



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO**

PETRA SCHNEIDER LIMA DOS SANTOS

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL
(2015-2022): REALIDADES, MEDIAÇÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES
PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

Maceió – AL

2024

PETRA SCHNNEIDER LIMA DOS SANTOS

**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO BRASIL
(2015-2022): REALIDADES, MEDIAÇÕES, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES
PARA A FORMAÇÃO HUMANA**

Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como pré-requisito para a obtenção do grau de Doutor (a) em Educação.

Linha de Pesquisa: “Educação, Cultura e Currículos”.
Grupo Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

Co-orientadora: Profa. Dra. Joelma de O.
Albuquerque

Maceió-AL
2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

S237p

Santos, Petra Schnneider Lima dos.

A produção do conhecimento sobre Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil (2015-2022): realidades, mediações, contradições e possibilidades para a formação humana / Petra Schnneider Lima dos Santos. – 2024.

102 f. : il.

Orientador: Walter Matias Lima.

Coorientadora: Joelma de O. Albuquerque.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 96-100.

Anexos: f. 101-102.

1. Produção do conhecimento. 2. Teorias pedagógicas. 3. Educação Física.
4. Ensino médio. 5. Institutos Federais de Educação - Brasil. I. Título.

CDU: 37.046.14:796

A Profª Beta Lima (*in memoriam*), minha mãe por me ensinar durante a vida.
Mainha, foi através de ti que me tornei o que sou.
Te dedico este doutorado!

AGRADECIMENTOS

Este espaço é curto para expressar a gratidão que sinto em meu peito, mas, de forma sintética e afetuosa deixarei aqui palavras que somadas definem o tamanho do meu “Muito Obrigada e do quanto amo cada um de vocês”.

Primeiro Deus. Foi Ele e sempre será Ele. Foi quem me deu condições psíquicas, sabedoria, força, coragem e saúde para viver o processo de doutoramento. É Dele esta conquista. Toda honra, Toda glória e mérito sejam para Ti, meu Deus.

A minha Família, meu amor, minha vida. Meus pais que não estão mais aqui, minhas irmãs Veruska e Maria Luiza, meu sobrinho neto Miguel, príncipe da minha vida, alegria da titia.

Ao Prof^o Silvio Sanchez Gamboa (*in memoriam*) por sua sabedoria, ensino e contribuições em nossa formação. Sua vasta produção científica foi e será um legado para as futuras gerações. Privilégio foi meu, por tê-lo como orientador e desenvolver uma pesquisa no campo da produção do conhecimento. Serás sempre lembrado. Sempre presente na memória e no coração.

Ao Prof^o Walter Matias, meu saudoso orientador. Obrigada por cada palavra afetuosa, dedicada a mim, por sua presença, compreensão e por me permitir compreender qual a minha missão nesse processo formativo e que sim, haverá partilhas mútuas nessa vida, agradeço por aceitar me conduzir ao momento final deste processo com tanta leveza!

À banca examinadora Prof^o Anderson Alencar e Prof^o Junot Matos pelas valorosas contribuições; principalmente, a Profa Joelma Albuquerque, grande mulher, referência acadêmica, muito obrigada por sua humanidade, abraço acolhedor, por não ter desistido de mim um dia sequer. Por toda força, carinho e reciprocidade a Prof^a Celi Taffarel, pelo exemplo de professora que és, por segurar na minha mão e não deixar fraquejar nas entrelinhas da vida. Por elevar meu pensamento teórico frente as problemáticas significativas da Educação Física. A vocês, agradeço a oportunidade de me tornar doutora em Educação.

A prof^a Marcia Gamboa, meu carinho e admiração pela mulher forte e destemida que és. Por contribuir na formação e continuidade da Rede LEPEL em Alagoas. Esta tese é fruto da sua persistência e amor a docência.

A Clara Sousa e Eduardo Mendes, queridos que cuidaram da minha saúde mental durante meu último ano de doutoramento. Minha gratidão por palavras, acolhida, norte e força foram essenciais para a conclusão desta pesquisa.

Aos amigos do Instituto Federal de Alagoas – Campus Batalha, sem o pulsar de cada um de vocês, essa trajetória não teria sido tão marcante, obrigada Atila Ribeiro, Maria Célia, Clewerton Silva, Rosangela Lima, Lorena Lima, Maria Cerqueira, Ana Raquel, Jucelane Salvino, Ithayse Ramos, Marina Milito, Clécio Santos, Eliaquim Teixeira, Magno Abreu, Tarcísio Farias.

As minhas amigas pela força na dureza do processo em que vivi, Nathaly Aquino, Elizama Santos, Mayara Francisca, Dayslen Nunes, Mirian Silva, Laís Costa. A Lindalva Correia, Tarcísio Pereira e Anne Pereira, pela intercessão. E aos demais que torcem por mim nos meus outros espaços de vida. Obrigada meus amigos!!

Aos que de forma direta e indireta com suas ações me mostraram o quanto sou capaz e mais forte do que imagino ser, consegui! Venci e não naufraguei! É Deus quem sempre está comigo!

RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação a Produção do Conhecimento (teses) sobre a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil -IFS (2015-2022). A hipótese central do trabalho diz respeito ao recuo da teoria epistemológica e pedagógica, no que tange à Educação Física inserida nos Institutos Federais e que continuam sendo alvo de implementação de políticas que tentam acabar com a Educação Pública e rebaixam a capacidade teórica da classe trabalhadora através da reforma do Ensino Médio e, que há uma disputa no rumo da formação humana, da forma como ela se materializa na legislação, diretrizes e nas matrizes curriculares. O objetivo foi identificar, sistematizar e analisar qual a realidade posta nas categorias concepção de ser humano/sociedade, concepção de Educação Física e abordagem teórico-metodológica, expressas nas teses e quais as possibilidades superadoras frente à realidade do “Novo Ensino Médio”. A investigação foi orientada pelo seguinte problema: Qual a realidade posta nas categorias Concepção de ser humano/sociedade, Concepção de Educação Física e Abordagem teórico-metodológica, expressas na produção do conhecimento (teses) sobre o ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e quais as possibilidades superadoras frente à realidade do Novo Ensino Médio? Os procedimentos de investigação foram os estudos sobre fundamentos da formação humana nos modos de produção da vida, as teorias pedagógicas e, a produção do conhecimento em especial da Educação Física, particularmente relacionada aos Institutos Federais. Enquanto teoria do conhecimento nos valem do materialismo histórico-dialético. Delimitamos como fonte de dados empíricos a produção do conhecimento sobre Educação Física, expresso nas teses, nos Institutos Federais, no período de 2015-2022. Como instrumento de análise nos valem da matriz paradigmática de Sanchez Gamboa que estabelece nexos e relações entre a pergunta e a resposta de uma investigação, averiguando fundamentos ontológicos e históricos. A partir da análise da produção do conhecimento compreendemos que é necessário enfrentar e superar as contradições presentes nas atuais políticas educacionais, que resultam em rebaixamento teórico, negação do conhecimento e a ruína da educação pública. É fundamental resistir a essa proposta de ensino médio nos Institutos Federais, apontando como possibilidade a abordagem crítico-superadora para o desenvolvimento do pensamento teórico e uma concepção de currículo organizada a partir dos ciclos de escolarização. Reafirmamos, por conseguinte, a necessidade de uma educação escolar contra hegemônica. Nesse sentido, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural fornece elementos que auxiliam a pensar em uma educação pautada pela formação humana, valorizando as manifestações da cultura humana produzidas historicamente. Assim, o ensino deve potencializar o desenvolvimento humano, superando as fetichizações e alienações presentes na sociedade atual.

Palavras-chave: Produção do conhecimento; Teorias pedagógicas; Educação Física, Ensino Médio; Institutos Federais de Educação.

ABSTRACT

The objective of this study is the investigation of the Production of Knowledge (theses) about Physical Education at the Federal Institutes of Education, Science and Technology in Brazil – IFS (2015-2022). The central hypothesis of the work concerns the retreat of epistemological and pedagogical theories, with regard to Physical Education within Federal Institutes and which continue to be the target of implementing policies that attempt to end Public Education and degrade the theoretical capacity of the working class through of High School reform, and that there is a dispute over the direction of human development, the way it materializes in legislation, in guidelines for the professional education, and curricular matrices. The objective was to identify, systematize and analyze the reality presented in the categories of conception of human being/society, conception of Physical Education and theoretical-methodological approach, expressed in the theses, and what the possibilities to be overcome in the face of the reality of the “New High school” are. The investigation was guided by the following problem: What is the reality characterized in the categories Conception of human being/society, Conception of Physical Education and Theoretical-methodological approach, expressed in the production of knowledge (theses) on the teaching of Physical Education in the Federal Institutes of Education, Science and Technology, and what are the possibilities that overcome the reality of the “New High School?”. The investigation procedures were studies on the foundations of human formation in the ways of producing life, pedagogical theories and the production of knowledge, especially Physical Education, particularly related to Federal Institutes. As a theory of knowledge, we use historical-dialectal materialism. We delimited as a source of empirical data the production of knowledge about Physical Education, expressed in theses, at Federal Institutes, in the period 2015-2022. As an analysis instrument, we use Sanchez Gamboa’s paradigmatic matrix, which establishes links and relationships between the question and the answer of an investigation, verifying ontological and historical foundations. From the analysis of knowledge production, we understand that it is necessary to face and overcome the contradictions present in current educational policies, which result in theoretical degradation, denial of knowledge and the doom of public education. It is essential to resist this proposal for secondary education in Federal Institutes, highlighting the possibility of the critical-overcoming approach to the development of theoretical thinking and a curriculum conception organized based on schooling cycles. We therefore reaffirm the need for counter-hegemonic school education. In this sense, we believe that the Historical-Cultural Theory provides elements that help to think about an education guided by human formation, valuing the manifestations of human culture produced historically. Thus, teaching must enhance human development, overcoming the fetishizations and alienations present in today's society.

Keywords: Production of knowledge; Pedagogical theories; Physical Education; High school; Federal Institutes of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da Expansão da RFEPCT e escolas inauguradas nas gestões governamentais – Brasil 2005 – 2014.....	31
Figura 2 – Mapa da expansão Fases I, II e III.....	31
Figura 3 – A estrutura da Matriz Epistemológica.....	50
Figura 4 – Princípios curriculares para o trato com o conhecimento.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Apontamentos Reforma do Ensino Médio.....	62
Quadro 2 - Classificação da concepção de Ser humano/ Sociedade nas teses.....	66
Quadro 3 - Transcrições Concepção de Ser humano/ Sociedade nas teses.....	66
Quadro 4 - Transcrições Concepção de Educação Física.....	75
Quadro 5 - Abordagem Teórico – Metodológica- Crítica.....	83
Quadro 6 - Abordagem Teórico – Metodológica – Fenomenológica.....	84
Quadro 7 - Descrição Metodológica das Teses.....	84
Quadro 8 - Transcrições Abordagem Teórico-Metodológica.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento da produção na BDTD (2015 – 2022).....	52
Tabela 2 – Lista de dissertações (2015- 2022).....	53
Tabela 3 – Lista de Teses (2015- 2022).....	54
Tabela 4 – Levantamento da produção do conhecimento sobre Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2015–2022) por regiões do Brasil.....	54

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPG - Associação Nacional de Pós-graduandos

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONICE – Congresso Internacional de Ciências do Esporte

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

CONIF - Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EF – Educação Física

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EPISTEF – Epistemologia da Educação Física

EMI – Ensino Médio Integrado

ExNEEF – Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física

ETI – Educação de Tempo Integral

FNE - Fórum Nacional de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

GTT – Grupo de Trabalho Temático

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFS – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

IFBA – Instituto Federal da Bahia

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais

IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense

IRPJ – Imposto de Renda de Pessoas Jurídicas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEPEL – Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte de Lazer

PISA – Programa Internacional de Avaliação de alunos

PPA – Plano Plurianual

PPGE – Programa de pós-graduação em Educação

PL – Projeto de Lei

PLV – Projeto de Lei de Conversão

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MNCR – Movimento Nacional contra a regulamentação do trabalho

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UNE - União Nacional dos Estudantes

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	ENSINO MÉDIO INTEGRADO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS IFS NO BRASIL.....	26
2.1	A expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil: dos Colégios Técnicos, agrícolas, aos CEFET'S e aos Institutos Federais: Entre contradições, uma referência para o Ensino Médio Integral Integrado.....	26
3	CRÍTICA AO NOVO ENSINO MÉDIO.....	34
3.1	Educação Física e Currículo escolar.....	34
3.2	Reforma do Ensino Médio: da construção, aprovação, implementação à rejeição/protestos contra o Novo Ensino Médio.....	38
4	PARAMETROS TEORICO-METODOLOGICOS: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	47
4.1	Do método ao instrumento de análise.....	47
4.2	Produção do Conhecimento, Educação Física e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	51
5	O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FRENTE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES SUPERADORAS.....	58
5.1	Caracterização das pesquisas.....	58
5.1.1	Os períodos da produção.....	58
5.1.2	Compromisso Regional.....	63
5.2	Análise da produção.....	63
5.2.1	Concepção de Ser humano/ Sociedade.....	64
5.2.2	Concepção de Educação Física.....	71
5.2.3	Abordagem Teórico-Metodológica.....	80
5.3	Possibilidades Superadoras.....	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	96
	ANEXO.....	101

1 INTRODUÇÃO

É possível constatar que a construção histórica de cada indivíduo se transforma ao longo da jornada da vida, principalmente do ponto de vista dos espaços em que cada um ocupa e desenvolve suas atividades. Penso que ao longo do percurso da vida, descobrimos qual nosso papel nesta sociedade e que tipo de sociedade queremos formar a partir das percepções objetivas sobre a realidade.

Vemos que o amadurecimento teórico permitiu fundamentação para pensarmos diferente sobre a nossa dinâmica real, hoje em tempos tão conflitantes nos colocamos numa posição de contribuir com uma formação humanizada, a qual esteve presente no período da adolescência e amadurecimento posterior, pensar numa perspectiva crítica me leva para espaços onde menos imaginamos que era possível alcançar o vislumbre de um mundo igualitário e digno para cada ser humano considerando a educação como um atividade intencional que torna os sujeitos humanos.

Em momentos anteriores de fato, a concepção reducionista, tecnicista e biologicista de mundo, de ser humano esteve presente na nossa construção de formação, esses elementos se fizeram presentes diante daquilo que tivéssemos acesso, do que nos foi dado para ingerir, as vezes de “goela adentro” querendo nos prender a um universo que flutua numa utopia e que nos torna cegos para esclarecer e responder questões do tempo presente.

É nesta direção que despertamos ao entender que enquanto sujeito humano nesta sociedade precisamos assimilar o conhecimento historicamente construído pelo conjunto dos homens e que a “escola” é um lugar cujo conhecimento deve ser transmitido de forma sistematizada, pois não é qualquer tipo de saber, é um conhecimento elaborado pelo conjunto dos homens e que deve ser transmitido as novas gerações (Saviani, 2005).

Assim, enquanto fruto da educação pública na educação básica e ensino superior nos constituímos professora de Educação Física para transmitir os conhecimentos específicos desta disciplina na escola, os quais foram aprendidos através do espaço da universidade e de sua produção científica. Nossa contribuição é resposta aos investimentos realizados na educação pública deste país, somos gratos pela graduação, mestrado e doutorado na Universidade Federal de Alagoas.

A presente tese está inserida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas - PPGE/UFAL, na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Currículos. O objeto de estudo está vinculado à Rede LEPEL - Linha de Estudos e Pesquisa em

Educação Física, Esporte e Lazer¹, a qual desenvolve estudos articulados a uma pesquisa matricial², uma das formas mais avançadas na produção do conhecimento científico que se integra pelos parâmetros teóricos-metodológicos de base materialista histórico – dialética. Dessa forma, permite-se reconhecer os desafios da contemporaneidade respondendo em conjunto aos problemas que estão colocados dentro de uma sociedade regida pelo modo de produção capitalista.

Na pesquisa matricial do Grupo LEPEL, localizam-se quatro grandes problemáticas investigativas: 1. Formação de professores; 2. Trabalho Pedagógico; 3. Produção do conhecimento e 4. Políticas Públicas no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer. Em concordância com a matricial, esta pesquisa localiza-se no campo da Produção do Conhecimento, uma vez que a área de interesse desse estudo abrange a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em nível nacional, tomando como base, dados da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD), pois considera-se que a pesquisa desenvolvida nos programas de pós-graduação stricto sensu, no formato de teses e dissertações, é de caráter importante para a formação de pesquisadores e para a produção científica de modo geral, contribuindo de forma inédita sobre um tema específico.

A necessidade de apresentar onde se localiza parte do entendimento, que de forma isolada, este estudo não dará contribuição significativa para o avanço da produção do conhecimento em relação a área da Educação Física (EF), pois busca-se apresentar com rigor científico as possíveis respostas para as problemáticas significativas que estão localizadas nesta sociedade. Assim, neste caso, o ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, será investigado com base em uma dada teoria do conhecimento, o materialismo histórico e dialético - apreender e explicar a realidade concreta na direção de apresentar possibilidades superadoras fundamentadas nesta teoria.

Entende-se que esta tese é uma contribuição para o debate entre pesquisadores e interlocutores, buscando a apreensão do real, baseadas em sucessivas aproximações para a intervenção da realidade.

¹ Formada por grupo de pesquisadores que tem como objetivo estudar as problemáticas significativas da formação profissional, da produção do conhecimento, da prática pedagógica e das políticas públicas na área de Educação Física & Esporte e Lazer. Se materializa através da perspectiva da pesquisa matricial e tem como objeto de estudo a cultura corporal e esportiva. Vem implementando ações de curto, médio e longo prazo na construção de uma linha de pesquisa inserida na graduação e pós-graduação no Nordeste do Brasil.

² “(...) acumulação de saberes científicos sistematizados em torno de problemas específicos e exige problemas integrados, tanto no trato com os processos do conhecimento, como na análise e interpretação coletiva e interdisciplinar dos resultados com a participação de pesquisadores em torno de problemas específicos” (GAMBOA, 2010, p.177)

Esta pesquisa está localizada nos estudos de investigação epistemológica, que de acordo com Silva (1997, p.10) estes estudos “revestem de singular importância, justamente porque tentam captar o movimento das transformações ocorridas, dos avanços e ainda das lacunas persistentes numa determinada área do conhecimento”.

Ainda considerando a autora, é possível destacar que estudos denominados como investigações epistemológicas

tomam da epistemologia elementos que possibilitem o conhecimento dos diversos pressupostos implícitos nas pesquisas e que permitam o conhecimento dos tipos de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas numa determinada área do saber, suas tendências metodológicas, pressupostos filosóficos, ontológicos, concepções de ciência bem como os condicionantes socio – econômicos que determinam a produção científica, a aplicação de seus resultados e processos de veiculação (Silva, 1997, p.14).

Produzir este tipo de pesquisa contribui no campo da reflexão acerca de concepções científicas, novos conceitos e produção de novas formas de pesquisa, sendo estes como afirma Sanchez Sanchez Gamboa (1987) denominados “investigações sobre investigações”, ou “pesquisa da pesquisa” pois desenvolvem questões sobre ciência, sobre os diversos processos de produção do conhecimento e sobre a pesquisa científica.

Analisar a produção do conhecimento baseada na abordagem epistemológica e filosófica de Sanchez Sanchez Gamboa se permite perceber a necessidade de refletir de forma rigorosa no que diz respeito a prática científica, bem como a autocrítica, de forma que “não importa apenas perguntar o que foi a produção científica num determinado período, senão que é fundamental averiguar qual sua pertinência e significado para o desenvolvimento social” (Sanchez Gamboa, 1998, p. 6).

Assim, a partir do processo de apropriação crítico-reflexiva de uma realidade específica,

os balanços conseguidos através de uma análise epistemológica não só permitem identificar os temas estudados, as bibliografias ou os autores consultados, como levam a aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, a elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto de resultados; também permitem revelar os vazios conceituais, a limitação ou extensão das categorias e as perspectivas históricas de uma ciência em particular (Sanchez Gamboa, 2007, p. 61).

Dentre as pesquisas que são referências na produção científica da área de Educação Física destaca-se as pesquisas de Sanchez Gamboa (1987, 1996), Silva (1990, 1997)³,

³ A pesquisa apresenta as determinações históricas que orientaram a criação e a expansão dos cursos de pós-graduação especificamente os mestrados em Educação Física/ Esportes no Brasil.

CHAVES; SANCHEZ GAMBOA (2005)⁴, Epistemologia da Educação Física - EPISTEF – NORDESTE (2003 -2022)⁵, as quais foi possível identificar os interesses, determinantes históricos, político – econômico, e sociais e suas principais tendências numa esfera do conhecimento. As análise epistemológicas desenvolvidas por este coletivo estão de acordo com a epistemologia marxista, que diferentemente da análise epistemológica de tradição positivista, fenomenológica e pós-moderna, o problema do conhecimento é necessariamente de ordem epistemológica, ontológica e axiológica.

Esta investigação está situada nas proposições educativas e suas consequências para a formação humana, localizadas nas teses que discutem problemáticas no campo da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. A intencionalidade por essa temática se dá por entender-se que existem desafios na conjuntura atual ao vislumbrar um panorama marcado por transformações no campo da Educação, Educação Básica e Educação Física do país.

Nota-se que há hegemonicamente interesses ideológicos pautados numa perspectiva de educação ligada aos interesses do mercado de trabalho, os quais se materializam na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017)⁶, com base em uma nova estrutura curricular que contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e oferece um leque de possibilidades que os estudantes podem escolher em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (Brasil, 2020).

Considerando os motivos⁷ apresentados pelo titular ministro da Educação, no momento da aprovação da legislação em questão, o Sr. José Mendonça Bezerra Filho considera que a reforma o Ensino Médio parte dos baixos índices de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que nesse contexto não alcançou as metas projetadas. Além disso, um olhar sobre a trajetória de cada estudante, considerando treze disciplinas em seu currículo, torna-se excessivo, sendo a

⁴ A autora realizou um balanço crítico na produção do conhecimento, visando identificar as tendências, perspectivas e desafios para a consolidação da produção científica na Educação Física nos estados do Nordeste brasileiro.

⁵ Projeto situado dentro da pesquisa matricial do grupo LEPEL que integra estudos sobre as problemáticas significativas da produção do conhecimento na Educação Física. Desenvolvido nos estados do nordeste, visando identificar as tendências, perspectivas e desafios para a consolidação da produção científica na Educação Física do nordeste.

⁶ CAMARA DOS DEPUTADOS. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 27 dez. 2022.

⁷ BRASIL. Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016a. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP746-16.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022

causa do desinteresse e baixo desempenho. Sendo assim, com a diversificação e flexibilização do currículo, o Brasil pode ter melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Outro dado diz respeito ao o ingresso no Ensino Superior e na Educação Profissional, revelando-se que no final das contas, 75% dos jovens estão “off-line” para o mercado de trabalho (grifo nosso).

Antagonicamente, Saviani (2017) afirma em entrevista à revista Brasil de Fato⁸ que “essa é uma reforma, que na verdade implica um retrocesso para a década de 1940, quando estava delimitada a formação profissional de um lado e a formação das elites de outro (...)”.

De acordo com Ferreira (2017, p. 306),

A experiência histórica aponta que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade do Ensino Médio. Muito pelo contrário, ela tende a piorar o desempenho dos nossos alunos e aumentar a desigualdade escolar. Pois, de fato, para alterar a qualidade do que é oferecido no Ensino Médio e ampliar as possibilidades de acesso, a permanência e sua conclusão, seria necessário um conjunto articulado de ações envolvendo, para sua execução, as redes de ensino e esferas de poder em torno de uma ação conjunta e de um projeto societário republicano com vistas à emancipação política e cultural das nossas juventudes. Projeto esse que está na voz de muitos jovens em diversos espaços educativos.

Aproximando a reforma do Ensino Médio e suas implicações em relação ao currículo, a disciplina de Educação Física tornar-se-á secundarizada em relação as outras, pois não aparece sua obrigatoriedade de forma clara nos três anos, e se porventura o aluno optar pela Educação Profissional não terá aulas de Educação Física, pois esta encontra-se na área das Linguagens e suas tecnologias. Em síntese, “significa a negação do direito ao conhecimento geral que possibilite a formação crítica com acesso pleno ao desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social” (Bastos *et al*, 2017, p.49).

Nesta direção, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte⁹, enquanto entidade relevante da área da Educação Física, em nota de repúdio, afirma que

[...] essa medida negará aos estudantes a oportunidade de apropriarem-se daqueles saberes que proporcionam a leitura, compreensão e produção das práticas corporais, entendidas como formas de expressão dos grupos sociais. Isso significa a impossibilidade de conhecer, desfrutar e transformar uma parcela do repertório cultural disponível (CBCE, 2016, p. 1).

⁸ RAMOS, Mauro. PEC do teto dos gastos inviabilizou a educação pública no país, diz Dermeval Saviani. Brasil de Fato, São Paulo, 8 dez. 2017. Educação pública. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani>. Acesso em 10 mar. 2018.

⁹ CBCE. nota de repúdio. Diretoria Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; Curitiba, PR, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/upload/files/NOTA_REPUDIO_CBCE_1.pdf>. Acesso em: 27 de dez. 2022.

Outro ponto importante trata-se do retorno da “valorização de conteúdos técnicos-esportivos, por conta do ambiente técnico-profissionalizante que se pretende instituir nas escolas públicas”, claramente uma proposta dualista, pois é direcionada apenas as escolas públicas, diferente de décadas passadas que o modelo educacional era para toda sociedade (Bastos *et al*, 2017, p. 49).

Sem contar que ainda há uma manutenção hegemônica em relação à disciplina de Educação Física nos institutos federais, sendo enfatizada na dimensão biológica, por meio do foco na aptidão física e sua associação com a saúde; o rígido controle disciplinar, bem como a moralização. Além disso, o esporte como conteúdo hegemônico a ginástica utilizada como adestramento (Gariglio, 1997).

Compreendemos que a especificidade da Educação Física ultrapassa a concepção acima descrita, tratando-se de “[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.” (Coletivo de Autores, 1992, p.33).

De acordo com a resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 que define as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica de nível médio destacamos o Art. 6 sobre princípios norteadores, no item I, o qual afirma que:

“I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando a formação integral do estudante”.

Nesta direção, a reforma do ensino médio não faz sentido ao buscar a flexibilização e retirada de disciplinas, pois o que se vê na prática é a desvalorização da formação integral dos estudantes ao retirar áreas de conhecimento que “valorizam o senso crítico e a formação humana, submetendo a escola pública à lógica de competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho” (Souza; Garcia, 2022, p. 16).

Entendemos que a escola é um espaço de formação privilegiado que, através da dimensão pedagógica, “[...] consiste na socialização do saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2005, p. 14). Sendo o conhecimento sistematizado oferecido aos estudantes através da ação educativa.

É neste prisma que questionamos: que perspectiva de formação educativa integral se concebe na produção sobre ensino de Educação Física nos institutos federais? Compreendemos que, para se conceber uma formação integral, ou seja, o desenvolvimento total das capacidades humanas, é necessário “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os

sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (Manacorda, 2007, p. 87).

A educação omnilateral compreende o desenvolvimento total das capacidades humanas produtivas e de consumo que o ser humano pode possuir, baseada nos bens materiais e espirituais construídos por eles (Marx apud Manacorda, 2007). No modo de produção capitalista, a aproximação ao ser omnilateral não se dá fora de relações sociais complexas e contraditórias.

Pensar na formação humana omnilateral é pensar sobre uma relação entre trabalho, ciência, cultura, educação esportiva ou física onde a educação de forma humanística está entrelaçada com a educação técnica e tecnológica, considerando todo âmbito no horizonte da preparação para o trabalho (Pacheco, 2020).

Ainda conforme Pacheco (2020, p.12) “Educação Integral é princípio educativo básico e identidade fundante dos IFs”, esta perspectiva é superadora comparada a educação tradicional a qual desassocia teoria e prática, ciência e tecnologia, pensar e fazer, visando uma educação de qualidade para atender a elite e formação profissional para trabalhadores.

Para tratar sobre a problemática, delimitamos como marco temporal o período de 2015 a 2022, por considerar uma linha de desenvolvimento dos institutos federais no país e sua relação com as políticas educacionais e seus impactos na formação dos estudantes.

O ano de 2005 é marcado pela revogação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro, pelo então governo Luís Inácio Lula da Silva, a qual diz respeito a proibição de criação de novas Unidades Federais de Ensino Profissional, prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, sendo o ano em que ocorre a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional em todo o Brasil a partir do plano de expansão¹⁰.

Os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 -2010) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016) podem ser considerados uma “revolução” no que diz respeito às políticas de acesso e permanência à educação escolar, principalmente para os jovens, buscando ampliar a oferta da educação básica e profissional de qualidade aos milhões de brasileiros nas cinco regiões do país.

Ao contrário do avanço da educação nos governos anteriores, o governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro é encerrado em 2022 (após ser derrotado por Lula numa

¹⁰ PLANO DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 24 de nov 2022.

eleição evidenciada pelas *Fake News*, guerrilha digital, para disseminação de notícias falsas¹¹) e ficou marcado pelo cenário de retrocesso, antidemocrático e conservador. Afrontou a educação pública, neste caso, a rede federal foi atacada com reduções e cortes no financiamento, desconsiderando sua função social, “priorizando o modelo tecnicista e dualista em detrimento da oferta de uma formação politécnica, omnilateral e emancipadora” (Frigotto; Oliveira, 2021).

Nota-se, através do horizonte político-científico, que há uma visão de negação da ciência, puramente fundamentada no senso comum, e autoritarismo do então governo deste país. Esta visão, por sua vez, é cercada de desumanização que não permite a consciência humana compreender a realidade e, assim, limita a interferência feita de forma consciente para que os processos históricos sejam alterados para a superação do sistema socio metabólico do capital (Mézarós, 2011).

Compreendemos que o período demarcado é tomado de circunstâncias que atingem o campo educacional através de mudanças estruturais em nossa sociedade, onde conflitos e interesses desvelam um horizonte marcado por uma formação divergente da que se pretende construir, sendo esta aligeirada, fragmentada e desarticulada com a formação politécnica, unitária e científico-tecnológica (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

A delimitação do problema síntese parte da problemática que se expressa a partir das contradições localizadas nas políticas educacionais, as quais são fundamentadas na negação do conhecimento e no rebaixamento do pensamento teórico dos estudantes.

Diante do exposto, elaboramos como *pergunta síntese*: Qual a realidade posta nas categorias: concepção de ser humano/sociedade, concepção de Educação Física e abordagem epistemológica expressas na produção do conhecimento (teses) sobre ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e quais as possibilidades superadoras frente à realidade do Novo Ensino Médio?

Para responder a esse problema investigativo, buscaremos na produção do conhecimento delimitado explicações acerca das diferentes concepções de proposição educativa, formação humana e projeto histórico que se confrontam com as atuais políticas para o Ensino Médio, o que nos permitirá avançar nas explicações e no enfrentamento do real concreto (ensino da Educação Física).

A *hipótese* que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia continuam sendo alvo de implementação de políticas (neste caso a reforma do ensino médio) que atacam

¹¹ Análise: campanha começa com *Fake News* a mil por hora; e deve piorar. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2022/08/5030309-analise-campanha-comeca-com-fake-news-a-mil-por-hora-e-deve-piorar.html>. Acesso em 03 de Jan 2023.

a formação integral dos estudantes, considerando o ensino da Educação Física, explicitando, claramente, políticas educacionais, na perspectiva da fragmentação do conhecimento, unilateralidade que se confronta com sua potencialidade histórica, através do trato com o conhecimento, formação humana e projeto histórico; e que há disputas no rumo da formação humana, na forma como ela se materializa na legislação, nas diretrizes e nas matrizes curriculares.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** identificar e analisar qual a realidade posta nas categorias concepção de ser humano/sociedade, concepção de Educação Física e abordagem epistemológica, expressas na produção do conhecimento (teses) sobre ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e quais as possibilidades superadoras frente à realidade do Novo Ensino Médio.

E os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar e caracterizar o volume de teses e dissertações que versaram sobre a problemática do Ensino de Educação Física nos Institutos Federais desenvolvidas no período de 2015 a 2022;
2. Identificar e analisar quais as concepções de ser humano/sociedade, de Educação Física e de abordagem epistemológica estão presentes nas teses, e
3. Apontar possibilidades superadoras fundamentada na teoria do conhecimento, Materialismo Histórico e dialético, na teoria pedagógica - Pedagogia Histórico – Crítica, e na Abordagem metodológica Crítico – Superadora.

Nesse sentido, a **tese** que constitui este estudo defende que: A política educacional da Reforma do Ensino Médio está relacionada ao movimento de desmonte da Educação Pública, pois busca privatização, formação pautada na unilateralidade, desqualificação do jovem trabalhador e rebaixamento do processo de escolarização com a retirada de componentes curriculares ou áreas do conhecimento que são necessárias para uma formação humana omnilateral como é o caso da Educação Física. Nesta direção, defende a resistência a esta proposta de Ensino Médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apontando como possibilidade a abordagem crítico-superadora para o desenvolvimento do pensamento teórico, e uma concepção de currículo organizada por ciclos de escolarização para o desenvolvimento de uma reflexão ampliada, partindo da lógica dialética, em uma organização e sistematização lógica do conhecimento.

Os parâmetros teórico-metodológicos da pesquisa estão apoiados no materialismo histórico-dialético, compreendido como uma “[...] possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade” (Pires, 1997, p. 85). Aplicada ao fenômeno educacional, tal

perspectiva “[...] pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado” (Pires, 1997, p. 88).

Em função da problemática que envolve a Produção do conhecimento sobre ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, a opção pelo materialismo histórico-dialético se justifica por ser um método de interpretação da realidade caracterizado por meio do

[...] movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (Pires, 1997, p. 87).

O método, que não se reduz a técnicas de pesquisa, pressupõe a relação entre sujeito e objeto, o que possibilita que o objeto seja conhecido pelo sujeito e permite ao sujeito se apropriar das características do objeto. Além disso, tal método permite a compreensão das diferentes determinações do objeto, pois essas “[...] são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade” (Netto, 2009, p. 685).

O estudo proposto está sendo realizado fundamentado em uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico e documental, considerando uma análise epistemológica de estudos sobre a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, que permitem confrontar o pensamento de pesquisadores em teses produzidas no período entre 2005 e 2022, julgando o que vem sendo acumulado sobre esta investigação.

Para esta análise, conta-se com um instrumento de análise e coleta de informações próprio para o tipo de fonte deste estudo – teses e dissertações, elaborado por Sanchez Gamboa (1999), através de uma adaptação e ampliação dos estudos de Bengoechea e outros, em 1978, uma matriz denominada de “*Esquema para el analisis paradigmático*” a qual foi utilizada para a construção de instrumento de análise dos grandes enfoques da teoria sociológica, os denominados genericamente: estrutural funcionalista e marxista, elaborando assim o Esquema Paradigmático (Albuquerque, 2007).

O caminho metodológico que se realizou parte de uma investigação dialética da produção do conhecimento de estudos sobre o ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil encontra-se disposto em 4 momentos:

1. Levantamento das produções científicas, através do Reconhecimento de estudos sobre o objeto fundamentado em um balanço da produção do conhecimento sobre a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil;

2. Sistematização do levantamento da produção, a partir da construção de uma planilha no Excel, contendo: código, ano do estudo, título da tese/dissertação, nível mestrado/doutorado, autor e orientador;

3. Aprofundamento teórico, a partir da realização de leituras de estudos teóricos para apropriação teórica do objeto científico. Destaca-se a importância do aprofundamento da revisão de literatura sobre a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, buscando compreender o percurso histórico dessas e seu reflexo na atual organização nos institutos federais do país e por fim,

4. Análise Epistemológica da Produção do Conhecimento, considerando as categorias de conteúdo a) Concepção de ser Humano/Sociedade; b) Concepção de Educação Física; e c) Abordagem Teórico Metodológica, partindo do pressuposto da crítica ao modo de produção capitalista que se caracteriza em relação a tudo o que os homens empregam para originar bens materiais, sendo fundamental para explicar a produção do conhecimento.

A estruturação do primeiro capítulo, foi organizada a partir das seguintes seções: A primeira intitulada **“ENSINO MÉDIO INTEGRADO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS IFS NO BRASIL”** onde apresentar-se-á um panorama da expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Considerando períodos que antecederam sua concretização, dos Colégios Técnicos Agrícolas aos CEFET’S e aos Institutos Federais, partindo do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, apresentando as três fases de expansão conforme objetivou ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a presença dessas instituições em todo o território nacional, discutidas por Pacheco (2008; 2020), Gouveia (2016), Maciel et al (2017) e Santos (2018).

Na segunda seção, discorrer-se-á acerca da **“CRÍTICA AO NOVO ENSINO MÉDIO”** inicialmente delineando a Educação Física e Currículo escolar, apresentar-se-á desde a sua natureza, especificidade e legitimidade, até a localização no currículo escolar, a qual está situada, e as problemáticas/enfrentamentos desta disciplina enquanto área de conhecimento, fundamentada por Coletivo de Autores (1992), Soares (1996), Duarte (2004), Sanchez Gamboa (2010), Taffarel (2016, 2011), BNCC (2018). E posteriormente, será apresentada a construção, a aprovação, a implementação à Rejeição/protestos contra o Novo Ensino Médio. Para a discussão, utilizou-se Mello (2014), Frigotto (2016; 2018), Dos Santos Bastos et al (2017), Beltrão e Taffarel (2017), Lordelo (2019) e Pacheco (2020).

O segundo capítulo foi organizado a partir das seguintes seções: a primeira, **“PARAMETROS TEORICO-METODOLOGICOS: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR”**

apresentando os parâmetros teórico metodológicos que orientam a esta pesquisa e o caminho metodológico para a análise da produção do conhecimento. Utilizou-se Bengoechea (1978), Sanchez Gamboa (1999; 2007; 2011; 2018), Sanchez Gamboa e Silva (2014).

Na segunda seção, intitulada **“O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FRENTE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES SUPERADORAS”**, este tópico é dedicado a caracterização e análise da produção do conhecimento nas teses que tratam sobre currículo e ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, buscando apresentar a realidade, mediações, contradições e possibilidades para a formação humana omnilateral, postas nas categorias concepção de Ser humano/Sociedade, concepção de Educação Física e Abordagem teórico-metodológica expressas nas teses sobre ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, frente à realidade do Novo Ensino Médio.

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS IFS NO BRASIL

A educação em todos os níveis é um direito social básico e universal. A educação é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural e para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária consigo mesma e com outras nações. A educação é, nos termos constitucionais, um direito do cidadão e um dever do Estado e da família. A expansão do sistema educacional público e gratuito e a elevação de seus níveis de qualidade são prioridades do novo modelo de desenvolvimento social a ser implementado pelo governo Lula. A educação básica deve ser gratuita, unitária, laica e efetivar-se na esfera pública como dever do Estado democrático. Além de ser determinante para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos e criativos, a educação básica de qualidade é decisiva para romper com a condição de subalternidade da maioria do povo (Perseu Abramo, 2002, p.3).

2.1 A expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil: Dos Colégios Técnicos, Agrícolas, aos CEFET'S e aos Institutos Federais: Entre contradições, uma referência para o Ensino Médio Integral Integrado

Pensar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) é vislumbrar uma das maiores políticas públicas, inclusiva e interiorizada de educação de qualidade sem registros anteriores no país, a qual possibilita a inclusão de sujeitos sociais, como os indígenas, quilombolas, pretos, pardos e jovens pobres, sendo uma possibilidade que contrapõe a classe dominante brasileira que busca em seu projeto societário a manutenção da estrutura escravocrata (Frigotto, 2018, p. 92).

Os IFs em sua tessitura presente guardam a natureza de relações sociais, econômicas, culturais e políticas, que mediam essa modalidade de ensino. As diferentes conjunturas, no que é estrutural, mantêm o viés da negociação pelo alto e sob um horizonte de projeto societário e de desenvolvimento de natureza modernizante conservadora. Ideário do progresso e da expansão de fronteiras para, hoje, o grande capital financeiro, industrial e do agronegócio e de serviços.

A extraordinária criação dos IFs não representa apenas a expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, mas a possibilidade de uma educação pautada na politecnia. O ineditismo dos IFs na educação brasileira objetiva a atuação nos seguimentos da “formação inicial, ensino médio integrado a formação profissional, na graduação, preferencialmente, tecnológica e na pós-graduação”, buscando o diálogo entre as diferentes modalidades, rompendo barreiras, alinhando os itinerários formativos para avançar na continuidade da formação dos estudantes, principalmente os excluídos e filhos da classe trabalhadora que se encontram em “vulnerabilidade social, objetivando integrá-las à cidadania e aos processos de desenvolvimento com inclusão” (Pacheco, 2020, p. 7).

Considerando o Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, foram destacados momentos/marcos que representam essa trajetória educacional no país. Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Após dezoito anos, a partir do Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu-se que “o Ensino Profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União” (Brasil, 2018, grifo nosso).

Anos mais tarde, no governo de Getúlio Vargas, a Educação Profissional e Industrial foi tratada na Constituição Federal, no Art. 129, como dever do Estado, e deliberou que além das indústrias, os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. Destaca-se a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que modificou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do Ensino Profissional, de todos os ramos e graus” (Brasil, 2018, grifo nosso).

Em 1942, temos três decretos-lei aprovados para a Educação Profissional.

O primeiro deles é o *Decreto-Lei nº 4.073*, de 30 de janeiro de 1942, o qual ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial. Este decreto definiu o ensino industrial ministrado em dois ciclos: 1º Ciclo (ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem) e o 2º Ciclo (ensino técnico e o ensino pedagógico). O segundo *Decreto-Lei nº 4.127/42* estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial (escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem) e extinguiu os liceus industriais, transformando-os em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. O terceiro e último deste período foi o *Decreto-Lei nº 4.048*, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Brasil, 2018, grifo nosso).

Dois anos depois, o Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais. A partir do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – (SENAC) e em 1959, as escolas técnicas federais foram instituídas como autarquias, sendo mantidas pelo Governo Federal (Brasil, 2018).

No ano de 1961, os concluintes de cursos de educação profissional organizado nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional puderam continuar seus estudos no Ensino Superior a partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases a Lei nº 4.024/61. Já em 1967, houve mudança das fazendas-modelo do Ministério da Agricultura para o Ministério da

Educação, sendo então chamadas de escolas agrícolas. A permissão de oferta de cursos superiores destinados à formação de tecnólogos é instituída partir da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil, 2018).

Após três anos, a Lei nº 5.692/71 designou que após a conclusão do Ensino Médio (anteriormente chamado de segundo grau) conduziria o educando a uma formação profissional técnica e/ou auxiliar técnico, sendo uma habilitação parcial, reformulada em 1982, a qual retirou-se a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau. Em 1975, foi definido que os incentivos fiscais do imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) seriam direcionados para treinamento profissional pelas empresas, a partir da Lei Federal nº 6.297. Já em 1978, a partir da Lei nº 6.545, as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais foram modificadas para tornassem, então, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) (Brasil, 2018).

Na década de 90, destacamos a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) em formato institucional similar ao do SENAI e do SENAC pela Lei nº 8.315; A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal em 1994; e a inserção do Capítulo III do seu Título VI sobre a educação profissional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, sendo posteriormente, em 2008, denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741 que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2018).

No período de 1998 à 2002, tivemos a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, através da Resolução CNE/CEB nº 04/99, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, fundamentado no Parecer CNE/CP nº 29/2002.

De forma pontual, demarca-se alguns marcos/eventos que representam os primeiros registros de atividades relacionadas a Educação Profissional e a forma como em cada década o Estado se posicionou frente a este assunto tão importante para os jovens, futuros trabalhadores do país.

Pensar acerca da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – (RFEPCT) não foi ênfase durante a campanha eleitoral de 2002, do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva. Os primeiros movimentos para a política de ampliação de escolas profissionais, via Governo Federal, nasce em 2003, a partir dos objetivos do

planejamento governamental, durante a elaboração do Plano Plurianual do governo Lula (PPA 2004 – 2007), diante da constatação de que no país “havia um grande contingente da população brasileira retornando às salas de aula, em idade tardia, para cursar o Ensino Médio, tendo em vista as demandas no mundo do trabalho, em termos de escolaridade da mão de obra, naquela conjuntura” (Santos, 2018, p. 114).

Os dados gerais do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) do Ministério do Trabalho mostravam que nas oito maiores regiões metropolitanas do país os postos de trabalho que exigiam escolaridade básica haviam diminuído 28% entre 1998 e 2001, enquanto os empregos que passaram a ter como parâmetro mínimo de formação escolar do trabalhador o nível médio, nesse mesmo período, aumentaram em 28%. A realidade brasileira quando da elaboração do PPA 2004-2007 era a de que havia 25 milhões de jovens e adultos que não tinham frequentado escola ou com apenas duas séries cursadas no ensino fundamental.

Nesta direção, foi possível constatar a circunstância em que se vive uma grande parte da população brasileira, considerando os baixos níveis de escolaridade. Estes dados foram relevantes para que houvesse a construção de políticas de educação formal e de qualificação para o trabalho, pois demonstram a falta de condições mínimas para que pudessem garantir a formação profissional daqueles que representam a força de trabalho desse país: milhares de jovens e adultos.

Assim, a partir da proposta do PPA 2004-2007 uma nova política pública para a educação profissional emerge, sendo necessário a revisão da legislação vigente, buscando a ampliação desta modalidade para que ela estivesse articulada com as políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda (Santos, 2018).

Diante deste contexto, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação formulou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entregando ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 24/06/2005.

Com objetivo de ampliar para todo o território nacional e possibilitar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o processo inicia-se através da revogação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que trata a respeito da proibição de criação de novas unidades federais de ensino profissional. A partir dessa revogação, o § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passou a ter a seguinte redação:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

A partir das mudanças na legislação vigente, foi possível aumentar o número de escolas de formação profissional administradas pelo Governo Federal bem como recursos necessários para iniciativas dessa natureza, sendo o plano de expansão desenvolvido em três fases.

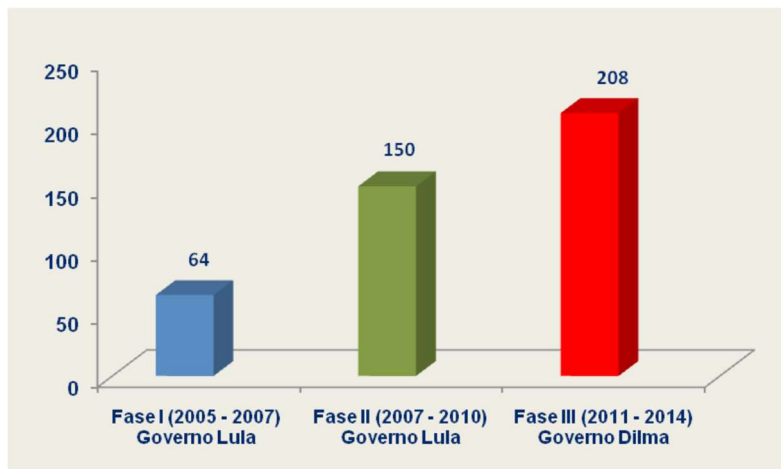
O desdobramento do plano se deu em três fases, a saber:

- ***Plano de Expansão – Fase I***, tem seu início com a construção de escolas em estados que não tinham a presença destas instituições (Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal) e institutos federais em regiões periféricas de grandes centros urbanos e de municípios na região interiorana. Foram 5 escolas técnicas e 4 escolas agrotécnicas federais, e a implantação de 33 unidades de ensino descentralizadas;
- ***Plano de Expansão – Fase II***, iniciou-se em 2007 tendo como meta a criação de 150 instituições federais de educação tecnológica, distribuídas nos 26 estados e Distrito Federal, sendo 150 diferentes municípios contemplados, os quais foram selecionados pelo Ministério da Educação e pela manifestação das prefeituras municipais que tiveram interesse;
- ***Plano de Expansão – Fase III***, tem seu início em 2011, com objetivo da superação das desigualdades regionais e na busca de ofertar melhoria na vida da população, no acesso a cursos de formação profissional e tecnológica, estabeleceu um projeto com a criação de 208 unidades até o ano de 2014 (Brasil¹², 2022).

Considerando a territorialidade, a figura 1 mostra as fases da expansão da RFEPCT e escolas inauguradas nas gestões governamentais – Brasil 2005 -2014. Durante o governo de Lula foram construídas 214 escolas, e, na terceira fase, 208 escolas foram inauguradas no governo de Dilma Rousseff.

¹² Expansão da rede federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em Jul de 2022

Figura 1 - Fases da expansão da RFEPCT e escolas inauguradas nas gestões governamentais – Brasil 2005 -2014

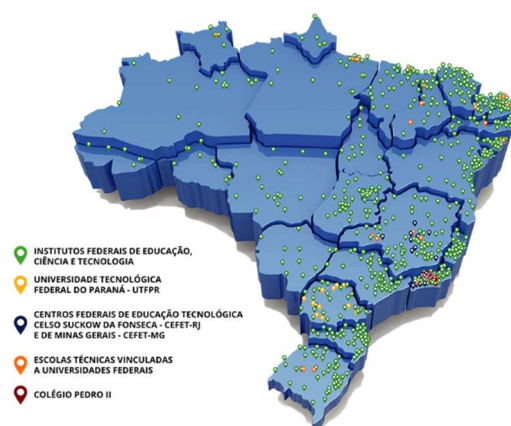


Fonte: Santos (2018)

A expansão e interiorização dos institutos federais possibilitou importante estrutura para que grupos historicamente excluídos de todo país pudessem ter efetivo acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na educação básica de ensino médio e tecnológico, permitindo aos jovens brasileiros a oportunidade de ter um ensino gratuito, de qualidade e socialmente referenciado.

Conforme a figura 2, podemos visualizar a distribuição da Rede Federal nas 27 federações do país, composta de 678 unidades associadas a 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 2 centros federais de educação tecnológica (CEFET), o Colégio Pedro II, e seus respectivos *campus*.

Figura 2- Mapa da expansão Fases I, II e III



Fonte: Portal Ministério da Educação (2018)

Baseada em uma estrutura *multicampi*, as localidades e regiões se relacionam com os IF's, “é neste sentido que esses constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional”, sendo que as transformações ocorridas apresentam um desenvolvimento “posto que refletem cumplicidade e engajamento regional para com os autores sociais, regionais/locais” (Pacheco, 2008, p.10).

Com a aprovação da Lei nº 11.892/2008, a estrutura acadêmica e administrativa de cada instituto federal passa a ser constituído de um órgão executivo composto por um reitor e cinco pró-reitores, e cada *campi* tem seu próprio diretor geral para a administração acadêmica e pedagógica. “As instituições possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”¹³.

Ao realizar uma breve análise sobre o processo de expansão dos IFs no território brasileiro, considerando o desenvolvimento local e o nacional, Gouveia (2016) afirma que conforme seu ponto de vista, no que diz respeito ao acesso dos mais pobres da sociedade a educação profissional pública, “há a existência de um projeto de modernização conservadora de abertura desta modalidade de educação e seu espraiamento pelo território nacional para o atendimento aos interesses imediatos do capital” (p.4).

Nesse sentido, Harvey (2005) e Ferrão (2011) concordam que o âmbito local tem papel relevante para o desenvolvimento do capital, pois permite uma aproximação para que haja negociações entre grupos de poder, satisfazendo seus interesses. Esses tramites podem ser garantidos a partir do que a legislação vigente determina acerca da “autonomia do ente federativo municipal com poderes autárquicos, a partir da Constituição Federal de 1988” (Gouveia, 2016, p.4).

Esse tipo de negociação também ocorre no âmbito educacional, pois permite que organismos internacionais apontem e deliberem orientações e recomendações nas políticas educacionais do país. O que nos torna dependentes do capitalismo sendo necessário um posicionamento crítico, revolucionário e resistente para que supere essa condição.

Os IF's são uma estrutura educacional fundada em paradigmas da politecnia, a qual é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído por meio de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral (Maciel *et al*, 2017).

¹³ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em 19 de jan 2021.

Todas as unidades construídas até aqui revelam a síntese de uma história da rede federal bem como a contribuição desta para brasileiros nos quatro cantos deste país. Uma política de obra coletiva em um momento histórico de apoio governamental para a educação brasileira. Não há registros de outro momento em que a educação foi priorizada. Acerca do orçamento para o MEC, “em 2003, era de R\$ 18,1 bilhões, pulando para R\$ 54,2 bilhões em 2010, quase triplicou em oito anos do governo Lula. Se considerarmos até 2016, ano do golpe contra a presidenta Dilma, chegamos a R\$ 100 bilhões” (Pacheco, 2020, p.20).

Assim, no próximo tópico, será apresentado a Educação Física e Currículo Escolar delineando sua especificidade e seu desvelar diante das políticas implementadas no currículo da educação do Brasil e da retirada de sua função social. Nesta direção, apresentaremos o ponto de partida do Governo Federal pós-golpe jurídico – parlamentar e midiático de 2016 em relação a educação pública, em especial a Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional.

3 CRÍTICA AO NOVO ENSINO MÉDIO

Quando se junta prepotência do autoritarismo, arrogância, obscurantismo e desprezo aos direitos da educação básica plena e igual para todos os jovens, o seu futuro terá como horizonte a insegurança e a vida em suspenso (Frigotto, 2016, s/p).

3.1 Educação Física e Currículo escolar

A Educação Física constitui-se no locus privilegiado de todo processo educativo, por abordar situações basilares, onde se constitui e se desenvolve o ser humano, a partir das condições naturais e sociais imbricadas entre si. Condições básicas que potencializam a produção social da existência dos homens (Sanchez Gamboa, 2010, p. 36).

A Educação Física pode ser definida como uma das ciências da prática e da ação, e não somente por isso, elementos como a “motricidade, o movimento humano, a corporeidade, ou a cultura corporal e sua própria natureza” (Sanchez Gamboa, 2010, p.35).

Compreendendo-a como um tipo de educação, toma-se o conceito de Saviani que define a natureza da educação como trabalho não material, na medida em que o produto não se separa do ato de produzir e quando o “ato de produzir é o ato de consumo se imbricam” (Saviani, 1991, p. 20).

Nesta direção, considerando a natureza da educação física como um tipo específico de educação, entende-se que é um trabalho não material onde o produto desta se dá através da “atividade, do exercício, do fazer, da realização da motricidade, nos atos de correr, jogar, nadar, dançar, competir, brincar etc. Atividades e processos que desenvolvendo a natureza biofísica do homem, também desenvolvem fundamentalmente sua natureza humana”. Tais processos são impossíveis de separar, pois se imbricam mutualmente, “constituindo uma unidade concreta na ação humana direta e intencional dos homens (trabalho) que transforma a natureza biofísica em natureza humana” (Sanchez Gamboa, 2010, p. 35-36).

A Educação Física está presente na escola porque sua presença se faz necessário, seu conjunto de práticas pedagógicas compõem um acervo da história e da construção humana sistematizada e necessária para transmitir às novas gerações o que a humanidade produziu.

Segundo Soares (1996, p. 7),

“é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola. Para realizar esta tarefa, a Educação Física deve sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. E como se preserva o que é seu? Sabendo, sobretudo, o que é seu e assim, certamente, exacerbando muito mais conflitos e dores

Esta disciplina contribui de forma relevante no âmbito escolar, sendo um espaço de aprendizagens de conteúdos significativos, os quais são clássicos e historicamente produzidos pela humanidade. Além disso, trata pedagogicamente de uma área chamada de Cultura Corporal, a qual é constituída de temas ou formas corporais, a saber: os Jogos e Brincadeiras, Dança, Lutas, Ginástica, Esporte e Capoeira (Coletivo de Autores, 1992).

Conforme Soares (1996, p.7), a Educação Física é uma disciplina que não merece desprezo, tampouco afirmativas do tipo “são movimentos estereotipados”, “são repetitivos”, “são técnicos”, “são para poucos”. Ao longo dos séculos, foi se transformando e sistematizando suas práticas e características em linguagem, “as atividades físicas tematizadas pela Educação Física se afirmaram como linguagens e comunicaram sempre sentidos e significados da passagem do homem pelo mundo”, patrimônio da/para a escola (p. 11).

Atualmente, a LDB 9.394/96, em seu artigo 26, afirma que os currículos em toda a Educação Básica, do Ensino Fundamental e Médio devem estar coerentes a uma base comum nacional, nesta, a Educação Física é componente curricular obrigatório integrado a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, sendo facultativa aos alunos que:

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; V – (VETADO) e VI – que tenha prole (BRASIL, 1996, Art. 26, § 3º).

Para a BNCC¹⁴ (2018, p. 213), a Educação Física é

componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Nesse sentido, entende-se que, durante as aulas, as práticas corporais devem ser abordadas “como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório”, para que assegurem aos alunos a possibilidade de reconstruir conhecimentos que ampliem não somente a consciência, mas o respeito aos movimentos frente a si próprio e aos outros, desenvolvendo, portanto, uma autonomia para que consiga apropriar-se da cultura corporal de movimento nas diversas finalidades humanas e para que possibilite sua autoria na sociedade (BNCC, 2018, p.213).

¹⁴ No Ensino Fundamental.

Ainda no documento da base, os conteúdos da Educação Física aparecem intitulados como “Unidades Temáticas”, sendo estas: Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Esporte e Práticas Corporais de Aventura. Entende-se que:

As unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza (BNCC, 2018, p. 219).

Cada unidade temática deve se desenvolver a partir do que o documento chama de “dimensões do conhecimento”, sendo elas a experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e o protagonismo comunitário.

Como competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental, a BNCC (2018) indica:

1. Compreender a origem da *cultura corporal de movimento* e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização *das práticas corporais e os processos de saúde/doença*, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de *padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal*, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a *promoção da saúde*.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes *brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura*, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BNCC, 2018^a, p.223, grifo nosso).

O que no Ensino Fundamental representava a garantia de “oportunidades de compreensão, apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura”, no Ensino Médio, a Educação Física permite aos alunos a exploração do movimento e da gestualidade nas práticas corporais de diferentes grupos

culturais, realizando análise dos discursos e valores que a estes grupos estão associados. Entende-se que ao fazer esse processo, há uma motivação para o “desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação” (BNCC, 2018, p. 475).

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário.

Assim, a base entende que esse rol de vivências habilita não só o autoconhecimento como também o autocuidado com corpo e a saúde, socialização e entretenimento, possibilitando o diálogo com as outras áreas de conhecimento e a ampliação do entendimento dos estudantes no que tange aos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais” (BNCC, 2018, p. 475).

Contrapondo o exposto no documento da base, o fato da Educação Física ser inserida na área de Linguagens e seu entendimento como tal, representa um retrocesso histórico, pois em face ao modelo da aptidão física, tem-se guiado por um horizonte subjetivista, esgotado de conteúdo e que desvaloriza a mediação do professor (Duarte, 2004).

Considerando as Reformas Educacionais, a Educação Física vem sofrendo principalmente frente ao Ensino Médio e Técnico-profissionalizante, pois diversas mudanças têm retirado a função da disciplina, enquanto área de conhecimento, que trata, no âmbito escolar, a cultura corporal.

Segundo Taffarel (2019, 2011) existe uma série de problemáticas que rebaixam a Educação Física enquanto área de conhecimento e afeta sua legitimação no currículo, a saber:

- a) a persistência do dualismo corpo-mente como base científico-teórica da Educação Física; que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações;
- b) a banalização do conhecimento da Cultura Corporal, especialmente dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem à sua criação;
- c) a restrição do conhecimento oferecido aos estudantes, obstáculo para que modalidades esportivas, especialmente as que mais atraem as crianças e jovens, possam ser apreendidas na escola, por todos, independente de condições físicas, de raça, de cor, de sexo ou de condição social;
- d) a redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar;
- e) a utilização de testes padronizados exclusivos para aferição do grau de habilidades físicas – numa perspectiva funcionalista – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos estudantes;

- f) a adoção da teoria da “pirâmide” como teoria educacional;
- g) a falta de uma teoria pedagógica construída como categorias da prática;
- h) a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a Cultura Corporal – formação do pensamento científico teórico nos escolares;
- i) a predominância de teorias pedagógicas de base positivista; fenomenológicas e pós-modernas (giros linguísticos) em detrimento da teoria histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora.

Portanto, não ensinar o saber sistematizado da cultura corporal é desumano. É um processo brutal. É rebaixar a capacidade teórica dos estudantes limitando “os sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes dos elementos que compõe a cultura corporal, e não os sentidos agonísticos, competitivistas, individualistas, narcisistas” presentes no contexto hegemônico atual. É reduzir propriedades, capacidades e funções psicológicas de crianças, jovens e adultos, as quais tem criado adoecimento, degradando assim a humanidade (Taffarel, 2016, p.20).

No tópico a seguir, apresentar-se-á o ponto de partida do Governo Federal pós-golpe jurídico- parlamentar e midiático de 2016, em relação a Educação Pública, a construção, aprovação, implementação e a Rejeição/protestos contra o Novo Ensino Médio.

3.2 Reforma do Ensino Médio: da construção, aprovação, implementação à Rejeição/protestos contra o Novo Ensino Médio.

Reformar toda uma conjuntura política sempre será a necessidade daqueles que desejam manter e sustentar a hegemonia do capital, por meio da retirada dos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora e da destruição das forças produtivas. Se na primeira seção vislumbrou-se a expansão da educação tecnológica no país considerando os governos de Lula e Dilma (2003-2016), os quais mais investiram na educação, tem-se o surpreendente golpe¹⁵ parlamentar-jurídico e midiático para a tomada do poder do Estado brasileiro (em 31 de agosto de 2016), colocando-nos em meio às incertezas, inclusive sobre a democracia no país e a garantia de direitos sociais fundamentais.

¹⁵ [...] O processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT) foi iniciado em 2 de dezembro de 2015 quando o então Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB), aceitou a denúncia por crime de responsabilidade, feita pelo procurador da justiça aposentado, Hélio Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Contudo, o fato de maior visibilidade sobre esse processo se deu no dia 17 de abril de 2016, quando o plenário da Câmara dos Deputados aprovou o relatório em que pedia a cassação do mandato da presidenta em uma sessão transmitida em rede aberta para todo o Brasil, com uma cobertura midiática digna de um grande evento esportivo. O relatório recebeu 367 votos a favor e 137 contrários. Fato parecido voltou a se repetir no dia 12 de maio de 2016, desta vez no Senado, onde o relatório favorável à cassação recebeu 55 votos e outros 22 contra, dando início a abertura do processo de impedimento, resultando no afastamento de Rousseff da presidência e a imediata posse do então vice-presidente Michel Temer (PMDB) (Bastos *et al*, 2017, p.42)

Após assumir a presidência, Michel Temer (2016-2018) sanciona a Lei 13.415/17, por meio da medida provisória (MP nº 746/2016) na qual ratifica a Reforma Do Ensino Médio¹⁶. Com a aprovação pelo congresso, diferentes entidades científicas, trabalhadores da educação, sindicatos de professores, intelectuais de destaque no cenário nacional, militantes, estudantes e parlamentares da esquerda realizaram manifestações contrárias a esta reforma. Do outro lado, a grande mídia e a iniciativa privada representada pelas fundações e empresas manifestaram o apoio a reforma.

Segundo o Ministério da Educação, a Lei nº 13.415/2017 faz a alteração na LDB para estabelecer mudança diante da estruturação do Ensino Médio, as quais estão relacionadas ao tempo mínimo do aluno no espaço escolar, de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e uma nova organização no currículo, contemplando assim uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso consta uma oferta de itinerários formativos, para que os alunos possam escolher, sendo estas com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

Percebe-se claramente que a Educação tem sido um campo de disputas se desenvolvendo numa contradição de interesses antagônicos, a qual a defesa de proposições que apoiam “a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito as singularidades do aluno [...] descartando-se o conhecimento sistematizado” (Nozella Gama; Cotrim Prates, 2020, p. 58).

A síntese dessa disputa são os rumos da formação escolar, neste caso para a classe trabalhadora, a educação pública

Como a luta pela socialização do conhecimento, por si só, já é um componente importante da luta contra o capital. A educação escolar, portanto, se constitui um campo de disputa na luta de classes, principalmente por tratar-se da formação/deformação das novas e futuras gerações, a depender dos conteúdos e das formas sobre as quais estes conhecimentos são disponibilizados aos destinatários nestas instituições de ensino (Lor, 2019, p.32).

Desde a década de 1970, o Banco Mundial e o FMI passaram a apoiar ações que beneficiassem a prática de reformas que defendessem um projeto de educação consolidado no interesse do capital, o qual agrega o processo de mundialização do capital (Melo, 2004).

¹⁶ Destacamos que foi aprovado na forma de um substitutivo pela Câmara dos Deputados em 20 de março de 2024 a nova reforma do ensino médio, que tem o objetivo de adequar as alternativas de formação dos estudantes à realidade das escolas, o Projeto de Lei 5230/23 de autoria do Poder Executivo, o texto modifica pontos da reforma do ensino médio de 2017 (Lei 13.415/17) o qual prevê a formulação das novas diretrizes nacionais para o aprofundamento das áreas de conhecimento até o fim de 2024 e a aplicação de todas as regras pelas escolas a partir de 2025 sendo encaminhado para o Senado (Agencia Câmara de Notícias, 2024).

O objetivo do golpe é claro: revogação de direitos, livre desregulamentação para o capital, entrega do que resta do patrimônio do país a grupos internacionais, em especial ao capital especulativo, preservando os privilégios de uma minoria a eles associada. O sentido a que estamos submersos expõe de forma emblemática o que o sociólogo italiano Luciano Gallino define como projeto político da estupidez. Para esse projeto, não há sociedade e sua finalidade não são os seres humanos, nem seus direitos e necessidades. O fim é o mercado e o capital; e o meio são os seres humanos. A contrapartida é o desmanche, a liquidação da esfera pública, único espaço de possibilidade de direitos universais, e a interdição do futuro de gerações; além de congelamento, por vinte anos, do investimento público e as contrarreformas da previdência, a trabalhista e do ensino médio. E o não reajuste de salários e a suspensão de promoções são a materialização do desmanche (Frigotto, 2018, contracapa).

Diante da circunstância oportuna, devido a fragilidade frente ao momento de crise, a Lei n. 13.415 de 16/02/2017 foi aprovada, sendo homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que promoveram a reforma curricular no ensino médio brasileiro.

Conforme Frigotto (2018) a reforma do ensino médio possui duplo objetivo, sendo o primeiro a liquidação do sentido da educação básica e o impedimento das novas gerações se constituírem enquanto sujeitos através de uma autonomia individual na construção de seus destinos. Já o segundo, diz respeito ao adestramento da juventude para o exercício de função na divisão internacional do trabalho, ou seja, um sujeito/objeto pautado pela contrarreforma trabalhista.

Afinal, o que nos cabe enquanto sujeitos na luta por uma educação de qualidade, que garanta os direitos sociais fundamentais as novas gerações é “barrar no todo e no detalhe esse projeto antissocial e anti-humano, não é apenas uma tarefa política, mas sim uma interpelação ética” (Frigotto, 2018, contracapa).

Considerando o Ensino Médio Integrado (EMEI) nos institutos federais, este é a expressão curricular da Educação Integral, possibilitando uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, não fragmentando a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, articulando os currículos com as práticas sociais, superando a simples aquisição de habilidades instrumentais, sem a compreensão de seu papel no processo produtivo. Buscando superar a contradição entre trabalho intelectual (teoria\ciência) e trabalho manual (técnica\execução) e criando condições para que o educando seja capaz de produzir ciência, tecnologia e arte, integrando o saber acadêmico com o saber popular (Pacheco, 2020).

Observamos que autor sinaliza uma concepção de formação politécnica, comprometida com uma “sociedade radicalmente democrática e socialmente justa” (Pacheco, 2010, p.11), ou seja, uma formação para além do capital que confronta as perspectivas neoliberais da educação.

De que forma o governo golpista poderia rebaixar a formação integral e barrar a expansão de institutos federais para a classe trabalhadora? A partir da MP 746/2016 as mudanças ocorreram em relação aos conteúdos e a forma, considerando a organização curricular, retirando a obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia. assim como os conteúdos referentes a Lei 11.645/2005 que altera a Lei nº 10.639/2003 que se refere ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Após as mobilizações e críticas a referente MP, o Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016 determina que a BNCC deverá incluir o ensino de Artes e de Educação Física obrigatoriamente.

Outro ponto a destacar é que no texto final da Reforma do Ensino Médio, em articulação ao texto da BNCC e do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC” (2017), traz a dualidade entre formação geral e formação profissional/específica quando definem

um bloco de conhecimentos (“habilidades” e “competências”) que seriam garantidos dentro da carga-horária relativa à Base Nacional Curricular Comum e outro bloco definido por “itinerários formativos específicos”, a serem escolhidos pelos estudantes, dentro das opções de oferta disponibilizadas pelos Sistemas e Redes de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; V – formação técnica e profissional (Lordelo, 2019, p.41)

Em síntese,

a formação técnica e profissional, diferentemente da proposta dos Institutos Federais – onde a mesma, assentada em uma concepção de ensino integrado e politécnico (este último, ainda que de forma elementar), se constitui no eixo central do currículo no Ensino Médio – só estará disponível caso o Sistema ou Rede de Ensino ofereça e seja a opção de interesse do estudante (Lordelo, 2019, p.41).

O MEC justifica essa proposta utilizando a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizando-se de argumento “abstrato e tendencioso” de que o currículo com 13 disciplinas não é atrativo para um aluno digital, essa afirmativa parte da concepção de que este aluno não suporta uma escola conteudista, criando fetiche do que o aluno deseja aprender, que conhecimentos pretende acessar e qual formação profissional deseja ingressar para o mercado de trabalho, diferente do aluno da escola pública que a “formação superior não é caminho a ser seguido” (Bastos *et al*, 2017, p.45-46)

O documento “*Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*” afirma que “[...] os processos educativos estão sintonizados com as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos, e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (Brasil, 2017, p. 2).

Acerca da afirmativa expressa no documento, vislumbra-se uma redução do conhecimento científico, artístico, filosófico, enquanto patrimônio da humanidade, pois limita-

se a desenvolver de forma unilateral o pensamento teórico dos estudantes. Esta tese não está defendendo que o interesse dos sujeitos não deve ser levado em consideração, mas a função social da escola está para além de habilidades e competências. Está no horizonte de elevação da compreensão humana de superar o modelo de formação burguesa posto a partir destes documentos. De acordo com Malanchen (2014), a escola necessita garantir a socialização dos conhecimentos sistematizados pela humanidade (científico, artístico, filosófico), e o conhecimento espontâneo deve ser superado pelo conhecimento elaborado (Saviani, 2018).

Para Frigotto (2016) a proposta da reforma do Ensino Médio acerca da flexibilização do currículo é

Uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo, vai ajudá-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Destutt de Tracy, estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais (Frigotto, 2016, s/p).

Além da flexibilização do currículo, a Reforma do Ensino Médio altera o Art. 61 da LDB, o qual permite “profissionais com notório saber” ministrar conteúdos na Educação Básica de acordo com suas áreas, formação ou experiência profissional. Em nota de repúdio, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) afirma que esta medida é um “ataque frontal empreendido à formação e a valorização dos profissionais da educação, uma vez que ao instituir a contratação de pessoas sem formação específica para o exercício da docência [...] reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores” tal medida representa impactos de caráter negativo em relação a qualidade do ensino e, consequentemente a “formação, a carreira e os salários do magistério” (ANFOPE, 2016, p.2).

Após a publicação da MP, entidades e movimentos sociais ligados a educação, tais como: Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Fórum Nacional de Educação (FNE), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) declararam apoio ao Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, sendo contrários a política educacional do governo Temer.

De acordo com Andes-SN (2016, s/p),

as alterações que a MP promove na LDB são tão ilegítimas quanto o governo que as impõe pois desconsidera o que as diferentes entidades ligadas à educação têm acumulado ao longo dos anos. [...] as propostas apresentadas, desta forma autoritária, refletem, de maneira explícita, a finalidade de atuação deste governo que é unicamente servir ao grande capital de modo rápido, bárbaro e violento.

Para ANFOPE (2016, p. 2)

Essa é mais uma medida autoritária de um governo ilegítimo que, irresponsavelmente, ameaça a institucionalidade democrática, reduz o direito à educação e nega a luta, a mobilização e as conquistas históricas das entidades que defendem a formação do professor da educação básica na universidade.

Impactos no Ensino Superior podem desqualificar os cursos de licenciatura, desvalorizar a profissão docente, gerar superficialidade na formação de professores a partir da precarização e extinção do ensino, pesquisa e extensão como também a possibilidade de privatização do ensino público (Bastos *et al*, 2017).

É possível constatar através destas manifestações, além da insatisfação legitimamente fundamentada, o tipo de política educacional proposta pelo governo Temer. a qual traduz, enquanto objetivos, a comercialização educacional, o rebaixamento do ensino público e a precarização da docência (Bastos *et al*, 2017).

De acordo com Beltrão e Taffarel (2017), a reforma do Ensino Médio acelera os processos de privatização da educação pública, pois se dá a partir das parcerias público-privadas, uma vez que:

Ao reduzir normas e barreiras, diferentes rearranjos serão possíveis, dando mais liberdade às empresas e fundações. Algumas poderão se especializar em oferecer determinado itinerário formativo, muitas desenvolverão programas on-line, outras assumirão a gestão das escolas ou redes, optando por arranjos curriculares de menor custo, dentre várias combinações possíveis (Beltrão; Taffarel, 2017, p. 597).

Quais as implicações da Lei 13.415/17 na Educação Física? Em primeiro lugar não somente para a Educação Física, mas para as demais disciplinas, representa a negação do direito ao conhecimento geral, que permite a formação crítica com acesso ao desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social (CBCE; ExNEEF; MNCR, 2016).

Apesar de opiniões diferentes a respeito do papel da Educação Física na educação básica, diferentes entidades repudiaram a MP 746/2016.

Considerando o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) sobre a MP, “[...] negará aos estudantes a oportunidade de apropriarem-se daqueles saberes que proporcionam a leitura, compreensão e produção das práticas corporais”, ficando os estudantes impossibilitados de “conhecer, desfrutar e transformar uma parcela do repertório cultural disponível” (CBCE, 2016, p. 1).

Para o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), que compreende a Educação Física através de uma concepção higienista e o faz unicamente em defesa com base na perspectiva da saúde, relacionando com os megaeventos esportivos como se estes fossem o foco para a população e a comunidade escolar garantir a prática de atividade física

[...] um contrassenso que no momento em que inúmeras pesquisas apontam o crescimento da obesidade e do sedentarismo infanto-juvenil, e sabendo que a atividade física é a medida mais eficaz para evitar esse mal, o Governo Federal proponha a retirada da Educação Física do Ensino Médio. Sobretudo por se tratar do país que acabou de atravessar a década de megaeventos esportivos, sediando recentemente os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos, onde ficou clara a importância da atividade física na manutenção da saúde e da formação cidadã (CONFEF, 2016, p. 1).

Outro aspecto importante a destacar é a carga horária direcionada a formação comum, no caso dos institutos federais, formação geral onde a Educação Física está localizada. O currículo tinha 3.200 horas, sofrendo redução não podendo ultrapassar 1.800 horas. A partir da legislação das DCNEM de 2018, art. 7º, serão de responsabilidade da rede a definição da carga horária destinada a essa formação, conforme parágrafo 6º, “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino” (Brasil, 2018, p. 4).

Assim, ainda que a Educação Física seja obrigatória nas propostas curriculares, sua carga horária será menor. A exemplo disso, no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), a Educação Física teve redução, passando apenas a ser incluída no 1º e 2º ano do ensino médio integrado. Neste sentido, o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade no âmbito da cultura corporal é negado e os professores de Educação Física com esta redução, precisarão atuar em mais de uma escola para complementar sua carga horária (Beltrão; Taffarel, 2020).

Com base nestas constatações, a Educação Física, que por muitos anos tem buscado sua justificativa de ser parte do currículo na educação básica e validar sua relevância nos processos educativos, é motivada a potencializar o debate em relação à sua necessidade histórica (Mello, 2014).

O novo modelo do Ensino Médio está em vigor há dois anos nas escolas do país e permanece sendo alvo de críticas por coletivos que defendem sua revogação e, demais grupos que solicitam ajustes. Após as críticas e consulta pública de diversas entidades, o PL 2.601/2023, projeto de lei que muda o Novo Ensino Médio é enviado para o Congresso para ajustes, este por sua vez é um modelo condizente com a garantia do direito à educação de qualidade a todas as pessoas.

O presente Projeto de Lei vem responder, com urgência, aos problemas gerados pela Lei nº 13.415/2017 que alterou, principalmente, os Arts. 35-A, 36, 44, 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Tendo em vista a ampla mobilização pela revogação do chamado “Novo Ensino Médio” criado pela Lei nº 13.415/2017, da necessidade de corrigir os equívocos dela decorrentes, bem como os prejuízos que estão sendo causados a estudantes e professores, esta é uma proposição que visa, ainda, a contribuir com o debate no âmbito do Congresso Nacional e da sociedade em geral (Brasil, 2023).

No documento desacatam-se algumas diretrizes:

- 1) Retomada do mínimo de 2.400 horas de Formação Geral Básica para todos os estudantes cursarem o ensino médio sem a integração com um curso técnico;
- 2) Retomada de todas as disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, incluindo a língua espanhola, que deverá voltar a ser obrigatória em todas as redes no prazo de três anos;
- 3) Permissão excepcional para que as redes ofereçam a Formação Geral Básica em 2.100 horas, desde que articulada com um curso técnico de, no mínimo, 800 horas;
- 4) Delimitação de quatro possibilidades de "itinerários formativos", que são chamados de "Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos propedêuticos". Os itinerários deverão contemplar ao menos três áreas do conhecimento;
- 5) Exigência de que cada escola ofereça, pelo menos, dois dos quatro percursos;
- 6) Construção de parâmetros nacionais para a organização dos itinerários formativos e Integração de Estudos, definindo quais componentes curriculares deverão ser priorizados em cada um deles;
- 7) Proibição da oferta dos componentes curriculares da Formação Geral Básica na modalidade de Educação à Distância e, proposta de regulamentação da oferta dessa modalidade em contextos específicos para os chamados itinerários formativos;
- 8) Revogação da inclusão de profissionais não licenciados, com reconhecimento de notório saber, na categoria de profissionais do magistério. Será feita uma regulamentação das situações nas quais esses profissionais poderão atuar, excepcionalmente, na docência do ensino médio.

O PL 2.601/2023 afirma e destaca que a proposta do “Novo Ensino Médio” (NEM) é totalmente prejudicial ao país e principalmente às gerações que hoje cursam a última etapa da educação básica, em especial nas redes públicas estaduais. Essa constatação tem sido pauta em todo o país, sendo levantada, debatida e militada por pesquisadores, formadores de professores, profissionais da educação, integrantes da sociedade civil organizada, agentes políticos e estudantes (Brasil, 2023).

E é desse ponto de partida, instrumentalizando-se por estes fundamentos, que tem-se em seguida os parâmetros teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa, apresentando

detalhadamente o caminho metodológico que foi realizado~' nesta investigação dialética da produção do conhecimento de estudos sobre a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

4 PARAMETROS TEORICO-METODOLOGICOS: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR

4.1 Do método ao instrumento de análise

Os parâmetros teórico-metodológicos desta investigação estão apoiados no materialismo histórico-dialético, entendido como “expressão própria do desenvolvimento da humanidade, da história e da práxis, uma ferramenta do pensamento para compreendermos e modificarmos a realidade concreta, dinâmica e contraditória” (Andrade, 2013, p. 31).

Conforme afirma Frigotto (2000, p. 73), a concepção materialista e dialética da história é “[...] concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. O método permite conhecer a realidade concreta baseada no processo de construção do pensamento concreto da realidade, ou seja, na síntese de múltiplas determinações. Assim,

o concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do diverso é o resultado e não o ponto de partida. Para uma maior compreensão da dialética, é importante distinguir o concreto real, que é o objeto real que se deve conhecer, e o concreto do pensamento, que é o conhecimento daquele objeto real (Sanchez Gamboa, 2018, p. 30).

Em função da problemática que envolve a produção do conhecimento sobre a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, a opção pelo materialismo histórico-dialético se justifica por ser um método de interpretação da realidade caracterizado por meio do

movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (Pires, 1997, p. 87).

O método, que não se reduz a técnicas de pesquisa, pressupõe a relação entre sujeito e objeto, o que possibilita que o objeto seja conhecido pelo sujeito e permite ao sujeito se apropriar das características do objeto. Além disso, tal método permite a compreensão das diferentes determinações do objeto, pois essas “[...] são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade” (Netto, 2009, p. 685).

As políticas educacionais representam uma síntese de várias determinações e relações complexas e contraditórias estabelecidas entre estado e sociedade civil, sendo necessária a

investigação do pesquisador, por meio de sucessivas aproximações para compreender esse objeto em movimento. Ao utilizar o método, tem-se uma visão crítica para se identificar explicações sobre este problema de pesquisa; de modo que “[...] o pensamento faça movimentos lógico-dialéticos na interpretação da realidade, com o objetivo de compreendê-la para transformá-la” (Pires, 1997, p. 92).

Considerando ainda o método utilizado, este deve ser entendido culturalmente bem como socialmente, sendo parte de um processo histórico, cujas bases dependem de fatores e mudanças histórico-sociais.

[...] na medida em que se acumulam forças e tensões que produzem transformações radicais e estruturais (metamorfose). Para poder compreender essas mudanças, necessitamos de uma massa grande de informações e uma extensão maior delas, pois para compreender as inter-relações sociais e as dinâmicas de tempos longos é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico, a gênese e a transformação dos fenômenos (Sanchez Gamboa, 2007, p. 116).

Neste sentido, busca-se apreender o fenômeno através do seu trajeto histórico, bem como das inter-relações com outros fenômenos, na busca pela compreensão de elementos acerca da contradição, transformação e potencialidade,

sendo assim o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade; questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e da potencialidade da ação transformadora (Sanchez Gamboa, 2011, p. 127).

Alinhado ao método supracitado, esta investigação localiza-se no campo das investigações epistemológicas, a qual permite ao pesquisador conhecer pressupostos implícitos nas pesquisas, quer sejam epistemológicos e ontológicos, os tipos de pesquisa que estão sendo desenvolvidas, tendências metodológicas, concepção de ciência, bem como os determinantes socioeconômicos (Silva, 1997).

De acordo com Bengoechea *et al* (1978, p. 76),

todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento qualquer que seja o nível de estruturação e coerência interna que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam maneiras de agir e de omitir”

O estudo proposto foi realizado fundamentado em uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico e documental, considerando uma análise epistemológica de estudos sobre o ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Tais

estudos permitem confrontar o pensamento de pesquisadores em pesquisas produzidas no período entre 2015 a 2022, considerando o que vem sendo acumulado sobre esses estudos.

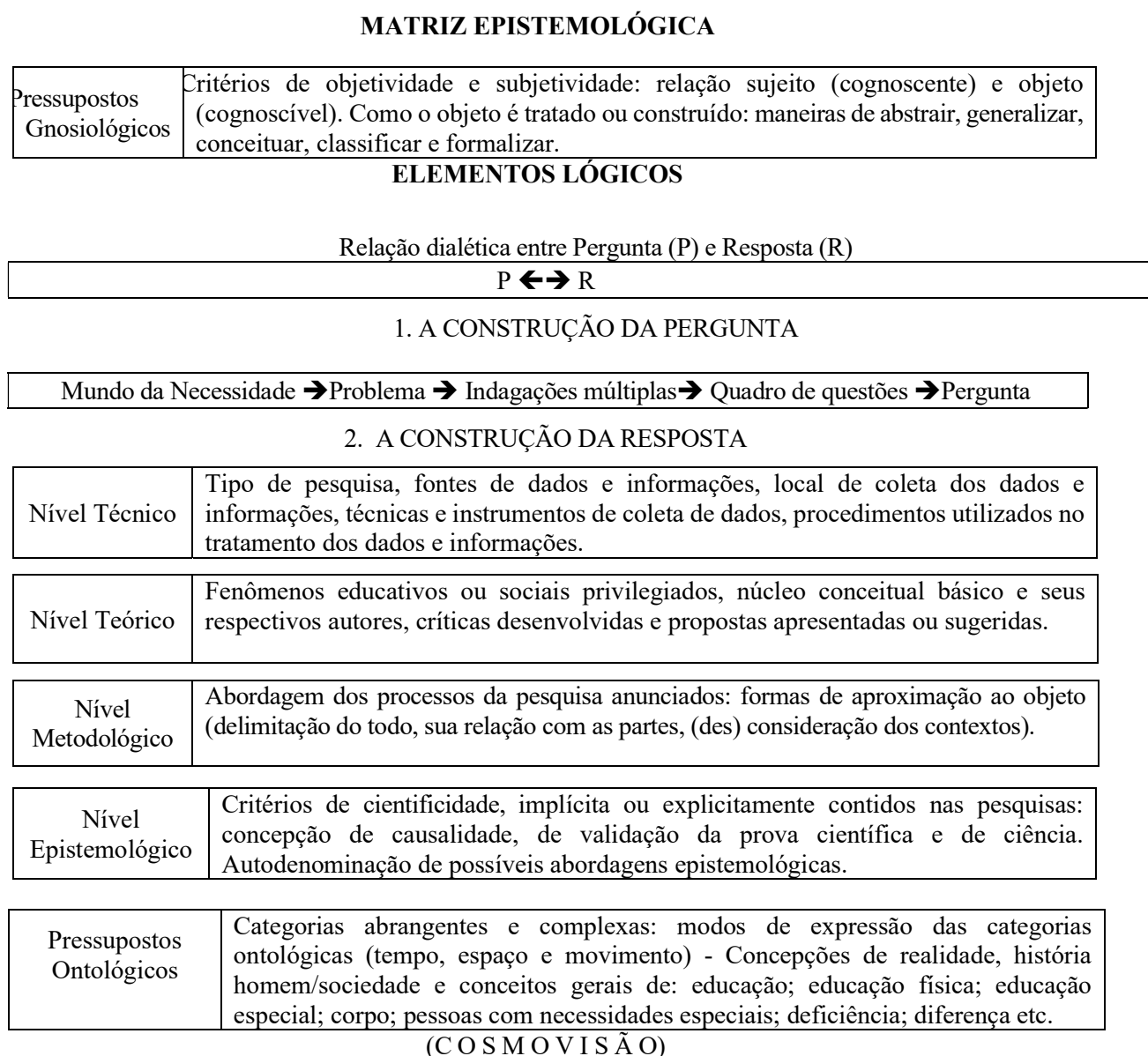
Para esta pesquisa, será utilizado um instrumento de análise e coleta de informações próprio para o tipo de fonte deste estudo (teses e dissertações) elaborado por Sánchez Gamboa. (1999), através de uma adaptação e ampliação dos estudos de Bengoechea e outros, em 1978, uma matriz denominada de “*Esquema para el analisis paradigmático*” a qual foi utilizada para a construção de instrumento de análise dos grandes enfoques da teoria sociológica, os denominados genericamente: estrutural funcionalista e marxista (Albuquerque, 2007).

Esquema Paradigmático, como é denominado o instrumento que construímos, supõe o conceito de paradigma, entendendo este como uma lógica reconstituída ou maneira de organizar os diversos recursos utilizados no ato da produção de conhecimentos. Por isso consideramos que a unidade básica da análise paradigmática corresponde à lógica de um processo de produção de conhecimentos presente em todo processo de investigação científica. (Sanchez Gamboa, 2007, p. 68).

Sanchez Gamboa (1982; 1987; 2003) apresentou o desafio e a busca de um instrumento para contribuir com os estudos epistemológicos, que permita reconstruir a lógica interna que decifre, explique e fundamente cada enfoque metodológico utilizado na investigação científica e, elaborando assim a Matriz paradigmática. A mesma sofreu alterações referentes a articulação da dimensão histórica (as condições sociais e históricas que determinam a produção do conhecimento), onde numa mesma matriz “Matriz Epistemológica” foram articulados os elementos lógicos e históricos-sociais (Sanchez Gamboa; Silva, 2014)

A análise paradigmática corresponde à lógica de um processo de produção de conhecimento presente em todo processo de investigação científica. Ainda segundo Sanchez Gamboa (2007), valendo-se de Kosik (2002), por trás das diferentes formas de ver, focalizar e investigar o real existe a construção de uma totalidade que está implícita nela mesma, “realidade como um todo estruturado dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 2002, p.44), noção de realidade.

Abaixo apresenta-se uma visão geral da Matriz Epistemológica que servirá de referência para a análise epistemológica e ontológica desta pesquisa.

Figura 3 - A estrutura da Matriz Epistemológica

Fonte: Silva; Sanchez Gamboa (2014, p. 59-60)

Nesta pesquisa, considera-se o nível teórico, pressupostos gnosiológicos e ontológicos para a realização da análise da produção do conhecimento.

O nível teórico corresponde “aos referenciais explicativos ou compreensivos utilizados na abordagem dos fenômenos estudados” (Sanchez Gamboa, 2007, p. 70). Aqui localizam-se os fenômenos educativos ou sociais privilegiados, o núcleo conceitual básico, o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, os respectivos autores, as críticas desenvolvidas e as propostas apresentadas e sugeridas (Silva; Sanchez Gamboa, 2014).

No que diz respeito aos pressupostos gnosiológicos, estes explicitam “maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar, formalizar” (Sanchez Gamboa, 2007, p. 70) e,

apontam as relações entre sujeito e objeto do conhecimento na pesquisa, ou seja, como o objeto é tratado ou construído.

Por fim, os pressupostos ontológicos correspondem às categorias que expressam “a cosmovisão que o pesquisador, o grupo de pesquisa, ou a comunidade científica tecem no momento de realizar o processo de formular perguntas e procurar respostas para os problemas ou fenômenos abordados” ((Sanchez Gamboa, 2007, p. 70). Aqui são expressas as concepções de realidade, a história, o homem/sociedade e os conceitos gerais de: educação, educação física, teoria pedagógica, currículo, conteúdo, objetivo, método e avaliação.

A escolha destes níveis está pautada com base no que se considera como formação humana, baseada na politecnia, uma contraposição ao tecnicismo. Destarte, “entende-se a formação humana sendo, simultaneamente, educação intelectual, educação do corpo e educação tecnológica” (Machado, 1989, p. 124).

A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento (Saviani, 2003, p. 142).

Por conseguinte, o objetivo é identificar nas teses quais as concepções de ser humano/sociedade, a concepção de Educação Física e quais as abordagens teórico-metodológicas estão presentes na produção. Desse modo, com base no balanço da produção do conhecimento, esta investigação aprofundará, acerca dos problemas, questões, métodos, conflitos teóricos e paradigmáticos, as implicações filosóficas e ideológicas implícitas nas teses sobre o ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

4.2 Produção do Conhecimento, Educação Física e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

O caminho metodológico que se realizou parte de uma investigação dialética da produção do conhecimento de estudos sobre o ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, encontra-se disposto em quatro momentos: *1. Levantamento das produções científicas; 2. Sistematização do levantamento da produção; 3. Aprofundamento teórico; e 4. Análise Epistemológica da Produção do Conhecimento.*

Para levantar subsídios que justificassem esta investigação realizou-se o seguinte procedimento:

1. Levantamento das produções científicas sobre a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, utilizando como fontes a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD)¹⁷, pois considera-se uma base nacional que reúne em seu portal as teses e dissertações defendidas em todo o Brasil, e que permite o fácil acesso à produção acadêmica nacional.

Nesta biblioteca digital, no campo de busca avançada, foram selecionados os seguintes descritores, utilizando aspas, com a correspondência dos termos em “todos os termos” e em “todos os campos”, limitando ao tipo de documento (teses e dissertações), sem preferência de ilustrações no período de defesa de 2015 a 2022 conforme a sequência abaixo:

- 1º (“Institutos Federais”, “Educação Física”);
- 2º (“Instituto Federal”, “Educação Física”);
- 3º (“Instituto Federal”, “Educação Física”, “Currículo”);
- 4º (“Instituto Federal”, “Educação Física”, “Ensino Médio”) e
- 5º (“Instituto Federal”, “Educação Física”, “Ensino Médio Integrado”)

Após a realização do procedimento, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 1 - Levantamento da produção na BDTD (2015 – 2022)

	DESCRITORES	PERÍODO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
1	“Institutos Federais”, “Educação Física”		5	8	13
2	“Instituto Federal”, “Educação Física”	2015	16	38	54
3	“Instituto Federal”, “Educação Física”, “Currículo”	até 2022	14	17	31
4	“Instituto Federal”, “Educação Física”, “Ensino médio”		17	25	42
5	“Instituto Federal”, “Educação Física”, “Ensino médio integrado”		11	9	20

Fonte: (Autora, 2023).

Foi possível constatar conforme tabela acima o quantitativo da produção do conhecimento, localizada no Banco de Dissertações e Teses (BDTD), com base em alguns descritores. Feito os testes em busca avançada, utilizando todos os termos com a delimitação do período de 2015 a 2022, foram escolhidos os descritores que apresentaram o maior número

¹⁷ A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

de produções. Neste caso “*Instituto Federal*” e “*Educação Física*” com 54¹⁸ produções, sendo estas 16 teses e 38 dissertações.

Após a identificação das produções, foi realizada uma primeira leitura dos títulos e resumos para verificar se estes se aproximavam do objeto. Assim, utilizou-se como critério de exclusão teses e dissertações que não tratavam do ensino da Educação Física nos institutos federais no contexto de sua produção, sendo, portanto, descartadas 25 dissertações e 4 teses que não condiziam com a temática do nosso estudo.

Lidos os títulos e resumos, foram reconhecidas 15 dissertações e 8 teses que tratam sobre Educação Física nos IFS no contexto da sua produção, sendo relevante para justificar este estudo.

Para trabalhar com um guia completo dos arquivos, foi elaborada uma lista completa dos textos selecionados. Os textos completos foram baixados e salvos em uma pasta específica. Cada texto recebeu numeração como item de controle, na tabela abaixo apresenta-se cada produção encontrada com o título, autor e ano.

Tabela 2 – Lista de dissertações (2015- 2022)

	DISSERTAÇÕES		ANO
1	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE CAMPUS CENTRO: DESVENDANDO SABERES E PRÁTICAS	CARLOS AUGUSTO SANGUEDO BOYNARD	2015
2	NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA.	GILBERTO CABRAL DE MENDONÇA	2016
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL	TIAGO AMARAL SILVA	2015
4	CONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO PARANÁ : UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	ANDERSON GERIM ROWIECKI	2020
5	TRILHAS ECOLÓGICAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTEGRANDO EDUCAÇÃO FÍSICA E BIOLOGIA	PAULINO PINHEIRO GAIA	2016
6	EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO: A UTILIZAÇÃO DE UM VLOG COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	EDER MARCIO ARAUJO SOBRINHO	2020
7	TRILHAS ECOLÓGICAS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: INTEGRANDO GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO FÍSICA	CHERA ROSANE LELES DE BESSA	2022
8	O CURRÍCULO PRESCRITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO	FERNANDA CRISTINA MERISIO FERNANDES SOARES	2017
9	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR & CINEMA: EXPERIMENTANDO NOVAS FORMAS DE ENSINAR ESPORTE NO ENSINO MÉDIO	RAFAEL DE GOIS TINOCO	2017
10	ENTRANDO NO JOGO: REFLEXÕES SOBRE OS DOCENTES, ACADÊMICOS E DA TRADIÇÃO PARA PENSAR O ENSINO DA CAPOEIRA NA ESCOLA	RAYANE MEDEIROS DA SILVA	2018
11	ESPORTE DE AVENTURA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO COM A MÍDIA-EDUCAÇÃO	DANDARA QUEIROGA DE OLIVEIRA SOUZA	2016
12	O JOGO A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICO SUPERADORA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	DÉBORA BATISTA MACIEL DE ANDRADE	2019

¹⁸ Levantamento realizado em 09/06/2023.

13	CORPOS QUE FALAM: OS OLHARES DOS DOCENTES E DOS ALUNOS SURDOS ACERCA DA INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DO IFRN	MARCILENE FRANÇA DA SILVA TABOSA	2019
14	AS ARTES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENQUANTO CONTEÚDO DA CULTURA CORPORAL: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO CORPORAL E CRIATIVIDADE	BRUNO AMARAL RAMOS	2016
15	FUTEBOL PARA A VIDA: O GOL DE PLACA É ESSE	JOSIANE MORAES MARINHO	2019

Fonte: (A autora, 2023)

Tabela 3 – Lista de Teses (2005 – 2022)

	TESES		ANO
1	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE: DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DO(A) EDUCANDO(A)	FABIANA CELENTE MONTIEL	2019
2	PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA: UMA CONSTRUÇÃO COLABORATIVA VIRTUAL.	JULIANO DANIEL BOSCATTO	2017
3	O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO INSTITUTO FEDERAL BAIANO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA.	PETRY ROCHA LORDELO	2019
4	EDUCAÇÃO FÍSICA E RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE.	ALISON PEREIRA BATISTA	2021
5	ANÁLISE CRÍTICA DO POSICIONAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL.	TIAGO NUNES MEDEIROS	2020
6	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFBA: REALIDADE E POSSIBILIDADES.	ROSICLER TERESINHA SAUER SANTOS	2016
7	CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMG: A PARTITURA, A POLIFONIA E OS SOLOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.	KATIA REGINA DE SÁ	2019
8	MOBILIZAÇÃO, SENTIDO(S) E APRENDIZAGEM EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA INVESTIGAÇÃO SOB AS PERSPECTIVAS DA SEMIÓTICA E DA TEORIA DA AUTO-ORGANIZAÇÃO.	ALAN RODRIGO ANTUNES	2016

Fonte: (A autora, 2023)

Considerando a produção do conhecimento no Brasil, pode-se observar que a concentração deste levantamento foi destaque nas regiões sudeste e nordeste. Conforme tabela abaixo, pode-se visualizar o número de produções por estados/regiões.

Tabela 4 – Levantamento da produção do conhecimento sobre Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2015 – 2022) por regiões do Brasil.

Região	Estados	Dissertações	Teses	Total por Regiões
Sudeste	São Paulo	0	3	6
	Rio de Janeiro	1	0	
	Espírito Santo	2	0	
Sul	Rio Grande do Sul	0	2	4
	Paraná	2	0	
	Santa Catarina	0	0	
Norte	Amazonas	3	0	4
	Tocantins	1	0	
Nordeste	Bahia	0	2	8
	Rio Grande do Norte	4	1	
	Pernambuco	1	0	
Centro-Oeste	Goias	1	0	1

Fonte: (A autora, 2023)

Após segunda leitura dos títulos, resumos e temáticas, utilizou-se como critério de exclusão os textos que não tratavam sobre o ensino da Educação Física e currículo nos institutos federais, e as produções caracterizadas como dissertações. Apresenta-se até aqui esse levantamento da produção para validar a nossa pesquisa, porém, entende-se que uma TESE é a apresentação de um conhecimento novo, que traz uma contribuição significativa à área de pesquisa, o qual se espera que provoque um processo de mudança na sociedade e que possui um grau de complexidade maior e que contribuirá para revelar a questão problematizadora, assim, foram analisadas 8 teses.

2. Sistematização do levantamento da produção

Após levantamento e refinamento da produção do conhecimento considerando os critérios de exclusão, parte-se para a sistematização dos dados localizados nas teses.

1º Foi elaborada uma tabela¹⁹ contendo as seguintes informações:

- ✓ Código;
- ✓ Ano do estudo;
- ✓ Título da tese/dissertação;
- ✓ Nome do autor;
- ✓ Instituição;
- ✓ Orientador;
- ✓ Programa de Pós-graduação;
- ✓ Cidade;
- ✓ Estado;

Em seguida, passamos a trabalhar com os dados obtidos das teses levantadas para a realização da nossa análise.

3. Aprofundamento teórico

Durante o processo de construção desta pesquisa, foi necessário a realização de leituras de estudos para a apropriação teórica do objeto científico. Destaca-se a importância do aprofundamento da revisão de literatura sobre o ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, buscando compreender o percurso histórico dessas e seu reflexo na atual organização nos institutos federais do país. Desta forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na busca de referenciais teóricos – na forma de livros, artigos de periódicos, dissertações e teses, trabalhos em eventos – que pudessem contribuir com a elaboração do quadro de referencial de análise dos achados da pesquisa.

¹⁹ Anexo 1.

No caso dos artigos de periódicos, a pesquisa privilegiou a busca no Portal de Periódicos da CAPES, na base Scielo (Scientific Electronic Library Online), e, de forma complementar, no Google Acadêmico. Além destes, os trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e no Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) – especialmente aqueles apresentados nos grupos de trabalhos temáticos (GTT), que reúnem grupos de trabalho e, que produzem conhecimento sobre a área;

4º Análise Epistemológica da Produção do Conhecimento

Para a realização da análise epistemológica foram consideradas as categorias de conteúdo: a) formação humana; b) concepção de Educação Física; e c) Abordagem teórico – metodológica. Partindo do pressuposto da crítica ao modo de produção capitalista a qual se caracteriza em relação a tudo o que os homens empregam para originar bens materiais, sendo fundamental para explicar a produção do conhecimento.

A análise se dará a partir das seguintes referências: A Categoria da Formação Humana - é a categoria que considera “o homem um ser de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (Leontiev, 2004, p. 279).

Nessa categoria é considerada a formação omnilateral que expressa o “desenvolvimento total, completo e multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (Manacorda, 2007, p. 87) como horizonte para superação das concepções idealistas, de modo que aponte uma política cultural que consolide a emancipação humana num horizonte de uma sociedade socialista, contrapondo a atual sociedade, a qual mantém os interesses da burguesia e a manutenção de uma sociedade capitalista.

A Concepção de Educação Física baseia-se na Metodologia Crítico- Superadora. Na Proposição Educativa, enquanto categoria, considera-se a pedagogia histórica-crítica a qual desenvolve uma reflexão concreta, propondo uma organização metodológica do pensamento, “método da práxis social” que consiste em cinco momentos: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e o retorno à prática social (Saviani, 2008) (grifo nosso). E a metodologia crítico-superadora, que apresenta procedimentos didático-metodológicos para o ensino da cultura corporal na escola, onde ambas estão comprometidas com um projeto educativo pautado numa visão de projeto histórico socialista e formação humana omnilateral com base no materialismo histórico-dialético.

Projeto Histórico – Esta categoria se expressa por Freitas (1987, p. 123), compreendendo-o como o que “enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual

pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução”. Além dos clássicos que dizem respeito a essas categorias descritas acima, elenca-se de forma sistemática as principais obras clássicas que vem subsidiando os estudos sobre a Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

De forma orientada metodologicamente, parte-se para a análise da produção do conhecimento sobre o ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, buscando apresentar realidade, mediações, contradições e possibilidades para a formação humana omnilateral postas nas categorias concepção de Ser humano/Sociedade, concepção de Educação Física e Abordagem teórico-metodológica expressas nas teses sobre ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, frente à realidade do novo ensino médio.

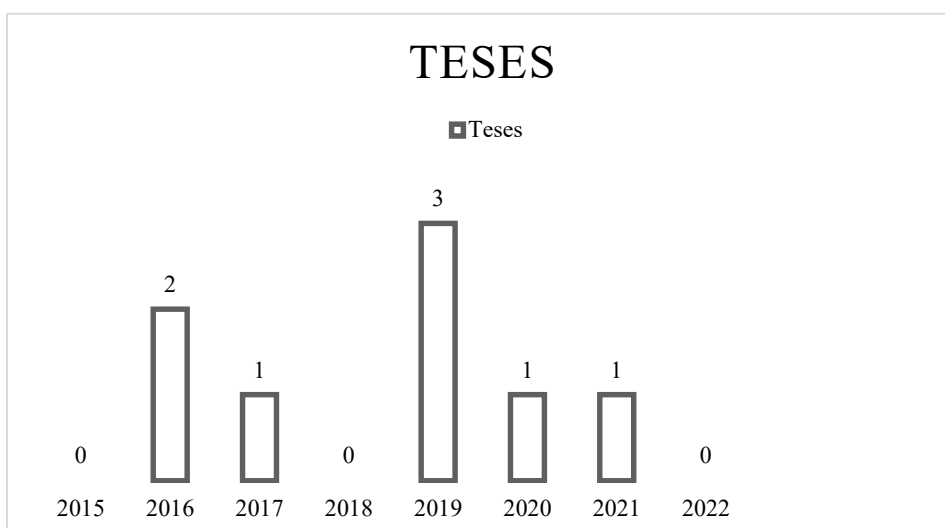
5 O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FRENTE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES SUPERADORAS

Após serem apresentados os parâmetros teórico-metodológicos que nortearam esta pesquisa, este tópico é dedicado a caracterização e análise da produção do conhecimento nas teses que tratam sobre currículo e ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses resultados se referem: a) Coleta de Informações sobre a produção; b) Análise da produção, considerando as categorias: Concepção de ser humano/Sociedade, Concepção de Educação Física e abordagem teórico - metodológica.

5.1 Caracterização das pesquisas

5.1.1 Os períodos da produção

No que diz respeito ao período compreendido acerca do levantamento (2015 -2022) é possível visualizar os momentos de produção desses estudos e tecer considerações acerca deles ao longo desse período. A partir do gráfico abaixo, foi possível constatar que a amostra se refere a sete anos de produção.



Fonte: Autora (2024)

Em sete anos, foram produzidas oito teses sobre currículo e ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estas distribuídas em: 2016 (duas), 2017 (uma), 2019 (três), 2020 (uma) e 2021 (uma). Nota-se que entre o período de 2015, 2018 e 2022 não houve teses que discutissem essas temáticas referenciadas, considerando a nossa pesquisa.

Levando em consideração a política educacional durante o recorte histórico que se faz desta amostra, destaca-se a política educacional do governo Lula (2003-2011) período em que ocorreu a criação e expansão dos Institutos Federais no Brasil, bem como sua continuidade no governo de Dilma Rousseff (2011 -2016). Após o golpe, a política educacional proposta por Michel Temer (2016-2019) caminha para a regressão da educação, aprovando a medida provisória MP 746/2016 acerca da reforma do Ensino Médio. O descaso generalizado, a política de retrocesso, os cortes na educação, o fechamento de instituições, o retrocesso em desenvolvimento de tecnologias emerge durante o governo de Jair M. Bolsonaro (2019-2022).

As teses referentes ao período de 2016 discutem a seguinte temática:

A tese de **Antunes (2016)** buscou investigar a partir da implementação de um processo de ensino e aprendizagem, considerando pressupostos da perspectiva semiótica apoiada nas ideias de Charles S. Peirce, associada a uma visão auto-organizada. Segundo a teoria de Michel Debrun, o autor conclui que a mobilização (ou ao menos indícios dela) foi identificada na medida em que o estudante busca aprender um conteúdo do qual foi copartícipe em sua escolha, no planejamento e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

E, também, por existirem pontos favoráveis no engajamento dos estudantes ao considerar a mobilização, a interação e os signos como três grandes eixos estruturantes da experiência e possibilitadores do diálogo entre a Educação Física escolar e a vivacidade da cultura corporal de movimento que poderá florescer para além dos muros escolares (Antunes, 2016, p.07).

A tese de **Santos (2016)** discutiu as relações de trabalho e educação em defesa da emancipação humana. Objetivou compreender e analisar as contradições, os limites e possibilidades na implantação do Currículo Integrado e as implicações no trabalho pedagógico da Educação Física, tendo como base o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA. Dessarte, concluiu que

foi possível um diálogo com a síntese sobre a Educação Física que se tem em cada Campus e apontar as perspectivas. Nesse sentido foram realizadas análises do documento construído pelos professores em um grupo de trabalho que tratou da proposta curricular da Educação Física do IFBA e uma análise profícua do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA. Nessa perspectiva o I Encontro de Professores de Educação Física do IFBA pode ser considerado

como um espaço ímpar na construção de novos caminhos para a Educação Física nessa Instituição (Santos, 2016, p. 9).

A autora explicita que a Educação Física no Projeto Político Pedagógico do IFBA necessita assumir um papel nos projetos contra hegemônicos, que visem a emancipação humana voltada para mudanças sociais em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Considerando a produção de 2017, identifica-se a tese de **Boscatto (2017)** o qual analisou de que forma a construção colaborativa virtual de uma proposta curricular pode contribuir com a Educação Física em um instituto Federal, localizado no estado de Santa Catarina. A construção do documento permitiu uma sistematização de saberes curriculares com base nas práticas corporais e nas dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) com base em seus objetivos de aprendizagem. Além disso, o autor destaca que o documento permite visualizar alternativas pedagógicas para as práticas de ensino da Educação Física que podem melhorar as ações educativas dos participantes.

Em 2019, foram defendidas três produções:

A tese de **Montiel (2019)** analisou se as aulas de Educação Física (EF) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) contribuem para o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a). o autor confirmou sua tese de que as aulas de EF do IFSul, possibilitam, sim, o desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a), no que concerne a formação humana, atendendo o que está disposto no inciso III do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tais aulas também contribuem para a valorização da EF enquanto componente curricular do EMI da Instituição, reforçando a sua importância para a formação do ser humano, tal como consta no projeto pedagógico do IFSul.

A produção de **Lordelo (2019)** investigou qual a realidade do trato com o conhecimento da Cultura Corporal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e, quais as possibilidades de sua organização, assentada em fundamentos ontológicos, gnosiológicos e teórico-metodológicos de base materialista histórico-dialética, objetivando o desenvolvimento cultural humano no seu mais alto grau de possibilidades e contribuições para a resistência ativa, na perspectiva de contribuir com o projeto histórico socialista. O autor explicita que sua tese final apresenta possibilidades de essência,

de tratar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos Institutos Federais, os conhecimentos da Cultura Corporal, a partir da concepção de transformação social, desenvolvimento humano, função social da escola da transição e do currículo, com a finalidade de elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos estudantes, à luz de uma formação omnilateral e politécnica, visando inserir os jovens na atividade produtiva socialmente útil e no processo de transformação da sociedade, para além dos marcos do sociometabolismo do Capital (Lordelo, 2019, p.8).

Considerando a tese de **Sá (2019)**, a qual analisou o currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), suas conexões com a educação em tempo integral (ETI) e com a construção curricular do componente Educação Física (EF). A autora conclui que

embora seja necessário mais investimento na integração do corpo docente e na construção coletiva dos PPCs, a fim de superar a falta de integração do EMI e atender às especificidades da jornada em tempo integral, as improvisações dos professores e dos estudantes resignificaram as normativas institucionais, produzindo currículos que intencionam superar tais problemas, inspirados pelos pressupostos das teorias críticas e pós-críticas (Sá, 2019, p. 8).

Acerca da produção de 2020, surge a tese de **Medeiros (2020)**. O autor apresenta uma problematização sobre o posicionamento da Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um campus do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Segundo o autor, esta investigação permitiu compreender que a Educação Física está posicionada a partir da lógica de mercado.

Por fim, no período de 2021 com a tese de **Batista (2021)**, onde o autor realizou uma intervenção pedagógica, nas aulas de Educação Física do ensino médio integrado sobre o conteúdo esporte, ancorada em metodologias de ensino e aprendizagem dialógicas, mediadas pela produção de Recursos Educacionais Digitais.

O autor concluiu que essa sua proposta rompe com os modelos tradicionais de ensino e comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno na Educação Física Escolar, e que o processo pedagógico ancorado na perspectiva dialógica, defendida por Paulo Freire, mostrou-se efetivo, relevante e provocador de aprendizagens significativa. Nesse sentido,

puderam ser vivenciados elementos importantes como diálogo, interlocução, colaboração, humildade, ensino, aprendizagem, pesquisa, prazer, criatividade, curiosidade, significação, protagonismo e liberdade. Todo o processo e os resultados apresentados validaram e comprovaram a hipótese proposta como tese (Batista, 2021, p. 11).

Considerando os períodos da produção das teses selecionadas, foi identificado que estas apontam a soberania dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil e reconhecem a contribuição na formação humana dos estudantes. Em relação a Reforma do Ensino médio, o quadro abaixo descreve, com base em recortes a forma em que as teses apontam e fundamentam-se frente a Reforma do Ensino Médio.

Quadro 1 – Apontamentos Reforma do Ensino Médio

TESE	AUTOR	Apontamentos
01	Montiel (2019)	Fundamenta-se em Moraes (2016) para reforçar que a Reforma é “na essência, a intencionalidade é reestruturar o ensino médio nacionalmente, sob orientação do setor empresarial para formar jovens de acordo com as demandas do mercado. À grosso modo falando, uma formatação do trabalhador aos parâmetros da empregabilidade. Um livro de receitas, o qual o educando deve seguir para adquirir as competências necessárias para ingressar no mundo de trabalho” (p.32)
02	Boscatto (2017)	Considera que a reforma do ensino médio é “retroceder ao arcaico entendimento que restringe a EF a atividades práticas. Ou ainda, o termo “estudo” pode remeter às aulas teóricas desenvolvidas em sala de aula, enquanto a “prática” é realizada no ginásio de esportes ou no pátio da escola, ignorando, dessa forma, todo o arcabouço teórico que vem sendo desenvolvido pelo campo acadêmico-científico e os Movimentos Renovadores da EF” (135-136).
03	Lordelo (2019)	O autor afirma que a Reforma do Ensino Médio “ataca os direitos da classe trabalhadora e não atendem às reais necessidades das novas e futuras gerações”, e que é nosso papel “lutar pela revogação da Lei da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) atual, substituindo-a por outra, que seja uma referência para os Estados, construída com os educadores e com os pais” (p.127).
04	Batista (2021)	Não apresenta posicionamento sobre a reforma do ensino médio.
05	Medeiros (2020)	O autor fundamenta-se em Apple (2001), para afirmar que “muitas vezes a política cultural e educacional, neste tipo de reforma educacional, não está apta para atingir os horizontes que vislumbra, pois o modelo econômico e social está pautado por orientações outras que não as progressistas” (p.168). Ao analisar sua realidade local, percebe-se que mesmo de “forma inconsciente, a política educacional e cultural do Campus Darcy Assis vem produzindo, a partir da EFI, uma lógica de mercado contraditória ao princípio educativo dos IF’s” (p.168).
06	Santos (2016)	Considerando “às atuais reformas educacionais, que visam à formação dos indivíduos para a empregabilidade, insere-se a desvalorização da disciplina Educação Física, que se apresenta com perda de prestígio profissional, pois, no seio dos projetos dominantes não se estabelece um importante papel para a Educação Física escolar” (p.109).
07	Sá (2019)	A autora entende que a Reforma “retoma a compulsoriedade imposta pela Lei nº. 5.692/71, ao deixar a cargo das redes de ensino a oferta dos itinerários formativos que muito provavelmente não corresponderão aos interesses dos estudantes e à formação geral. Restará aos estudantes apenas a garantia da oferta dos três componentes curriculares obrigatórios (Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e a opção pelo itinerário menos sofrível, dentre os oferecidos, e ainda se responsabilizar pelos efeitos danosos de sua escolha” (p.35). Assim, tal reforma reedita uma política ultrapassada que distancia o Brasil de uma educação democrática” (p.17). E destaca que “a legitimidade pedagógica da Educação Física estará fortemente fragilizada. A sua sobrevivência no currículo escolar ficou evidente no processo de elaboração da versão final do texto da MP 746. Ela ainda respira por aparelhos, frágil, dependente de políticas educacionais de ocasião” Gariglio, Almeida Jr. e Oliveira (2017, p. 63)
08	Antunes (2016)	Não apresenta posicionamento sobre a reforma do ensino médio.

Fonte: Autora (2024)

A partir das constatações, verificou-se seis teses que em sua produção sinalizam a Reforma do Ensino Médio, considerando-a um retrocesso, descaso, ataque a classe

trabalhadora, atendendo apenas aos interesses mercantis, sendo contrária ao princípio educativo dos Institutos Federais.

As demais, não sinalizam em sua produção referência acerca da reforma, pois no caso de Antunes (2016) é provável que a reforma não fosse debate, e sua pesquisa trata-se de implementação de um processo de ensino e aprendizagem, considerando pressupostos da perspectiva semiótica, apoiada nas ideias de Charles S. Peirce, associada a uma visão auto-organizada segundo a teoria de Michel Debrun.

No caso da tese de Batista (2021, p. 69), trata-se sobre uma intervenção pedagógica, nas aulas de Educação Física no ensino médio integrado EF sobre o conteúdo esporte, ancorada em metodologias de ensino e aprendizagem dialógicas, mediadas pela produção de Recursos Educacionais Digitais. O autor não traz apontamentos sobre a Reforma do Ensino Médio, apenas destaca a necessidade de “políticas públicas de acesso às tecnologias, no campo educacional, pois estas ainda carecem de ações mais corajosas.”

5.1.2 Compromisso Regional

Outros dados relevantes para que permitam a caracterização dos estudos diz respeito ao interesse dos autores em tomar ou não as problemáticas significativas da Educação Física em suas regiões como fontes dos seus estudos. Para essa identificação, fundamentando-se na leitura das teses, não foram encontrados estudos que se construíram por meio de uma elaboração sem delimitação empírica das problemáticas, assim como não houve estudos emergentes de fontes que já estão sendo trabalhadas por seus orientadores e/ou grupos de pesquisa em seus estados/cidades. As teses encontradas apresentam comprometimento com as problemáticas da região, levando em conta uma realidade concreta em estados/cidades onde atua o pesquisador, conforme anexo 1. Conclui-se também que não houve nenhum estudo que se dedicou exclusivamente à problemática da Educação Física frente à Reforma do Ensino Médio.

5.2 Análise da produção

Após apresentar a caracterização das teses, retoma-se a pergunta síntese para respondê-la fundamentada na análise realizada. Qual a realidade posta nas categorias concepção de ser humano/sociedade, concepção de Educação Física e abordagem epistemológica expressas na produção do conhecimento (teses) sobre ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e quais as possibilidades superadoras frente à realidade do

Novo Ensino Médio? Para isso, separou-se cada categoria, detalhando os dados encontrados em cada tese, bem como recortes da produção para melhor vislumbre do leitor(a).

5.2.1 Concepção de Ser humano/ Sociedade

Ao compreender a concepção de ser humano, considerando as investigações intituladas “educativas”, ou seja, estudos em que a educação é objeto de análise em todo o trabalho intelectual é revelado. Ainda que de forma implícita, a concepção de homem poderá estar posta. É possível constatar nas diversas investigações a categoria da concepção de ser humano, mediante às relações que estão estabelecidas entre estes e os pressupostos ontológicos, os quais são compreendidos numa categoria mais ampla e que aparece também implícita nos estudos, no que tange a investigação educativa ((Sanchez Gamboa, 2018).

No que diz respeito as pesquisas empírico-analíticas, o ser humano é compreendido como funcional, que se alinha a um “sistema ou esquema cartesiano, ou reduzido a uma matriz de variáveis”. Ao contrário dessa compreensão, nas investigações fenomenológico-hermenêuticas, o ser humano aparece como um ser “dialógico e comunicativo, e fundador de sentidos e significados” diferentemente do ser humano predominantemente, localizado nas pesquisas crítico- dialéticas, o qual o homem é “resultado dos processos sociais, transformador da sociedade e construtor da história” ((Sanchez Gamboa, 2018, p.135).

Considerando a produção científica desta pesquisa, a partir da leitura do seu conteúdo, foi possível destacar afirmativas que apresentam as concepções de Ser humano/Sociedade presente nestas. O quadro abaixo apresenta recortes que demonstram as concepções de Ser humano/Sociedade presente nas oito teses analisadas.

Foi possível constatar que as teses de **Montiel (2019)**, **Batista (2021)**, **Medeiros (2020)**, e **Santos (2016)** são fundamentadas na perspectiva de ser humano baseada nos estudos de Paulo Freire.

Montiel (2019) apresenta uma perspectiva de formação baseada na autonomia com libertação e formação cidadã dos estudantes, está fundamentada nos estudos de Paulo Freire o qual

defende uma superação da alienação, na qual os(as) educandos(as) reconheçam-se como sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo suas razões de ser e estar no mundo, assumindo uma postura crítica, para que assim seja possível intervir e transformar a realidade (Montiel, 2019).

Uma concepção de ser humano que busca superar a sua condição de oprimido, através de ações transformadoras da realidade (Montiel, 2019, p.129).

Já **Batista (2021)** destaca que o ser humano nesta perspectiva freiriana vai “se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 1996, p.26).

Medeiros (2020, p.48) entende que neste cenário educativo libertador “todos sabem alguma coisa, passando a ser valorizadas as experiências de vida e leituras de mundo dos estudantes”, sendo essa a perspectiva de educação libertadora que a autora ancorou para garantir o ensino aprendizagem de seus estudantes do ensino médio no IF.

Para **Santos (2016)**, recorrer as ideias de Freire, é compreender uma formação de ser humano preocupada em formar um indivíduo crítico, criativo e participante na sociedade,

o ser humano é um sujeito que não deve somente "estar no mundo, mas com o mundo", ou seja, fazer parte e construir a história da humanidade, não apenas vivendo, mas construindo sua própria identidade e intervir nas condições de vida enquanto cidadão em busca de seu direito de construir uma cidadania igualitária e justa

Estas teses fundamentam-se numa perspectiva de uma emancipação humana que entende a transformação social do ser humano a partir da superação do que foi imposto pela classe opressora, uma elevação do sujeito para o nível de autônomo e liberto de sua condição de oprimido e explorado.

A tese de **Lordelo (2019)** apresenta claramente a concepção de ser humano/sociedade que se baseia sua pesquisa. O autor deixa claro que sua tese se fundamenta na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica e na abordagem de ensino Crítico-Superadora da Educação Física, as quais estão assentadas no Materialismo Histórico e Dialético, teoria do conhecimento alinhada a uma perspectiva de formação humana omnilateral e politécnica que defendem um projeto contra-hegemônico para a superação do capital. Uma formação humana que conduza ao efetivo desenvolvimento psíquico dos estudantes.

As teses de **Sá (2019)** e **Santos (2016)** também apontam uma perspectiva de omnilateralidade visto que comungam da ideia já posta na base legal da perspectiva de formação dos institutos federais, tomam também outros autores para fundamentar a concepção de ser humano/ sociedade em sua produção.

A tese de **Boscatto (2017, p. 37)** aponta sua concepção a partir dos estudos de Kant, o qual entende que o ser humano só se torna “humano” por meio da educação. Segundo o autor, “é por meio de processos educativos que a natureza humana desenvolve as suas potencialidades, os quais acontecem com interações sociais que, em princípio, são aceitas ética e moralmente em diferentes comunidades.”

Já *Antunes (2016, p. 127)* aponta os estudos de Pierce e sua compreensão de que o homem necessita humanizar-se, porém pela mediação dos signos, o que inclui a mediação da linguagem. Além disto, destaca que “todo ser que pode aprender com a experiência é dotado da capacidade de aprender.”.

Assim, o quadro abaixo sintetiza qual a concepção de ser humano/sociedade estão expressas nas teses analisadas²⁰.

Quadro 2 - Classificação da concepção de Ser humano/ Sociedade nas teses

TESE	AUTOR	CONCEPÇÃO DE SER HUMANO/ SOCIEDADE
01	Montiel (2019)	Crítica
02	Boscatto (2017)	Fenomenológica
03	Lordelo (2019)	Crítica
04	Batista (2021)	Crítica
05	Medeiros (2020)	Crítica
06	Santos (2016)	Crítica
07	Sá (2019)	Crítica
08	Antunes (2016)	Fenomenológica

Fonte: Autora (2024)

As transcrições no quadro, a seguir, exemplificam essas constatações:

Quadro 3 – Transcrições Concepção de Ser Humano/Sociedade

Tese	Conteúdo da categoria
T01	“Quando falamos em formação cidadã, nos referimos à formação que envolve o desenvolvimento de sua autonomia, entendida nesse estudo a partir de Paulo Freire” (p.129). “Ao longo das obras de Freire, identificamos a relação da autonomia com a libertação, ou seja, a busca do ser humano por superar a sua condição de oprimido, através de ações transformadoras da realidade” (p.129). Formação integral, neste trabalho, é entendida como educar o(a) jovem para a cidadania, considerando os aspectos socioemocionais, físicos e cognitivos que envolvem essa formação, desenvolvendo os conteúdos propostos nas dimensões atitudinal, social, procedimental e conceitual, na busca para que esse torne-se um indivíduo atuante na sociedade em que está inserido, contribuindo na formação do ser mais (p.128). Formação integral a partir da LDB e DCNEM, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM (BRASIL, 2012c), apontando elementos nela que indicam essa formação voltada para a autonomia do(a) aluno(a), uma formação para a cidadania. O parágrafo sétimo do artigo 35-A reforça que o EM deverá preocupar-se com a formação integral do(a) aluno(a) nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, os currículos adotem um trabalho voltado para a construção de um projeto de vida do(a) aluno(a).

²⁰ Os códigos 01 á 08 correspondem as teses analisadas e permanecem para toda a análise das categorias propostas em todos os quadros.

	É possível verificar que a preocupação com a formação integral do indivíduo está presente na LDB, sendo reforçada em diversos artigos das DCNEM e Diretrizes Curriculares para a EPTNM, quando abordam a sistematização dessa etapa do ensino, elaboração dos currículos e organização do projeto PPP das instituições. Os temas ética, autonomia e pensamento crítico são recorrentes, vinculando-se a uma formação para a cidadania, para o aprimoramento do ser humano (p.55). Nesse sentido buscamos no próximo tópico abordar esses temas a partir da perspectiva de Paulo Freire, por entender a contemporaneidade desse autor e o quanto ele desenvolveu suas obras e articulou seus pensamentos, numa perspectiva de Educação para a emancipação, para a formação de um sujeito autônomo, ativo, reflexivo e para uma atuação coletiva na sociedade (p.55) Freire (2011) ao propor uma Educação problematizadora, defende uma superação da alienação, na qual os(as) educandos(as) reconheçam-se como sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo suas razões de ser e estar no mundo, assumindo uma postura crítica, para que assim seja possível intervir e transformar a realidade. A Educação sobre essa perspectiva deve preocupar-se em problematizar a relação do homem e da mulher, com o mundo em que vivem (p.56)
T02	Forquín (1993, p. 12) entende que: “A educação é o conjunto de processos e procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura, a cultura sendo o que distingue o homem do animal”. Ou seja, é por meio de processos educativos que a natureza humana desenvolve as suas potencialidades, os quais acontecem com interações sociais que, em princípio, são aceitas ética e moralmente em diferentes comunidades. (p.37) Para o filósofo alemão Immanuel Kant, o ser humano torna-se “humano” por meio da educação, pois as disposições naturais do homem não se desenvolvem por si mesmas. (p.38) “A atuação dos sujeitos de forma autônoma e cidadã perpassa por experiências de aprendizagens significativas desenvolvidas no âmbito escolar, que possibilitem o exercício da capacidade de pensar, analisar, criar e agir a partir dos conhecimentos provenientes de diferentes áreas científicas, da cultura e das artes. Esses conhecimentos básicos para a formação humana, necessariamente, são disponibilizados pelos diferentes componentes curriculares” (p.58) A constituição da identidade humana tem, em muito, a ver com os processos educativos pelos quais todo o sujeito, de uma forma ou de outra, passa. Para o filósofo alemão Immanuel Kant, o ser humano só se torna “humano” por meio da educação, pois as disposições naturais do homem não se desenvolvem por si mesmas. Nesses termos, busco, em específico, correlacionar as experiências que constituem a minha identidade com os aspectos inerentes à educação formal e, com isso, a EF. Para os documentos oficiais o trabalho é compreendido em uma dimensão que supera a perspectiva da empregabilidade de um sujeito assalariado pelo desempenho das funções laborais. As Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, Brasil, (2013, p. 215), mencionam que “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. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais” (p.30).
	Por isso, defendemos a Pedagogia Histórico-crítica como aquela que se propõe a uma formação humana numa perspectiva omnilateral e politécnica (p.69). De posse dos fundamentos gnosiológicos que apontam para uma formação humana que conduza ao efetivo desenvolvimento psíquico dos estudantes e uma concepção de mundo que aponte para uma sociedade que “poderá inscrever em suas bandeiras: De cada qual segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades” (MARX, 1977, p.233), passaremos à uma breve apresentação das experiências desenvolvidas nas primeiras instituições escolares construídas sob a perspectiva da Escola Politécnica, pós-revolução de outubro de 1917. Mais especificamente, a centralidade das discussões acerca do “trabalho como princípio educativo” e do “politecnismo”, que, apesar dessas experiências terem ocorrido em um período histórico sob condições objetivas

T03	específicas, julgamos atuais no debate sobre a relação educação-trabalho-ensino e sobre a construção da pedagogia socialista e de uma escola para além do Capital (p.77). a formação humana diz respeito à relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a organização da sua própria vida como ser social, e da sociedade, como resultado destas relações. E a qualidade deste processo, depende da natureza dos conteúdos a serem ensinados e das formas pelas quais são transmitidos (p.123), Nossa hipótese diz respeito às possibilidades de essência, de tratar no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos Institutos Federais, os conhecimentos da Cultura Corporal a partir da concepção de transformação social, desenvolvimento humano, função social da escola e do currículo, com a finalidade de elevar a capacidade teórica e o padrão cultural dos estudantes, à luz de uma formação omnilateral e politécnica, visando inserir os jovens na atividade produtiva socialmente útil e no processo de transformação da sociedade para além dos marcos do sociometabolismo do Capital (p.18) Assim, a escola deve se organizar como uma instituição que possibilite a todos, a aquisição dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, que possibilitem a compreensão da realidade para além das aparências, tendo como perspectiva teleológica a formação omnilateral (p.71) Este capítulo tem como objetivo contribuir com a organização do trato com o conhecimento da Cultura Corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, partindo da análise crítica dos dados da realidade, sobretudo dos documentos oficiais relacionados à normatização escolar que orienta a organização curricular e o ensino da Educação Física na referida instituição de ensino, para, a partir daí e tomando como referência a teoria psicológica desenvolvida pela Psicologia Histórico-Cultural, a teoria pedagógica proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem de ensino Crítico-Superadora da Educação Física, que, assentadas no Materialismo Histórico e Dialético, defendem uma dada concepção de homem, de conhecimento, de escola e de trabalho educativo, propor contribuições à organização do trabalho pedagógico onde, atuando na realidade atual, contribua na direção de um projeto contra-hegemônico de formação omnilateral e politécnica dos estudantes, para a superação do capital (p.91) Para além da constatação, a presente tese traz argumentos teóricos sobre uma proposição do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar que leva em consideração um projeto de formação integrada, omnilateral, politécnica, conforme indicações decorrentes da experiência socialista no leste europeu, e a perspectiva teleológica do projeto histórico superador do modo do capital produzir e reproduzir as condições de existência humana (p. 122) Portanto, compreendendo o desenvolvimento do homem à luz do materialismo histórico e dialético, a própria complexificação do modo de vida do ser social, vai gerando novas necessidades, ao passo que o motivo de uma dada atividade, seus sentidos e significados, podem se alterar no decurso do desenvolvimento sócio-histórico, gerando novas ações, operações e objetivações (p.96).
T04	Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem ancorado na perspectiva dialógica, defendida por Paulo Freire, mostrou-se efetiva, relevante e provocadora de aprendizagens significativas. Para tanto foram primordiais para o modelo comunicacional em rede os elementos como: diálogo, interlocução, colaboração, humildade, ensino, aprendizagem, prazer, pesquisa, criatividade, curiosidade, significação, protagonismo e liberdade. P. 181 [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido em razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26) P.171

	“[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Em sua teoria dialógica, Paulo Freire defendeu que os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo por meio de colaborações. Portanto, professores e alunos são percebidos como sujeitos aprendentes do conhecimento por meio da comunicação. Nessa perspectiva, o professor ensina e aprende, e o estudante aprende e ensina. Assim, Freire (1993) reforça que: Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assume como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido. (FREIRE, 1993, p. 119) (p.47)
T05	Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar que o contato da população com a cultura digital não está imbricado apenas com a experiência dos sujeitos e a cultura em seu entorno, mas também, com outras dimensões, como a social e econômica (p.27) Nessa perspectiva freiriana existem vários elementos que corroboram para a construção de uma educação libertadora. O diálogo é, sem sombra de dúvidas, um desses pilares, pois é considerado um elemento fundamental para o processo educativo ao relacionar-se diretamente com as esferas do conhecimento e da comunicação entre os sujeitos que estão mediatizados pelo mundo. Nesse sentido, corroboramos com Freire (1980, p. 69), quando afirma que “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (p.47) Nesse cenário educativo libertador, todos sabem alguma coisa, passando a ser valorizadas as experiências de vida e leituras de mundo dos estudantes. Foi nessa perspectiva de educação libertadora que me ancorei para possibilitar a mediação do processo de ensino-aprendizagem vivenciado por mim e os alunos e as alunas do EMI. (p.48) Outro interlocutor que também corrobora com o debate e educação libertadora, atribuindo uma perspectiva comunicacional é o Martín-Barbero (2014). No livro intitulado “A comunicação na educação” o autor destaca os contributos dos estudos de Paulo Freire para a comunicação no âmbito educativo, destacando inclusive o seu pioneirismo na América Latina nas décadas de 1970 e 1980. Para Martín-Barbero” [...] “Foi a mistura de Gramsci com Freire que me ensinou a pensar a comunicação, ao mesmo tempo como processo social e como campo de batalha cultural”. (p.48)
T06	Os caminhos da libertação só estabelecem sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir- se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica (p.76) Assim, quando se pensa em educação para a transformação social, recorre-se às ideias de Freire, pois devemos considerar que durante toda a sua vida dedicou-se a questão do educar para a vida por meio de uma educação preocupada com a formação do indivíduo crítico, criativo e participante na sociedade. Nesse contexto, o ser humano é um sujeito que não deve somente "estar no mundo, mas com o mundo", ou seja, fazer parte e construir a história da humanidade, não apenas vivendo, mas construindo sua própria identidade e intervir nas condições de vida enquanto cidadão em busca de seu direito de construir uma cidadania igualitária e justa (p.77) Assim, Freire compreende a cultura como processo histórico pelo qual o homem relaciona-se com o mundo transformando-o com os outros homens, reconhecendo e transformando a natureza e a si próprios. Para o autor, representa a somatória de toda a experiência, criação e recriação ligada ao homem no seu espaço de hoje e na sua vivência de ontem, configurando-se como a real manifestação do homem sobre e com o mundo. Portanto, compreende que a cultura é tudo o que é criado pelo homem. (p.78)

	O trabalho é princípio educativo porque expressa a natureza produtiva e criativa do ser. Compreendê-lo significa entender que a realidade e a própria vida humana são determinadas pelo próprio ser humano, mas que, sob as relações sociais de produção configuradas pela propriedade privada, pela mercadoria e pela divisão social do trabalho, a força produtiva e criativa do trabalho pode ser apropriada para a satisfação de interesses de outrem - dos que detêm os meios de produção -, alienando o ser dessa mesma natureza, processo que se constitui na exploração do trabalho. (p.86) O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos, são seres humanos, são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se dessa forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados mamíferos de luxo – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos. (Frigotto, 2012, p. 60) (p.86) A formação omnilateral possibilitada por meio da concepção de escola unitária contrapõe-se à formação contemplada pela pedagogia das competências. (p.86)
T07	Por politecnia entende-se a formação humana sendo simultaneamente educação intelectual, educação do corpo e educação tecnológica (Machado, 1989, p. 124). A seleção e a organização dos saberes curriculares devem realizar-se a partir do respeito aos estudantes em sua totalidade humana, como sujeitos iguais de direitos à formação plena. Nesse sentido, a pluralidade das dimensões da formação humana deve ser contemplada, sem ignorar as dimensões ética, estética, corporal, artística, identitária, entre outras. Para a formação do ser humano talvez seja necessário dar maior peso às humanidades, que se encontram secundarizadas nos currículos. (Arroyo, 2007) p.47 Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois estes não são simplesmente dados pela natureza (Frigotto, 2012, p. 267). p.28 Lúcia V. Maurício apresenta um conceito de educação integral que abarca a amplitude da formação humana por meio das diferentes linguagens: A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias (Maurício, 2009, p. 26).p.51
	O entendimento do sujeito nas teorias de Peirce e Debrun não é aquele da tradição filosófica ocidental, que possui uma consciência constituída que organiza o mundo, em uma tendência de desconfiança na capacidade criadora e instintiva do ser humano. Pelo contrário, trata-se aqui de um sujeito que não é subjugado em suas forças vitais e instintivas, mas que tem potencializada a sua capacidade de reflexão e criação (p.02) Um sujeito que considera a autonomia presente na essência dos signos (qualidade, existência, lei), porém articula-se em uma espécie de heteronomia que existe entre o signo e o sujeito, isto é, o signo movimenta-se no corpo enquanto o corpo movimenta-se no mundo, e quando se movimenta no mundo ele é movido, e move-se por si mesmo, dotado de autonomia. (p.03)

T08	O entendimento de sujeito nas teorias de Debrun (1996), e principalmente em Peirce (2012), atribui-lhe um papel ativo como processador da semiose. O sujeito como capaz de criar signos (interpretantes: signos criados na mente do sujeito) não estabelece uma relação unívoca entre o signo e seu objeto, mas uma relação triádica na qual o signo representa seu objeto não em toda sua completude e sim em alguns aspectos. O signo, assim criado em um determinado instante por um sujeito, é chamado de interpretante imediato. Esse interpretante imediato não é um significado do objeto, mas uma descoberta ou uma propriedade/característica privilegiada pelo intérprete que, ao fazê-lo em vários momentos de sua vida, cria um interpretante dinâmico, ou seja, tem potencializada a sua capacidade de reflexão e criação. (p.03) Por conseguinte, a capacidade de aprender com a experiência ou a análise da experiência é possível por meio dos métodos de dedução, indução, abdução e analogia que integram o processo de abstração, ou seja, não formas de raciocínios lógicos que não atuam separadamente, mas em integração no que Peirce chama de processo de abstração. Peirce (2012) declara que o processo de abstração é uma espécie de observação, uma experiência familiar a todo ser humano e que permite a compreensão das categorias da consciência. (p.43) Estamos nos referindo especificamente ao ser humano por se tratar de conceitos específicos de Charlot (2000). Porém, se considerarmos a abordagem de Peirce (2012), todo ser que pode aprender com a experiência é dotado da capacidade de aprender, e dessa forma, a metáfora que fizemos de extinção do ser humano poderia ser feita com a extinção de todo ser capaz de aprender com a experiência; por exemplo uma formiga, e não somente o ser humano. (p.127) Charlot (2000, 2001) chama de essência excêntrica do ser humano, na qual o saber é uma forma representativa de uma atividade, onde o sujeito constrói essa representação por meio de relações com o mundo, com os outros e com ele mesmo. Sendo possível compreender esse processo analisando as variáveis de contexto, de acontecimentos e de relações. Assim, a atividade intelectual, que exige um trabalho de si sobre si mesmo, é permeada pelo outro, pela existência do outro. Vivenciar as aulas exige uma observação abstrativa (PEIRCE, 2012) que é fortemente influenciada pela presença do outro, onde os medos e os desejos são testados a todo o momento; (p.161) Sendo assim, em Peirce (2012, p. 15), a investigação sobre o sujeito debruça em um indivíduo que é social e necessita humanizar-se, porém pela mediação dos signos, o que inclui a mediação da linguagem, a qual só tem significação na medida em que choca-se com o vivido, com o que é percebido, e não se trata de uma “questão de definir, mas de observar o que experimentamos; e, seguramente, aquele que consegue confundir o desejar com o fazer deve ser um sonhador de olhos abertos”. (p.22-23).
-------------------	---

Fonte: Autora (2024)

5.2.2 Concepção de Educação Física

Segundo Sanchez Gamboa (2010, p. 117), a Educação Física é “campo epistemológico vinculado à práxis, à ação, à prática, à motricidade humana ou à cultura corporal.” As concepções de Educação Física são apresentadas na produção do conhecimento, baseada na compreensão do autor e nas bases teóricas que fundamentam suas pesquisas. Estas apresentam qual a função da Educação Física nos Institutos Federais, os conteúdos para serem ensinados e os principais autores da área que fundamentam sua compreensão.

A tese de **Montiel (2019)**, entende que a Educação Física é

legítima na escola, quando é verdadeira e autêntica, apresentando subsídios teóricos e metodológicos capazes de contribuir para a efetivação de uma educação fundamentada em princípios emancipatórios (Boscatto; Kunz, 2009).

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

Entende-se que a incorporação do desenvolvimento da autonomia do(a) aluno(a) durante as aulas permitirá a legitimação da Educação Física na escola, nas suas aulas, as quais possibilita a oferta de diversas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da autonomia nos alunos do Ensino Médio. Reconhece-se os elementos da cultura corporal como conteúdo da Educação Física e os principais autores que fundamentam sua pesquisa são: Boscatto e Darido (2017), Darido (1995;2008), Kunz (2001, 2004), Oliveira (2000; 2011; 2012) e Rosseto Jr. (2009; 2015).

A tese de **Boscatto (2017, p. 59)** afirma que discutir e problematizar a linguagem corporal em práticas de ensino da EF é uma das atribuições desse componente curricular na educação básica (p.59). Que é necessário engajamento em um projeto pedagógico que atenda aos preceitos legais para sua legitimação pedagógica. É um componente curricular indispensável ao currículo escolar e à formação dos estudantes.

é necessário a EF nos institutos federais engajar-se nesse projeto educacional a partir de sua especificidade, a cultura corporal. Ou seja, na condição de componente curricular, é necessário identificar e sistematizar quais são os elementos que compõem a cultura corporal, que podem se articular com as exigências de uma formação integrada à EPT.

Segundo o autor, os conhecimentos curriculares da Educação Física possuem uma especificidade em relação as demais disciplinas por conta do movimento humano e da cultura corporal, apresentando um caráter diferenciado. Corrobora com Almeida e Fensterseifer (2014), destacando que

os conteúdos de ensino da EF baseiam-se na: [...] experiência/vivência com o movimento humano/práticas corporais gera um tipo de conhecimento insubstituível, que não pode ser apenas descrito, mas provado (no sentido de experienciar), mesmo tendo consciência que, ao lematizá-los, se elabore um conhecimento conceitual, atendendo a um dos principais propósitos da educação escolar (Almeida; Fensterseifer, 2014, p. 28).

Os principais autores que fundamentam a pesquisa são Boscatto e Darido (2017), Silva, Silva e Molina Neto (2016), González e Fraga (2012).

A tese de **Lordelo (2019)** compreende que a função da Educação Física é a transmissão e a apropriação das formas mais elaboradas do conhecimento científico, artístico e filosófico, e objetiva o desenvolvimento das funções psíquicas superiores para elevar o pensamento teórico dos estudantes, permitindo a reflexão pedagógica sobre o patrimônio historicamente acumulado. O autor reconhece o acervo de atividades da Cultura Corporal - Jogo, Dança, Ginástica, Luta, Esporte, Treinos Corporais - como conteúdo da Educação Física e os principais autores que fundamentam sua pesquisa são Coletivo de Autores (1992, 2012), Escobar (1997, 2006, 2012) e Taffarel (1993, 2006, 2010, 2016).

A tese de **Batista (2021)** destaca que a compreensão de Educação Física na sua pesquisa parte do entendimento de que os “corpos em movimento estejam concatenados com os recursos tecnológicos contemporâneos numa compreensão de EF enquanto componente curricular” (p.30). Não no sentido romântico ou positivo da tecnologia, mas através de uma compreensão da conjuntura atual em que os estudantes vivem, e que por meio dessa conexão, possa ocorrer ações e reflexões dos conteúdos da Educação Física escolar.

Os conteúdos apontados na tese são: o esporte, ancorado em metodologias de ensino e aprendizagem dialógicas, mediadas pela produção de Recursos Educacionais Digitais; e os demais elementos da Cultura Corporal - jogo, dança, lutas e ginástica. Os principais autores que fundamentam sua pesquisa na área de Educação Física são: Ginciene e Mathiesen (2015), Santos e Nista-Piccolo (2011), Araújo et al. (2019), Bracht (2003; 2005), Darido (2008) e Kunz (1991)

A tese de **Medeiros (2020)** é orientada por uma perspectiva crítica de ensino da Educação Física escolar, a qual entende que a Educação Física possui função pedagógica educacional relevante para processo de ensino e aprendizagem na escola sob a perspectiva de uma prática transformadora. A pesquisa reconhece o Esporte, as Lutas, a Ginástica, as Danças, a Saúde e a Qualidade de Vida, os Jogos e Brincadeiras Populares como conteúdos da Educação Física. Os principais autores são: Bossle (2020), Kunz (2012), Coletivo de Autores (2012), Bracht (2019).

A tese de **Santos (2016, p. 101)** considera a Educação Física um lugar significativo, pois contribui para a formação de identidade e personalidade dos sujeitos, é um “campo de conhecimento e cultura que sofre influências dos projetos dominantes, das conexões e da diversidade de ritmos nas inúmeras esferas da realidade em movimento.” A autora entende que a Educação Física necessita assumir um papel, especialmente, nos projetos contra-hegemônicos, na busca de mudanças sociais e emancipação humana.

Pensar a Educação Física no IFBA e a relação com o mundo do trabalho, em sua historicidade, é considerá-la como uma prática social fundamental. Uma prática que, ao invés de reduzi-la à tarefa, à técnica, à tática, porém sem desconsiderá-las, abarca o conjunto das relações sociais, produtivas, artísticas, lúdicas, culturais, efetivada na linguagem do corpo. Do fazer-agir /sentir-refletir o corpo (p.128)

A autora assume uma concepção de Educação Física que “considere o movimento real, as relações humanas, a produção da existência humana, que humanize a vida e que considere a emancipação humana é uma das alternativas nesse movimento” (p. 168). Reconhece a cultura corporal e apresenta na sua fundamentação teórica os seguintes autores: Coletivo de Autores (1992), Neira (2009), Assis (2005), Betti (2009), Darido (2014), porém se posiciona por outros autores numa perspectiva crítica.

A tese de **Sá (2019)** se constrói a partir da teoria pós- crítica de Neira (2016), o qual entende que a Educação Física

compreende a gestualidade como uma das formas que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também os significados a eles atribuídos pelos diferentes grupos sociais, tornam-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal.” (Neira, 2016, p. 86).

É baseada nessa perspectiva que a cultura corporal é “considerada como resultante dos embates em torno dos significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas” (Neira, 2016, p. 87). A autora aponta como conteúdos as práticas corporais relacionadas à saúde, esportes e demais elementos da Cultura Corporal.

A tese de **Antunes (2016, p. 56)** entende que a Educação Física escolar não está ligada somente com motricidade, mas com diversas maneiras de manifestação do saber, quer seja mediante a escrita e a leitura - e que a “interação com os conteúdos das aulas podem contribuir para novas relações interpretantes, as quais não se limitam à linguagem do corpo/motricidade - ou mediante a um saber-domínio”. Reconhece jogos, lutas, danças, esportes, ginástica como conteúdos da Educação Física, e os principais autores são: Betti (1994;1996) e Bracht (2000).

O quadro abaixo apresenta recortes que demonstram as concepções de Educação Física presente nas oito teses analisadas.

Quadro 4 – Transcrições Concepção de Educação Física

Tese	Conteúdo da categoria
T01	A EF é legítima na escola, quando é verdadeira e autêntica, apresentando subsídios teóricos e metodológicos capazes de contribuir para a efetivação de uma educação fundamentada em princípios emancipatórios (Boscatto; Kunz, 2009). (p.25) Acreditamos que apesar dos IF vislumbrarem uma formação técnica do(a) aluno(a) é preciso que avance para além dessa formação para o mercado de trabalho, proporcionando uma formação para o pensar, uma formação mais humana, como salientando no estudo de Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 33) A capacidade crítica e a autonomia do estudante a serem desenvolvidas pela Educação Física nos IFes vão além do mero “exercitar-se”, ou de fornecer “dicas” técnicas sobre como manter o corpo saudável, ou produtivo, ao gosto do mercado de trabalho, como se fôssemos exclusivamente profissionais da saúde e não docentes de EF. (p.25). A Educação Física ao contextualizar suas ações pedagógicas com os princípios do projeto político escolar poderá transformar a sua histórica delimitação pedagógica focada na execução de exercícios e na esportivização como identificação sociocultural e passar a ter uma identidade que venha a se tornar significativa para os educandos e educandas (Souza Filho, 2014, p. 31-32). p.26 a EF necessita de “experiências pedagógicas que contribuam constantemente para a sua consolidação como componente curricular no ensino médio integrado no âmbito institucional”. O desenvolvimento de experiências pedagógicas, sustentadas em concepções pedagógicas transformadoras, possibilita o alargamento das possibilidades de consolidação da Educação Física como componente curricular em todos os níveis de ensino e contribuirá para que o nível médio de ensino supere as dificuldades em definir seus objetivos educacionais (Souza Filho, 2014, p. 61) p.26 Freire (1996) destaca a importância de uma reflexão crítica e permanente da prática educativa, garantindo assim o respeito do(a) educador(a) pela autonomia do(a) educando(a). Nas aulas de EF, numa proposta que tenha como um dos seus princípios estimular a autonomia dos(as) jovens, aparecerão questões como gerenciamento e organização das atividades da aula, assumir a responsabilidade por desenvolver com seus colegas alguma atividade em determinada aula, assumir funções de árbitros, organizar eventos, decidir regras e regulamentos, entre outras que levem os(as) jovens a discutir, posicionar, ser protagonistas e responsáveis por suas decisões (Boaventura, 2007; Silva e Montiel, 2013; Montiel e Silva, 2013; Montiel e Silva, 2014a; Montiel e Silva, 2014b; Montiel e Silva, 2014c; Montiel e Porto, 2016). p.67 A expectativa da educação física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Soares et al, 1992, p. 40). p.71
T02	Nesse contexto, para as práticas pedagógicas da EF, é importante considerar dois elementos que fazem parte da comunicação humana: o diálogo verbal que permite a reflexão crítica sobre as ações de movimento e as diferentes temáticas contemporâneas atravessam as práticas corporais e; o diálogo corporal. Sobre este último Boscatto (2008), considera que o próprio movimento humano se manifesta em práticas de ensino, de forma pré-reflexiva e como expressão subjetiva, que transmite um sentido e significado próprio nas ações de movimento. Discutir e problematizar a linguagem corporal em práticas de ensino da EF é uma das atribuições desse componente curricular da educação básica. (p. 59) Partindo-se do pressuposto de que os conteúdos de ensino que compõem o currículo escolar são oriundos de um universo cultural, é importante compreender que a EF escolar, de maneira peculiar, trata de elementos que compõem a cultura “corporal”. Esses elementos culturalmente produzidos necessitam serem transpostos didaticamente para, então, tornarem-se conteúdos no ensino médio. Existem manifestações presentes na cultura corporal que são imprescindíveis ao processo de formação dos estudantes. Tais manifestações podem ser estruturadas em forma de

	práticas corporais (esportivas, de danças, de jogos, de brincadeiras, de ginásticas, de lutas, de aventura) por meio das quais se podem proporcionar experiências significativas de movimento que possibilitem aos sujeitos/estudantes praticar, usufruir e compreender criticamente os elementos culturais e os significados que estão no entorno dessas manifestações. (p.59) Nessa direção, entende-se a EF escolar como uma disciplina/componente curricular que trata de uma área denominada de “cultura corporal” (SOARES et al. 2012), a qual exerce uma intencionalidade pedagógica nas práticas de ensino. (p.60) Com isso, a EF assume juntamente com os demais componentes curriculares uma das funções sociais da escola, isto é, “[...] introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo” (Gonzales e Fensterseifer, 2009, p. 21). Manifesta-se, então, uma perspectiva de que a EF pode proporcionar experiências de ensino em que os estudantes possam adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes que os “equipem” para uma atuação autônoma²⁵ e cidadã no mundo. (p.60) Cabe a EF cumprir sua função de componente curricular dessa modalidade de ensino, a qual pode contribuir com a formação necessária para a vida, ao exercício da cidadania e à compreensão do contexto cultural em que os sujeitos fazem parte. Nesse contexto, a formação para a atuação no mundo do emprego é uma das dimensões que se fazem presentes. (p.148) É responsabilidade da educação formal conduzir os sujeitos/estudantes à compreensão dos conhecimentos produzidos culturalmente e universalmente necessários para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Esse pressuposto confirma a “noção universal de cultura humana”, vindo da ideia de que, [...] o essencial daquilo que a educação transmite (ou deveria transmitir) sempre, e por toda a parte, transcende necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais e advém de uma memória comum a toda a humanidade” (Forquin, 1993, p. 12). Os saberes universais ou comuns, necessariamente, dialogam ou estão relacionados com contextos culturais, especificidades e pluralidades regionais. Forquin (2000, p. 49), entende que o “[...] universalismo e do relativismo não são dois princípios de interpretação ou dois conceitos de educação e de cultura antagônicos, mas sim dois pilares complementares, duas pedras fundamentais do edifício curricular”. (p.42)
T03	Para responder e propor uma tese superadora no trato com o conhecimento sobre a cultura corporal no currículo do Instituto Federal recorreremos às contribuições da Teoria Histórico-cultural, da Pedagogia Histórico-crítica, da Pedagogia Socialista e da Abordagem Crítico-superadora do Ensino da Educação Física (p.121) a organização do trato com o conhecimento, os cinco momentos propostos pela Pedagogia Histórico-Crítica – como discutido no capítulo 3 da presente tese: a) prática social como ponto de partida; b) problematização; c) instrumentalização; d) catarse; e) prática social como ponto de chegada. E os seguintes princípios curriculares: a) princípios para a seleção dos conteúdos de ensino: objetividade e enfoque científico do conhecimento; contemporaneidade do conhecimento; relevância social do conteúdo; e adequação às possibilidades cognoscitivas do estudante; b) princípios metodológicos para o trato com o conhecimento: a) da síntese à síntese ou da aparência à essência; b) simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; c) provisoriade e historicidade dos conhecimentos; e ampliação da complexidade do conhecimento (p.124) É preciso compreender também, que no quarto ciclo de escolarização proposto pela abordagem de ensino Crítico-Superadora – correspondente ao Ensino Médio – deve-se garantir o aprofundamento da sistematização do conhecimento, pois é “[...] nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele, adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa” (Coletivo de Autores, 1992, p.35). (p.125) Segundo o Coletivo de Autores (1992), o trato com o conhecimento na escola diz respeito à direção epistemológica assentada em princípios curriculares para a seleção, organização e

	sistematização dos conteúdos de ensino (Coletivo de Autores, 1992, p.30). Enquanto princípios curriculares para a seleção dos conteúdos, aponta: a) a relevância social do conteúdo – que diz respeito à compreensão do seu sentido e significado para a reflexão pedagógica, vinculado à explicação da realidade concreta e aos determinantes sóciohistóricos dos estudantes, o que inclui sua condição de classe; b) contemporaneidade do conteúdo – que está relacionada à noção de “clássico” 60, bem como ao que há de mais moderno no campo do conhecimento científico, técnico e tecnológico; c) adequação às possibilidades cognoscitivas do aluno – a saber, adequar o conteúdo à capacidade cognitiva, à prática social, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeitos históricos (p.91). Avaliamos que, nessa perspectiva de ensino da Educação Física, poderemos contribuir na construção de um ensino escolar e de um currículo que tenha como função social orientar o desenvolvimento psíquico dos estudantes em suas máximas possibilidades – cujo objeto do currículo, nesse caso, é o fomento do desenvolvimento do pensamento teórico, da concepção de mundo e da auto-organização dos estudantes – e, com efeito, assuma uma atitude científica diante do modo de vida que os determina, mas que pode ser determinado por eles ao passo que os mesmos estiverem apoiados em seu organismo de classe. (p.17-18) Pistrak (2015), resumindo o dito sobre a educação física, devemos notar o seguinte. Existem duas coisas que devem ser feitas através da educação física na escola politécnica: primeiro, o desenvolvimento multilateral do corpo, a sua preparação para as diversas atividades que começam desde os primeiros anos de vida de uma criança e continuam por todo o tempo na escola; segundo a constante autocorreção, adquirida como um hábito em todo o sistema de trabalho da escola e que penetra na cultura do trabalho e no dia a dia durante todo o processo da vida humana. Não podemos deixar de mencionar uma terceira linha de cultura física: a educação de práticas coletivas relacionadas com os jogos de esportes, exercícios de ordem coletivos etc. A educação física pode servir, portanto, para a boa organização do processo educativo que flui coletivamente na escola – uma das premissas da educação coletiva e da organização do meio infantil. (163-164) (p.89)
T04	Temos atuado numa linha de pensamento que diverge dessa compreensão tradicional de ensino da EF, em que o componente curricular é vislumbrado apenas como um espaço destinado à dimensão da “prática”, à queima de calorias, em que os alunos têm a oportunidade de gastar energias para retornarem para as suas salas de aula “mais dóceis”. (p.30) Defendemos que os corpos em movimento estejam concatenados com os recursos tecnológicos contemporâneos numa compreensão de EF enquanto componente curricular, não por um otimismo romântica ou narrativa positiva da tecnologia, mas por uma ação contextualizada com seu tempo. Juntos eles devem fomentar ações e reflexões pertinentes sobre os mais diversos conteúdos da Educação Física escolar (EFE), como é possível observar, por exemplo, no relato de experiência que tematizou o ensino da unidade temática dança nas aulas de EF, mediada pelo acionamento dos videogames com sensores de movimento. O estudo de Batista et. al. (2016), foi publicado em formato de capítulo de livro¹¹ com o título “A dança nas aulas de Educação Física no ensino médio: reflexões sobre o uso do XBOX como ferramenta de ensino e aprendizagem”. (p.30) De acordo com a BNCC, os alunos do componente curricular EF na educação básica precisam fruir das mais diversas manifestações da cultura de movimento e terem acesso aos conhecimentos advindos dessas manifestações. Esse é o papel prioritário da EFE, no entanto, a produção dialógica de REDs nas aulas de EF do EMI, além de atender ao papel básico deste componente curricular, pode corroborar com o rompimento da lógica hegemônica de consumo e produção de conhecimento, na qual jovens passam a transgredir o papel de consumidores e tornam-se sujeitos produtores de conhecimentos, pois “[...] o que visualizamos na maioria das escolas são propostas de ensino-aprendizagem centradas no professor-fornecedor que transfere conhecimento aos alunos-consumidores” (Couto, 2017, p. 35).

	Por isso é relevante a defesa de Nista-Piccolo e Moreira (2012): Redimensionar a Educação Física no Ensino Médio é fundamental, para a ocupação de um espaço de aprendizagem na escola, seja para mostrar a íntima relação dos conhecimentos que essa disciplina tem com a realidade mais ampla da vida do aluno, visando a dotá-lo de uma autonomia para toda a vida. (Nista-Piccolo E Moreira, 2012, p.13) (p.127) Portanto, é importante o entendimento de Araújo et al. (2019) sobre a importância das linguagens para a aprendizagem na EF: [...] é oportuno pensarmos em uma Educação que compreenda como as aprendizagens se manifestam contemporaneamente. Isso não é imaginar uma Educação do futuro, mas nos apropriarmos das formas de interação humana, associando linguagens que, com a alta tecnificação da sociedade, são possibilidades de interação, conhecimento e aprendizagem do mundo. Ao propormos outras linguagens na Educação Física, não estamos excluindo o fazer tradicional, mas acreditando na possibilidade de problematização dos processos educacionais. (Araújo et al., 2019, p. 26) (p.140) “[...] já é tempo de acabarmos com as aulas de Educação Física que contemplem apenas práticas de modalidades esportivas que o professor sabe ou mais gosta de ensinar” (Nista-Piccolo; Moreira, 2012, p. 55). (p.164)
T05	Defendemos que os corpos em movimento estejam concatenados com os recursos tecnológicos contemporâneos numa compreensão de EF enquanto componente curricular, não por um otimismo romântica ou narrativa positiva da tecnologia, mas por uma ação contextualizada com seu tempo. Juntos eles devem fomentar ações e reflexões pertinentes sobre os mais diversos conteúdos da Educação Física escolar (EFE), como é possível observar, por exemplo, no relato de experiência que tematizou o ensino da unidade temática dança nas aulas de EF, mediada pelo acionamento dos videogames com sensores de movimento. (p.30).
T06	Nesse caminho, em busca dos elementos essenciais para a construção da proposta curricular da área importa considerar as contribuições das concepções críticas para área a Educação Física que são duas: a crítico-emancipatória (KUNZ) e a crítico superadora (Coletivo de Autores) embasadas respectivamente nas teorias de Freire e Saviani, ambas contribuíram muito para a práxis pedagógica na área em relação aos princípios, fundamentos entre outros aspectos que despertaram reflexões acerca da prática social como ponto de partida para nele intervir de forma crítica, criativa e autônoma. Defendemos essas concepções, em especial a crítico-superadora, por entender a sua atualidade no sentido de apontar caminhos para uma formação crítica. Podemos inferir essa questão a partir do depoimento de uma das autoras, que após 15 anos de existência da obra, fez uma análise sobre a contribuição e a atualidade da obra Metodologia do Ensino de Educação Física, conhecida como “Coletivo de Autores” e assim se pronunciou: Afirmo ser esse livro um clássico, porque não terminou de dizer tudo o que tinha para ser dito. As inúmeras pesquisas que vêm sendo feitas a propósito dos conhecimentos da Educação Física são uma prova incontestável de que ele instigou esse modo de pensar o conhecimento de que trata a Educação Física escolar, não é mesmo? (Soares, C.L. et al, 2012, p.171) (p.126) Certamente, uma concepção de educação e de educação física que considere o movimento real, as relações humanas, a produção da existência humana que humanize a vida e que considere a emancipação humana é uma das alternativas nesse movimento. (p.130).
	A pedagogia crítica brasileira, principalmente as teorias pedagógicas de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, fundamentaram a proposta da EF crítico superadora, difundida principalmente pelo livro Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992). A proposta curricular contida nesse livro, centrada na cultura corporal, aborda os temas jogo, dança, esporte, ginástica e capoeira, considerados elementos construídos social e historicamente pela humanidade (Rocha et al., 2015). Outras propostas críticas foram construídas no campo da EF brasileira, tais como a proposta crítico-emancipatória, postulada por Kunz (1994), mas possivelmente nenhuma delas exerceu tanta influência como a proposta crítico-superadora, constituindo-se como referência para inúmeros estudos e propostas curriculares a partir dos anos 1990. (p.73)

T07	As teorias pós-críticas enfatizam a existência de interesses de poder concorrentes entre grupos e indivíduos dentro de uma sociedade, que ultrapassam os limites das questões de classe e que são determinantes nas discussões em torno do currículo. No campo da EF, o currículo cultural se destaca ao incorporar os pressupostos das teorias pós-críticas, que de forma crescente têm ocupado o ambiente acadêmico e escolar. Neira e Nunes (2009) ressaltam que pós-crítico não é simplesmente uma concepção que surge após o pensamento crítico, tampouco um modo de pensar contrário às concepções do pensamento crítico (p.76) De acordo com esses autores “o termo „pós” expressa uma reflexão sobre o objeto em estudo que amplia o modo de compreendê-lo. „Pós” é ir além” (Neira; Nunes, 2009, p. 136). O campo da EF tem se inspirado nas teorias pós-críticas que questionam a ideia de emancipação das teorias críticas e se pautam no conceito da diferença incorporando o multiculturalismo crítico, em favor da inclusão de todas as vozes, de todas as culturas no currículo. As teorias pós-críticas influenciaram outras formas de pensar o currículo da EF; assim, Neira (2011, p. 52) afirma que: Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, denominada cultural, multicultural crítica ou pós-crítica, procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante presente, por exemplo, nas propostas que deixam de questionar as relações de poder que perpassam a produção e reprodução das manifestações corporais (p.76). A proposta do currículo cultural (NEIRA, 2016) inspirada nas perspectivas pós-críticas, sobretudo nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, do multiculturalismo crítico, do pós-modernismo, do pós-estruturalismo, pós-colonialismo, entre outros, amplia as análises das teorias críticas e discute as relações de poder para além das questões de classe, abordando outros marcadores sociais, como etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia etc. Além disso, reafirma a centralidade da cultura nas questões relacionadas ao currículo e a necessidade de promover o diálogo entre e a partir das culturas. Ao incorporar os pressupostos das teorias pós-críticas, o currículo cultural compreende a gestualidade como uma das formas que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também os significados a eles atribuídos pelos diferentes grupos sociais, tornam-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal (Neira, 2016, p. 86). (p.76-77) Nessa perspectiva, a cultura corporal é “considerada como resultante dos embates em torno dos significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas” (Neira, 2016, p. 87).
T08	Entendo por cultura corporal de movimento uma parcela da cultura geral que é pedagogizada no âmbito da Educação Física escolar. O termo expressa os valores e finalidades que se visualizam na Educação Física como fenômeno educativo (BettiI, 1992). E uma visão autoorganizada, sobre a qual buscaremos demonstrar que é também semiótica, segundo Michel Debrun, é aquela na qual a unidade curricular de Educação Física tem no planejamento tão somente o início de um processo participativo e dialogado entre professor e estudantes, e exige um planejamento contínuo do trabalho educativo, já que busquei uma aprendizagem criativa e crítica no âmbito das manifestações da cultura corporal de movimento. (p.04) Percebe-se que nos rodeiam, cada vez mais, grupos de pessoas organizando-se para passeios ciclísticos, caminhadas, corridas, em grande parte envolvendo jovens. Daí a importância de considerar as culturas juvenis inseridas na cultura corporal de movimento, entendida como o processo de múltiplas possibilidades que denota o caráter plural e heterogêneo da juventude brasileira, “considerando o sujeito em confronto com o patrimônio humano” (Charlot, 2001, p. 23) (p.13) Acredito ser necessário e possível diferenciar a forma hegemônica do esporte de alto rendimento dos demais conteúdos da cultura corporal de movimento presentes nas aulas de Educação Física, sem que para isso tenha que perder o simbolismo do esporte tão explorado pelas mídias e aceito pelos estudantes no dia a dia, bem como a presença das tecnologias. A cultura corporal apresenta uma multiplicidade de manifestações, e por isso coexistem o telespetáculo, o lazer, a saúde, a estética, dentre outras (Betti, 2006)

	No entanto, na auto-organização primária o sujeito é mais um dos elementos que participam do processo auto-organizativo e, apesar de existirem sujeitos no processo de auto-organização primária, não há o “Sujeito” da auto-organização. Este ponto é fundamental para pensar em um trabalho que vai além do sujeito visto em um projeto isolado, em direção a um sujeito que aprende com um trabalho de si sobre si – nos moldes de Charlot – mas que é “engolido”, “dissolve-se”, como em um paradoxo, em um projeto maior, como em uma aula, em um processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, nessa perspectiva, qual a forma que uma aula de Educação Física assumiria no processo de ensino e aprendizagem? Uma aula de Educação Física mesmo “nutrindo-se” de informações diversas “exteriores à aula”, permaneceria, em sua dinâmica, “essencialmente centrado sobre si mesmo”. (Debrun, 1996, p. xii). (p.21) Nesse sentido, o caminho que percorremos almejou uma Educação Física como prática de intervenção social (Bracht, 2000; Betti, 1994), na qual, por exemplo, o Rugby, o JiuJítsu e o Beisebol possam contribuir para além dos objetivos mais específicos que possamos pensar, para levar os estudantes a desestruturarem suas crenças, saírem da inércia e refletirem sobre aquilo que até então vivenciaram. (p.227) Por fim, a intervenção que levei a cabo considerou que o valor moral das escolhas deve ser pautado pela lógica construída em uma Educação Física auto-organizada na qual os atratores surjam não por imposição ou de forma pronta e acabada, mas por conciliação de ideias e proposições (Debrun, 1996). (p.228)
--	---

Fonte: Autora (2024)

5.2.3 Abordagens Teórico-Metodológica

O estudo epistemológico da pesquisa educacional preocupa-se com as principais abordagens metodológicas, opções paradigmáticas ou modos diversos de interpretar a realidade; interessa-se pelas diferentes formas ou maneiras de construção do objeto científico, formas de relacionar o sujeito e o objeto, ou de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo do conhecimento; está também interessado nos critérios de cientificidade nos quais se fundamentam as pesquisas etc. (Sanchez Gamboa, 1998, p. 48)

Considerando a produção científica desta pesquisa assente na leitura do seu conteúdo foi possível identificar as abordagens teórico-metodológicas existentes na pesquisa educacional. Estas partem de grandes correntes do pensamento, como grandes matrizes da ciência contemporânea e contribuem para o desenvolvimento dos diversos modelos científicos” (Sanchez Gamboa, 2018, p.155).

De acordo com Sanchez Gamboa (2018, p.156), a primeira refere-se as pesquisas classificadas como empírico-analíticas, as quais se “utilizam predominantemente técnicas quantitativas e análises estatísticas para a coleta e o tratamento dos dados; e têm como critério de cientificidade a racionalidade técnico-instrumental”. Nela há a delimitação do objeto, sistema de variáveis, esquemas cartesianos. No tocante a ciência, os processos são hipotético-dedutivos e os fatos e objetos são explicados a partir da casualidade,

a escola, o currículo, os alunos, os professores, a legislação educativa, os conteúdos didáticos etc. são tratados como “coisas”, dados empíricos, fatos objetivos; são delimitados, “descontextualizados” e divididos em sistemas de variáveis (partes constitutivas do objeto) e representados em perfis, códigos, histogramas, quadros de frequências ou de correlações (Sanchez Gamboa, 2018, p. 156).

Há maior controle de técnicas objetivas provadas e testadas. Alunos, professores e demais sujeitos não se manifestam, apenas respondem a um teste, questão, indagação e serão rigorosamente observados/avaliados e registrados.

Nas pesquisas denominadas fenomenológico-hermenêuticas utilizam-se “predominantemente técnicas qualitativas que permitem a intersubjetividade e a manifestação dos sujeitos incluídos na pesquisa, tais como entrevistas abertas, histórias de vida, discursos, opiniões e depoimentos” (Sanchez Gamboa, 2018, p.156)

O método interpretativo, próprio desta abordagem, permite o jogo polissêmico, o discurso circular orientado à compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações. Os objetos da pesquisa (palavras, símbolos, gestos, atos, discursos, percepções, conceitos sobre a escola, o currículo, a avaliação, a disciplina, as leis educativas etc.) são interpretados, procurando captar o significado desses fenômenos e revelar seu sentido, ou seus sentidos, dentro dos diferentes contextos em que se manifesta o fenômeno.

Segundo o autor, para compreender os fenômenos nesta abordagem é necessária a recuperação dos contextos, por meio da palavra no texto e o texto no contexto para se obter o real significado. O que orienta este tipo de investigação é a comunicação.

As pesquisas denominadas de crítico-dialéticas possuem referências assentadas no materialismo histórico ou utilizam estratégias que abordam a ação e a prática. Nesta abordagem, a ciência é compreendida como “um produto social-histórico, um fenômeno em contínua evolução, incluída no movimento das formações sociais e determinada pelos interesses e conflitos da sociedade na qual se produz” (Sanchez Gamboa, 2018, p.157).

Aqui os fenômenos são explicados através da história dos próprios fenômenos, e o interesse cognitivo que predomina nesta abordagem é o crítico-emancipador. Assim, as temáticas acerca da “educação/ sociedade, as contradições da escola capitalista, a ação educativa, a prática docente, a prática libertadora, o nexos teoria-prática em educação, a história das tendências pedagógicas e etc. são objetos de estudo” (Sanchez Gamboa, 2018, p.157).

A partir da leitura das teses elegidas, foi possível constatar que:

As teses de Montiel (2019), Lordelo (2019), Batista (2021), Medeiros (2020) e Santos (2016) apresentam uma abordagem teórico-metodológica crítica.

Para Montiel (2019, p. 56),

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

Já Lordelo (2019, p. 10),

Cientes de que tais problemáticas significativas devem ser enfrentadas e superadas, nosso coletivo¹, enquanto pesquisadores e trabalhadores da educação, tem assumido a tarefa de, tal como propôs Duarte (2005), à luz de um referencial teórico de base marxista: a) realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, realizando esse trabalho educativo em meio ao processo de generalização da barbárie; b) construir uma pedagogia marxista travando a luta pelo socialismo, ciente dos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo; c) fazer a crítica às correntes pedagógicas que dão sustentação à ideologia dominante na sociedade capitalista contemporânea.

Para Batista (2021, p. 181),

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem ancorado na perspectiva dialógica, defendida por Paulo Freire, mostrou-se efetiva, relevante e provocadora de aprendizagens significativas. Para tanto foram primordiais para o modelo comunicacional em rede os elementos como: diálogo, interlocução, colaboração, humildade, ensino, aprendizagem, prazer, pesquisa, criatividade, curiosidade, significação, protagonismo e liberdade.

Para Medeiros (2020, p. 87),

Destarte, a significativa influência da Pedagogia Crítica de orientação Freiriana na América Latina, que sustentou algumas das abordagens da Educação Física e, felizmente, continua a inspirar a construção de trabalhos acadêmicos científicos em diversas áreas. Entendo a Pedagogia Crítica a partir da orientação de Paulo Freire, pois pensadores como Peter McLaren (1997), Henry Giroux (1997) e Michael Apple (1998) localizaram os estudos de Paulo Freire e a denominaram Pedagogia Crítica.

Para Santos (2016),

Portanto defendemos a partir das análises do PPI do IFBA que devemos assumir e entender os princípios da pedagogia histórico-crítica, a qual persegue a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2005b, p.88). Nesse contexto, também importa reconhecer sob a filosofia política de Freire o pensamento em relação a democracia e a formação para a emancipação.

Ainda no campo das abordagens críticas, a tese de Sá (2019, 76) localiza-se no campo das pós-críticas,

As teorias pós-críticas enfatizam a existência de interesses de poder concorrentes entre grupos e indivíduos dentro de uma sociedade, que ultrapassam os limites das questões

de classe e que são determinantes nas discussões em torno do currículo. No campo da EF, o currículo cultural se destaca ao incorporar os pressupostos das teorias pós-críticas, que de forma crescente têm ocupado o ambiente acadêmico e escolar.

Assim, das produções analisadas, seis localizam-se em uma vertente crítica, considerando sua fundamentação teórica, principais autores, teoria do conhecimento, relação sujeito objeto e tipo de sociedade que se quer formar, como vemos no quadro 5.

Quadro 5 - Abordagem Teórico – Metodológica Crítica

TESE	AUTOR	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA
01	Montiel (2019)	Crítica
03	Lordelo (2019)	Crítica
04	Batista (2021)	Crítica
05	Medeiros (2020)	Crítica
06	Santos (2016)	Crítica
07	Sá (2019)	Pós-Crítica

Fonte: A autora (2024)

Das oito teses analisadas, duas encontram-se no campo da fenomenologia, sendo a tese de Boscatto (2017) e a tese de Antunes (2016).

Para Boscatto (2017, p. 42),

Os saberes universais ou comuns, necessariamente, dialogam ou estão relacionados com contextos culturais, especificidades e pluralidades regionais. Forquin (2000, p. 49), entende que o “[...] universalismo e do relativismo não são dois princípios de interpretação ou dois conceitos de educação e de cultura antagônicos, mas sim dois pilares complementares, duas pedras fundamentais do edifício curricular.”

Para Antunes (2016, p.1),

tracerei um caminho de diálogo entre as ideias contidas nas teorias “Da Relação com o Saber”, de Bernard Charlot, na “Semiótica ou Lógica Geral dos Signos” de Charles Sanders Peirce, e na “Teoria da Auto-Organização”, de Michel Debrun.

Peirce (2012, P. 22) apresenta sua teoria como uma forma de conjecturar sobre a constituição do universo por meio dos métodos científicos, com base em categorias da experiência, ocupando-se dos processos de significação (semiose) e de lógica. A fenomenologia peirceana é uma ciência que fornecesse noções capazes de descrever e ordenar toda e qualquer experiência.

Quadro 6 - Abordagem Teórico – Metodológica - Fenomenológica

TESE	AUTOR	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA
02	Boscatto (2017)	Fenomenológica
08	Antunes (2016)	Fenomenológica

Fonte: A autora (2024)

O quadro 7 apresenta a descrição da metodologia das pesquisas, bem como da análise dos dados encontrados nas teses analisadas.

Quadro 7 - Descrição Metodológica das Teses

TESE	AUTOR	METODOLOGIA DA PESQUISA ANÁLISE DOS DADOS
01	Montiel (2019)	Pesquisa Qualitativa, estudo de caso, questionário através do Formulário Google, observações das práticas pedagógicas de professores, entrevistas semiestruturadas e registro em caderno de campo da pesquisadora.
02	Boscatto (2017)	Pesquisa qualitativa, o trabalho de campo, desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas, em ambientes interativos virtuais e com a produção escrita, análise de conteúdo como técnica para analisar os dados.
03	Lordelo (2019)	Revisão de literatura e análise de documentos.
04	Batista (2021)	Pesquisa qualitativa de caráter descritivo, autoetnografia
05	Medeiros (2020)	Etnografia crítica, observação participante, os diálogos, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas, o questionário e análise documental
06	Santos (2016)	Pesquisa qualitativa, abordagem crítica, gravação e transcrição do I Encontro dos Professores de Educação Física do IFBA e análise de documentos
07	Sá (2019)	Pesquisa qualitativa, entrevista narrativa semiestruturada grupo focal e análise documental
08	Antunes (2016)	Pesquisa- Ação, investigação semiótica, registro de aula, observação, vídeo/foto e questionário/entrevista.

Fonte: A autora (2024)

As transcrições no quadro 8, a seguir, exemplificam essas constatações:

Quadro 8 – Transcrições Abordagem Teórico-Metodológica

Tese	Conteúdo da categoria
T01	Acreditamos que uma prática pedagógica da EF pautada na humanidade, no diálogo e na criticidade favorece o desenvolvimento da ética, da autonomia e do pensamento crítico no âmbito escolar. Tais práticas pedagógicas trariam legitimidade para o campo da EFE, tendo em vista a constante desvalorização pela qual passa esse componente curricular (Betti; Zuliani, 2002; Jardim et al., 2014). p.91 [...] os ideais freireanos propõem uma educação problematizadora que desafia o sujeito, dando-lhe a dimensão de sua incompletude e participante de uma realidade histórica e social igualmente inacabada, de cuja consciência de inconclusão surge a vontade humana de ‘ser mais’ em uma permanente reconstrução de si mesmo (Farinelli, 2010, p. 38). p.36 Quando abordamos a pedagogia freireana é aquela que envolve as questões centrais da obra de Freire, que é a libertação, uma educação problematizadora e dialógica, cujo conhecimento é construído coletivamente entre educadores(as) e educandos(as), numa perspectiva de educação horizontal. (p.37) Freire (2011) ao propor uma Educação problematizadora, defende uma superação da alienação, na qual os(as) educandos(as) reconheçam-se como sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, compreendendo suas razões de ser e estar no mundo, assumindo uma postura crítica, para que assim seja possível intervir e transformar a realidade. A Educação sobre essa perspectiva deve preocupar-se em problematizar a relação do homem e da mulher, com o mundo em que vivem (p.56) Autonomia é um conceito que perpassa as diversas obras de Freire (1996; 2011a; 2011b; 2018), ligado à ideia de liberdade. Libertação é o conceito central da obra do autor, estando vinculado à liberdade, conscientização e revolução (Jones, 2017). Para que se consiga a autonomia, é preciso a libertação – práxis dos homens e mulheres sobre o mundo para transformá-lo, assim como uma consciência crítica da nossa relação com os(as) outros(as) e com o mundo. Para Oliveira (2011, p. 30) ser autônomo é “libertar-se da alienação, é reconhecer os condicionamentos a que estamos

	sujeitos, compreendendo as suas razões de ser e o modo como influenciam as nossas decisões e escolhas, tomando para si o poder de lutar, de intervir no mundo” (p.57) O pensamento crítico e/ou reflexão crítica, é compreendido aqui como a capacidade de pensar criticamente a realidade, onde educador(a) e educando(a) estão inseridos(as) para dialogar, refletir e transformar essa realidade onde vivem (Freire, 1996). Para Freire (2011a) é urgente o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, para que esses possam transformar suas realidades. As práticas pedagógicas devem promover, a todo instante, essa reflexão crítica do aluno(a), o refletir a partir da sua prática para compreender e, aí sim, modificar o meio que está inserido(a). Para isso são necessárias práticas que contextualizem o que está sendo abordado, para assim dar significado ao aprendizado e tornar possível o transcender para o dia a dia dos(as) alunos(as). (p.60)
T02	Os saberes universais ou comuns, necessariamente, dialogam ou estão relacionados com contextos culturais, especificidades e pluralidades regionais. Forquin (2000, p. 49), entende que o “[...] universalismo e do relativismo não são dois princípios de interpretação ou dois conceitos de educação e de cultura antagônicos, mas sim dois pilares complementares, duas pedras fundamentais do edifício curricular”. As funções sobre a configuração dos currículos, sua concretização, sua modificação, sua vigilância, análises de resultados, etc. também podem estar nas mãos do governo, das escolas, associações e sindicatos de professores, pais de alunos, órgãos intermediários especializados, associações e agentes científicos e culturais, etc. (Sacristán, 2000, p. 23). p.45 os artigos analisados demonstram a necessidade de enfrentar a problemática inerente ao currículo da EF, a partir do “chão da escola”. Possibilitar o desenvolvimento de estudos que discutam a sistematização dos saberes curriculares, em diálogo colaborativo com os professores protagonistas das ações educativas cotidianas, é uma tarefa a ser abordada em pesquisas científicas (Boscatto, Darido, 2017, p. 14). (p.53) A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa (Desgagné, 2007, p. 23). p.68 A análise de conteúdo permitiu compreender melhor os resultados do estudo. Os dados coletados foram sintetizados e agrupados em categorias/tópicos que possibilitaram organizar o texto em forma de capítulos correspondentes à análise dos resultados, os quais foram constituídos após a coleta das entrevistas semiestruturadas. Bauer e Gaskell (2002) entendem que nessa forma de análise o objetivo é procurar sentidos e compreensão, ou seja, “O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 83). (p.31).
T03	Cientes de que tais problemáticas significativas devem ser enfrentadas e superadas, nosso coletivo¹, enquanto pesquisadores e trabalhadores da educação, tem assumido a tarefa de, tal como propôs Duarte (2005), à luz de um referencial teórico de base marxista: a) realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, realizando esse trabalho educativo em meio ao processo de generalização da barbárie; b) construir uma pedagogia marxista travando a luta pelo socialismo, ciente dos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo; c) fazer a crítica às correntes pedagógicas que dão sustentação à ideologia dominante na sociedade capitalista contemporânea (p.10) a) a subsunção de uma teoria do conhecimento, teoria psicológica, teoria pedagógica assentada no materialismo histórico e dialético, bem como outras referências de base marxista, no processo de formação de professores de Educação Física e Pedagogia (p.11)

	Ao sistematizarmos tais proposições teóricas – teoria Histórico-cultural, teoria pedagógica Histórico-crítica e abordagem Crítico-superadora do ensino da Educação Física - e ao confrontarmos os resultados da análise da proposta curricular em implementação no Instituto Federal, identificamos contradições que reproduzem no currículo escolar o que está posto no mais geral: negação de conhecimentos, visões fragmentadas da realidade concreta e abordagens a-científicas, a-históricas e acríticas da cultura corporal, principalmente considerando que a formação é de trabalhadores que atuarão em relações capitalistas de produção e reprodução das condições de vida. (p.121) a presente tese traz argumentos teóricos sobre uma proposição do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar que leva em consideração um projeto de formação integrada, omnilateral, politécnica, conforme indicações decorrentes da experiência socialista no leste europeu, e a perspectiva teleológica do projeto histórico superador do modo do capital produzir e reproduzir as condições de existência humana (p.122)
T04	Pautado em um processo de ensino e aprendizagem dialógico e libertador, ancorado em uma perspectiva de ensino progressista (Paulo Freire, Moacir Gadotti, Hugo Asmann, dentre outros) foi possível tematizar o conteúdo esporte nas aulas de EF a partir das vivências e da mediação do processo de elaboração de REDs. Essa produção de REDs não foi vislumbrada como a vitrine principal do estudo, mas como um dos seus mais relevantes panos de fundo, pois cada um deles colaborou significativamente para a compreensão dos fenômenos e os resultados aqui alcançados. (p.20) Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem ancorado na perspectiva dialógica, defendida por Paulo Freire, mostrou-se efetiva, relevante e provocadora de aprendizagens significativas. Para tanto foram primordiais para o modelo comunicacional em rede os elementos como: diálogo, interlocução, colaboração, humildade, ensino, aprendizagem, prazer, pesquisa, criatividade, curiosidade, significação, protagonismo e liberdade. (p.181) Nessa perspectiva freiriana existem vários elementos que corroboram para a construção de uma educação libertadora. O diálogo é, sem sombra de dúvidas, um desses pilares, pois é considerado um elemento fundamental para o processo educativo ao relacionar-se diretamente com as esferas do conhecimento e da comunicação entre os sujeitos que estão mediatizados pelo mundo. Nesse sentido, corroboramos com Freire (1980, p. 69), quando afirma que “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.
T05	Delimitamos, a priori, a Etnografia Crítica como forma de localizar este pesquisador engajado em estabelecer um diálogo com as relações de dominação, poder, desigualdade, emancipação, libertação, transformação, reconhecimento e conscientização (Quantz, 1992; Apple, 1997, 1998, 2001, 2002, 2006, 2011, 2017; Freire, 1981, 1996, 2014), que emergem de 28 meses de trabalho de campo que orientam a etnografia crítica para além de uma perspectiva metodológica, mas sim como marco teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa como um todo (p.13) Destarte, a significativa influência da Pedagogia Crítica de orientação Freiriana na América Latina, que sustentou algumas das abordagens da Educação Física e, felizmente, continua a inspirar a construção de trabalhos acadêmicos científicos em diversas áreas. Entendo a Pedagogia Crítica a partir da orientação de Paulo Freire, pois pensadores como Peter McLaren (1997), Henry Giroux (1997) e Michael Apple (1998) localizaram os estudos de Paulo Freire e a denominaram Pedagogia Crítica (p.87) A localização do currículo na perspectiva dos estudos educacionais críticos com sustentação teórica na produção de Michael Apple representa a sustentação teórica deste estudo, que e propôs analisar criticamente o posicionamento da EFI no currículo do EMI de um Campus do IFRS. Para Apple (2006), as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos de poder que se mantém e que constantemente é confrontado (p.88) Assim, tratei de me posicionar para analisar criticamente o posicionamento da Educação Física no currículo do EMI de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Para Quantz (1992), o etnógrafo crítico, engajado em um diálogo contínuo relacionado à questão de emancipação em

	uma sociedade historicamente estruturada, parece ser capaz de promover outras interpretações a partir das mesmas questões, desde que as lentes estejam ajustadas com foco na análise crítica e reflexiva (p.107). Apple (2006) aponta que esse processo de interpretação tem sido desenvolvido de forma determinante ao situarmos as instituições de ensino, o currículo e a nossa própria constituição. Nesse sentido, compreendo que este não é um movimento simples de realizar, pois, na própria escrita desta etnografia crítica, reconheço que deve haver equívocos, porém assumo o compromisso de realizar este movimento constante de reanálise para minimizar os impactos de uma interpretação determinista (p.112)
T06	Na perspectiva de Freire (1997), a pedagogia crítica caracteriza-se por uma prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora. A educação, assim, busca contribuir para um processo de formação e transformação social. Acerca dessa proposta, Freire (1997, p. 46) esclarece que “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos [...] se assumam” p.79 essa concepção busca propiciar ao estudante a capacidade de referenciar o trabalho, como categoria ontológica da produção da existência humana, na história dos modos de produção, compreendendo-os como produção histórica, social e cultural da humanidade e agir conscientemente de forma transformadora e sustentável nas relações com os outros homens e com a natureza em direção a uma sociedade mais humana e sem qualquer tipo de opressão. P.127 Portanto defendemos a partir das análises do PPI do IFBA que devemos assumir e entender os princípios da pedagogia histórico-crítica, a qual persegue a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2005b, p.88). Nesse contexto, também importa reconhecer sob a filosofia política de Freire o pensamento em relação a democracia e a formação para a emancipação. Defendemos, então, que essas concepções críticas devem ser visitadas para a construção da proposta curricular da Educação Física do IFBA, consideradas como clássicos na área. São concepções que nos permite compreender que é “no trato com o conhecimento, que professores e estudantes poderão realizar práticas sociais, para atingir fins, objetivos, expressos em um projeto pedagógico, relacionados ao desenvolvimento humano omnilateral”. (Coletivo de AUutores, 1992) 168, 169
T07	As teorias pós-críticas enfatizam a existência de interesses de poder concorrentes entre grupos e indivíduos dentro de uma sociedade, que ultrapassam os limites das questões de classe e que são determinantes nas discussões em torno do currículo. No campo da EF, o currículo cultural se destaca ao incorporar os pressupostos das teorias pós-críticas, que de forma crescente têm ocupado o ambiente acadêmico e escolar (p.76) O campo da EF tem se inspirado nas teorias pós-críticas que questionam a ideia de emancipação das teorias críticas e se pautam no conceito da diferença incorporando o multiculturalismo crítico, em favor da inclusão de todas as vozes, de todas as culturas no currículo (p.76). Jovchelovitche e Bauer (2012) apontam que o contar histórias segue um esquema autogerador com três principais características: textura detalhada; fixação da relevância; e fechamento da Gestalt. Partindo desse princípio eles orientam um esquema de preparação para entrevista, composto por fases. Baseado nesse esquema e nas orientações de Flick (2009), as entrevistas foram planejadas com diferentes roteiros, compostos pelas seguintes fases: iniciação, narração central e questionamentos. (p.91) Kincheloe e McLaren (2006) destacam a centralidade da interpretação na pesquisa crítica e ressaltam a importância dos métodos hermenêuticos críticos de interpretação. Segundo essa tradição, na pesquisa qualitativa existe apenas a interpretação, pois o ato hermenêutico da

	interpretação envolve o entendimento daquilo que foi observado de forma a comunicar a compreensão (p.95) De acordo com Kincheloe (2007, p. 101), a hermenêutica crítica “é uma forma de investigação filosófica que se concentra na natureza cultural, social, política e histórica da pesquisa”. Traz para o foco o concreto, as partes, o particular, porém de maneira a fundamentá-lo contextualmente em uma compreensão mais ampla das forças sociais, do todo, do abstrato. Ela tenta relacionar os problemas cotidianos enfrentados pelos indivíduos com as questões públicas do poder, da justiça e da democracia. “A finalidade da análise hermenêutica é desenvolver uma forma de crítica cultural que revele as dinâmicas do poder dentro dos textos sociais e culturais” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 288) p.95
T08	Tracei um caminho de diálogo entre as ideias contidas nas teorias “Da Relação com o Saber”, de Bernard Charlot, na “Semiótica ou Lógica Geral dos Signos” de Charles Sanders Peirce, e na “Teoria da Auto-Organização”, de Michel Debrun. Peirce (2012) apresenta sua teoria como uma forma de conjecturar sobre a constituição do universo por meio dos métodos científicos, com base em categorias da experiência, ocupando-se dos processos de significação (semiose) e de lógica. A fenomenologia peirceana é uma ciência que fornecesse noções capazes de descrever e ordenar toda e qualquer experiência. Charles Sanders Peirce (1839-1914) apresenta sua teoria como uma forma de conjecturar sobre a constituição do universo do modo como os métodos científicos podem permitir, com base em inventários da experiência, ocupando-se dos processos de significação (semiose) e de lógica. A fenomenologia Peirceana é uma ciência que fornece noções capazes de descrever e ordenar toda e qualquer experiência. Essa representação teórica é possível por meio das categorias de organização do universo da experiência: primeiridade, secundidade e terceiridade. 23 Michel Debrun desenvolveu uma sistematização de ideias sobre a auto-organização, sendo que esta poderia acontecer quando se desenvolve uma interação, sem supervisor onipotente, a partir do encontro entre elementos distintos. Essa interação tem a potencialidade de levar à constituição de uma “forma” ou reestruturação de uma forma já existente. O interesse nas ideias de Debrun está focalizado especialmente no problema da “interação” no âmbito restrito da ação humana, no caso particular do contexto escolar P.11-12

Fonte: A autora (2024)

Após se apresentar qual a realidade posta nas categorias concepção de ser humano/sociedade, concepção de Educação Física e abordagem teórico - metodológica, expressas na produção do conhecimento (teses) sobre ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, serão apontadas, fundamentadas na base teórica que sustenta esta tese, possibilidades superadoras frente à realidade do Novo Ensino Médio.

5.3 Possibilidades Superadoras

Para pensar acerca de possibilidades superadoras frente ao que se identificou na produção do conhecimento sobre ensino da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, faz-se necessário inicialmente destacar o que se entende sobre função social da escola.

A escola é o espaço que permite ao aluno a apropriação das formas mais elevadas de conhecimento, considerando o conhecimento científico, artístico e filosófico. É na escola que

os sujeitos, baseado nestes conhecimentos, os quais foram sistematizados pelo conjunto dos homens, podem desenvolver suas funções psíquicas superiores, havendo assim a elevação do pensamento teórico dos estudantes – da síncrese à síntese.

Segundo Saviani (2008, p. 22), é papel da escola permitir, através do acesso à cultura erudita, a “[...] apropriação de novas formas, por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular”. Aqui não há exclusão ou negação a respeito do conhecimento popular, mas a possibilidade de superá-lo e torná-lo amplo acerca de novas determinações, para que alcance o ponto de chegada, considerando o trabalho educativo diante daquilo que não estava presente no ponto de partida.

O autor chama atenção para reafirmar que é necessário um movimento dialético entre o saber popular e o saber sistematizado para que a escola possibilite o enriquecimento dos sujeitos mediante a elaboração de suas experiências de vida, de sua cultura e, conseqüentemente, da chegada e da apropriação do saber erudito, criando sínteses com base neste movimento.

Para Saviani (2008) é necessário o combate ao rebaixamento da cultura de massas, bem como a sofisticação da cultura das elites, que estão presentes num universo privilegiado de grupos elitizados na sociedade, chamada de “cultura superior” (ciências, letras, artes e filosofia) exclusiva a essa minoria. Dessa forma, é tarefa primordial da escola possibilitar as novas gerações o conhecimento sistematizado, pois o “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola.” (Saviani, 2016, p.1-2). Assim, há contribuição do entendimento dialético sobre a realidade, onde é possível a articulação entre o singular com o geral, ou seja, o trabalho pedagógico que é desenvolvido nas escolas, no que diz respeito ao trato com o conhecimento e a organização escolar, e a transformação da realidade a partir da mudança no modo de produção da existência humana (Gama; Prates, 2020).

Acerca do conhecimento sistematizado, considerado patrimônio historicamente acumulado, compreendemos que o objeto da Educação Física é a Cultura Corporal entendida como

[...] conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas. Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal, sofrem as determinações de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de

momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção. Na sociedade de classes, sua socialização é restrita, uma vez que a mesma assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada a maioria da população que não pode pagar para ter acesso, impedindo assim a pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades [possibilidades] do ser social (Teixeira, 2018, p. 49-50).

Localizou-se no acervo das atividades da Cultura Corporal, os Jogos, as Danças, as Ginásticas, as Lutas, os Esportes e a Capoeira. Manifestações que possuem sentidos e significados que precisam ser compreendidos e experienciados pelos estudantes no âmbito escolar, obrigatoriamente, baseado na “apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) dessas atividades humanas” (Teixeira, 2018, p. 50).

Defende-se que, nos Institutos Federais, a Cultura Corporal possa ocupar o currículo da disciplina de Educação Física pois,

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e forma de ser dos indivíduos (catarse). (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 143).

O conhecimento científico acumulado “assume a máxima relevância, definindo como tarefa precípua da escola assegurar o seu domínio por parte do conjunto da população de cada país (Saviani, 2019, p. 44). Para isto é necessário que toda a organização do trabalho pedagógico e o trato com esse conhecimento possa estar assentado, baseado em uma dada teoria do conhecimento, em uma teoria pedagógica, em uma teoria psicológica e em uma abordagem metodológica alinhada a um projeto histórico superador da realidade.

Nesta direção, apontam-se como possibilidades superadoras à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico - Superadora para o ensino da Educação Física nos Institutos Federais, uma proposição educativa de organização do trabalho pedagógico, princípios curriculares para a seleção de conteúdos de ensino e princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.

Compreende-se que há necessidade histórica de reflexão sobre o rumo da formação humana dos estudantes do Ensino Médio diante do momento histórico que é vivenciado, considerando a crise estrutural do capital que implicam as necessidades históricas da classe trabalhadora.

Sobre a **organização do trabalho pedagógico**, Coletivo de autores (1992) aponta: *A) Seleção do conteúdo ou conhecimento*, trata-se do conteúdo para as séries e/ou ciclos, de forma a contemplar a natureza do conhecimento, com base na mediação por interesses de classe, considerando as condições sócio - cognoscitivas dos alunos no que tange ao aprendizado. Bem como as normativas escolares e condições espaço-temporais que os permitam apreender o conhecimento; *B) Organização do conhecimento ao longo das séries e/ou ciclos*: refere-se a maneira pela qual a escola organiza o processo de transmissão-assimilação da aprendizagem, fundamentada em uma teoria do conhecimento, teoria pedagógica; teoria psicológica e metodológica; e *C) Sistematização do conhecimento*: trata-se das representações da realidade a partir da elaboração do pensamento teórico dos alunos à formação dos conceitos, o que possibilita a compreensão das “regularidades e dos nexos internos do conhecimento, dos traços essenciais dos objetos e fenômenos” (Escobar, 1997, p.67-68)(grifo nosso).

Em relação aos princípios curriculares, a tese de Gama (2015) traz contribuições aprofundadas a partir das formulações de Saviani. A autora define os princípios curriculares, organizados a partir dos princípios para a seleção dos conteúdos de ensino, e princípios metodológicos, para o trato com o conhecimento. Vejamos:

Princípios para a seleção dos conteúdos de ensino:

A) relevância social do conteúdo: o conteúdo a ser tratado

“[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.” (Coletivo de Autores, 1992; 2012, p. 31)

B) contemporaneidade do conhecimento: a seleção dos conteúdos deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento

“[...] do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico.” (Coletivo de Autores, 1992; 2012, p.31).

C) Adequação às possibilidades cognoscitivas do estudante:

“dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico” (Gama; Prates, 2020, p.74).

D) Objetividade e enfoque científico do conhecimento:

Buscar a objetividade do conhecimento corresponde à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento e na objetividade) e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca pelos meios que atendam às suas necessidades e satisfaçam suas carências (Gama; Prates, 2020, p.75).

Com relação aos **Princípios Metodológicos para o Trato com o Conhecimento:**

A) Da síntese à síntese ou da aparência à essência:

Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que possam enriquecer as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, e a cultura popular são a base que torna possível a elaboração do saber e, conseqüentemente, a cultura erudita (Gama; Prates, 2020, p.76).

B) Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade:

Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos, ou seja, trata-se de, por meio da socialização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, permitir ao aluno que aprofunde sua compreensão acerca da realidade (Gama; Prates, 2020, p.76).

C) Provisoriedade e historicidade dos conhecimentos

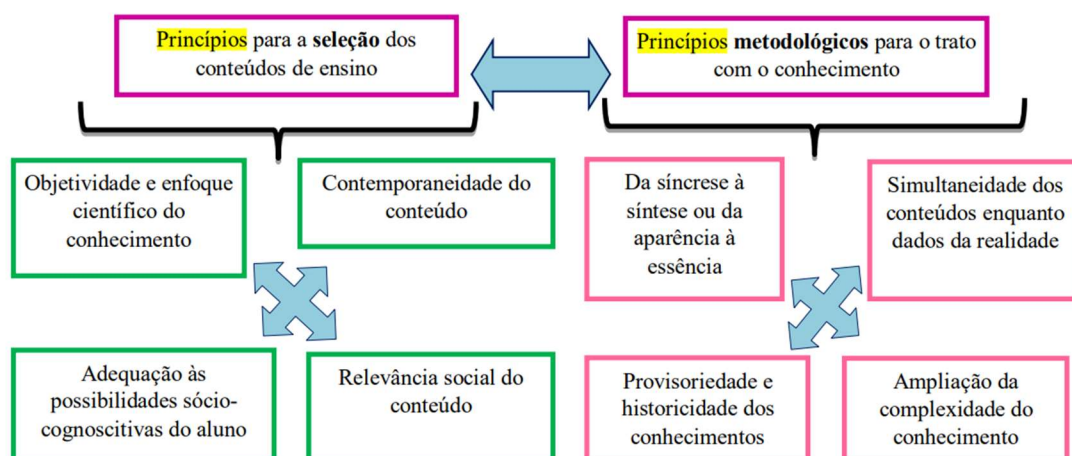
[...] é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade, retraçando-o desde a sua gênese, para que ele se perceba como sujeito histórico (Coletivo de Autores 1992; 2012, p.3)

D) Ampliação da complexidade do conhecimento.

a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, em uma “única dose”, mas por meio de sucessivas aproximações. Em um processo no qual vão se ampliando as referências acerca do objeto (apreensão das múltiplas determinações), a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato escolar com o conhecimento, embora requeira a sistematização de sequências dos conteúdos curriculares, não deve ser visto de maneira linear, na forma de etapas que se sucedem rigidamente e às quais não se retorna (Gama; Prates, 2020, p.77).

Nota-se que os princípios curriculares estão em articulação, não de forma isolada e nem aplicados de forma descontextualizada, sua função é orientação e organização do trabalho educativo no horizonte de um projeto coletivo de formação. Conforme apresentado na figura abaixo (Gama; Prates, 2020).

Figura 4 – Princípios curriculares para o trato com o conhecimento



Fonte: (Gama; Prates, 2020)

Para pensar num trabalho educativo que contribua para uma formação humana integral nos Institutos Federais, é necessário que uma educação politécnica possa ser desenvolvida. Os alunos necessitam participar de forma direta do trabalho produtivo socialmente útil, o conhecimento. Não somente na teoria, mas na prática e em todos os processos de produção do ensino tecnológico, tanto teórico como prático, com a educação física e o desenvolvimento intelectual; aliado à leitura crítica da realidade bem como à auto-organização dos estudantes (Pistrak, 2015).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, na forma de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional são campos férteis para uma educação politécnica, sendo necessária e possível. Apesar das contrarreformas aplicadas pelo governo, a retirada de direitos, a privatização do patrimônio nacional ao imperialismo e os demais conflitos espalhados ao redor do planeta, ainda acredita-se que é possível avançar por meio de uma concepção de formação omnilateral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm desempenhado um papel crucial na formação de profissionais capacitados para atuar no mercado de trabalho, especialmente através do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Este modelo de ensino proporciona uma formação omnilateral, que integra conhecimentos teóricos e práticos, preparando os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Apesar das dificuldades enfrentadas devido às contrarreformas implementadas pelo governo, é fundamental ressaltar a importância dessas instituições no desenvolvimento educacional e tecnológico do país. A retirada de direitos e a privatização do patrimônio nacional ao imperialismo são questões que impactam diretamente o funcionamento dos Institutos Federais, mas não devem ser obstáculos intransponíveis para a continuidade de uma educação politécnica de qualidade.

Ao considerar a hipótese desta pesquisa e analisar a produção do conhecimento expresso nas teses, é possível observar que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia continuam sendo alvo de implementação de políticas que impactam a formação integral dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao ensino da educação física. A reforma do ensino médio, em particular, tem sido objeto de atenção, revelando políticas educacionais que tendem a fragmentar o conhecimento e se opõem à potencialidade histórica dos institutos no trato com o conhecimento, formação humana e projeto histórico.

Nesse contexto, ficou evidente que há disputas no rumo da formação humana, conforme se materializa na legislação, diretrizes e nas matrizes curriculares. Das teses analisadas, apenas algumas sinalizam a reforma do ensino médio como um retrocesso, descaso e ataque à classe trabalhadora, contrariando os princípios educativos dos Institutos Federais. Outras não abordam explicitamente essa questão em sua produção.

É importante ressaltar que as investigações relacionadas ao ensino da Educação Física apresentam uma diversidade de abordagens pedagógicas, refletindo um ecletismo teórico em sua produção. Diante disso, torna-se fundamental compreender que tipo de sociedade se pretende formar, alinhando as práticas educativas às funções dos institutos federais em nosso país.

Defendemos a tese de que existem possibilidades de avanços teóricos na produção do conhecimento sobre a Educação Física e nas propostas pedagógicas para o seu ensino. É necessário enfrentar e superar as contradições presentes nas atuais políticas educacionais, que resultam em rebaixamento teórico, negação do conhecimento e destruição da educação pública.

Dentre as temáticas abordadas nas teses, destacam-se processos de aprendizagem a partir da semiótica, a relação de trabalho e educação em relação à emancipação humana implementada no currículo, a construção colaborativa de uma proposta curricular, a contribuição da educação física para a autonomia e o trato com o conhecimento dessa área no âmbito dos Institutos Federais. Além disso,

questões como análise curricular do ensino médio, posicionamento da educação física no currículo e intervenção pedagógica mediada por recursos educacionais digitais também foram abordadas.

A despeito de não ser abordada de forma explícita em algumas teses, é perceptível que a política educacional da reforma do ensino médio está relacionada ao movimento de desmonte da educação pública, buscando privatização e desqualificação do jovem trabalhador. Isso resulta no rebaixamento do processo de escolarização com a retirada de componentes curriculares necessários para uma formação humana omnilateral, como é o caso da educação física.

Diante desse cenário, é fundamental resistir a essa proposta de ensino médio nos Institutos Federais, apontando como possibilidade a abordagem crítico-superadora para o desenvolvimento do pensamento teórico e uma concepção de currículo organizada a partir dos ciclos de escolarização. Tal abordagem visa promover uma reflexão ampliada, fundamentada na lógica dialética e na sistematização lógica do conhecimento.

Reafirmamos, por conseguinte, a necessidade de uma educação escolar contra hegemônica. Nesse sentido, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural fornece elementos que auxiliam a pensar em uma educação pautada pela formação humana, valorizando as manifestações da cultura humana produzidas historicamente. Assim, o ensino deve potencializar o desenvolvimento humano, superando as fetichizações e alienações presentes na sociedade atual.

Portanto, é imperativo que as lideranças educacionais e políticas se empenhem na defesa e promoção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, reconhecendo o seu papel estratégico na formação de profissionais qualificados e no desenvolvimento sustentável do país. Através de esforços coletivos e da valorização da educação profissional, poderemos superar os desafios e construir um futuro promissor para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CAMARA DE NOTÍCIAS. Câmara dos Deputados aprova nova reforma do ensino médio. Brasília, 24 mar 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1045654-camara-dos-deputados-aprova-nova-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 06 de jun de 2024.

ALBUQUERQUE, J. de O. **Crítica à produção do conhecimento sobre a Educação do Campo no Brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2011.

ANÁLISE: campanha começa com Fake News a mil por hora; e deve piorar. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2022/08/5030309-analise-campanha-comeca-com-fake-news-a-mil-por-hora-e-deve-piorar.html>. Acesso em 03 de Jan 2023.

ANDES-SN. Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 746/16. Brasília, 26 set. 2016. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimasnoticias.andes?id=8379>>. Acesso em: 10 jan 2023

ANFOPE. **Manifesto contra a medida provisória n. 746/2016**. Faculdade de Educação da UFBA, Salvador/BA, 17 out. 2016. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf. Acesso em: 11 de jan 2023.

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Barcelona: Anagrama, 1989.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017

BENGOCHEA, S.; CORTES, F.; ZEMELMAN, H.. Investigación empírica y razonamiento dialéctico: a propósito de una práctica de investigación. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, México, n. 6, p. 73 95, jul./dez. 1978.

BRASIL. **Expansão da rede federal**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em Jul de 2022

BRASIL. Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016a. Brasília, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP746-16.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2022

CAMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS. Lei Nº 13.415, DE 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 27 dez. 2022.

CBCE. nota de repúdio. Diretoria Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; Curitiba, PR, 23 set. 2016. Disponível em: http://www.cbce.org.br/upload/files/NOTA_REPUDIO_CBCE_1.pdf>. Acesso em: 27 de dez. 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONFEEF. Nota de repúdio. Disponível em: <https://m.facebook.com/confef/photos/a.271348366208596/1311360742207348/#:~:text=infantil%20e%20fundamental,-,O%20CONFEEF%20considera%20um%20contrassenso%20que%20no%20momento%20em%20que,Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio>. Acesso em: 10 de jan 2023.

DIRETRIZES curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. 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. Acesso em: 15 de Jul 2022.

DOS SANTOS BASTOS, R.; DOS SANTOS JUNIOR, O. G.; DE ALMEIDA FERREIRA, M. P. Reforma do ensino médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de vigostskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERRÃO, J. **O ordenamento do território como política pública**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 293-308, 2017.

FRIGOTTO, G. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: gênese e indeterminação da identidade e campo de disputas. In FRIGOTTO, G. (coord. geral). **Ofertas formativas e características regionais: A Educação Básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho de 2015, pp. 85-99.

FRIGOTTO, G. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. avaliação educacional. Blog do Freitas, 23 set. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada>. Acesso em: 11 jan. 2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; OLIVEIRA, T. F. MEC fraciona institutos federais de ensino, nomeia 10 reitores e põe Cavalo de Troia no sistema. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/09/14/mec-fraciona-institutos-federais-de-ensino-nomeia-10-reitores-e-poe-cavalo-de-troia-no-sistema>. Acesso em: 3 Jan. 2023.

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

GARIGLIO, J. A. **O ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

GOUVEIA, F. P. de S. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. Espaço e Economia. **Revista Brasileira De Geografia Econômica**, n. 9, 2016.

HARVEY, D. Espaços de esperança. São Paulo: Loyola, 2005.

LORDELO, P. R. **O trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal Baiano**: contribuições para uma educação politécnica. 2019. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2019.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun. 2017.

MACIEL, A. C. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, pág. 85-110, maio de 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602018000200085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2023. Epub 28 de maio de 2019.

MANARCORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina (Brasil e Venezuela). Maceió: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo à teoria da transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOZELLA GAMA, C.; COTRIM PRATES, A. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. **Revista GESTO-Debate**, v. 4, n. 1, p. 9-19, set. 2022.

PACHECO, E. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, 2020.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

PERSEU, A. **Uma escola do tamanho do Brasil**: programa de governo 2002. Coligação Lula Presidente - Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores. –Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>

PIRES, M. F. de C. **O materialismo históricodialético e a educação**: paradigmas de interpretação da realidade e projetos pedagógicos. Botucatu, 1997.

PLANO de expansão da rede federal de educação profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 24 nov. 2022.

RAMOS, M. PEC do teto dos gastos inviabilizou a educação pública no país, diz Dermeval Saviani. **Brasil de Fato, São Paulo**, 8 dez. 2017. Educação pública. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani>. Acesso em 10 mar. 2018.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da educação física**: as inter-relações necessárias. Maceió: Edufal, 2007.

SANTOS, J. A. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 2005.

SILVA, R. H. dos R.; SÁNCHEZ GAMBOA, S. Á. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 16, n. 1, p. 48–66, 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i1.1329. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329>. Acesso em: 26 dez. 2022.

SILVA, R. V. S. **Pesquisa em Educação Física**: determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. 278 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 1997.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, n. supl.2, p. 6-12, 1996. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SOUZA, B. G. de; GARCIA, S. R. de O. A reforma do ensino médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 16, e83313. Jan. 2022.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962>

ANEXO A – TABELA DE SISTEMATIZAÇÃO

Código de registro	Ano do estudo	Título da pesquisa	Instituição	Orientador	Programa de Pós-Graduação	Local
1	2019	A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)	UFP	Mariângela da Rosa Afonso	Educação Física	Pelotas - RS
2	2017	Proposta curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual	UNESP	Suraya Cristina Darido	Desenvolvimento Humano e Tecnologias	Rio Claro - SP
3	2019	O Trato com o Conhecimento da Cultura Corporal no Currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Baiano: Contribuições para uma educação politécnica	UFBA	Celi N. Zulk Taffarel	Educação	Salvador - BA
4	2021	Educação física e recursos educacionais digitais: uma intervenção pedagógica no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	UFRN	José Pereira de Melo	Educação	Natal - RN
5	2020	Análise crítica do posicionamento da Educação Física no currículo do ensino médio integrado de um campus do	UFRGS	Fabiano Bossle	Ciências do Movimento Humano	Porto Alegre - RS

		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul				
6	2016	A Educação Física no currículo integrado do IFBA: realidade e possibilidades	UFBA	Maria Cecília de Paula Silva	Educação	Salvador - BA
7	2019	Currículo do ensino médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da educação física	USP	Marcos Garcia Neira	Educação	São Paulo - SP
8	2016	Mobilização, sentido(s) e aprendizagem em aulas de educação física no ensino médio: uma investigação sob as perspectivas da semiótica e da teoria da auto-organização	UNESP	Mauro Betti	Educação	Presidente Prudente - SP

Fonte: Elaboração pela autora (2024)