cultura corporal é:

[...] o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; ESCOBAR, 200[6], p.3 IN TAFFAREL, 2016, p. 9).

Para Souza Júnior *et al.* (2011) cultura corporal se configura dimensão constituinte da produção cultural humana, condicionada histórica e socialmente. Ainda, segundo o autor, o conceito ainda está em movimento (no sentido de práxis) e traz em seu bojo “a elucidação da dialeticidade da dimensão cultural do corpo e do corpo na cultura e mais particularmente, no reconhecimento da atividade humana que produz tal dimensão e, ao mesmo tempo em que produz a si mesmo, é produzido por ela (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011).

Uma outra concepção crítica de Educação Física escolar pode ser observada em Kunz (1994), para quem a Educação Física é a pedagogia que deve estudar “o homem que se movimenta, relacionado a todas as formas de manifestação deste se-movimentar, tanto no campo dos esportes sistematizados, como no mundo do movimento, do mundo vivido, que não abrange o sistema esportivo (p. 68)”. O autor inspirado em Dietrich/Landau (1990), assume o conceito de Cultura do movimento, entendendo-o como

todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte como em atividades extra-esporte (ou no sentido amplo do esporte) e que pertencem ao mundo do se-movimentar humano, o que o homem por este meio produz ou cria, de acordo com sua conduta, seu comportamento, e mesmo as resistências que se oferecem a essas condutas e ações (KUNZ, 1994, p. 68)”.

Dado o exposto, e assumindo o trabalho como princípio educativo, longe de resolver a questão, mas enquanto delimitação do debate nesta tese, e a partir da compreensão de que o conceito de cultura corporal é aquele que mais se aproxima das bases teóricas assumidas nesta tese, evocamos a cultura corporal como objeto de conhecimento da Educação Física escolar, entendendo-a como “dimensão constituinte da produção cultural humana, condicionada histórica e socialmente(SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 408)”, práxis humana que se manifesta na e como linguagem em sua dimensão corporificada que “traz os sentidos e significados em tratar os diferente temas da cultura corporal (idem).”

Importante ressaltar que, mesmo guardadas as diferenças conceituais, reconhecemos a diversidade epistemológica no entendimento do objeto de conhecimento da EFI escolar, desta forma, respeitaremos a nomenclatura que os autores citados nesta tese utilizam tomando-os como a referência ao objeto de conhecimento e estudo da EFI, embora compreendamos que a possibilidade de efetivação do Ensino Médio Integrado a partir de seus princípios se dá pelo potencial transformador da cultura corporal e seus fundamentos como abordaremos de forma mais específica no capítulo 7.

Recentemente, o referido componente curricular teve sua presença na Educação Básica ameaçada em 2016 com a Medida Provisória nº 746, convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e com a resolução que trata da BNCC(BRASIL, 2018a), visto que promovem alterações na legislação educacional com foco principal no Ensino Médio. Dentre elas, havia a intenção inicial de restringir a Educação Física escolar a um componente facultativo no Ensino Médio; intenção que foi alvo de manifestações e críticas, e por isso modificada no texto final de lei mantendo a sua obrigatoriedade.

Por fim, em seu texto final, a lei em seu Art. 3º estabelece a alteração do Art 35-A da LDB e nele aponta que deverão ser incluídos “estudos e práticas de Educação Física”<sup>52</sup> gerando uma suspeição em relação ao que se quer dizer e conflitando com o texto da lei no qual ela mantém o “status” de componente curricular.

---

<sup>52</sup> A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017a)

Entendemos, que mesmo com a garantia da obrigatoriedade e o caráter de componente curricular na LDB este movimento demarca a marginalidade (SOUZA; RAMOS, 2017) e a expressão mais atualizada de um processo de esvaziamento (MAGALHÃES; MAIA, 2019) que a Educação Física sofre na sua constituição como área de conhecimento e dimensão significativa da formação humana.

Ainda, sobre as definições de Educação Física presentes no documento da BNCC é presente a denominação de 'práticas', conforme apresentado anteriormente, essa opção remonta uma preocupação existente, pois parece desprezar a luta da área pela superação de uma conotação pragmática deste componente curricular, superado historicamente com a LDB de 1996, quando deixa de ser atividade e passa a ser entendido como um componente curricular obrigatório da Educação Básica.

No âmbito da Educação Profissional, mais especificamente no ensino integrado, a Educação Física é componente curricular obrigatório por ser educação básica, e, por isso, deve estar integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola e com o necessário diálogo, integração e articulação entre as demais disciplinas do currículo e especificidades da formação profissional. Sendo assim, coube-nos perguntar: como a Educação Física escolar vem se constituindo historicamente na Educação Profissional desde sua institucionalização no Brasil em 1909 com as Escolas de Artífices até a sua vinculação com o atual Ensino Médio Integrado?

Dessa forma, nos próximos subcapítulos, buscamos apresentar, a partir de uma revisão bibliográfica, o desenvolvimento da Educação Física escolar brasileira na Educação Profissional nos últimos doze anos (2008 – 2020); e, posteriormente, apresentamos o estado da arte sobre a Educação Física como componente curricular no Ensino Médio Integrado.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Com o intuito de compreender como a Educação Física escolar brasileira vem se constituindo na Educação Profissional, realizamos uma revisão bibliográfica nos últimos doze anos, identificando pesquisas que tinham foco essa temática. Ressaltamos que não trata-se aqui de um estudo histórico, tampouco objetivamos realizar uma densa revisão abrangendo todos os estudos que versam sobre o tema,

tarefa que consideramos inviável visto a dispersão da produção conforme já apontado em capítulos anteriores. Assim, propomos traçar sinteticamente um panorama histórico a partir de pesquisas de cunho histórico conforme anunciado anteriormente.

Na busca identificamos oito pesquisas que abordam a história da Educação Física na Educação Profissional como temática central ou periférica, a saber: Resende (2009); Gomes (2010); Almeida (2011); Souza Filho (2011); Cunha (2012); Venturini (2013); Silva e Fraga (2014); e, Silva (2014a). Esses estudos contribuíram para a nossa compreensão sobre o lugar que este componente curricular ocupou nesta modalidade de ensino desde sua institucionalização no Brasil, com a Escola de Artífices até a contemporaneidade na modalidade Ensino Médio Integrado. Tratam-se de pesquisas históricas realizadas em diferentes Instituições de Ensino, de diferentes estados do Brasil e que dividem os períodos históricos de maneira diferente entre si, porém, com muitas similaridades e poucas diferenças entre os projetos de Educação Física em cada momento.

Optamos por organizar os períodos a partir da legislação em vigor em cada momento, cotejando com a configuração das Instituições de ensino e a história da Educação Física escolar no Brasil nos referidos períodos.

Resende (2009) realizou a análise e a avaliação do desenvolvimento da Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – *Campus* Itapina. No estudo, o autor buscou identificar o significado cultural e educacional do componente curricular; sua importância no Instituto; os percalços por que passou; os limites que existiram para que ela chegasse à condição na qual se encontra; e, as possibilidades dessa disciplina para a formação integral dos estudantes do referido *Campus*. Como procedimentos metodológicos realizou entrevistas semiestruturadas; também laçou mão da análises de leis, de regulamentos, das normas, dos pareceres, dos ofícios, das atas, dos boletins esportivos, dos registros escolares e de fotografias, apresentando aspectos relevantes entre o período de 1956 a 2009.

Gomes (2010) faz uma análise histórica da Educação Física no Instituto Federal da Paraíba (IFPB) no período entre 1945 até a década de 1970, a partir de um levantamento documental no acervo do IFPB, juntamente com entrevistas semiestruturadas.

O estudo de Almeida (2011) teve como objetivo da sua pesquisa identificar e compreender os caminhos trilhados pela Educação Física entre os anos de 1909 a 2002, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – *Campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva*. A pesquisa se desenvolveu a partir de documentos oficiais encontrados nos arquivos permanentes e fotográficos, além das narrativas de professores e egressos do IFMT.

A pesquisa de Souza Filho (2011) teve como objetivo analisar o contexto da Educação Física no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e suas perspectivas atuais no processo de transformação institucional. Importante destacar que a história da Educação Física nesta Instituição não é a questão central da dissertação mas tem um capítulo dedicado a esta temática. O autor aborda a história desde 1960 até 2011 e utiliza documentos e entrevistas como instrumento de coleta das informações.

Cunha (2012) investigou o percurso da Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina – *Campus São José* entre os anos de 1991 e 2012 através de uma pesquisa de caráter documental.

Venturini (2013) toma como referência as memórias dos professores de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e os projetos pedagógicos/currículos da área; conta a história da Educação Física enquanto componente curricular em 5 momentos históricos de transformação institucional dessa escola centenária, que compreende o período entre os anos de 1906 a 2008.

Silva (2014) teve como objetivo compreender o processo adaptativo da Educação Física aos currículos de escolas profissionalizantes da Rede Federal e teve como foco o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS): *Campi Bento Gonçalves, Porto Alegre, Rio Grande e Sertão*. A partir de documentos foi possível para o autor remontar a história da Educação Física nessas Instituições durante o período entre a década de 1960 a 2014.

Silva e Fraga (2014) tiveram como objetivo contar a história da disciplina de Educação Física no currículo da mais antiga Escola Profissionalizante de Porto Alegre - RS. O texto foi construído a partir da análise de documentos relativos ao ensino ministrado na Instituição entre os anos de 1966 e 2012. Os autores apresentam a história da Educação Física em três momentos, a saber: a) o



momento que representa a entrada da Educação Física nos currículos da Escola; b) um segundo com o desaparecimento da Educação Física dos currículos da Escola; e, c) o retorno da disciplina aos currículos, já na modalidade de ensino técnico integrado ao Ensino Médio, indicando uma mudança nos conteúdos historicamente desenvolvidos pela disciplina na referida escola.

Compreendemos que essas pesquisas, nos auxiliam na construção de um panorama geral sobre a configuração da Educação Física enquanto componente curricular na Educação Profissional. Apresentaremos esse panorama de forma linear, pontuando as ocorrências apresentadas pelos autores supracitados, buscando dar enfoque ao projeto de Educação Física que fora apresentado em cada momento histórico, promovendo um diálogo com a literatura referente à história da Educação Física escolar brasileira, destacando possíveis diferenças naquele modelo específico de ensino.

Para isso, nos apropriamos como referência dos marcadores históricos, apresentado por Venturini (2013). Segundo a autora, esses marcadores foram determinados a partir de referenciais de importantes transformações institucionais pelas quais a escola passou, conforme exposto no quadro abaixo. Adaptamos e intitulamos cada marcador entendendo que são referências que demonstram momentos de mudança na legislação brasileira, que alteram o funcionamento e as concepções de Educação Profissional nestes períodos. Apresentamos os referidos marcadores no quadro a seguir, e na sequência, a história da Educação Física na Educação Profissional.

Quadro 08 – Marcadores históricos das pesquisas

<b>Marcador</b>	<b>Período aproximado</b>	<b>Obras analisadas que abordam o período</b>
Os primeiros registros da Educação Física escolar no Ensino Profissionalizante	1906 - 1942	Almeida (2011); Venturini (2013).
A Reforma Capanema e a consolidação da Educação Física escolar na Educação Profissional	1943 - 1960	Almeida (2011); Gomes (2010); Resende (2009); Venturini (2013).
A LDB de 1961	1961 - 1995	Almeida (2011); Gomes (2010); Resende (2009); Silva (2014a); Silva e Fraga (2014); Souza Filho (2011); Venturini (2013).(ALMEIDA, 2011; GOMES, 2010; RESENDE,

		2009; SILVA, 2014a; SILVA; FRAGA, 2014; SOUZA FILHO, 2011; VENTURINI, 2013)
A LDB de 1996 e a Educação Física escolar como componente curricular obrigatório e a sua ausência da Educação Física escolar na Educação Profissional	1995 - 2004	Almeida (2011); Cunha (2012); Resende (2009); Silva (2014a); Silva e Fraga (2014); Venturini (2013).
A Educação Física no Ensino Técnico Integrado	2004 - 2014	Cunha (2012); Resende (2009); Silva (2014 <sup>a</sup> ); Silva e Fraga (2014); Venturini (2013)

Fonte: Autores, adaptado de Venturini (2013, p. 50).

#### 4.1.1 Os primeiros registros da Educação Física escolar no ensino profissionalizante

Esse período remonta aproximadamente entre os anos de 1906 a 1942 aproximadamente. Refere-se ao momento onde tínhamos as Escolas de Aprendizes Artífices, que, segundo Soares (1982): “[...] se constituem, historicamente, no marco inicial de uma política nacional do Governo federal no campo do ensino de ofícios”.

Os poucos registros que encontramos nas pesquisas analisadas relacionando a Educação Física na Educação Profissional neste período, tratam-se de uma fotografia datada de 1934 (VENTURINI, 2013, p. 85) – em pesquisa realizada em uma instituição da Bahia, intitulada “Sessão de Calistenia, uma forma de ginástica correspondente ao que hoje se denomina Educação Física, na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, em 1934”; e, relatos de um ex-aluno entrevistado pela referida autora

As sessões de ginástica na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia são descritas no depoimento de Sr. Cardoso, alusivo aos anos de 1938 a 1942. Segundo o ex-aluno, aconteciam aos sábados e eram realizadas pelo mesmo Sargento que realizava o Tiro de Guerra (TG), uma instituição do Exército Brasileiro encarregada de formar reservistas. Estruturado de forma a não prejudicar a frequência ao trabalho ou ao estudo, o treinamento era praticado depois das aulas e das oficinas (VENTURINI, 2013, p. 85).

A escola participava de desfiles, comemorações cívicas e desportivas. Todo feriado tinha parada: dois de julho, sete de setembro, tudo tinha parada e a escola era tida como, digamos, como militar [uma escola militar], que nós tínhamos uma farda com boné, com tudo; farda com botão dourado [...] (VENTURINI, 2013, p. 86–87).

Os relatos e a imagem vão ao encontro do que Soares *et al.*, (1992) apresentam como a Educação Física que ocorria a época:

No Brasil, especificamente nas quatro primeiras décadas do século XX, foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da

Instituição Militar. Ressalta-se que o auge da militarização da escola corresponde à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo. Nesse período, a Educação Física escolar era entendida como atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. [...]. Destaca-se que, até essa época, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares (SOARES *et al.*, 1992, p. 36).

Venturini (2013) também apresentou em seu estudo que o projeto de Educação Física, na Instituição estava ocupada com a adequação do seu aluno aos moldes de convivência na sociedade, por conta da postura que busca servir a ordem da disciplina. Para a autora,

a Educação Física em forma de Ginástica, estendendo-se a outras esferas da vida sob a forma de cuidados higiênicos com o corpo, fortalecimento das ações motoras para o trabalho e incorporação da disciplina e das posturas cívicas (para apresentação em comemorações) como princípio (VENTURINI, 2013, p. 86–87).

Por sua vez em pesquisa realizada na Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), em Cuiabá (MT) (ALMEIDA, 2011), cujas fontes primárias de consulta foram documentos oficiais encontrados nos arquivos permanente e fotográfico da Instituição e narrativas de professores e egressos da escola, apresenta a pouca importância atribuída ou até mesmo a ausência de fatos que comprovem a existência da Educação Física nessa escola, mesmo com a legislação estadual que apontava para a sua obrigatoriedade a época.

Apesar de oficialmente presente na estrutura curricular da EAAMT, ao analisarmos os documentos do arquivo permanente do IFMT, localizamos fichas de registro individuais de alunos desse período. Nelas não encontramos registros da Educação Física como matéria de ensino, nem tão pouco atribuição de nota, o que sugere que pouca importância era dada a disciplina, ou ainda, reforça os indícios da não existência de sua prática (ALMEIDA, 2011, p. 35).

A respeito das aulas de Educação Física na EAAMT entre os anos de 1910 a 1944, se apresenta uma tensão entre as práticas representadas pelos documentos da instituição e da legislação em vigor na época, que não permitiu levantar com exatidão de que modo as mesmas ocorriam [...]. Na legislação educacional do Estado, encontramos normas referentes à ginástica e exercícios militares, sugerindo a hipótese de prática de duas sessões semanais de atividades pré-militares, aplicadas por oficiais do exército, em contraposição ao exposto, as práticas representadas pelos documentos e relato do egresso, apresentam elementos de que não existia a prática de Educação Física e exercícios militares entre os anos de 1933 a 1944 (ALMEIDA, 2011, p. 39).

Como podemos perceber, o período caracterizava-se pela ausência, ou, quando ocorriam as aulas de Educação Física escolar, era um espaço de práticas calistênicas; com forte influência militar e professores militares, inclusive; com foco

nos cuidados higiênicos com o corpo; buscando o fortalecimento das ações motoras para o trabalho e a incorporação da disciplina e das posturas cívicas. Outro aspecto importante é que não percebemos uma diferenciação ou especificidade da Educação Física escolar no âmbito da Educação Profissional em relação àquelas de conotação propedêutica.

#### 4.1.2 A Reforma Capanema e a consolidação da Educação Física escolar na Educação Profissional

O segundo marcador é caracterizado pelo período da Reforma Capanema. Em relação à Educação Física escolar no período, ela torna-se obrigatória a partir do Decreto-Lei Nº 4.073/1942 (BRASIL, 1942), que estabelece a Lei orgânica do ensino industrial. Segundo o decreto:

Art. 26. Os alunos regulares dos cursos mencionados no capítulo anterior<sup>53</sup> serão obrigados às práticas educativas seguintes: a) Educação Física, obrigatória até a idade de vinte e um anos, e que será ministrada de acordo com as condições de idade, sexo o trabalho de cada aluno (BRASIL, 1942).

Apesar do caráter obrigatório, Venturini (2013) destaca que na Instituição Baiana, local onde realizou sua pesquisa, o currículo era organizado em dois eixos: Cultura Geral e Prática Educativa; Segundo a autora, havia uma fragmentação estrutural dos cursos oferecidos pela ETFBA.

Não a tendo (a Educação Física) configurada em seu eixo Cultura Geral, revelava o tratamento que lhe era reservado, longe de considerá-la como área de conhecimento, constituída de elementos relevantes para a formação cultural da sociedade - e, sendo assim, tampouco para a formação do trabalhador baiano (VENTURINI, 2013, p. 96).

Buscava-se, com a Educação Física, segundo Castellani Filho (1988), “[...] atender ao preceito constitucional<sup>54</sup> contido nos artigos 131 e 132, referente à promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento - por parte da juventude - de seus deveres para com a economia”. De acordo com o autor:

[...] se os cuidados com a formação de mão de obra fisicamente adestrada e capacitada eram a justificativa maior da presença da Educação Física no sistema oficial de ensino, fora dele, sua ação, orientada para a manutenção e recuperação da força de trabalho do operariado, ocorria de forma distinta daquela. Atendia, assim, a Educação Física, fora do sistema oficial de ensino técnico-profissionalizante - aquele de responsabilidade direta do Estado - a necessidade de, através de sua ação, colaborar para que a

<sup>53</sup> Os cursos industriais, os de mestría, os técnicos (Art. 24) e cursos pedagógicos (Art. 25).

<sup>54</sup> O autor refere-se a Constituição de 1937.

extensão do controle sobre o trabalhador - tanto por parte das entidades patronais, quanto por parte do Estado, via Ministério do Trabalho -, se desse para além de seu tempo de trabalho, já por eles administrado, incorporando dessa maneira, às suas esferas de ação, tudo aquilo que girasse em torno da forma como o trabalhador viesse a ocupar o seu tempo de não trabalho, entendendo-se como tal, tanto o tempo de recuperação da sua força de trabalho como também o seu tempo livre, expressão do tempo que lhe restava da adição do tempo de trabalho ao tempo de recuperação. O propósito de tal ação vincula-se à intenção de orientar a ocupação do tempo de não trabalho do trabalhador, no sentido de relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua capacidade de produção (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 73–74).

Castellani Filho (1988) expõe claramente os interesses por trás das políticas promovidas à época em relação à contribuição da Educação Física para a educação da classe trabalhadora com alguns fragmentos de uma palestra do major Inácio Rolim, em 1941 – diretor da Escola Nacional de Educação Física na época. A palestra fora denominada "Educação Física nas classes trabalhistas", e realizada por ocasião do Ciclo de Conferência promovido pela Associação Brasileira de Educação Física. Ao que tudo indica, a Educação Física tinha uma função socializadora ao lado de uma função compensatória, como destaca o autor:

[...] atividades dessa natureza (exercícios, natação, boxe, ciclismo, remo) [...] constituem oportunidades favoráveis para que o trabalhador possa levar a efeito, íntima comunhão com seus camaradas e íntima ligação com a direção da empresa. O desporto serve admiravelmente para realizar o supremo princípio da unidade da empresa, no sentido de uma verdadeira comunidade. Graças a esta valiosa operação, manifesta-se um conhecimento perfeito dos diversos elementos da mesma associação e as horas de recreação desportiva são de manifestações eloqüentes de grande solidariedade. [...] O desenvolvimento e a conservação conscientes da capacidade de trabalho e da saúde do operário, constitui para toda a sociedade econômica uma necessidade de real importância. Restabelecer convenientemente a compensação do desgaste de forças, mediante a prática dos exercícios adequados, constitui a missão da Educação Física nos estabelecimentos fabris. Este revigoreamento e fortalecimento corporais, mediante os desportos e jogos ao ar livre e ao sol, devem compensar o esforço realizado no desempenho da profissão, proporcionando forças, alegria e saúde [...] A organização das instituições com objetivo de colocar ao alcance do operário as possibilidades de divertir-se, melhorando a saúde depois de um dia de trabalho, é deveras empolgante pelos seus mais amplos e benéficos resultados. Esta é a nova filosofia de vida e para ela pretendemos orientar a nossa gente pela Educação Física. Ela nos proporcionará um desenvolvimento muscular mais amplo, uma capacidade pulmonar maior, a circulação mais ativa e a função digestiva mais regularizada, em síntese, o equilíbrio orgânico, intelectualmente, ela solucionará situações variadas que requerem raciocínio, atenção, iniciativa, controle, memória e julgamento. Entretanto, assume maior importância, avulta como meio de transformação do indivíduo em cidadão útil à coletividade, o 'valor social da prática da Educação Física'. Ela disciplina emoções, forja a personalidade, desenvolve o caráter e as demais qualidades que o elegem padrão de moral, de dignidade e de virtudes. Nos campos de desporto, devem-se ministrar lições de cooperação e de compreensão ao respeito pelos direitos alheios e à lei, ajustamento ao

grupo e a sacrificar-se pelo benefício comum. Eis, senhores, como aspiramos orientar os obreiros da grandeza do Brasil, no raiar desta nova aurora adivinhada pelo épico de 'Os Sertões' quando vaticinava que haveríamos de ser uma componente nova entre as forças cansadas da humanidade...". (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 77-78).

Ao analisar as quatro obras que encontramos sobre Educação Física na Educação Profissional que fazem referência ao período (ALMEIDA, 2011; GOMES, 2010; RESENDE, 2009; VENTURINI, 2013), podemos observar que ela estava presente no currículo como atividade; com forte influência do método ginástico calistênico, tendo o exercício físico e o início de práticas esportivas como conteúdo.

[...] num tempo em que eram frequentes as críticas ao Método Francês, causa estranheza o fato de não ter sido encontrado nada a respeito, em documentos da instituição ou relatos dos sujeitos de diálogo, muito pelo contrário: fica entendido então em todas as colocações relativas que, apesar de não aparecer em nenhum documento de normatização ou orientação da Escola Técnica de Salvador, o método era de fato o utilizado nas aulas de Educação Física (VENTURINI, 2013, p. 96).

Segundo os entrevistados de Almeida (2011), nas aulas ocorriam:

Disputa de força entre os colegas do mesmo porte físico, corridas ou saltos a distância. (OFS, egresso 1).

Além desses elementos, a lembrança das atividades desenvolvidas nas aulas não deixa dúvida da prática da Educação Física, o egresso descreve que aprendeu nas aulas, "Esporte, brincadeiras, a importância e benefício da atividade física, luta e ordem unida", já o egresso Severiano do Carmo destaca a "ordem unida e a importância e benefício da atividade física", e o egresso Benedito Epitácio de França, "ordem unida e esporte".

Essas informações demonstram que não só a ginástica calistênica estava presente enquanto método de ensino, mas também o esporte já fazia parte das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física desde o ano de 1945 (ALMEIDA, 2011, p. 43).

No mesmo sentido, Resende (2009) destaca que a Educação Física realizada na escola Técnica, que hoje é denominada IFES – *Campus Itapina*, no período de 1956 a 1961, eram baseadas em atividades recreativas ligadas ao fenômeno esportivo, inclusive com participação dos estudantes em eventos esportivos com escolas vizinhas. Segundo o autor, as atividades eram orientadas por professores de outras disciplinas da organização curricular, que normalmente se identificavam com a Educação Física e gostavam de esporte. Nas palavras da autora,

A Educação Física não era obrigatória, mas sua presença era importante, pois tinha o objetivo de ocupar os alunos, para que não ficassem ociosos, evitando seu envolvimento em atos que poderiam deteriorar sua saúde e sua moral, comprometendo a vivência no coletivo (RESENDE, 2009, p. 30).

É neste período que o esporte começa a se tornar uma prática frequente nas aulas de Educação Física escolar, em substituição aos exercícios de ordem de

comando. Os objetivos estavam voltados para a melhoria da saúde, para o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento moral, sendo adaptável a todas as idades e sexo; e, principalmente, sendo mais dinâmico e divertido em comparação ao método ginástico.

Nas quatro Instituições que foram investigadas por Resende (2009), Almeida (2011), Gomes (2010) e Venturini (2013) e apresentadas em suas pesquisas, há referência ao esporte como prática nas aulas de Educação Física escolar apesar da falta de infraestrutura para tal.

Como já apresentamos anteriormente, o esporte é apontado como um dos elementos aprendidos nas aulas de Educação Física por três dos quatro egressos da EIC, desde 1945, o que não deixa dúvida de sua utilização, mesmo não possuindo estrutura física para a sua prática: [...] nos deslocávamos para o Colégio Estadual de Mato Grosso, onde eram realizados jogos de futebol (BEF, Egresso 2) (ALMEIDA, 2011, p. 57–58).

Apesar da ausência de registros imagéticos referentes à realização da Educação Física nesse período, as falas de alguns entrevistados e imagens de currículos e organogramas da época, indicam sua aplicação, em aulas ou sessões, e sua integração ao ensino e formação de trabalhadores da Escola Técnica de Salvador, o que se confirmou a posteriori, com a chegada dos militares ao poder, e o significativo investimento no esporte como elemento de educação, disciplinamento e ordem social - para isso recorreu-se até à construção de estrutura física específica (VENTURINI, 2013, p. 93–94).

Sob o comando do professor Walter Rabelo, porém, uma mudança é percebida: a abrangência anterior, médico-higienista perde terreno para o treino desportivo e para os jogos esportivos, que, gradativamente, vão-se tornando, senão conteúdo único, certamente predominante (GOMES, 2010, p. 168).

Vimos no período ainda uma forte influência do método calistênico que foi dando espaço ao esporte como conteúdo principal nas aulas de Educação Física escolar; interpretamos que isso ocorre devido as mudanças econômicas e políticas ocorridas no Brasil, visto que as características do esporte se enquadram melhor ao modelo político dominante vigente na época de formação para o trabalho.

#### 4.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961

Este período é marcado pelo momento da vigência das leis nº 4.759/1965 que dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 1965) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4.024/ 1961) e a reforma de 1971 (Lei nº 5.692/71).

Em 1964, com o golpe civil militar, a Educação Profissional passa a ser considerada prioritária para o governo. Segundo Moura (2008, p. 11) ancorado em Niskier (1979, p. 19) “a meta a ser alcançada é a transformação do Brasil numa grande potência, no espaço de uma geração, através do que se constitui o modelo brasileiro do desenvolvimento”. O modelo desenvolvimentista era baseado no processo de industrialização com a chegada de multinacionais e produção de bens duráveis que gerariam uma enorme demanda de técnicos de nível médio (SILVA; FRAGA, 2014).

Assim, a educação no contexto da Ditadura Militar (além da inculcação da ideologia do governo autoritário), seria a grande alavanca do desenvolvimento; e é na profissionalização compulsória<sup>55</sup> do ensino de segundo grau proposta pela em 1971 (Lei nº 5.692/71) que ocorre o primeiro movimento neste sentido. Nesta perspectiva, a formação técnica profissionalizante no nível de 2º grau promoveria a inserção no mercado de trabalho de todos os jovens concluintes deste nível de ensino.

Do ponto de vista legal, a Educação Física escolar se torna obrigatória nos currículos de acordo com o Art. 7 da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971b)<sup>56</sup> e com o Decreto 69.450/1971 (BRASIL, 1971a) que regulamenta a Educação Física como “atividade” escolar regular, nos currículos de todos os níveis de qualquer sistema de ensino do país. Segundo Castellani Filho (1988), com esses dois dispositivos legais fica reforçado o caráter instrumental da Educação Física com o objetivo de “preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando assegurar ao ímpeto desenvolvimentista, então em voga, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada (p. 83)”. Esse mesmo caráter instrumental fica evidente no Art. 1 do Decreto 69450/1971:

Art. 1º. A Educação Física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BRASIL, 1971a).

---

<sup>55</sup> Importante ressaltar que, como já abordado anteriormente, na prática, esta compulsoriedade efetivamente só ocorreu nas escolas públicas, já que no ensino privado continuou o ensino de caráter propedêutico.

<sup>56</sup> Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...] (BRASIL, 1971b).



Mesmo sendo obrigatória a prática de Educação Física escolar nas escolas do país, ela não tinha uma relação orgânica com os projetos políticos-pedagógicos das diferentes escolas brasileiras, ficando relegada a mera atividade, e não sendo reconhecida enquanto um campo de conhecimento com um saber específico e significativo para a formação integral dos estudantes. Para Castellani Filho (1988)

A compreensão da Educação Física enquanto "matéria curricular" incorporada aos currículos sob a forma de atividade - ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no 'fazer pelo fazer' - explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico - cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria - mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 84, grifos do autor).

Mais tarde, a Lei nº 6.251/75 (BRASIL, 1975) tratou de apresentar claramente a política nacional para a Educação Física e para os Desportos. No seu art. 5 apresenta como objetivos da política nacional de Educação Física e desportos: I - Aprimoramento da aptidão física da população; II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas; III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa; IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais; V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer (BRASIL, 1975).

A Educação Física escolar neste período (meados da década de 1960 até a década de 1990) tem então uma forte influência do esporte e da aptidão física. O esporte exerce tamanha influência que se torna o principal ou até mesmo o único “[...] conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta” (SOARES *et al.*, 1992, p. 37). Ainda, segundo os autores:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, [não o esporte da escola mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da Educação Física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional]. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (Bracht, 1992, p. 37, grifo do autor).

Compreendemos, desde Araújo *et al.*, (2017; 2018) que as práticas pedagógicas esportivistas vinculadas ao interesse em formar equipes esportivas da

escola, tendo o rendimento, a formação técnica, o ranqueamento dos habilidosos e a exclusão dos menos habilidosos, como aspectos centrais da aula, definem uma monocultura do esporte na Educação Física escolar.

Outro elemento que observamos nas pesquisas e que pode nos ajudar a compreender determinado marcador histórico diz sobre as orientações, diretrizes, legislações e características da Educação Física nas escolas de Educação Profissional. Nas pesquisas foi possível identificar consonância sobre esses aspectos, Silva (2014a) apresenta que desde o início do século

Essas orientações estavam fortemente associadas à tradição escolar propedêutica da Educação Física - de realização de exercícios físicos com o intuito de intervir sobre o corpo para o seu melhor funcionamento [...]; visto que, somente estavam descritas na Lei Orgânica voltada para a regulamentação do Secundário, de vertente propedêutica. Nas demais Leis, voltadas para a regulamentação do ensino profissionalizante, a Educação Física também aparecia como uma Prática Educativa obrigatória para os alunos com menos de 21 anos de idade, porém, sem qualquer diretriz adicional. Dessa forma, parece que os cursos Técnicos das Escolas Profissionalizantes, definidos como ramificações do Ensino Secundário nesse período, simplesmente “copiaram” as diretrizes para a oferta dessa Prática Educativa, bem como o modelo de Educação Física já existente nas Escolas Propedêuticas (SILVA, 2014a, p. 115).

Importante reafirmar que as orientações e diretrizes seguiam as intencionalidades do regime militar, como podemos observar nas falas dos entrevistados nas pesquisas realizada por Almeida (2011) e Resende (2009):

[...] o governo militar tinha alguns objetivos, a Educação Física para todos, então tinham objetivos específicos que a gente tinha que alcançar, então, pensando nisso, a gente tinha que dar atividades que favorecessem o alcance desses objetivos propostos pelo governo (CMA, Professora 4) (ALMEIDA, 2011, p. 76).

Diretor 'A': Quando eu cheguei lá, lá em 65, não tinha professor de Educação Física. O professor de Educação Física era um cabo da polícia militar. [...] E dava aula de Educação Física. Mas a aula de Educação Física dele, simplesmente porque era militar, botava os alunos em fila e saía rodando pela mata fora. [...] Saía andando, rodando pela mata, levava lá pela represa e vinha embora, até chegar na escola. Dava aquela volta, demorava uns 40 minutos e pronto, acabou (RESENDE, 2009).

Em relação aos objetivos da disciplina no âmbito da Educação Profissional durante esse período, Almeida (2011) também apresenta, a partir da fala de alguns professores, que eles eram voltados para o desenvolvimento da aptidão física em prol da saúde e os conteúdos ministrados associados à prática esportiva.

O gosto pela atividade física, desenvolver a saúde e o gosto pelo esporte. (NHM, Professor 2).

O conhecimento de coisas diferentes do que via lá fora, diferente mais relacionado com o dia dele, abaixar, levantar, sorrir, alongar, fazia eles

pensar(sic), muito exemplo assim da realidade a vida do cotidiano. (TMP, Professora 6).

Como toda atividade física a gente procura estar transmitindo a questão da saúde e cidadania, porque através do esporte através de todas as ações da disciplina evidencia este lado de estar buscando essa questão da saúde e cidadania (EFS, Professor 5) (ALMEIDA, 2011, p. 94).

Nessas práticas de Educação Física predominava a tendência higienista com objetivo de disciplinar os hábitos dos alunos visando a sua saúde (RESENDE, 2009, p. 31).

A prática de ginástica permanece ainda na década de 1960 e 1970 mas vai sendo gradativamente substituída pelo esporte competição como modelo hegemônico de aulas, que dava a legitimidade da Educação Física na Educação Profissional, tendo os eventos esportivos como foco na escola do Rio Grande do Norte (SOUZA FILHO, 2011).

A influência do esporte no período, citada por grande parte dos pesquisadores (GOMES, 2010; RESENDE, 2009; SILVA, 2014a; SILVA; FRAGA, 2014; SOUZA FILHO, 2011; VENTURINI, 2013) era tão potente que “[...] a Educação Física se confundia com o esporte e passava a ser determinada pela ação da prática esportiva no ambiente educacional” (SOUZA FILHO, 2011, p. 51).

Ainda, segundo o autor, a Instituição investigada

Considerava e desenvolvia a Educação Física como uma atividade esportiva nos moldes que interessava a (sic) ideologia política dominante e o corpo de professores desenvolvia uma prática pedagógica direcionada para a formação de equipes e para a participação de(sic) eventos no âmbito sócio esportivo sem nenhuma reflexão crítica ante a situação política que o país atravessava (SOUZA FILHO, 2011, p. 51).

No mesmo sentido, Venturini (2013) apresenta que apesar da presença dessas duas instituições na escola: a Educação Física e o Esporte; e, que “ainda que unificadas pelo codinome de Educação Física, é possível identificar a hegemonia do esporte” (p. 119). O esporte, tem caráter legitimador reforçando a subordinação da disciplina ou, a própria confusão entre o que é um e o que é o outro, no âmbito das escolas de Educação Profissional. Deste modo, a autora destaca que a realização dos Jogos Estudantis na Rede Federal de Educação Profissional significou, no mínimo, duas questões, conforme apresentado a seguir:

[...] primeiro, uma ascensão no status da Educação Física através do Esporte, demonstrando conhecimento hegemônico da área nesse período; depois, o fortalecimento do pensamento idealista de sociedade estabelecido através da difusão de valores reconhecidamente importantes para a formação do cidadão, como a disciplina, a força, a competição e a vitória (VENTURINI, 2013, p. 120).

Segundo a autora, na Instituição investigada o estudante optava por se matricular em uma prática esportiva ou na Educação Física, fica também evidente na passagem a seguir o caráter seletivo do esporte em uma modalidade em contrapartida ao caráter hedonístico da outra:

Ele escolhia o esporte na matrícula: quero fazer vôlei, basquete, ou seja, ele fazia aquilo que ele gostava. Se o aluno faz o que ele gosta é fácil de o professor conduzir. O aluno fazia um esporte por ano, e ele saía daquele ano sabendo jogar aquele esporte. Ele saía bom. E aquele que não queria fazer esporte [...] eles faziam exercícios, corrida, uma recreação e depois uma aula de um esporte, mas sem ensinar a técnica daquele esporte. Dava a bola e deixava ele jogar o vôlei como ele sabe. Era mais como um lazer (VENTURINI, 2013, p. 118–119).

Em relação à carga horária destinada à 'prática de Educação Física' no período temos o relato de duas horas semanais em 1972 (SILVA; FRAGA, 2014); três horas semanais em 1967 (ALMEIDA, 2011) e em 1985 (RESENDE, 2009). As aulas, segundo os relatos, eram eminentemente práticas com algumas atividades teóricas ou práticas com jogos de salão em dias de chuva (ALMEIDA, 2011; SILVA, 2014a).

Também era característico à época, turmas separadas por gênero (ALMEIDA, 2011) e, segundo relatos, além da separação, havia diferenças na metodologia desenvolvida durante as práticas de Educação Física.

A escola não aceitava uma padronização de aulas, para homens e mulheres era bem diferenciado [...] naquela época os militares não permitiam, inclusive professoras davam aulas para as meninas e professores davam aulas para meninos (CMA, Professora 4) (ALMEIDA, 2011, p. 75).

A calistenia era o método mais utilizado, uma vez que, segundo a professora Cinira Melhorança Albertão, e informações anteriores, a maior parte dos alunos estava nas turmas de ginástica. Os professores é que, cada um definia, mas a gente usava no começo se usa muito o calistênico, porque por ser uma escola com orientação militar, mas não se pode falar que o coronel não tinha uma mente aberta, ele deixava, aos poucos a gente foi colocando inclusive na ginástica feminina comecei fazendo demonstrações calistênicas depois foi para ginástica rítmica, e fluiu normal (CMA, Professora 4) (ALMEIDA, 2011, p. 76–77).

Segundo a autora, na década de 1990 encontramos na narrativa de uma das professoras o início das turmas mistas, inclusive com a inserção de meninos em modalidades tipicamente femininas.

Não existiam turmas mistas, eu trazia os meninos do basquete para fazer aeróbica junto com as meninas, a porta ficava lotada, eles queriam ver os meninos fazer aeróbica, e ai(sic) foram ver que não tinha nada de mais (sic), que depende do professor, [...] (TMP, Professora 6) (ALMEIDA, 2011).

Outro aspecto importante que encontramos é o caráter excludente e preconceituoso do período relatado pelo colaborador da pesquisa de Souza Filho (2011):

Segundo o depoimento de um professor do quadro efetivo de docentes do IFRN, [...] da disciplina de Física, então aluno da instituição nos anos de 1960, os exercícios ginásticos calistênicos e a prática de esportes, como o Futebol de Salão e o Basquetebol, que eram as duas únicas modalidades que se constituíam nas atividades de Educação Física 'aceitas' pelos praticantes, devido aos preconceitos com algumas modalidades, por exemplo, com o voleibol, que era considerado como um "jogo de afeminados" nas palavras do professor (SOUZA FILHO, 2011, p. 45).

Cunha (2012) identificou neste período (início da década de 1990) uma proposta de superação deste modelo nas aulas mesmo com uma preocupação em relação a visão dos pais dos estudantes:

Segundo o Professor 1: [...] nossa preocupação em fazer as turmas mistas era saber qual a visão que os pais teriam, ainda que fosse início da década de 90, da atividade física realizada com turmas de meninos e meninas juntos, não era algo muito comum, não era com um nas escolas e nem na Educação Física. [...] Na graduação que eu fiz, tinha um monte de disciplinas que eram separadas, natação, atletismo, basquete, entre outras (CUNHA, 2012, p. 42-43).

Como constatamos com as pesquisas, o período apresenta a hegemonia do esporte como conteúdo visando o desenvolvimento da aptidão física para o trabalho vinculado aos interesses do governo ditatorial, percebemos ainda o cunho preconceituoso na "escolha" das atividades e no desenvolvimento das aulas com a separação de turmas por gênero. Importante destacar as tentativas de superação deste modelo relatadas por Almeida (2011) e Cunha (2012).

#### 4.1.4 A LDB de 1996 e a Educação Física escolar como componente curricular obrigatório e a ausência da Educação Física escolar na Educação Profissional

O 4º marcador é definido pelo período de vigência das Leis Nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994) que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica; a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996b), promulgada após o fim da ditadura militar e a abertura política no Brasil e construída a partir da Constituição Cidadã (Constituição Brasileira de 1988); e, o Decreto 2208/1997 (BRASIL, 1997) que regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da nova LDB.

Em relação à LDB de 1996, que gerou uma grande expectativa por ser construída após um regime de repressão e ter a educação como um dos pilares de

sustentação ideológica da ditadura militar, não tivemos avanços no que se refere à superação da dualidade estrutural na Educação Profissional. O texto aprovado separa e gera uma posição de complementaridade entre a Educação Profissional e a Educação Básica. Segundo o Art. 36 da LDB n. 9.394/1996: “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996b)”. Ou seja, o Ensino Médio de caráter propedêutico seria a etapa final da Educação Básica, ficando os cursos técnicos profissionalizantes como uma formação complementar.

Outro importante ponto a ser destacado sobre a LDB de 1996 está no Art. 26º, parágrafo 3º, que determina: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996b). Nessas condições (“integrada à proposta pedagógica da escola” e como “componente curricular da Educação Básica”), a Educação Física escolar ganha um novo status, pelo menos na legislação; ela deixa de ser encarada como atividade sem uma intencionalidade educativa como na legislação anterior (BRASIL, 1971b) e torna-se componente curricular constituído de um conhecimento específico, atendendo os anseios da sociedade com um projeto educativo vinculado, obrigatoriamente, ao projeto político pedagógico (PPP) da escola.

Além da LDB de 1996, o Decreto n. 2208/1997 reafirmou a separação entre a educação básica e a profissionalização, atribuindo caráter de complementaridade à Educação Profissional, esse decreto apresentava os objetivos, os níveis (básico, técnico e tecnológico) e suas modalidades. No Art. 5º apresenta 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).

Sendo ofertado de forma independente do Ensino Médio e considerando que as escolas técnicas federais tinham em seus quadros efetivos um número considerável de professores de área propedêutica, algumas escolas optaram por ofertar o Ensino Médio propedêutico paralelamente à Educação Profissional, o que era chamado de concomitância interna. Outras escolas optaram por não ofertar o Ensino Médio propedêutico, não tendo assim a Educação Física escolar enquanto componente curricular obrigatório.

Diante desse contexto, como de acordo com a LDB de 1996, a disciplina de Educação Física foi considerada componente curricular obrigatório apenas nos cursos da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio, de vertente propedêutica), do final dos anos 1990 ao início dos anos 2000, essa disciplina desapareceu do currículo dos cursos Técnicos das Escolas de Bento Gonçalves, Rio Grande e Sertão (BRASIL, 1996). Permanecendo, no entanto, no currículo dos cursos de Ensino Médio (de vertente propedêutica) criados nessas Escolas “Híbridas” (SILVA, 2014a, p. 124).

A Educação Física escolar ‘praticamente desaparecia’ dos currículos de alguns cursos técnicos e escolas profissionalizantes, ficando os professores concursados e efetivados nas escolas técnicas tendo que reinventar seu espaço nesses contextos, solução que foi encontrada a partir do oferecimento de disciplinas de caráter instrumental e complementar como Ergonomia e Educação Postural ofertada para os diferentes cursos Técnicos Subsequentes/Pós-Médio (SILVA; FRAGA, 2014).

Resende (2009) em sua pesquisa, entende que o período entre os anos de 2002 e 2006 foi marcado pelo desprestígio da Educação Física, devido à falta de apoio da gestão institucional que priorizou outras áreas; além do cenário político nacional com “os cursos técnicos oferecidos sob a forma de módulos, independente do Ensino Médio, acarretando a prioridade de investimento na área técnica” (2009, p. 55). Ainda segundo a autora, ocorreram nesse período ‘perdas importantes’ que se refletem ainda nos dias atuais, como “a redução de três aulas semanais para duas aulas, a inutilização da pista de atletismo e o abandono do campo de bocha (RESENDE, 2009, p. 55).” Cunha (2012) também relata perda considerável de carga horária da Educação Física nos currículos do curso de Educação Profissional a partir da reformulação dos currículos com o decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997).

No plano da produção científica, a Educação Física escolar estava sofrendo uma forte influência do que Bracht (2007, p. 24) chamou de repedagogização do teorizar, isto é, “a necessidade de construção de uma teoria da Educação Física, entendida como prática pedagógica, uma vez que essa prática pedagógica foi quase alijada do campo enquanto objeto”. Esse movimento – que tinha como base a superação do pensamento e da prática hegemônica na área relegada à influência do sistema esportivo e do desenvolvimento da aptidão física em busca da construção de uma autonomia pedagógica para o componente curricular – foi intitulado de movimento renovador da Educação Física.

No entanto, o que acontecia no interior das escolas profissionalizantes que ofertavam o modelo de “concomitância interna”, identificado nas obras analisadas, apresentam é uma certa continuidade do modelo hegemônico de Educação Física escolar identificado no período anteriormente apresentado.

Mesmo com o movimento de renovação e a obrigatoriedade da Educação Física enquanto componente curricular articulado com a proposta político-pedagógica das escolas, em muitas delas, ainda se percebia a influência do modelo ligado ao sistema esportivo, o caráter de atividade e os métodos de seleção e desempenho para as “aulas” ou ainda relegando o componente curricular a uma perspectiva de acessório para o desenvolvimento de outras disciplinas e preparação para as atividades intelectuais. É o que nos apresenta (ALMEIDA, 2011) em sua pesquisa:

[...] quando analisamos as entrevistas dos professores de Educação Física e as respostas nos questionários dos egressos da ETFMT, verificamos que as aulas de Educação Física Escolar apontam para uma prática ainda esportivista, ou seja, trabalham-se os jogos coletivos de quadra (futsal, vôlei, handebol e basquete). No entanto, essa instituição desde a década de 1980 já oferece, mesmo que por meio da seletividade, outros elementos da cultura corporal, especificamente a dança, a musculação e a luta (judô), como seria sugerido, em 1999, pelos PCNs do Ensino Médio. Além disso, o esporte é abordado com a ideia da pirâmide esportiva e desconectado do projeto político-pedagógico da escola. Tal opção acaba desmotivando os alunos que percebem uma prática pedagógica repetitiva, principalmente no Ensino Médio, onde de acordo com os PCNs, a Educação Física encontra-se desprestigiada e relegada a segundo plano (ALMEIDA, 2011, p. 107).

Aliás, o desempenho esportivo muitas vezes continuou sendo o fator legitimador da Educação Física nas escolas profissionalizantes, caso de uma escola na Bahia, investigada por Venturini (2013):

[...] em todas as falas dos sujeitos de diálogo, os eventos esportivos, ou entre servidores, ou entre estudantes da própria escola, seja entre salas ou entre cursos, ou ainda, em jogos estaduais, regionais e nacionais, são destacados como os espaços onde era mostrado o trabalho feito, onde de fato, era legitimada a existência da Educação Física no currículo dessa escola (VENTURINI, 2013, p. 138) (grifo da autora).

Mesmo com uma cultura esportiva enraizada nessas Escolas Profissionalizantes desde o período anterior, e permanecendo fortalecida nesse período, há relato de uma ampliação nos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física em pesquisa desenvolvida por Silva e Fraga (2014). Além da superação da separação das aulas por gênero, fato também encontrado na pesquisa de Almeida (2011) que também destaca o fato de, naquele momento, meninos



participarem de aulas com modalidades que “tipicamente eram encaradas como do gênero feminino (p. 96)” assim como “a criação de turmas femininas em modalidades esportivas, até então, tipicamente masculinas (p. 96)”.

As turmas deixaram de ser separadas entre meninas e meninos, e dois conteúdos passaram a receber maior destaque: os exercícios físicos na sala de musculação e os conhecimentos de primeiros socorros. Apesar dessas diferenças, grande parte das aulas continuou sendo destinada a práticas esportivas como o Futebol de salão, o Voleibol, o Basquetebol, o Handebol, o Futebol de areia, o Voleibol de areia e o Atletismo. Também foram mencionadas aulas de jogos de mesa e de tabuleiro, nos dias de chuva (SILVA, 2014a, p. 97).

Quanto aos objetivos da disciplina, identificamos dois relatos que remetem ao desenvolvimento comportamental em relação a atitudes e à condição física dos estudantes:

[...] Nesses planos de ensino também foi possível encontrar a descrição dos objetivos para a disciplina, tais como, proporcionar aos educandos, através de atividades física, desportivas e recreativas, o aprimoramento das habilidades físicas, morais e psíquicas, possibilitando-lhes o desenvolvimento da sociabilidade, de hábitos e atitudes sadias e de novas habilidades, atingindo uma maior consciência corporal (SILVA, 2014a, p. 97).

[...] a Educação Física, ela praticamente funciona como uma atividade a parte, não tem nenhuma ligação com as disciplinas de sala de aula, isso na visão de interdisciplinaridade, isso não quer dizer que a Educação Física não contribui para isso, quando o aluno goza de boa saúde, tem um condicionamento ele vai estar também preparado para estar desempenhando suas funções intelectuais, concentração (EFS, Professor 5) (ALMEIDA, 2011, p. 100).

Identificamos a partir das pesquisas, a ausência da Educação Física escolar enquanto componente curricular muito provavelmente devido à desvinculação da Educação Profissional da Educação Básica, e quando da existência, a partir da estratégia da ‘concomitância interna’, desvinculada dos projetos pedagógicos e ainda vinculada ao sistema esportivo aliada ao desenvolvimento da aptidão física e em alguns casos com ênfase na dimensão atitudinal.

#### 4.1.5 A Educação Física no Ensino Médio Integrado

Esse período é marcado pelo decreto lei 5154/2004 (BRASIL, 2004) e a Lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008c) que restabelecem a possibilidade de articulação entre Educação Profissional e a Educação Básica; e, a Lei 11892/2008 (BRASIL, 2008d) que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria

os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Neste momento a Educação Física escolar passa a ser componente curricular obrigatório nos currículos dos cursos Técnicos na modalidade Integrado.

Encontramos a descrição e análise deste período em cinco pesquisas que tinham como foco e objetivo uma análise histórica da Educação Física escolar na Educação Profissional (CUNHA, 2012; RESENDE, 2009; SILVA, 2014a; SILVA; FRAGA, 2014; VENTURINI, 2013). Apresentamos aqui elementos deste período a partir das pesquisas de cunho historiográfico. No entanto, faremos também, uma análise mais densa sobre algumas categorias que emergiram da nossa revisão bibliográfica em outras pesquisas que não tinham o mesmo foco histórico e sim o debate mais específico sobre a Educação Física escolar no âmbito do Ensino Médio Integrado.

O decreto lei nº.5154/2004 (BRASIL, 2004) e ainda a Lei nº.11.741/2008 (BRASIL, 2008c) ao restabelecer a Educação Profissional enquanto Educação Básica instituindo a modalidade integrada promove a obrigatoriedade da Educação Física escolar enquanto componente curricular nesta modalidade de ensino na Educação Profissional, seguindo o art. 26 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996b). Porém, essa integração, como prevista, vem sendo construída com muita dificuldade pelas instituições de ensino e professores, visto que precisamos superar desafios históricos para a consolidação de um novo modelo formativo para além da fragmentação e da dualidade histórica constituída na formação educacional básica brasileira. Silva (2014a) apresenta essa dificuldade a partir da fala de um colaborador de sua pesquisa:

[...] Nos cursos Integrados, a ideia é que haja uma integração no currículo, ou seja, que as disciplinas de diferentes características não ocorram em turnos diferentes e que os professores trabalhem juntos. Mas é algo que ainda está em processo, pois apesar do nome, esses cursos ainda mantem uma boa estrutura da separação tradicional das disciplinas profissionais e gerais, o que sempre ocorreu na Escola (COLABORADOR 2, 2013) (SILVA, 2014a, p. 104).

Para que o novo modelo de Ensino Médio Integrado efetivamente ocorra, é necessário que as escolas profissionalizantes e os professores repensem suas práticas pedagógicas. Busquem uma integração efetiva entre os diferentes componentes curriculares, superando a fragmentação do ensino, planejamentos em grupos de professores buscando encontrar as aproximações entre as áreas de conhecimento, superando assim o modelo tradicional de escola profissionalizante

pelo qual os conhecimentos de tradição escolar propedêutica e os conhecimentos de formação técnica têm objetivos particulares e distintos entre si. Segundo Barros Junior (2010):

É reconhecido, por grande parte dos professores, dificuldades de uma proposta educativa integrada e interdisciplinar, haja vista que são perspectivas que estão distantes do processo de ensino-aprendizagem das escolas, pois essas se cercam ainda de um planejamento com base nas atuações tradicionais, além de sofrerem influências dos limites postos pelas relações históricas que as áreas de conhecimento distintas impõem (BARROS JUNIOR, 2010, p. 48).

Silva (2014) e Silva e Fraga (2014) defendem a tese e descrevem que a Educação Física escolar passou por um processo de mutação no âmbito do Ensino Médio Integrado em escolas do RS. Segundo os autores, o termo mutação é utilizado na “tentativa de fazer funcionar na análise a representação das mudanças ocorridas nas características da disciplina de Educação Física devido à sua necessidade de se adaptar a um ‘ambiente’ em transformação” (SILVA, 2014, p. 129) (grifos do autor”).

Esse processo de mutação identificado pelos autores se materializa quando a Educação Física escolar, ainda fortemente apoiada nos conteúdos ligados ao fenômeno esportivo e nos modelos de aula de ensino propedêutico começa a assumir características e conteúdos voltados para o ambiente e mercado de trabalho. Segundo Silva (2014),

O início desse processo pode ser percebido em algumas das características que começam a aparecer na Educação Física, como por exemplo, na Proposta de oferta de oficinas diversas em Rio Grande (inclusive com oficinas teóricas), ou ainda, no depoimento dos colaboradores de Bento Gonçalves e Sertão, os quais já admitem na disciplina o desenvolvimento de conteúdos voltados para o ambiente de trabalho (primeiros socorros, educação postural), ou para o ensinamento de conhecimentos gerais (anatômicos e fisiológicos) na área da Educação Física. [...] Esse processo que se inicia nessas Escolas, dessa vez, parece estar sendo fortemente influenciado pelo “ambiente” curricular em transformação, uma vez que, as características da Educação Física que começam a surgir estão intrinsecamente relacionadas com os interesses e propósitos do currículo dos cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio; ou seja, estão tentando aproximar os interesses de tradição escolar propedêutica da disciplina, do aluno que está sendo formado também para a inserção no mercado de trabalho como um técnico de nível médio (SILVA, 2014a, p. 129, grifos do autor).

Há uma intencionalidade de modificar a Educação Física escolar no sentido de contribuir na formação do trabalhador, para além da perspectiva de formação propedêutica que vinha ocorrendo, conforme apresentado anteriormente; porém, no nosso entendimento, esse “processo de mutação” se vincula a uma lógica de

formação de sujeitos pautada nos ideais do mercado de trabalho, e ainda, ao assumir o viés biofisiológico da Educação Física perpetua a lógica de um corpo produtivo, consumidor.

Cunha (2012) por sua vez identificou que a Educação Física “incide pouco na atuação profissional dos alunos trabalhadores investigados e que os conteúdos ensinados não têm relação direta com o desenvolvimento das atividades laborais desempenhadas [...]” e ainda que “o conteúdo abordado pela disciplina não tem, para os estudantes, relação direta com as futuras ocupações (p. 76)”.

O período que compreende o ano de 2007, foi descrito por Resende (2009) como a “recomposição da Educação Física” (p. 50); um processo de valorização do componente curricular principalmente no âmbito financeiro, com investimentos necessários realizados no período. Em relação às aulas, a autora destaca “[...] uma pequena mudança nos conteúdos, apesar do esporte ainda predominar [...], a inclusão de aulas diferenciadas [...] *step*, caminhadas ecológicas ao redor da escola e aulas com dinâmicas de grupos com o auxílio de músicas (RESENDE, 2009 p. 53-54).

Embora citado pelos autores, não identificamos uma relação direta entre a análise da Educação Física como componente curricular e os pressupostos do Ensino Médio Integrado, muito provavelmente em função do período que as pesquisas foram realizadas. Identificamos uma busca por reconhecer e aproximar os conhecimentos historicamente abordados na Educação Física escolar de tradição propedêutica com conhecimentos vinculados à uma formação profissionalizante. Entendemos que, embora significativo, este movimento de simples aproximação ou vinculação não contempla a complexidade do Ensino Médio Integrado.

Compreendemos também que o “mercado de trabalho” não deveria determinar o conhecimento a ser tratado no ambiente dessas escolas, ficando a Educação Física escolar, no caso, determinada ou ainda refém dos ditames do mercado, ávido por mão de obra barata e que desconsidera os condicionantes culturais, sociais, políticos e econômicos que constituem historicamente o trabalho neste sentido (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015).

A partir da análise do percurso histórico podemos identificar a constituição de uma Educação Física na Educação Profissional afirmando àquela compreensão historicamente evidenciada na literatura da área (CASTELLANI FILHO, 1988;

GOMES; BRACHT; ALMEIDA, 2013; SOARES, 2001; SOARES *et al.*, 1992; SOUZA JUNIOR, 2001; VAGO, 1996) vinculada aos interesses das classes dirigentes, ora em uma perspectiva higienista, militarista, em outras esportivizada e de forma hegemônica reafirmando a dualidade estrutural na formação dos estudantes. Buscamos não cair numa armadilha reducionista, como nos alerta Caparroz (2007), pela qual, ao trazer uma visão unilateral e linear da história, atribui-se importância exclusiva aos fatores externos à Educação Física, desprezando os movimentos internos de superação e enfrentamento à lógica dominante, porém é evidente a relação que os próprios investigadores das pesquisas encontradas trazem em relação ao contexto macrossocial.

Buscamos no próximo subcapítulo abordar a Educação Física escolar no que tange sua função social e os conhecimentos abordados no EMI à partir da revisão realizada.

#### 4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FUNÇÃO SOCIAL E OS CONHECIMENTOS ABORDADOS

Como já abordamos anteriormente, ao instituir o Ensino Médio Integrado a Educação Física escolar retoma sua obrigatoriedade nos currículos de Educação Profissional nesta modalidade de ensino, neste sentido, cabe a esse componente curricular vincular-se de maneira orgânica à formação humana integral e estabelecer de maneira integrada com os demais componentes curriculares a busca pela superação da dualidade na formação da educação básica. Para tal, o projeto de Educação Física escolar deve seguir àquilo que propõe os projetos pedagógicos institucionais, os projetos pedagógicos de cursos e os pressupostos do Ensino Médio Integrado conforme exposto anteriormente.

Ao propor uma pesquisa que desvele como a Educação Física escolar vem sendo construída no Ensino Médio Integrado em dois *campi* de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sentimos a necessidade de aprofundar a compreensão sobre como essa temática é apresentada e debatida nas pesquisas brasileiras. A partir da leitura dos artigos, teses e dissertações identificadas na revisão bibliográfica, buscamos descrever como a Educação Física escolar vem se

constituindo no debate acadêmico científico em relação ao Ensino Médio Integrado em específico em relação a sua função social e os conhecimentos abordados.

A necessidade de compreensão efetiva da Educação Física escolar na forma de uma estruturação pedagógica à luz dos pressupostos do Ensino Médio Integrado é frisado por diversas das pesquisas identificadas na revisão (BOSCATTO; DARIDO, 2017; GASPAROTTO; NAVARRO, 2017; MEDEIROS; BOSSLE; BOSSLE, 2019; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015; SILVA, 2020; SOUZA FILHO, 2011, 2014).

Após a análise das pesquisas que foram selecionadas, organizamos, em um primeiro momento, grupos temáticos que nos possibilitaram uma compreensão de como o debate acadêmico científico vem se dedicando a compreender a Educação Física no Ensino Médio Integrado. Essas temáticas foram apresentadas na ocasião do projeto de qualificação desta tese, sendo reanalisadas quando realizadas as oficinas artesanais do Sul que trouxeram à baila outras temáticas que não havíamos considerado anteriormente.

Como já descrito no capítulo 2 – (Re)posicionamento teórico epistemológico, optamos por apresentar essas temáticas em diferentes momentos desta tese na busca por um efetivo diálogo e aprendizado entre as diferentes formas que elencamos para conhecer e produzir conhecimentos com esta pesquisa. Importante também destacar que nem sempre a temática que encontramos e dialogamos com os estudos era temática central no estudo selecionado, muitas vezes tratava-se de uma questão adjacente ao estudo, porém que traz elementos significativos para esta tese.

Observamos, de forma geral, um universo significativo de estudos que se basearam em experiência/práticas pedagógicas (ALMEIDA *et al.*, 2013; BATISTA; OLIVEIRA; MELO, 2012; KAWASHIMA, 2018; KAWASHIMA; SILVA; MOREIRA, 2020; MENDONÇA, 2016; METZNER *et al.*, 2017; SANTOS, 2010b; SILVA, 2014b; SOUZA, 2013; SOUZA FILHO, 2014; ZANDONÁ JÚNIOR; CARNEIRO, 2018) fundamentadas majoritariamente em estudos de caso, relato de experiência e pesquisa-ação. Essa informação aliada ao número expressivo de autores que são professores de Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado desvela um debate acadêmico científico muito próximo ao chão das escolas, centrada, na maioria das vezes, em questões que emergem do cotidiano da Educação Física nessas escolas.

Outro aspecto importante é como o debate deste componente curricular vem tratando os aspectos relacionados aos princípios do Ensino Médio Integrado, uma ausência sentida, descontextualizando o debate da EFI da concepção de EMI conforme relatos dos autores (BARROS JUNIOR, 2010; BOSCATTO, 2017; FERREIRA JÚNIOR, 2017; GASPAROTTO; NAVARRO, 2017; MEDEIROS, 2015; MENDONÇA, 2016; SAMPAIO, 2010; SAUER, 2016; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015; SILVA, 2015; SOARES, 2017; SOUZA FILHO, 2011), em outras é relatado mas abordado de forma secundária, e ainda pesquisas com uma vinculação direta na relação com os princípios na busca de sentidos para esse componente curricular nesta modalidade de ensino (ALMEIDA; MARTINS, 2020; BARROS JUNIOR, 2010; FERREIRA JÚNIOR, 2017; GOMES, 2019; LORDELO, 2019; MEDEIROS, 2015; MENDONÇA, 2016; METZNER *et al.*, 2017; SÁ, 2019; SAUER, 2016; SILVA, 2015; SOARES, 2017; SOUZA FILHO, 2011).

Cabe destacar que identificamos que muitas pesquisas que foram selecionadas abordam ‘a Educação Física no Instituto Federal’, a ‘Educação Física no Ensino Técnico’, entre outras expressões, embora sejam pesquisas desenvolvidas no âmbito do Ensino Médio Integrado, não necessariamente fazem o debate a partir dos pressupostos dessa modalidade de ensino, essa observação não invalida essas pesquisas nesta revisão, mas reconhecemos os limites dessas abordagens para o nosso intuito com essa tese.

Uma das características marcantes do debate acadêmico científico que encontramos foram o número expressivo de pesquisas que abordam as temáticas sobre a função social da Educação Física como componente curricular no Ensino Médio Integrado (BARROS JUNIOR, 2010; BATISTA *et al.*, 2014; BOSCATTO, 2017; BOSCATTO; DARIDO, 2017; GASPAROTTO; NAVARRO, 2017; KAWASHIMA, 2018; LORDELO, 2019; MACIEL, 2013; MARCOLINO; LIMA, 2019; MEDEIROS; BOSSLE; BOSSLE, 2019; MEDEIROS, 2015; MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016; RESENDE, 2009; SILVA, 2014b, 2015; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015; SILVEIRA, 2014; SOARES, 2017; SOUZA FILHO, 2014); e os conhecimentos abordados (ALMEIDA, 2011; ANDRADE, 2019; BOSCATTO, 2017; BOSCATTO; DARIDO, 2017; HORN, 2014; MEDEIROS; BOSSLE; BOSSLE, 2019; MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016; MIOTTO, 2014; SILVA, 2014b, 2011; SILVA; FRAGA, 2014; ZANDONÁ JÚNIOR; CARNEIRO, 2018);

As temáticas acima serão apresentadas neste capítulo, destacamos que outras temáticas como história da Educação Física na Educação Profissional (já apresentada no capítulo anterior), pesquisas que abordaram análise documental como procedimento metodológico (BATISTA *et al.*, 2014; BOSCATTO, 2017; BOSCATTO; DARIDO, 2017; GOMES, 2019; MEDEIROS, 2015; MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016; SÁ, 2019; SAUER, 2016; SAYÃO, 2016; SOUZA FILHO, 2011); o processo ensino-aprendizagem da Educação Física escolar no EMI (ALMEIDA, 2011; ANDREANI, 2018; METZNER *et al.*, 2017; SILVA, 2011; SOUZA, 2013); o currículo (ALMEIDA; MARTINS, 2020; BOSCATTO, 2017; BOSCATTO; DARIDO, 2017; MEDEIROS; BOSSLE; BOSSLE, 2019; MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016; METZNER *et al.*, 2017; SÁ, 2019; SILVA; FRAGA, 2014; SOARES, 2017); sobre os conteúdos de ensino a caracterização/organização/estrutura do componente curricular Educação Física na Educação Profissional (ALMEIDA *et al.*, 2013; ANDRADE, 2019; BARROS JUNIOR, 2010; CUNHA, 2012; FERREIRA JÚNIOR, 2017; GOMES, 2019; METZNER *et al.*, 2017; RESENDE, 2009; SILVA; MOREIRA; LIMA, 2020; ZANDONÁ JÚNIOR; CARNEIRO, 2018); integração curricular e entre educação básica e profissional (ALMEIDA; MARTINS, 2020; FERREIRA JÚNIOR, 2017; GOMES, 2019; MEDEIROS, 2015; MENDONÇA, 2016; SÁ, 2019; SILVA, 2015) e os sentidos e significados atribuídos à para a superação do saber instrumental e caráter tradicional da Educação Física como componente curricular no EMI (ANDRADE, 2019; ANDREANI, 2018; BATISTA; OLIVEIRA; MELO, 2012; CERQUEIRA, 2018; COSTA, 2009; MACIEL, 2013; SANTOS, 2010b; SILVA, 2015; SOARES, 2017; SOUZA FILHO, 2014) serão apresentadas nos demais capítulos.

#### 4.2.1 Da Função Social

Sobre a ‘função social da Educação Física como componente curricular’, entendemos como temática/categoria à medida que estabelece, intencionalmente ou não, uma orientação para um projeto ideológico de sociedade. Cabe aqui destacar que esta compreensão e definição temática é nossa enquanto autores desta tese, mas que muitas vezes foi evidenciada nas pesquisas selecionadas como ‘identidade



pedagógica', 'finalidade', 'sentido', entre outros termos pelos demais autores mas que remetem àquilo que nos propomos analisar nesta temática/categoria.

Encontramos nas pesquisas analisadas dois grandes eixos para pensar a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado, uma vertente hegemônica, encontrada na maioria das realidades apresentadas pelas pesquisas de campo, que apresenta a Educação Física escolar voltada a atender os interesses do mercado e do mercado de trabalho, e outra, não hegemônica, encontrada enquanto possibilidade em pesquisas teóricas e em alguns estudos de campo, que aponta uma Educação Física escolar voltada a formação humana integral dos estudantes.

Conforme vimos anteriormente, o Ensino Médio Integrado se propõe um projeto de educação para além da formação técnica de mão de obra para o trabalho produtivo, visa a superação do conflito histórico existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, superando também o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para ciências e tecnologia (RAMOS, 2005).

Segundo Araújo, Adilson Cesar; Silva (2017, p. 09)

[...] o Ensino Médio Integrado, modelo que, não obstante a polissemia que lhe é inerente, se configura como uma proposta de enfrentamento as chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural.

Mesmo com esse posicionamento, a Educação Física escolar na Educação Profissional que historicamente serviu aos interesses da lógica dominante, como vimos no capítulo anterior; no Ensino Médio Integrado, nos parece perpetuar essa função através das denúncias e reflexões sobre a preparação do corpo para o trabalho e para o consumo, através de práticas esportivas que remetem ao esporte de rendimento e/ou ao desenvolvimento de aptidão física dos estudantes (Almeida, 2011; BARROS JUNIOR, 2010; MACIEL, 2013; MEDEIROS, 2015; MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016; SA, 2019; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015; SILVA, 2015; SILVEIRA, 2014; Souza Filho 2011).

Segundo Barros Junior (2010, p. 63):

[...] as escolhas e posturas dos professores entrevistados cabem numa crítica sobre a reprodução de uma cultura corporal mediada em favor das classes proprietárias que visam condicionar o corpo do trabalhador para incrementar os valores da lógica produtiva pela aptidão física e a presença na escola dos princípios do esporte de alto rendimento.

O corpo, na fala dos professores entrevistados por Barros Junior (2010), é encarado por uma perspectiva ancorada nos vícios biofisiológico e de força de produção. Nesse sentido, a atenção à saúde do trabalhador invoca estratégias definidas pelas novas técnicas de ajustamento da produção, entendendo o corpo como parte da engrenagem de produção. Silva, Silva e Molina Neto (2016) atentam para o fato de que a Educação Física, na perspectiva de atender as demandas do mercado de trabalho, centra sua ação pedagógica na aquisição de capacidades físicas para o referido mercado, sendo reconhecida assim apenas como um espaço de conscientização para a construção de estilos de vida saudáveis por parte dos potenciais trabalhadores.

No entanto, os autores alertam que “a reconfiguração no mundo do trabalho não demanda a formação de corpos fortes para as fábricas, mas, sim, indivíduos capazes de se readaptar às exigências de um mundo flexível e de uma sociedade em constante transformação” (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015, p. 332). Nesta perspectiva forma-se um sujeito que pauta sua relação com o corpo em projetos e ações individualistas, mercantilizadas, assumindo assim a postura de um corpo consumidor (GOMES; BRACHT; ALMEIDA, 2013); ou um corpo mercador e mercadoria (CASTELLANI, 1993), “[...] reforçando os discursos dos estilos de vida saudáveis [...] que indicam a responsabilização individual com o corpo como garantia fundamental para exercer a busca pela qualidade de vida” (GOMES; BRACHT; ALMEIDA, 2013, p. 6).

No sentido exposto, a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado assume a função social de formação de um corpo a serviço das linhas de produção, do mercado, um corpo preparado, disponível e instigado ao consumo, eis aqui o princípio do mercado colonizando outros âmbitos da vida conforme descrito por Santos (2000).

Na escola, bem como em outras instituições sociais, existem espaços de relativa autonomia que podem ser usados para desequilibrar a tendência reprodutora pois o processo de socialização envolve um complexo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e alunos/as podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da escola (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Neste sentido, encontramos algumas reflexões e possibilidades contra hegemônicas da função social da Educação Física escolar no

âmbito do Ensino Integrado nas pesquisas analisadas (BARROS JUNIOR, 2010; BATISTA *et al.*, 2014; BOSCATTO; DARIDO, 2017; LORDELO, 2019; MARCOLINO; LIMA, 2019; MENDONÇA, 2016; MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016; SÁ, 2019; SAUER, 2016; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015; SILVEIRA, 2014; SOARES, 2017; SOUZA FILHO, 2011).

Sauer (2016), em sua tese de doutorado que teve como objetivo compreender e analisar as contradições, limites e possibilidades na implantação do Currículo Integrado e as implicações no trabalho pedagógico da Educação Física a partir do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, entende que a Educação Física escolar

[...] como área de produção do conhecimento e cultura não pode ser vista fora das discussões que abrangem o atual modo de produção da vida que, diante das transformações no mundo do trabalho, devido à crise do capitalismo, também sofreu influências dos projetos dominantes. Entretanto, apontamos a necessária superação dessa lógica, continuando a construção de uma hegemonia diametralmente diferente do que está posto, uma alternativa educativa para a emancipação (SAUER, 2016, p. 117).

Para a autora, a Educação Física escolar no âmbito do Ensino Médio Integrado deve ser pensada em relação ao mundo do trabalho, considerando-a como uma prática social fundamental que não pode ser reduzida ao aprendizado das técnicas e táticas do fenômeno esportivo (sem desconsiderá-las), abarcando o conjunto das relações sociais, produtivas, artísticas, lúdicas, culturais que se efetivam na linguagem do corpo (SAUER, 2016, p. 128).

Silveira (2014) analisou como a criação da Educação Profissional e dos Institutos Federais vincula-se às novas lógicas de produção de corpos e subjetividades, orientando-se por noções como empreendedorismo, mercado de trabalho competitivo, felicidade, formação permanente, dentre outras, as quais fazem dos próprios alunos-técnicos os responsáveis pelo sucesso e integração de suas vidas na sociedade competitiva; apresenta uma cartografia que procura mapear as possibilidades de resistência à lógica neoliberal no interior do ensino profissionalizante e mais especificamente na disciplina Educação Física. Para a autora, a Educação Física na Instituição de ensino profissionalizante investigada “não tem uma função bem definida, a não ser a produção do corpo saudável do capital humano”, nesta falta de sentido seria possível construir um espaço de vivências descompromissadas em relação a formação profissionalizante vinculada a lógica de mercado (SILVEIRA, 2014, p. 214)

[...] a Educação Física não sustenta o acesso à formação profissionalizante interminável, não auxilia no acesso ao ensino superior, nem possibilita incrementar os processos de empreendedorismo em termos de conhecimentos técnicos do mercado e de suas teorizações. A partir dessas características, talvez possamos mencionar que, no ensino profissionalizante, essa disciplina de certo modo escapa a uma formação pautada pelos processos de governo atuais e, com isso, torna-se até certo ponto sem sentido para as práticas escolares do ensino profissionalizante. Deste modo, ela se torna um incômodo nesse mesmo espaço, pois se constitui de práticas nebulosas, indefinidas, e talvez potencialmente produtivas, justamente por não estabelecerem relações com as tecnologias, estratégias e narrativas do próprio ensino profissionalizante (SILVEIRA, 2014, p. 184).

Assim, segundo a autora, a Educação Física escolar, assumindo um trabalho esportivo e centrado em conhecimentos técnicos, seria um espaço de tensionamento do aprendizado das técnicas, pois “[...] nem todas as técnicas servem para a formação visando o mercado de trabalho, ou para a inclusão normativa que rege a constituição da vida na atualidade” (SILVEIRA, 2014, p. 186).

Se for possível afirmar a potencialidade de resistência contida em pensar a Educação Física a partir de sua tecnicidade, tratar-se-ia de potencializar os corpos dos alunos-técnicos através da experimentação de técnicas que possibilitem uma determinada aprendizagem corporal que permita espaços de transgressão no ensino profissionalizante, afastando-se das narrativas sobre o sucesso empresarial de cada um (SILVEIRA, 2014, p. 186).

Para Silveira, o ensinamento técnico da disciplina de Educação Física no ensino profissionalizante, pode desvincular-se da lógica vigente atualmente, uma vez que, “é possível acessar experimentações sobre o corpo diferentes das que são fornecidas por disciplinas técnicas que integram a rede de saberes de aprendizagem para o mercado” (SILVEIRA, 2014, p. 187).

Marcolino e Lima (2019) identificaram que os professores consideram a Educação Física importante no desenvolvimento global do aluno, através da percepção e consciência corporal, bem como da relação que se estabelece em sociedade, ao se posicionar perante as influências midiáticas apresentadas sobre o padrão corporal nem sempre condizentes com a vida saudável. Foram pontuadas ainda que as contribuições da disciplina atendem os alunos na promoção de um estilo de vida ativo e saudável, havendo ainda a possibilidade de atuação profissional futura relacionada a área da Educação Física.

Ainda, destacamos compreensões sobre a função social da Educação Física escolar como uma vertente para além do caráter propedêutico, na qual o trabalho é princípio educativo, tanto no seu sentido ontológico, como na forma histórica,

enquanto exploração capitalista. Neste sentido, Barros Junior (2010) entende que a Educação Física escolar:

[...] insere-se nas discussões sobre a formação técnica profissional uma vez que, historicamente, as mudanças político-econômico-sociais vividas pela sociedade brasileira se refletem na corporeidade do trabalhador brasileiro, nas manifestações diversas de sua cultura, atentando para seus interesses, suas lutas e seus esforços, seus limites, valorizando sua riqueza plástica e afirmando ou excluindo identidades (BARROS JUNIOR, 2010, p. 33).

Mesquita Junior e Thiesen (2016) em artigo que apresenta uma pesquisa que teve como objetivo compreender como vem sendo constituída a identidade pedagógica e curricular da Educação Física escolar no âmbito do Instituto Federal Catarinense (IFC) apresentam nas falas de dois sujeitos de sua pesquisa o entendimento que a importância da Educação Física escolar no âmbito do Ensino Integrado se dá pela reflexão sobre a cultura corporal, “que se materializa num conjunto de saberes que são socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, com caráter de universalidade” (MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016, p. 255).

Boscatto e Darido (2017) identificaram que para professores entrevistados do IFSC a Educação Física obtém o caráter de um componente que integra o currículo da escola e, nesse caso, “é responsável por um conjunto de conhecimentos oriundos da cultura corporal que devem contribuir com a formação cidadã dos sujeitos em uma sociedade democrática (p.100)”

Lordelo (2019) ao tratar da função social da escola e sua relação com a cultural corporal salienta que é necessário garantir, indistintamente:

[...] a apropriação das formas mais elaboradas do conhecimento científico, artístico e filosófico; é desenvolver funções psíquicas superiores, elevando o pensamento teórico dos estudantes – da síntese à síntese; é possibilitar a reflexão pedagógica sobre o patrimônio historicamente acumulado do acervo de atividades da Cultura Corporal [que precisa ser defendida no âmbito do IF Baiano, como objeto de estudo da Educação Física] – Jogo, Dança, Ginástica, Luta, Esporte, Treinos Corporais, dentre outras – a fim de identificar, interpretar, compreender e explicar suas manifestações, seus sentidos e significados, bem como possibilitar a vivência de seus fundamentos (LORDELO, 2019, p. 124–125).

Os autores citados acima expressam que a finalidade da Educação Física se manifesta na apropriação do conhecimento que provem da cultura corporal, esse entendimento também está localizado em Soares *et al.*, (1992), para quem a Educação Física escolar é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do

conhecimento da cultura corporal, com temas ou formas expressivas corporais como: jogo, esporte, ginástica, danças ou outras.

Entendemos que faz-se necessário uma reflexão sobre o ‘que se materializa num conjunto de saberes que são socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, com caráter de universalidade’ e destacamos a necessidade de tensionar ‘o caráter de universalidade’ dos conhecimentos e saberes, que na ideia da universalidade podem indicar o conhecimento hegemônico, eurocêntrico, que canibaliza outras formas de saber/conhecer em nome de uma suposta hierarquia cultural epistemológica.

No nosso entendimento, o conhecimento hegemônico da Educação Física escolar, tratado muitas vezes como única forma de conhecimento válido, produz o que Santos (2000) chama de epistemicídio, entendido como “aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas de grupos sociais portadores de formas de conhecimento estranhos, porque sustentadas em práticas sociais ameaçadoras (SANTOS, 2000, p. 328–329).”

Contra o epistemicídio, o autor propõe “revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento” (SANTOS, 2000, p. 329), promovendo assim a emergência de diferentes formas de conhecimento na escola e reinventado assim as alternativas de práticas sociais que poderão balizar a construção democrática e as lutas emancipatórias. Neste sentido, entendemos que na condição de intelectuais transformadores,

O desafio de professores de Educação Física, que se reconhecem na condição de intelectuais transformadores e que por isso pesquisam a Educação Física escolar, é refletir e reposicionar sua ação em favor das culturas particulares compartilhadas no processo de ensino e aprendizagens próprios da cultura corporal de movimento nas escolas públicas que são implicadas pelo excesso de otimismo do projeto dominante, que persiste em determinar o conhecimento de quem é mais valioso (BOSSLE; BOSSLE, 2018, p. 24).

Assim, nos remetendo a Bossle e Bossle (2018), assumindo e refletindo a questão apontada por Apple (1990, 1997, 2001, 2017) – ‘o conhecimento de quem é mais valioso?’ – a necessidade de reposicionamento da ação na Educação Física escolar em favor dos grupos subalternizados, na luta contra as desigualdade e injustiças sociais.

Souza Filho (2014, p. 201 – 202), entende que “[...] nossa função social é a de educar da forma mais ampla possível e promover a vivência de práticas corporais e a apropriação de conhecimento como cultura pedagógica da Educação Física no Ensino Médio Integrado”. O autor também aponta que:

A educação e a ética intercultural formam a base de um currículo que não se conforma em reproduzir os conformismos históricos da tolerância com a prática de movimentos e gestos técnicos uniformes perpetuados pela Educação Física. [...] Em contraponto ao conformismo, o currículo pós-crítico ouve as vozes dos educandos(as) e tem na prática pedagógica dialógica sua ética educacional em respeito aos que historicamente tem sido silenciados e submetidos a reproduzir condições externas as suas vontades. Compreendemos que as perspectivas para a Educação Física só serão reais à medida que as ações coletivas possam convergir para objetivos comuns com respeito às diversidades culturais (SOUZA FILHO, 2014, p. 203).

A partir do exposto pudemos observar enquanto característica principal das pesquisas analisadas, uma busca pela definição e atribuição de um sentido à Educação Física enquanto componente curricular no Ensino Médio Integrado à partir de diferentes vertentes epistemológicas, apresentadas neste subcapítulo a partir de dois eixos, um de vertente hegemônica no cotidiano do EMI, fundada nos aspectos tradicionais da Educação Física e orientada em atender aos interesses do mercado e do mercado de trabalho, outro, não hegemônico, enquanto possibilidade explorada pelos pesquisadores que visa dar sentido à Educação Física escolar e orientada para formação humana integral dos estudantes.

Compreendemos que deriva da função social a especificidade do objeto de conhecimento da Educação Física escolar no âmbito do Ensino Integrado, e entendemos ser importante refletir sobre os conhecimentos abordados na Educação Física escolar no âmbito do Ensino Integrado encontrado nas análises das pesquisas encontradas.

#### 4.2.2 Os conhecimentos abordados

Neste subcapítulo, procuramos identificar como o conhecimento da Educação Física no âmbito do Ensino Médio Integrado é reconhecido e apresentado pelas pesquisas analisadas. Nesse sentido, o estudo de revisão de Medeiros, Bossle e Bossle (2019) apontam que parece haver um esforço significativo da Educação Física de se localizar como componente curricular, no sentido de consolidar a

proposta pedagógica dos Cursos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, além de ressignificar o modo como os conteúdos são desenvolvidos estabelecendo sentido ao que se aprende e como se aprende.

Apresentaremos os conhecimentos da Educação Física no EMI tratados nas pesquisas analisadas, a partir de dois eixos, no primeiro observamos uma prevalência do conhecimento 'esporte' como hegemônico em relação aos demais (BARROS JUNIOR, 2010; BOSCATTO; DARIDO, 2017; FERREIRA JÚNIOR, 2017; GASPAROTTO; NAVARRO, 2017; MEDEIROS, 2015; MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016; SAMPAIO, 2010; SAUER, 2016; SILVA, 2014a, 2015; SILVA; FRAGA, 2014; SOARES, 2017; SOUZA FILHO, 2011). O outro, trata das possibilidades de ampliação dos conhecimentos para além do esporte (crítica realizada por grande parte das pesquisas analisadas).

Neste último, salientamos a proposta de um 'currículo multicultural', 'as relações do corpo com os condicionantes sociais', o tratamento da 'cultura corporal em uma perspectiva crítica', 'a promoção da saúde através do desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento da saúde do trabalhador' e ainda uma 'releitura em relação ao tratamento dos conhecimentos com foco a saúde do trabalhador'.

Silva (2014) e Silva e Fraga (2014) apontam para um processo de mutação do conhecimento tratado historicamente na Educação Física escolar no âmbito do Ensino Profissional que vem ocorrendo em escolas técnicas do RS, onde o conteúdo esporte vem sendo substituído por conteúdos relacionados a saúde do trabalhador. Ficou evidente em nossa pesquisa que este último, se apresenta como uma saída para uma possível relação do conhecimento da Educação Física escolar com a formação profissionalizante em algumas situações apresentadas pelos estudos analisados; porém não acreditamos que este processo de mutação reconhecido no RS venha acontecendo de forma generalizada, evidenciando que o conhecimento 'esporte' ainda é o principal tratado no âmbito do Ensino Integrado.

Medeiros (2015); Soares (2017); Souza Filho (2011) demonstram a influência do esporte indicando uma subordinação da Educação Física escolar aos códigos e sentidos da instituição esportiva (esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional). As críticas a subordinação da Educação Física escolar a lógica do esporte de rendimento foi e continua sendo amplamente discutida no campo acadêmico e vamos debater sobre este aspecto no próximo capítulo.



Importante também destacar que as pesquisas de Barros Junior (2010); Boscatto; Darido (2017); Horn (2014) Mesquita Junior; Thiesen (2016); Soares (2017); Souza Filho (2011) apontam como predominantes os conteúdos vinculados às temáticas do esporte numa dinâmica que se limita ao chamado fazer pelo fazer ou no desenvolvimento dos aspectos técnicos e táticos do esporte, focada sobretudo no aspecto procedimental e muitas vezes desvinculada do projeto pedagógico da instituição e das atuais orientações curriculares.

No subcapítulo anterior tratamos sobre como o esporte baliza a Educação Física Escolar historicamente na formação profissional e ao que tudo indica continua sendo o ‘conhecimento mais valioso’ no Ensino Médio Integrado atualmente. A superação da esportivização da Educação Física escolar é tratado de forma recorrente pelas pesquisas no sentido de ampliar as possibilidades de aproximação deste componente curricular com os pressupostos do Ensino Integrado.

Sobre os demais conhecimentos tratados, o mais evidenciado nas pesquisas são aqueles relacionados a promoção da saúde através do desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento da saúde do trabalhador (ANDREANI, 2018; BARROS JUNIOR, 2010; BOSCATTO, 2017; FERREIRA JÚNIOR, 2017; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015; SOARES, 2017).

Na perspectiva de desenvolver a aptidão física e a consciência para um estilo de vida saudável, coloca os estudantes na maioria das vezes sob a condição de um corpo consumidor e aos professores a condição de conselheiro privado para uma vida saudável (GOMES; BRACHT; ALMEIDA, 2013). A mesma situação foi denunciada por Silva, Silva e Molina Neto (2016) ao entenderem que os discursos em relação a busca de um estilo de vida saudável se referem, principalmente, “às responsabilidades de cada um sobre seu corpo, para além da sua posição no mundo do trabalho, mas, ao mesmo tempo, para as possibilidades de vivenciar os prazeres oferecidos pela sociedade de consumo (p. 332-333).”

Em relação ao desenvolvimento a saúde do trabalhador, da qual identificamos como possibilidade apresentada pelas pesquisas em relação a uma especificidade da Educação Física escolar no âmbito do Ensino Médio Integrado, identificamos duas perspectivas citadas pelas pesquisas; uma, que aparenta não estar preocupada de fato com a saúde do trabalhador, mas sim com a produtividade que esta condição proporciona ao tratar de conteúdos relacionados ao saber fazer da

ginástica laboral e ergonomia (BARROS JUNIOR, 2010); e, a outra, que trata o conhecimento sobre o corpo em uma perspectiva mais ampla, uma releitura da anterior, que para além do saber fazer, contextualiza e debate a instrumentalização do corpo como essencial para uma formação crítica no Ensino Médio Integrado (BOSCATTO, 2017). Para este autor,

A Educação Física no Ensino Médio Integrado tem uma íntima relação com os conhecimentos sobre o corpo. Esses conhecimentos podem fornecer aos estudantes a análise crítica sobre o modo de produção no âmbito do emprego e os aspectos relacionados à saúde do trabalhador. É importante que os estudantes compreendam os aspectos inerentes à instrumentalização corporal, às relações produtivas, econômicas e sociais no âmbito do emprego e os condicionantes biológicos e socioculturais que interferem na saúde dos sujeitos. Nessa relação, os conhecimentos sobre o corpo podem possibilitar aos estudantes a compreensão de múltiplas dimensões que se relacionam a aspectos intrínsecos ao organismo biológico humano, mas, também, possibilitam o entendimento de relações sociais e produtivas vinculadas ao mundo do trabalho (BOSCATTO, 2017, p. 147–148).

Nesta perspectiva de em relação ao tratamento dos conhecimentos com foco a saúde do trabalhador, Soares (2017 p. 139) entende que “a Educação Física, no currículo dos cursos profissionalizantes, pode contribuir no sentido da construção de uma nova relação com a questão da atividade física/saúde”. Para a autora isso pode ocorrer possibilitando a ampliação dos conhecimentos dos estudantes em relação ao aspectos fisiológicos do movimento humano, os benefícios da atividade física regular e a maneira como ela pode interferir na melhoria da qualidade de vida, oferecendo assim subsídios para a conscientização para que os alunos não sejam “presas fáceis da indústria cultural”; e, ainda pode ampliar e potencializar a compreensão dos estudantes em relação ao “tema saúde e qualidade de vida, contribuindo para a formação do trabalhador e, com outras disciplinas, ampliar o conceito de saúde, desvelando as relações existentes entre os universos do trabalho, do lazer e da saúde” (SOARES, 2017, p. 139).

Entendemos que o encontramos em relação ao conhecimento tratado na Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado expresso de forma hegemônica pela prática esportiva, principalmente em uma dimensão procedimental e ainda, em relação aos conteúdos relacionados a aptidão física e saúde, refletem uma perspectiva mercadológica e utilitarista deste componente curricular reforçando o que encontramos enquanto função social no capítulo anterior e também descrito por

(MEDEIROS, 2015; SÁ, 2019; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015; SILVEIRA, 2014)

Por sua vez, na busca pela superação desta hegemonia do conhecimento, identificamos referências a Cultura Corporal/Cultura corporal de movimento/cultura de movimento como conhecimento tratado na Educação Física escolar nas pesquisas desenvolvidas por Batista *et al.*, (2014), Boscatto (2017), Mesquita Junior e Thiesen (2016), Metzner *et al.*, (2017), Soares (2017); Sauer (2016), Silva, Silva e Molina Neto (2016), Souza Filho (2011), Lordelo (2019) e Silva (2020). Segundo os autores, é a partir de suas manifestações, abordadas de maneira crítica e reflexiva e contextualizadas no e com o Projeto Pedagógico Institucional que a Educação Física escolar cumpre o seu papel e amplia as possibilidades se aproximando dos pressupostos do Ensino Médio Integrado. Podemos sintetizar essa perspectiva em Batista *et al.*, (2014), ao apresentar que:

[...] a contribuição da Educação Física no âmbito do IFRN poderá se concretizar na medida em que o corpo docente, que desenvolve as ações pedagógicas do componente curricular, realize e socialize as experiências pedagógicas contextualizadas com a função social do IFRN na dimensão da formação integrada, considerando a cultura de movimento como o conjunto de conhecimentos relativos aos conteúdos temáticos predispostos pela proposta pedagógica. Além do mais, entendemos que a cultura de movimento não se limita ao espaço escolar, ela tem uma história que precede a entrada dos educandos(as) no espaço escolar e nele se consolida para a sequência dos estudos e da vida (BATISTA *et al.*, 2014, p. 500)

A amplitude da cultura de movimento e a necessidade de buscar uma articulação desta com o contexto da realidade discente, tendo a prática social como ponto de partida, destacada na citação anterior, é presente também em outras pesquisas (BATISTA; OLIVEIRA; MELO, 2012; KAWASHIMA, 2018; LORDELO, 2019; MEDEIROS, 2015; MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016; SAMPAIO, 2010; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015; SOUZA FILHO, 2014). Neste sentido, damos especial atenção às pesquisas de Medeiros (2015) e Souza Filho (2014) que apresentam possibilidades de compreender os parâmetros da prática pedagógica da cultura corporal na escola de forma contextualizada com a dinâmica cultural, política e social, como um espaço de inclusão, de oportunidades e não apenas de reprodução do viés esportivo tendo os estudantes como agentes ativos no processo de construção do conhecimento na Educação Física escolar.

## 5 DOCUMENTOS OFICIAIS - O POSICIONAMENTO DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Este capítulo, a partindo da análise de documentos, apresenta a orientação epistemológica, as concepções, as diretrizes e as normas relacionadas à educação, a educação tecnológica e a Educação Física escolar e seu objeto de conhecimento nos documentos Institucionais. Para tal, dividimos o capítulo em três seções.

A primeira seção (5.1), intitulada ‘Documentos Institucionais Orientadores: Concepções de Educação, Educação Profissional e tecnológica’ apresenta o IFSC em seus princípios, diretrizes e concepções. Já na segunda seção (5.2) intitulada ‘Educação Física e as manifestações da cultura corporal nos Documentos Institucionais orientadores do IFSC’ apresentamos uma análise sobre como a Educação Física e as manifestações da cultura corporal são citadas nos documentos Institucionais<sup>57</sup>. Na terceira seção(5.3) intitulada “A organização do componente curricular Educação Física nos *campi* investigados”, especifica a análise em relação ao componente curricular, caracterizando como ele está apresentado na proposta curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado nos *Campus* investigados.

Conforme apresentado no capítulo 2, os documentos Institucionais orientadores analisados foram: o Estatuto do IFSC (IFSC, 2009); o Regulamento Didático Pedagógico – RDP (IFSC, 2018a); e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2015-2019 (IFSC, 2017f). Os documentos Institucionais nos *campi* referem-se aos Projetos Pedagógicos de curso – PPC (IFSC, 2017g, 2017c, 2017d, 2017h).

A análise desse conjunto de documentos desvelam uma orientação pedagógica (e por isso política e epistemológica) em relação a interpretação e execução das leis e as disputas travadas no universo da construção desses documentos no cotidiano da Instituição apontando para uma delimitação da identidade pedagógica que a Educação Física escolar pode assumir neste contexto.

---

<sup>57</sup> Tratamos aqui de fazer uma análise ampla em relação a Educação Física e seu objeto de conhecimento (Cultura Corporal de movimento) como apresentada nos documentos, a especificidade da Educação Física como componente curricular será tratada na seção “5.3 A organização do componente curricular Educação Física nos *campi* investigados.”

## 5.1 DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ORIENTADORES: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O IFSC tem sua constituição, finalidades e características, objetivos e estrutura organizacional regulamentado na Lei número 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), com “caráter de autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Supervisionado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), tem em seus documentos norteadores (assim denominados pela Instituição) a definição de sua identidade, propósitos, planejamento e regulamentação próprias definidas e aprovadas por órgãos colegiados composto por representantes eleitos pela comunidade escolar.

O Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007), que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, em seu artigo 4º, estabelece que os Institutos Federais devem elaborar seus projetos de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), contendo as ações que devem corresponder à sua vocação institucional e aos objetivos relacionados ao plano acadêmico – essas ações e objetivos, assim como a constituição, finalidades e características, objetivos e estrutura organizacional foram estabelecidas depois na forma de lei (BRASIL, 2008a) conforme já descrito anteriormente.

Além deste dispositivo legal, o estatuto do IFSC prevê o CONSUP como órgão competente responsável pela aprovação do PDI (Plano de desenvolvimento Institucional) que, construído de forma democrática – tendo como referência a legislação em vigor e o debate interno com a comunidade escolar – apresenta em suas primeiras páginas a história centenária da Instituição e logo após a missão, visão e valores institucionais:

### MISSÃO DO IFSC

Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da Educação Profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.

### VISÃO DO IFSC

Ser instituição de excelência na Educação Profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

VALORES:

ÉTICA, pautada por princípios de transparência, justiça social, solidariedade e responsabilidade com o bem público.

COMPROMISSO SOCIAL, pautado pelo reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais.

EQUIDADE, pautada pelos princípios de justiça e igualdade nas relações sociais e nos processos de gestão.

DEMOCRACIA, pautada pelos princípios de liberdade, participação, corresponsabilidade e respeito à coletividade.

SUSTENTABILIDADE, pautada pela responsabilidade social e ambiental.

QUALIDADE, pautada no princípio de dignificação humana, por meio do trabalho, do conhecimento e do aprimoramento das relações individuais e sociais (IFSC, 2017f, p. 7).

Observamos com a citação o caráter inclusivo, formativo e democrático da Instituição ancorados em um compromisso com a justiça social, as diversidades, a ética, o desenvolvimento sustentável socioeconômico cultural e regional, e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão através da Educação Profissional e tecnológica; em consonância com a lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008d).

Segundo Pacheco (2010) a RFEPT tem em seu projeto a possibilidade de contribuir com a transformação social, na formação de sujeitos capazes de construir 'um mundo novo possível' , nas palavras do autor:

[...] a Rede Federal, por sua excelência e vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um Projeto Político-Pedagógico inovador, progressista e capaz de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século (PACHECO, 2010, p. 10)".

É neste sentido, enquanto possibilidade de transformação, que o PDI em seu conjunto de documentos apresenta em seu segundo capítulo o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que tem como conceito:

O Projeto Pedagógico Institucional é o documento que manifesta o ideal de educação, que registra o processo de construção da identidade institucional e que dá suporte para a avaliação das ações educativas programadas pela instituição. Este documento tem por finalidade apresentar a proposta de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC, bem como suas intencionalidades transformadoras para os próximos anos (IFSC, 2017f, p. 16).

Ainda, segundo o próprio documento, ancorado em Veiga (2001), a elaboração do PPI se assenta em quatro pressupostos: unicidade da teoria e prática; ação consciente e organizada da instituição; participação efetiva da comunidade acadêmica e reflexão coletiva; articulação da instituição e da comunidade externa.

Inspirados nas análises de Medeiros (2020) identificamos a ausência da palavra 'político' dos títulos dos documentos oficiais do IFSC; e, compreendemos que isso - como já criticado por Medeiros (2020) ao analisar os documentos do Instituto Federal do Rio Grande do sul - não aponta uma neutralidade do projeto educacional, pois, como nos alerta Freire (1989, p. 15) “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.”

Desta forma, ao assumir um projeto pedagógico sustentado em um ideal de educação - e por isso um ato político - carrega uma intencionalidade manifestada, um posicionamento epistemológico que sustenta e que reverbera das concepções assumidas nos documentos oficiais. Segundo o autor,

Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa(FREIRE, 1989, p. 15).

Ainda, segundo Freire (1989, p. 15), “uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de **a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê**, fazemos a educação (grifos do autor).” Ter clareza em relação a impossibilidade de uma educação neutra e em relação ao projeto de sociedade que o IFSC defende é uma premissa básica para efetivamente assumir a politicidade na educação.

Nesse sentido, identificamos que o posicionamento político do Projeto Pedagógico Institucional do IFSC pode ser evidenciado nas duas passagens a seguir:

[...] o projeto pedagógico é o elemento mais importante do PDI, na medida em que organiza e consolida a programação das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão e é político porque remete ao compromisso social da instituição com a formação de profissionais cidadãos (IFSC, 2017e, p. 2.6)(grifo nosso).

Em uma perspectiva emancipadora e democrática, o PPI precisa ser entendido como um instrumento teórico-metodológico que orienta as ações da instituição para a transformação da realidade. É um planejamento amplo,

global, construído coletivamente e concretizado de forma processual, possibilitando a reflexão constante sobre o fazer e a sua reconstrução permanente (IFSC, 2017e, p. 2.6) (grifo nosso).

Além de assumir o PPI como elemento mais importante do PDI, chama a atenção a concepção de uma perspectiva emancipadora e democrática com vistas a transformação da realidade. Trata-se da concepção histórico-crítica, que é detalhada no documento a partir de Libâneo (2003), como pode ser evidenciado a seguir:

[...] a concepção de educação que fundamenta o trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina é a concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora, que entende a educação como prática social, "como um processo de humanização dos homens, [...] inserido no contexto de suas relações sociais" (LIBÂNEO, 2003, p. 68). A educação é um fenômeno social, "portanto, a cultura e os sujeitos são determinados por condições sociais e políticas" (LIBÂNEO, 2003, p. 68) (IFSC, 2017e, p. 2.5) (grifo do autor).

A pedagogia histórico-crítica é uma concepção educacional proposta por Demerval Saviani desde 1984, embora, o livro 'Escola e democracia' de 1983, já tenha como pano de fundo essa concepção pedagógica ainda que não denominada dessa forma (SAVIANI, 2013). De inspiração marxista, no materialismo histórico-dialético, essa pedagogia surge da necessidade de superação das pedagogias não críticas e crítico-reprodutivistas, compreendendo que a escola é determinada socialmente e que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola é produto da luta de classes e representa os interesses da classe dominante (SAVIANI, 2019).

O referido autor busca compreender a educação a partir dos seus determinantes históricos, vinculando seus interesses à transformação da sociedade a favor dos trabalhadores. Para Saviani (2013), a pedagogia histórico-crítica tem como tarefas em relação à educação escolar:

a) a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (2013, p. 8-9).

Sobre a educação como prática social e um processo de humanização dos homens e mulheres, Saviani (2013, p. 13) entende que "o trabalho educativo é o ato de produzir de forma direta e intencional em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" para tal, o



objeto da educação deve, de um lado identificar os elementos culturais que devem ser assimilados e concomitantemente descobrir as formas mais adequadas para acessar esses elementos. Neste sentido, humanizar é proporcionar o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Saviani (2019); e posteriormente Gasparin (2009) inspirado no autor, explicitam que a pedagogia histórico-crítica se desdobram em cinco passos, que se articulam, interdependentes e que não guardam uma linearidade entre eles, ao risco de reduzir os processos conforme pautado pelos autores. São eles ‘prática social inicial do conteúdo’, ‘problematização’, ‘instrumentalização’, ‘catarse’ e ‘prática social final do conteúdo’.

Na revisão bibliográfica, identificamos referência a pedagogia histórico-crítica como fundamentação para o PPI do IFBA na pesquisa de Sauer (2016), já Lordelo (2019) identificou “uma contradição entre as concepções de educação, Educação Profissional e tecnológica e de currículo [...] em confrontação com a concepção de politecnia, e do trabalho como princípio educativo, tal como sinaliza a função social dos IFs (p. 104)”. Sá (2019) por sua vez indica que o PPI do IFMG apresenta “características de um instrumento gerencial e não aborda pressupostos do campo do currículo, nem tampouco explicita a concepção pedagógica adotada pelo IFMG (p.100)”.

Considerando que a pedagogia histórico-crítica ao ser assumida como àquela que fundamenta a concepção de educação no IFSC e neste sentido carrega consigo uma intencionalidade declarada sobre concepção de mundo e um sentido com vistas a sua transformação, especificamente sobre a ‘transformação da realidade’, buscamos compreender como o PPI a concebe. Identificamos referência a esse aspecto ao tratar da caracterização do ensino. Segundo o documento:

Ao levar em conta a realidade do aluno, é preciso favorecer a transformação para outra realidade, que represente igualdade de condições de acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades do ser humano. Essas necessidades servem como referência para a compreensão da ciência, da tecnologia e da educação como atividades que precisam ser elaboradas em favor do desenvolvimento humano (IFSC, 2017f, p. 2.11) (grifo nosso).

Entendemos ‘a outra realidade’ que refere-se à igualdade de condições de acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades do ser humano estão inscritas no processo de humanização que, segundo Freire(2011b), é uma vocação ontológica do ser humano e se expressa na busca pelo ‘ser mais’, que só ocorre na

possibilidade de homens e mulheres, que se percebem inconclusos, limitados, condicionados e históricos, e lutam pela transformação do mundo na possibilidade real de acabar com a desumanização e a cultura de opressão.

Alinhada à concepção de educação apresentada acima, identificamos que a concepção de Educação Profissional e tecnológica do IFSC (descrita no PPI) também está vinculada a concepção histórico-crítica, assumindo a necessidade e o compromisso com a superação da dualidade histórica em relação à educação brasileira:

A proposta de Educação Profissional e tecnológica do IFSC sustenta-se em uma concepção de educação integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva (SILVEIRA, 2007). Entende-se que o trabalho como princípio educativo geral “se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p.13), sem separar o conhecimento teórico do conhecimento prático, voltando-se para a formação do homem integral, sem a preocupação de apenas prepará-lo para o mercado de trabalho. Nessa concepção, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão precisa ser garantida (IFSC, 2017f, p. 20–21).

Outro ponto importante na concepção de Educação Profissional e tecnológica e que também é afirmado na visão do IFSC (IFSC, 2017f, p. 7), é a necessidade de garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme legislação em vigor: como um dos princípios do Ensino Médio Integrado (CNE/CEB, 2012, p. Art. 6º, inciso I); e na lei 11.892 de 2008 (BRASIL, 2008d), descrito nos artigos 6º – finalidades e características – e 7º – dos objetivos.

Santos e Sossai (2019) em revisão bibliográfica demonstram que algumas pesquisas relacionadas ao tema nos Institutos Federais, apontam o ambiente institucional dos Institutos Federais como férteis para o ensino-pesquisa-extensão de forma indissociável; enquanto outras pesquisa defendem que os Institutos falham em pesquisa e transferência tecnológica, por falta de incentivo específico e pela grande demanda para atividades de ensino.

No PPI a compreensão de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão busca “[...] democratizar o saber e a contribuir para a construção de uma sociedade ética e solidária (IFSC, 2017f, p. 2.26)”. Segundo o documento, o princípio da indissociabilidade é um elemento estruturante do projeto pedagógico, não apenas “[...] como uma mera questão formal, mas como princípio epistemológico[...]”, que orienta “[...] a concepção e a identidade da instituição. Trata-

se de um processo de produção do conhecimento por meio de ação investigativa que possa intervir na realidade da sociedade na qual a instituição encontra-se inserida” (IFSC, 2017f, p. 2.27).

Outro ponto importante a destacar é a relação e a sua importância para uma orgânica vinculação entre os *campi* e a comunidade em torno.

identificar quais as suas necessidades de ordem cultural, esportiva, tecnológica, social, educacional, política e econômica, de tal maneira que as portas da instituição estejam abertas para atender a todos os cidadãos que dela decidirem compartilhar (IFSC, 2017e, p. 2.10).

Em síntese, compreendemos que a orientação epistemológica do IFSC – no sentido de contribuir com a realidade social visando sua transformação, construídos à partir de princípios democráticos – presente no estatuto (IFSC, 2009), no PDI (IFSC, 2017f) e no PPI assumem perspectivas claras em relação ao seu compromisso para além do ensino, com a produção de conhecimento e a relação orgânica com a realidade na qual está inserida.

## 5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS MANIFESTAÇÕES DA CULTURA CORPORAL NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ORIENTADORES DO IFSC

Neste subcapítulo procuramos apresentar como a Educação Física e as manifestações da cultura corporal são apresentadas nos documentos Institucionais orientadores, destacando a posição e função que assumem enquanto uma política oficial no contexto do IFSC. Iniciamos apresentando a ausência de uma política ampla e consistente para a Educação Física na RFEPCT para em um segundo momento apresentar nossas impressões sobre esse aspecto nos documentos do IFSC.

A ausência de políticas públicas consistentes desenvolvidas e/ou apoiadas pelo MEC/SETEC para a Educação Física e o esporte são objeto da dissertação de Maciel (2013). Para o autor, a possibilidade de organização de uma política pública desta natureza advém da organização coletiva do grupo de professores e neste sentido cita a realização do I e II Fóruns Nacionais de Educação Física, esporte e lazer dos IF que, como resultado, produziram duas cartas demarcando os entendimentos daquele coletivo (MACIEL, 2013).

O autor destaca ainda, ao analisar os dois fóruns, que pela falta de um projeto definido em relação à Educação Física e esportes na rede, há uma cisão e projetos em disputa representados por três blocos não homogêneos, sendo: a) um grupo que se aglutina sob a bandeira do desenvolvimento esportivo, principalmente calcado em uma perspectiva acrítica de inserção do esporte na escola; b) outro grupo formado por professores que rompem com a dimensão anterior ampliando o entendimento de EFI e esportes na rede para além da esportivização, ou senão, pelo menos romper com essa perspectiva hegemônica; c) o terceiro grupo não se identifica com nenhuma das anteriores e, constitui-se na visão do autor, uma massa amorfa (MACIEL, 2013, p. 119).

Especificamente em relação ao IFSC, procuramos identificar como a Educação Física e as manifestações da cultura corporal estão posicionadas e normatizadas nos documentos orientadores, buscando desvelar a compreensão e o sentido que a Instituição atribui a eles.

Embora compreendamos que os regulamentos dos jogos constituem um documento importante, entendemos que desvela compreensões da Instituição em relação especificamente de um evento esportivo derivado dos Documentos Institucionais, e assim, optamos por apresentar a análise dos regulamentos no capítulo 6.3 em perspectiva com as compreensões dos copesquisadores artesãos sobre os eventos. Importante ressaltar que para além dos regulamentos dos jogos e as menções sobre esporte aqui descritos e encontrados nos documentos orientadores também não identificamos uma política consistente e ampla em relação ao esporte (restrita aos JIFSC), visto a centralidade que essa manifestação cultural tem no projeto institucional e que iremos apresentar a seguir.

As temáticas analisadas foram identificadas no Regulamento Didático Pedagógico (IFSC, 2018a, p. 15 e 28) e no PDI<sup>58</sup>:

No capítulo 2. PPI: 2.3.2 Caracterização da extensão – Diretrizes gerais (IFSC, 2017b, p. 2.18 - 2.19); 2.PPI - 2.5 Assuntos Estudantis; - 2.5.2 Permanência e êxito (IFSC, 2017e, p. 2.45); e 2.5.3 Pessoas com necessidades específicas (IFSC, 2017e, p. 2.46);

No capítulo 3. Planejamento Estratégico - 3.2 Temas Estratégicos - 3.2.1 Inclusão social (IFSC, 2017i, p. 3.3); 3.2.4 - Intervenção político-social (IFSC, 2017i, p. 3.5); 3.6 Objetivos da perspectiva alunos e sociedade – Objetivo A3 (IFSC, 2017i, p. 3.15); 3.8 Objetivos da perspectiva pessoas e

---

<sup>58</sup> Também identificamos os regulamentos dos Jogos do Instituto Federal de Santa Catarina (JIFSC), porém será analisado de forma específica em capítulo dedicado exclusivamente aos jogos.

conhecimento - Objetivo C3 - Promover a qualidade de vida no trabalho(IFSC, 2017i, p. 3.34); 3.7 Objetivos da perspectiva dos processos - Objetivo P3: Aprimorar os processos que conduzem à permanência e ao êxito(IFSC, 2017i, p. 3.21).

No Plano diretor de Infraestrutura física – 6.2.2 – Diretrizes para organização de ambientes dos Câmpus (IFSC, 2017j, p. 6.20)

E no capítulo 8, Políticas de atendimento aos discentes – 8.4 Permanência e êxito no percurso formativo (IFSC, 2017k, p. 8.4)

Em relação à Educação Física, aparece no regulamento didático pedagógico, na seção destinada aos cursos técnicos de nível médio (“TÍTULO III – DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO”) duas vezes. A primeira referência é no “CAPÍTULO II – DOS PROCESSOS ACADÊMICOS” em seu “Art. 53. São processos acadêmicos relativos aos cursos técnicos: [...] XXI - dispensa das aulas de Educação Física (IFSC, 2018a)” e também no “CAPÍTULO XIX – DA DISPENSA DE EDUCAÇÃO FÍSICA”:

Art. 109. Os alunos que se encontrarem nas situações previstas em lei, poderão requerer a dispensa da prática da Educação Física.

§1º. O aluno ou seu representante, deverá protocolar o requerimento à Coordenadoria de Curso, apresentando os documentos comprobatórios.

§2º. Poderão ser dispensados da Educação Física, os alunos que:

- I - Cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas diárias;
- II - Maiores de 30 (trinta) anos de idade;
- III - Prestam serviço militar;
- IV - Em condição de saúde que não permita a prática de exercícios;
- V - Gestantes e lactantes.(IFSC, 2018a)

Nas duas situações trata-se de referências a processos administrativos de dispensa de Educação Física. Importante ressaltar que no caráter da lei (BRASIL, 1996c, Art. 26) é facultativa somente ‘a prática’ da Educação Física e não a dispensa das aulas ou do acesso ao conhecimento que trata o componente curricular.

Pesquisas relatam um alto índice de alunos que solicitam a dispensa da prática nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado, 39,5% em estudo realizado por Máximo (2010) no *Câmpus* Inhumas do Instituto Federal de Goiás (IFG) e ainda, Souza Júnior; Darido (2009) que relatam um índice de 48,8% do total de alunos do Ensino Médio de uma escola particular.

Especificamente nesta pesquisa, nos dois *campi* do IFSC analisados (Caçador entre os anos de 2016 a 2017 e Garopaba entre os anos de 2017 e 2018), segundo informações da secretaria acadêmica dos dois *campi*, e a partir dos diários de classe, ocorreram apenas duas solicitações de dispensa, uma em função de

condição de saúde e outra como gestante e lactante no *Campus* Garopaba representando apenas 1,24% do total de alunos (161) ingressantes nos dois anos de referência investigados. Em ambos os casos as estudantes foram dispensadas da prática de Educação Física e tiveram atendimento domiciliar com um programa de estudos registrado nos planos de ensino.

Sobre as manifestações da cultura corporal encontramos apenas referência ao esporte, mencionados de diferentes formas, os documentos referem-se a denominação 'esporte' em alguns momentos e em outros 'desporto'. Embora existam diferenças entre os dois termos (MARCHI JÚNIOR, 2014), entendemos que os documentos os tomam como sinônimos visto que a descrição de um item (assume a palavra esporte) promove um objetivo estratégico (descrito com a palavra desporto). Ainda, essa diferenciação no uso das palavras demonstra no mínimo um descompasso entre a compreensão do esporte enquanto política da Instituição.

Sobre a análise dos diferentes recortes que fizemos em relação ao esporte, convém destacar que ela está sempre acompanhada dos termos 'cultura/prática(s) cultural(is)/atividades(s) cultural(is)', 'ciência/prática(s)/atividade(s) científica(s) e tecnologia/necessidades tecnológicas'; e, em uma passagem acompanhada dos termos 'social, educacional, política e econômica'. Compreendemos que quando os documentos abordam a temática cultura, ela deve abarcar todo o universo da cultura corporal (o esporte estaria contemplado) e ainda, que o fenômeno esportivo não é dicotômico ou exterior aos demais termos.

Visto a centralidade que identificamos nos documentos Institucionais em relação ao esporte, buscamos interpretar como o fenômeno está sendo tratado nos documentos oficiais, que fizemos a partir da análise de quatro categorias que emergiram das análises e que intitulamos: formação ampla; inclusão; permanência e êxito; e Infraestrutura<sup>59</sup>.

Sobre esporte como promoção de uma formação ampla encontramos referência no PPI, nas diretrizes de extensão e no Planejamento estratégico:

[...] as principais diretrizes quanto aos discentes, nas quais se baseia a extensão, são: [...] - "promover uma formação ampla do aluno por meio do desenvolvimento de atividades que permitam o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao esporte (IFSC, 2017e, p. 2.18) (grifo nosso).

---

<sup>59</sup> A categoria Infraestrutura será apresentada no subcapítulo 5.3.

O IFSC através das diretrizes de extensão busca possibilitar “que o conhecimento construído nas práticas de ensino e de pesquisa da instituição sejam disponibilizados aos diferentes segmentos da sociedade (IFSC, 2017e, p. 2.18)”. Neste sentido o conhecimento construído nas diferentes práticas de ensino e pesquisa devem estar articuladas e vinculadas aos interesses da comunidade onde a Instituição está inserida como diz o artigo 6º, IV (BRASIL, 2008d) que trata das finalidades e características do IFs abordando o 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.

Interpretamos a partir do fragmento acima exposto que a formação ampla presume um processo de difusão de conhecimentos construídos no âmbito do IFSC que sejam difundidos no âmbito da sociedade em geral através de programas e projetos de extensão<sup>60</sup>. Também sobre a formação ampla, identificamos sua presença nos objetivos estratégicos do IFSC:

Objetivo A3: Proporcionar formação ampla e qualificada aos alunos.

Descrição: Proporcionar aos alunos uma formação profissional e cidadã fundamentada no ensino, na pesquisa e na extensão, fomentando sua participação em intercâmbios, atividades científicas, culturais e **desportivas**. (IFSC, 2017i, p. 3.15) (grifo nosso)

Quanto ao caráter da respectiva formação, cabe ressaltar que ainda que não tenhamos uma descrição clara do termo – a vinculação com a pedagogia histórico-crítica pode nos fazer supor –, as passagens apresentadas indicam que ela se materializa na participação dos estudantes em atividades que permitam o acesso à ciência, tecnologia à cultura e ao esporte. Há inclusive um indicador (A3.2) que aponta uma meta progressiva em relação ao percentual de alunos participantes de atividades culturais, desportivas e artísticas durante seu processo formativo no IFSC, conforme figura a seguir (IFSC, 2017i, p. 3.15).

---

<sup>60</sup> O capítulo 6.2 é dedicado à análise de projetos de pesquisa e extensão.

Figura 02 – Objetivo estratégico do IFSC A3, Indicador A3.2

<b>Objetivo A3: Proporcionar formação ampla e qualificada aos alunos.</b>				
Descrição: Proporcionar aos alunos uma formação profissional e cidadã fundamentada no ensino, na pesquisa e na extensão, fomentando sua participação em intercâmbios, atividades científicas, culturais e desportivas.				
Indicador A3.2: percentual de alunos concluintes que participaram de atividades culturais, desportivas ou artísticas				
Meta: 100%				
2015	2016	2017	2018	2019
$\frac{(100-x)}{5}+x$	$2\frac{(100-x)}{5}+x$	$3\frac{(100-x)}{5}+x$	$4\frac{(100-x)}{5}+x$	100%
Observação: o valor de x será obtido na primeira medição.				

**Fonte:** IFSC (2017c, p. 3.15), adaptado pelo autor.

Analisando os relatórios de gestão do IFSC (IFSC, 2016a, 2018b, 2019), verificamos que nos anos de 2016 e 2017, embora citados pelo indicador, não constavam com resultados. Já em 2018 e 2019 os relatórios apresentavam os resultados de outra forma, apontando que a situação do indicador era “não medido(IFSC, 2018b, 2019)” e como considerações registradas que “Não há informações suficientes para medir o indicador(idem)”.

No capítulo 6.3 apresentamos uma tabela com o quantitativo de alunos participantes especificamente nos JIFSC, porém entendemos que o universo de atividades culturais, desportivas ou artísticas extrapolam os JIFSC e deveriam, enquanto um indicador estratégico da Instituição, apresentar uma metodologia de acompanhamento dos resultados, embora seja apenas uma das possíveis formas de acompanhamento e avaliação da possibilidade de oferta de uma formação ampla e qualificada aos estudantes.

Sobre a formação ampla, Ramos (2014, p. 84) entende que ela pressupõe a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Neste sentido a superação somente acontecerá por meio de um modelo de educação voltada para o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas capacidades, o que entendemos não ocorrer por simples participação, mas com uma intencionalidade pedagógica neste sentido. Bracht e Almeida (2003) apresentam o esporte e a escola como dois subsistemas, possuidores de códigos próprios, sendo orientados por princípios e



cânonos dissonantes – no caso do esporte a concorrência, o rendimento, a igualdade de oportunidades, rejeitando em outro extremo a saúde, o prazer e a educação; já no caso da educação, a sua maximização. Porém o que observamos a partir da revisão bibliográfica é que historicamente, e, mais especificamente no caso desta pesquisa, materializado nos JIFSC (apresentado no capítulo 6.3), ocorre uma subordinação da escola ao fenômeno esportivo, assumindo seus princípios e cânones na forma de uma imposição.

Essa dissonância não significa incompatibilidade, tampouco uma negação, rejeitando o potencial educativo do esporte, mas a necessidade que ele “passe por um trato pedagógico para que se torne um saber característico da escola e que se faça educativo na perspectiva de uma determinada concepção ou projeto de educação (BRACHT; ALMEIDA, 2003)”. Na visão de Bracht (2006) o esporte deveria passar por uma transposição didática conforme apresentado por Kunz (1994) assim como os demais elementos da cultura que compõem o currículo escolar. Assim, o esporte “passaria a orientar-se pelos princípios e códigos da Instituição escolar, subordinando-se ao projeto pedagógico da escola (BRACHT, 2006)” e passaria a ser o esporte da escola e não mais o esporte na escola (BRACHT, 2006; SOARES *et al.*, 1992; VAGO, 1996).

Pelo exposto entendemos que não basta a promoção de atividades que permitam o acesso (à ciência, à tecnologia, à cultura e ao esporte) para uma formação ampla, ou integral tal como o documento sugere. Indagamos, para além da oferta e do quantitativo, qual é o sentido dessas atividades esportivas, e, qual o posicionamento que eles assumem nos documentos do IFSC? Encontramos mais algumas referências ao esporte nos documentos que podem nos indicar possíveis compreensões acerca das questões aqui expostas.

Os documentos analisados apresentam o esporte como fator de inclusão no PPI (IFSC, 2017e) e no planejamento estratégico (IFSC, 2017i). Importante destacar que o tema “inclusão social” e “intervenção político-social” estão descritas como dois temas estratégicos<sup>61</sup> da Instituição, ou seja, segundo o documento, um conjunto de

---

<sup>61</sup> Os temas estratégicos representam os pilares sobre os quais se executa a estratégia, extrapolando o organograma da instituição e promovendo o estabelecimento de relações de causa e efeito entre os objetivos. Assim, cada tema é constituído por um conjunto de objetivos que apresentam um encadeamento lógico e têm uma finalidade em comum cumprir a Missão Institucional e alcançar a Visão de Futuro (IFSC, 2017i, p. 3.3).

objetivos voltados à cumprir a missão Institucional. Essa passagem evidencia o posicionamento central e estratégico que o esporte tem no âmbito do IFSC.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.” Garantir uma escola inclusiva implica propostas de ação em distintos eixos: oportunizar estágios de qualidade, prestar apoio à organização estudantil, criar espaços de convivência para os estudantes, garantir acesso a práticas de pesquisa e extensão, oportunizar atividades artísticas, culturais e esportivas, contribuindo para a inclusão e a permanência de todos os estudantes do IFSC (IFSC, 2017e, p. 2.46) (grifo nosso).

#### 3.2.1 Inclusão social

O IFSC assume a função social de inclusão atuando em diversas dimensões: escolarização, inserção laboral, resgate de direitos, inserção nas práticas sociais, avanço científico e tecnológico, inserção de práticas culturais e esportivas (IFSC, 2017i, p. 3.3).

#### 3.2.4 Intervenção político-social

Deve primar pela interação dos servidores do IFSC nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, com a comunidade, para saber quais suas necessidades de ordem cultural, esportiva, tecnológica, social, educacional, política e econômica, dando prioridade para projetos e ações que resgatem públicos socialmente vulneráveis (IFSC, 2017i, p. 3.5) (grifo nosso).

Não encontramos nos documentos uma definição para públicos socialmente vulneráveis, desta forma, assumimos, assim como Goldschmidt Filho *et al.*, (2018), a íntima relação com o conceito de marginalização (FREIRE, 2016), populações minoritárias, grupos populares, classes subalternas ou ainda como àqueles que estão do lado colonial da linha abissal apoiados em Santos (2007a, 2018, 2019).

Os documentos institucionais orientadores assumem as ‘atividades e práticas esportivas’ como um direito dos estudantes e a sua promoção como um fator de inclusão e democratização dos bens sociais contribuindo para a permanência dos estudantes. Chama ainda a atenção nestas passagens, a ideia de ‘resgate de públicos socialmente vulneráveis’, o que, nos leva a uma compreensão de um caráter redentor do esporte – como se o esporte pudesse tudo, parafraseando Marinho (2010) – nos possíveis projetos desenvolvidos pela instituição.

Sobre a inclusão social, Bracht (2006) destaca que ela não pode significar apenas integrar no sentido de ampliar o acesso ao consumo ou mesmo à prática do esporte; isto é, “precisa ser entendida como a participação ou a construção de condições de possibilidade para participar da construção cultural (p. 127).” Assim, a escola e a Educação Física não podem incluir no sentido de integrar de forma subordinada aos interesses do mercado, entre eles a indústria cultural.

Marinho (2010) ressalta a dimensão pedagógica do esporte e, destaca que como a educação é um bem cultural, a prática esportiva que decorre dela é “produção de cultura em seu sentido mais amplo” (p. 23). Assim como o referido autor, Bracht (2006), relata que a possibilidade do esporte contribuir para a inclusão social só poderá ocorrer enquanto políticas integradas com outras demandas sociais, como saúde, emprego, educação, etc.

Encontramos referência ao esporte também nas ‘POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES(IFSC, 2017f)’ como contribuinte para a permanência e êxito<sup>62</sup> no percurso formativo dos estudantes através das práticas de atividades culturais e esportivas, que são compreendidas como parte da formação e que são materializadas com a realização anual dos JIFSC pelo qual se pretende “incentivar a prática desportiva e a cooperação e interação entre os discentes(IFSC, 2018c)”.

A permanência do discente na instituição compreende o tempo definido em cada projeto de curso para a integralização da carga horária prevista nesse projeto já o êxito ocorre quando o discente integraliza essas unidades curriculares, passando a ter direito à certificação (IFSC, 2017e).

#### 8.4 PERMANÊNCIA E ÊXITO NO PERCURSO FORMATIVO

A prática de atividades culturais e esportivas são compreendidas como parte da formação integral e cidadã que a instituição se propõe a ofertar aos discentes. O compromisso com esta proposta de formação é contemplado na realização anual dos Jogos do IFSC (JIFSC). Com a realização dos jogos objetiva-se incentivar a prática desportiva e a cooperação e interação entre os discentes (IFSC, 2017k, p. 8.4).

Ainda, em relação a permanência e êxito, identificamos os seguintes trechos dos documentos:

##### 2.5.2 Permanência e êxito

Além das linhas de ação desenhadas acima, para que se possa interferir de forma positiva na permanência e no êxito do discente do IFSC, é importante implementar como ação programática: [...] - a promoção de atividades artísticas, culturais e esportivas (IFSC, 2017e, p. 2.45).

Objetivo P3: Aprimorar os processos que conduzem à permanência e ao êxito.

Descrição: Aprimorar estratégias de acolhimento e acompanhamento discente a partir do fortalecimento do planejamento e da avaliação das

---

<sup>62</sup> Importante destacar ainda que outra resolução, a Resolução n. 23 de 21 de agosto de 2018 (IFSC, 2018b) que aprova Plano Estratégico de Permanência e êxito dos estudantes do IFSC, mesmo com a importância e centralidade dada à promoção do esporte enquanto ação programática, não encontramos na Resolução uma diretriz específica para o desenvolvimento dessas ações.

ações pedagógicas. [...] Iniciativas Estratégicas do Objetivo P3: [...] Promover atividades artísticas, culturais e desportivas (IFSC, 2017i, p. 3.20-3.21).

Embora tenhamos relatórios e avaliações dos JIFSC via questionários com os estudantes e professores participantes (trata especificamente dos custos, número de participantes, avaliação geral dos jogos, avaliação da sede, suas instalações, as refeições, hospedagem, o formato dos jogos, o processo de seleção dos participantes nos *Campus* e duração do evento) apresentados pela comissão organizadora nas reuniões do CODIR, não identificamos um estudo específico sobre a relação entre a participação em atividades esportivas (de forma geral) e a permanência e o êxito no IFSC.

Sobre a inclusão de estudantes com deficiência nos JIFSC identificamos o relato de participação e uma tentativa de mapeamento dos estudantes com deficiência na edição de 2017. Segundo IFSC (2017j) “a Diretoria de Assuntos Estudantis (DAE) lançou um questionário voltado para os estudantes com deficiência registrarem seu interesse em participar dos Jogos do IFSC em 2017”. Não encontramos um registro preciso de quantos estudantes com deficiência participaram dos jogos.

Entendemos que em função da ausência de uma definição mais objetiva em relação aos princípios, métodos, formas, enfim, de uma política em relação a efetivação do esporte como contribuinte para o alcance dos objetivos esperados na Instituição, a compreensão de ‘inclusão’ e ‘permanência e êxito’ presentes nos documentos estão inscritos numa compreensão de idealização do esporte, comum ao imaginário social. Rezer (2006) ao debater sobre o fenômeno esportivo e as contradições do paradigma da iniciação, destaca que “[...] o imaginário social é seduzido pela perspectiva hegemônica de entendimento do esporte”, onde é percebido, segundo o autor, “[...] como fonte de saúde, prosperidade, acima das mazelas humanas, do bem e do mal, em um processo de idealização que não corresponde aos dramas, contradições e paradoxos presentes neste fenômeno” (REZER, 2006, p. 145).

Heinemann, Corra e Puig (2001) defendem a tese de que o esporte não tem valores em si mesmo, para os autores e autoras os valores do esporte são, ou julgamentos subjetivos e estimativos emitidos pelas pessoas que os praticam com base nos efeitos (positivos ou negativos) que acreditam obter, ou os efeitos que as

instituições lhe atribuem. Ou seja, ao propor as práticas esportivas enquanto ação para o cumprimento de temas estratégicos da instituição, o IFSC pressupõe um efeito a partir delas. Cabe, no entanto, ressaltar que neste sentido, ao analisar especificamente a relação do esporte para o Estado, Heinemann, Corra e Puig (2001) destacam, entre outras questões, que:

[...] o esporte pode estar associado a resultados e significados que as pessoas não previram e, conseqüentemente, não têm consciência. Os objetivos e motivos para a ação podem ser separados das consequências que ela realmente traz. Contudo, o estado pode ir atrás deles porque os considera importantes [...] (HEINEMANN; CORRA; PUIG, 2001, p. 24) (tradução nossa)<sup>63</sup>.

Em síntese, compreendemos que para se conseguir atingir os objetivos propostos pelo IFSC, é necessário que se tenha a clareza em relação ao que se quer conceber com ‘inclusão social’, ‘resgatar públicos socialmente vulneráveis’ e como o esporte pode contribuir com estes objetivos. Reforça-se assim a necessidade de uma política com diretrizes claras em relação ao esporte – inspirado em Paulo Freire, à quem sirvo com o esporte no IFSC? – para que suas ações possam ser planejadas, desenvolvidas e avaliadas de acordo com o que se pretende no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSC, 2017f).

Com relação à ‘permanência e o êxito dos estudantes’, precisamos refletir sobre quais são as formas que o esporte tem que assumir (o esporte da escola ou o esporte na escola) para efetiva contribuição, considerando ainda os possíveis efeitos previstos não atingidos pelos participantes das ações. Mesmo promovendo ações de inclusão em atividades esportivas, os praticantes podem por sua vez ter uma experiência negativa que impacta diretamente na permanência e no êxito visto os princípios do esporte conforme já abordado anteriormente (BRACHT; ALMEIDA, 2003).

Destacamos ainda o fato do PPI primar pela interação dos servidores nas áreas de ensino pesquisa e extensão com a comunidade, demonstrando a necessidade de uma relação orgânica entre IFSC e comunidades onde os *campi* estão inseridos, o que podemos constatar também posteriormente, quando é abordado o esporte como contribuição para o desenvolvimento regional e imagem

---

<sup>63</sup> [...]al deporte pueden venir asociados resultados y significados que las personas no han previsto y de los que, em consecuencia, no son conscientes. Los objetivos y móviles de actuación pueden separarse de las consecuencias que ésta realmente trae consigo. En cambio, el estado puede perseguirlos porque los considera importantes [...] (HEINEMANN; CORRA; PUIG, 2001, p. 24).

Institucional. Neste ponto se evidencia também uma pretensão na busca por uma troca de saberes com a sociedade para a promoção de ações de disseminação cultural, artística, esportiva e tecnológica para o desenvolvimento Institucional.

Identificamos nesta interação a possibilidade de efetivar o que Santos (2005), propõe como ecologia de saberes, a promoção de um diálogo entre o saber científico ou humanístico e os saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais que circulam na sociedade. Segundo o documento:

Do ponto de vista da sociedade, a extensão tem as seguintes diretrizes:

[...] • promover a troca de saberes para a promoção de ações em parceria, incentivando a produção e a disseminação cultural, artística, esportiva e tecnológica para o desenvolvimento regional; [...] • promover e apoiar ações que ampliem o acesso ao saber e ao desenvolvimento tecnológico, esportivo e cultural, fortalecendo a imagem da instituição na comunidade (IFSC, 2017e, p. 2.19);

Políticas

São políticas de extensão: • fortalecer e ampliar as atividades de extensão de cunho tecnológico, científico, cultural e esportivo(IFSC, 2017e, p. 2.19).

A promoção desse diálogo entre sociedade e IFSC, desde que de fato, reconheça os saberes populares, pode contribuir de maneira efetiva para o reconhecimento da diversidade epistemológica, de uma ecologia de saberes, isto é, o reconhecimento da “[...] copresença de diferentes saberes e a necessidade de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições existentes entre eles a fim de maximizar a eficácia da lutas de resistência contra a opressão (SANTOS, 2019, p. 28)”.

No planejamento estratégico encontramos ainda uma referência à participação de servidores em atividades esportivas:

Objetivo C3: Promover a qualidade de vida no trabalho.

Descrição: Promover a atenção à saúde e à melhoria da qualidade de vida do servidor, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

[...]

Iniciativas Estratégicas do Objetivo C3: [...]Fomentar e ampliar a participação dos servidores em atividades físicas, artísticas, culturais e esportivas (IFSC, 2017i, p. 3.34-3.35).

Relacionado a esse objetivo estratégico encontramos também uma referência no jornal link digital relacionado a primeira edição dos jogos de integração dos servidores do IFSC na Região Sul realizado em Araranguá, SC; e, em comemoração ao Dia do Servidor Público, celebrado em 28 de outubro de 2017, organizado por

servidores, formados em Educação Física e financiado pela organização sindical (IFSC, 2017m).

A partir do evidenciado neste subcapítulo, identificamos que a Educação Física é citada apenas de maneira burocrática (relacionada à dispensa) e as manifestações da cultura corporal só aparecem explicitamente com o esporte, que toma um caráter central nos documentos Institucionais orientadores, assumindo uma posição estratégica para a efetivação dos objetivos institucionais. Destacamos que mesmo com essa posição, identificamos uma ausência de uma política mais clara e objetiva em relação àquilo que de fato a Instituição se propõe com o esporte e como alcançar esses objetivos, tal qual a SETEC/MEC que também não possuem uma política clara em relação a essas temáticas.

### 5.3 A ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CAMPI INVESTIGADOS

Neste subcapítulo apresentaremos uma análise de como a Educação Física e a cultura corporal está organizada para os *campi* investigados nos documentos Institucionais dos *campi*. Para tal, analisamos o PPI (em sua relação específica com os *campi*) e os PPCs (Projeto Pedagógicos de cursos) dos cursos de Ensino Médio Integrado ofertado pelos dois *campi* investigados (CDR e GPB).

A organização do componente curricular aqui analisada, trata do texto curricular em relação as concepções, aos objetivos dos cursos, as estruturas e a descrição curricular do componente curricular Educação Física. Segundo Sacristán (2013, p. 27) “o texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em significados aprendidos, mas é importante, à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos”. Tal entendimento nos leva ao princípio da suspeita epistêmica em relação ao currículo na qual o ensinar não corresponde ao aprender e as intenções não necessariamente correspondem as práticas (SACRISTÁN, 2013).

Importante destacar que, assim como Oliveira (2007, p. 9) compreendemos o currículo “[...] não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos”, mas “como criação cotidiana daqueles que fazem as

escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

Neste sentido, compreender o ‘texto curricular’ nos leva a identificar os sentidos que as políticas em disputa na construção dos documentos assumem como projeto de educação e como elas foram interpretadas e concebidas nos *campi* analisados, para em um segundo momento (capítulo 6) descrevermos os sentidos e significados apreendidos pelos estudantes que refletiram estes currículos no cotidiano das aulas do Ensino Médio Integrado e especificamente no componente curricular Educação Física. Por fim, cotejar o texto curricular e os sentidos e significados compartilhados com os copesquisadores artesãos pode nos trazer elementos significativos para a reflexão das EFI no EMI.

Organizamos este subcapítulo apresentando o conceito de PPC no PPI, os objetivos e a estrutura curricular dos cursos de EMI investigados a partir dos PPCs, carga horária, conteúdos e metodologia de ensino aprendizagem do componente curricular Educação Física nos PPCs, e por fim apresentamos as ‘diretrizes para organização dos *campi*’ em *específico* aquilo que trata da infraestrutura relacionada à Educação Física e a cultura corporal.

O PPI traz o conceito de Projeto Pedagógico de curso (PPC) e as diretrizes para organização de ambientes dos *campi*. Os PPCs, documentos elaborados e aprovados previamente pelos Colegiados dos *campi* e posteriormente pelo CEPE<sup>64</sup> a partir de um formulário pré-definido pelo colegiado, apresentam toda a organização do curso ofertados. Para fins de análise desta pesquisa nos concentramos nos itens ‘Objetivos do curso; Estrutura curricular e Componentes curriculares’, especificamente no que tange à Educação Física; e ‘Instalações e equipamentos’.

O PPI (IFSC, 2017e, p. 2.30) apresenta os “Referenciais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos”, uma descrição sobre os PPCs do IFSC. Segundo o documento:

Os projetos pedagógicos de curso - PPCs, de todo o IFSC, devem respeitar às mesmas concepções de educação, ensino, pesquisa, extensão e gestão

---

<sup>64</sup> O Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) é um órgão normativo e consultivo que trata de políticas educacionais, de pesquisa e de extensão do IFSC. É formado por representantes dos professores e dos técnicos administrativos, além dos pró-reitores de Ensino (presidente), de Extensão e Relações Externas e de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação. Passam pelo Cepe, por exemplo, todas as propostas de criação, reestruturação e extinção de cursos no IFSC, assim como suspensão de oferta de vagas (IFSC, 2010, 2021b).



que permeiam todas as atividades da instituição, respeitando as peculiaridades de cada oferta educativa. Os PPCs devem ser elaborados e implementados para a busca do desenvolvimento de competências - conhecimentos, habilidades e atitudes - dos sujeitos, de forma coerente com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica, as diretrizes nacionais e demais documentos oficiais. Os PPCs devem ser construídos de forma a esboçar coerência entre os itinerários formativos e os respectivos arcos ocupacionais. (IFSC, 2017e, p. 2.30)

Essa descrição aponta para a necessidade de coerência dos PPCs com as concepções de educação, educação tecnológica, ensino, pesquisa e extensão da Instituição que estão descritas no PDI e ter como horizonte o desenvolvimento de competências de forma coerente com as diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica. O PPI também apresenta o conceito de currículo que orienta a construção dos cursos no IFSC:

[...] o currículo apresenta caráter político pedagógico, é um instrumento de compreensão do mundo, de transformação social, que viabiliza o processo ensino-aprendizagem. Deve ser abrangente, dinâmico, apresentando o conjunto de intenções e ações que serão desenvolvidas. De acordo com Masetto (2012, p.77), o currículo é 'um conjunto de conhecimentos, saberes, [...], experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem' [...] o currículo deverá ser atualizado, contextualizado e significativo, voltado para a realidade. Deverá favorecer a formação de um sujeito crítico, criativo, que pesquisa e participa ativamente da construção do seu conhecimento (IFSC, 2017e, p. 2.7).

O *Campus* Caçador ofertava no período de análise desta tese (2016 e 2017) os cursos Técnicos de Administração e Informática Integrados ao Ensino Médio tendo seus PPCs aprovados por resoluções do CEPE: Curso Técnico Integrado em Administração aprovado pela Resolução CEPE nº 24 de 03 de junho de 2015, Republicada em Reunião Ordinária de 28 de maio de 2015, Republicada em 24 de janeiro de 2017. E o curso Técnico Integrado em Informática aprovado pela Resolução CEPE nº 42 de 13 de julho de 2015; Republicada em 04 de março de 2016; Republicada em 24 de janeiro de 2017. Importante destacar que em função de inconsistências o primeiro PPC de ambos os cursos foi alterado em vários aspectos e consideramos assim analisar àquele aprovado pelas resoluções de janeiro de 2017 e março de 2016 em função de ser essa a referência para efetivação dos cursos.

Como o processo de alteração dos PPCs ocorreu durante o desenvolvimento do ano letivo com a primeira turma dos cursos, a reformulação do documento no

*Campus* Caçador e posterior aprovação contou com a participação ativa dos estudantes, sendo objeto de discussão em algumas aulas.

No *Campus* Garopaba, o Curso Técnico Integrado em Administração, depois de muitas idas e vindas junto ao CEPE, teve seu projeto aprovado pela Resolução nº 158/2017/CEPE de 23 de novembro de 2017 (PPC que utilizamos para a análise desta tese), porém, cabe ressaltar que o PPC por recomendação do CEPE teve uma proposta anterior encaminhada com o projeto proveniente de Caçador (resolução CEPE nº 120/2017), o que justifica as aproximações e até mesmo idêntica redação em alguns itens. O curso Técnico Integrado em Informática do *Campus* Garopaba teve seu PPC aprovado pela Resolução CEPE nº 188/2017 e da mesma forma que o curso de Administração, por recomendação do CEPE (a partir da diretriz de harmonização dos currículos), teve uma proposta anterior encaminhada com o projeto proveniente de Caçador, o que também justifica as aproximações e até mesmo idêntica redação em alguns itens.

As idas e vindas dos PPCs com o CEPE e ainda, o processo de aproximações e redação idênticas em alguns itens estão sustentados no argumento da busca pela harmonização dos currículos, uma das diretrizes de ensino no IFSC. Segundo o PPI:

Outra diretriz de ensino é a harmonização de currículos. Entende-se por harmonização a busca de uma identidade institucional, garantindo o atendimento às necessidades locais e regionais de profissionalização. Esse processo deve considerar as discussões dos perfis profissionais e de carga horária (IFSC, 2017e, p. 2.13).

Harmonização de currículos, uma das expressões de identidade da instituição: um mesmo curso ofertado em diferentes câmpus terá o mesmo projeto pedagógico; peculiaridades locais serão respeitadas, mas o perfil de formação deverá ser o mesmo (IFSC, 2017i, p. 5.1-5.2).

Entendemos que a diretriz de harmonização dos currículos vem na tentativa de padronização dos currículos e que distancia as possibilidades de vanguarda nos processos formativos construídos por diferentes agentes educacionais e estudantes de diferentes regiões. Podemos no nosso entendimento ter uma 'identidade da instituição' na diversidade formativa, gerando possibilidades reais de diálogo sobre as diferentes formas de conceber e materializar a proposta institucional de acordo com as diferenças regionais na qual o IFSC está inserido.

Desta forma, poderíamos relacionar a diretriz de harmonização dos currículos como a expressão da monocultura da naturalização das diferenças, pela qual se

oculta hierarquias, tendo a determinação externa de como conceber um curso, desprezando e desperdiçando o conhecimento e os saberes locais e da monocultura da escala dominante, evidenciada quando a realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade dominante.

Sobre os objetivos dos cursos de Ensino Médio Integrado em Administração nos *campi* Caçador e Garopaba, conforme apresentado pelos PPCs, identificamos as seguintes evidências empíricas nos documentos:

Promover a integração entre Ensino Médio e ensino técnico para propiciar a formação e emancipação humana e cidadã integral, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva do desenvolvimento humano. Além disso, desenvolver as competências técnica, crítica, ética e política dos educandos para inserção e ação na sociedade e para atuação na área profissional desempenhando funções de apoio nas mais diversas áreas da administração (IFSC, 2017d).

O curso técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio tem por objetivo formar profissionais com conhecimento técnico e visão empreendedora, capazes de desempenhar, a partir das competências adquiridas, as funções de apoio administrativo, que deem suporte às operações organizacionais (IFSC, 2017c).

Sobre os cursos de Ensino Médio Integrado em Informática nos *campi* Caçador e Garopaba, as evidências empíricas que materializam seus objetivos são apresentadas a seguir:

Promover a integração entre Ensino Médio e ensino técnico para propiciar a formação e emancipação humana e cidadã integral, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva do desenvolvimento humano. Além disso, desenvolver as competências técnica, crítica, ética e política dos educandos para inserção e ação na sociedade e para atuação na área profissional de desenvolvimento de programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação. Capazes de utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados. Executando também manutenção de programas de computadores implantados (IFSC, 2017g).

O curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio tem por objetivo promover a integração entre Ensino Médio e ensino técnico para propiciar a formação e emancipação humana e cidadã integral, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva do desenvolvimento humano. Além disso, objetiva desenvolver as competências técnica, crítica, ética e política dos educandos para atuação na área profissional de informática em funções de desenvolvimento de sistemas, suporte, instalação e gerenciamento de pequenas redes (IFSC, 2017h).

Chama a atenção que o objetivo do curso técnico em Administração Integrado do *Campus* Garopaba é o único que não evidencia a integração e os aspectos da formação visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, conforme descrito nas DCNEPT (CNE/CEB, 2012), levando a uma compreensão de curso - pelo menos em seu objetivo - vinculada à cultura profissionalizante em uma

perspectiva mercadológica. A ênfase no caso é na formação empreendedora, atendendo as necessidades e a lógica da mercantilização, colocando o centro da formação submissos a lógica empresarial.

Rezer (2018) ao analisar a perspectiva de formação na lógica do empreendedorismo, entende que há dois problemas que emergem desta perspectiva. A primeira diz que o “empreendedorismo não pode ser colocado na condição de um aspecto basilar da formação humana, [...] é uma capacidade humana secundária [que] deriva da nossa capacidade de ler o mundo, em um conhecimento amplo e alargado [...] (p. 146)”, neste sentido reduzir a formação ao empreendedorismo, é reduzir a capacidade humana de criar, é limitar a nossa existência a um olhar restrito do trabalho na lógica capitalista; O segundo problema para Rezer (2018, p. 146) é que “o empreendedorismo é associado ao individualismo, ao sujeito que cria por si, vence na vida, em um sistema que não permite que todos [e todas] vençam”.

A Educação Física na estrutura curricular nos quatro cursos analisados, aparece no eixo de ‘formação geral’, na área de conhecimento ‘Linguagens, códigos e suas tecnologias’; totalizando a carga horária de 160h, sendo 80h no primeiro ano dos cursos e 80h no segundo ano. Em relação a carga horária, identificamos que há uma evidente hierarquização dos componentes curriculares, uma vez que as áreas de conhecimento ‘Linguagens, códigos e suas tecnologias’ e ‘Ciências humanas e suas tecnologias’ têm uma carga horária inferior em relação aos demais eixos e áreas de conhecimento. Essa questão da carga horária “reduz a capacidade de desenvolvimento do pensamento teórico, crítico, ético e estético dos estudantes (LORDELO, 2019, p. 110).”

Especificamente em relação à Educação Física, Cunha (2012) identificou uma perda considerável de carga horária e número de aulas semanais deste componente curricular nos cursos de Educação Profissional<sup>65</sup> do IFSC *Campus* São José, do total de 360 horas e 3 aulas semanais no ano de 1988; para 320 horas e 3 aulas semanais em 2001; 224 horas e 3 aulas semanais em 2005; e 160 horas e duas aulas semanais em 2009. Metzner *et al.* (2017) identificou em três IFs a distribuição da carga horária total de Educação Física em cursos de Ensino Médio Integrados com 134, 166 ou 180h. No mesmo sentido, Boscatto (2017) em pesquisa realizada

---

<sup>65</sup> Somente à partir de 2005 iniciou a modalidade de Ensino Médio Técnico Integrado.

em diferentes *campi* do IFSC também identificou uma carga horária de 106, 160 ou 200h para o componente curricular Educação Física. Todos os estudos citados indicam uma contínua perda de carga horária da Educação Física no currículo dos cursos de Educação Profissional com o passar dos anos.

Em relação à descrição do componente curricular, os documentos seguem uma estrutura padrão definida pelo CEPE em formulário, composta por ‘competências, conteúdos, metodologia de abordagem, bibliografia básica e bibliografia complementar.’ Os itens ‘habilidades e atitudes’ aparecem somente nas descrições dos componentes curriculares do *Campus* Garopaba, assim como o item ‘conteúdos’ é descrito como ‘conhecimento’ nos PPCs deste *Campus*. Em função do tamanho, optamos por disponibilizar os documentos na íntegra nos anexos (A e B) desta tese.

Salvo a crítica já empreendida nesta tese em relação a noção de competências, percebemos que a suas descrições (assim como no caso de habilidades, que também são encontradas nos PPCs do *Campus* Garopaba) parecem ser substituídas por objetivos a serem desenvolvidos com os estudantes. Salientamos ainda o fato da descrição das ‘competências’ utilizarem verbos como ‘refletir’, ‘compreender’, ‘reconhecer’, ‘conhecer’ e ‘criar’ para além de somente ‘praticar’, ‘executar’, ‘desenvolver técnicas’, demonstrando um encaminhamento para a superação da lógica do ‘saber fazer, saber executar, treinar’ em busca de um caráter reflexivo e crítico em relação aos conhecimentos abordados em oposição a lógica instrumental da Educação Física escolar, já denunciada nesta tese, ligada a um projeto tecnicista de educação e que entendemos acaba perpetuando a dualidade histórica da educação brasileira.

Sobre os conteúdos tratados pelo componente curricular Educação Física, o PPI assume que as unidades (componentes) curriculares “[...]não apenas somam esforços, mas trabalham para a construção de conceitos, de forma que o conteúdo exista como meio e não como fim”. De acordo com a compreensão do documento, “isso possibilitará ao aluno a apropriação dos avanços tecnológicos, a acumulação, a recriação e criação de novos conhecimentos (IFSC, 2017a, p. 2.8). Para melhor visualização, identificamos e organizamos os conteúdos que tratam os documentos em blocos temáticos:

Quadro 09 – Conteúdos da Educação Física e blocos temáticos

BLOCO TEMÁTICO	CONTEÚDOS
Corpo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Cultura Corporal: o corpo;</li> <li>• O corpo e o movimento na história;</li> <li>• Corpo: Ferramenta produtiva e objeto de consumo?</li> </ul>
Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança</li> </ul>
Capoeira	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capoeira</li> </ul>
Esportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Futebol/Futsal/Beach Soccer;</li> <li>• O Voleibol;</li> <li>• Rugby, Futebol Americano, Ultimate Frisbee;</li> <li>• Handebol</li> <li>• Os esportes radicais e de aventura;</li> </ul>
Cultura corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Cultura Corporal e a diversidade;</li> <li>• A Cultura Corporal na pluralidade dos grupos sociais;</li> <li>• A Cultura Corporal e o preconceito;</li> <li>• A Cultura Corporal e as pessoas com deficiência;</li> <li>• A ética no esporte de alto nível;</li> <li>• Cultura Corporal, competitividade e cooperação;</li> </ul>
Jogos Olímpicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Jogos Olímpicos</li> <li>• Os Jogos Olímpicos da antiguidade</li> <li>• Os Jogos Olímpicos na modernidade e contemporaneidade;</li> </ul>
Cultura Corporal, consumo e espetáculo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura Corporal e Mídia;</li> <li>• Cultura Corporal como espetáculo;</li> <li>• O fanatismo;</li> <li>• O consumismo;</li> <li>• Marketing esportivo;</li> <li>• A administração esportiva no Brasil;</li> </ul>
Práticas corporais alternativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas corporais alternativas;</li> </ul>
Lazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Lazer;</li> <li>• As concepções e as diferentes manifestações do Lazer;</li> <li>• As políticas públicas de lazer;</li> </ul>
Lutas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lutas</li> </ul>
Exercício, saúde e aspectos biofisiológicos da prática-corporal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Exercícios Sistemáticos: Musculação, Pilates, Treinamento funcional, Corrida de rua...;</li> <li>• Cultura corporal e saúde;</li> <li>• Nutrição;</li> <li>• Aspectos Anatomofisiológicos da prática corporal;</li> <li>• Lesões e primeiros socorros;</li> <li>• Doping;</li> </ul>
Cultura Corporal e mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura Corporal e mundo do trabalho;</li> <li>• Ascensão social;</li> <li>• Saúde do trabalhador;</li> <li>• Ergonomia</li> </ul>

Fonte: autores, a partir dos documentos (2021)

Identificamos ainda, na descrição dos conteúdos abordados pelo componente curricular, uma explícita relação entre as manifestações da cultura corporal e seus fundamentos sociológicos, filosóficos, biológicos, antropológicos e históricos

promovendo uma ecologia de saberes o que indica uma busca pela superação da monocultura esportiva historicamente constituída no Ensino Médio Integrado, conforme exposto nesta tese através de outras pesquisas sobre o tema (BARROS JUNIOR, 2010; BATISTA *et al.*, 2014; BOSCATTO; DARIDO, 2017; HORN, 2014; MEDEIROS; BOSSLE; BOSSLE, 2019; SAMPAIO, 2010; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2015). Um movimento que sugere uma diversidade de conhecimentos que devem ser tratados nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado.

Quanto as metodologias de abordagem da Educação Física nos PPCs dos *campi* investigados, compilamos o que identificamos nos documentos e descrevemos as evidências a seguir:

Metodologias de abordagem nos PPCs do *Campus* Caçador: Aulas expositivas dialogadas; Aulas de exercícios; Estudos dirigidos; Discussões em grupos; Trabalhos Individuais e em grupos; Pesquisas conduzidas em laboratório de informática; Seminários (IFSC, 2017d, 2017g).

Metodologias de abordagem [...] nos PPCs do *Campus* Garopaba: Aulas expositivas dialogadas; aulas práticas com vivências corporais; participação e organização de eventos esportivos; estudos dirigidos; discussões em grupos; trabalhos individuais e em grupos; pesquisa conduzidas em laboratórios de informática; seminários (IFSC, 2017h, 2017c).

Em relação ao item 'atitudes' que aparece somente nas descrições dos componentes curriculares do Câmpus Garopaba:

Cordialidade, flexibilidade e respeito com os colegas e professores;

Assiduidade e pontualidade;

Cooperação e participação das atividades individuais e coletivas e tarefas propostas com organização, autonomia e iniciativa;

Respeito a diversidade linguística, religiosa, étnica e sexual no ambiente escolar e profissional;

Respeito ao meio ambiente;

Postura Profissional; (IFSC, 2017h, 2017c).

O PDI apresenta na seção "Planejamento Estratégico" as diretrizes para organização dos *campi*; trata-se de uma referência para implantação da infraestrutura necessária. Segundo o documento, os *campi* deverão ter espaço para prática de atividades físicas e àqueles com oferta de Ensino Médio Integrado deverão ter um ambiente polidesportivo.

#### 6.2.2 Diretrizes para organização de ambientes dos câmpus

O IFSC estabeleceu uma relação de ambientes que são referência para a implantação da infraestrutura física de cada um de seus câmpus. Independentemente do seu porte, todo câmpus do IFSC deve ter uma estrutura da qual contem, no mínimo, os ambientes abaixo organizados em 7 categorias:

[...]6) Área esportiva: Espaço para a prática de atividades físicas; Ambiente polidesportivo, em *Campus* com oferta de ensino técnico integrado ao Ensino Médio (IFSC, 2017j, p. 6.18-6.20).

Ressaltamos que no período de análise desta pesquisa (2016, e 2017 – *Campus* Caçador e 2018 – *Campus* Garopaba) não havia nenhuma estrutura física específica ao item “área esportiva” em nenhum dos dois *Campus*. Há ainda, no planejamento estratégico do PDI, a previsão de construção de quadra poliesportiva e ginásio de esportes nos *campi* mencionados (IFSC, 2017i, p. 6.24; 6.29). Quanto aos PPCs, nenhum faz menção a estrutura física específica para as aulas de Educação Física, tampouco a ausência dela nos *campi*.

Ao fazer uma análise dos documentos institucionais orientadores do IFSC identificamos uma orientação epistemológica com objetivo de transformação com vistas a justiça social tendo principalmente a pedagogia histórico-crítica como base para a estruturação dos processos pedagógicos da Instituição. Outro ponto importante que identificamos na análise é o compromisso destacado com a produção de conhecimentos e a necessidade de uma relação orgânica com o contexto social onde os *campi* estão inseridos. Neste sentido entendemos que os documentos permitem um olhar político para a superação de linhas abissais em sua perspectiva formativa e de produção de conhecimentos que emergem enquanto uma ecologia de saberes com aqueles que são sujeitos dos processos educativos no IFSC.

Identificamos também, ao analisar os documentos especificamente em relação à Educação Física e as manifestações da cultura corporal, apontamentos burocráticos e administrativos quando trata do componente curricular, porém uma valorização do fenômeno esportivo que se apresenta de forma estratégica para a efetivação dos objetivos institucionais através da ‘formação ampla’, a ‘inclusão’, a ‘permanência e êxito’ e previsto em seu projeto de ‘Infraestrutura’. Não obstante, observamos a ausência de uma política ampla, clara e objetiva em relação ao fenômeno esportivo no/do IFSC. Fato esse também identificado no âmbito da SETEC/MEC, conforme visto em Maciel (2013).

Salvo o caráter redentor o esporte assumido em determinadas passagens dos documentos, entendemos que não só ele, mas as manifestações da cultura corporal como um todo, desde que estabelecidos seus princípios e códigos subordinados aos



ao projeto político e educacional estabelecido nos documentos Institucionais podem ser emergências para a concretização dos objetivos e finalidades do IFSC e dos IFs em geral.

O componente curricular Educação Física pode assim ser um espaço privilegiado para o trato com o conhecimento, acesso e a produção de uma cultura corporal, enquanto práxis humana, que atenda às necessidades humanas com vistas a sua humanização.

Quanto a organização do componente curricular nos *campi* investigados identificamos uma diversidade epistemológica em relação ao trato com o conhecimento que vai para além da relação subordinada ao esporte, evidenciando as manifestações da cultura corporal em seus aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e antropológicos. Observamos ainda a ausência de uma relação orgânica entre os JIFSC e os conteúdos abordados, visto a centralidade dos jogos nos documentos e a relevância deles no processo formativo conforme destacado pelos estudantes copesquisadores participantes desta pesquisa. Este aspecto será abordado no capítulo 6.4.

## 6 EDUCAÇÃO FÍSICA NO EMI - O CONHECIMENTO COM O SUL EPISTEMOLÓGICO

Neste capítulo, objetivamos refletir com os sentidos e significados compartilhados com estudantes egressos de dois cursos de Ensino Médio Integrado do *Campus* Caçador do IFSC (copesquisadores artesãos) sobre a Educação Física como componente curricular no EMI. Para tal, identificamos como temáticas analíticas que compõem cada um dos subcapítulos: ‘a compreensão do processo ensino-aprendizagem na Educação Física escolar no EMI’, ‘a compreensão da pesquisa como princípio pedagógico e a extensão’ e os ‘JIFSC’; a partir das oficinas artesanais do Sul. Procuramos também desenvolver em conjunto uma análise sobre as concepções de ensino, pesquisa e extensão presentes nos documentos institucionais orientadores, o PDI e o PPI.

Organizamos o capítulo em três seções, a primeira trata dos processos de ensino-aprendizagem no qual apresentamos a compreensão dos estudantes acerca da Educação Física como componente curricular do Ensino Médio Integrado; os seus procedimentos metodológicos; o conhecimento tratado, as experiências e as emergências produzidas nos processos ensino-aprendizagem.

A segunda seção trata da compreensão dos estudantes sobre a pesquisa enquanto princípio pedagógico na Educação Física como componente curricular do EMI e uma análise dos projetos de extensão desenvolvidos nos *campi* investigados. Na terceira seção apresentamos a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos estudantes em relação aos JIFSC.

Cada uma das seções apresenta categorias de análise que foram eleitas pelo autor desta tese a partir do que foi produzido com os estudantes, copesquisadores artesãos, em diálogo com o referencial teórico epistemológico utilizado nesta pesquisa e os documentos Institucionais que abordam as questões aqui tratadas.

Cabe ainda destacar que a forma como nos apropriamos para apresentar as reflexões não busca pensar na pesquisa, no ensino e na extensão como elementos dissociáveis, ao contrário, compreendemos, a partir do referencial teórico apresentado, a necessidade de uma indissociabilidade entre as áreas como um princípio no Ensino Médio Integrado; além de que também buscamos destacar as possíveis ausências e a emergências dessa inter-relação ao longo do capítulo.

Assim, a forma de apresentação das reflexões remete apenas ao caráter didático de organização da escrita e leitura da tese.

## 6.1 Do Processo Ensino-Aprendizagem

A compreensão sobre o processo ensino-aprendizagem debatido nesta tese, se sustenta em uma das clássicas assertivas de Paulo Freire (1996): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Para o autor, a complexa relação entre ensinar e aprender não ocorre na pretensão de uma doação entre aquele que sabe para aquele que nada sabe, como se fosse uma entrega, um depósito, pois, a educação não pode ser bancária (FREIRE, 1996).

Para Freire (2011a, 2013, 1989) quem sabe, não sabe tudo, e ninguém tudo ignora<sup>66</sup>; assim, para sujeitos imersos na sua incompletude, o processo de ensinar e aprender faz parte do processo de conhecer, no qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011b, p. 25)”. O conhecer, sob a ótica freiriana, está imerso na compreensão de que não há conhecimento sem sujeito cognoscente; conhecer está imbricado em uma relação dialética entre a objetividade e a subjetividade sem a qual teríamos um mundo sem mulheres/homens ou mulheres/homens sem mundo. Neste sentido, compreendemos que o processo ensino-aprendizagem, de forma consciente ou não, provoca e produz/estimula a elaboração de um significado em quem é sujeito às ações dessa influência (SACRISTÁN, 2013).

Desta forma, objetivamos nesse subcapítulo apresentar os sentidos e significados atribuídos pelos copesquisadores artesãos sobre o processo de ensino aprendizagem da EFI escolar no EMI, mais especificamente em relação à concepção de EFI, os procedimentos metodológicos, o conhecimento tratado, as experiências e as emergências produzidas nos processos ensino-aprendizagem.

Em relação as concepções de Educação Física que os estudantes trouxeram para reflexão nas oficinas, identificamos a indicativa de um rompimento ou uma releitura da Educação Física escolar em relação as suas experiências anteriores

---

<sup>66</sup> (SANTOS, 2019) também defende a compreensão de que não existe ignorância em geral nem conhecimento em geral.

nesse componente curricular. A seguir apresentamos algumas evidências empíricas que ilustram esse movimento.

*Eu achei muito interessante as aulas que a gente teve no IFSC pois foram bem diferentes das aulas que tive durante [...] o Ensino Fundamental. O Francisco Paes estudou comigo e sabe como foram, **a gente fazia muito fundamento [...]** uma vez a gente aprendeu outras coisas como lançamento de dardo, salto, corrida, enfim, outras coisas mas nada aprofundado. Eu achei interessante **ali no IFSC que a proposta de ensino era trazer um pouco da história do esporte que estávamos aprendendo para depois a prática em si [...]**eu lembro quando a gente aprendeu o vôlei antigo e jogamos, aquilo foi muito estranho e uma confusão porque o jogo nunca acabava. Achei interessante para ter essa noção de como era, como é e qual a história [...] (Adeodato, Oficina 1, 05/09/2020).*

*Então como o Adeodato falou... Uma vida inteira joguei futsal, desde os três anos aprendi a andar e jogar futsal e quando estudei no IFSC, que a gente começou a aprender o futsal, fundamentos e história do futsal[...] **jogamos futsal em duplas, amarrado com o colega tinha que jogar em duplas**, tipo, eu sempre tinha jogado futsal e nunca tinha jogado assim e foi algo que a gente deu risada, o jogo não deu em nada mas demos risadas, **nos divertimos e aprendemos a trabalhar em equipe**, coisa que eu não tenho muita facilidade, mas aprendemos bastante coisas novas (Francisco Paes, Oficina 1, 05/09/2020).*

*[...] **a gente acreditava que Educação Física era ir lá na quadra e jogar bola, [...]** mas muitas vezes tivemos trabalhos que **a gente pode desenvolver melhor algumas coisas e até fora da escola mesmo, como teve a questão dos treinos** (Manoel, Oficina 2, 19/09/2020).*

*A principal coisa, assim como o Manoel falou, é a questão de que **foi tirado um pouco aquela ideia de Educação Física ser algo para matar o tempo**. Durante as aulas conseguimos acessar muito bem o conteúdo citado [por Manoel] de tanta importância quanto o que é em si a Educação Física, tirando um pouco desse estigma e também apesar da estrutura que era problemática [...]. Tiveram também as **atividades extraclasse [...], atividades como o JIFSC, treinos, que foram uma das coisas mais legais da Educação Física que não entram no conteúdo** (Querubina, Oficina 2, 19/09/2020).*

*Eu acho que **foi a primeira vez que eu vi a Educação Física como não sendo uma aula para matar o tempo mesmo [...]** (João Maria, Oficina 2, 19/09/2020).*

*[...] A gente [se referindo a Teodora] estudou na mesma escola e [...] **os meninos sempre ficavam mais na quadra, os meninos tinham essa prioridade sobre [...]** eu, nas aulas de Educação Física jogava combate (risos) [...] **não ia bem nos outros esportes; quem ficava [na quadra], principalmente, era o pessoal que se dava bem naquele esporte e, na maioria das vezes eram os meninos**. Então ali no IFSC eu tive essa oportunidade de me envolver mais basicamente em tudo né... em qualquer que fosse o esporte porque o professor incentivava bastante e a gente, como a Teodora falou né... o professor conseguia destacar aquilo que era melhor na*

*gente, embora eu não fosse tão forte, tinha alguma coisa que eu era boa. (Jacinta, Oficina 3, 24/10/2020)*

Identificamos que os estudantes compreenderam que a Educação Física rompeu com algumas características hegemônicas e tradicionais, fundamentada no desenvolvimento da técnica (Adeodato), da competição (Francisco Paes), da prática pela prática (Manoel, Querubina e João Maria) e no caráter excludente e sexista (Jacinta) historicamente presente nas aulas desse componente curricular.

Os estudantes identificaram um processo ensino-aprendizagem estruturado e sistematizado de tal forma que trouxe uma compreensão em relação à historicidade dos conteúdos desenvolvidos, a busca pela integração e acesso de todos e todas as aulas, diferente do que haviam vivenciado anteriormente, apoiadas na lógica do esporte de rendimento e, sustentada nos princípios da sobrepujança e comparação objetiva, com a tendência à seleção, à especialização e à instrumentalização (KUNZ, 1991).

Nos chama a atenção também, a ausência de uma relação mais orgânica entre o componente curricular e os JIFSC a partir do que foi apresentado por Querubina, que entende que os jogos são parte da Educação Física; porém, não são conteúdos curriculares, mas sim atividades extraclasse. Em nossa análise sobre a estrutura curricular e os planos de ensino, não identificamos, de fato, uma relação efetiva entre o componente curricular e os jogos; indicando, em nossa interpretação que os JIFSC não foram tratados enquanto objeto de conhecimento e estudo, mas como uma atividade que ocorre para além da Educação Física.

Ainda, sobre a releitura ou rompimento com a lógica hegemônica da Educação Física, Chica Pelega, copesquisadora artesã, ao contribuir com as reflexões nas oficinas, aponta que isso acontece devido a função social do IFSC. A seguir apresentamos um trecho de sua narrativa, onde também fica evidente que a copesquisadora compreende que Instituição deve, nos seus processos de ensino-aprendizagem, buscar superar a lógica pautada em um saber fazer acrítico, desprovido de uma compreensão mais ampla dos conhecimentos tratados.

*[...] isso é um pouco da **função do IFSC, dos Institutos Federais, de levar a um conhecimento mais abrangente sobre isso e não só de pegar uma bola e saber como chutar, fazendo aquilo de forma mecânica** (Chica Pelega, Oficina 1, 05/09/2020).*

Verificamos que, de fato, se relacionarmos a concepção de ensino presente no PPI do IFSC, da estrutura curricular e sobre a compreensão dos estudantes, podemos observar uma efetiva busca pela apropriação de um conhecimento construído historicamente e sua ressignificação em um processo reflexivo; movimento esse que se manifesta na percepção que os estudantes têm em relação as aulas de Educação Física que vivenciaram, nos diferentes níveis de ensino e no EMI. Segundo o PPI:

O ensino é o processo de socializar, discutir e apropriar-se de saberes construídos historicamente para então dar a eles um ressignificado. Tem, portanto, caráter reflexivo, implica o desejo de compreender o mundo e dele se apropriar, a partir das atividades humanas, ou seja, a partir das interações que os sujeitos realizam entre si e com a natureza (IFSC, 2017e, p. 2.10).

No que se refere aos processos metodológicos e os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes, identificamos a percepção de um caráter reflexivo da Educação Física escolar e uma grande ênfase dada sobre a relação teoria e prática.

*[...] antes do IFSC, a gente tinha só aulas práticas e a gente não entendia o que estava fazendo, simplesmente era aquele notório saber mesmo: ah... jogar bola e é isso, vai lá e faz, mas lá no IFSC a gente teve uma boa relação da teoria com a prática, a gente pôde compreender o que estava fazendo[...]* (Miguel Lucena, Oficina 1, 05/09/2020).

*Como foi abordado pelo Miguel Lucena e pelo Adeodato, comigo também, no ensino fundamental a gente teve pouca teoria, na realidade, nunca teve teoria, a gente só ia lá, vamos lá... vamos jogar vôlei, é assim... não é assim... e joguem do jeito que vocês quiserem... Depois que a gente entrou no IFSC, pelo menos eu, a questão da teoria e da prática foram uma das coisas que pesaram muito porque a gente nunca tinha tido essa experiência e depois que começou foi uma coisa muito diferente, também trabalhos, provas [...]* (Atanás, Oficina 1, 05/09/2020).

*[...] uma coisa que me chamou a atenção até hoje, me marcou, eram as aulas teóricas que a gente fazia – que em outros anos, até tive encontros em sala antes da prática, mas eram só comentadas jogadas, passavam ali alguma coisinha, ali correndo, para poder ir para a aula prática – e ali aprendi bastante conteúdos que me ajudaram na prática, apoiaram as práticas e também a entender a Educação Física em si, o que seria Educação Física a matéria, os conteúdos* (João Maria, Oficina 2, 19/09/2020).

*Acho que todo mundo já apontou essa questão da teoria e prática na Educação Física, mas eu acho que isso foi muito importante para mim no Ensino Médio e eu passei a pensar em Educação Física de uma maneira mais reflexiva, tipo qual a função do esporte na nossa vida, por exemplo; entender também a relação entre saúde e bem-estar, lazer, trabalho, isso foi bem importante pra mim.* (Chica Pelega, Oficina 1, 05/09/2020).

A partir dos diálogos nas oficinas e com os recortes empíricos que apresentamos aqui, compreendemos que a perspectiva de relação teoria e prática descrita pelos copesquisadores não refere-se a uma fragmentação entre a teoria de um lado e prática de outro, como se fossem dois momentos desarticulados, ou apenas como um complemento de um ao outro. Ao assumir que *“a gente pode compreender o que estava fazendo”* (Miguel Lucena); e *“[...] apoiaram as práticas e também a entender a Educação Física em si, o que seria Educação Física a matéria, os conteúdos”* (João Maria) e ainda, *“eu passei a pensar em Educação Física de uma maneira mais reflexiva”* (Chica Pelega) compreendemos um caráter de unidade e um movimento dialógico entre teoria e prática ao abordar o conhecimento que trata a Educação Física, salientado pelo caráter reflexivo atribuído por Chica Pelega.

Na revisão bibliográfica identificamos no estudo de Miotto (2014) como os professores de Educação Física investigados vem planejando as suas aulas com conteúdos que relacionem a teoria e a prática na Educação Física, e que o processo de escolha, da organização e dos procedimentos empregados no desenvolvimento das aulas vêm se transformando e se modificando de acordo com as demandas dos alunos, as características do campo e do capital cultural de cada professor.

No mesmo sentido, Sampaio (2010), que teve como colaboradores de pesquisa os estudantes do IF, identificou que *“as atividades práticas e as atividades teóricas apresentadas nas aulas de Educação Física têm importância ou são muito importantes para a construção do conhecimento (p. 65)”*. Também em pesquisa com os estudantes, Kawashima (2018) destaca que *“só aprendem e valorizam aquilo que compreendem e conseguem estabelecer relação com suas próprias vidas, com o mundo, com o outro” (p. 644)”*, identificando que a relação teoria e prática indicava um caminho profícuo no processo ensino-aprendizagem naquele contexto. Para a autora:

[...] é preciso dar subsídios para que os alunos compreendam o que aprendem, atribuindo significado à prática através dos conceitos, dos fatos, da análise crítica dos conteúdos e o estabelecimento de relações com a vida cotidiana, para que sejam capazes de entender o porquê de fazer determinado movimento ou vivenciar este ou aquele esporte, dança ou ginástica, enfim, é preciso que as experiências façam sentido para os alunos. É a aprendizagem para a vida, a relação entre os saberes e o mundo, os outros ou consigo mesmos, passando, então, a fazer sentido para eles (KAWASHIMA, 2018, p. 645).

Este sentido atribuído ao conhecimento, abordado por Kawashima (2018), também teve destaque nas oficinas artesanais do Sul e é a terceira categoria que

apresentaremos em relação aos processos ensino-aprendizagem, que diz respeito aos conteúdos. Os copesquisadores artesãos evidenciam nos diálogos realizados, o sentimento dos mesmos em relação aos conteúdos tratados nas aulas de Educação Física e também suas manifestações no cotidiano do Ensino Médio Integrado.

*[...] todo conhecimento que é passado em aula é válido, mas **os conhecimentos que mais serão bem aproveitados são aqueles que levamos para a vida toda e que vamos utilizar deles posteriormente** (Maria Rosa, Oficina 1, 05/09/2020).*

Entre os conteúdos significativos no processo ensino-aprendizagem abordados pelos estudantes, foram citados os esportes, a saúde, o trabalho em equipe, a dança, o trabalho e o lazer, a cultura e algumas referências aos JIFSC – este último apresentado nos próximos subcapítulos.

*As aulas de Educação Física assim como os JIFSC [...] foram primordiais para eu começar a gostar e praticar esportes, primeiramente o handebol e depois disso eu comecei a pesquisar, aprender, a ler sobre esportes, conheci novos esportes, me achei na musculação, que eu pratico até hoje (Querubina, Oficina 1, 05/09/2020).*

*Todos os conteúdos relacionados aos esportes foram importantes [...] conhecer os esportes é legal, é importante para a gente ter uma ideia da cultura que a gente vive, mas acredito que os conhecimentos mais importantes que a gente teve na aula foram sobre saúde porque independente da pessoa, se ela gosta de fazer, praticar esportes, será um pedaço tão importante da vida delas, esse conhecimento sobre saúde quanto qualquer outro conhecimento que ela for utilizar no trabalho ou em outro âmbito da vida dela. [...] Ter conhecimento sobre a saúde, seja saúde física ou saúde mental, que querendo ou não estão interligados, é tão importante quanto ter um conhecimento na área de filosofia [...] ou engenharia. Ou seja, é um conhecimento muito. [...] Eu não tive esse conhecimento fora do Instituto antes de ingressar no Ensino Médio e acredita que muda completamente o panorama de pensamento da pessoa conhecer o básico sobre saúde (Maria Rosa, Oficina 1, 05/09/2020).*

A referência ao conteúdo sobre saúde foi bastante evidenciada pelos estudantes que compreenderam e fazem relação em termos utilitários, mas também em uma perspectiva reflexiva, como evidenciado pela reflexão de Chica Pelega, apresentada a seguir:

*[...] eu acredito que **as questões relacionadas a saúde são as que mais impactam na vida de todo mundo** (Querubina, Oficina 2, 19/09/2020)*

*[...] me recordo de uma aula em que fazíamos uma reflexão sobre a nossa saúde. Então, [...] eu notei que a Educação Física que tive anteriormente que foi mais voltada a hábitos saudáveis que não necessariamente necessitariam de um personal (trainer) ou de enfim, nutricionistas ou coisas do tipo. Eu não consigo recordar exatamente o momento em alguma aula que me fez pensar né, nisso do meu corpo*



*sendo algo consumível, mas eu acho que isso foi uma coisa boa né, a gente começou a pensar mais em relação ao bem estar e não apenas tempo de vida (Chica Pelega, Oficina 3, 24/10/2020).*

Adeodato também aborda o desenvolvimento do trabalho em equipe como um conhecimento acessado a partir das aulas de Educação Física.

*[...] a saúde e as questões da saúde foram as que mais me impactaram mas também a questão do trabalho em equipe mesmo, saber trabalhar com as pessoas, saber conviver com as pessoas no mesmo ambiente, com o mesmo objetivo e também ter paciência, eu acredito que a Educação Física me proporcionou muita paciência, assim, porque nem tudo depende só de mim e porque como a gente tá trabalhando sempre em equipe eu preciso aprender a ser paciente com o outro, no tempo do outro, então acredito que isso eu leve para a vida (Adeodato, Oficina 2, 19/09/2020).*

Ainda em relação aos conteúdos significativos na compreensão dos estudantes, Atanás, destacou a dança e cita um projeto didático desenvolvido com os estudantes, o Festival de dança<sup>67</sup>, que ocorreu no final do 1º e 2º ano. O projeto contou com a participação de todos e todas estudantes que desenvolveram pesquisas, construíram coreografias e encenaram uma dança/ritmo a escolha do grupo.

*Um ponto também que eu achei muito importante é que **a Educação Física não é só futebol, vôlei ou rugby, também é a dança**, o festival da dança que a gente fez é uma coisa que me chamou muita atenção, foi um dos pontos que foram mais importantes além da saúde (Atanás, Oficina 1, 05/09/2020).*

Em um dos diálogos ocorridos na Oficina 1, Chica Pelega e Francisca Roberta abordam sobre a relação trabalho e lazer enquanto conteúdo tratado nas aulas de Educação Física, conforme evidenciado a seguir:

*Chica Pelega: [...] até o momento [das aulas] **eu acreditava que trabalho poderia ser lazer**, mas eu nunca tinha trabalhado né, isso que era engraçado. Mas pensar assim, qual **a importância de se ter lazer, de se ter esses ambientes na nossa cidade, na nossa cultura e como isso reflete aquilo que a gente considera trabalho**. Eu vejo que Caçador não é uma cidade que proporciona muitos espaços de lazer para a população e eu visualizava que muitas pessoas não tinham uma vida tão presente com o esporte, o lazer, porque acreditavam que a vida se baseava no trabalho, enfim, ir ao supermercado, cuidar da casa... não tinham essa preocupação daquele momento específico de lazer e porque ele é importante, de que forma ele contribui para a nossa vida [...]*

---

<sup>67</sup> Detalharemos essa proposta e os sentidos e significados compartilhados com os estudantes no próximo capítulo

*Francisca Roberta: Chica Pelega, o momento significativo sobre lazer, você está se referindo àquela pesquisa que desenvolvemos sobre os espaços de lazer em Caçador?*

*Chica Pelega: Acho que foi de forma geral mesmo, porque pensei nisso quando tivemos aulas e o professor questionou para a turma e eu acabei respondendo. A pergunta era se o trabalho poderia ser lazer, algo assim, e eu falei que sim pois se você gostar do que faz você não estaria trabalhando, seria algo prazeroso, naquele momento eu acreditava nisso, mas depois com esse e outros questionamentos [...] eu vi que é bem difícil trabalho ser lazer e também é bem difícil encontrar algo que você goste assim, com toda a sua alma porque tem dia que você está desmotivado e tudo o que precisa é do momento de lazer, acho que esse questionamento que eu tive lá no Ensino Médio é algo que eu venho me fazendo nos anos seguintes [...] (Diálogo entre Chica Pelega e Francisca Roberta, Oficina 1, 05/09/2020).*

Podemos observar que os copesquisadores artesãos evidenciam alguns conhecimentos como àqueles que foram mais significativos durante suas vidas acadêmicas como estudantes de EFI no EMI e que podem ser evidenciados nos conteúdos relacionados aos esportes, à saúde, a dança, o trabalho em equipe e relacionadas ao trabalho e lazer.

Entendemos que esses conhecimentos, aliados ao seu caráter reflexivo, podem ser elementos constituintes de uma perspectiva de uma ecologia de conhecimentos para além de uma monocultura do esporte na Educação Física.

Sobre a quarta e última categoria, que desvela os sentimentos e experiências produzidas com a Educação Física escolar no EMI, identificamos o ‘tempo para respiro’, o ‘momento de alegria’ e o ‘destacar o melhor’ como expressões que remetem o sentimento dos copesquisadores dessa tese.

*[...] e acho também que a Educação Física foi um grande **tempo para respiro** pois era conteúdo em cima de conteúdo, [...] provas, [...] apresentações de trabalho, e aí **podia respirar, tendo um aprendizado para lembrar, para ficar** (Querubina, Oficina 2, 19/09/2020).*

*Acredito que para muitas pessoas, se não para todo mundo, a Educação Física era **um momento de alegria** da semana durante as aulas (Maria Rosa, Oficina 3, 24/10/2020).*

*Nas aulas de Educação Física a gente conseguiu **destacar o que era melhor na gente** (Jacinta, Oficina 3, 24/10/2020).*

Sobre esses sentidos atribuídos pelos estudantes, retomamos o estudo de Batista, Oliveira e Melo (2012) ao proporem uma reflexão sobre uma experiência pedagógica nas aulas de Educação Física com alunos do 1º ano do EMI relacionado ao conteúdo ‘jogo’, evidenciaram que a aprendizagem pode ocorrer de forma significativa quando estiver imbuída de sentidos e significados que contemplem a

reflexão, o contexto, a criatividade, a autonomia, os conhecimentos prévios e o planejamento, categorias que contribuem para a superação de práticas mecanicistas e do fazer por fazer nas aulas de EFI.

Um outro aspecto abordado foi o entendimento das aulas de Educação Física no EMI enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento da expressão corporal, o que denota o entendimento da Educação Física também como linguagem. Segundo Souza Júnior *et al.* (2011) e Soares *et al.* (1992) a expressão corporal como linguagem é um objeto de estudo *específico* da Educação Física, é ela que traz os sentidos e significados em tratar os diferentes temas da cultura corporal.

*[...] acredito que poderia ser papel da Educação Física, de combater a dificuldade de algumas pessoas de se expressar seja a propor aula dança ou outros encontros, eu prefiro outros encontros. Por exemplo, seções de teatro, uma vez que o esporte também tem a ver com cultura, porque como o Manoel falou, seria melhor perguntar pra alguém que tenha dificuldade de se expressar, mas acredito que propiciar mais desses espaços poderia desenvolver muito mais habilidades que não foram desenvolvidos de maneira nenhuma dentro do instituto, de combater outras dificuldades que as pessoas podem vir a ter na vida se fossem desenvolvidas no momento certo elas poderiam não passar por elas (Maria Rosa, oficina 3, 24/10/2020).*

Para Souza Junior *et al.* (2011) nas manifestações da cultura corporal nos constituímos sujeitos e construímos nossas realidades pessoal e social; neste sentido, mesmo que condicionados e condicionadas e/ou determinadas e determinados socialmente, homens e mulheres se expressam através da linguagem, esta que não é apenas comunicação, é também internalização e por isso constitui o pensamento humano e estabelece as relações sociais.

Sobre as possíveis emergências que reconhecemos a partir das oficinas artesanais do Sul, observamos a relação com o multiculturalismo, o auto-conhecimento e aprendizagem significativa como forma de reflexividade:

*Em relação à cultura, queria linkar essa **questão da cultura com a importância da gente se situar no mundo**. Eu acredito que **a gente só consegue se situar no mundo conhecendo podendo comparar nossa cultura com outras**. Ou seja, qualquer tipo de cultura diferente que a gente possa ter contato, conhecer não é importante só pela questão histórica mas também pela questão de **auto-conhecimento**. A gente só consegue descobrir quem a gente é culturalmente como sociedade de caçadorenses, de catarinenses, tendo contato com as outras culturas comparando os diferentes aspectos. Não tem nada melhor do que se chegar no JIFSC e começar a ver o sotaque das pessoas, ver o jeito que as outras pessoas estão lá torcendo e comparar com a gente depois pra gente descobrir de verdade*

quem a gente é, e depois, que seja, preservar nossa cultura, seja fazer o que quiser depois com isso. Acredito que **quando a gente tá contando história do esporte a gente consegue ter contato como as culturas são**, por exemplo, as aulas de história do esporte são as minhas aulas preferidas nas aulas de Educação Física. Eu gosto bastante de história e tal. **Conhecer outras culturas mesmo, outra forma de expressão, sem os únicos esportes que a gente encontra, além dos esportes europeus ali informados, a gente não vê nada fora disso fora dessa base, acredito que nesses momentos que a gente vê outras culturas nas aulas que provocou nas aulas de dança e nas aulas de outras formas de expressão que eu conheci, outras, de diferentes culturas que eu acho que nunca teria contato, pelo menos durante o período do IFSC foi bastante importante também conhecer, que existia quem pensa de maneira diferente da gente. Acredito que seja essas que eu consigo lembrar agora (Maria Rosa, Oficina 3, 24/10/2020).**

As aulas nos estimularam a **pensar mais sobre a realidade do mundo, sobre as desigualdades e as diversas questões sociais que nos rodeiam**, isso acabou sim criando um **inconformismo com tal realidade** através de vários questionamentos sobre nossos próprios comportamentos (Chica Pelega, Oficina 1, 05/09/2020).

Identificamos a multiculturalidade como demanda para potencializar o conhecimento tratado nas aulas de Educação Física, conforme relata Maria Rosa: **‘Conhecer outras culturas mesmo, outra forma de expressão’.**

Para Freire (2011) a multiculturalidade é condição de sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos de saber incorporam e se sensibilizam frente a esta diversidade nas suas representações práticas da vida. Ainda, segundo ao autor:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade **conquistada**, no direito **assegurado** de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada um **para si**, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 2011a, p. 214).

Neste sentido, a interculturalidade se constitui como forma de se relacionar (como desafio da *práxis* pedagógica) democraticamente diferentes culturas que se encontram em uma situação de apenas diversidade cultural ou pluriculturalismo em busca da unidade na diversidade, promove o começo da criação da multiculturalidade.

Essa busca da unidade na diversidade, compreendida como o reconhecimento das semelhanças e não as diferenças entre as culturas subalternizadas,

[...] não se constitui como algo natural, espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito as diferenças(FREIRE, 2011a, p. 216).

A interculturalidade e inconformismo são bases para uma educação emancipadora, segundo Santos (2009). O autor destaca a importância da interculturalidade como forma de buscar a superação do imperialismo cultural que não reconhece outras culturas ou as hierarquiza conforme critérios tidos como universais. O inconformismo por sua vez é fruto de imagens desestabilizadoras em relação às formas de relacionamentos entre essas culturas.

Importante destacar que o conflito ou a tensão necessária entre as culturas difere-se da natureza do conflito pelo qual uma cultura subalterniza, se apropria da cultura do outro, objetificando-os. A tensão necessária é aquela que expõe as diferenças pautada em relações democráticas entre as culturas, é a tensão de que:

“[...] não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e inacabada. A tensão neste caso, portanto, é a do inacabamento, que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo **cansaço existencial**, pela **anestesia histórica** ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se (FREIRE, 2011a, p. 215).

A viabilidade de um projeto educativo emancipatório que tenha o conflito cultural no centro do seu currículo só é possível se tomarmos o conhecimento dos estudantes para sua problematização, neste sentido o PPI do IFSC ao abordar sua concepção de ensino remete a necessidade de se relacionar de forma significativa com o contexto do estudantes.

O ensino deve ser significativo, ou seja, partir do conhecimento de mundo que o aluno traz para depois problematizá-lo, apresentando conhecimentos já sistematizados e historicamente construídos, provocando a reflexão e a crítica para se construir uma síntese e, então, produzir novos saberes (IFSC, 2017e, p. 2.11).

Como abordado pelos copesquisadores e o PPI do IFSC, a interculturalidade pode ser um caminho significativo para a emergência de uma ecologia de saberes

eticamente fundados no respeito as diferenças e na busca pela unidade pela diversidade enquanto emergência, o inédito-viável.

Provocados a pensar a Educação Física na forma de um inédito viável, algo inédito, “ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um percebido-destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem então que o problema não é mais um sonho, que ela pode se tornar realidade (FREIRE, 2011a, p. 279)”, os copesquisadores trouxeram para reflexão o diálogo a seguir:

*Maria Rosa - Eu acho que a Educação Física que eu queria ter era um link entre história dos esportes, história da Educação Física, assim como a gente teve, só uma coisa mais aprofundada, mostrando outras realidades, fora do núcleo europeu que a gente viu, além de um foco grande em saúde também como a gente teve e, principalmente, poder integrar, porque nesses momentos quando você sai da escola é muito difícil de se ter uma integração, pessoas praticando esportes, que seja jogar futebol, jogar vôlei, em qualquer coisa, pois que é muito difícil de se conseguir fazer depois que você sair da escola.*

*Francisca Roberta – Maria Rosa, tu falou núcleo europeu? Tu poderia explicar o que é isso?*

*Maria Rosa – Eu acredito pelo menos que a gente não conheceu os esportes, as culturas e as expressões do povo asiático, do povo africano, do povo da Oceania, do povo americano antes da colonização. Acredito que eles devem ter esportes, expressões, que podem ser tão boas quanto os outros contra o núcleo europeu que a gente viu. Então acredito que se fosse pra ter uma Educação Física agora, acredito que se tivesse um foco pelo menos algumas algum conteúdo relacionado a esses povos que a gente deixou de ver, acredito que seja interessante para poder conhecer outras culturas além da que a gente conhece a vida inteira. [...] acho que seria interessante a gente ter, se a gente conseguir né, não sei nem se tem material de pesquisa para isso, mas entender os jogos dos povos que viviam aqui na nossa região, no Brasil. Eu acho muito legal a gente poder entender o que os povos viviam aqui antes da gente, pois a gente deriva deles (Diálogo entre Maria Rosa e Francisca Roberta, Oficina 3, 24/10/2020).*

Podemos observar a partir do diálogo acima, a emergência de um processo reflexivo que evoca a necessidade de romper não somente com os conteúdos tradicionais da Educação Física como havíamos apontado anteriormente, mas com as expressões da cultura corporal em suas diferentes origens e formas de ser e conhecer, o que denota o reconhecimento de uma diversidade epistemológica com a cultura corporal que cotidianamente é invisibilizada nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar.

Compreendemos que a tensão proposta por Maria Rosa, indica a proposição de um conflito entre o imperialismo cultural - materializado aqui como os esportes europeus - e a multiculturalidade - expressada pela diversidade de conhecimentos e

saberes que vinculados à cultura corporal foram invisibilizados nas aulas de Educação Física.

Em síntese, as reflexões apresentadas neste subcapítulo, nos permitem observar o processo ensino-aprendizagem da Educação Física conforme relatado pelos estudantes, como um movimento de busca pela superação de seu caráter hegemônico, vinculado a uma lógica monocultural, desvelando e provocando reflexões sobre possíveis emergências a serem produzidas ao vincular a historicidade, a indissociabilidade entre educação e prática social, na relação teoria e prática e na interculturalidade. Identificamos ainda a ausência de uma relação orgânica entre jogos e o componente curricular Educação Física.

## 6.2 A pesquisa e a extensão

[...] o que se impõe, de fato, não é a transmissão ao povo de um conhecimento previamente elaborado, cujo processo implicasse no desconhecimento do que o povo já sabe e, sobretudo, de que o povo sabe, mas a ele devolver em forma organizada, o que ele nos oferece em forma desorganizada. [...] conhecer com o povo a maneira como o povo conhece e os níveis de seu conhecimento. Isso significa desafiá-lo, através de sua reflexão crítica sobre a própria atividade prática, portanto sobre as finalidades que a motivam, a organizar os seus achados, superando assim, a mera opinião sobre os fatos por uma cada vez mais rigorosa apreensão e explicação dos mesmos (FREIRE, 1978, p. 29).

Neste subcapítulo tomamos como objetivo, apresentar os projetos desenvolvidos que abordam a pesquisa enquanto princípio pedagógico na Educação Física escolar no EMI e os projetos de extensão relacionados à Educação Física realizados nos *campi* investigados; além disso, também buscamos identificar os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes copesquisadores artesãos desta tese em relação à pesquisa e a extensão. Para a tal, apresentaremos as pesquisas e os projetos de extensão relacionadas ao componente curricular que foram desenvolvidas e submetidas ou não a editais internos do IFSC no *Campus* Caçador e Garopaba, respectivamente.

A indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão está presente e é identificado como elemento estruturante do PPI do IFSC. Segundo o documento, essas ações são “[...] voltadas à socialização de saberes teóricos e práticos, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos para que se constituam cidadãos participativos e corresponsáveis nos processos de transformação da

sociedade (2.10)”. O Art. 6º das DCNEPT também aborda o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades base para a formação integral do estudante.

Nas DCNEPT (2013), a pesquisa como princípio pedagógico está prevista na seção que aborda a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; além de ser compreendida como necessária em toda a educação escolar daqueles que vivem e viverão do próprio trabalho. A pesquisa, para as DCNEPT

[...] é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, que sejam do senso comum, escolares ou científicos (BRASIL, 2013, p. 218).

Os documentos institucionais do IFSC também apontam para a necessidade e importância da pesquisa enquanto princípio pedagógico. O PDI, pautado na Resolução CEPE/IFSC Nº 086, de 13 de julho de 2011 aponta que “[...] a pesquisa, entendida como atividade indissociável do ensino e da extensão, visa basicamente à geração e à ampliação do conhecimento, e busca a criação e a produção científica ou tecnológica” (IFSC, 2017f, p. 35). Além disso, o documento do PDI considera que:

[...] a pesquisa deve ser pautada na transformação da realidade local e na redução da desigualdade social. A pesquisa deve proporcionar ao estudante o interesse pelo processo investigativo, de forma que direcione a compreensão e a transformação de sua realidade social (IFSC, 2017f, p. 38).

Art. 2º As atividades de pesquisa no IFSC visam a: [...]

II – Integrar a pesquisa e o ensino com as demandas da sociedade, os seus interesses e as suas necessidades, estabelecendo mecanismos que inter-relacionem o saber científico e o saber popular de forma articulada com a extensão (Resolução CEPE/IFSC Nº 086, de 13 de julho de 2011).

Segundo Demo (2003) a educação pela pesquisa pode ser um meio de promover no sujeito, aprendizagens que possibilitem o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica envolvendo também a capacidade de questionamento e de intervenção crítica na sua realidade (p. 86)”.

Conforme apresentado no quadro 06, identificamos dois projetos de pesquisa e analisamos também seus relatórios e uma publicação em evento decorrente do estudo realizado. Embora não tenha um projeto aprovado em edital específico, identificamos e descrevemos também um projeto de pesquisa descrito no plano de ensino do componente curricular Educação Física II do *Campus* Caçador, que trata sobre o ‘Festival de dança’, projeto que foi citado e debatido com os copesquisadores artesãos nas oficinas artesanais do Sul.



No *Campus* Garopaba, identificamos o projeto de pesquisa intitulado ‘A Cultura Corporal de Movimento no município de Garopaba’, que foi desenvolvido entre abril e dezembro de 2008 com estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Informática e Administração. O referido projeto foi contemplado com recursos financeiros e um bolsista através do programa de apoio ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com finalidade didático-pedagógica em cursos regulares no *Campus* Garopaba nº 12/2018/PROPPI.

Além de “[...] uma aproximação inicial com a temática Cultura corporal de movimento em sala de aula”, o projeto propôs “[...] uma pesquisa multidisciplinar sobre essas manifestações, culminando em uma mostra fotográfica aberta a comunidade externa [...]”. Buscou-se com o projeto, ampliar o conhecimento dos estudantes e da comunidade “sobre as possibilidades de manifestações da cultura corporal presentes no município e seus impactos na cultura, saúde da população, turismo e economia local”.

Ainda, segundo o projeto,

[...] a proposta nasceu da necessidade em reconhecer as manifestações da cultura corporal de movimento no contexto local, conteúdo a ser problematizado na disciplina de Educação Física nos cursos integrados, enquanto conhecimento necessário para a formação integral de um sujeito crítico e consciente das possibilidades e contradições presentes no âmbito das manifestações da cultura corporal de movimento (BOROWSKI, 2016, n.p).

Segundo o relatório do referido projeto entregue à coordenação de pesquisa do *Campus* Garopaba, foram realizadas treze (13) pesquisas pelos estudantes, que trataram sobre diferentes manifestações da cultura corporal presentes nos município de Garopaba e Imbituba (BOROWSKI, 2018b). As pesquisas realizadas pelos estudantes, segundo o relatório, buscaram refletir sobre “[...] como essas manifestações se desenvolvem nesses locais, destacando os benefícios da prática e as principais dificuldades dos praticantes em relação a infraestrutura e materiais para sua fruição (BOROWSKI, 2018, n.p)”.

Os resultados da pesquisa foram impressos em Banners e divulgadas durante a semana nacional de ciência e tecnologia do Câmpus Garopaba no ano de 2019. Esses resultados poderão ser utilizados para a reelaboração do currículo dos cursos integrados onde a Educação Física é componente curricular obrigatório, pelos cursos relacionados as áreas de turismo e meio ambiente que poderão ter ali informações significativas sobre a realidade da cultura corporal de movimento nos dois municípios, poderá ser utilizado pelo poder público na definição de políticas públicas relacionadas ao esporte, arte e lazer e pelos professores de Educação Física das escolas da região que poderão reconhecer e refletir como as

manifestações da cultura corporal são fruídas nesses locais. Os estudantes pesquisadores tiveram a primeira experiência com a pesquisa científica e foram estimulados a refletir sobre possíveis saídas para os problemas relatados e encontrados nas pesquisas desenvolvidas. Uma delas foi a instrumentalização de espaços de lazer no Câmpus Garopaba. Como não temos espaço físico para a prática esportiva, os estudantes manifestaram a necessidade de aquisição de materiais que pudessem ser facilmente utilizados em espaços alternativos. A ênfase foram materiais relacionados a práticas corporais realizadas na praia(BOROWSKI, 2018, n.p).

No *Câmpus* Caçador, o projeto de pesquisa intitulado ‘Os espaços públicos de lazer em Caçador: onde estão e como são?’ foi desenvolvido entre os meses de agosto e dezembro de 2016 com estudantes do 1º ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Informática e Administração. O referido projeto foi contemplado com recursos financeiros e um bolsista através do programa de apoio ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com finalidade didático-pedagógica em cursos regulares no *Câmpus* Caçador nº 28/2016/PROPI.

O projeto idealizado e realizado com os estudantes, buscou, em um primeiro momento, tematizar o lazer nas aulas de Educação Física. Posteriormente, “a partir da compreensão dos conceitos inerentes ao objeto, os estudantes realizarem uma pesquisa de campo buscando responder o problema: Quais são os espaços públicos de esporte e lazer na cidade de Caçador? (BOROWSKI, 2016)” Para realização da pesquisa, os estudantes, após terem estudado e apreendido a temática lazer e suas manifestações na sala de aula, dividiram-se em grupos, consultaram os mapas da cidade e os documentos da Fundação Municipal de Esporte (FME) de Caçador, pois este é o órgão que administra os espaços de lazer na cidade. Esse material possibilitou um mapeamento sobre os espaços.

Depois do mapeamento, os estudantes, que já haviam visitaram os espaços, realizando fotografias e investigando junto as associações do bairro sobre os demais espaços de lazer não descritos na documentação da FME. Os dados levantados e as fotografias foram compiladas, analisadas e tratadas pelo professor e bolsista para a montagem do relatório final, uma mostra fotográfica e a criação de um mapa dos espaços públicos de lazer da cidade. Para além da pesquisa, sustentando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o projeto se propôs a construir (junto com os estudantes e a partir de suas demandas) um espaço de lazer (sala de jogos) no *Câmpus*, onde os estudantes usufruem em momentos ociosos, em atividades pedagógicas e ainda como laboratório de práticas pedagógicas para formação de professores(BOROWSKI, 2016, 2017).

Segundo o relatório do referido projeto, as pesquisas realizadas pelos estudantes mapearam sete (7) espaços de lazer no município. Eles foram visitados pelos que fizeram fotos dos locais e também entrevistaram os usuários desses espaços, totalizando 115 entrevistas. Ainda, de acordo com o relatório:

A pesquisa teve início em sala de aula quando os estudantes estudaram a temática políticas públicas de lazer, posteriormente, divididos em grupos, os estudantes iniciaram uma investigação sobre quais eram os espaços públicos de lazer na secretaria de administração da prefeitura municipal de Caçador, além dessa fonte, os estudantes buscaram junto aos presidentes de associações de bairros as informações sobre os espaços existentes em cada bairro.

Confrontando as informações chegamos ao número de sete espaços que foram visitados pelos estudantes que fizeram fotos do local e entrevistaram usuários (foram entrevistados 115 pessoas).

As entrevistas foram tabuladas e apresentadas em sala de aula, já as fotografias foram selecionadas e impressas em tamanho 50x70 cm e compuseram uma mostra fotográfica exposta no Câmpus.

A partir da compreensão da importância dos espaços de lazer, os estudantes, a partir da proposta do professor, projetaram uma sala de jogos para o Câmpus que foi iniciada com a aquisição de jogos e materiais para a estante de exposição e armazenamento do acervo.

Ao final do processo foi produzido um banner (pôster) para socialização do conhecimento produzido e eventos científicos.

Em estudo realizado pelo orientador e bolsista da pesquisa, Borowski, Valentin e Frasson (2017, p. 1485) destacam que a concretização dessa experiência escolar permitiu aos “[...] estudantes acessarem um conteúdo da Educação Física tendo a pesquisa como princípio educativo, permitindo a produção e a socialização desse conhecimento através de uma ação de extensão.” Um outro aspecto salientado pelos autores, sobre a respectiva pesquisa, foi a percepção de que “[...] diferentes linguagens e manifestações são importantes para o aprendizado e a socialização do conhecimento produzido (BOROWSKI; VALENTIN; FRASSON, 2017, p. 1485)” em destaque a mostra fotográfica, que foi “[...] exposta pelos estudantes durante os jogos internos do IFSC do *Câmpus* Caçador, como uma possibilidade de aprendizagem e reflexão sobre os espaços públicos de lazer” e promoveu “[...] a disseminação do conhecimento construído na disciplina de Educação Física (idem, p. 1485).”

Os estudantes copesquisadores artesãos que também foram participantes da pesquisa supracitada, destacam o caráter reflexivo e político de estudar e pesquisar a temática do lazer confrontando com a realidade cotidiana, e indicando uma

ampliação de suas percepções em relação a cultura local. Na sequência apresentamos dois momentos que evidenciam essas questões.

*Sobre essa atividade, a primeira reação que eu tive é qual a importância disso né, mas aí depois [...] no final de todas as apresentações, deu para ver que assim Caçador não tem uma estrutura tão boa em relação ao lazer [...] **Eu percebi que [...] foi uma análise da nossa cidade** [...] naquela época eu achei que não tinha tanto sabe, e foi legal perceber isso no caso (José Maria, Oficina 2, 19/09/2020).*

*Antes de dessa atividade das praças eu sempre me incomodava com a ideia de que todos os professores de fora reclamavam da falta de coisas e atividades de lazer pra fazer em Caçador e eu nunca parei para pensar nisso, porque sempre morei aqui, sempre tive as atividades que tive aqui e nunca parei para pensar nisso, mas, depois dessa atividade... Ainda mais depois de sair de Caçador para morar em outro lugar que, aparentemente, tem mais dessas atividades para fazer, dá para notar como toda a vida das pessoas mudam, como temos atividades diferentes na cidade quando conseguimos distribuir melhores esses locais, mesmo sendo pequenos e as vezes nem tão elaborados assim. Quando a cidade consegue distribuir espaços como esses para as pessoas terem lazer e todo ambiente que tenha esses espaços no bairro que as pessoas moram, muda! As pessoas conseguem se movimentar mais, tem mais comércio nessa região e as pessoas, de certa forma, parecem um pouco mais saudáveis. Simplesmente sair na rua para fazer uma caminhada, tem espaço para fazer isso, ou como disseram, as crianças encontrarem um lugar para brincar, então, acredito que a importância desse trabalho aumenta se fosse exposto em uma câmara de vereadores, um lugar como esses ambientes e serem debatidos, comparados com outros lugares; acredito que teria uma influência bastante importante, principalmente aqui em Caçador, acredito que poderiam aumentar os espaços ou melhorar os mesmos e distribuir melhor, acredito que essa importância poderia ser levado para o âmbito político também (Maria Rosa, Oficina 2, 19/09/2020).*

Identificamos a potência da pesquisa como princípio pedagógico nas narrativas anteriores em função da possibilidade que ela trouxe, de problematizar a sua situação concreta a partir das contradições que emergiram e exigiram respostas que foram tratadas tanto no nível intelectual quanto no nível da ação como aponta Freire (2013, p. 120): “[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.”

Uma outra atividade didático pedagógica realizada no *Campus Caçador* foi o Festival de Dança, que está descrita nos planos de ensino da disciplina de Educação Física II, dos cursos de Informática e Administração como atividade avaliativa. Segundo o plano de ensino, os estudantes apresentaram “[...] diferentes estilos de dança, suas representações, manifestações, significados e sentidos

atribuídos pelos grupos sociais praticantes (IFSC, 2016b, 2016c)”. Esta atividade não contou com projeto submetido a edital e foi citada pelos estudantes copesquisadores participantes desta pesquisa.

Após o conteúdo dança ser tratado nas aulas de Educação Física os estudantes foram desafiados a desenvolver uma pesquisa sobre diferentes manifestações da dança, identificando, quando possível, sua origem, temáticas nas letras, ritmo e instrumentos utilizados para as músicas, vestimentas características, entre outras questões que apresentassem relação com a cultura. As pesquisas foram entregues em relatórios e apresentadas em sala de aula e culminaram com um Festival de dança realizado na Câmara de Vereadores de Caçador com a presença dos estudantes que haviam pesquisado, desenvolvido e ensaiado coreografias relacionadas a manifestação que estudaram. Foi uma noite de aprendizado e confraternização entre os estudantes e servidores presentes (Relato do professor, autor desta pesquisa).

Os sentidos atribuídos ao processo de aprendizagem com os estudantes para além do reconhecimento das diferentes manifestações de dança, conforme relatado pelo professor, são o divertimento, a possibilidade de desmistificar questões relacionadas a gênero, a aprendizagem para além do esporte e a inclusão, conforme podemos observar a seguir:

*José Maria: eu achei muito divertido, num primeiro momento eu achei muito estranho mas depois eu curti bastante da ideia o nosso grupo das meninas se vestirem de homens e as meninos se vestirem de meninas.*

*Francisca Roberta: José Maria, vocês lembram porque vocês resolveram fazer isso? Os meninos vestidos de mulheres as mulheres vestidas de homens? Por que? O que motivou? Como é que foi isso?*

*José Maria: Ah! Eu não lembro direito, mas acho que estávamos eu, [...], Manoel, João Melo e não lembro mais quem, nem quando, mas a gente decidiu. Era mais assim na questão, vamos, vai ser um choque, vai ser diferente do que os demais, vamos ver se eles vão curtir a ideia. Para desmistificar algumas questões, acredito também (Diálogo entre Francisca Roberta e José Maria, Oficina 2, 19/09/2020).*

*[...] eu achei maravilhosa essa atividade, eu sempre aprendi sobre esportes dentro das aulas de Educação Física e sempre foram os esportes que eu não tinha muita intimidade, eu fazia porque todo mundo tinha que fazer. Foi a primeira vez que teve uma atividade que eu me sentia super bem, que eu tinha intimidade e eu achei maravilhoso todo mundo dançando, porque não é uma coisa muito comum nas escolas colocarem os alunos para dançar, principalmente os meninos porque a maioria tem vergonha, não quer se sujeitar a isso. Eu achei o máximo todo mundo ter participado (João Maria, Oficina 2, 19/09/2020).*

*Um ponto também que eu achei muito importante é que Educação Física não é só futebol, vôlei, o rugby, também é a dança, o Festival da dança que a gente fez foi uma coisa que me chamou muita atenção, foi um dos pontos que foram mais importantes além da saúde, na Educação Física, foi o festival que foi muito legal (Adeodato, Oficina 1, 05/09/2020).*

*Querubina: eu tenho até hoje lembranças que estão na minha cabeça, foi algo muito, mas muito do c\*\*\*\*\* . Foi a primeira e a última vez que eu dancei na minha vida, mas foi muito bacana e eu lembro ainda do nosso grupo que a gente incluiu o [estudante com mobilidade reduzida]. [...] foram momentos bem legais algo que eu nunca imaginei que eu faria e no fim achei muito incrível.*

*Francisca Roberta: Querubina, como foi a ideia e como vocês trouxeram [o estudante com deficiência motora] para a dança? Como foi, como aconteceu isso, como é que foi organizado?*

*Querubina: Então, durante a escolha, a gente teve várias opções e a gente tentou pegar algo que fosse mais fácil pro [estudante com mobilidade reduzida], algo com pouco movimento da parte de baixo do corpo, algo que ele conseguisse se expressar. A gente tentou também trazer alguns passos diferentes para ele, tentar encaixar no meio ali, a gente conseguiu encaixar. No ensaio ele estava fazendo, nos ensaios também estava dando certo no dia acredito que o que ele meio que errou, ficou nervoso e assim, resolveu sair da apresentação, mas ainda lembro a gente tentou fazer o máximo para incluir ele, trazer junto assim, inclusive eu lembro que alguns passos modificados, outros novos a gente colocou para ele fazer e encaixar junto com todo mundo ele gostou muito. Em princípio era algo que você nunca imagina uma pessoa na condição dele faria, uma pessoa que não gosta disso e na condição dele não faria, só que gostou bastante durante os ensaios (Diálogo entre Francisca Roberta e Querubina, Oficina 2, 19/09/2020).*

Os copesquisadores identificaram com a proposta pedagógica possibilidades de 'desmistificar', questionar, tensionar ou conflitar uma norma cultural hegemônica em relação a identidade dos sujeitos, o enfrentamento e problematização de uma situação com um estudante com mobilidade reduzida e ainda a possibilidade de ampliação dos conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física. Entendemos que é estas possibilidades derivam da promoção da pesquisa como princípio pedagógico pela qual os estudantes se assumem como sujeitos histórico-sociais e assim podem senão transformar, pelo menos questionar aquilo que esta estabelecido por um imperialismo cultural.

Identificamos que as pesquisas analisadas também buscam, pela investigação das manifestações da cultura corporal presentes no texto curricular e inscritas na prática social dos estudantes, promover uma reflexão pedagógica a partir das suas próprias experiências. Esse olhar para a realidade de cada *campi* também está presente no planejamento estratégico do IFSC que destaca que:

O IFSC deve estar inserido na realidade de cada um de seus câmpus, oferecendo Educação Profissional, científica e tecnológica nacionalmente, mas com um olhar especial à comunidade na qual se insere. Deve atuar em consonância com os arranjos produtivos, grupos sociais e manifestações culturais locais (IFSC, 2017i, p. 3.5).

Metzner *et al.* (2017) e Silva (2015) destacam que a pesquisa, assim como a extensão, são bases fundamentais para a concretização da Educação Física no Ensino Médio Integrado, pois ao se articular podem ser instrumentos didáticos necessários e possíveis para se efetivar a integração curricular.

A extensão no IFSC é compreendida como “um conjunto de atividades em que se promove a articulação dos saberes científicos e tecnológicos com a realidade socioeconômica e cultural da região onde está inserido (IFSC, 2017e, p. 2.15)”; um movimento que objetiva a ampliação dos processos de ensino e produção de conhecimentos e que “[...] busca na realidade da sociedade os objetos de estudo e desenvolve propostas educativas e científicas aplicadas ao contexto social (idem, p.2.15)”. A extensão também está presente no Art. 7º da Lei 11.892/2008 como um dos objetivos dos IFs (BRASIL, 2008a).

Conforme descrito no quadro 06, identificamos dois projetos de extensão, o ‘Projeto IFSC + Ativo - Câmpus Caçador’ e o ‘Projeto IFSC + Ativo - Câmpus Garopaba’. Ambos os projetos tinham como objetivo a oferta de práticas corporais à comunidade externa do IFSC, em Caçador a proposta era ofertar “prática de treinamento funcional, corrida/caminhadas e práticas esportivas”, em Garopaba “oferecer atividades esportivas de judô, defesa pessoal e tênis de mesa no IFSC Câmpus Garopaba para crianças, adolescentes, idosos e mulheres estudantes de escolas e comunidade no entorno do Câmpus(BOROWSKI, 2018a)”.

Ambos projetos indicam um reconhecimento das necessidades do entorno dos *campi* e foram contemplados com recursos financeiros do origem interna e bolsistas a partir de edital específico do programa IFSC + Ativo da PROEX, que tem como objetivo “fomentar atividades de extensão no IFSC visando estimular a adoção de estilo de vida saudável, desenvolvimento educacional, social e econômico da comunidade do Estado de Santa Catarina [...] (IFSC-PROEX, 2016)”

Para além da temática, não identificamos uma relação entre os projetos de extensão e os planos de ensino do componente curricular Educação Física nos *campi* investigados, tampouco foram citados os projetos nas oficinas artesanais do

Sul. Interpretamos que isso pode indicar uma ausência na relação entre o ensino, pesquisa e extensão da temática nos *campi* investigados.

Da mesma forma, embora as pesquisas analisadas na revisão cite projetos, destaquem a importância de projetos de extensão, encontramos uma lacuna no que tange ao debate sobre a relação entre a extensão e o componente curricular Educação Física no EMI nas pesquisas analisadas na revisão desta tese.

### 6.3 Os Jogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do IFSC – JIFSC

[...] o esporte escolar só faz sentido se for pedagogizado, ou seja, submetido aos códigos da escola. Em termos mais concretos, isso significa que não basta, para a realização da função da escola, que o esporte seja aprendido e praticado nos seus espaços, é preciso também que o esporte escolar instrumentalize o indivíduo a compreender o fenômeno esportivo (BRACHT; ALMEIDA, 2003, p. 98).

Neste capítulo apresentamos os sentidos e significados que os Jogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (JIFSC) assumem para os estudantes copesquisadores artesãos participantes desta pesquisa. Para tal, buscamos identificar e apresentar a finalidade dos jogos e a suas relações com os documentos orientadores e, na sequência os sentidos e significados compartilhados entre os estudantes sobre o tema.

Como abordamos nos capítulos anteriores, o esporte assume historicamente uma centralidade em relação à EFI e como objeto de conhecimento da área. Retomamos também, que identificamos refletido nos documentos institucionais orientadores do IFSC, os JIFSC, como uma proposta inserida nas 'POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES', contribuinte para a permanência e êxito no IFSC (IFSC, 2017k, p. 8.4).

Realizado anualmente desde o ano de 2012, os JIFSC, segundo o Regulamento Geral da 7ª edição (IFSC, 2018c) tem como finalidade:

Art. 3º. [...] oportunizar o acesso ao esporte educacional, produzindo conhecimento sobre a cultura corporal, promovendo a inclusão e contribuindo com o desenvolvimento integral dos estudantes de todos os câmpus do IFSC.

Parágrafo único. O resultado deste JIFSC será utilizado como etapa classificatória para futuros eventos desportivos no âmbito estadual e nacional (IFSC, 2018, n.p).

As finalidades, como observamos, dispõe-se entre duas: a) a oportunidade de acesso ao esporte educacional; e, b) o conhecimento sobre a cultura corporal que



promovem a inclusão. Sobre a primeira finalidade, podemos observar na tabela que segue abaixo, o número de estudantes participantes nas edições do JIFSC entre os anos de 2012 e 2019<sup>68</sup>.

**Tabela 03** - Participação dos estudantes na etapa estadual dos JIFSC

Edição / ano	1ª ed. 2012	2ª ed. 2013	3ª ed. 2014	4ª ed.* 2015	5ª ed. 2016	6ª ed.** 2017	7ª ed. 2018	8ª ed. 2019
Número de participantes (dados dos relatórios de gestão)	-	-	1100	1100	1297	1412	-	-
Número de participantes (dados do CODIR)	-	-	-	-	1158	1400	1400	1400
Número de participantes (dados do jornal Link Digital)	290	611	≅1000	1126	≅1200	> 1200	-	-
Número de participantes (Somente dos cursos de Ensino Médio Integrados – dados do CODIR)	-	-	-	-	786	-	867	855
Número de <i>campi</i> participantes (dados do jornal link digital)	8	16	16	-	21	15	-	-

Fonte: o autor.

\*À partir de 2015 contamos com a divisão entre os jogos dos cursos de Ensino Médio Integrado e os jogos gerais(IFSC, 2015).\*\* À partir de 2017 as edições do JIFSC contaram com fases regionais, estima-se (dados do CODIR) que tivemos a participação total de 2800 estudantes em cada edição a partir dessa reformulação.

Embora não tenhamos um número preciso e uma crescente no número de participantes, o percentual ainda está muito aquém do total de estudantes. Utilizando como referência o ano de 2019, identificamos um total de 44.724 matrículas ativas no IFSC (SETEC/MEC/BRASIL, 2019) e segundo dados do CODIR um total de 2.800 participantes no JIFSC (contando com as fases regionais), um montante que representa apenas 6,26% do total de alunos. Entendemos que esses números impõem a necessidade de refletir sobre o caráter de inclusão dos JIFSC e a ampliação do acesso aos estudantes.

<sup>68</sup> Segundo dados do CODIR, dos relatórios de gestão e do jornal Link Digital.

Sobre a finalidade dos jogos, chama a atenção, no parágrafo único do regulamento da 7ª edição, um aspecto importante em relação ao caráter classificatório para etapas de abrangência regional e nacional dos jogos; um movimento que parece vinculado ao aspecto competitivo do esporte historicamente constituído na Educação Profissional, como vimos no capítulo quatro desta tese. Mesmo que não seja o objetivo principal dos jogos, esta perspectiva acaba direcionando o olhar dos estudantes que destacam o caráter excludente dos jogos e a desigualdade de condições entre os *Campus* participantes em relação a participação nos jogos. Como evidência empírica, apresentamos a seguir algumas das reflexões realizadas pelos copesquisadores durante as oficinas.

*Teodora: [...] por mais que essas injustiças de só ir quem jogasse bem [nos JIFSC], mesmo assim, a gente tentava levar todo mundo mesmo sabendo da existência dessas injustiças, desse limite de pessoas, mesmo assim a gente tentava levar todo mundo. Antes de ir pro IFSC, na escola onde eu estudava, era mais focado para os meninos desenvolverem uma habilidade física e não para as meninas. [...] quando a gente entrou pro IFSC, independente se você era menina ou menino, se você era forte ou se era fraco, se você era gordo ou magro, você ia jogar no time e em alguma forma você ia ser colocado pela tua força, pela tua estratégia, então eu acho que é um equilíbrio. Existia as injustiças, mas também a gente conseguiu se...*

*Jacinta: A gente conseguiu destacar o que era melhor na gente...*

*Teodora: Exatamente! (Diálogo entre Teodora e Jacinta, Oficina 3, 24/10/2020).*

*Eu tenho outra visão sobre essa questão do esporte. Acredito que a competição, quando você olha a maneira como é estruturada a nossa sociedade, a gente já faz a competição não importa onde seja, não importa quem tá jogando futebol, seja na rua aqui ou indo pra copa do mundo, querer sempre estar ganhando é o básico pra mim. Então acho que essa questão da exclusão por parte de quem for melhor na competição, não seria uma coisa descabível, acho que seja uma coisa que pra nossa sociedade, por exemplo, acredito que se for perguntar pra qualquer pessoa ali fora ela não vai acreditar, levar isso como preconceito ou injustiça, [...] mas eu acho que ao invés de você dar a oportunidade a todos de competir, teria que ser dado a oportunidade a todos pra treinar antes. Que acho que foi essa a injustiça que eu levei mais a sério. Seja por tempo, seja pelo lugar, pelo local que a gente não tinha, pelas condições... as vezes uma pessoa demora mais pra se desenvolver e precisava de mais treino e acho que se for pra pensar em injustiça as pessoas que iam para o IFSC de escolas particulares; essas pessoas, querendo ou não, tinham condições financeiras melhores e apresentavam um desempenho esportivo muito melhor do que as outras porque lá elas tinham esses treinos, esse desenvolvimento físico muito melhor que as outras e chegando no IFSC, é óbvio que essas pessoas vão ser muito melhor que as outras, que nunca tiveram uma oportunidade. Então, acho que ao invés de dar oportunidade a todos pra competirem no JIFSC, tinha que ser dado a oportunidade a todos pra poder treinar pelo tempo que a pessoa precise pra se desenvolver (Maria Rosa, Oficina 3, 24/10/2020).*

O limite de estudantes participantes se dá no JIFSC pelo número de vagas de equipes em cada modalidade, que por sua vez está diretamente ligada aos recursos financeiros disponibilizados para sua execução; isto leva a uma necessidade de organização autônoma de cada *campi* em relação ao quantitativo de equipes e estudantes participantes que também está ligado a capacidade financeira para locação de transporte, hospedagens alimentação, entre outros. Os recursos econômicos são o principal limitador para o acesso de mais estudantes nesta forma de realização dos JIFSC.

Importante destacar que há uma evidente busca pela democratização do acesso aos jogos na Instituição a partir de 2015, quando foram implantadas as seletivas regionais, na qual cada região realiza uma etapa pré-seletiva para os JIFSC, o que resultou em um número maior de participantes, porém restringindo a etapa estadual aos vencedores em cada regional.

Quanto às diferenças entre as condições de preparação das equipes para a participação nos jogos conforme abordado por Maria Rosa, identificamos, apenas 8 *campi* do IFSC com infraestrutura esportiva no ano de 2016; e, em relação as condições materiais, tempo disponível, recursos humanos entre outros há uma variedade de condições em cada um dos 22 *campi* do IFSC.

Igualmente com caráter classificatório, os resultados da etapa estadual dos JIFSC possibilitam a participação da equipe vencedora nos JIFs (Jogos brasileiros das Instituições Federais de Educação Profissional), realizado anualmente pela SETEC/MEC. Maciel (2013), à partir de análise nos sítios da SETEC/MEC não encontrou nenhuma referência à políticas de Educação Física e esportes, tampouco em relação a formação dos estudantes, explicitando o entendimento dos JIFs como um instrumento político ideológico governamental. Medeiros (2020), por sua vez, destaca que a relação da Educação Física e dos jogos dos Institutos Federais em um *Campus* do RS, se impõe pela lógica de mercado e acaba por garantir ou justificar este componente curricular nos currículos do *Campus* investigado. Soares (2017) também encontra uma relação com o caráter competitivo dos jogos, e destaca:

Os professores indicam que a participação e os resultados nos Jogos Escolares Estaduais (Jees) e nos Jogos dos Institutos Federais (Jifes) elevam a disciplina, valorizando-a com o aluno e os demais membros dessa instituição, ficando clara a visão equivocada do esporte como fim em si

mesmo, com valores relacionados à competição e ao desempenho, priorizando a esportivização da Educação Física (SOARES, 2017, p. 134).

Na pesquisa desenvolvida por esta tese, identificamos uma desvinculação entre o JIFSC e o componente curricular Educação Física nos *campi* investigados à medida que não encontramos referência aos jogos em nenhum dos documentos Institucionais dos *campi*, planos de ensino e/ou nos Projetos didático-pedagógicos; porém, quando nos referimos aos diálogos com os estudantes, observamos uma relação orgânica e, em alguns momentos até parecem não assumir uma distinção entre a Educação Física e os JIFSC, tomando-os como sinônimos.

Também identificamos a desvinculação entre o JIFSC e o componente curricular Educação Física nos estudos de Soares (2017) e uma tentativa de romper com essa lógica hegemônica na pesquisa de Sayão (2016).

É comum os professores afirmarem quanto importantes são para os alunos as vivências ofertadas nos jogos realizados pela instituição. Relatam quanto isso implica a formação do indivíduo, a forma como constrói as relações e reconhecem o seu potencial e o do outro, aprendem a agir coletivamente. Os professores reconhecem que seria importante pensar os jogos com outras perspectivas, como parte do projeto pedagógico da disciplina, buscando inserir mais alunos nesse processo, priorizando a formação crítica, social e humana dele e aproximando os objetivos dos jogos com os objetivos de formação propostos pela instituição (SOARES, 2017, p. 134).

As resistências às tradições hegemônicas da área aparecem ainda em outros contextos. Havia uma forte tradição de participação, pelas unidades Nilópolis e Maracanã, nos Jogos das instituições federais de Educação Profissional. Inicialmente, os novos professores e os novos *Campi* (sic) foram deixados de lado, talvez pela dificuldade de integrar uma Instituição tão dispersa geograficamente, ou talvez pela falta de vontade de dividir esta participação com os novos *Campi* (sic) e seus docentes e alunos. Posteriormente, atuando conjuntamente, os novos docentes, dos novos *Campi* (sic), com a participação de alguns docentes mais antigos, foram questionando a participação nestes Jogos, e conseguiram, inclusive, que as verbas destinadas a essa participação fossem utilizadas nos jogos internos, criado e denominado pelo grupo de docentes como Jogos Inter*Campi*, com objetivos voltados primordialmente para a integração e convivência em detrimento da valorização da competitividade (SAYÃO, 2016, p. 293–294) (grifo do autor).

O entendimento da necessidade de pensar os jogos como parte do projeto pedagógico da disciplina conforme evidenciado pela autora e autor citados acima, pode ser materializado ao tomar o esporte e os jogos como manifestações da cultura corporal e a sua tematização nas aulas do componente curricular. A produção de conhecimento sobre cultura corporal além de evidenciada no Art. 3º do regulamento dos jogos, também é citado como princípio norteador no Art. 4º (IFSC, 2018c), conforme apresentado a seguir:

Art. 4º São princípios norteadores do JIFSC:

I - conhecimento relativo à cultura corporal, propiciado por uma linguagem simples e objetiva; II - educação para o desenvolvimento da Educação Física como meio que transforma o ser humano; III - humanização estimulando o participante a vivenciar o prazer proporcionado pelo lúdico esportivo.

Mesmo identificando essa desvinculação entre o componente curricular e os jogos, fica evidente o potencial educativo destes na visão dos estudantes, uma vez que esse tema recorrentemente emergia nas oficinas artesanais do Sul. Segundo os estudantes o aprendizado com a derrota, a integração, a experiência com os esportes, troca de conhecimentos e o convívio com diferentes culturas são aspectos marcantes do aprendizado com os jogos.

*[...] foram **momentos muito especiais**, primeiramente por ser **uma coisa totalmente diferente do que eu já tinha feito**, pelo menos eu que não sou atleta nem perto de ser profissional, nem nada, jogava minha bola lá, fui lá para os jogos que além de ter toda **integração** que é parte importante, teve todo contato com outras pessoas, aprender a lidar com outras pessoas que eu não conhecia, estar por exemplo em uma fila na hora da refeição, em outra cidade falando com pessoas que eu nunca tinha visto, ter esse contato que, seria bem difícil ter esse aprendizado de outro jeito. Assim como aprender a lidar com a derrota que pode parecer bobo mas é importante estar lá [...]* (Maria Rosa, Oficina 1, 05/09/2020).

*[...] eu fui para correr e **eu comecei a gostar bastante de corrida**. Isso mudou a minha vida pois eu gosto de correr ainda e algo que eu achei legal e dos jogos também que eu achei bem bacana a **interação** com as outras pessoas de outras cidades de outros cursos do IF [...]* (Chico Ventura, Oficina 2, 19/09/2020).

*[...] o que eu mais sinto falta do Ensino Médio são os jogos [...], além da **participação corporal que a gente tinha, dar nosso melhor lá, a gente conhecer muitas pessoas também. Eu tive oportunidade de jogar em outras cidades, conhecer novas pessoas, aprender a perder também, porque era muito competitiva** acho que eu mais sinto falta queria continuar participando daquelas competições e tudo mais* (José Maria, 19/09/2020).

*Aprender a **ter paciência** eu acho, e aprender a **persistir** um pouco também, porque eu lembro que no segundo ano a gente tentou, a gente jogou aquela Regional que é para ver quem iria para o JIFSC e a gente perdeu, mas tem essa coisa de persistência porque aí no terceiro ano a gente tentou de novo e tem que ter muita paciência para você entender que não foi dessa vez vai dar certo, na outra, talvez não* (Adeodato, Oficina 2, 19/09/2020).

*[...] acho que saindo um pouco dessa questão da teoria, pelo menos para mim, os **jogos mostram que a Educação Física não é exatamente só o esporte**, e tudo isso está envolvido com a Educação Física. Dentro desses jogos você conhece outras pessoas, pessoas diferentes, novas culturas é uma **troca de conhecimento, de culturas**, de amizades, ficar uma pessoa mais sociável, lá faz vários amigos e nisso vai conhecendo muito mais de outros lugares, de outras pessoas e ajuda tanto*

*em questão do esporte, em questão da sociedade (Querubina, Oficina 2, 19/09/2020).*

Identificamos com os copesquisadores artesãos a potência dos jogos em relação ao aprendizado, principalmente em relação aos aspectos multiculturais, integração, experiência com os esportes, paciência e persistência.

Dado as evidências na falta de articulação entre os JIFSC, o componente curricular Educação Física e as estratégias e políticas esperadas e descritas no PDI com relação a centralidade que o esporte assume na Instituição, compreendemos, assim como Costa (2015), que é preciso iniciar um processo de reformulação das políticas públicas que versam sobre os Jogos Escolares e em *específico* os JIFSC.

Porque não experienciar novas formas de disputa, onde rendimento ótimo seja aquele que é o possível alcançar, sem as pressões da máxima eficiência. No qual as regras possam ser transformadas de acordo com o interesse e a necessidade dos participantes, e que, sobretudo, ajude a otimizar a participação de todos, objetivando a cooperação e a solidariedade. Fazer da competição, a busca salutar de ir em direção a uma excelência pessoal e coletiva, ao invés da conotação sobrepujante da vitória a qualquer custo. Nesse sentido, a escola precisa definitivamente romper com um modelo que apenas reproduz a forma com que o esporte tem se vinculado na sociedade, procurando se possível, idealizar novas práticas esportivas que por sua vez, serão catalisadoras de um processo de mudança de concepção de esporte. Ou seja, espera-se que o esporte escolar promova em seus praticantes, a máxima de fazer o sujeito continuar no esporte a partir de uma perspectiva de lazer e, que a ideia do rendimento, não seja um caminho único (COSTA, 2015, p. 83–84).

É necessário, no nosso entendimento, uma ressignificação dos jogos “dando origem a uma cultura escolar do esporte, quer dizer, “[...] a sua submissão a uma prática, a um uso, a uma arte, a uma maneira de fazer intrinsecamente escolares” (VAGO, 1996, p. 15). Entendemos que a ausência desta nova cultura escolar do esporte no IFSC pode estar relacionada a falta de uma política clara em relação ao esporte e de uma estruturação pedagógica da Educação Física à luz dos princípios do Ensino Médio Integrado enquanto componente curricular do EMI e assim, compreender o ‘lugar’ do esporte na formação é tarefa urgente no IFSC.

Ao finalizar este capítulo, onde objetivamos refletir com os sentidos e significados compartilhados com os estudantes egressos, copesquisadores artesãos sobre os processos de ensino-aprendizagem na Educação Física escolar no EMI, a pesquisa como princípio pedagógico, a extensão e os JIFSC; identificamos o potencial educativo dos JIFSC na visão dos estudantes, que acaba muitas vezes se confundindo com o próprio componente curricular Educação Física.

Sem dúvidas o componente curricular poderia ser um espaço de problematização do próprio JIFSC e das políticas da Instituição em relação ao esporte, o que não identificamos; por isso, consideramos esta, uma ausência sentida nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Física. Essa ausência de um vínculo mais orgânico também é sentida quando tratamos da extensão, quando os projetos parecem ser 'ilhas isoladas' em relação ao componente curricular, uma vez que não foram mencionados pelos estudantes copesquisadores.

Dado seu potencial educativo, entendemos que uma vinculação orgânica entre a Educação Física, a extensão e os jogos, ou ainda, para além destes, o conjunto de manifestações da cultura corporal institucionalizadas no IFSC, poderiam ampliar as possibilidades de construção e uma aproximação de conhecimentos relacionados a cultura local, tal qual a vinculação dos processos de ensino-aprendizagem e a pesquisa descritos nesse capítulo.

A pesquisa como princípio pedagógico, por sua vez, evidenciou uma rica e potente relação entre educação e prática social, entre teoria e prática possibilitando a emergência de conhecimentos e saberes para além da monocultura presente na Educação Física vinculada ao esporte e a aptidão física. A emergência de um outro olhar para os aspectos tradicionais da Educação Física também foram sentidos quando tratamos dos processos ensino-aprendizagem, principalmente em relação a historicidade, a interculturalidade e a relação entre teoria e prática, presente no trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física.

## 7 OS PRINCÍPIOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Já a educação dialógica/problematizadora/libertadora apresentada por Paulo Freire, se assenta no inacabamento e inconclusão das mulheres e homens no mundo, que sabendo-se inacabadas e inacabados se colocam em um movimento de busca, de educação, pois devemos ser sujeitos de nossa própria educação e não objeto dela. Uma educação pautada em um processo humanizador, que só pode ocorrer na práxis, problematizando com os educandos os conhecimentos mediatizados com o mundo. Assim, o educando se faz sujeito no processo educativo, em uma inserção crítica na própria realidade social, elevando a consciência reflexiva e politizada no meio que está inserido, compreendendo e transformando-o (FREIRE, 2013).

Objetivamos com esse capítulo refletir sobre a Educação Física escolar enquanto componente curricular à partir dos conhecimentos produzidos com a *minga* epistêmica, cotejando-os com os princípios do Ensino Médio Integrado conforme descritos no Cap. 3.2, em especial aqueles apontados nos incisos I, III, IV, V e VI do Art. 6º da resolução CNE/CEB nº 06/2012. O foco nos incisos relatados incide a partir da análise e do aprofundamento do universo temático que emergiu das oficinas artesanais do Sul e do entendimento que a identidade da EFI como um componente curricular, na busca por seu estatuto pedagógico, deve ter como horizonte a concepção de EMI.

Partindo das pesquisas identificadas no estudo de revisão, dos documentos orientadores e dos sentidos e significados compartilhados pelos estudantes nas oficinas artesanais do Sul, buscamos, nesse capítulo, apresentar, inicialmente, os desafios, as dificuldades e as possíveis soluções para a efetiva articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, entre o Ensino Médio e a preparação para o exercício de profissões técnicas visando à formação integral do estudante.

Isso feito, apresentaremos nossa compreensão sobre a integração entre a ciência, a tecnologia e a cultura como base para o desenvolvimento do EMI<sup>69</sup>. Importante ressaltar que tratamos de um olhar particular para o componente curricular Educação Física e a cultura corporal, desvelando as ausências e emergências, objetivando refletir sobre as possibilidades construídas para a construção de sua identidade pedagógica no EMI. Por fim, refletimos como o trabalho se expressou como princípio educativo nesta investigação.

---

<sup>69</sup> Neste capítulo traremos sentidos e significados já abordados em outros capítulos desta tese.



Tomamos como horizonte para a reflexão e escrita deste capítulo a descrição presente no Art. 6º das DCNEPT (CNE/CEB, 2012), especificamente nos incisos I, III, IV, V e VI. Os incisos destacam a relação e articulação entre (I) “a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante [...]”; (III) “o trabalho assumido como princípio educativo; (IV) a “articulação entre educação básica com a Educação Profissional e tecnológica [...]”; (V) a “indissociabilidade entre educação e prática social”; e, (VI) a “indissociabilidade entre teoria e prática” como princípios do Ensino Médio Integrado (CNE/CEB, 2012).

Sobre esses princípios, o PPI do IFSC dá destaque quando trata da concepção de Educação Profissional e Tecnológica que orienta os processos de formação, pela qual as “premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e desenvolvimento da capacidade de investigação científica” são apontadas como diretrizes para a formação na Instituição (IFSC, 2017e, p. 2.6).

Embora tenhamos identificado na revisão bibliográfica realizada que grande parte das pesquisas citam os princípios do Ensino Médio Integrado, eles não são um debate central nos estudos. Identificamos que apenas alguns dos estudos dão centralidade a esse debate cotejando com a Educação Física como componente curricular. Entendemos que esse movimento vem tomando força e potência à medida que o subcampo vai constituindo mais maturidade, uma vez que é evidente o aumento gradativo do diálogo entre as pesquisas nos últimos anos e a busca de uma identidade pedagógica para o componente curricular ao relacioná-lo com os princípios do EMI nas pesquisas mais recentes. Gomes (2019, p. 92-93) relata que

Apesar de apontar a perspectiva do trabalho como princípio educativo, não se observa indícios da essência do debate sobre a formação integrada, que consiste em compreender o trabalho como mediação da produção da vida, na produção material e imaterial, na produção da cultura humana, pois o trabalho engloba processo teórico-prático, portanto trabalho é uma prática social histórica.

Sobre o caráter de articulação e integração entre formação básica e formação profissional (inciso IV), e entre a formação do Ensino Médio e formação para o exercício de profissões (inciso I), identificamos pesquisas que evidenciam a ausência de integração (MEDEIROS, 2015); os desafios e dificuldades da integração (ALMEIDA & MARTINS, 2020; BARROS JUNIOR, 2010; MENDONÇA, 2016; SILVA, 2015; SOARES, 2017), principalmente no aspecto curricular; e, estudos que

apontam possíveis saídas e soluções para a integração relacionando a EFI no EMI (ALMEIDA & MARTINS, 2020; FERREIRA JÚNIOR, 2017; MEDEIROS, 2015; SILVA, 2015).

Segundo Medeiros (2015) a ausência de integração ocorre em função de ações particularizadas dos docentes que atuam conforme suas concepções e à falta de um conhecimento desses docentes sobre a concepção de Ensino Médio Integrado. Na mesma perspectiva, Silva (2015) salienta que integrar a EFI no EMI é ainda uma realidade muito distante.

Sobre os desafios e dificuldades enfrentadas para a efetivação da integração da EFI no EMI, identificamos os problemas materiais, a falta de condições de trabalho e a falta de formação docente para atuar na Educação Profissional, movimento que reflete em uma confusão em relação ao domínio conceitual da 'integração' e uma dificuldade de entendimento das possibilidades da EFI no EMI (SILVA, 2015); a aproximação dos conteúdos do componente curricular aos da formação profissionalizante que decorre de uma falta de identidade da EFI no EMI (SOARES, 2017); a fragmentação histórica entre as áreas do conhecimento e um planejamento curricular com base nas atuações tradicionais (BARROS JUNIOR, 2010); o conteúdo programático (MENDONÇA, 2016) e vinculação dos conhecimentos da EFI com as diferentes áreas do conhecimento, principalmente àqueles relacionados à Educação Profissional (ALMEIDA; MARTINS, 2020).

Ao analisar questões referentes à articulação da formação profissionalizante com o mundo do trabalho, Soares (2017) percebeu uma preocupação dos professores investigados em oferecer uma formação,

[...] propiciando discussões acerca de questões relativas ao corpo, saúde e qualidade de vida relativamente ao mundo produtivo, propondo temas, tais como "doenças ocupacionais", "relação do corpo, saúde e trabalho", "manejo do estresse", mas também questões relativas a ações promovendo o desenvolvimento da coletividade, do cooperativismo, da solidariedade, conceitos fundamentais para o convívio profissional (SOARES, 2017, p. 146, grifos da autora).

Barros Junior (2010) chama a atenção para a possível relação submissa da formação ao capital, na qual a sistematização dos conteúdos da EFI no EMI estão atrelados ao universo produtivo; e, o componente curricular adere a formação profissional através de conceitos advindos da lógica produtiva toyotista, alimentado pelas categorias de competência, qualidade total, flexibilidade, polivalência, e os aspectos disciplinadores e profiláticos. O corpo, nesta perspectiva, segundo o autor,

é encarado numa perspectiva biofisiológica e de força de produção, tornando-se difícil “o encontro com a espontaneidade e criatividade necessárias na exploração do movimento e para a vivência e compreensão das diversas expressões da cultura corporal (BARROS JUNIOR, 2010, p. 49)”.

Sá (2019) e Medeiros (2015) também destacam que os documentos oficiais analisados em suas pesquisas, apontam sentidos para a formação centralizada com as dimensões econômicas submetendo a formação ao interesse do mercado em uma perspectiva instrumental; sentidos esses que, por sua vez, entram em disputa com àqueles voltados para a formação integral e as possibilidades de integração curricular.

Os estudantes copesquisadores desta tese também abordaram nas oficinas artesanais do Sul as dificuldades de integração e como veem as dimensões de sua formação no IFSC:

*[...] particularmente, por a gente (sic) ter sido a primeira turma, eu acredito que a parte operacional não foi tão foco [...] do integrado, porque muito daquilo que a gente aprendeu talvez não tenha sido realmente da forma como se aplica né? Essa questão do operacional, pra mim fica um pouco a desejar nesse sentido, acho que a gente teve muito mais relação com um ensino crítico e ao mesmo tempo (silêncio), relacionando isso com a Educação Física; eu acho que ela deu uma inovada, porque eu estava acostumada com uma Educação Física totalmente prática e até mesmo se pensava pouco assim em relação a regras e a história do esporte por exemplo, então acho que isso foi algo bem legal porque faz pensar né. [...] acho que ela afirmou bastante esse papel assim do IFSC de ser além da prática né, ser mais crítico (Chica Pelega, Oficina 3, 24/10/2020).*

*[...] nossa expectativa ou a expectativa de quem quer ingressar no instituto hoje é de ter a parte do operacional muito mais estimulado do que as outras partes. O que a gente enfrentou aqui e eu acredito que as outras pessoas não enfrentam mais, é a dificuldade das primeiras turmas tem para os professores adaptar os materiais, desenvolver as aulas de maneira eficiente para que a gente pudesse aplicar os conteúdos depois, mas acredito que mesmo assim a parte operacional ao nosso curso foi mais foi, o que foi mais bem desenvolvido. Na parte crítica acredito que deve ser o papel que qualquer escola de Ensino Médio, fundamental, Ensino Médio. Creio que no instituto as disciplinas foram desenvolvidas, fora todas as disciplinas técnicas, principalmente sociologia e Educação Física. Sociologia principalmente partindo pro lado da política etc... e a Educação Física chegando com um tratamento social em outros casos e comportamento da sociedade. E a terceira parte em relação ao ENEM acho que essa parte também deveria ser, pelo menos nas escolas de Ensino Médio, devia ser bem representado, mas acredito que essa é a parte que mais carece no Instituto, não que eu acredito que seja um problema quando você coloca dois pilares bem fortes, nos outros lados se pode deixar pro aluno, mas tem que dar pelo menos uma condição para o aluno, porque se não creio que seria*

*muito, muito tempo de aula e acredito que não tem como fazer os 3 pilares bem fortes (Maria Rosa, oficina 3, 24/10/2020).*

Identificamos nas oficinas artesanais do Sul uma compreensão, por parte dos estudantes, de que a formação deve ser sustentada em três dimensões – ou pilares conforme destacou Maria Rosa –: a) focada no aspecto técnico operacional; b) na formação crítica; e, c) ancorada em uma preparação para o ENEM e/ou vestibulares. São compreensões que revelam, em nossa interpretação, a preocupação com uma formação imediata que contemple a necessidade de acessar o ensino superior através de provas seletivas; e a formação operacional técnica com vistas ao emprego, uma vez que, há uma especificidade em suas formações; e a relevância que é destinada ao caráter crítico da formação, que supomos, a partir dos diálogos nas oficinas, se tratarem de uma compreensão da formação de sujeitos histórico-sociais.

Ao denotarem a formação em três pilares, os estudantes podem evidenciar uma dissociação entre os aspectos integrativos da formação como preza o Art. 6º e expõe a dificuldade de efetivação desse processo no contexto da formação no EMI.

Outros aspectos que nos chamaram a atenção nas narrativas descritas é a denúncia da dificuldade material; a relação teoria e prática quando trata da dimensão técnica operacional da formação; e, a dimensão histórica e social destinada ao conhecimento quando trata da Educação Física como componente curricular, tema desta tese.

Dado os desafios e dificuldades da integração, também identificamos pesquisas que apontam possíveis saídas e soluções para a integração da EFI no EMI. Ferreira Junior (2017) por exemplo, aponta que a integração curricular ocorre principalmente no desenvolvimento de conteúdos semelhantes entre os diferentes componentes curriculares; e, no caso *específico* da EFI, o autor aponta que sua inter-relação acontece com os componentes da área das ciências da natureza ou, dos cursos de formação profissional do itinerário formativo da saúde (FERREIRA JUNIOR, 2017).

Almeida e Martins (2020) entendem que a falta de integração é o maior desafio a ser enfrentado na Educação Profissional e tecnológica. Segundo os autores, “promover **parcelas** de interdisciplinaridade pode ser o primeiro passo para pensarmos a integração curricular, pelo menos enquanto nossos **currículos integrados** estiverem organizados na forma fragmentada (p. 17, grifos dos

autores)”. Para os autores a interdisciplinaridade seria uma forma, ainda que limitada, para potencializar o debate e fornecer pistas para a construção de uma proposta efetivamente integrada. O estudo de Medeiros (2015) também indica que a interdisciplinaridade circula entre os sentidos atribuídos pelos docentes como possibilidade de integração da EFI no EMI.

Silva (2015), por sua vez, evidencia uma ‘certa confusão’ quanto à relação feita entre os professores ao tratarem de EMI e interdisciplinaridade, que mesmo tendo convergências entre elas, guardam diferenças conceituais substanciais. O autor, ao denunciar a sensação de professores de EFI indicando a desvalorização do componente curricular e a prioridade destinada à formação técnica da Instituição, também entende que mesmo com a possibilidade de efetivar o trabalho da EFI por meio de projetos de pesquisa e extensão, o dualismo estrutural persistiria na realidade estudada, pois, não há o reconhecimento desta, como uma área de conhecimento importante para a formação (SILVA, 2015). Medeiros (2015) também reconhece entre os discursos dos professores que a integração poderia se efetivar através de projetos de pesquisa e extensão.

Importante ressaltar que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são previstas no Art. 6º (CNE/CEB, 2012) para a efetivação da relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício de profissões técnicas (inciso I). Conforme apresentado nesta tese, o PPI do IFSC trata a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão como central em seus processos pedagógicos,

É importante entender que, se as relações que se estabelecem na instituição são marcadas pela ação crítica e criadora, o exercício do ensino, da pesquisa e da extensão será incorporado como prática, seja no processo pedagógico, seja nos processos de realimentação do trabalho docente, dando assim mais consistência às relações que se estabelecem entre a instituição e a sociedade (IFSC, 2017f, p. 2.27).

Sobre a integração entre a ciência, a tecnologia e a cultura, como base para o desenvolvimento do EMI identificamos nas oficinas artesanais do Sul, a pesquisa como princípio pedagógico, conforme descrita no inciso IV do Art 6º das DCNEPT – articulação entre a “Educação básica e a Formação profissional e Tecnológica” na perspectiva da “integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social” como uma emergência para a possibilidade integração e articulação (incisos I e IV), para a indissociabilidade entre educação e

prática social (inciso V) e, entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (inciso VI) – foi evidenciada no diálogo com os estudantes copesquisadores.

Na visão dos estudantes, além de potencializar os processos de ensino-aprendizagem, as pesquisas desenvolvidas com o componente curricular proporcionaram o desvelamento de alguns conteúdos da Educação Física e o reconhecimento enquanto sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos, conforme as narrativas dos estudantes, evidenciadas a seguir:

*Acredito que inserir a gente no espaço que a gente vive, além de motivar muito mais fazer o trabalho, **você pode se colocar como o próprio objeto da sua pesquisa. Além de se inserir na tua própria realidade você consegue ter uma ideia e uma dimensão daquilo que você vê na sua rotina, ou seja, além de você estar pesquisando, entendendo sua realidade, você se colocando como objeto da pesquisa, pra mim pelo menos, você pode tá entendendo qual que é seu papel ali, qual que é seu papel transformador, quais são as oportunidades que você está tendo, tendo acesso a esse tipo de educação.** [...] sobre o conhecimento e a sequência de conteúdos da Educação Física, eu acredito que as partes mais importantes [...], como citado nos outros encontros [...] são que **além de estar dentro de sala de aula passando o conteúdo e etc, esses conteúdos em que a gente foi colocado como pesquisador e como objeto de pesquisa ao mesmo tempo, principalmente as coisas que propiciaram entender o espaço que a gente vive, dentro da Educação Física.** Porque obviamente na relação com a matéria [componente curricular], mesmo para as outras matérias [outros componentes curriculares], acho que se tivesse como se fazer isso **além de propiciar a parte teórica a parte crítica fica infinitamente bem aproveitada nessa maneira** (Maria Rosa, Oficina 3, 24/10/2020).*

*Acredito que **dentro da matéria [componente curricular] de projeto integrador que a gente conseguia ter um maior link entre as outras matérias.** Porque lá a gente tinha a possibilidade de sair, de interagir, de questionar os professores em relação às ações que a gente estava pesquisando, por exemplo, se você tem uma dúvida de português vou pedir para a professora, se está fazendo uma pesquisa em relação a física eu vou conversar com professor. E todos esses links, acho que foi o que oportunizou esse cruzamento entre as disciplinas (Maria Rosa, oficina 3, 24/10/2020).*

O Projeto Integrador, citado por Maria Rosa, é um componente curricular desenvolvido no 2º e no 3º ano do EMI que visa desenvolver a integração curricular através de pesquisas empreendidas pelos estudantes. Identificamos que o acesso ao conhecimento científico possibilitado neste e nos demais componentes curriculares – uma vez que compreendemos a pesquisa como um dos princípios do EMI, portanto, das aulas dos diferentes componentes curriculares –, materializa-se

como uma potente possibilidade de integração da ciência ao desenvolvimento curricular conforme descrito pelo inciso IV do Art. 6º das DCNEPT.

Moura (2007, p.23) ao refletir sobre a pesquisa como princípio pedagógico, aponta que ela precisa “instigar o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gerar inquietude, para que ele não incorpore **pacotes fechados** de visão de mundo, de informações e de saberes”, tanto ao nível do senso comum (saber cotidiano), quanto dos saberes escolares ou científicos.

A pesquisa, segundo Freire (2013, p. 120), pode desvelar aos estudantes “certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”. Neste sentido, Maria Rosa aponta que uma das pesquisas desenvolvidas pelos colegas proporcionou uma reflexão sobre a relação entre corpo, identidade e capital.

*[...] teve um trabalho de projeto integrador, que você (Francisca Roberta) deve ter ajudado, foi sobre padrões corporais, padrões de beleza, [que] **me fez ter uma algumas reflexões sobre as pessoas [...]**, mas acredito que é daquele projeto e também partindo da fala **nas aulas que a gente teve sobre saúde**, acho que aquele, **aquela combinação dos dois me fez ter uma reflexão maior sobre esse assunto, sobre a construção de identidade, sobre os padrões da sociedade** e, também, querendo ou não, mesmo não sendo uma coisa que tenha acesso muito amplo, tirando esses ambientes assim de Educação Física que a gente teve, nessas aulas que eu citei. Acredito que seria muito difícil para um professor de qualquer disciplina, levaria muito tempo para ele, propor alguma coisa, sobre uma visão diferente do modo que a sociedade atual é construída e de como toda a questão das redes sociais, **a questão do ataque capitalista em relação ao corpo, em relação a identidade.***

*Um professor querer expor uma visão diferente, pelo menos eu acredito, iria demandar muita energia, muito tempo e acredito que até teria que ter uma disciplina apenas sobre isso, pra apresentar uma visão diferente do mundo que a gente está inserido, porque seria basicamente de uma visão construída por todo mundo, todo mundo que está ao teu redor, nas redes sociais e todo ambiente que se vive e o professor querendo apresentar uma visão de que aquilo, querendo ou não, não é o natural do ser humano e é uma disjunção que a gente teve no mundo nos últimos anos e que toda identidade que a gente teria, que a gente se a gente vivesse um outro modelo de sociedade, aí a nossa identidade mudaria, tenho certeza que a minha pelo menos mudaria completamente se eu tivesse um acesso a essas informações no momento da construção da minha identidade (Maria Rosa, oficina 3, 24/10/2020).*

Outro aspecto fundamental para a integração apontado pelo inciso III para a o desenvolvimento curricular no EMI é a tecnologia pelo qual é entendida como “extensão das capacidades humanas que promove a transformação da ciência em

força produtiva, visando a satisfação das necessidades humanas [...] (CNE/CEB, 2012, p. 216)”.

Ao acessar a manifestação ‘jogo’ enquanto dimensão lúdica da cultura corporal em articulação com o conhecimento relacionado ao componente curricular Programação, os estudantes puderam desenvolver uma outra forma de acesso e fruição para essa manifestação, como descreve Atanás:

*[...] não lembro em qual aula foi... em programação! A gente teve que criar um jogo, então, eu acho que isso ligou a programação diretamente com Educação Física, no caso dos jogos. Se não me engano foi o jogo da velha mas a gente tinha que ter o conhecimento das regras e do jogo para poder formular programação, foi um exercício que acabou ligando as duas matérias né... muito próximas [ironia] [...]. Foi interessante porque nas outras matérias eu acho que não tinha ligação alguma [...] também teve empreendedorismo que a gente fez como se fosse uma atividade física... Foram poucas as matérias que realmente trouxeram ligações como essas duas (Atanás, oficina 3, 24/10/2020).*

Sobre a cultura como base para o desenvolvimento curricular, identificamos que ela foi abordada pelos estudantes como forma de se situar no mundo e, como o reconhecimento das diferentes formas de ser e existir no mundo. Articular cultura no processo formativo, segundo os estudantes, foi possível em função dos conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física, a sua historicidade, pela identificação das diferentes manifestações da cultura corporal, pela ausência de outras manifestações, e, pelos JIFSC.

Os sentidos e significados compartilhados por Maria Rosa e descritos no capítulo 6.1 em relação aos conhecimentos do ‘núcleo europeu’ nos levaram a refletir sobre o conflito de conhecimentos<sup>70</sup> entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo (SANTOS, 2009). A possibilidade de identificar a ausência de conhecimentos da cultura corporal para além do ‘núcleo europeu’ sugere emergir o reconhecimento de um modelo dominante de cultura corporal que se estabelece em forma de epistemicídio às manifestações da cultura que são subalternizadas e/ou invisibilizados pela cultura dominante.

Em Borowski *et al.* (2020) apontamos para a necessidade de compreendermos as ausências produzidas no universo da cultura corporal e que

---

<sup>70</sup> Os conhecimentos conflitantes que, segundo Santos (2009) precisam, necessariamente, presidir o projeto educativo são: a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação; e o imperialismo cultural e multiculturalismo.



esse desvelamento ao estar na centralidade do processo pedagógico, pode reposicionar a educação a favor daqueles que a lógica dominante historicamente oprime. É assim uma emergência, uma forma de reconhecer a diversidade do conhecimento da Educação Física em oposição à monocultura identificada em outros capítulos desta tese.

Buscando entrelaçar as reflexões apresentadas até aqui, retomamos o objetivo deste capítulo, que busca refletir a Educação Física escolar enquanto componente curricular à partir dos conhecimentos produzidos com a *minga* epistêmica, cotejando-os com os princípios do Ensino Médio Integrado, dispostos no Art. 6º das DCNEPT. Entendemos que para uma explicação didática das formas de integração precisamos retomar os princípios apresentados até aqui para então articularmos com o sentido do trabalho.

De uma forma geral, seria possível destacar que, em relação ao inciso I, podemos constatar que a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício de profissões técnicas é um dos principais desafios e dificuldade para a efetivação do Ensino Médio Integrado 'para além da forma', como aborda Ramos (2010).

Os desafios, ao tratar da articulação da Educação Física, se impõem principalmente em relação ao desvelamento do conhecimento do componente curricular relacionados e articulados com os demais componentes curriculares. Entendemos que a interdisciplinaridade, as atividades de pesquisa e extensão, e o projeto integrador, como espaços para a possibilidades de refletir e construir os primeiros passos para a integração curricular; porém, a efetiva integração não pode ocorrer enquanto sobreposição, inter-relação, ou submissão de conteúdos, visto que essa condição expressa literalmente a fragmentariedade do conhecimento em oposição a sua totalidade; neste sentido, entendemos que o ponto de partida para a integração deve ser a prática social inicial dos conteúdos (SAVIANI, 2019; GASPARIN, 2009).

Em relação ao inciso IV, reconhecemos nas oficinas artesanais do Sul a emergência da pesquisa como princípio pedagógico como potente também em promover a integração entre saberes para a produção do conhecimento e a intervenção social. Essa potência emerge do reconhecimento dos diferentes projetos de pesquisa desenvolvidos com o componente curricular Educação Física descritos

no capítulo 6.2, assim como àqueles descritos neste capítulo, que foram possibilitados pelo projeto educativo do EMI, e mais especificamente do IFSC, expresso nos documentos institucionais orientadores.

A indissociabilidade entre educação e prática social (inciso V) é reconhecida nas oficinas artesanais do Sul pelos estudantes ao ponto que muitos conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física emergiram da pesquisa da realidade social vivenciada pelos estudantes, tomando a prática social como ponto de partida para o desvelamento e o desenvolvimento dos conhecimentos acerca da cultura corporal. A historicidade dos conhecimentos e o reconhecimento dos sujeitos da aprendizagem foram também abordados nas oficinas e tratados anteriormente neste, e no capítulo 6 desta tese.

A relação teoria e prática (inciso VI) foi abordada no capítulo 6 desta tese e trouxe como consequência, na visão dos estudantes, um caráter reflexivo sobre a Educação Física apoiada na compreensão dos condicionantes sociais e históricos do conhecimento que trata a Educação Física.

Dada reflexão realizada até então, buscamos agora, apresentar o nosso entendimento acerca do trabalho como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular.

O trabalho aqui é entendido no seu sentido ontológico, em uma acepção mais ampla, enquanto práxis humana, material e não material, produção cultural constitutiva do ser social, conforme descrito pelas DCNEPT; no documento, o trabalho é “conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2013, p. 215); assim, o ser humano é compreendido como produtor de sua realidade e, por isso, pode dela se apropriar e transformar. Essa capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar os meios para concretizá-los é justamente o que diferencia o ser humano dos outros animais e possibilita a construção de conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência (BRASIL, 2013).

O trabalho, nas palavras de Marx (2017, p. 255):

é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural com

uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete ao jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2017, p. 255).

Deste modo, o trabalho constitui-se assim, a base da existência humana que na sua forma histórica sofre transformações, e no modelo de sociedade capitalista vigente, acaba se reduzindo a produção de mercadorias, tornando-se forma e expressão da exploração e alienação de homens e mulheres.

Nos escritos de Paulo Freire, o trabalho é a expressão fundamental da condição ontológica do ser humano com um ser de relação e transformação do mundo natural e cultural, um ser de práxis, de ação e reflexão (FREIRE, 1978, 1989, 2011b). Ao trabalhar, homens e mulheres o fazem sob condições que favorecem e/ou desfavorecem sua condição de ser mais e assim, somente a capacidade de agir e refletir não garante por si só, um entendimento das complexas relações que constituem a realidade e orienta a ação na perspectiva da humanização (FISCHER, 2016).

É neste sentido que, assim como Silva (2015) e Lordelo (2019),

[...] assumimos o trabalho como princípio educativo, visando à construção da educação e de um sistema educacional para a classe trabalhadora na perspectiva da emancipação e autonomia humana. Dentro desse contexto, acreditamos que a Educação Física, como elemento curricular do Ensino Médio Integrado, partilha dessa perspectiva a partir do momento que sua prática no ambiente escolar considerar como principal objeto, todo o movimento histórico do homem presente nos elementos da Cultura Corporal de Movimento, sejam as danças, os jogos, as lutas, a ginástica, os esportes e a capoeira, como elementos um dia utilizados para a manutenção da vida e meios para manifestações culturais de várias gerações (SILVA, 2015, p. 22).

[...] possibilitar a reflexão pedagógica sobre o patrimônio historicamente acumulado do acervo de atividades da Cultura Corporal [...] – Jogo, Dança, Ginástica, Luta, Esporte, Treinos Corporais, dentre outras – a fim de identificar, interpretar, compreender e explicar suas manifestações, seus sentidos e significados, bem como possibilitar a vivência de seus fundamentos (LORDELO, 2019, p. 124–125).

Trata-se de compreender o universo da cultura corporal historicamente acumulado como “particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora (trabalho) para atender necessidades humanas de conteúdo sócio histórico (TAFFAREL, 2016, p. 14)” utilizados para a manutenção, reprodução e construção da vida.

A partir das reflexões apontadas nesta tese, compreendemos que a cultura corporal que se manifesta no cotidiano, no senso comum dos estudantes, foi apreendida criticamente pelos estudantes através da pesquisa como princípio pedagógico e, neste sentido é que pulsa a necessidade de, na investigação, tomada como ponto de partida a prática social dos próprios estudantes, uma vez compreendida criticamente volta problematizada ao senso comum e ao cotidiano como catarse com vistas à transformação (prática social final do conteúdo) como aponta (SAVIANI, 2019).

Freire (2011a), ao tratar sobre a necessidade de respeitar os saberes dos educandos e questionar a realidade concreta na qual os estudantes estão inseridos, questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 2011a, p. 32)

É no sentido de práxis humana, uma vez que reconhecemos e apreendemos o real como construção humana, pela qual problematizamos para retornar a ele criticamente, com vistas a possibilidade de transformação que entendemos a possibilidade de efetivar o trabalho como princípio educativo. Mas, destacamos que: apreender o real exige um método “que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta, que mediante uma determinação mais precisa através da análise chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado” (BRASIL, 2013, p. 215); e que tampouco essa assimilação da realidade se dê com os estudantes, de forma acrítica ou mítica permanecendo no saber trazido do senso comum; entendemos que cabe aos implicados no processo, entre eles, a professora ou professor em sua autoridade intelectual, a construção de uma organização rigorosa e sistemática dos achados a fim da superação daquilo que encontraram desorganizados e não sistematizados.

Corroboramos a Freire (1978, p. 29) ao pontuar que:

Ao lado da reorganização do modo de produção, este é, enfatize-se, um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valoração, e não idealização da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os seus níveis em

torno da realidade. O que se impõe, de fato, não é a transmissão ao povo de um conhecimento previamente elaborado, cujo processo implicasse no desconhecimento do que o povo já sabe e, sobretudo, de que o povo sabe, mas a ele devolver em forma organizada, o que ele nos oferece em forma desorganizada. [...] conhecer com o povo a maneira como o povo conhece e os níveis de seu conhecimento. Isso significa desafiá-lo, através de sua reflexão crítica sobre a própria atividade prática, portanto sobre as finalidades que a motivam, a organizar os seus achados, superando assim, a mera opinião sobre os fatos por uma cada vez mais rigorosa apreensão e explicação dos mesmos.

Trata-se assim de “permitir que os saberes ganhem sentido por meio do reconhecimento dos significados político-sociais das práticas que suscitam ou favorecem”, promovendo aos conteúdos a condição de não mais um fim em si mesmo, mas “[...] um meio de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória” (OLIVEIRA, 2009, p. 81).

Entendemos que ao assumir o trabalho como princípio educativo, não é possível entregar aos estudantes no EMI um conhecimento pré-formatado, em forma de pacotes de dados estabelecidos previamente e distante de sua realidade em forma de currículos pré-estabelecidos – a BNCC por exemplo –, onde os estudantes são convidados apenas a assimilar os conhecimentos selecionados por um ‘ente superior’, alguém externo àquele processo educativo.

Desvincular o acesso e a produção do conhecimento da prática social que mobiliza os sujeitos cognoscentes é distanciar as possibilidades de acessar e conflitar criticamente os conhecimentos e saberes do senso comum, pelos quais homens e mulheres mobilizam suas vidas no cotidiano; é distanciar e negar a capacidade de ser mais, uma vez que esse movimento tende a aligeirar o conhecimento a mera formalidade; é impossibilitar de dizer a palavra verdadeira que nas palavras de Freire (2013)

[...] dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens [e mulheres] mas direito de todos os homens [e mulheres]. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais (FREIRE, 2013, p. 109)

Interpretamos ainda, que a possibilidade de rompimento com a dualidade estrutural da formação que se vincula a uma lógica colonialista e opressora, exige um reconhecimento do processo de trabalho pelos sujeitos cognoscentes, implicando os estudantes no processo de construção do conhecimento.

[...] Daí que a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exija um esforço inter-estrutural, quer dizer, um trabalho de transformação ao nível da infra-estrutura e uma ação simultânea ao nível da ideologia. A reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho (FREIRE, 1978) (grifo do autor).

Neste sentido, compreendemos que a Educação Física escolar enquanto componente curricular no EMI precisa, necessariamente, tematizar a cultura corporal, reconhecendo com os estudantes sua dimensão corpórea (sem assumir uma perspectiva dualista e dicotômica entre corpo e mente) do trabalho; compreendendo o universo da cultura corporal enquanto produto historicamente produzido, não somente em suas manifestações tradicionais ou já sistematizadas de alguma forma pela humanidade, mas de fato mergulhar a apreensão da dimensão da cultura corporal que mobilizam e impactam suas vidas cotidianas em conflito com as anteriores; potencializando a emergência de forma de enfretamento à formas capitalistas, colonizadoras e patriarcais de opressão aos sujeitos.

O ato do trabalho (enquanto ação no mundo, e não simplesmente movimento corporal com deslocamento no espaço sem uma intencionalidade, como movimento aleatório), é um processo resultante da relação homens e mulheres com a natureza; é sempre uma relação corporificada, uma relação que se expressa em uma particularidade que concerne à Educação Física, denominada cultura corporal (ANDRADE *et al.*, 2020).

Neste sentido, reconhecemos e ressaltamos os “conhecimentos que estão presentes na resistência e na luta contra a opressão que delas surgem, conhecimentos materializados, corporizados em corpos concretos, coletivos ou individuais” (SANTOS, 2019, p. 135). Apesar de pensarmos, conhecermos, sentirmos, sermos no mundo com o corpo, ele é, sob a perspectiva das epistemologias do norte, tratado como tábula rasa ou apenas suporte daquilo que é ‘valioso’ no mundo; uma expressão do que apresentamos anteriormente como corpo produtivo, consumidor, corpo mercador e mercadoria, sexualizado, para o trabalho, performático, segundo a concepção de emancipação sustentada no pilar da regulação a partir da pujança do princípio do mercado, onde acaba predominando o que Santos (2019) chama de ‘emancipação perversa do corpo’, que visa apenas a sua vitalidade e desempenho.

Esse realce da fisicalidade do corpo que na visão do autor, “deforma a dialética da sua dimensão vital e humana, favorecendo a dimensão física por meio do qual surge um novo humanismo do corpo” que sujeita-o ao monopólio do conhecimento técnico corporal e à lógica do valor; que hierarquiza os corpos no trabalho e no lazer de acordo com a maior distinção que carregam entre corpo e mente. Tem-se, segundo Santos (2019, p. 138), “um anticartesianismo perverso: em vez de a mente ser corporizada, o corpo torna-se o abandonar da mente”.

Entendemos que essa perspectiva focada na fisicalidade do corpo, historicamente evidenciada na Educação Profissional como demonstram os estudos anteriormente apresentados, manifestam a contradição com a concepção de EMI tendo o trabalho como princípio educativo e acabam formando, deformando e conformando a subjetividades de homens e mulheres a partir de sua dimensão corpórea.

Entendemos que enquanto inédito viável (FREIRE, 2013, 2011a) – utopia materializada no ato de denúncia de um presente desumano e no anúncio de uma estrutura humanizante em oposição à uma visão fatalista da realidade – a Educação Física pode defender e sustentar a possibilidade de um estatuto pedagógico para o componente curricular no EMI pautado na assunção da emancipação ou subversão corpórea (SANTOS, 2019); na sua dimensão corpórea na cultura, enquanto trabalho, práxis humana que se materializa como, com e na linguagem, pois essa dimensão que possibilita homens e mulheres se tornarem sujeitos, serem mais, se constituírem como subjetividades inconformistas em relação às injustiças e as ausências produzidas pelo colonialismo, o capitalismo e o patriarcado.

Em nossa compreensão, a Educação Física escolar, enquanto componente curricular tem, na perspectiva do EMI, a função primordial de socializar e de sistematizar a reflexão pedagógica dos conhecimentos historicamente produzidos acerca da cultura corporal de forma dialética e contra hegemônica. Dialética no sentido de compreender o fenômeno através de sua origem, desenvolvimento e contradições na sociedade; e, contra hegemônica ao buscar trazer para o enfrentamento epistemológico as manifestações da cultura corporal explicitadas no senso comum constitutivas do projeto hegemônico de sociedade e que explicitam uma concepção de mundo contraditória aos interesses dos grupos oprimidos e geram o epistemicídio.

O enfrentamento epistemológico que propomos se pauta na pesquisa enquanto princípio pedagógico, ou seja, um processo de apropriação do método científico por parte dos estudantes na práxis pedagógica ao trazer do senso comum as manifestações da cultura corporal vivenciadas e colocá-las em confronto com o conhecimento científico, explicitando as contradições do real que levam as condições de opressão.

A cultura corporal, portanto, precisa, necessariamente, ser tematizada a partir e com sua prática social; precisa ser desvelada a partir da pesquisa como princípio pedagógico, articulando ciência, cultura, tecnologia e trabalho como princípio educativo.

A guisa de finalização, retomamos aqui, o objetivo deste capítulo, que buscou refletir sobre a Educação Física escolar enquanto componente curricular à partir dos conhecimentos produzidos com a *minga* epistêmica, cotejando-os com os princípios do Ensino Médio Integrado. Reconhecemos que as análises aqui apresentadas tratam de uma visão particular que não pretende uma universalidade, mas que contribui como reflexão para a produção de formas que atinjam a especificidade do EMI como projeto de educação.

Incorporar os princípios do EMI nas aulas de Educação Física e/ou em outro componente curricular desta modalidade de ensino, implica compreender o trabalho no seu sentido formativo e humanizador. Portanto, não trata-se de formar para o trabalho no sentido imediato que o termo assume na sociabilidade do capital, mas para e pelo trabalho em sua forma concreta, assegurado pela integralização entre os conteúdos do Ensino Médio e do ensino técnico (GOMES, 2019).

Com Freire (1978, p. 25), entendemos que precisamos buscar um momento no qual, “[...] já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar”, pois, é aí que se instala, a unidade entre a teoria e a prática. Ainda, de acordo com o autor, “o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas”. Assim, “a unidade entre a prática e a teoria coloca assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja se nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (FREIRE, 1978, p. 25).



Interpretamos que, é nesta perspectiva que o trabalho pode ser humanizador; que pode permitir o acesso ao conhecimento valioso da humanidade; um conhecimento que é mais do que puro treinamento ou adestramento; que pode contribuir na busca pela construção de uma sociedade utópica (no sentido freiriano) e justa, na qual, como nos ensina a simplicidade do lema do movimento caboclo na guerra sertaneja do contestado: “quem tem mói, quem não tem, também mói e no fim todos ficarão iguais (MACHADO, 2004, p. 193)<sup>71</sup>” seja a expressão da superação da dualidade estrutural na formação no país.

---

<sup>71</sup> Expressão que está relacionada à atividade laboral e de distribuição de alimentos e suprimentos pelos caboclos, no qual as pessoas que chegavam ao povoado eram sustentadas por todas, mesmo sem ter contribuído com nada. Moer está ligado à atividade de fazer farinha de mandioca e milho, ver mais em Machado (2004).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO

Ao intitular o último capítulo desta tese, o fazemos a partir de uma resposta de Paulo Freire à Myles Horton. Freire (2011a), aponta que o caminho se faz caminhando, remetendo a um provérbio do poeta espanhol Antonio Machado que diz *'se hace al andar'*. Outra passagem neste sentido pode ser identificada no livro *Pedagogia da Esperança*, onde o autor escreve que “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se põs a caminhar” (FREIRE, 2011a, p. 213).

Entendemos que ‘o caminho se fez caminhando’ ao desenvolver esta tese, que nasceu da inquietação em relação a prática pedagógica no EMI, e que aponta para uma utopia pela transformação da ordem social, econômica e política que se faz injusta. O caminho se faz caminhando pois fomos desvelando seu percurso ao caminhar, ao tatear, ao experimentar e, principalmente, com os diálogos que possibilitaram compreender a incompletude dos procedimentos, gerando a inquietação necessária para buscar os meios que se aproximem de uma pesquisa engajada com o Sul epistemológico.

Fizemos, neste sentido, um artesanato intelectual (WRIGHT MILLS, 1965), pelo qual há o domínio do pesquisador de todo o processo de conhecimento, desde a definição dos temas, passando pela organização das informações, chegando à exposição daquilo que encontramos. O artesão não trabalha com modelos standardizados, a sua lógica de construção não é mecânica, mas de repetição-criação (SANTOS, 2019). Ao assumir uma *minga* epistêmica como procedimento metodológico, pudemos criar condições para o conhecimento da realidade com os sujeitos imbricados no cotidiano, não apenas como mera fonte de obtenção de dados, mas como recurso intelectual para liberar a imaginação sociológica de modo a torná-la permeável a novas questões e possibilidades de resposta, no sentido freiriano de ajuda (FREIRE, 1978).

A *minga* epistêmica, portanto, se mostrou potente para nosso intento, pois possibilitou o contraponto, o diálogo e o conflito epistemológico entre os sentidos e significados compartilhados com os copesquisadores artesãos, os documentos oficiais, as pesquisas desenvolvidas sobre a EFI no EMI e os condicionantes da vida

social que nos provocaram para a problematização e compreensão da realidade. Além disso, ela confirma nossa expectativa inicial em promover um procedimento metodológico que fosse também um espaço de aprendizado mútuo, um processo que foi pedagógico, produzindo conhecimentos, e científico, aprendendo conhecimentos; promover reflexões com os participantes sobre sua presença no mundo, e pelo qual identificamos que de fato o ensinar e aprender e a relação orgânica e dialógica entre sujeito e objeto devem ser inerentes ao processo de construção de uma epistemologia do Sul.

Como nos ensina Paulo freire:

Fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento (FREIRE, 1990, p. 35)

De todo modo, entendemos que a *minga* epistêmica e os procedimentos adotados nesta tese não estão imunes aos condicionantes sociais e as formas de opressão contemporânea que também trazem em seu bojo, ausências e emergências que são exclusões abissais, algumas das quais não conseguimos resolver neste momento e assim foram sentidas na pesquisa: a dificuldade em encontrar e sistematizar conhecimentos que não são escritos e que provém de tradições orais, enquanto conhecimentos potentes para a compreensão do tema de pesquisa; a possível ausência de estudantes que se sentem oprimidos, invisibilizados e impedidos de dizer sua palavra; as intencionalidades dos documentos que ao traduzir os sentidos construídos no conjunto da comunidade para a linguagem escrita, perdem seus significantes e significados; nossa limitada interpretação e análise das pesquisas que compuseram nosso arquivo de revisão bibliográfica; entre outros, são exemplos de ausências que podem ter sido produzidas pelos procedimentos assumidos e que desvelam a incompletude imanente desta forma de conhecer.

De maneira alguma a incompletude se traduziu na falta de busca de rigorosidade metódica (FREIRE, 2011b) e objetividade, tão caras e necessárias a compreensão do real, porém sempre entendendo os limites e vigiando constantemente para não cairmos no vazio discurso de uma pseudoneutralidade da ciência, inviável enquanto constituinte do ser social.

A *minga* epistêmica também desvelou ausências e emergências, sentidas com e no cotidiano, a partir da artesanaria das práticas pedagógicas materializadas nas aulas, projetos de pesquisas e extensão e os JIFSC com os estudantes do EMI, a partir da revisão bibliográfica realizada e ainda nos documentos Institucionais analisados.

Buscando refletir o problema de pesquisa desta tese – ‘Como a Educação Física escolar vem sendo construída no Ensino Médio Integrado de dois *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina?’ – compreendemos a necessidade de promover com a *minga* epistêmica uma articulação entre conhecimentos científicos (revisão bibliográfica), as orientações políticas (documentos analisados) e os conhecimentos artesanais (oficinas artesanais do Sul).

Com a revisão bibliográfica realizada, podemos identificar que a Educação Física se constituiu na Educação Profissional vinculada a dualidade estrutural e historicamente estabelecida na educação brasileira, materializada nas perspectivas higienistas, militarizada e esportivista, ancorada inicialmente nas atividades ginásticas e posteriormente nas atividades esportivas com vistas ao desempenho. Podemos assim situar a identidade histórica da EFI na Educação Profissional e que resulta em uma herança mais ou menos presente no inventário das formas de ser o componente curricular no contemporâneo.

Mesmo submetidos ao crivo do projeto do Ensino Médio Integrado, observamos ainda a hegemonia de projetos educacionais vinculados aos aspectos tradicionais da Educação Física, tendo os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da aptidão física, a saúde e os esportes com vistas a uma formação voltada para as necessidades do mercado. Em contrapartida, evidenciamos o aprofundamento de pesquisas tematizando a Educação Física como componente curricular no EMI e a emergência de projetos que buscam articular a dimensão da cultura corporal aos princípios do Ensino Médio Integrado com vistas à formação humana integral. Situar o debate acadêmico científico proporcionou entender como estamos apreendendo, desvelando avanços, recuos, problemas, desafios, ausências e emergências que permeiam a constituição de uma estruturação epistemológica para o componente curricular EFI no EMI.

Interpretamos com os documentos institucionais orientadores do IFSC, uma perspectiva suleadora em relação a Educação Profissional, compreendida a partir da assunção de um projeto educativo com vistas a transformação social, tendo como horizonte uma formação que rompa com a dualidade estrutural em busca de uma sociedade justa e igualitária. Evidenciamos ainda, que a Educação Física é citada apenas de forma burocrática e que há uma centralidade no esporte (manifestação da cultura corporal) como meio para cumprir os objetivos institucionais; porém, não há uma nitidez quanto às políticas a serem executadas para atingir esses objetivos, denotando ao esporte como ‘redentor’, uma compreensão de que se não ‘pode tudo’ pode ‘quase tudo’.

Os documentos institucionais nos *campi* investigados apontam, em sua maioria, para uma formação integral dos estudantes articulada com a concepção de EMI e seus princípios, com exceção ao curso de EMI em Administração do *Campus* Garopaba, que se distancia destes e das próprias concepções de educação, Educação Profissional e tecnológica descritas no PPI do IFSC.

A organização curricular da Educação Física como componente curricular nos *campi* investigados apresenta uma diversidade de conteúdos no trato com o conhecimento e a pesquisa como princípio pedagógico como central nos processos metodológicos aponta para uma ecologia de saberes no referido componente curricular em contraponto a monocultura identificada. Se a pesquisa potencializa os processos pedagógicos, em contrapartida, identificamos um distanciamento dos projetos de extensão em relação aos processos de ensino e pesquisa, demonstrando a necessidade de uma maior relação neste sentido, além disso, este é um fato apontado nos documentos institucionais orientadores como fundamental para a efetivação da missão institucional.

Os estudantes copesquisadores artesãos entendem que a Educação Física promoveu um olhar crítico em relação a cultura corporal, rompendo com aspectos tradicionais do componente curricular em relação àquilo que foi vivenciado anteriormente no ensino fundamental. Destacam de maneira significativa o potencial educativo dos JIFSC e, em certos momentos, nos fazem crer que o entendem como sinônimo da EFI. Porém, identificamos uma ausência de relação efetiva entre o componente curricular e os JIFSC nos planos de ensino, PPCs e projetos didáticos-pedagógicos analisados; movimento que indica, em nossa interpretação, que os

JIFSC não foram tratados enquanto objeto de conhecimento e estudo, mas como uma atividade que ocorre para além do componente curricular Educação Física. Aproximar o potencial educativo ressaltado pelos copesquisadores e apreender os JIFSC como objeto de conhecimento e estudos vinculados ao componente curricular nos parece algo urgente dentro do processo formativo nos *campi* analisados.

Os copesquisadores ressaltam ainda a emergência da pesquisa como procedimento potente para tomar a prática social como ponto de partida do processo pedagógico, sua problematização e possibilidade de transformação da realidade vivida; e a relação entre teoria e prática como significativa no processo de ensino aprendizagem do componente curricular EFI no EMI. Destacamos que os dois pontos estão intimamente relacionados com os princípios do Ensino Médio Integrado descritos no Art. 6º das DCNEPT (CNE/CEB, 2012) Este aspecto também é destacado no PPI do IFSC:

Na Educação Profissional, pretende-se que o conhecimento e o potencial investigativo e transformador sirvam para realizar o trabalho educativo de forma a superar a fragmentariedade, explicitando os nexos entre ciência, tecnologia e sociedade (IFSC, 2017e, p. 2.6).

Outras emergências identificadas foram em relação ao trato com o conhecimento, ao dialogar sobre o festival de dança os copesquisadores indicam o reconhecimento de uma ecologia de saberes provenientes das diferentes culturas que o festival proporcionou acessar e apreender; em relação aos JIFSC a emergência do reconhecimento de diferentes culturas ao participar do evento com estudantes de diferentes regiões do estado; com a pesquisa sobre os espaços de lazer, onde os conhecimentos acerca do conteúdo lazer foram acessados e proporcionaram a problematização do contexto no qual os estudantes estão inseridos, que resultou no reconhecimento da indignação e inconformismo com a situação dos espaços de lazer, uma vez que foi apontado por eles a necessidade de socializar o conhecimento produzido para além do espaço escolar; e ainda, o reconhecimento da ausência de conhecimentos vinculados para além do 'núcleo europeu', ou seja, a necessidade da emergência de conhecimentos da cultura corporal que remetem a um Sul epistemológico.

Sobre a relação entre a EFI e os princípios do EMI, além da indissociabilidade na relação teoria e prática e entre educação e prática social, identificamos a dificuldade e os desafios relatados pelas pesquisas analisadas, em efetivar a

integração, relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, e entre a Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica. Com as oficinas artesanais do Sul, pudemos observar que a integração e articulação foram reconhecidas pelos estudantes a partir da relação entre os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares e que tiveram no componente curricular 'projeto integrador' a materialização desse processo.

Entretanto, entendemos que ao propor uma integração, pela qual busca-se articular os conhecimentos da cultura corporal com diferentes áreas de conhecimentos expressos nos diferentes componentes curriculares, há de se ter o cuidado para não buscar um encaixe ou sobreposição de conteúdos articulando as diferentes disciplinas e rompendo com a compreensão do conhecimento enquanto totalidade para além da soma das partes. No nosso entendimento, ao tomar o trabalho como princípio educativo e a prática social como ponto de partida o processo é inverso, parte do real, do contexto e a partir da realidade como totalidade e então, de forma articulada, as diferentes dimensões do conhecimento são chamadas para a compreensão do fenômeno.

Assim, como abordado pelas pesquisas analisadas na revisão bibliográfica, a efetiva integração é um dos nós górdios do processo de efetivação do EMI; porém nos parece evidente a necessidade de compreensão do real como totalidade e a pesquisa pode ser a possibilidade de construção dessa integração.

Entendemos que urge a necessidade de uma estruturação epistemológica para o componente curricular na EFI no EMI dado sua especificidade nesta modalidade de ensino. Neste sentido, como contribuição para a construção dessa estruturação que abordamos, compreendemos, a partir desta tese, que a Educação Física escolar enquanto componente curricular no EMI precisa, necessariamente, tematizar a cultura corporal, como forma de assumir o trabalho como princípio educativo, compreendendo os significados econômicos, sociais, históricos, políticos e culturais da dimensão corpórea do trabalho. Assumir essa dimensão da formação humana é fundamental para a compreensão dos estudantes como seres histórico-sociais concretos capazes de transformar a realidade em que vivemos.

Aprender com a cultura corporal exige que ela seja apreendida a partir do conhecimento historicamente construído pela humanidade em conflitualidade com o

contexto em que os estudantes vivem e da relação que estabelecem com esse espaço, conflito este que possibilita uma epistemologia que emerge do Sul, que permite identificar as especificidades, ausências e contradições desses conhecimentos quanto a sua historicidade, finalidades e potencialidades, possibilitando também a emergência de formas de enfretamento às formas capitalistas, colonizadoras e patriarcais de opressão aos sujeitos.

Compreendemos desde Santos (2009, p. 19), que “o projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes” que objetiva “produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia”. Educação, acrescenta o autor, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (SANTOS, 2009, p. 19).

Nesta perspectiva, ao tematizar a cultura corporal tendo trabalho como princípio educativo é imperativo trazer à baila a conflitualidade com as formas que o colonialismo (que produz e esconde a linha abissal criadora de zonas de não ser), o patriarcado (a desvalorização dos corpos, das vidas e do trabalho social das mulheres com base na desvalorização do seu ser social) e o capitalismo (a mercantilização global da vida através da exploração de dois não-bens de consumo: o trabalho e a natureza) agem subalternizando os conhecimentos inerentes as formas de ser conhecer e existir no mundo de corpos que são produzidos como ausentes em nossa sociedade.

Esta tese, desenvolvida com uma pesquisa ancorada em uma ciência pós-abissal e sustentada nas epistemologias do Sul e na pedagogia crítica Freiriana, possibilitou evidenciar ausências produzidas pela dualidade estrutural na formação profissional em relação a dimensão da cultura corporal e explicitada com o componente curricular Educação Física. De maneira que cotejada pelo projeto de Ensino Médio Integrado e sustentada em seus princípios, podemos evidenciar a emergência de uma Educação Física sustentada em uma práxis pedagógica problematizadora das realidades e que trata de um conhecimento da cultura corporal potencialmente crítico com vistas a humanização.



A partir do exposto, e buscando uma síntese em relação a pergunta norteadora desta tese, compreendemos que a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado dos dois *campi* investigados vem sendo construída de forma crítica e reflexiva, enfrentando a fragmentação do conhecimento da cultura corporal e os aspectos tradicionais em relação aos procedimentos metodológicos da Educação Física vinculados a lógica da educação bancária, a partir de uma ecologia de saberes que emergem da prática social dos estudantes, tendo na pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo eixos estruturantes para a efetivação dos princípios do Ensino Médio Integrado.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (EDS.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 385–387.

ALMEIDA, Alcides Vieira De. **Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. reed. rev. ed. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

ALMEIDA, Luciano De; MARTINS, Fabrício Döring. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 1, p. 100–120, 2020.

ALMEIDA, ROGÉRIO MARQUES DE. **CAMINHOS TRILHADOS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO – CAMPUS CUIABÁ - OCTAYDE JORGE DA SILVA**. 2011. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.

ALMEIDA, ROGÉRIO MARQUES de; *et al.* A Educação Física em três campi do IFMT: do saber instituído à prática pedagógica. **Revista da Faculdade de Educação (universidade de Mato Grosso)**, v. 20, n. 2, p. 35–54, 2013.

ANDRADE, DEBORA BATISTA MACIEL DE. **O Jogo a Partir da Perspectiva Crítico-Superadora nas Aulas de Educação Física do Ensino Médio Integrado: Desafios e Possibilidades**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA) INSTITUTO FED. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO, 2019.

ANDRADE, Leonardo Carlos De *et al.* Cultura Corporal: o “movimento” dialético entre homem e natureza. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, v. 2, p. 2317-7357, 2020.

ANDREANI, Fabiana. **O ensino da Educação Física no Instituto Federal de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Estadual Paulista, 2018.

ANPED. **Nota ANPEd | A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate | ANPEd**. 2018. Disponível em: <[https://anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate?\\_ga=2.91443353.247907549.1619204395-1196397324.1617069380](https://anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate?_ga=2.91443353.247907549.1619204395-1196397324.1617069380)>. Acesso em: 23 abr. 2021.

APPLE, Michael. “ENDIREITAR” A EDUCAÇÃO: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55–78, 2002.

APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: **MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

APPLE, Michael W. A LUTA PELA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO CRÍTICA. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 894, 2017b.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARAÚJO, ADILSON CESAR; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; (orgs.) **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de; *et al.* Da monocultura esportiva à ressignificação pedagógica: algumas possibilidades da pesquisa etnográfica. In: Bossle *et al* (orgs.) **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ETNOGRAFIAS E AUTOETNOGRAFIAS: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 63–72.

ARAÚJO, Samuel Nascimento *et al.* Educação Física Escolar: entre o multiculturalismo e a monocultura esportiva. In: Irena Bielohoubek. (Org.). **Interlocução de Saberes XIII**. 13. ed. Santo Ângelo: FURI, 2017. p. 215-226.

AURAS, Marli. **Guerra do Contestado: a organização da Irmandade Cabocla**. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1995.

BARROS JUNIOR, Bartolomeu Lins de. **A Educação Física Escolar no Contexto do IF SERTÃO-PE: limites, possibilidades e desafios diante do mundo do trabalho**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010.

BATISTA, A. P. *et al.* Possibilidades e desafios da educação física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. **Holos**, v. 4, p. 492–501, 2014.

BATISTA, A. P.; OLIVEIRA, I. P. B.; MELO, J. P. Corpo, aprendizagem e cultura de movimento: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de educação física do IFRN. **Holos**, v. 6, p. 237–248, 2012.

BOROWSKI. **Projeto IFSC + Ativo - Câmpus Garopaba**. Projeto de extensão. Garopaba, SC.

BOROWSKI, Eduardo Batista Von. **Os espaços públicos de lazer em Caçador: onde estão e como são?** Projeto didático-pedagógico. Caçador, SC.

BOROWSKI, Eduardo Batista Von. Relatório do projeto de pesquisa: **Os espaços públicos de lazer em Caçador: onde estão e como são?** Caçador, SC.

BOROWSKI, Eduardo Batista Von. Relatório do projeto de pesquisa: **A Cultura Corporal de Movimento no município de Garopaba**. Garopaba, SC.

BOROWSKI, Eduardo Batista Von *et al.* Por uma pedagogia crítica da Educação Física escolar: reflexões a partir da obra de Boaventura de Sousa Santos. In: BOROWSKI, EDUARDO BATISTA VON *et al.* **POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Ensaio de possibilidades**. Curitiba, PR: EDITORA CRV, 2020. 47–64.

BOROWSKI, EDUARDO BATISTA VON; *et al.* **POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Ensaio de possibilidades.** Curitiba, PR: EDITORA CRV, 2020b.

BOROWSKI, Eduardo Batista Von; VALENTIN, Gustavo Eurico; FRASSON, Jéssica Serafim. OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE LAZER EM CAÇADOR: ONDE ESTÃO E COMO SÃO VISTOS? In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CONBRACE, 2017, GOIÂNIA. **Anais do XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - CONBRACE**, Goiânia, 2017

BOSCATTO, JULIANO DANIEL. **PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: uma construção colaborativa virtual.** 2017. Tese (PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS) UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2017.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PERCEPÇÕES, CURRICULARES. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, p. 99–111, 2017.

BOSSLE, Fabiano. NOSSO INÉDITO VIÁVEL: Professor de Educação Física como intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira.** Curitiba: CRV, 2018. p. 19–34.

BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância da Educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUSA, Cláudio Aparecido De; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo.** Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 17–31.

BOSSLE, Fabiano *et al.* “SULEAR”: uma perspectiva de orientação epistemológica para pesquisa qualitativa crítica na Educação Física escolar. In: BOROWSKI, EDUARDO BATISTA VON; *et al.* **POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Ensaio de possibilidades.** Curitiba, PR: CRV, 2020. p. 17–32.

BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele Biehl. “O conhecimento de quem é mais valioso?” Educação Física escolar, Educação Crítica e Pesquisa Científica no grupo DIMEEF/UFRGS. In: Bossle, Fabiano; *et al.* **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ETNOGRAFIAS E AUTOETNOGRAFIAS: a formação de intelectuais transformadores.** 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 15–30.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física.** Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica.** Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, Valter. Cultura corporal e esporte escolar: fator de inclusão e

desenvolvimento social? In: REZER, Ricardo. **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 123–129.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3 ed. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão De. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 24, n. 3, p. 87–101, 2003.

BRAGA DE OLINDA, Ercília Maria; BARROS PINTO, Elismária. O círculo reflexivo biográfico na pesquisa com jovens da periferia de Maracanaú-CE. **Revista @mbienteeducação**, v. 12, n. 2, p. 263, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 13. ed. São Paulo, SP: editora brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Entre Paulo e Boaventura: algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. **Revista trimestral de debate da FASE**, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (EDS.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909**, 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. **DECRETO Nº 20.158, DE 30 DE JUNHO DE 1931**, 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 4.073, DE 30 DE JANEIRO DE 1942**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 4.759, DE 20 DE AGOSTO DE 1965**. In: **LEI Nº 4.759, DE 20 DE AGOSTO DE 1965** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de Novembro de 1971. In: **DECRETO Nº 69.450, DE 1º DE NOVEMBRO DE 1971** 1971a, **Anais...** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. In: **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971** 1971b, **Anais...** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Legislação Informatizada - Lei nº 6.251, de 8 de Outubro de 1975. In: **LEGISLAÇÃO INFORMATIZADA - LEI Nº 6.251, DE 8 DE OUTUBRO DE 1975**

1975, **Anais...** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6251-8-outubro-1975-357712-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. LEI Nº 8.948, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1994. In: LEI Nº 8.948, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1994 1994, **Anais...** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). . 1996 a, p. 3220–3304.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. . 1996 b.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 1603/1996. In: PROJETO DE LEI N.º 1603/1996 1996c, **Anais...** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

BRASIL. DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997. . 1997.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004**, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. LEI Nº 11.195, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2005. In: LEI Nº 11.195, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2005. 2005a, **Anais...** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005. In: RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2005 2005b, **Anais...** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf)>

BRASIL. Decreto nº 6095 de 24 abr. 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)> Acesso em 6 mar 2018.

BRASIL. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008a. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em 6 mar. 2018:

BRASIL. LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008. In: LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm)>

BRASIL. Lei nº 11.741/2008. In: LEI Nº 11.741/2008 2008c, Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11741-16-julho-2008-578206-publicacaooriginal-101089-pl.html>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.** Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação B2017a.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. In: LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. 2017b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018. 2018 a. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296)> Acesso em 6 mar. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio** Brasília MEC, 2018b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192)>

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a Educação Física como componente curricular**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CASTELLANI, Lino. Pelos Meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 14, n. 3, p. 119–125, 1993.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295–316.

CERQUEIRA, EDMARA MOREIRA. **A VISÃO DOS DISCENTES DO IFNMG - CAMPUS ARAÇUAÍ EM RELAÇÃO ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: de onde vem e para onde vai**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI, 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **O ensino médio integrado. Concepção e contradições**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

CNE/CEB, Brasil. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>

COELHO, J. E. A reforma da Educação Profissional na unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina/unidade Florianópolis. **Holos, Rio Grande do Norte**, v. v. 2, ano, n. mar, p. 13–23, 2014.

CONIF. **Histórico**. 2021. Disponível em: <<https://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

CONIF, Fórum de dirigentes de ensino. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede federal de Educação Profissional, científica e tecnológica**. Disponível em: <[https://portal.conif.org.br/images/Diretrizes\\_EMI\\_-\\_Reditec2018.pdf](https://portal.conif.org.br/images/Diretrizes_EMI_-_Reditec2018.pdf)> Acesso em: 8 abr. 2021..

COSTA, Jonatas Maia Da. ESPORTE ESCOLAR NO BRASIL:

CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES. *Kinesis*, v. 33, n. 1, 2015.

COSTA, Marcia Rejane Julio. **Educação Física para Humanização da Educação Profissional e Tecnológica: um estudo no RS**. 2009. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, 2009.

CUNHA, Marcilio Lourenço Da. **O percurso da Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2012.

FDE/CONIF. **Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008**. 2016. Disponível em: <<http://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/campus-centro/diretoria-deeducacao-basica-e-profissional/arquivos-da-diretoria-de-ensino-basico-e-profissional/documento-base-ensino-medio-integrado-na-rede-epct-fde-maio2016.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar. **Organização didática da Educação Física no ensino médio integrado: a configuração da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

FERREIRA, Karla Patricia Martins. **A formação de sentido e o sentido da vida: o círculo Ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense**. 2011. Tese (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) Universidade Federal do Ceará, 2011.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (EDS.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 401–402.

FRASSON, Jéssica Serafim *et al.* O CONHECIMENTO PRODUZIDO NO PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *In*: **ANAIS DO XIX CONBRACE 2015**, Vitória, ES: CBCE, 2015.

FRASSON, Jéssica Serafim *et al.* A REPRESENTATIVIDADE DOS TEMAS RELACIONADOS A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PRODUÇÕES DA ÁREA 21 NOS PPGS DA REGIÃO SUL DO BRASIL. *In*: **ANAIS DO XX CONBRACE 2017**, Goiania, GO. **Anais...** Goiania, GO: CBCE, 2017.

FRASSON, Jessica Serafim Jéssica Serafim. **Epistemologias da Educação Física escolar: do alto da torre de marfim ao chão da realidade concreta**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação - cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2020.



FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de um experiência em processo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. **Coleção Polêmicas do nosso tempo 4**. São Paulo, SP: Autores associados: Cortez, , 1989.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: editora brasiliense, 1990. p. 34–41.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, SP: Olho d'água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos**. 2014. Disponível em: <[http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839\\_O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROJETO.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O_TRABALHO_COMO_PRINCÍPIO_EDUCATIVO_NO_PROJETO.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2017.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GASPAROTTO, Guilherme da Silva; NAVARRO, Rodrigo Tramutolo. TRATAMENTO E ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO TÉCNICO EM PERIÓDICOS NACIONAIS: O ESTADO DA ARTE. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 2, p. 154–165, 2017.

GAUTHIER, Jacques. SOCIOPOÉTICA E FORMAÇÃO DO PESQUISADOR INTEGRAL. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 4, n. 1, 2016.

GIROUX, Henry A. **Professores como Intelectuais Transformadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDSCHMIDT FILHO, F. *et al.* VULNERABILIDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: o professor como agente de transformação. *In*: FABIANO; BOSSLE; *ET AL.* **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, ETNOGRAFIAS E AUTOETNOGRAFIAS: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba, PR: CRV, 2018. p. 33–41.

GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão De. **Do corpo produtivo ao corpo consumidor: A Educação Física na modernidade líquida**. Disponível em: <<http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

GOMES, LUANA CAROLINA DA SILVA. **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS BELÉM**. 2019. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2019.

GOMES, MARIA JOSÉLY de FIGUEIRÊDO. ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPB: DO SURGIMENTO NA ESCOLA INDUSTRIAL DE JOÃO PESSOA (1945) A INFLUÊNCIA DOS ESPORTES NA DÉCADA DE 70. **HOLOS**, v. 3, n. set, p. 164–177, 2010.

HEINEMANN, Klaus; CORRA, Magdalena; PUIG, Núria. Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica Traducción del alemán: Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica Traducción del alemán. **Apunts. Educación física y deportes**, v. 2, n. 64, p. 17–25, 2001. Disponível em: <<https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301943>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, Melissa Noal Da. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva**, v. 36, n. 3, p. 835–850, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p835>>

HORN, VIVIANE KAIM. **Conteúdos da Educação Física Escolar para o Ensino Técnico Profissional – Desafios e Possibilidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=series-historicas>>. Acesso em: 29 mar. 2021.

IFSC-PROEX. **EDITAL PROEX nº 14/2016 IFSC+ATIVO**. Florianópolis/IFSC, , 2016.

IFSC. Resolução Nº 028/2009/CS - Estatuto do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2009.

IFSC. RESOLUÇÃO Nº 54/2010/CS - Aprova o Regimento Geral do IFSC. . 2010.

IFSC. **RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2016**. Florianópolis, SC. Disponível em: <[https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/RG\\_2016-IFSC.pdf/71fb107d-ea1c-377e-4778-7e4f8c6676d1](https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/RG_2016-IFSC.pdf/71fb107d-ea1c-377e-4778-7e4f8c6676d1)>.

IFSC. **Plano de ensino - Educação Física II, curso ensino médio integrado em Informática - Campus Caçador**. Caçador, SC, 2016. b.

IFSC. **Plano de ensino - Educação Física II, curso ensino médio integrado em Administração - Campus Caçador**. Caçador, SC, 2016c.

IFSC. **Organização Didático-Pedagógica**. Florianópolis, 2017a.

IFSC. **Plano de desenvolvimento Institucional**. Florianópolis/IFSC, 2017b.

IFSC. Resolução nº 158/2017/CEPE de 23 de novembro de 2017 - Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em Administração do Câmpus Garopaba. 2017 c.

IFSC. Resolução CEPE nº 24 de 03 de junho de 2015, Republicada em Reunião Ordinária de 28 de maio de 2015, Republicada em 24 de janeiro de 2017 - Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em Administração do Câmpus Caçador. 2017d.

IFSC. **Projeto Pedagógico Institucional - PPI**. Florianópolis, 2017e.

IFSC. **Plano de desenvolvimento institucional 2015-2019 (versão revisada)**. Florianópolis, SC, 2017f. Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1KwP0LnxB\\_w8EvfvfLGBU3R5BbUfteF5s?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1KwP0LnxB_w8EvfvfLGBU3R5BbUfteF5s?usp=sharing)>

IFSC. Resolução CEPE nº 42 de 13 de julho de 2015; Republicada em 04 de março de 2016; Republicada em 24 de janeiro de 2017 - Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em INformática do Câmpus Caçador. 2017g.

IFSC. Resolução CEPE nº 188/2017 - Projeto Pedagógico do curso Técnico Integrado em Informática do Câmpus Garopaba. 2017h.

IFSC. **Planejamento Estratégico**. Florianópolis, 2017i.

IFSC. **Plano Diretor de Estrutura Física**. Florianópolis, 2017j.

IFSC. **Políticas de Atendimento aos discentes**. Florianópolis, 2017k.

IFSC. Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC - Resolução CONSUP nº 20, de 25 de junho de 2018. 2018a.

IFSC. **RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2018**. Florianópolis, SC. Disponível em: <[https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/Relatório+de+Gestão+2018\\_FIN+AL/4a37264b-f9ee-474a-9a30-6906d40e94c6](https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/Relatório+de+Gestão+2018_FIN+AL/4a37264b-f9ee-474a-9a30-6906d40e94c6)>.

IFSC. REGULAMENTO GERAL DOS 7º JOGOS DO IFSC – JIFSC 2018. 2018c.

IFSC. **RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2019**. Florianópolis, SC. Disponível em: <[https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/RG\\_2016-IFSC.pdf/71fb107d-ea1c-377e-4778-7e4f8c6676d1](https://www.ifsc.edu.br/documents/23567/185204/RG_2016-IFSC.pdf/71fb107d-ea1c-377e-4778-7e4f8c6676d1)>.

IFSC. **IFSC Câmpus Caçador**. 2021a. Disponível em: <<https://www.ifsc.edu.br/web/campus-cacador/o-campus>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

IFSC. **Colegiado de ensino, pesquisa e extensão**. 2021b. Disponível em: <<https://www.ifsc.edu.br/cepe>>.

IFSC, Coordenadoria de Jornalismo Do. **Manuais de canais de relacionamento**. Florianópolis.

IFSC, Jornalismo. Aberta a quarta edição dos Jogos do IFSC. **Link Digital**, 2015. Disponível em: <<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2015/06/11/aberta-a-quarta-edicao-dos-jogos-do-ifsc/>>

IFSC, Jornalismo. DAE lança questionário de participação no JIFSC para o aluno com deficiência. **Link Digital**, 2017l. Disponível em: <<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2017/04/07/dea-lanca-questionario-de-participacao-no-jifsc-para-o-aluno-com-deficiencia/>>

IFSC, Jornalismo. Em primeira edição, jogos integram servidores do IFSC na Região Sul. **Link Digital**, 2017m. Disponível em: <<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2017/10/31/em-primeira-edicao-jogos-integram-servidores-do-ifsc-na-regiao-sul/>>

INEP, Instituto Nacional de Educação e Pesquisa AnísioTeixeira. **Thesaurus Brasileiro da Educação**. 2020. Disponível em: <<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

JERÓNIMO, Helena Mateus; NEVES, José. Entrevista com Boaventura Sousa Santos “O intelectual de retaguarda”. **Análise Social**, v. 204, n. XLVII (3º), p. 685–711, 2012.

JÚNIOR, Edson Santos Wanderley; CEZAR, Eduardo Henrique Almada. A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA FORMADORA NO ENSINO MÉDIO / TÉCNICO: INVESTIGANDO A SUA RELEVÂNCIA. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, p. 49–59, 2013.

JUNIOR, GUILHERME LUMINA PUPATTO. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO - CAMPUS JUÍNA**. 2013. Dissertação (Programa de Pós Graduação em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA) UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2013.

KAWASHIMA, LARISSA BERALDO. **SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ALUNOS DO IFMT – CAMPUS SÃO VICENTE**: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos. 2018. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2018.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SILVA, Ana Paula Vasconcelos Da; MOREIRA, Evando Carlos. EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMT: A GINÁSTICA LABORAL COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 1, p. 81–99, 2020.

KRENAK, Ailton. O amanhã não está a venda. *In*: KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LORDELO, PETRY ROCHA. **REALIDADE E POSSIBILIDADES DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO**: rumo ao politecnismo no período de transição. 2019. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2019.

MACHADO, Paulo Pinheiro. **Lideranças do contestado**: a formação e a

atuação das chefias caboclas (1912 - 1916). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

MACIEL, Thiago Barreto. **A Educação Física e os esportes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: debatendo os rumos da formação dos estudantes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo; MAIA, Júlio César Apolinário. A Educação Física escolar no contexto da contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415): O contrafogo pela insistência na crítica e na articulação ciência, cultura e trabalho. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Desporto. *In*: GONZALEZ, F. J.; FERSTENSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. 3 ed. rev. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 192–196.

MARCOLINO, Francisca Samara; LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa. A importância da Educação Física no ensino médio integrado: concepção docente no IFCE Campus Canindé. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 12, p. 068121392, 2019.

MARINHO, Vitor. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política - livro I: o processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2017.

MÁXIMO, Jefferson Jorcelino. Participação dos alunos dos cursos médio integrado do IFGoias Campi/Inhumas nas aulas prática de Educação Física. **BRAZILIAN JOURNAL OF EDUCATION, TECHNOLOGY AND SOCIETY (BRAJETS)**, v. 2, n. 1, p. 123–127, 2010.

MEDEIROS, Tiago Nunes. **Análise crítica do posicionamento da Educação Física no Ensino Médio Integrado de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

MEDEIROS, Tiago Nunes; BOSSLE, Cibele Biehl; BOSSLE, Fabiano. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURRÍCULOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **HOLOS**, v. 5, p. 1–20, 2019.

MEDEIROS, Valéria Matos Leitão de. **Os sentidos do componente curricular Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Médio em João Pessoa-PB: discursos em diálogos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 2015.

MENDONÇA, Gilberto Cabral De. **NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**. 2016. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (orgs.) **Epistemologias do sul**. 2009.

MESQUITA JUNIOR, Paulo Fernando; THIESEN, Juares da Silva. Identidade

pedagógica e curricular da Educação Física escolar: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 241, 2016.

METZNER, Andreia Cristina *et al.* Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 106–123, 2017.

MIOTTO, KEILA. **CONTEXTO E HISTÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLA TÉCNICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAI, 2014.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio? *In*: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?** Porto Alegre: CirKula, 2020.

MOURA, Dante H. Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração. *In*: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. ANAIS DO EVENTO. 2007, Caxambu: **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007.

MOURA, Dante Henrique. EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO. **HOLOS**, v. 2, n. 0, p. 4, 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e Educação Profissional - dualidade histórica e possibilidades de integração. *In*: MOLL, J. e col. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEPOMUCENO, Léo Barbosa *et al.* Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em Educação Física: reflexões teórico-metodológicas. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa De. As artes do currículo. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org...) **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 9–25.

OLIVEIRA, Inês Barbosa De. **Boaventura & a Educação**. 2. ed ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa De. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. *In*: FREITAS, A. L. S. DE; MORAES, S. C. DE (orgs). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy De; OLIVEIRA, Miguel Darcy De. PESQUISA SOCIAL E AÇÃO EDUCATIVA: conhecer a realidade para poder transformá-la. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo, SP: editora brasiliense, 1990.

OTTE, Jorge. **Intervenção em Educação Física escolar: promovendo atividade física e saúde no ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Pelotas, 2013.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica. Natal, RN: IFRN, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 106–127.

RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre Educação Profissional e educação básica. *In*: MOLL, J. e col. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42–57.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>>

RESENDE, Ana Beatriz Pauli Armini. **EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPIRITO SANTO-CAMPUS ITAPINA**: percalços e possibilidades ao longo dos anos. 2009. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA) UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2009.

REZER, Ricardo. O fenômeno esportivo: ponderações acerca das contradições do paradigma da “iniciação”. *In*: REZER, Ricardo. **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006. p. 145–177.

REZER, Ricardo. **Horizontes para pensar a universidade comunitária no contemporâneo: 30 teses**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ, KATIA REGINA DE. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física**. 2019. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16–35.

SAMPAIO, JUAREZ SILVA. **O componente curricular Educação Física no ensino médio integrado da Escola Agrotécnica Federal Santa Inês - BA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de alice: o social e o político na pós modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237–280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma**

**reforma democrática e emancipatória da universidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - CEBRAP**, 2007a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In*: FREITAS e MORAES (orgs). **Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito** revisada. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15–33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo, SP: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas.** 1. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016.** São Paulo, SP: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia.** São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo, SP: Boitempo, 2007. b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, LEANDRO DOS; SOSSAI, Odete. A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS. *In*: ANAIS DO III SIMPRAD 2019, Vilhena(RO). **Anais...** Vilhena(RO): IFRO, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/iiisimprad/91586-A-INDISSOCIABILIDADE-ENTRE-ENSINO-PESQUISA-E-EXTENSAO-NA-EDUCACAO-SUPERIOR--O-CASO-DOS-INSTITUTOS-FEDERAIS>>

SANTOS, Juan Parente. **Construção metodológica da Educação Física Escolar: uma proposta conjunta professor-aluno.** 2010b. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA, 2010.

SAUER, Rosicler Teresinha Santos. **A Educação Física no Currículo Integrado Do IFBA: Realidade e Possibilidades.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Da Bahia, 2016.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento**, v. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. ver. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas, SP: Autores



Associados, 2019.

SAYÃO, Marcelo Nunes. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SENTIDOS EM DISPUTA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO - IFRJ. **Arquivos em Movimento**, v. 11, n. 2, p. 1–6, 2016.

SC, Secretaria de estado do planejamento. **Perfil socioeconomico ADR Caçador**. Florianópolis.

SETEC/MEC/BRASIL. Nota informativa nº 155/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC. . 2015.

SETEC/MEC/BRASIL. **Plataforma Nilo Peçanha**. 2019. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>>. Acesso em: 24 mar. 2021.

SILVA, EDUARDO MARCZWSKI DA. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES DA REDE FEDERAL: UMA DISCIPLINA EM PROCESSO DE “MUTAÇÃO”**. 2014a. Tese (Doutorado em Ciências do Movimewnto Humano) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014.

SILVA, Marco Antonio Da. **Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado**. 2014b. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SILVA, Marlon André Da; SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 325, 2015.

SILVA, Raimundo Fernandes Da; MOREIRA, Heloísa Beatriz Cordeiro; LIMA, Patrícia Ribeiro Feitosa. Espaços pedagógicos no ensino da Educação Física: Implicações em uma instituição federal de ensino. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. 50953069, 2020.

SILVA, Salmo Cesar Da. **O Processo Ensino-Aprendizagem nas aulas de Educação Física no Curso Técnico de Agropecuária do IFMT/ Campus Cáceres**. 2011. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA) UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2011.

SILVA DOS SANTOS, Marcelo. Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogia das competências: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990) v.22 n35 p166. **Motrivivência**, 2011.

SILVA, E.; FRAGA, A. A história da Educação Física na Educação Profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, v. 28, n. 2, p. 263–272, 2014.

SILVA, Tiago Amaral. **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. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015.

SILVA, Tiago Amaral. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA OS CURSOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL – IFMS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e9660, 2020.

SILVEIRA, Tatiana Teixeira. **O Ensino Técnico, a criação dos Institutos Federais de educação, ciência e Tecnologia e a Educação Física: capturas neoliberais e formas de resistência**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2014.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* Metodologia do ensino de Educação Física. **Cortez Editora**, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, FERNANDA CRISTINA MERISIO FERNANDES. **O CURRÍCULO PRESCRITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2017.

SOARES, Manoel de Jesus Araújo. **As escolas de aprendizes artífices-estrutura e evolução**. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SOUSA, Antonia de Abreu; LIMA, Cláudio Ricardo Gomes De; OLIVEIRA, Elenilce Gomes De. **Política pública para a Educação Profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUSA SANTOS, Dinélise *et al.* O LUGAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO BRASILEIRO: DA LEI Nº 13.145/2017 À BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e9488, 2020.

SOUZA, IRACYARA MARIA ASSUNCAO DE. **A APLICACAO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE EDUCACAO FISICA - ENSINO MEDIO INTEGRADO**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2013.

SOUZA FILHO, Moysés De. **A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFRN: CONTEXTO E PERSPECTIVAS ATUAIS**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

SOUZA FILHO, Moysés De. **NOVAS TERRITORIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: uma perspectiva pós-crítica**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2014.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira De; DARIDO, Suraya Cristina. DISPENSAS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTANDO CAMINHOS PARA MINIMIZAR OS EFEITOS DA ARCAICA LEGISLAÇÃO. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 2, 2009.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? *In*: CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Impresso)**, v. 33, n. 2, p.

391–411, 2011.

SOUZA, Maristela Da silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 71–86, 2017.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (EDS.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TAFFAREL, C. N.; ESCOBAR, Micheli Ortega. A cultura corporal. *In*: HERMIDA, J. (Org.) **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 173-180.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; LORENZINI, Ana Rita. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. *In*: SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, Celi Zulke. PEDAGOGIA HISTORICO-CRITICA E METODOLOGIA DE ENSINO CRITICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E DETERMINAÇÕES. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016.

TINÔCO, Rafael de Gois. **Educação Física escolar & cinema: experimentando novas formas de ensinar esporte no ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. PAULO FREIRE NO ÂMBITO DA PESQUISA: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COMO POSSIBILIDADE DE REINVENÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA E AUTO(TRANS) FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 2, p. 519, 2017.

VAGO, Tarcisio Mauro. O “ESPORTE NA ESCOLA” E O “ESPORTE DA ESCOLA”: DA NEGAÇÃO RADICAL PARA UMA RELAÇÃO DE TENSÃO PERMANENTE - UM DIÁLOGO COM VALTER BRACHT. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 3, n. 5, p. 4–17, 1996.

VALENTINI, Delmir José. **Da Cidade Santa à Corte Celeste: Memórias de Sertanejos e a Guerra do Contestado**. 4. ed. Chapecó: Argos, 2015a.

VALENTINI, Delmir José. **Memórias da Lumber e da Guerra do Contestado**. Porto Alegre: Letras&Vida, 2015b.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. *In*: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VENTURINI, Michele. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: MEMÓRIAS DE UMA INSTITUIÇÃO CENTENÁRIA**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal da Bahia, 2013.

WALSH, Catherine. ¿ Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. **Aperturas**. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir. v. 2, 2017.

WRIGHT MILLS, C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

ZANDONÁ JÚNIOR, Almir; CARNEIRO, Fernando Henrique Silva. Reflexões

acerca do currículo e metodologia da Educação Física no Instituto Federal de Goiás: a experiência com materiais didáticos. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 34, p. 337–342, 2018.

ZITKOSKI, Jaime José. Dálogo/Dialogicidade. *In*: **Dicionário Paulo freire**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 117–118.

## APÊNDICES

A - Quadro 10 – Periódicos selecionados a partir da área Educação Física da CAPES para a Revisão Bibliográfica

	PERIÓDICO	QUALIS
1	Revista Movimento	A2
2	Revista Motriz	B1
3	Revista Brasileira de ciências do esporte	B1
4	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	B1
5	Revista da Educação Física (UEM online)	B1
6	Motricidade	B1
7	Motrivivência (Florianópolis)	B2
8	Pensar a Prática (on line)	B2
9	Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde	B2
10	Ciência e Movimento	B2
11	Revista Brasileira de Educação Especial	B2
12	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte (online)	B3
13	Currículo sem fronteiras	B3
14	Eccos Revista Científica (on line)	B4
15	Kinesis (Santa Maria)	B4
16	Coleção Pesquisa em Educação Física	B4
17	Revista Artigos em Movimento (UFRJ online)	B5
18	Atos de Pesquisa em educação	B5
19	Cadernos de Educação - UFPel (on line)	B5
20	Cadernos de Formação - RBCE	B5
21	Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba online)	B5
22	Educação Física em Revista	B5
23	Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos	B5
24	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: RBEP - INEP	B5

25	Revista Educação em Questão (online)	B5
26	Revista Eletrônica de Educação	B5
27	Revista Espaço do Currículo (online)	B5
28	Revista Mineira de Educação Física (UFV)	B5
29	Revista de Educação Pública (UFMT)	B5
31	Teoria e Prática da Educação	B5
32	Revista Corposciência	B5

Fonte: O autor, 2019

## B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO que tem como objetivo “compreender como a Educação Física escolar vem sendo construída no Ensino Médio Técnico Integrado de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”.

Por favor, leia atentamente as instruções abaixo antes de decidir se deseja participar do estudo.

1. Serão realizados através de círculos de cultura com os participantes, intitulado pelo autor desta pesquisa como Oficinas artesanais do Sul e proposta pelo pesquisador Eduardo Batista von Borowski sob orientação do Professor Fabiano Bossle;
2. Os círculos de cultura serão realizados via plataforma Google Meet e serão gravadas pelo pesquisador, as gravações e informações disponibilizadas serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro;
3. No relatório final, durante e/ou depois da pesquisa garantimos o anonimato das informações, utilizando pseudônimos para se referir aos colaboradores da pesquisa. O risco que você pode correr ao realizar a pesquisa é de ser identificado mesmo com todos os cuidados de sigilo adotados;
4. Participarão do estudo apenas os voluntários selecionados e que devolverem o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a sua participação no estudo de forma voluntária;
5. O participante terá liberdade de encerrar a sua participação a qualquer momento no projeto, ficando apenas com o compromisso de comunicar o responsável pelo projeto de sua desistência, para que a pesquisa não seja prejudicada.
6. Se diante dessas explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador da pesquisa coloque seu nome e demais informações nos locais indicados. Caso você possua perguntas ou se pensar que houve algum prejuízo pela sua participação nesse estudo, pode conversar a qualquer hora com o pesquisador, Eduardo Batista von Borowski, pelo telefone (48) 99614-5564 ou pelo endereço eletrônico eduardo.borowski@ifsc.edu.br.

Agradecemos a colaboração.

Eduardo Batista von Borowski  
Pesquisador

Doutorando do PPGCMH (Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano) da UFRGS

Fabiano Bossle  
Pesquisador responsável  
Professor do PPGCMH/UFRGS  
fabiano.bossle@ufrgs.br

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ . Documento: \_\_\_\_\_

### Declaração de consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, declaro-me ciente das informações sobre o estudo intitulado provisoriamente “**A Educação Física Escolar no Ensino Técnico Integrado**” e concordo em participar como voluntário colaborador da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

## **ANEXOS**

A – Estrutura curricular – Educação Física I e II - *Campus* Caçador, Cursos de EMI em INFORMÁTICA (INFO) e Administração (ADM)



**Competências:**

Refletir criticamente sobre as diferentes visões constituídas ao longo da história da humanidade em relação ao corpo e o movimento;

Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;

Reconhecer a Capoeira, enquanto patrimônio cultural imaterial da humanidade, um dos principais símbolos da cultura brasileira e enquanto forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidar com o controle e a violência;

Compreender e praticar, com autonomia, o futebol e o voleibol, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente.

Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos do esporte com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;

Reconhecer criticamente a diversidade, os sentidos e significados atribuídos a cultura corporal por diferentes grupos sociais;

Conhecer os jogos olímpicos, sua gênese e as transformações de sentidos ao longo do tempo;

Refletir criticamente sobre a cultura corporal e sua relação com a mídia;

Compreender a estrutura esportiva brasileira.

**Conteúdos:**

1. A Cultura Corporal e o corpo:

1.1. O corpo e o movimento na história;

1.2. Corpo: Ferramenta produtiva e objeto de consumo?

2. Práticas corporais:

2.1. A dança;

2.2. A Capoeira;

2.3. O Futebol/Futsal/Beach Soccer;

2.4. O Voleibol;

3. A Cultura Corporal e a diversidade;

3.1. A Cultura Corporal na pluralidade dos grupos sociais;

3.2. A cultura Corporal e o preconceito;

3.3. A Cultura Corporal e as pessoas com deficiência;

4. Os Jogos Olímpicos

4.1. Os Jogos Olímpicos da antiguidade

4.2. Os Jogos Olímpicos na modernidade e contemporaneidade;

5. Cultura Corporal e Mídia:

5.1. Cultura Corporal como espetáculo;

5.1.1. O fanatismo;

5.1.2. O consumismo;

5.1.3. Marketing esportivo;

5.1.4. A administração esportiva no Brasil;

5.1.5. A ética? no esporte de alto nível;

**Metodologia de Abordagem:**

Aulas expositivas dialogadas; Aulas de exercícios; Estudos dirigidos; Discussões em grupos; Trabalhos Individuais e em grupos; Pesquisas conduzidas em laboratório de informática; Seminários.

**Bibliografia Básica:**

VIDOR, E.; REIS, L. V. S. **Capoeira**: uma herança cultural afro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2013.

BARRETO, D. **Dança**: ensino, sentidos e significados na escola. *Campinas*: Autores Associados, 2004.

WISNIK, J. M. **veneno remédio**: o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

**Bibliografia Complementar:**

BIZZOCCHI, C. **O voleibol de alto nível**: da iniciação à competição. São Paulo: Arte Editorial, 2000.

STIGGER, M. P. **Educação Física, esporte e diversidade**. *Campinas*: Autores Associados, 2005.

BRENDA, P. **Fundamentos de marketing esportivo**. São Paulo: Phorte, 2002.

**Competências:**

Refletir criticamente sobre as diferentes visões constituídas ao longo da história da humanidade em relação ao corpo e o movimento;

Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;

Reconhecer a Capoeira, enquanto patrimônio cultural imaterial da humanidade, um dos principais símbolos da cultura brasileira e enquanto forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidar com o controle e a violência;

Compreender e praticar, com autonomia, o futebol e o voleibol, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente.

Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos do esporte com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;

Reconhecer criticamente a diversidade, os sentidos e significados atribuídos a cultura corporal por diferentes grupos sociais;

Conhecer os jogos olímpicos, sua gênese e as transformações de sentidos ao longo do tempo;

Refletir criticamente sobre a cultura corporal e sua relação com a mídia;

Compreender a estrutura esportiva brasileira.

**Conteúdos:**

1. A Cultura Corporal e o corpo:

1.1. O corpo e o movimento na história;

1.2. Corpo: Ferramenta produtiva e objeto de consumo?

2. Práticas corporais:

2.1. A dança;

2.2. A Capoeira;

2.3. O Futebol/Futsal/Beach Soccer;

2.4. O Voleibol;

3. A Cultura Corporal e a diversidade;

3.1. A Cultura Corporal na pluralidade dos grupos sociais;

3.2. A cultura Corporal e o preconceito;

3.3. A Cultura Corporal e as pessoas com deficiência;

4. Os Jogos Olímpicos

4.1. Os Jogos Olímpicos da antiguidade

4.2. Os Jogos Olímpicos na modernidade e contemporaneidade;

5. Cultura Corporal e Mídia:

5.1. Cultura Corporal como espetáculo;

5.1.1. O fanatismo;

5.1.2. O consumismo;

5.1.3. Marketing esportivo;

5.1.4. A administração esportiva no Brasil;

5.1.5. A ética? no esporte de alto nível;

**Metodologia de Abordagem:**

Aulas expositivas dialogadas; Aulas de exercícios; Estudos dirigidos; Discussões em grupos; Trabalhos Individuais e em grupos; Pesquisas conduzidas em laboratório de informática; Seminários.

**Bibliografia Básica:**

VIDOR, E.; REIS, L. V. S. **Capoeira**: uma herança cultural afro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2013.

BARRETO, D. **Dança**: ensino, sentidos e significados na escola. *Campinas*: Autores Associados, 2004.

WISNIK, J. M. **veneno remédio**: o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

**Bibliografia Complementar:**

BIZZOCCHI, C. **O voleibol de alto nível**: da iniciação à competição. São Paulo: Arte Editorial, 2000.

STIGGER, M. P. **Educação Física, esporte e diversidade**. *Campinas*: Autores Associados, 2005.

BRENDA, P. **Fundamentos de marketing esportivo**. São Paulo: Phorte, 2002.

**Competências:**

Refletir criticamente as diferentes concepções e manifestações do lazer para diferentes grupos sociais;

Identificar e analisar criticamente as políticas e os espaços públicos de esporte e lazer;

Compreender a competição e a meritocracia nas manifestações da cultura corporal analisando criticamente suas contradições e possibilidades de superação;

Envolver-se e cooperar na produção de contextos de prática esportiva balizados por princípios de equidade e solidariedade, procurando oportunizar a participação e fruição de todos, independentemente do nível de desempenho, gênero ou qualquer outra característica.

Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das lutas com diferentes grupos sociais;

Experimentar e criar/adaptar esportes de combate;

Compreender e praticar, com autonomia, o handebol e os demais esportes contra-hegemônicos propostos, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente;

Compreender a saúde em uma dimensão histórico-social;

Reconhecer e refletir sobre as características do(s) programa(s) de exercício(s) físico(s) elaborado(s) (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos;

Refletir criticamente sobre a relação entre a cultura corporal e o mundo do trabalho.

**Conteúdos:**

1. O Lazer;

1.1. As concepções e as diferentes manifestações do Lazer;

1.2. As políticas públicas de lazer;

2. Cultura Corporal, competitividade e cooperação;

3. Práticas corporais:

3.1 As lutas;

3.2. O Handebol;

3.3. Os esportes contra-hegemônicos: Rugby, Futebol Americano, Ultimate Frisbee;

3.4. Os Exercícios Sistemáticos: Musculação, Pilates, Treinamento funcional, Corrida de rua...;

4. Cultura corporal e saúde;

4.1. Nutrição;

4.2. Aspectos Anatomofisiológicos da prática corporal;

4.3. Lesões e primeiros socorros;

4.4. Doping;

5. Cultura Corporal e mundo do trabalho;

5.1. Ascensão social;

5.2. Saúde do trabalhador;

5.3. Ergonomia;

6. Os esportes radicais e de aventura.

**Metodologia de Abordagem:**

Aulas expositivas dialogadas; Aulas de exercícios; Estudos dirigidos; Discussões em grupos; Trabalhos Individuais e em grupos; Pesquisas conduzidas em laboratório de informática;

Seminários.

**Bibliografia Básica:**

GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5. ed. rev. atual. Londrina: Midiograf, 2010.

RUFINO, L. G. O ensino das lutas. Porto Alegre: Artmed, 2015.

**Bibliografia Complementar:**

GONZALEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

GRECO, P. J. **Manual de Handebol da Iniciação ao Alto Nível**. São Paulo: Phorte Editora, 2012.

BERNARDES, L. A. **Atividades e Esportes de Aventura Para Profissionais de Educação Física**. São Paulo: Phorte Editora, 2013.

**Competências:**

Refletir criticamente as diferentes concepções e manifestações do lazer para diferentes grupos sociais;

Identificar e analisar criticamente as políticas e os espaços públicos de esporte e lazer;

Compreender a competição e a meritocracia nas manifestações da cultura corporal analisando criticamente suas contradições e possibilidades de superação;

Envolver-se e cooperar na produção de contextos de prática esportiva balizados por princípios de equidade e solidariedade, procurando oportunizar a participação e fruição de todos, independentemente do nível de desempenho, gênero ou qualquer outra característica.

Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das lutas com diferentes grupos sociais;

Experimentar e criar/adaptar esportes de combate;

Compreender e praticar, com autonomia, o handebol e os demais esportes contra-hegemônicos propostos, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente;

Compreender a saúde em uma dimensão histórico-social;

Reconhecer e refletir sobre as características do(s) programa(s) de exercício(s) físico(s) elaborado(s) (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos;

Refletir criticamente sobre a relação entre a cultura corporal e o mundo do trabalho.

**Conteúdos:**

1. O Lazer;

1.1. As concepções e as diferentes manifestações do Lazer;

1.2. As políticas públicas de lazer;

2. Cultura Corporal, competitividade e cooperação;

3. Práticas corporais:

3.1 As lutas;

3.2. O Handebol;

3.3. Os esportes contra-hegemônicos: Rugby, Futebol Americano, Ultimate Frisbee;

3.4. Os Exercícios Sistemáticos: Musculação, Pilates, Treinamento funcional, Corrida de rua...;

4. Cultura corporal e saúde;

4.1. Nutrição;

4.2. Aspectos Anatomofisiológicos da prática corporal;

4.3. Lesões e primeiros socorros;

4.4. Doping;

5. Cultura Corporal e mundo do trabalho;

5.1. Ascensão social;

5.2. Saúde do trabalhador;

5.3. Ergonomia;

6. Os esportes radicais e de aventura.

**Metodologia de Abordagem:**

Aulas expositivas dialogadas; Aulas de exercícios; Estudos dirigidos; Discussões em grupos; Trabalhos Individuais e em grupos; Pesquisas conduzidas em laboratório de informática;

Seminários.

**Bibliografia Básica:**

GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5. ed. rev. atual. Londrina: Midiograf, 2010.

RUFINO, L. G. **O ensino das lutas**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

**Bibliografia Complementar:**

GONZALEZ, F. J. FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

GRECO, P. J. **Manual de Handebol da Iniciação ao Alto Nível**. São Paulo: Phorte Editora, 2012.

BERNARDES, L. A. **Atividades e Esportes de Aventura Para Profissionais de Educação Física**. São Paulo: Phorte Editora, 2013.



B – Estrutura curricular – Educação Física I e II - *Campus* Garopaba, Cursos de EMI em informática e administração

**32. Componentes curriculares:****Ano 1**

Unidade Curricular:	EDUCAÇÃO FÍSICA I		
Período:	ANO 1	Carga horária:	80h
<p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir criticamente sobre as diferentes visões constituídas ao longo da história da humanidade em relação ao corpo e o movimento;</li> <li>● Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;</li> <li>● Reconhecer a Capoeira, enquanto patrimônio cultural imaterial da humanidade, um dos principais símbolos da cultura brasileira e enquanto forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidar com o controle e a violência;</li> <li>● Compreender e praticar, com autonomia, o futebol e o voleibol, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente.</li> <li>● Compreender e praticar, com autonomia os esportes contra-hegemônicos propostos, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente;</li> <li>● Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos do esporte com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;</li> <li>● Reconhecer criticamente a diversidade, os sentidos e significados atribuídos a cultura corporal por diferentes grupos sociais;</li> <li>● Conhecer os jogos olímpicos, sua gênese e as transformações de sentidos ao longo do tempo;</li> <li>● Refletir criticamente sobre a cultura corporal e sua relação com a mídia;</li> <li>● Compreender a estrutura esportiva brasileira.</li> </ul>			
<p><b>Conhecimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● A Cultura Corporal e o corpo;</li> <li>● O corpo e o movimento na história;</li> <li>● Corpo: Ferramenta produtiva e objeto de consumo?</li> <li>● Práticas corporais:</li> <li>● A dança;</li> <li>● A Capoeira;</li> <li>● O Futebol/Futsal/Beach Soccer;</li> <li>● O Voleibol;</li> <li>● A Cultura Corporal e a diversidade;</li> <li>● A Cultura Corporal na pluralidade dos grupos sociais;</li> <li>● A cultura Corporal e o preconceito;</li> <li>● A Cultura Corporal e as pessoas com deficiência;</li> <li>● Os Jogos Olímpicos</li> <li>● Os Jogos Olímpicos da antiguidade</li> <li>● Os Jogos Olímpicos na modernidade e contemporaneidade;</li> <li>● Cultura Corporal e Mídia:</li> <li>● Cultura Corporal como espetáculo;</li> <li>● O fanatismo;</li> <li>● O consumismo;</li> <li>● Marketing esportivo;</li> <li>● A administração esportiva no Brasil;</li> <li>● A ética no esporte de alto nível;</li> <li>● Práticas corporais alternativas;</li> <li>● Os esportes contra-hegemônicos: Rugby, Futebol Americano, Ultimate Frisbee.</li> </ul>			

<p><b>Habilidades:</b> Desenvolver a capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir criticamente sobre as diferentes visões constituídas ao longo da história da humanidade em relação ao corpo e o movimento;</li> <li>● Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;</li> <li>● Reconhecer a Capoeira, enquanto patrimônio cultural imaterial da humanidade, um dos principais símbolos da cultura brasileira e enquanto forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidar com o controle e a violência;</li> <li>● Compreender e praticar, com autonomia, o futebol e o voleibol, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente.</li> <li>● Compreender e praticar, com autonomia os esportes contra-hegemônicos propostos, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente;</li> <li>● Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos do esporte com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;</li> <li>● Reconhecer criticamente a diversidade, os sentidos e significados atribuídos a cultura corporal por diferentes grupos sociais;</li> <li>● Conhecer os jogos Olímpicos, sua gênese e as transformações de sentidos ao longo do tempo;</li> <li>● Refletir criticamente sobre a cultura corporal e sua relação com a mídia.</li> </ul>
<p><b>Atitudes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cordialidade, flexibilidade e respeito com os colegas e professores;</li> <li>● Assiduidade e pontualidade;</li> <li>● Cooperação e participação das atividades individuais e coletivas e tarefas propostas com organização, autonomia e iniciativa;</li> <li>● Respeito à diversidade linguística, religiosa, étnica e sexual no ambiente escolar e profissional;</li> <li>● Respeito ao meio ambiente;</li> <li>● Postura profissional.</li> </ul>
<p><b>Metodologia de Abordagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas expositivas dialogadas; aulas práticas com vivências corporais; participação e organização de eventos esportivos; estudos dirigidos; discussões em grupos; trabalhos Individuais e em grupos; pesquisas conduzidas em laboratório de informática; seminários.</li> </ul>
<p><b>Bibliografia Básica:</b> VIDOR, E.; REIS, L. V. S. <b>Capoeira</b>: uma herança cultural afro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2013. WISNIK, J. M. <b>Veneno remédio</b>: o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.</p>
<p><b>Bibliografia Complementar:</b> BROOKE, S. <b>O corpo pilates</b>. São Paulo: Summus, 2011. POWERS, S. K.; HOWLEY, E. T. <b>Fisiologia do exercício</b>: teoria e aplicação ao condicionamento e desempenho. Barueri: Manole, 2000. TERSEIFER, P. E. <b>Dicionário crítico de educação física</b>. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.</p>

<b>Unidade Curricular:</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA II</b>		
<b>Período:</b>	<b>ANO 2</b>	<b>Carga horária:</b>	<b>80h</b>
<p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir criticamente as diferentes concepções e manifestações do lazer para diferentes grupos sociais;</li> <li>● Identificar e analisar criticamente as políticas e os espaços públicos de esporte e lazer;</li> <li>● Compreender a competição e a meritocracia nas manifestações da cultura corporal analisando criticamente suas contradições e possibilidades de superação;</li> <li>● Envolver-se e cooperar na produção de contextos de prática esportiva balizados por princípios de equidade e solidariedade, procurando oportunizar a participação e fruição de todos, independentemente do nível de desempenho, gênero ou qualquer outra característica;</li> <li>● Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das lutas com diferentes grupos sociais;</li> <li>● Experimentar e criar/adaptar esportes de combate;</li> <li>● Compreender e praticar, com autonomia, o handebol e os demais esportes contra-hegemônicos propostos, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente;</li> <li>● Compreender a saúde em uma dimensão histórico-social;</li> <li>● Reconhecer e refletir sobre as características do(s) programa(s) de exercício(s) físico(s) elaborado(s) (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos;</li> <li>● Refletir criticamente sobre a relação entre a cultura corporal e o mundo do trabalho.</li> </ul>			
<p><b>Conhecimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● O Lazer;</li> <li>● As concepções e as diferentes manifestações do Lazer;</li> <li>● As políticas públicas de lazer;</li> <li>● Cultura Corporal, competitividade e cooperação;</li> <li>● Práticas corporais:</li> <li>● As lutas;</li> <li>● O Handebol;</li> <li>● Os Exercícios Sistemáticos: Musculação, Pilates, Treinamento funcional, Corrida de rua;</li> <li>● Cultura corporal e saúde;</li> <li>● Nutrição;</li> <li>● Aspectos Anatomo-fisiológicos da prática corporal;</li> <li>● Lesões e primeiros socorros;</li> <li>● Doping;</li> <li>● Cultura Corporal e mundo do trabalho;</li> <li>● Ascensão social;</li> <li>● Saúde do trabalhador;</li> <li>● Ergonomia;</li> <li>● Os esportes radicais e de aventura.</li> </ul>			

<p><b>Habilidades:</b> Desenvolver a capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● refletir criticamente as diferentes concepções e manifestações do lazer para diferentes grupos sociais;</li> <li>● Identificar e analisar criticamente as políticas e os espaços públicos de esporte e lazer;</li> <li>● Compreender a competição e a meritocracia nas manifestações da cultura corporal analisando criticamente suas contradições e possibilidades de superação;</li> <li>● Envolver-se e cooperar na produção de contextos de prática esportiva balizados por princípios de equidade e solidariedade, procurando oportunizar a participação e fruição de todos, independentemente do nível de desempenho, gênero ou qualquer outra característica;</li> <li>● Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das lutas com diferentes grupos sociais;</li> <li>● Experimentar e criar/adaptar esportes de combate;</li> <li>● Compreender e praticar, com autonomia, o handebol e os demais esportes contra-hegemônicos propostos, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente;</li> <li>● Compreender a saúde em uma dimensão histórico-social;</li> <li>● Reconhecer e refletir sobre as características do(s) programa(s) de exercício(s) físico(s) elaborado(s) (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos;</li> <li>● Refletir criticamente sobre a relação entre a cultura corporal e o mundo do trabalho.</li> </ul>
<p><b>Atitudes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cordialidade, flexibilidade e respeito com os colegas e professores;</li> <li>● Assiduidade e pontualidade;</li> <li>● Cooperação e participação das atividades individuais e coletivas e tarefas propostas com organização, autonomia e iniciativa;</li> <li>● Respeito à diversidade linguística, religiosa, étnica e sexual no ambiente escolar e profissional;</li> <li>● Respeito ao meio ambiente;</li> <li>● Postura profissional.</li> </ul>
<p><b>Metodologia de Abordagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas expositivas dialogadas; aulas práticas com vivências corporais; participação e organização de eventos esportivos; estudos dirigidos; discussões em grupos; trabalhos Individuais e em grupos; pesquisas conduzidas em laboratório de informática; seminários.</li> </ul>
<p><b>Bibliografia Básica:</b> RUFINO, L. G. <b>O ensino das lutas</b>. Porto Alegre: Artmed, 2015. BERNARDES, L. A. <b>Atividades e esportes de aventura para profissionais de educação física</b>. São Paulo: Phorte Editora, 2013.</p>
<p><b>Bibliografia Complementar:</b> GRECO, P. J. <b>Manual de handebol da iniciação ao alto nível</b>. São Paulo: Phorte Editora, 2012. BERNARDES, L. A. <b>Atividades e esportes de aventura para profissionais de educação física</b>. São Paulo: Phorte Editora, 2013.</p>

### 32. Componentes curriculares:

#### Ano 1

Unidade Curricular:	EDUCAÇÃO FÍSICA I		
Período:	ANO 1	Carga horária:	80h
<b>Competências:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Refletir criticamente sobre as diferentes visões constituídas ao longo da história da humanidade em relação ao corpo e o movimento;</li><li>● Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;</li><li>● Reconhecer a Capoeira, enquanto patrimônio cultural imaterial da humanidade, um dos principais símbolos da cultura brasileira e enquanto forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidar com o controle e a violência;</li><li>● Compreender e praticar, com autonomia, o futebol e o voleibol, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente.</li><li>● Compreender e praticar, com autonomia os esportes contra-hegemônicos propostos, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente;</li><li>● Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos do esporte com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;</li><li>● Reconhecer criticamente a diversidade, os sentidos e significados atribuídos a cultura corporal por diferentes grupos sociais;</li><li>● Conhecer os jogos olímpicos, sua gênese e as transformações de sentidos ao longo do tempo;</li><li>● Refletir criticamente sobre a cultura corporal e sua relação com a mídia;</li><li>● Compreender a estrutura esportiva brasileira.</li></ul>			
<b>Conhecimentos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● A Cultura Corporal e o corpo;</li><li>● O corpo e o movimento na história;</li><li>● Corpo: Ferramenta produtiva e objeto de consumo?</li><li>● Práticas corporais:</li><li>● A dança;</li><li>● A Capoeira;</li><li>● O Futebol/Futsal/Beach Soccer;</li><li>● O Voleibol;</li><li>● A Cultura Corporal e a diversidade;</li><li>● A Cultura Corporal na pluralidade dos grupos sociais;</li><li>● A cultura Corporal e o preconceito;</li><li>● A Cultura Corporal e as pessoas com deficiência;</li><li>● Os Jogos Olímpicos;</li><li>● Os Jogos Olímpicos da antiguidade;</li><li>● Os Jogos Olímpicos na modernidade e contemporaneidade;</li><li>● Cultura Corporal e Mídia;</li><li>● Cultura Corporal como espetáculo;</li><li>● O fanatismo;</li><li>● O consumismo;</li><li>● Marketing esportivo;</li><li>● A administração esportiva no Brasil;</li><li>● A ética no esporte de alto nível;</li><li>● Práticas corporais alternativas;</li><li>● Os esportes contra-hegemônicos: Rugby, Futebol Americano, Ultimate Frisbee.</li></ul>			

<p><b>Habilidades:</b> Desenvolver a capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir criticamente sobre as diferentes visões constituídas ao longo da história da humanidade em relação ao corpo e o movimento;</li> <li>● Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;</li> <li>● Reconhecer a Capoeira, enquanto patrimônio cultural imaterial da humanidade, um dos principais símbolos da cultura brasileira e enquanto forma de sociabilidade e solidariedade entre os africanos escravizados, estratégia para lidar com o controle e a violência;</li> <li>● Compreender e praticar, com autonomia, o futebol e o voleibol, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente.</li> <li>● Compreender e praticar, com autonomia os esportes contra-hegemônicos propostos, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente;</li> <li>● Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos do esporte com diferentes grupos sociais, bem como as possibilidades de recriá-los;</li> <li>● Reconhecer criticamente a diversidade, os sentidos e significados atribuídos a cultura corporal por diferentes grupos sociais;</li> <li>● Conhecer os jogos Olímpicos, sua gênese e as transformações de sentidos ao longo do tempo;</li> <li>● Refletir criticamente sobre a cultura corporal e sua relação com a mídia.</li> </ul>
<p><b>Atitudes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cordialidade, flexibilidade e respeito com os colegas e professores;</li> <li>● Assiduidade e pontualidade;</li> <li>● Cooperação e participação das atividades individuais e coletivas e tarefas propostas com organização, autonomia e iniciativa;</li> <li>● Respeito à diversidade linguística, religiosa, étnica e sexual no ambiente escolar e profissional;</li> <li>● Respeito ao meio ambiente;</li> <li>● Postura profissional.</li> </ul>
<p><b>Metodologia de Abordagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas expositivas dialogadas; aulas práticas com vivências corporais; participação e organização de eventos esportivos; estudos dirigidos; discussões em grupos; trabalhos Individuais e em grupos; pesquisas conduzidas em laboratório de informática; seminários.</li> </ul>
<p><b>Bibliografia Básica:</b> VIDOR, E.; REIS, L. V. S. <b>Capoeira</b>: uma herança cultural afro-brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2013. WISNIK, J. M. <b>Veneno remédio</b>: o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.</p>
<p><b>Bibliografia Complementar:</b> BROOKE, S. <b>O Corpo pilates</b>. São Paulo: Summus, 2011. POWERS, S. K.; HOWLEY, E. T. <b>Fisiologia do exercício</b>: teoria e aplicação ao condicionamento e desempenho. Barueri: Manole, 2000. TERSEIFER, P. E. <b>Dicionário crítico de educação física</b>. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.</p>

<b>Unidade Curricular:</b>	<b>INGLÊS</b>		
<b>Período:</b>	<b>ANO 1</b>	<b>Carga horária:</b>	<b>80h</b>
<b>Competências:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver parcialmente as habilidades de leitura e escrita;</li> <li>● Compreender parcialmente, em nível intermediário, aspectos da língua inglesa;</li> <li>● Desenvolver funções comunicativas em nível intermediário;</li> <li>● Compreender tópicos estruturais da língua inglesa;</li> <li>● Conhecer aspectos relacionados à língua e à cultura inglesa.</li> </ul>			

Unidade Curricular:	EDUCAÇÃO FÍSICA II		
Período:	ANO 2	Carga horária:	80h
<p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a competição e a meritocracia nas manifestações da cultura corporal analisando criticamente suas contradições e possibilidades de superação;</li> <li>• Envolver-se e cooperar na produção de contextos de prática esportiva balizados por princípios de equidade e solidariedade, procurando oportunizar a participação e fruição de todos, independentemente do nível de desempenho, gênero ou qualquer outra característica;</li> <li>• Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das lutas com diferentes grupos sociais;</li> <li>• Experimentar e criar/adaptar esportes de combate;</li> <li>• Compreender e praticar, com autonomia, o handebol e os demais esportes contra-hegemônicos propostos, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e sistemas de jogo simples de forma proficiente;</li> <li>• Compreender a saúde em uma dimensão histórico-social;</li> <li>• Reconhecer e refletir sobre as características do(s) programa(s) de exercício(s) físico(s) elaborado(s) (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos;</li> <li>• Refletir criticamente sobre a relação entre a cultura corporal e o mundo do trabalho.</li> </ul>			
<p><b>Conhecimentos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O Lazer;</li> <li>• As concepções e as diferentes manifestações do Lazer;</li> <li>• As políticas públicas de lazer;</li> <li>• Cultura Corporal, competitividade e cooperação;</li> <li>• Práticas corporais:</li> <li>• As lutas;</li> <li>• O Handebol;</li> <li>• Os Exercícios Sistemáticos: Musculação, Pilates, Treinamento funcional, Corrida de rua;</li> <li>• Cultura corporal e saúde;</li> <li>• Nutrição;</li> <li>• Aspectos Anatomo-fisiológicos da prática corporal;</li> <li>• Lesões e primeiros socorros;</li> <li>• Doping;</li> <li>• Cultura Corporal e mundo do trabalho;</li> <li>• Ascensão social;</li> <li>• Saúde do trabalhador;</li> <li>• Ergonomia;</li> <li>• Os esportes radicais e de aventura.</li> </ul>			
<p><b>Habilidades:</b></p> <p>Desenvolver a capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• refletir criticamente as diferentes concepções e manifestações do lazer para diferentes grupos sociais;</li> <li>• Identificar e analisar criticamente as políticas e os espaços públicos de esporte e lazer;</li> <li>• Compreender a competição e a meritocracia nas manifestações da cultura corporal analisando criticamente suas contradições e possibilidades de superação;</li> <li>• Envolver-se e cooperar na produção de contextos de prática esportiva balizados por princípios de equidade e solidariedade, procurando oportunizar a participação e fruição de todos, independentemente do nível de desempenho, gênero ou qualquer outra característica;</li> <li>• Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das lutas com diferentes grupos sociais;</li> <li>• Experimentar e criar/adaptar esportes de combate;</li> <li>• Compreender e praticar, com autonomia, o handebol e os demais esportes contra-hegemônicos propostos, fazendo uso das habilidades técnico-táticas e combinações táticas básicas, e</li> </ul>			



<p>sistemas de jogo simples de forma proficiente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender a saúde em uma dimensão histórico-social;</li> <li>● Reconhecer e refletir sobre as características do(s) programa(s) de exercício(s) físico(s) elaborado(s) (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos;</li> <li>● Refletir criticamente sobre a relação entre a cultura corporal e o mundo do trabalho.</li> </ul>
<p><b>Atitudes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Cordialidade, flexibilidade e respeito com os colegas e professores;</li> <li>● Assiduidade e pontualidade;</li> <li>● Cooperação e participação das atividades individuais e coletivas e tarefas propostas com organização, autonomia e iniciativa;</li> <li>● Respeito à diversidade linguística, religiosa, étnica e sexual no ambiente escolar e profissional;</li> <li>● Respeito ao meio ambiente;</li> <li>● Postura profissional.</li> </ul>
<p><b>Metodologia de Abordagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aulas expositivas dialogadas; aulas práticas com vivências corporais; participação e organização de eventos esportivos; estudos dirigidos; discussões em grupos; trabalhos Individuais e em grupos; pesquisas conduzidas em laboratório de informática; seminários.</li> </ul>
<p><b>Bibliografia Básica:</b>  RUFINO, L. G. <b>O ensino das lutas</b>. Porto Alegre: Artmed, 2015.  BERNARDES, L. A. <b>Atividades e esportes de aventura para profissionais de educação física</b>. São Paulo: Phorte Editora, 2013.</p>
<p><b>Bibliografia Complementar:</b>  GRECO, P. J. <b>Manual de handebol da iniciação ao alto nível</b>. São Paulo: Phorte Editora, 2012.  GOMES, C. L. (Org.). <b>Dicionário crítico do lazer</b>. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.  NAHAS, M. V. <b>Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo</b>. 5. ed. rev. atual. Londrina: Midiograf, 2010.</p>