

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DA UFES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JOSÉ ROBERTO GONÇALVES DE ABREU

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2020**

JOSÉ ROBERTO GONÇALVES DE ABREU

**DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS
CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo – Doutorado (PPGE/CEFD/UFES), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação Física, na área de concentração em Estudos Pedagógicos e Socioculturais.

Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto.

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

- G635d Gonçalves de Abreu, José Roberto, 1972-
Diretrizes curriculares para o ensino da educação física nos
cursos técnicos integrados ao ensino médio do instituto federal
do Espírito Santo. / José Roberto Gonçalves de Abreu. - 2020.
282 f. : il.
- Orientador: Amarilio Ferreira Neto.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.
1. Educação física. 2. Educação física (Ensino médio). 3.
Professores de educação física. 4. Ensino técnico. 5. Ensino
profissional. 6. Currículos. I. Ferreira Neto, Amarilio. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física
e Desportos. III. Título.

CDU: 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

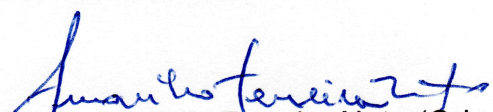
ATA DO 25º (VIGÉSIMO QUINTO) PROCESSO DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Aos seis dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte, realizou-se, virtualmente, uma reunião para o processo de defesa de tese: **"Diretrizes curriculares para o ensino da Educação Física nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo"**, do doutorando **José Roberto Gonçalves de Abreu**, na linha de pesquisa Educação Física, cotidiano, currículo e formação docente. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores doutores: Amarílio Ferreira Neto (Orientador - UFES), Wagner dos Santos (UFES), José Francisco Chicon (UFES), Juliana Martins Cassani (FVC) e Felipe Ferreira Barros Carneiro (IFES), realizada presencialmente e com transmissão por videoconferência, nos termos da Portaria Normativa nº 03, de 17 de março de 2020, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Os trabalhos iniciaram-se às 08:00 horas com a apresentação da síntese da tese feita pelo doutorando. Em seguida os membros da banca examinadora realizaram a arguição.

Em reunião para a avaliação da tese, a banca examinadora tomou a seguinte decisão:

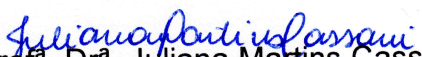
Que a tese foi ☒ APROVADA () NÃO APROVADA

Alterações recomendadas, caso necessário: _____


Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto (Orientador - UFES)


Prof. Dr. Wagner dos Santos (UFES)


Prof. Dr. José Francisco Chicon (UFES)


Prof.^a Dr.^a Juliana Martins Cassani (FVC)


Prof. Dr. Felipe Ferreira Barros Carneiro (IFES)

Ao Grande Arquiteto do Universo, Deus de amor e bondade, pela sua onipotência, onipresença, infinita misericórdia e proteção a mim e a minha família, durante toda a vida, e em especial, nas idas e vindas necessárias para a construção deste trabalho.

À Lusiana, amada esposa e porto seguro nas tempestades e bonanças que perpassam o meu existir. A você todo o meu amor, toda minha dedicação. Você é mulher/mãe de qualidades incalculáveis a quem agradeço pelos anos de convívio feliz e por suprir minhas ausências quando elas foram inevitáveis.

Aos meus filhos Lavínia, José Roberto Filho e Lucas. Amados, queridos. A melhor parte de mim. O melhor de mim. Vossos suspiros são os elementos de maior motivação na minha vida. Obrigado por existirem, obrigado por serem meus filhos. Que eu seja sempre digno de vocês.

À minha mãe, Anézia, de quem sinto uma saudade diária, profunda e constante, um amor que a morte jamais levará. Estejam com Deus.

Ao meu querido pai, José Justino de Abreu Neto, que viu o nascimento e primeiros passos desse sonho. Há dois anos deixou-nos fisicamente, mas continua presente de forma intensa e produtiva, pelos ensinamentos. Esteja sempre com Deus.

Às minhas amadas irmãs, irmão e sobrinhos(as), a minha gratidão sincera pela honra de pertencer a essa família e gozar do convívio afetuoso e constante de vocês. Obrigado por tudo.

À minha tia/mãe, Lourdes ou “Pete”. Obrigado por tudo. Que a vida retribua-lhe todo zelo que teve e tem conosco, seus filhos(as). Suas orações, conselhos e atenção, foram fundamentais para essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Amarílio Ferreira Neto, pela orientação prestada, confiança, disposição, dedicação e pelos saberes partilhados comigo. Aprendi bastante e agradeço muito pela sua doação.

Ao Professor Doutor Wagner dos Santos, amigo, colaborador e grande incentivador. Obrigado por todos os ensinamentos e parabéns pela postura de partilha do saber.

A todo corpo docente e aos amigos que conquistei durante estes anos de convívio e pesquisa no Laboratório Proteoria e no Programa de Pós-graduação do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes.

Ao Doutor Solimar Roberto Riva, muito mais que patrão, um amigo que apostou no meu potencial e oportunizou-me grandes conquistas. Que Deus o abençoe sempre.

Ao Doutor Eduardo de Oliveira, padrinho, amigo e irmão, que acompanhou a minha trajetória, com palavras de incentivo e apoio institucional.

Ao Professor Doutor Marcus Antonius da Costa Nunes, Coordenador do Mestrado Profissional da Faculdade Vale do Cricaré, por acreditar no meu potencial, pelo incentivo e, sobretudo, pela honra de pertencer ao corpo docente desse valoroso corpo docente.

Ao Professor Doutor Wellington Gonçalves, docente da Universidade Federal do Espírito Santo. Minha sincera gratidão pelo convívio fraterno das nossas famílias e, sobretudo, pelo apoio nos momentos mais delicados da minha vida, onde a palavra “irmão” sai da esfera virtual e torna-se concreta.

Ao Professor Renato Pirola, meu irmão querido. Minha gratidão por ensinar diariamente pelo exemplo de vida. Sem você, o meu caminho profissional e acadêmico, seria muito mais difícil.

Aos meus alunos(as), orientandos(as), colegas fisioterapeutas, pacientes, que não foram citados nominalmente, mas que foram essenciais para essa conquista.

Aos Colegas, professores, professoras e Pedagoga dos cursos de Educação Física e Fisioterapia da Faculdade Vale do Cricaré. O meu agradecimento pelo apoio, respeito e incentivo no desenvolvimento deste complexo trabalho. Orgulho imenso de pertencer a este seleto grupo de profissionais.

Ao campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo, pela oportunidade, pelo apoio no período de produção desta Tese.

Aos profissionais dos *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo pela participação e colaboração para a realização deste trabalho.

“Quanto a mim, já fui oferecido em libação, e chegou o tempo de minha partida. Combati o bom combate, terminei a minha carreira, guardei a fé. Desde já me está reservada a coroa da justiça, que me dará o Senhor, justo juiz, naquele dia; e não somente a mim, mas a todos os que tiverem esperado com amor sua aparição”.

2Timóteo 4,6-8.

RESUMO

Esta Tese investigou um período de trinta anos da disciplina de Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Médio – ETIEM, tendo como referência, 21 *campi* do Instituto Federal de Educação do Estado do Espírito Santo - Ifes. Assim, ao longo de seis capítulos, o trabalho analisou como a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, organiza a sua oferta de Educação Básica e escolariza o componente curricular Educação Física. A Tese objetivou compreender o Ensino Médio, enquanto última etapa da Educação Básica no Brasil, bem como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dos Institutos Federais de Educação e as respectivas inserções, nestes contextos, da disciplina de Educação Física. O estudo faz uma análise das publicações científicas que abordaram/discutiram, a escolarização da Educação Física na Educação Profissional, desde a reorganização da Rede Federal, a partir da Lei 8.892/2008, que implantou os Institutos Federais. A Tese analisou e discutiu, os principais documentos e legislações vigentes, que, amparam e regulamentam, o Ensino Médio Brasileiro: a Constituição Federal do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decretos e demais documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares, Referenciais, e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. No processo de construção, analisou os planos de ensino da disciplina Educação Física de todos os *campi* do Ifes, que ofertaram a disciplina no ano de 2018. O desenvolvimento dessas etapas da Tese, possibilitou compreender, o cenário de escolarização, bem como os fundamentos das práticas dos(as) professores(as) de Educação Física do Ifes. Ao final, a partir dos resultados dos capítulos, a Tese propõe 15 Diretrizes curriculares para o ensino da Educação Física nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Ifes, baseando-se na sua natureza institucional e, alinhadas com a BNCC e com Lei 13.415/2017. O percurso metodológico da Tese, que está organizada em introdução, cinco capítulos e as considerações finais, tem uma natureza plurimetodológica. Assim, interligados pelo objetivo geral do estudo, cada objetivo específico desta Tese corresponde a um artigo/capítulo e apresenta um escopo estrutural (in)dependente. A partir das previsões da BNCC, o estudo cataloga, a partir de oito categorias, os principais objetivos e conteúdos, que têm sido pensados/praticados pelos(as) docentes no Ifes. Sustentamos a Tese de que a consolidação da Educação Física como componente curricular, no âmbito dos Ifes, está fundamentada em um projeto de escolarização

com formação propedêutica integrada aos saberes técnicos dos diferentes cursos de ETIEM. Entendemos assim, que esta Tese representa um rumo ao planejamento de ensino da Educação Física, bem como uma contribuição para o seu fortalecimento enquanto componente curricular, oportunizando uma aproximação pedagógica entre os diferentes *campi* e a integração entre o ensino técnico e o propedêutico Ifes. Finalmente, pretendemos que constitua, a critério da Reitoria, um incentivo à construção coletiva de uma Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo.

Palavras-chave: Ensino médio. Ensino técnico Integrado. Educação Física.

Diretrizes Curriculares. Instituto Federal de Educação. Proposta pedagógica.

ABSTRACT

This Thesis investigated a period of thirty years of the discipline of Physical Education in Technical Education Integrated to High School - ETIEM, having as reference, 21 campuses of the Federal Institute of Education of the State of Espírito Santo - Ifes. Thus, over six chapters, the work analyzed how the Federal Network of Professional Scientific and Technological Education, organizes its offer of Basic Education and school the Physical Education curricular component. The Thesis aimed to understand High School, as the last stage of Basic Education in Brazil, as well as Technical Professional Education of High Level, of the Federal Institutes of Education and the respective insertions, in these contexts, of the discipline of Physical Education. The study analyzes the scientific publications that addressed / discussed the schooling of Physical Education in Professional Education, since the reorganization of the Federal Network, starting from Law 8,892 / 2008, which implanted the Federal Institutes. The Thesis analyzed and discussed the main documents and legislation in force, which support and regulate the Brazilian High School: the Federal Constitution of Brazil, the Law of Directives and Bases of National Education, Decrees and other guiding documents, such as the Curricular Guidelines, Referentials, and the National Common Curricular Base - BNCC. In the construction process, it analyzed the teaching plans of the Physical Education discipline of all Ifes campuses, which offered the discipline in 2018. The development of these stages of the Thesis, made it possible to understand, the schooling scenario, as well as the fundamentals of the practices of Ifes Physical Education teachers. At the end, based on the results of the chapters, the Thesis proposes 15 curricular guidelines for the teaching of Physical Education in the Ifes Integrated Technical High School courses, based on their institutional nature and, aligned with the BNCC and with Law 13.415 / 3017. The methodological path of the Thesis, which is organized in an introduction, five chapters and the final considerations, has a multi-methodological nature. Thus, interconnected by the general objective of the study, each specific objective of this Thesis corresponds to an article / chapter and presents a structural (un) dependent scope. Based on BNCC forecasts, the study catalogs, from eight categories, the main objectives and contents, which have been thought / practiced by the teachers at Ifes. We support the Thesis that the consolidation of Physical Education as a curricular component, within the scope of the Ifes, is based on a schooling project with a propaedeutic training integrated with the technical

knowledge of the different ETIEM courses. We understand, therefore, that this Thesis represents a path to the teaching planning of Physical Education, as well as a contribution to its strengthening as a curricular component, providing an educational approach between the different campuses and the integration between the technical teaching and the propaedeutic Ifes. Finally, we intend that it constitutes, at the discretion of the Rector, an incentive for the collective construction of a Curriculum Proposal for the Teaching of Physical Education in Technical Courses Integrated to High School at the Federal Institute of Espírito Santo.

Key-words: High school. Integrated technical education. PE. Curricular Guidelines. Federal Institute of Education. Pedagogical proposal.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Ministério da Educação: Despesas Primárias Totais e Mínimo Constitucional (R\$ bilhão, base 2019).....	35
Gráfico 2 –	Número de matrículas na educação profissional – Brasil – 2015-2019.....	39
Gráfico 3 –	Evolução do número de matrículas no ensino médio brasileiro.....	77
Gráfico 4 –	Número de matrículas na Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Brasil 2008-2016.....	98
Gráfico 5 –	Distribuição regional da nova organização da EPTNM.....	101
Gráfico 6 –	Evolução do número de estudantes matriculados em cursos ofertados pela Rede Federal de 2009 a 2013.....	115
Gráfico 7 –	Evolução das matrículas na educação profissional entre 2014 e 2019.....	115
Gráfico 8 –	Número de matrículas na educação profissional por Rede e tipo de curso (curso técnico integrado ao ensino médio; curso técnico concomitante ou subsequente; curso técnico integrado à EJA ou cursos FIC) – Brasil 2015-2016.....	116
Gráfico 9 –	Investimentos (bilhões de reais) no Pronatec entre 2014 e 2020.....	118
Gráfico 10 –	Matrículas no ensino médio no estado do ES.....	120
Gráfico 11 –	Correlação entre a duração do processo de escolarização e o volume de pesquisas destinadas à etapa.....	136
Gráfico 12 –	Publicações científicas na área da Educação Física no Ensino Técnico/profissionalizante.....	153
Gráfico 13 –	Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.....	174
Gráfico 14 –	Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – microrregiões nordeste e noroeste do Espírito Santo e microrregião 1 – região metropolitana.....	181
Gráfico 15 –	Ocorrência das categorias nos Planos de Disciplina.....	219

Gráfico 16 – Diversidade de conteúdos por categoria nos planos de ensino.....	222
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Organização dos níveis e etapas da educação brasileira em articulação com a Educação Profissional e Tecnológica.....	102
Figura 2 –	Distribuição geográfica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil.....	104
Figura 3 –	Distribuição geográfica dos <i>campi</i> do Ifes.....	105
Figura 4 –	Fluxograma da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.....	111
Figura 5 –	Motivos da Evasão Escolar.....	125
Figura 6 –	Caminho percorrido para identificação dos artigos.....	143
Figura 7 –	Grafo de análise de similitude.....	164
Figura 8 –	Nuvem de palavras a partir da recorrência por vocábulo do <i>Iramuteq R</i>	166
Figura 9 –	Nuvem de palavras dos Títulos dos artigos, a partir da recorrência por vocábulo do <i>Iramuteq R</i>	167
Figura 10 –	Divisão do Estado do Espírito Santo em Microrregiões de Planejamento.....	177
Figura 11 –	Mapa do analfabetismo no Estado do Espírito Santo.....	179
Figura 12 –	Mapa brasileiro das “Áreas da Sudene”.....	182
Figura 13 –	Percentual de área agropecuária total ocupado por imóveis com mais de 500 hectares de extensão.....	183
Figura 14 –	Índice de Vulnerabilidade do estado do Espírito Santo.....	184
Figura 15 –	Distribuição geográfica dos <i>campi</i> do Ifes.....	185
Figura 16 –	Cursos de Licenciatura em Educação Física ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	192
Figura 17 –	Organização da Educação Básica a partir da BNCC.....	205
Figura 18 –	Vista aérea do parque esportivo do Ifes – Campus Vitória.....	214
Figura 19 –	Vista aérea do Ifes – campus São Mateus.....	215
Figura 20 –	Vista da aérea externa Ifes – Campus Linhares.....	215

Figura 21 – Placa da obra da reforma do espaço esportivo Ifes – Campus Linhares.....	216
Figura 22 – Árvore de similitudes das Categorias de conteúdos.....	220
Figura 23 – Nuvem de palavras dos conteúdos dos planos de ensino.....	221
Figura 24 – Nuvem de palavras dos Esportes presentes nos planos de ensino.....	228
Figura 25 – Nuvem de palavras da categoria Exercício, Desempenho Físico e Saúde.....	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da estrutura de organização da oferta de ensino no Brasil – da creche ao Ensino Médio.....	62
Quadro 2 – Sustentação Legal da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	100
Quadro 3 – Caracterização das instituições que integram a Rede Federal.....	103
Quadro 4 – Artigos e Periódicos que trataram a Educação Física no Ensino Técnico entre 2009 e 2018.....	147
Quadro 5 – Regiões de Planejamento do Estado do Espírito Santo.....	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Matrículas da Educação Profissional, segundo a dependência administrativa, Brasil, 1999.....	68
Tabela 2 –	Alunos Evadidos, em Curso e Concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011.....	123
Tabela 3 –	Artigos publicados sobre a Educação Física no Ensino Médio entre os anos de 2001 e 2016.....	138
Tabela 4 –	Distribuição dos <i>Campi</i> do Instituto Federal do Espírito Santo – 2019.....	186
Tabela 5 –	Orçamento do Plano de Desenvolvimento Institucional – Ifes 2014/2 – 2019.....	191
Tabela 6 –	Disposição da Educação Física na organização do Curso Técnico.....	197
Tabela 7 –	Conteúdos relacionados à Corporeidade e Motricidade.....	223
Tabela 8 –	Conteúdos relacionados à Dança.....	224
Tabela 9 –	Conteúdos relacionados à Disciplina de Educação Física.....	225
Tabela 10 –	Conteúdos relacionados aos Esportes.....	229
Tabela 11 –	Conteúdos relacionados ao Exercício, Desempenho e Saúde.....	236
Tabela 12 –	Conteúdos relacionados às Expressões Artísticas e Culturais.....	245
Tabela 13 –	Conteúdos relacionados à Ginástica.....	246
Tabela 14 –	Conteúdos relacionados aos Jogos e Brincadeiras.....	247
Tabela 15 –	Conteúdos relacionados à Lutas.....	249

LISTA DE ABREVIACÕES

BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	– Base Nacional Curricular Comum
BNCC-EI	– Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil
BNCC-EF	– Base Nacional Curricular Comum do Ensino Fundamental
BNCC-EM	– Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio
CBC	– Currículo Básico Comum
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEFD	– Centro de Educação Física e Desportos
Cefetes	– Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
Ceunes	– Universitária do Norte do Espírito Santo
CF	– Constituição Federal
Cnumad	– Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNTE	– Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COFIEEX	– Comissão de Financiamentos Externos
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DCNs	– Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
Deed	– Diretoria de Estatísticas Educacionais
EAFA	– Escola Agrotécnica Federal de Alegre
EAFC	– Escola Agrotécnica Federal de Colatina
EAFAST	– Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa
EF	– Educação Física
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	– Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETFES	– Escola Técnica Federal do Espírito Santo

ETIEM	– Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio
FACIASC	– Faculdade de Ciências Sociais de Colatina
FADIC	– Faculdade de Direito de Colatina
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FARUC	– Faculdade Rural de Colatina
FGV	– Fundação Getúlio Vargas
FMI	– Fundo Monetário Internacional
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
Ifes	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFRJ	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRN	– Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	– Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
JIF	– Jogos dos Institutos Federais
Jifes	– Jogos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MES	– Ministério da Educação e Saúde Pública
MP nº 746	– Medida Provisória nº 746 ou Reformulação do Ensino Médio
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Ocnems	– Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN+	– Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	– Projeto Pedagógico do Curso
PPI	– Projeto Pedagógico Institucional
PEC 241/2016	– Projeto de Emenda Constitucional referente ao teto dos gastos públicos
Pisa	– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Planfor	– Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	– Plano Nacional de Desestatização
PNE	– Plano Nacional de Educação
ProEMI	– Programa Ensino Médio Inovador
Proep	– Programa de Expansão da Educação Profissional
Proteoria	– Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física
Sedu	– Secretaria da Educação do estado do Espírito Santo
SETEC	– Secretaria a Educação de Educação Profissional e Tecnológica
Siaf	– Sistema Integrado de Administração Financeira
Sinase	– Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
STN	– Secretaria do Tesouro Nacional do Governo Federal
TCU	– Tribunal de Contas da União
Ufes	– Universidade Federal do Espírito Santo
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Undime	– União dos Dirigentes Municipais de Educação
PPI	– Projeto Pedagógico Institucional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	25
1.1	ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	49
2	O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL (1988 – 2018).....	53
2.1	INTRODUÇÃO.....	53
2.2	O ENSINO MÉDIO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	55
2.3	O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LDBEN nº 9.394/1996.....	63
2.4	O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO DECRETO FEDERAL nº 2208/1997.....	67
2.5	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	72
2.6	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	77
2.7	O “NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO”: INFLUÊNCIA DE LEGISLAÇÕES, PLANOS E DIRETRIZES NA ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	82
2.8	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	88
3	TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – CONHECENDO O CAMPO DE ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO.....	91
3.1	INTRODUÇÃO.....	91
3.2	UM OLHAR SOBRE O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: DESVELANDO O LUGAR DE INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	94
3.2.1	O Decreto Federal 5.154/2004: mudanças nos rumos da educação profissional técnica de nível médio.....	97
3.2.2	O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio a partir da Lei Federal nº 11.892/2008.....	101

3.2.3	Políticas Públicas voltadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio – uma leitura a partir do estado do Espírito Santo.....	114
3.2.4	A educação como Direito negado à parte dos jovens brasileiros.....	120
3.2.5	Fracasso escolar na Rede Federal: evasão, abandono escolar e retenção questionam o sucesso da expansão.....	122
3.2.6	Recentes movimentos do Ensino Médio no Brasil: novas legislações e suas relações com a Educação Física.....	126
3.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	127
4	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA VISITA ÀS PESQUISAS.....	131
4.1	INTRODUÇÃO.....	131
4.2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS.....	135
4.3	A ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....	139
4.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	153
4.4.1	História da Educação Física na Educação Profissional.....	154
4.4.2	Fracasso escolar, Saúde discente, percepção e comportamento discente nas aulas de Educação Física nas Escolas Técnicas.....	158
4.4.3	Contribuições, possibilidades, potencialidades, práticas, currículos e modelos de ação da Educação Física para o Ensino Médio nas Escolas Técnicas.....	158
4.4.4	Análise dos resumos dos artigos a partir dos recursos do Iramuteq.....	162
4.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	167
5	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: ORGANIZAÇÃO E BASES LEGAIS E DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	171
5.1	INTRODUÇÃO.....	171

5.2	ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E GEOPOLÍTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES.....	173
5.3	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES.....	190
5.3.1	Conteúdos da Educação Física Escolar.....	193
5.4	DIRETRIZES CURRICULARES, SOB QUAL REFERENCIAL LEGAL? CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEI 13.415/2017 E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.....	199
5.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	209
6	DIRETRIZES CURRICULARES PARA QUEM? ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFES.....	211
6.1	INTRODUÇÃO.....	211
6.2	OS CAMPI DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	213
6.3	ANÁLISE DOS PLANOS DE DISCIPLINA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	216
6.4	OS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO.....	217
6.5	DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	250
6.6	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	254
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE.....	257
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	262
	ANEXO.....	278

1 INTRODUÇÃO

A nossa carreira na Educação Física iniciou há 28 anos por meio de um processo de interiorização da Universidade Pública e Gratuita. No início da década de 1990, a Universidade Federal do Espírito Santo, com a intenção de formar professores para o norte do Estado, implantou a Coordenação Universitária do Norte do Espírito Santo – Ceunes¹. A partir de uma parceria entre a União, estado e municípios, foram ofertados em São Mateus os cursos de Licenciatura: Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Em Nova Venécia, tivemos a abertura do curso de Licenciatura Plena em Educação Física.

Surge, portanto, no ano de 1992, a oportunidade de iniciarmos uma carreira profissional e acadêmica na Educação, ao matricularmos no primeiro período da segunda turma do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, no município de Nova Venécia. Por força da condição de estudante universitário, algo raro na época para a nossa condição social, tivemos no município de Pinheiros, norte do Espírito Santo, a oportunidade de iniciarmos nossa carreira docente como professor de Matemática², na Educação Básica.

Substituíamos, assim, pela Educação Superior, a rotina em oficina de funilaria de automóveis, iniciada aos nove anos de idade. Víamos, a partir de uma política pública, um horizonte antes impensado para a extrema maioria dos colegas oriundos da única escola pública do nosso município a qual ofertava Ensino Médio³. Entre os meus contemporâneos, os poucos que entravam no ensino superior, eram filhos de famílias ricas, e só estudavam conosco pela ausência, na época, de educação privada na cidade de Pinheiros. Como as suas famílias tinham posses, podiam pagar “cursinhos pré-vestibulares”, bem presentes na época, para entrar no ensino superior.

¹ A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) realizou em janeiro de 1991, nos municípios de São Mateus e Nova Venécia, o primeiro vestibular para os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Letras-Português, Matemática e Pedagogia, com a participação de 945 candidatos, dos quais 937 capixabas da Região Norte do Espírito Santo. Segundo a Ufes, o intuito era contribuir com o desenvolvimento científico e cultural da região, que, à época, já concentrava um dos mais elevados índices de crescimento populacional do Estado, tendo em vista a perspectiva natural de polo industrial em função, principalmente, das riquezas naturais e energia, disponíveis na região.

² Havia uma regulamentação na época, da Secretaria Estadual de Educação – Sedu, que vetava o ingresso na docência na disciplina de Educação Física, de acadêmicos antes do 3º ano. Como critério, a diretora escolar da época consultou o nosso histórico de Ensino Médio e, a partir das notas, identificou a disciplina de Matemática como a mais adequada para eu iniciar a minha carreira.

³ Segundo Salata (2018), na década de 1980, [...] enquanto os níveis fundamental e médio de educação continuavam a se expandir, o Ensino Superior ficou estagnado. Tal diferença, que se deu a partir do final da década de 1960, entre o ritmo de expansão dos níveis fundamental e médio e a expansão do Ensino Superior, acabou criando uma competição ainda mais acirrada para o acesso.

Da mesma forma, não era problema para eles custear as mensalidades e o transporte escolar para a FADIC (Faculdade de Direito de Colatina), a FARUC (Faculdade Rural de Colatina), FACIASC (Faculdade de Ciências Sociais de Colatina etc.). Outros colegas já haviam nos deixado, ainda na antiga 8ª série, para estudar na capital e buscarem assim, cursos com maior concorrência no vestibular na Universidade Federal do Espírito Santo.

Salata (2018) mostra-nos em números, a pouca oferta de vagas disponíveis em ensino superior gratuito nesse período. Afirma que, tomando como referência o período 1980-1998, as matrículas nas universidades particulares cresceram em torno de 208%, nas universidades municipais, 298% e nas estaduais, 193%. As universidades federais, com oito por cento, apresentaram um crescimento muito pequeno no número de alunos. Em 1986, as universidades federais abrigavam 313.520 alunos e, 12 anos depois, em 1998, esse número passou para 392.873, registrando um aumento de apenas 25%. Diante desse cenário, nesse período, as perspectivas de acesso ao ensino superior eram quase nulas aos filhos de famílias pobres do norte do Espírito Santo, na medida em que não havendo no estado, Ensino Superior estadual ou municipal, a oferta, num raio de 300 km, era exclusivamente de IES privadas.

Com a Ceunes, uma porta abria-se, mas era necessário que trabalhássemos para o nosso sustento diário. A docência mostrou-se como uma oportunidade. Ao rememorarmos esse período, percebemos que fomos acolhidos como docente em 1992, na Escola de 1º e 2º Graus “Nossa Senhora de Lourdes”. Fomos apresentados, agora como professor, a uma Educação Básica que vivia com a expectativa e a angústia, típica dos que estão em processo de transição: com as sombras do passado, porém sem clareza do futuro.

O Brasil estava sob a influência da, então recém-promulgada, Constituição Federal do Brasil de 1988⁴, o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵ de 1990, que

⁴ Promulgada em 05 de outubro de 1988, traz como preâmbulo que os representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.

⁵ Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, que Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Em seu artigo 2º, considera criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

trouxe uma nova perspectiva legal acerca do público prevalente nas escolas: crianças e adolescentes, além de macro reformas econômicas internas no país no governo de Fernando Collor de Mello⁶, o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já no Governo Itamar Franco, o campo era rodeado por debates mais globais, cujas discussões iam além das fronteiras do país, como a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”⁷, como a Eco 1992⁸ e a Declaração de Salamanca⁹, em 1994. Só com o nosso amadurecimento conseguimos, depois de muitos anos, perceber a importância histórica da última década do século XX.

A nossa colação de grau, como Licenciado em Educação Física, deu-se no ano de 1996, mesmo ano de publicação da Lei nº. 9394 de 20 de dezembro, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No ano de 1999, conquistamos a efetivação no Sistema Municipal de Educação do município de São Mateus, como Professor da disciplina de Educação Física. No ano de 2007, ainda professor do município mateense, iniciamos o Mestrado em Educação Física no Programa de Pós-graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, tendo concluído no ano de 2009. No ano seguinte, em 13 de setembro de 2010, assumimos o cargo efetivo de professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes.

Sem que tivéssemos a percepção, naquele momento surgia a nossa motivação para a construção deste estudo. Estranho Da nossa “inquietação” (DEMO, 2000; LAKATOS & MARCONI, 2000), em relação ao que encontramos (ou que não encontramos) ao assumirmos a docência das disciplinas de Educação Física I, II e

⁶ Plano econômico do governo presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), na tentativa de controlar a inflação elevada na economia brasileira, somado a um conjunto de reformas.

⁷ Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos na cidade de Jomtien, Tailândia, após a construção no período de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

⁸ A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad), realizada em junho de 1992, no Rio de Janeiro, marcou a forma como a humanidade encara sua relação com o planeta. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/rio20/a-rio20/conferencia-rio-92-sobre-o-meio-ambiente-do-planeta-desenvolvimento-sustentavel-dos-paises.aspx>

⁹ Conferência realizada com presença de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

III.¹⁰, no campus do Ifes de São Mateus, integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Vínhamos de uma experiência prévia de 18 anos de docência, em sua maior parte, na disciplina de Educação Física. Atuamos em diferentes etapas de ensino, nas duas demais esferas de gestão pública: estado e municípios. No Ifes, que, para nós, era, e é, ícone de qualidade e organização de ensino, surpreendeu-nos o fato de que não havia, em execução, nenhum documento vigente, embora houvesse uma docente ministrando as aulas da disciplina de Educação Física, não havia quaisquer documentos, referências, normas, diretrizes ou similares que pudessem orientar-nos na construção de um plano de ensino, que contribuísse para o atingimento dos objetivos previstos no Plano Diretor Institucional do Ifes – PDI 2014/2 - 2019.

Ao tentarmos compreender melhor o funcionamento da escola, um fato chamou-nos muito a atenção na época. Ao questionarmos a ausência de uma documentação orientadora mais específica, ouvimos dos colegas mais antigos, em exercício de gestão na escola, que “o campus era novo” e que os documentos ainda não haviam sido construídos. Paradoxalmente, os alunos, orgulhosos, exibiam camisetas do ano anterior, 2009, numa alusão às comemorações de 100 anos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Não havendo uma proposta pedagógica institucionalizada, elemento que consideramos importante para o exercício da docência em qualquer etapa, modalidade ou nível de ensino, passamos a buscar alternativas. Tendo sido a nossa posse em setembro de 2010, com o ano letivo acontecendo, não havia tempo hábil para ensaiar, naquele exercício, a elaboração de uma proposta curricular. Na busca por uma solução rápida, reportamo-nos aos colegas de outros *campi*, sobretudo os mais antigos, considerando que, na condição de instituição centenária, as suas disciplinas vêm sendo desenvolvidas há décadas.

A resposta mais frequente corroborava a impressão inicial: não há uma proposta pedagógica oficial e cada campus constrói os seus arranjos didáticos e metodológicos, no intuito de cumprir a sua função docente. Fazem, portanto, opções, adesões a outras propostas, conforme as suas convicções, conveniências, percepções e objetivos do e com o ensino.

¹⁰ Organização da disciplina de Educação Física voltada às turmas de 1º, 2º e 3º anos, respectivamente, previstas no Projeto Político Pedagógico dos cursos de ensino médio integrado ao ensino técnico em mecânica e em eletrotécnica, do Ifes, campus São Mateus.

O campus de Vitória é o mais antigo do Ifes. No ano de 2010, ainda nas comemorações dos seus 100 anos de criação, por meio da sua Direção de Ensino, foi-nos informado que a liberação do Plano de Ensino da disciplina de Educação Física só ocorreria, depois de uma análise da Direção Pedagógica e com a autorização do Diretor Geral do campus Vitória, a partir de um pedido do servidor de hierarquia compatível, do campus São Mateus.

Diante do complexo percurso, a servidora recomendou-nos o que, na avaliação dela, seria mais fácil: buscar com cada professor(a), pois cada um(a) trabalhava um conteúdo (esporte) e deveríamos solicitar de acordo com a nossa intenção. Tal modelo, sem entrar em análises epistemológicas ou considerações didáticas e pedagógicas, não poderia ser adotado num campus sem a menor estrutura física, cujas aulas de Educação Física eram realizadas no estacionamento.

Dada a necessidade imediata e diante de tantos trâmites impostos, buscamos uma solução mais local. Também não obtivemos êxito. Os *campi* mais próximos do campus de São Mateus, como o de Nova Venécia e o de Linhares, também fizeram concurso público na mesma data, tendo os colegas daquelas instituições, dilemas semelhantes.

Considerando que o Currículo Básico Comum da Escola Estadual - CBC, publicado no ano de 2009, pelo Governo do Estado do Espírito Santo, direcionado à educação básica, era o que havia de mais atual no estado, optamos por adotá-lo nos anos de 2011 e 2012, com algumas poucas adequações. Nos anos de 2013 a 2016, em razão da nossa cessão ao município para o exercício do cargo de Secretário Municipal de Educação, estivemos fora do campus e, conseqüentemente, das discussões inerentes à Educação Física no ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

No ano de 2017, com o fim do mandato do governo municipal do qual fazíamos parte, veio o encerramento da cessão. Reassumimos o nosso cargo de professor de Educação Física no campus São Mateus e encontramos em execução o mesmo plano de ensino, construído a partir do CBC do Governo do Estado, que utilizamos no ano de 2010.

Novamente em atividade na docência no Ifes, deparamo-nos com novos colegas, entretanto os desafios de antes permaneciam. Consultando-os, em grupos de redes sociais e, com mais proximidade, nos encontros para planejamento, organização e desenvolvimento dos Jogos da Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica – Jifes,¹¹ notamos que o cenário ainda era o mesmo, mas que havia o desejo de que algo fosse construído como referência às práticas docentes, sobretudo dos que acessarem o cargo e procurarem alguma proposta na qual possam embasar-se para a construção das suas práticas pedagógicas na disciplina de Educação Física.

Diante disso, ao participarmos de forma exitosa de um processo seletivo para o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes – CEFD, após um período de amadurecimento das ideias e possibilidades, nosso projeto foi acolhido pelo Laboratório Proteoria. Assim, trabalhamos para que esta tese possa oferecer aos docentes, atuais e futuros ingressantes, uma diretriz para o ensino da Educação Física nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Espírito Santo.

Este estudo sustenta a tese de que a existência de um referencial curricular, na forma de diretriz, elaborado a partir das experiências dos diferentes *campi*, presentes em seus planos de ensino, em um processo que reconheça as suas especificidades, contribuirá para a consolidação da Educação Física enquanto componente curricular no Instituto Federal do Espírito Santo, bem como o fortalecimento do ensino propedêutico¹² no ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Assim, nesta tese, recomendamos o fortalecimento do trabalho pedagógico, a partir da estruturação de diretrizes voltadas à futura construção de uma proposta curricular para o ensino da disciplina de Educação Física no ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, a critério da gestão. Construídas a partir dos documentos institucionais que orientam as práticas de ensino da disciplina de Educação Física, as diretrizes deste estudo estão assentadas nas experiências produzidas pelos professores de Educação Física do Instituto.

Dotada de um caráter de diretriz, esperamos que esta tese represente um rumo ao planejamento de ensino dos docentes e oportunize uma aproximação pedagógica

¹¹Pesquisas de Pierkaz (2016) sobre o Jifes revelam esse espaço como o grande ponto de encontro dos professores de Educação Física do Ifes. Os estudos apontam, entre outras discussões, que há falta de um eixo orientador para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física.

¹²Para fins deste estudo, compreendemos ensino propedêutico como aquele composto por um conjunto de disciplinas que tem objetivos para além do saber técnico inerente ao processo de formação de um aluno de ensino técnico integrado ao ensino médio. No Brasil, normalmente constituído pelas disciplinas que compõem a Base Nacional Comum Curricular.

entre os diferentes *campi*. Da mesma forma, cremos que contribuirá para o avanço da aprendizagem dos estudantes do ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, assim como para uma maior representatividade pedagógica do componente curricular, Educação Física.

Trabalhamos, neste estudo, com a hipótese de que a fragilização do ensino propedêutico no Ensino Médio é fruto da ausência de um currículo que prescreva/oriente a prática pedagógica dos professores de Educação Física do Instituto Federal do Espírito Santo, na medida em que, entre outras contribuições, minimize a impressão de que na disciplina, tudo pode, tudo vale, a qualquer hora e de qualquer forma.

Entendemos, ainda, que a produção de diretrizes, as quais possam, a critério da gestão do instituto, servir de base para uma futura proposta curricular institucional, com participação coletiva, permitirá que os(as) diferentes sujeitos sejam contemplados(as) no documento, e, conseqüentemente, assumam-no como “seu”, facilitando a sua implantação nas práticas pedagógicas dos diferentes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ofertados pelo Ifes.

Nesse sentido, corroboramos com a equipe do Instituto Federal Baiano, quando na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico de 2016, a qual afirma que:

Submersos em uma conjuntura em que não há fazer educacional qualificado que se sustente sem contar com fundamentos e princípios curriculares referenciados nas relações, nos contextos e nos significados emanados das demandas individuais e coletivas da instituição onde tal fazer acontece. (BRASIL, 2016b).

A Educação Brasileira, em sua trajetória histórica, vem sendo marcada por debates e construída em meio a um cenário caracterizado por discussões de temas plurais, complexos e multirreferenciais, entre os quais, o currículo, a formação, o papel docente, a organização do ensino e as diferentes perspectivas sociais acerca da Educação (LIBÂNEO, 2012). A busca pela qualidade do ensino é presente nos discursos e com frequência, objetivos que compõem as políticas educacionais. Nas diversas tentativas de atingir os padrões de qualidade buscados, ou pelo menos anunciados, as estratégias de gestão, não raramente, vêm em políticas e modelos inspirados ou importados de outros países (LOMBARDI; SAVIANI, 2011), (LIBÂNEO, 2012).

Reconhecida internacionalmente por algumas nações, dentre elas, o Brasil, como um direito elementar do sujeito, a educação com oferta gratuita e de qualidade, está prevista em cartas magnas e descrita como elemento potencial na promoção da democracia, justiça social e equidade. Componente presente dos discursos das mais diferentes correntes políticas e sistemas de Governo, a educação vem, ao longo do tempo, ampliando seu espaço e se consolidando como elemento integrado ao processo civilizatório¹³.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, não é a pioneira a assumir, em escala global, o discurso da importância da educação. Entretanto, tomando-a como referência, por considerar sua envergadura internacional, entende-se, há 72 anos, que, por meio da educação, promoveremos o respeito e o acesso aos direitos e à liberdade por ela proclamados.

Assim, já constitui discurso comum, o fato de que a educação de qualidade, em todos os níveis e etapas de ensino, é direito de todos e dever do Estado e da família, reafirmado no Brasil na sua Lei maior, conforme preceitua o art. 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

A Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996, institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir da sua alteração pela Lei nº 12.796 de quatro de abril de 2013, prevê como obrigatória a oferta gratuita de educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Componente relevante desse conjunto, o Ensino Médio, pela sua natureza, pela faixa etária que atende, por ser etapa final da Educação Básica, é caracterizado por apresentar “desafios peculiares”, despertando, portanto, interesse especial, com foco estratégico pelos governos.

Nesse sentido, Silva e Sheibe (2017, p. 21) afirmam que “O Ensino Médio tem sido alvo de disputas – em seu sentido e finalidade – que se acirraram nos últimos 20 anos”. Pela sua natureza “finalista ou terminal”, sobretudo quando se objetiva uma inserção destes no mundo do trabalho, os alunos do Ensino Médio, prevalentemente jovens entre 15 a 19 anos (BRASIL, 2018), têm, na etapa, um período decisivo nas suas histórias de vida. Dessa forma, como etapa final da educação básica, o Ensino

¹³ Neste estudo, compreendido a partir do entendimento de Nöbert Elias (1994), na sua percepção, de que um modelo educacional pode ser construído pela sociedade em determinado momento histórico. Dessa forma, determinados costumes e hábitos não podem ser naturalizados, mas ensinados. Para o autor, é preciso compreender que as relações sociais são elaboradas para e pelos homens, e visam a atender às demandas do momento histórico em que estão vivendo.

Médio tem recebido atenção de destaque no planejamento de políticas, desde a sua elaboração, implementação e avaliação.

Desde a LDBEN nº 9.394/1996, alguns documentos, cujas elaborações estavam previstas legalmente, vêm buscando orientar o Ensino Médio no Brasil. Entre os quais a BNCC¹⁴ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Tais documentos serão melhor discutidos mais à frente. As Resoluções CNE/CEB¹⁵ nº 3, de 26 de junho de 1998, CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012 e a CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, são os documentos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A sequência cronológica de documentos e políticas sugere que, nesse período histórico, houve uma atenção governamental ao processo de escolarização das pessoas matriculadas no Ensino Médio. Parece-nos, entretanto, que, por razões diversas, isso não tem sido suficiente para manter o jovem na escola. A despeito dessa atenção, das políticas e legislações formuladas ao longo dos anos, as estatísticas oficiais expressas nos Censo Escolar da Educação Básica¹⁶ mostram que os números de alunos na etapa de ensino têm caído a cada ano.

Muito se diz que precisamos investir em Educação, embora tenhamos visto nos últimos anos uma redução nesses investimentos. Devemos, no entanto, destacar que

¹⁴ Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018c).

¹⁵ A Lei 9131, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu o atual Conselho Nacional de Educação, consignou, entre as competências da Câmara de Educação Básica – CEB, deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. Nessa atribuição, a CEB identifica uma efetiva possibilidade de suas ações contribuírem para consolidar o processo que busca um padrão de qualidade para a educação básica no país (BRASIL, 1999).

¹⁶ Para o Ministério da Educação, é o principal instrumento de levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A ação abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional: ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional. A coleta de dados é feita por meio das declarações entregues pelas escolas. O Educacenso é o sistema oficial que utiliza ferramentas web na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, mediante o cruzamento de informações de cinco formulários: Escola, Gestor, Turma, Aluno e Profissional Escolar. Neste estudo, chamaremos o Censo Escolar da Educação Básica simplesmente de Censo Escolar.

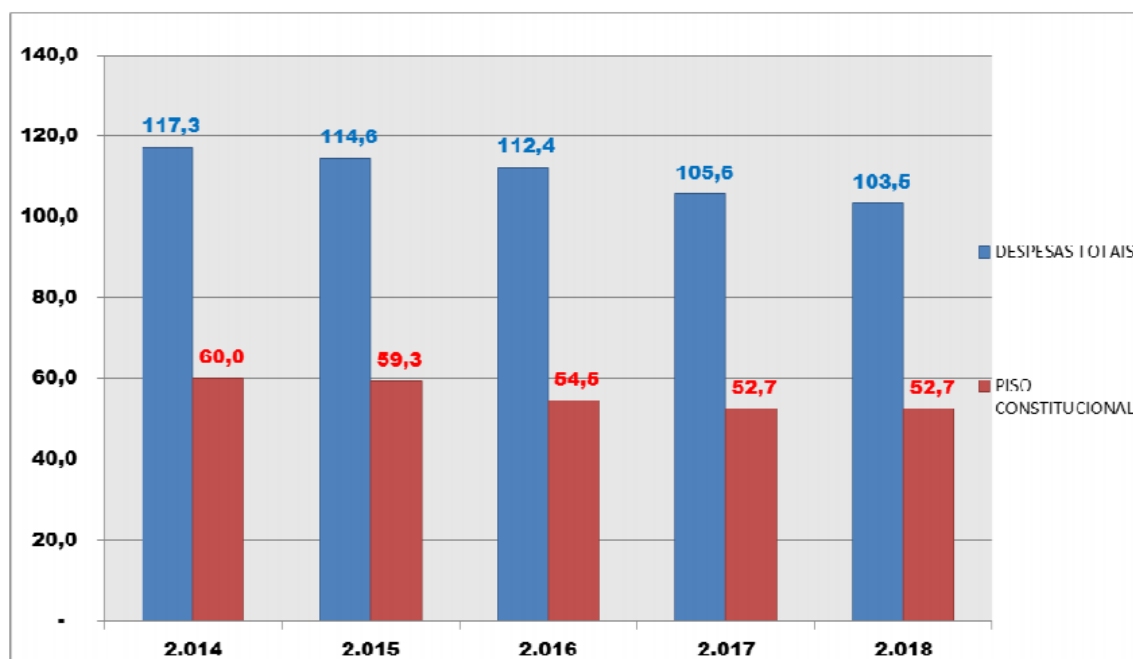
as previsões constitucionais¹⁷ têm sido respeitadas. Cabe a discussão se são suficientes ou investidas de forma adequada, mas estão de acordo com a legislação vigente. Torna-se, assim, ainda mais desafiadora, a tarefa de a gestão da educação brasileira buscar a eficiência com menos recursos financeiros.

Embora o objeto de pesquisa desta tese tenha uma natureza marcadamente pedagógica, entendemos que a Educação, sobretudo quando analisada numa rede educacional que oferta Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, precisa considerar que existem as implicações de uma gestão. Assim, sem adentrarmos nas especificidades, julgamos importante que, ao pensarmos em propostas, essas não podem estar desassociadas das considerações acerca das variáveis administrativas e financeiras de uma escola. Discussões, que passam pela gestão, cabem especialmente quando analisamos a legislação e, vemos que o Instituto Federal do Espírito Santo tem os seus diretores eleitos majoritariamente entre os seus docentes¹⁸, sendo possível, portanto, um professor de Educação Física assumir tal cargo, com todas as responsabilidades a ele inerentes.

¹⁷ O Art. 212 da Constituição Federal de 1988 prevê que a União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

¹⁸ Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor Geral de campus do Ifes, conforme Lei 11892/2008 (Art. 13), os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação.

Gráfico 1 – Ministério da Educação: Despesas Primárias Totais e Mínimo Constitucional (R\$ bilhão, base 2019)



Fonte: Siaf e STN¹⁹: valores corrigidos pelo IPCA; despesas primárias pagas no exercício, inclusive restos a pagar.

A incumbência de gerir com menos recursos não é o único que se coloca aos atuais diretores. Como é natural no processo de gestão pública, os desafios aparecem a partir da própria dinâmica da sociedade, com o surgimento de novas demandas regionais. Todavia, as políticas propostas pelos gestores para o enfrentamento, até pela distância e divergência de objetivos, nem sempre recebem o acolhimento da sociedade, o que torna a tarefa mais difícil (SILVA & SHEIBE, 2017). Como exemplo, o “Novo Ensino Médio”²⁰, cuja redação vem carregada de fragilidades e sobre o qual falaremos com maior detalhamento nos capítulos que vindouros.

Como exemplo de uma estratégia, no mínimo discutível, citamos o discurso de inserção precoce dos jovens no mundo do trabalho, mesmo diante de um desemprego expressivo, com mais de 11 milhões de desempregados no Brasil (IBGE²¹, 2019). É

¹⁹Sistema Integrado de Administração Financeira da Secretaria do Tesouro Nacional do Governo Federal que consiste no principal instrumento utilizado para registro, acompanhamento e controle da execução orçamentária, financeira e patrimonial do Governo Federal.

²⁰Neste estudo, constitui a reforma na estrutura curricular aprovada durante o governo do ex-presidente Michel Temer pela lei nº 13.415/2017, que alterou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino.

²¹O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística considera que desemprego se refere às pessoas com idade para trabalhar que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e tentam encontrar trabalho. O índice é calculado pelo PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

perceptível que há uma preocupação dos que propõem e regulamentam o Ensino Médio no Brasil, em tornar os jovens “prontos” precocemente, para serem inseridos profissionalmente, por meio de uma formação técnica instrumental ainda nessa etapa de ensino.

Vale esclarecer previamente, que consideramos inserção precoce no mundo do trabalho, políticas voltadas à abreviação do ciclo de formação educacional das camadas populares, com intuito de elas assumirem postos de trabalho, normalmente instrumentais e com baixas remunerações. Bem diferentes dessas, temos as políticas como as que resultaram no fortalecimento das escolas integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que vem ao longo de décadas abrindo portas à formação em diversas áreas e que, especialmente a partir dos anos 2000, abrem portas aos jovens que antes tinham poucas perspectivas, sobretudo em cidades com escassas oportunidades em decorrência do baixo desenvolvimento.

Dessa forma, é-nos cara a compreensão, logo nos escritos introdutórios desta tese, de que há uma grande diferença entre o jovem frequentar um curso técnico profissionalizante por opção, tendo tal decisão partido de seu projeto de vida e cursar o mesmo modelo, por ser o único caminho disponível. Nesse segundo contexto, sua trajetória de formação vem desenhada por um sistema que previamente planejou o uso da sua força de trabalho.

Documentos oficiais como a Constituição Federal em seu artigo 206, a LDBEN – 1996 em seu Artigo 3º, e a Resolução CNE/CEB 3/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, reforçam o entendimento de que é fundamental que se respeite o projeto de vida do aluno, a sua formação integral, entre outros elementos relevantes. Desse último documento, em seu Artigo 5º, vemos fortalecidos os nossos argumentos em quatro, dos nove princípios citados. Vejamos:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante;

V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;

VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho.

Na nossa leitura, termos como “formação integral do estudante”, “projeto de vida”, “trajetória escolar”, “diversidade e realidade dos sujeitos”, “diversidade de ofertas”, “múltiplas trajetórias”, “contextos”, “cultura local” etc. apontam os rumos, com forte repercussão na formação do sujeito. Dessa forma, para além dos seus significados, tais expressões não coadunam com um modelo que direciona o futuro dos jovens às demandas e dinâmica do mundo do trabalho. Antes, parece-nos um reconhecimento do jovem como “senhor do seu destino”.

Entendemos que todos os jovens têm que ter a liberdade para fazer as suas escolhas a partir do seu lugar, com os princípios e bases da sua formação familiar, com a suas convicções de mundo e, sobretudo, do seu planejamento pessoal e profissional que o orientará sobre como direcionará, quando adulto, a sua força no mundo do trabalho.

Analisando historicamente o Censo Escolar da Educação Básica brasileira (2018), é possível perceber que, próximo da metade dos jovens matriculados no Ensino Médio, estudam no noturno. Para Kuenzer (2010), trata-se de um indício de que “[...] provavelmente referem-se, em sua expressiva maioria, a alunos que trabalham ou procuram trabalho”. Acreditamos que tal condição pode estar contribuindo para o baixo número de matrículas no Ensino Médio em tempo integral, embora os dados do Censo Escolar nos últimos anos comprovem uma tendência a um aumento desse perfil de aluno.

Em 2019, foi registrado um avanço de 10,8% nas matrículas para tempo integral, conforme apuração do Inep. O órgão Federal aponta que a maior proporção de matriculados no tempo integral (11,7%) estão na rede pública. Nos estabelecimentos privados de Ensino Médio, a proporção de estudantes é de 4,8%. A tendência de crescimento é demonstrada na quantidade de escolas que oferecem o Ensino Médio em tempo integral. Dados do Censo Escolar 2019 apontam que 4.907 estabelecimentos escolares oferecem vagas em tempo integral. Desse total, 2.404 unidades trazem mais de 70% dos estudantes na modalidade.

Segundo dados do Censo Escolar de 2019, no Ensino Médio do estado do Espírito Santo, o número de matrículas em tempo integral vem aumentando ao longo dos anos e teve um salto de 43% nos anos de 2017 e 2018. Elevou de 906 em 2015, para 1474 em 2016, e em 2018 para 4232. Embora, diante do número total de matrículas na etapa, um percentual de dois dígitos, ainda seja tímido, o crescimento

é superior à média nacional quando, no mesmo período, houve um incremento de 17,8% nas matrículas em tempo integral no Brasil.

Analisando os dados do Censo Escolar de 2019, vemos que o número total de matrículas na educação básica, está numa constante redução. No ano de 2019 no Brasil, 47,9 milhões de alunos estavam matriculados na educação básica, sendo 582 mil alunos a menos que no ano anterior, quando foram registradas 48,5 milhões de matrículas. Isso corresponde a quase 2 milhões a menos em comparação com o ano de 2014.

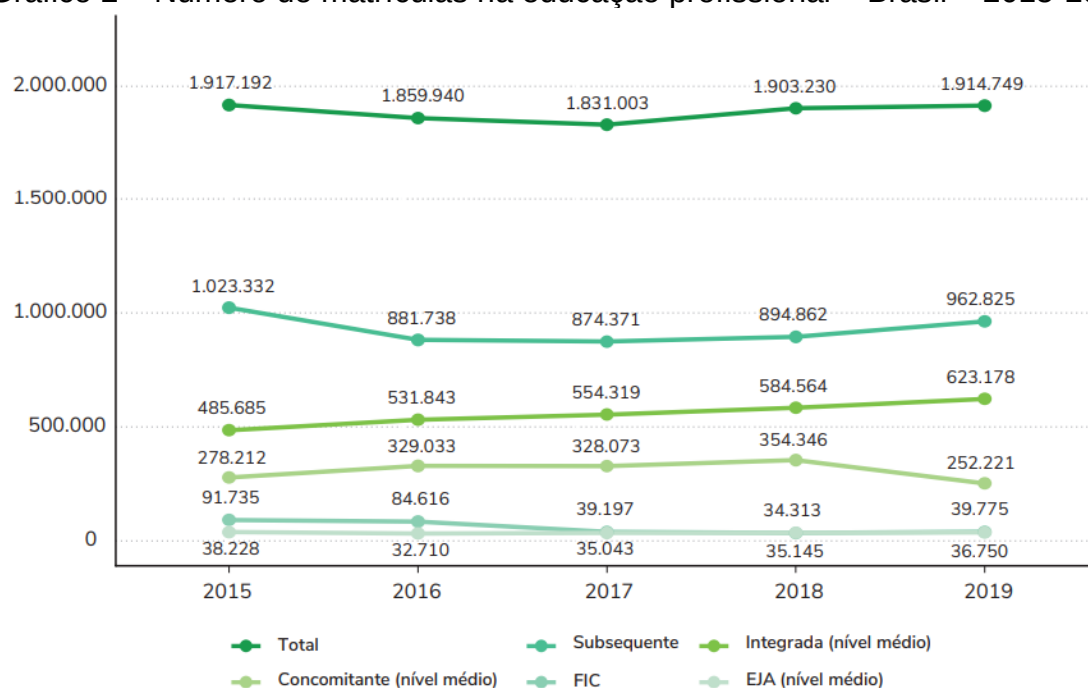
Na mesma tendência de redução, percebemos nos últimos cinco anos um decréscimo de 7,6% no número de matrículas no Ensino Médio. Segundo dados do Censo Escolar 2019, houve uma queda de mais de 200 mil matrículas na etapa de ensino, quando comparadas às 7,7 milhões de em 2018. Esse comportamento estatístico, segundo o Ministério da Educação, deve-se tanto à redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto à melhoria no fluxo no Ensino Médio (a taxa de aprovação do Ensino Médio subiu 3,0 pontos percentuais de 2013 a 2017). (BRASIL, 2019).

Numa direção inversa, dados do Censo Escolar 2019 mostram a manutenção de crescimento nas matrículas na educação profissional. Os dados do Censo anterior apontavam um incremento de 3,9% em relação ao ano de 2017. Nos dados atuais, com 1,9 milhão de matrículas na educação profissional, vemos que os números retornaram ao patamar de 2015, primeiro de três anos consecutivos de queda. No nível técnico, as modalidades que mais cresceram foram a concomitante²² e a integrada²³. Esta última, objeto de estudo nesta tese. Vejamos o Gráfico 2 abaixo:

²²Definida pela LDBEN nº 9.394/1996, como aquela oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer.

²³Definida pela LDBEN nº 9.394/1996, como aquela oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

Gráfico 2 – Número de matrículas na educação profissional – Brasil – 2015-2019



Fonte: Brasil/Mec/Inep/Deed.

Temos visto uma preocupação dos gestores públicos de órgãos que definem os rumos da educação no Brasil (MEC e Secretarias de Estado da Educação) em assegurar essa antecipação da entrada dos jovens no mundo do trabalho. Nesse mesmo sentido, Kuenzer (2017) chama a atenção para a influência que setores privados exercem sobre as políticas públicas para a educação. Vemos assim, Fundação Unibanco²⁴, Fundação Lemann²⁵, “Todos pela Educação”²⁶, Sistema “S”²⁷,

²⁴Define-se como uma entidade sem fins lucrativos que administra planos de previdência complementar criados exclusivamente para os colaboradores do Itaú Unibanco. Disponível em: <https://www.fundacaoitaunibanco.com.br/institucional/a-fundacao>

²⁵Fundada no ano de 2002, apresenta-se como uma instituição que realiza projetos ao lado de professores, gestores escolares, secretarias de educação e governos por uma aprendizagem de qualidade. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>

²⁶Apresenta-se como uma organização não governamental que busca produzir estudos e pesquisas, mobilizar a sociedade pela melhoria da qualidade da Educação e articular, com o poder público, políticas educacionais que garantam aprendizagem a todas as crianças e jovens.

²⁷Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Agência Senado, 2020). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

e outras da mesma natureza, expressando a defesa da flexibilização dos percursos formativos, com o suporte da base nacional comum curricular, que acaba exigindo do aluno a opção entre o percurso pela área acadêmica ou pela formação técnica e profissional. Tal “opção”, no entanto, acaba sendo determinada em grande medida, pela sua trajetória, história, condição socioeconômica do seu município e, muito raramente, pelo seu projeto de vida.

Destacamos, entretanto, que essa perspectiva “flexível” de Ensino Médio não é a única que opera no campo de disputas. Podemos pensar numa organização curricular que contemple as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do mundo do trabalho. Até porque, em sintonia com a Resolução CNE/CEB 3/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em seu Artigo 3º, ao citar seus objetivos, aponta entre eles, “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Não por acaso, cremos que numa hierarquia de prioridades, pessoa e cidadania vêm antes de trabalho e de capital.

Até certo ponto, é compreensível que o Brasil, uma jovem nação, em amadurecimento do seu processo democrático, sofra mudanças em pequenos períodos. Na educação brasileira, em especial nos últimos 30 anos, quase sempre estamos iniciando um novo modelo, copiando ou importando uma nova forma de fazer, começando uma nova política, inaugurando novas metodologias. Vemos, assim, muita legislação²⁸ na área, políticas públicas para a educação apresentadas como alinhadas às demandas sociais, interrompidas, simplesmente por terem se originado, ou terem tido notoriedade em um governo partidariamente contrário.

O discurso da valorização da educação há muito tempo tem lugar de destaque entre os mais diferentes entes públicos e privados, sendo hegemônica a percepção de que o cenário precisa melhorar. Nesse raciocínio, o esperado é que instituições e políticas públicas exitosas fossem fortalecidas. Percebemos, entretanto, “[...] o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e

²⁸Constituição Federal do Brasil de 1998, Lei 9394 que institui a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/1996 (alterada pela Lei nº 11.741/2008, Resolução CNE/CEB nº 3/1998, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM -8/12/1999, DCNEM - de 30/01/2012, DCNEM – 20/10/2018), Decreto Federal nº 5.154/2004, Resolução CNE/CEB nº 1/2005, Lei nº 11.788/2008, Lei nº 12.513/2011, Lei nº 12.816/2013, Planos Nacionais de Educação (citar todos), Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55, o Projeto de Lei (PL) nº 867/2015 e a MP nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017 que altera pela segunda vez a LDB).

desiguais [...]. As teorias, políticas e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São inerentemente éticas e políticas [...]" (APPLE, 2006, p. 22).

Ocorre, no entanto, que cada Governo, ao assumir, tenta dar a sua "contribuição, a partir da compreensão e intencionalidade que tem acerca da educação, nem sempre amparada por um planejamento e avaliação de impactos adequados". Como agravante, raramente, tais iniciativas são tomadas em parcerias com universidades, centros de pesquisas e/ou órgãos representativos da educação. Seria, talvez, um caminho para que a partir de estudos e pesquisas científicas elevassem as chances de as propostas tornarem experiências bem-sucedidas. Nesse sentido, Metzner et al. (2017, p.109) afirmam:

As reformas educacionais têm sido caracterizadas como programas de Governo e geralmente não partem de necessidades coletivas. Com isso elas não perduram mais que os mandatos e não envolvem efetivamente os professores, gerando descontinuidade nas propostas e descompromisso social com a mudança.

O "Novo Ensino Médio", implantado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, gera muita instabilidade no cenário educacional brasileiro. Necessário pensar se dará conta de assegurar a harmonia entre os propósitos institucionais e as características de cada sujeito. Dentro de uma Rede Federal diversa, num ambiente social multifacetado, emergem conflitos, nem sempre explícitos, mas geralmente relevantes. Acerca da reforma do Ensino Médio, Frigotto e Motta (2017, p. 357) afirmam que "[...] a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais".

Como exemplo de projeto bem-sucedido, cuja permanência está em xeque,²⁹ temos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.³⁰ A malha educacional contava, em 2018, com 644 *campi* pertencentes a 38 Institutos Federais, Centros Federais, Escolas Agrotécnicas Federais nos 26 estados e Distrito Federal.

²⁹Algumas questões, ainda não definidas, colocam em dúvida o futuro do ensino médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Temas como os itinerários formativos, ampliação da carga horária dos cursos, entre outros inerentes aos desdobramentos da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, homologada em dezembro de 2018 e até a continuidade e o formato do ENEM, coloca em dúvida a continuidade dos Institutos Federais de Educação (RAMOS NETO, 2017).

³⁰Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica recebeu uma nova configuração a partir da lei 11.741 de 16 de julho de 2008, que institucionalizou as ações da educação profissional, e a Resolução 04/99 do Conselho Nacional de Educação, de 7 de outubro de 1999, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

No Espírito Santo, o Ifes, possui 22 *campi*. Tomando como exemplo o *campus* Vitória – ES, vemos que essa escola pública de Ensino Médio apresentou, nas últimas avaliações internacionais – Pisa³¹ – resultados similares às melhores escolas do mundo alcançando o 1º lugar entre todos os 644 *campi*. Se o Brasil fosse avaliado pelos resultados dessa educação pública, modelo que vem sendo criticado pelo anterior e pelo atual Governo brasileiro, inclusive sofrendo com redução de verbas, traria a classificação do país da desconfortável posição 63 entre 70 países, para a 10ª, de acordo com os dados da avaliação externa internacional de 2016.

No ano de 2018, quando considerados os resultados das notas do Enem, o Instituto Federal continuou demonstrando eficiência do seu modelo. No exame realizado em 2017, o Ifes ficou com quatro *campi* entre os dez melhores Institutos Federais do País, com os três primeiros e o oitavo lugar e a 63ª posição entre todas as escolas, públicas e privadas do país (BRASIL, 2018).

Na proposição de uma nova política, é fundamental que se avalie previamente os diversos impactos por ela promovidos. Nas cidades do interior, compostas por muitas famílias de baixa renda, como as alcançadas pela política de expansão do Ifes, há de se considerar as expectativas das famílias acerca dos seus filhos e do quanto a educação pode contribuir para o futuro deles. Estudos como (SOUZA, 2014; PEREIRA, 2016) apontam que, muitas vezes, as expectativas das famílias de classes populares extrapolam os deveres da escola, tanto os legalmente constituídos quanto os institucionalmente possíveis.

Nos casos de ascensão social dos jovens filhos das classes populares por meio da educação, o protagonismo e a atuação são possíveis quando as expectativas dos pais são interiorizadas pelos filhos. Assim, muitas famílias consideram a escola “[...] um local de profissionalização, pois as famílias veem a escola como um local que qualifica seus filhos profissionalmente para, no futuro, exercerem uma função no mercado de trabalho” (SOUZA, 2014, p.96). Dessa forma, ao pensar acerca do que significam, o que representam e qual a influência de novas políticas para o Ensino Médio, é razoável que se pense preliminarmente, no lócus desses novos sujeitos que

³¹ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (BRASIL, 2018).

acessarão o sistema, pois estamos tratando dos jovens da região, que representam o “grande projeto” das famílias.

Além disso, aspectos regionais e manifestações culturais locais, étnicas e sociais não podem ser ignorados. Dessa forma, a ausência de uma construção coletiva para os documentos que regem o Ensino Médio e a falta de um diagnóstico prévio podem constituir fatores limitadores de qualidade no atingimento dos propósitos da educação. Nesse sentido Kuenzer (2010, p. 858) afirma que

[...] a realização de um rigoroso diagnóstico que permita identificar as necessidades educativas, contemplando as especificidades locais e regionais, a diversidade sociocultural, o corpo de docentes e especialistas em educação, a estrutura física e material, a disponibilidade de bibliotecas e laboratórios, as peculiaridades da organização social do trabalho, as diferentes faixas etárias a serem atendidas.

Da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seu ensino no estado do Espírito Santo, inclinamos os interesses neste estudo aos *campi* que ofertam cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Tal delimitação dá-se em razão de que, respeitando as legislações em vigor, qualquer instituição, que ofereça a educação básica, deve contemplar na sua estrutura curricular a disciplina de Educação Física.

Tomando como referência o *campus* de São Mateus, modelo similar a vários *campi*, essa disciplina compõe um conjunto com outras como Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História e as demais que compõem a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. No Ifes, esse grupo integra a chamada Coordenadoria da formação geral³² que, junto com a Coordenadoria de natureza específica (Eletrotécnica ou Mecânica, conforme o curso), organizam-se para atingir o “perfil do egresso” presente no Projeto Político do Curso planejado para a região.

Da premissa que a disciplina existe e está dentro de uma realidade peculiar de ensino voltada a uma região, com uma formação específica, surgem vários elementos a serem pensados. Nesse campo em tela, do ensino Técnico Integrado ao Ensino

³²Conforme a Resolução CS nº4, de 13 de maio de 2016, que trata do Regimento Interno dos *Campi* do Ifes, a Coordenadoria de formação geral é composta por professores que atuam nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, bem como por professores do Núcleo Diversificado/Complementar. De acordo com o art. 50 da mesma legislação, tem como função assessorar as coordenadorias de curso na composição do corpo docente; assessorar as coordenadorias de curso na revisão periódica dos projetos pedagógicos; analisar e pronunciar-se nos processos acadêmicos protocolados por discentes, quando for o caso; e executar, no âmbito de suas competências, o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Projeto Pedagógico Institucional e o Programa de Avaliação Institucional.

Médio, devemos pensar o lugar desse Ensino Médio diante do ensino técnico profissionalizante.

Na organização do Ifes, temos de analisar a importância da coordenação de formação geral dentro da dinâmica pedagógica do Instituto. Finalmente, é preciso analisar o que representa a Educação Física dentro dessa coordenação, dentro do *campus* e dentro do próprio instituto. Imaginamos que tal exercício nos permite compreender quais são as escolhas metodológicas e como são organizados os componentes curriculares apresentados por este estudo.

Assim, ao longo dos seus capítulos, esta tese buscará responder ao seguinte problema: Como apontar diretrizes a uma proposta curricular para a disciplina Educação Física do ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Ifes?

No Espírito Santo, o Governo Federal, por meio do Ifes, oferta: educação básica (Ensino Médio), cursos técnicos, cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrados). Dados de Brasil (2017) apontam que a matrícula de curso Técnico Integrado ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica aumentou em 11% no último ano. A exemplo do que acontece em todo Ensino Médio, a iniciativa privada experimenta uma queda nas matrículas de cursos concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio, apresentando uma redução de 12% no ano de 2016.

O Ensino Médio de que trata esta tese é integrado ao ensino técnico. Segundo o Decreto Federal nº. 5.154/2004 Governo (art.4, § 1º, inc. I), é uma forma de “[...] articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2004). É compreensível que a articulação referida na legislação supra busque uma formação técnica integrada à educação profissional e que não se resuma à relação do trabalho e às Leis do mercado.

O ensino da Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, por tudo que representa o Ifes para o estado, frequentemente, tem sido tema em rodas de conversa entre os docentes da instituição, tanto pela disciplina de Educação Física como pelas demais. Nos encontros institucionais, com a finalidade de debater os Jogos Internos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Jifes),³³ nota-se que há

³³ Segundo o seu regulamento geral, os Jogos dos Institutos Federais – JIF (regional e nacional) é uma promoção do governo federal, através da secretaria de educação profissional e tecnológica do

uma expectativa docente de que haja um debate em torno do componente curricular Educação Física, numa perspectiva pedagógica.

Durante os Jifes, além dos assuntos inerentes à competição, diversas questões surgem, dentre as quais, a des(padronização) do ensino da Educação Física no Ifes. Nesse sentido, as pesquisas de Pierkaz (2016) sobre o Jifes revelam esse espaço como o grande ponto de encontro dos profissionais. Os estudos evidenciaram, entre outras discussões, que a falta de um eixo orientador gera uma sensação de que tudo pode, tudo é válido e assim, diferentes modelos, frequentemente antagônicos, não necessariamente malsucedidos dentro dos seus propósitos, coabitam um mesmo campo teórico e prático, em um modelo que se apresenta imerso numa aparente unidade.

Neste estudo, analisaremos a organização do Ifes, ao ofertar o Ensino Médio, bem como a sua variedade de formas e metodologias de escolarização da disciplina de Educação Física. Embora não haja uma crítica, *a priori*, chama-nos a atenção, e buscaremos compreender melhor essa diversidade na organização da disciplina no Instituto. O próprio Ifes percebe a necessidade e os riscos dessa característica da Instituição ao prever que:

[...] existem algumas especificidades locais e regionais que necessitam ser incorporadas, ou mesmo que se faz necessária à formação de um corpo docente que tenda a dar uma formatação diferenciada em um mesmo curso – ou seja, ênfases que, por ventura, podem ser dadas a partir das experiências profissionais e formações acadêmicas específicas de um determinado corpo docente. Contudo, é importante destacar que o sucesso dessa diretriz nos permitirá a construção de ações conjuntas entre esses cursos, além de estabelecer uma referência para todo o estado do Espírito Santo (BRASIL, 2014c).

São diferentes práticas, estruturas físicas, número de professores por campus, material didático, que varia significativamente de um campus para outro. Em tempos de Base Nacional Comum Curricular, essa diversidade pode ser algo compreensível e saudável, sobretudo, se intencionalmente pensada para dar conta da chamada “parte diversificada do currículo”. O que deve ser pensado é como essa diversidade está organizada dentro da unidade chamada Instituto Federal do Espírito Santo.

Consideramos importante identificar se há um alinhamento de política curricular a partir de um eixo norteador, ainda que seja amplo, seja documento federal, seja

ministério da educação. Na sua etapa regional acolhe a referência ao estado, sendo no Espírito Santo, denominado Jifes – Jogos do Instituto Federal do Espírito Santo.

documento regional, proposto pela Reitoria. Não havendo um direcionamento, como o Ifes organiza-se em cada *campi* para gerenciar o processo de construção pedagógica das aulas de Educação Física? Estudos em escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica têm nos mostrado algumas realidades onde prevalece essa “diversidade”, nas quais,

[...] os docentes do componente curricular educação física não organizam seus planos de ensino com base nos documentos oficiais nacionais e locais que regem a área de códigos e linguagens e suas tecnologias e nem nos documentos do Ensino Técnico Integrado ao Médio. Os docentes de educação física constroem o currículo a partir de seus interesses, e esses estão baseados na sua formação docente. Podemos afirmar que o currículo no contexto da prática é vivenciado a partir de posições particulares de sujeitos (MEDEIROS, 2015, p. 30).

Para ilustrar, destacamos o modelo de organização da Educação Física do *campus* de Vitória, já aqui referida como escola ícone de qualidade. Lá, o professor de Educação Física ministra um único desporto durante todo o ano, às vezes por toda a sua vida profissional. Por afinidade, formação complementar e/ou por história pessoal com o desporto, os 22 docentes do *campus* de Vitória se dividem para organizar as adesões dos discentes. Assim, há professor(a) de natação, de voleibol, de handebol, de atletismo, de judô, de futsal, tênis de mesa etc. Cabe ao aluno “matricular-se” numa modalidade dessas e “integralizar” o componente curricular Educação Física previsto na legislação.

Sem entrar, nesse momento, em uma análise mais profunda, notamos que esse procedimento diverge frontalmente dos modelos de outros *campi*, que organizam todo o seu currículo em torno de um único professor e, por falta de referencial próprio podem apropriar-se de outras redes e esferas de gestão, ou optarem pela adesão a um livro. Dessa forma, utilizam, por exemplo, como orientador, o Currículo Básico da Escola Estadual do governo do Estado do Espírito Santo,³⁴ como nos casos dos *campi* de São Mateus e Linhares.

Dessa forma, esta tese propõe-se a investigar a disciplina de Educação Física no Ensino Médio do Instituto Federal do Estado do Espírito Santo, observando como

³⁴Guia de implementação (Currículo Básico Escola Estadual) produzido pela Secretaria da Educação do estado do Espírito Santo – SEDU, no ano de 2009. Ainda em vigor, é o referencial curricular da Rede Estadual de ensino, das escolas municipais dos municípios que não constituem Sistema Municipal de Educação, ficando assim subordinado às Superintendências Regionais de Educação do Estado do Espírito Santo. De natureza informal, referencia algumas escolas privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Federal de Ensino.

a esfera de gestão pública federal organiza o Ensino Médio que oferta no estado do Espírito Santo.

A hipótese é que diretrizes, que possam tornar-se contribuições à construção de uma proposta curricular para a disciplina Educação Física do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, podem promover avanços na qualidade da atividade docente dos cursos ofertados pelo Ifes. Com a tese, pretendemos, ainda, atingir os seguintes objetivos específicos:

- compreender, a partir da análise dos documentos e legislações vigentes, a organização do Ensino Médio no Brasil, desde a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, até a homologação pelo Ministério da Educação em 2018, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio;

- Investigar e analisar a evolução da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir da do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 8.892/2008 que reorganizaram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

- analisar a organização do ensino da Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Ensino Médio, a partir da análise da produção acadêmica, circulada na base de dados Scielo, no portal periódico da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e no Google Acadêmico;

- analisar as propostas curriculares vigentes na disciplina de Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Ifes;

- propor diretrizes curriculares para o ensino da disciplina de Educação Física para os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Espírito Santo.

Como dito anteriormente, reconhecemos a Educação como um fenômeno dinâmico e que, no Estado brasileiro, vem passando por mudanças legais, metodológicas e epistemológicas perceptíveis de forma ainda mais impactante no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Para Metzner et al. (2017, p.110),

[...] apresentar, mesmo que de modo sucinto e pontual, as experiências exitosas de professores que atuam nos Institutos Federais podem fornecer indicativos de qual caminho a Educação Física pode trilhar para se consolidar no novo currículo do Ensino Médio.

Na mesma linha de raciocínio, depurar e refletir acerca de práticas não alinhadas com as evidências dos mais atuais estudos da Educação Física podem contribuir de forma produtiva para uma Educação Física que faça jus ao elevado grau de qualidade de ensino outorgado ao Ifes.

É nesse ambiente dicotômico, multifacetado e em movimento que notamos a pertinência do desenvolvimento desta pesquisa. Num instituto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como o Ifes, a Educação Física exerce influência e é influenciada por uma série de objetos e problemáticas peculiares a cada contexto sociocultural. Entendemos que há a necessidade de investimentos em pesquisas que abordem a diversidade da Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Assim, “Precisamos, neste momento, reconhecer que ainda estamos produzindo pouco a respeito da EF no EM. Fato esse pode ter relação com a crise que essa disciplina enfrenta no que tange a sua presença neste espaço” (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017, p. 28).

Estudos que se propõem contribuir para o avanço das nossas políticas e práticas da educação pública, gratuita e de qualidade, devem, *a priori*, ser olhados com atenção. Assim, pesquisas científicas podem servir de referenciais ou orientações aos gestores públicos na oferta de uma melhor educação às atuais e futuras gerações. A eficiência de um sistema de educação organizado, e que sabe para onde está indo, melhora a capacidade de otimizar investimentos numa área estratégica da nação, que sofre com investimentos aquém das suas necessidades.³⁵

Atualmente, no processo de escolarização da disciplina Educação Física no Ifes, imaginamos que a mera transferência de um aluno de um *campus* para outro poderá gerar dúvidas no discente, ao se deparar com uma nova prática pedagógica tão distante da até então vivenciada na escola de origem. Esta pesquisa possibilitará uma análise dessa diversidade de contexto, se nela há o entendimento de que Educação Física é o campo onde tudo é possível e nada do que é passado é sistematizado.

³⁵ Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil, nos anos finais do ensino fundamental e médio, investe, anualmente, a soma de US\$ 3,8 mil por aluno desses ciclos, o que o coloca entre os últimos na lista dos 39 países que forneceram dados a respeito.

A pesquisa que tem como título: Proposta curricular para o ensino da Educação Física nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo³⁶.

1.1 ORGANIZAÇÃO DA TESE

A tese está organizada em introdução, cinco capítulos e as considerações finais. Com o intuito de ampliar as possibilidades de leituras sobre a Educação Física no ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, escolhemos organizar os caminhos de pesquisa numa configuração plurimetodológica.

Embora amplos, os capítulos foram estruturados na forma de oportunizar sistematização em forma de artigo científico. Assim, interligados pelo objetivo geral do estudo, cada objetivo específico da tese corresponde a um artigo/capítulo e apresenta um escopo estrutural (in)dependente. O emprego da abordagem de natureza plurimetodológica permite, sem prejuízos acadêmicos, a leitura individual dos capítulos, bem como em conjunto.

Os textos estão estruturados em introdução, metodologia, análise dos dados e, considerações finais próprias de cada capítulo. Finalmente, um capítulo destinado à apresentação das considerações finais do estudo.

No processo de construção, consideradas as especificidades dos capítulos, foram sustentados por corpo teórico comum, respeitando a necessidade de referenciais próprios de cada objetivo específico e até reconhecendo eventuais rediscussões de temas ou tópicos. Asseguramos também uma independência metodológica dos capítulos, de forma que as produções apresentem relativa autonomia científica.

Para darmos conta do problema de pesquisa, convivemos com o desafio de conhecer o cenário e o objeto estudado, de maneira que pudéssemos propor a forma mais eficiente e produtiva, diretrizes voltadas à futura construção de uma proposta curricular para o ensino da disciplina de Educação Física no ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito

³⁶ Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Campus Goiabeiras - CAAE: 11159519.6.0000.5542. O parecer número 3.378.499 foi emitido em 07 de junho de 2019 (Anexo A).

Santo – Ifes, a critério da gestão. Assim, consideramos que “[...] pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância [...] baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade” (GOLDENBERG, 2009, p. 13).

O capítulo dois analisou o percurso histórico da última etapa da Educação Básica brasileira, na busca por compreender a organização do Ensino Médio no Brasil, nos últimos 30 (trinta) anos. O período estudado, teve como início, a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e estendeu-se até a homologação pelo Ministério da Educação em 2018, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio.

Para a estruturação do capítulo, a pesquisa analisou, de uma forma geral, a organização legal e política, do Ensino Médio no Brasil e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Partimos para a análise dos documentos e legislações vigentes, que ao longo dos anos amparam e regulamentam o Ensino Médio Brasileiro, tais como a Constituição Federal do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decretos e documentos orientadores, como as Diretrizes Curriculares, Referenciais, até a Base Nacional Comum Curricular.

O capítulo três teve como finalidade, investigar e analisar, a evolução da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir da do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 8.892/2008 que reorganizaram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Neste percurso, buscamos também, analisar o ensino da Educação Física nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em especial, aqueles ofertados pelos Institutos Federais de Educação no Brasil.

O capítulo quatro, analisamos e discorremos sobre a maneira como tem se apresentado o debate sobre o ensino da Educação Física nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a partir da análise crítico-documental (BLOCH, 2001). Fizemos uma análise da produção acadêmica, veiculada no portal de periódicos da base de dados Scielo, na Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e o Google Acadêmico, a fim de compreendermos qual a condição do objeto no campo acadêmico.

Além de gráficos e tabela, utilizamos recursos do software Iramuteq R, no processamento e análises dos artigos científicos produzidos a partir de 2009, ano de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, por meio da Lei

Federal nº 11.892/2008. Visualizamos, *a priori*, as contribuições possíveis das “análises de similitude”, por acreditarmos na eficiência da “teoria dos grafos”, já utilizados com êxito em vários estudos e pela “nuvem de palavras”, na identificação das palavras mais prevalentes, ampliando, assim, as possibilidades de análises.

No quinto capítulo, buscamos compreender o modo como a Educação Física apresenta-se nos documentos institucionais do Ifes, tais como Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Projeto Pedagógico do Curso – PPC. A intenção foi esclarecer questões como: quantos e quais *campi* ofertam o ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, quais são os cursos técnicos disponibilizados, quando e a partir de qual política iniciou a oferta, qual foi o primeiro campus a oferecer e com quais cursos.

Nesse capítulo, verificamos se o ensino da Educação Física na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Ifes, dá-se a partir de algum documento orientador, se há a adoção de algum currículo de outra esfera de governo (estadual ou municipal) e se assumiram algum livro como orientação teórica das suas práticas. A definição das instituições participantes dentre os 22 *campi* do Ifes seguiu os seguintes critérios de inclusão:

- a) ofertar o ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio;
- b) ter, em sua organização didático-pedagógica, o ensino da disciplina de Educação Física.

O percurso teórico-metodológico para a análise desses dados foi pela História Cultural que, de acordo com Chartier (1990, p. 16), possibilita “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. A intenção do estudo foi analisar dentre os diferentes documentos, qual(is) oferece(em) os fundamentos para a prática dos professores de Educação Física.

Par tal, trabalhamos com o objetivo de analisar as propostas curriculares vigentes na disciplina de Educação Física no ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Ifes. Fizemos uma análise dos planos de ensino da disciplina Educação Física de todos os *campi* do Ifes, que ofertam a disciplina.

Dessa forma, o estudo buscou extrair as propostas que dão fundamentos para a prática dos professores. Assim, esse capítulo permitiu-nos analisar as diversas maneiras de perspectivar os diferentes fazeres acerca da disciplina Educação Física,

a partir dos docentes dos 22 *campi* do Ifes. Dessa maneira, permitiu-nos compreender as práticas de apropriação (CERTEAU, 1994) produzidas pelos professores em suas práticas docentes.

O objetivo final do capítulo seis foi a estruturação de diretrizes capazes de contribuir para uma eventual construção de uma proposta curricular para o ensino da disciplina de Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, a critério da gestão.

Após a finalização, a tese será encaminhada à Reitoria do Instituto Federal do Espírito Santo, a qual já tem ciência, por meio de seu Reitor, da elaboração dessas diretrizes e avaliará uma eventual construção do documento. Da mesma forma, as diretrizes serão remetidas aos professores de cada *campi* como forma de estimular o pensamento docente em relação ao ensino da disciplina de Educação Física no Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Espírito Santo.

Nas considerações finais, avaliamos o processo de discussão dos dados produzidos à luz dos objetivos iniciais e do problema central do estudo. O diálogo construído a partir do estudo, na correlação com a literatura, permitiu-nos ver, durante o estudo, que mesmo em instituições centenárias e com elevados conceitos de avaliação externa, gozando de prestígio popular, são necessários os mesmos procedimentos de zelo no processo de construção do ensino. Nessa etapa, foi o momento de se avaliar as contribuições do estudo, os seus novos rumos e, sobretudo, quais passos serão dados com vistas a proporcionar uma devolutiva aos sujeitos e cenários da pesquisa.

2 O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL (1988 – 2018)

2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, buscamos compreender a organização legal e o percurso histórico recente do ensino médio no Brasil. Para a produção do texto, foi realizado um estudo do arranjo legal dessa etapa de ensino e, com maior atenção, no ensino técnico integrado ao ensino médio ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Analisamos as legislações que os amparam e os regulamentam, como a Constituição Federal do Brasil - CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Pareceres, os Decretos e a influência dos documentos orientadores (Diretrizes, Referenciais, Base Nacional Comum Curricular).

Corroborando com Bloch (2001), para quem a ignorância do passado compromete não só a compreensão do presente, mas a própria ação, desenvolvemos este capítulo analisando os principais documentos que regulam, orientam e normatizam o ensino médio brasileiro nos últimos 30 anos. A periodização do estudo tem como marco inicial a promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988, estendendo até a homologação pelo Ministério da Educação em 14 de dezembro de 2018 da Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio. Ressaltamos, entretanto, que o período considerado tem a mera finalidade de delimitação histórica do estudo. Estamos assim, cientes de que nem o marco inicial inaugura nem o final encerram as discussões acerca do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Ao situar o ensino médio brasileiro, este capítulo contribui com os objetivos da tese, em especial, por analisar as legislações que o implantaram e o sustentam do ponto de vista legal, e, também, por favorecer a compreensão das lógicas dos documentos que projetam e orientam a Educação para o futuro, tais como o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular.

Tendo esse campo mais claro, trilharemos, nos capítulos seguintes, com mais eficiência, na investigação a Educação Física no ensino técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Estado do Espírito Santo. Como as demais que integram o processo de escolarização, a disciplina esteve, e está, em diversos processos formativos, sujeita a legislações diversas e desenvolvida em diferentes cenários e contextos.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e traz uma abordagem metodológica identificada como pesquisa documental (GINZBURG, 2002). Dessa forma, no processo de produção dos dados, pensando na profundidade e coerência que desejamos para este trabalho científico, valorizaremos a análises. Consideramos insuficientes elementos como objetividade, imparcialidade documental, fidelidade, neutralidade ou quaisquer outros termos que outorguem os documentos analisados, uma natureza autoexplicativa ou finalistas em si mesmos. Ginzburg (2002) ressalta que nenhuma fonte, na sua objetividade, é suficiente para anunciar resultados que prescindem do processo de análise.

Contribuindo com esse entendimento, corroboramos com Bloch (2001), o qual assinala que toda produção humana é uma forma de registro para o historiador. Assim, numa perspectiva de crítica aos documentos proposta pelo autor, ao analisar o material, é necessário argui-lo, colocando-o em confronto com outras fontes, evitando assim, reproduzir apenas os elementos contidos no material concreto (BLOCH, 2001).

Nas pesquisas históricas, ainda que investigando um período recente, a devida análise dos documentos enquanto fontes de produção de dados é fundamental. Nesse sentido, Le Goff (2003, p. 537) contribui ao apontar o devido valor de um documento no processo de construção da história. Para o autor,

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente.

No processo de análise dos dados para a produção de uma tese, consideramos essencial que o papel e o lugar do pesquisador estejam esclarecidos. Assim, concordando com Bloch (2001), entendemos que o papel de um pesquisador no processo de análise é diferente do previsto para um juiz. Dessa forma, não nos cabe, tampouco nos interessa, julgar.

Considerando que o potencial autoexpressivo dos dados já foi questionado por diferentes autores que fundamentam a nossa metodologia, assumimos como pesquisador uma postura ativa diante deles, buscando interrogá-los, confrontá-los, para, nos capítulos próximos, procedermos a uma leitura, com a devida análise, dos documentos produzidos pelos professores do Instituto Federal do Espírito Santo. Para

tal, contaremos com Chartier (1991) na busca pela mais devida análise dos Planos de Ensino da Disciplina Educação Física.

Ao trabalharmos com a análise crítica proposta por Bloch (2001), assumimos que os documentos precisam ser interrogados de forma devida pelo pesquisador, alcançando, assim, uma maior adequação do processo de análise. Nesse entendimento, devemos pensar na qualidade das perguntas que fazemos, na medida em que posiciona os resultados da análise de um documento histórico entre os limites de importância, maior ou menor.

Interrogar, portanto, é uma ação capaz de buscar testemunhos e vestígios sobre o material cultural das sociedades. Assim, os indícios de suas escolhas ao longo do tempo possibilitam ao pesquisador uma leitura sobre as intencionalidades de um lugar, ainda que sob a égide de uma lei silenciosa, que impõe uma subversão da ordem (CERTEAU, 1994).

Este capítulo buscará, portanto, possíveis correlações entre as previsões legais e a garantia de direitos sociais, individuais e coletivos, voltados à Educação. Buscaremos, desse modo, analisar indicadores do nível de planejamento e execução de gestões públicas e sua correlação com a capacidade de produção, ou negação da Educação, como bem coletivo. Ao longo do período histórico tratado no capítulo, faremos uma leitura do processo, tentando identificar a des(continuidade) de políticas e programas, a partir do ciclo legítimo e democrático, de alternância de poder e eventuais “idas de vindas”, decorrentes de trocas de governo.

2.2 O ENSINO MÉDIO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

O Direito à Educação, como discurso legalmente embasado, coloca a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, como um avanço considerável enquanto direito social, quando comparada a legislações anteriores. As décadas de 1970 e 1980 geraram passivos importantes, por razões diversas como a quebra da democracia, dificuldades de gestões públicas nas diversas esferas e ausência de políticas educacionais voltadas a uma Educação de qualidade com o acesso a todos (SAVIANI, 1997), (GERMANO, 2005).

Dessa forma, o Brasil da década de 1980 trouxe diversos passivos e, não apenas na Educação, problemas acumulados em décadas anteriores (SAVIANI,

1997). A convocação da Assembleia Nacional Constituinte¹ veio como esperança diante de anseios por uma Educação de melhor qualidade. Estudos da Fundação Carlos Chagas apontam que no período de 1975 a 1986, o Ministério da Educação deu início, sem o alcance dos resultados inicialmente projetados, a 35 projetos e programas na área. Voltados aos então primeiro e segundo graus e ensino supletivo, tais projetos foram abandonados, ou subim-plantados, a partir de dificuldades de planejamento e continuidades (GARCIA, 1999).

De grande envergadura, a Constituição Federal de 1988 abordou temas sensíveis, assegurou direitos individuais e coletivos², inexistentes anteriormente, como o Direito à Educação. Nessa perspectiva, não cremos tratar-se de um documento que, instantaneamente, surge. Acreditamos, portanto, numa carta magna como a resultante de um processo de amadurecimento legal de uma nação, a partir de suas demandas sociais. Reconhecemos, entretanto, que não se cerraram os problemas da nação, tampouco no campo educacional. Referenciais importantes, indicadores de boa gestão da educação, tais como acesso, permanência e sucesso escolar, mesmo depois de 30 anos, permanecem como desafios ainda não superados.

A percepção e o reconhecimento das dificuldades de superação imediata dos problemas educacionais não tardaram. Em palestra proferida pelo Professor José Goldemberg³, em 03 de junho de 1993, o então ministro da Educação assume que, na época, havia uma demanda construída ao longo do tempo, mas que não seria possível superar apenas com Decreto. Na oportunidade, disse que, embora entendesse a obrigatoriedade da Educação Básica como legítima, ela não viria por

¹ A Assembleia Nacional Constituinte foi convocada em 1985, pelo presidente José Sarney e instalada em 01 de fevereiro de 1987. Trabalhou durante 20 meses. Participaram 559 parlamentares (72 senadores e 487 deputados federais). Câmara de Deputados. Disponível em: <www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html>

² Em seu Título II, trata dos Direitos e garantias fundamentais, subdividindo-os em cinco capítulos: Direitos individuais e coletivos, direitos sociais, direitos de nacionalidade, direitos políticos e direitos relacionados à existência, organização e participação em partidos políticos. Neste título, damos destaque aos Artigos 5º e 6º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

³ Ex-reitor da USP e, na época, secretário nacional de Ciência e Tecnologia e ministro da Educação e Professor visitante do Programa Educação para a Cidadania do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP.

decreto, ou pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevista, e que foi publicada 03 anos depois. Defendeu, como caminho, a cooperação entre os entes federados.

Ao reconhecer que ainda havia muito a fazer acerca da universalização da educação básica, o ministro afirmou que eram necessários recursos financeiros, melhorar o pacto federativo, no sentido de possibilitar uma remuneração condigna e qualidade no trabalho aos professores. Assim, em 1993, o Professor José Goldemberg afirma:

Ninguém, em sã consciência, seria contra este ideal. Mas a ideia de que os problemas reais serão resolvidos pela Lei, tem como contrapartida a ilusão de que, daí em diante, a tarefa da sociedade organizada consiste simplesmente em cobrar do Executivo que execute o que foi decidido, como se o Governo tivesse uma varinha de condão que tornasse isso possível.

Vimos, no entanto que, ao longo da primeira década seguinte à promulgação da carta magna, houve uma aceleração na busca por matrículas em todas as etapas de ensino, em função da previsão da obrigatoriedade legal, aliada a uma histórica demanda reprimida por ausência ou superficialidade de políticas educacionais anteriores em atribuir uma natureza obrigatória à educação (GOLDEMBERG, 1993), (NEVES, 1995), (SAVIANI, 1997).

Assim, a partir da sua promulgação, a CF mexe na Educação brasileira. Em nosso objeto, vemos que os números das matrículas no ensino médio dobraram em uma década. Dados do Inep apontam um salto de 3,2 milhões em 1988, para 6,4 milhões de matrículas no ano de 1997. Embora numa proporção inédita de crescimento quantitativo, não necessariamente se constituiu numa melhoria na educação brasileira. O aumento no quantitativo de matrículas, nos primeiros dez anos pós Constituição, não se constituiu por si só um avanço, porém já era um começo. Para Silva (2016, p. 9), “Não necessariamente a inserção de milhares de jovens nesta etapa educacional veio acompanhada da melhoria na qualidade do ensino”.

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada imediatamente após um período de repressão e supressão de direitos fundamentais, imposto pela ditadura militar que, no Brasil, durou de 1964 a 1984⁴. Com a “carta magna”, suscitaram-se expectativas sobre os seus impactos na educação.

Mesmo com as promessas de mudanças no sistema, o ensino médio manteve, na década de 1990, as mesmas características que o marcaram na maior parte do

⁴ Rezende, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984** [livro eletrônico] / Maria José de Rezende. – Londrina: Eduel, 2013. 1 Livro digital.

século XX, ou seja, como a etapa terminal do processo de escolarização na educação básica. Manteve, assim, o direcionamento da formação voltada ao trabalho, a natureza técnica e instrumental dos conteúdos aliada às metodologias e posturas docentes de mesma morfologia.

A educação pública e gratuita, há mais de 30 anos, é uma Política de Estado no Brasil, mas a sua construção é histórica. Em seu artigo 205, a conhecida “Constituição Cidadã”⁵ reafirma o dever do Estado na garantia da educação, ao declarar que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Da mesma forma, em seu artigo 208, a Constituição Federal do Brasil prevê o Direito à Educação, ao mesmo tempo que assume para o Estado o cumprimento de deveres previstos em sete incisos, entre os quais, o segundo previa originalmente a “Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (BRASIL, 1988).

Esse direito, contudo, vem de uma previsão legal já anteriormente contemplada no texto constitucional de 1934⁶, quando utilizava o atenuante termo “tendência à gratuidade”. Para Mueller (2015), a Igreja católica que já era forte na fé e na devoção, buscou no período de 1930-1940, por meio da educação, uma ampliação de seu espaço na sociedade brasileira. Como estratégia, incentivou a organização de católicos para atuarem de forma mais ativa na sociedade. No entanto, do outro lado, havia os militantes que defendiam, na educação, a laicidade prevista desde a República, na Constituição de 1891, que desvinculou a organização eclesiástica e o Estado.

O texto da emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, alterou a redação do inciso II do artigo 208, para “[...] progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Tal alteração torna menos explícito, e com menor celeridade, o

⁵ A “Constituição Cidadã”, assim apelidada oficialmente pela Câmara dos Deputados, foi promulgada após 21 anos de período de regime militar e 20 meses de debates na Assembleia Nacional Constituinte. Registra o maior período de vida democrática no Brasil desde 1946. Prevê a Educação como dever do Estado, inclusive para quem não teve acesso ao ensino na idade certa. Previu a educação rural(campo) assumidos os esforços para escolarização das crianças com deficiência e a população indígena (BRASIL, 1988).

⁶ O contexto educacional brasileiro do início dos anos de 1930 era marcado por disputas entre a Igreja Católica e os que defendiam a escola laica. Da mesma forma, a constituição de 1934 foi apresentada no cenário da “Reforma Francisco Campos” (BRASIL, 1931), que, segundo Cassani (2018), “serviu como estratégia do Governo Provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) para desenvolver uma política modernizadora do ensino secundário brasileiro, centralizada no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MES)”.

compromisso do Estado em considerar como obrigatória a última etapa de ensino da educação básica.

Dentro desse contexto do ensino médio, justamente por não ser uma política de Estado, o ensino técnico integrado ao ensino médio, ao longo dos últimos 30 anos, apresentou uma evolução irregular no período compreendido entre 1988 e 2018. No ano de 1988, ainda funcionavam muitos cursos de natureza profissionalizante⁷, oriundos ou influenciados pela reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, instituída pelo governo militar por meio da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. (BRASIL, 1982).

Nesse período, o principal objetivo do ensino médio era a profissionalização, eliminou a perspectiva propedêutica e assumiu uma natureza finalista do ensino secundário, que dispensava a necessidade de se cursar o ensino superior⁸. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Importante destacar que tais ações não são meras tomadas de decisão de gestores, mas estão associadas a projetos formativos direcionados à população brasileira. (BRASIL, 1982).

Mesmo existindo em 1988, esses cursos não resistiram por muito tempo e acabaram desaparecendo, por razões muito parecidas com as que os tornaram fracassados: não cumpriram o que prometeram nos documentos que estruturavam a reforma instituída pela lei 5692/1971. Pelo menos é esse o entendimento de autores(as) como (KUENZER, 1991, 1997), (SAVIANE, 1997). Para esses autores, os cursos, sobretudo os ofertados por escolas públicas, eram caracterizados por baixa qualidade na estrutura física e empregabilidade reduzida.

Pesquisas de Zibas (1993, 2002 e 2005) e Kuenzer, (2006, 2007 e 2010) apontam que, no Brasil, até o início da década de 1990, a escola de nível médio ofertava uma educação geral para a população com melhor poder aquisitivo e a escola

⁷ Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, em seu Artigo 4º, § 3º definiu que para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

⁸ O Senador licenciado, e então Ministro da Educação, afirmava que a reforma possibilitaria o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública”. Segundo o Senado Federal, o Projeto de Lei 9/1971 chegou ao Congresso em regime de urgência. Em 40 dias, foi analisado por uma comissão mista (que tinha 18 parlamentares da Arena, o partido do governo, e apenas 4 do MDB, o partido da oposição) e encaminhado para votação em sessão conjunta do Senado e da Câmara. A discussão e a votação no Plenário do Congresso Nacional ocorreram em um único dia, em julho de 1971. Fonte: Agência Senado, disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>>.

profissionalizante para o restante da população. Entretanto, observando as condições de precarização das escolas públicas de nível médio, destinadas ao atendimento das camadas mais pobres da população, a partir da segunda metade da década de 1990, os autores acreditam que a educação geral, antes de qualidade e reservada a poucos, quando foi estendida a toda a população, perdeu em qualidade.

No entanto, a Constituição Federal de 1988 e suas emendas, favoreceram a valorização de temas caros à Educação, tais como o ensino propedêutico, a democratização do acesso e da permanência e os princípios da cidadania. Numa leitura legalista, traz responsabilidades decorrentes da condução da Educação enquanto direito público subjetivo e que a não oferta do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou um oferecimento irregular, imputa responsabilidade da autoridade competente⁹.

Há, portanto, na nossa leitura, por influência e por consequência direta da CF, o favorecimento à expansão do ensino superior, neutralizando a natureza “finalista” que caracterizava o ensino médio. Vejamos alguns recortes do Artigo 207:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela emenda Constitucional nº. 59, 2009);
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Na década de 1990, surgem novos cursos técnicos e de nível superior. Outros vários, antes ofertados apenas em nível técnico passaram a ser oferecidos em nível superior. Isso não se deu exclusivamente por influências no campo legal, mas também por elas. Vale lembrar que vivenciávamos, nesse período, uma fase importante de um ininterrupto salto tecnológico, a qual trouxe a rediscussão das profissões, carreiras, perfis profissionais etc. Por essas e outras razões, Martins (2002, p. 3) afirma que houve “[...] uma ampliação acentuada do número de cursos e a fragmentação de carreiras pelo setor privado para colocar novas ofertas ao mercado e com isso atrair clientela”.

⁹ Art. 208, Inciso VII, § 2º da Constituição Federal de 1988.

Num movimento parecido, as Instituições de Ensino Superior, antes poucas e restritas aos grandes centros, foram abertas em diferentes regiões do país, tornando o sonho do ensino superior mais próximo das camadas populares. Para Fonseca (1992), essa interiorização deu-se também pelo entendimento de que a educação levava ao desenvolvimento econômico. Assim, cidades do interior viam, na criação de uma escola superior, a oportunidade de ganho de prestígio e modernização quando comparadas às áreas metropolitanas. (FONSECA, 1992).

No contexto dos direitos sociais, associados à qualidade e ao acesso, à nossa leitura, temos na Constituição Federal de 1988, as previsões legais mínimas para o atingimento. Talvez houve, e ainda haja, uma distância entre a lei e a Educação materializada, por diferentes razões que perpassam campos de gestão, financiamento, integração entre Estado, a família e a sociedade. Os artigos 206 e 208 da carta magna projetam uma Educação escolar como direito de todos e dever do Estado e da família, apontados no documento em seus princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...];
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Nesse rol de expectativas, o entendimento da educação profissional como solução para lacunas educacionais, em função da situação social da população e vice-versa, pode ser observada o entendimento ao longo da história educacional brasileira (RAMOS, 2014), (ARAÚJO & SILVA, 2017). Como citado anteriormente, alguns dos principais documentos que, ao longo dos anos, compuseram a legislação educacional profissional no Brasil, apontam que as políticas foram criadas, prioritariamente, voltadas às camadas populares. Entendemos, assim, um reconhecimento em diferentes contextos históricos, sociais e econômicos, imersos em diferentes processos formativos, às tentativas de redução, por meio da educação profissional, de passivos que repousam sobre as pessoas menos favorecidas economicamente.

Dessa forma, entendemos que termos como “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (considerando o Decreto Federal nº 7.566/1906), “às classes menos favorecidas” (Constituição Federal de 1937, art. 129) devem ser olhados dentro de um contexto histórico e de processos formativos, entretanto são indícios de que, há muito, o governo brasileiro reconhece a Educação, mas em alguma medida, a Educação Profissional como uma ferramenta de gestão, diante das injustiças sociais.

Nessa perspectiva, entendemos que a Constituição Federal de 1988¹⁰, sobretudo em seus Artigos 205, 206, 208, 211 e 214, traz a preocupação do Estado brasileiro com a formação do cidadão. Ela é resultante de políticas que a antecederam, num processo de amadurecimento, construído em diferentes contextos educacionais, em processos formativos diversos, com erros e acertos, aceitáveis numa nação jovem como o Brasil. Ao reconhecer a Educação, em seu Art. 205, como “direito de todos e dever do Estado e da família, a legislação máxima do Brasil compromete gestores, família e sociedade a dar a atenção devida à Educação”.

No ano de 1996, o país vivia uma política econômica de estabilidade da moeda e controle da inflação (FILGUEIRAS, 2006). Havia uma expectativa imensa de renovação da política educacional no Brasil. Assim, impulsionado pela redemocratização e pela nova Constituição Federal, o país presencia então, em 20 de dezembro de 1996, ao Governo Federal promulgar a Lei 9.394, que entre outras inovações organiza a Educação Básica em: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Quadro 1).

Quadro 1 – Síntese da estrutura de organização da oferta de ensino no Brasil – da creche ao Ensino Médio

Etapa		Duração	Idade (recomendada)	Oferta Poder Público
Educação Infantil	Pré-Escola	2 anos	4 a 5 anos	Obrigatório (Lei nº 12.796/2013)
	Creche	Até 3 anos	0 a 3 anos	Responsabilidade do Poder Público
Ensino Fundamental	Anos finais (6º ao 9º ano)	4 anos	11 a 14 anos	Obrigatório (Lei 5.692/1971)
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	5 anos	7 a 10 anos	Obrigatório (Constituição Federal de 1934)
Ensino Médio		3 anos	15 a 17 anos	Obrigatório (Lei nº 12.796/2013)

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁰Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

2.3 O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LDBEN nº 9.394/1996.

Nos anos de 1990, parte em consequência da recém-promulgada Constituição Federal e de diferentes cenários da geopolítica internacional, como a queda de regimes autoritários, o Brasil inicia uma série de mudanças na sua estrutura de governo. Aconteceu a primeira eleição de um Presidente da República depois da redemocratização, resultando, também, no inédito processo de impedimento de um chefe de Estado da nossa história.

Assistimos, na sequência, o que à nossa leitura, diante de tantos direitos sociais, individuais e coletivos assegurados pela CF, constituiu um paradoxo. O Brasil assumiu a busca por um modelo de condução da nação, caracterizada pela desregulamentação na economia, privatização das empresas estatais¹¹, abertura de mercados, reformas de sistemas de previdência social, saúde e na Educação e uma tentativa de alívio do peso e das responsabilidades do Estado diante das pessoas (SOUZA; FARIA, 2004).

A década de 1990 é a primeira da história com o uso popular e globalizado da internet. Muda as formas de comunicação entre pessoas e entre essas e o Estado (CARVALHO, 2006). Sob o argumento da busca da eficiência, assistimos à descentralização de serviços públicos (SOUZA; FARIA, 2004). Por outro lado, despertaram na população diferentes expectativas, além de torná-las mais visíveis, até por incentivo do controle social¹² previsto pela CF. Houve, ainda, uma maior

¹¹As empresas estatais do setor de infraestrutura foram o principal foco das privatizações de Collor. Teve como marco legal a Lei n. 8.031, de 12 de abril de 1990, que criou a L PND – Plano Nacional de Desestatização. Envolve os setores de siderurgia, petroquímica e fertilizantes, porque eram considerados pela Constituição como “áreas livres”, assim, passíveis de serem transferidos para o setor privado. Prado (1994, p. 102) detalha da seguinte forma: Áreas de Monopólio: prospecção, refino e transporte de petróleo e gás natural: PETROBRÁS; 2) Áreas de Concessão Estatal: serviços públicos que podem ser realizados por concessão exclusivamente empresa de capital estatal. Serviços telefônicos, telegráficos e de transmissão de dados: TELEBRÁS; 3) Áreas de Livre Concessão: serviços públicos que podem ser realizados sob concessão a agentes privados: energia elétrica: ELETROBRÁS, portos: PORTOBRÁS, ferrovias: RFFSA, águas e esgotos, infraestrutura aeroportuária e rodovias interestaduais; e 4) Área livre: demais empresas industriais e de serviços em geral: SIDERURGIA, PETROQUÍMICA, MINERAÇÃO e outros” (grifos do autor). As privatizações efetuadas pelo governo Collor totalizaram 18 empresas, que somaram US\$ 3,6 bilhões. No governo Itamar, foram privatizadas 15 empresas, tendo arrecadado US\$ 3,2 bilhões. No governo FHC, foram desestatizadas 31 empresas, incluindo setores como energia, telecomunicações, transporte e mineração, tendo arrecadado US\$ 31,9 bilhões. (RODRIGUES; JURGENFELD, 2019).

¹²A Constituição Federal de 1988 previu, e regulamentou, a participação do cidadão na formulação, implementação e controle social das políticas públicas em diferentes campos. Os artigos 5, 29, 198, 204 e 206 da Carta Magna fomentaram a criação nas três esferas de gestão, de conselhos de políticas públicas no âmbito da Assistência Social, Saúde e Educação, além de outras previsões. Dessa forma,

atenção da população a questões voltadas à gestão pública, a partir do fortalecimento de órgãos de controle¹³, também frutos das previsões constitucionais (MENEZES, 2006).

No cenário internacional, assistíamos à queda do muro de Berlim, às mudanças na geopolítica do leste europeu e ao fim oficial da guerra fria (SATO, 2000). Assim, nesse olhar para além das fronteiras, víamos uma nova ordem mundial, com forte tendência reformista, sob a égide de conceitos novos na época e pouco esclarecedores, como “Estado Mínimo”¹⁴ e “Estado neoliberal”. Conceitualmente os termos vêm associados a uma política de submissão ao capital, supremacia do mercado e redirecionamento das políticas públicas. E o Brasil seguia o fluxo.

Segundo Fonseca (2006, p. 202), “No Brasil, esse período começa no Governo Collor, com a desregulamentação econômica, a abertura do mercado e a planificação da economia, buscando reduzir a inflação. Iniciam-se, também, as conversas para os futuros acordos com o FMI¹⁵”. Conversas que são estendidas ao Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID etc.

O modelo neoliberal ganhou força nos anos seguintes, sustentados por um ambiente político e econômico favorável, definindo políticas públicas, cujos efeitos adentraram o milênio e suas consequências estão hoje materializadas em metas a serem alcançadas, amplamente divulgadas (metas do milênio, 20 metas do plano nacional de educação, na saúde etc). Para Frigotto e Ciavata (2006, p. 88),

conselhos como os Municipais, Estaduais e Nacional de Educação passam a exercer as importantes funções fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e consultiva junto às gestões. As previsões legais possibilitam uma atividade popular em diferentes campos, como: solicitar informações das autoridades públicas (Art. 5º - XXXIII), promover ações judiciais e representações (Art. 5º - LXXIII), colaborar por meio de associações no planejamento municipal (Art. 29º - XII), participar dos conselhos de gestão de Saúde (Art. 198º - III), Assistência Social (Art. 204º - II) e Educação (Art. 206º - VI).

¹³Órgãos técnicos cuja função é proceder a inspeções e auditorias de natureza contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial nas unidades administrativas dos poderes, e demais entidades e autarquias pertencentes a esses poderes. Sua atuação tem previsão legal nos artigos 70 a 75 da Constituição Federal de 1988.

¹⁴Aqui assumimos a perspectiva de Norberto Bobbio, na qual o Estado liberal é visto como um Estado limitado, estando seus limites estabelecidos em dois níveis: limites quanto aos poderes e limites quanto às funções. O Estado de direito é a noção que corresponde à limitação dos poderes. O Estado mínimo, segundo Bobbio, é a noção corrente para representar o limite das funções do Estado dentro da perspectiva da doutrina liberal.

¹⁵O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma agência especializada das Nações Unidas que foi concebida na conferência de Bretton Woods, New Hampshire, Estados Unidos, em julho de 1944. Segundo o órgão, trabalha para promover a cooperação monetária global, garantir a estabilidade financeira, facilitar o comércio internacional, promover o alto nível de emprego e o crescimento econômico sustentável e reduzir a pobreza em todo o mundo. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/fmi/>>.

O projeto neoliberal dominou a cena política, econômica e educacional nos anos 1990. Os primeiros anos da década são marcados pelo Governo Collor, cuja herança de abertura dos mercados e globalização sob o ideário neoliberal vai ser implementada pelos governos subsequentes, em particular por F.H. Cardoso durante seu mandato de oito anos (1994-2002).

Nesse cenário, e em meio a outras reformas estruturantes do estado em diversas áreas, que, em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996. Em menos de uma década após promulgação da Constituição de 1988, esse documento federal impacta o ensino médio brasileiro. A partir de então, a legislação sepulta o antigo segundo grau ou ensino secundário, que volta a ter a denominação de ensino médio, com uma duração mínima de três anos para a sua conclusão e passa a fazer parte da Educação Básica.

O Período histórico da publicação da LDBEN nº 9394/1996 é caracterizado pela política liberal, pela globalização financeira e pela redução gradativa da capacidade de financiamento do poder público. Assim, as reformas sustentadas pela teoria do “Estado Mínimo” impactam políticas na Educação Básica. Para Saviani (1999, p. 6),

A década de 90 surge, assim, marcada por um clima de perplexidade e descrença. A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e agora pelo governo Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”.

Segundo Brzezinski (2010), o cenário da tramitação da LDB/1996 foi marcado por um campo de disputa ideológica entre o público e o privado. De um lado, a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização. Do outro, o ensino privado, administrado pelos empresários, cujos objetivos estavam ancorados nas lógicas do mercado, para os quais era secundária a conquista do direito à educação, a partir da Constituição de 1988.

Martins (2000) destaca os impactos promovidos, tanto na análise acadêmica quanto no discurso oficial, nas políticas sociais, nas mudanças econômicas, políticas e culturais compreendidas no processo dinâmico empreendido pela globalização.

Apesar de ter sua tramitação e aprovação imersa em um campo de disputas e a necessidade de concessões, inclusive partidárias (BRZEZINSKI 2010), consideramos que o documento promoveu avanços. Para além da alteração na nomenclatura e da inclusão do ensino médio na Educação Básica, favoreceu

mudanças definidas pela própria LDBEN nº 9394/1996 e deu, ao ensino médio, uma condição nunca antes experimentada pela etapa: havia o seu reconhecimento da importância política e social, mesmo que a despeito dos baixos investimentos financeiros e da escassez de ações propositivas.

A partir da Constituição Federal de 1988, as legislações que vieram, de um modo geral, de uma forma ou de outra, trazem direta ou indiretamente a Educação de qualidade, e para todos, como uma meta a ser alcançada. Nesse espírito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996 estabelece, no Art. 4º, ser dever do Estado garantir:

- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...];
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...];
- IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A LDBEN nº 9.394/1996 promoveu um aumento nas discussões sobre a educação, até pela sua relativa proximidade temporal com a Constituição Federal de 1988, da qual herdou um volume de discussões sobre a educação brasileira, com uma ampla mobilização popular, envolvendo vários movimentos sociais, organizações sindicais, dirigentes educacionais, estudantis e acadêmico-científicas em torno do processo constituinte. Dessa forma, promove e acelera desdobramentos em outros documentos, de natureza complementar (BRZEZINSKI, 2010). Na leitura de Bollmann e Aguiar (2016), no entanto, a legislação, quando comparada à CF, reduziu a responsabilidade do Estado diante da Educação Infantil e do Ensino Médio.

No final dos anos de 1990, por todas as razões já discutidas, havia uma tendência reformista de dimensões internacionais (BOLLMANN & AGUIAR, 2016). Em discussão, reformas nos sistemas de ensino para atender às exigências de duas legislações de forte impacto nacional e também em função das mudanças econômicas e sociais em curso. Sob esse argumento, o Brasil apresenta o Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante (Decreto nº. 2.208/97).

2.4 O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO DECRETO FEDERAL nº 2208/1997.

Um ano após a publicação da LDBEN nº 9.394/1996, foi promulgado o Decreto Federal nº 2208/1997, que separou o ensino médio da educação profissional e tecnológica. A legislação interrompe um ciclo de mais de 60 anos de oferta de Educação pública oferecida pelas Escolas Técnicas Federais. Isso não significa dizer que o modelo não tinha problemas. Essas instituições, que se consolidaram como escolas públicas de ensino de qualidade, possibilitavam, até então, o acesso dos jovens ao mundo do trabalho e ao ensino superior (ZIBAS, 1993 e 2002), (KUENZER, 2006, 2007 e 2010).

O Decreto Federal nº 2.208/1997 foi apresentado à sociedade envolto em um discurso articulado no sentido de promover avanços sociais. Seguia um roteiro lógico de que seria uma estratégia de enfrentamento do desemprego estrutural da época. Nos processos de gestão pública da educação, fica notável o interesse pela política de privatização, também do ensino, além da fragmentação e a precarização dos percursos formativos (KUENZER, 2008).

Esse documento, composto por 12 artigos, foi o principal suporte jurídico para essa Reforma na Educação Profissional. Promoveu, essencialmente, a desvinculação dos ensinos médio e técnico. Os que a defendiam, faziam-no a partir do argumento de que era importante concretizar a reforma no âmbito da Rede Federal, pois o sistema apresentava um custo elevado, diante de um suposto baixo retorno à nação. Consideravam, ainda, uma baixa a inserção de egressos no mundo do trabalho (CÊA, 2007).

Considerando que o mundo do trabalho, na forma como estava organizado, dispunha de postos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, por conseguinte, nessa lógica, qualquer formação inicial e continuada que seguisse essa lógica, teria grandes chances de manter tal diferenciação. Assim, os fatores que colocam os sujeitos em processo de escolarização aptos, a uma ou outra dessas vagas, estavam associados, essencialmente, as suas condições sociais. A qual seio familiar o indivíduo pertence, implicará diretamente na sua capacidade de custear a sua educação, pelas vagas públicas ou pelo ensino privado em expansão.

Dessa forma, em menos de dois anos de vigência do Decreto, dados oriundos do primeiro Censo da Educação Profissional, realizado em 1999, apontam 3.948

instituições que ofereciam cursos de educação profissional de acordo com a Lei n.º 9.394/96 e o Decreto n.º 2.208/99. Essas instituições eram prevalentemente de caráter privado, com 67% das matrículas, conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Matrículas da Educação Profissional, segundo a dependência administrativa, Brasil, 1999

Dependência administrativa	Total (%)	Níveis		
		Básico (%)	Técnico (%)	Tecnológico (%)
Pública	25,0	13,4	56,4	39,1
Federal	6,4	3,6	14,1	10,7
Estadual	14,5	5,9	37,2	27,3
Municipal	4,1	3,9	5,2	1,0
Privada	75,0	86,6	43,6	60,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Kuenzer (2008) chamará esse direcionamento prévio ao processo de formação de acordo com as demandas do mundo do trabalho de “acumulação flexível”. Nessa concepção, a natureza “flexível”, apontada como virtude pelas reformas do ensino profissional, exalta competências como “adaptabilidade”, compreendida pelos defensores do modelo, como a capacidade para submeter-se ao novo.

Nessa perspectiva, encontra-se o nosso maior ponto de discórdia diante desse modelo e, conseqüentemente, do Decreto n.º 2.208/99. Projeta e impõe rumos ao processo formativo dos jovens, de forma que se tornem profissionais sempre dispostos, de forma incondicional e constante, a mudar os rumos de suas formações, conforme as lógicas do mercado. Devem assim, estar dispostos a desconsiderar tudo aquilo que não for mais útil a um mundo do trabalho que segue a lógica do regime de acumulação. Neutraliza o sujeito historicamente construído e modela um instrumento de produção de força de trabalho destinada à lógica do capital. Quem quiser um caminho diferente deve pagar por ele.

Nessa lógica, o modelo de escola e o papel dos seus profissionais estão definidos. Tendo as crianças os seus lugares apresentados ainda muito cedo, suas inquietações serão apaziguadas e suas funções sociais serão ensinadas desde a tenra idade. Caberá, assim, à educação, pensada uma lógica de diferenciação por

classe social, “fazer suas escolhas” curriculares a partir do tamanho do sujeito que se deseja projetar.

Não há, aqui, uma crítica ao modelo de ensino técnico ou profissionalizante. Entendemos que ele pode e deve ser uma opção. O que nos incomoda, além da separação entre ensino médio e educação profissional, é o determinismo em políticas públicas, como no Decreto em discussão. Aos mais pobres, filhos de comunidades com menor poder aquisitivo, caberá uma formação mais simples, caracterizada por um acervo de saberes elementares, necessários para viverem de forma passiva, exercendo trabalhos simplificados, repetitivos, com baixo investimento de tempo e de recursos, com pouca exigência intelectual, criatividade e inovação. Do outro lado, aos que puderem pagar escola privada, ou acessar as poucas vagas disponíveis pela Rede Federal de Ensino, ser-lhes-ão permitidos sonhos para além da força de trabalho.

Apontamos o risco de “podar” sonhos e projetos de vida em um Decreto que traz no Inciso I, do Art. 1º, entre outros objetivos listados na sequência, o de “[...] promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas”. Ao instituir uma formação educacional de natureza finalista, políticas dessa natureza limitam o avanço desses sujeitos, filhos das milhões de famílias financeiramente desprestigiadas, que têm suas escolhas cerceadas pelo abismo na distribuição de renda no Brasil¹⁶.

O Estado direciona, assim, para estes, a condição de precocidade na inserção no mundo do trabalho, o encerramento da sua vida estudantil e um estaque nas suas perspectivas de avanço numa possível carreira de nível superior. Há uma explícita limitação na perspectiva de pessoas que devem atender a uma expectativa de um mundo do trabalho, onde os sujeitos têm os seus locais definidos a partir da situação social das famílias que o geram.

Dessa forma, ao criticarmos o Decreto nº. 2.208/97 numa Tese de Doutorado, queremos que a ciência coloque exatamente o que ele representou naquele momento. Da mesma forma, reconhecer e que se reconheça, a influência que políticas

¹⁶ Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas - FGV, entre 2014 e 2018, o Brasil registrou um aumento de 67% na população que vive na extrema pobreza. A base utilizada foi a linha mais baixa de pobreza das metas do milênio propostas pela Organização Mundial da Saúde. No mesmo período, segundo a FGV, a renda dos 5 por cento mais pobres no Brasil caiu 39 por cento.

educacionais promovem na vida das pessoas e na própria concepção e projeto de nação. A Educação, suas legislações, seus processos formativos e os profissionais que a constituem jamais passarão inócuos na vida dos membros de uma sociedade, sobretudo, aqueles cuja idade integra a faixa etária prevalente do processo de escolarização.

Entendemos que o Ensino Técnico, Integrado ou não ao Ensino Médio, não representa em si um problema ou uma solução para a juventude brasileira. Autores como Martins (2000), Cêa (2007), Santos (2007) e Santos (2017), de diferentes formas, resumem os principais pontos de divergência em relação ao Decreto nº. 2.208/97: foi elaborado para atender prioritariamente às logicas do mercado (Art. 1, 4 e 7) e estruturado como a última etapa da Educação, da maior parte dos milhões de brasileiros, cuja infância e juventude, pelas condições socioeconômicas de seus familiares, não lhes permitiram buscar outros caminhos (Art. 1, 4, 7 e 10).

Assim, para Santos (2017, p.3),

Muitas críticas foram direcionadas ao Decreto nº 2.208/97, sendo que as mais profundas consideravam-no o triunfar de uma política pública em nome das necessidades do capital e em detrimento da possibilidade da construção de uma escola que poderia se aproximar dos ideais defendidos pelas organizações dos educadores.

Nossas divergências vão, portanto, muito além de uma mera definição conceitual de termos. O Decreto Federal nº 2208/1997 arrastou consigo e/ou foi fortalecido, por políticas pontuais, controversas em diferentes momentos e por diferentes autores, na tentativa de justificar a nova legislação e abrandar as críticas que vinham em decorrência da sua publicação. Dessa forma, entendemos que o papel do Estado, na oferta da educação gratuita e de qualidade, não teve lugar no rol de seus objetivos.

Nessa linha, citamos o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) de 1996

[...], que apresentou, inicialmente, a educação profissional como um remédio para os males do desemprego, do subemprego, da precarização do trabalho. Enfatizou-se a formação dos trabalhadores no contexto das transformações produtivas, da nova organização do trabalho e da introdução das novas tecnologias. Transferiu-se para o indivíduo a responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana. Substituíram-se as políticas de desenvolvimento econômico e social pelas políticas compensatórias ao abandono social a que a população pobre tem sido secularmente relegada no nosso país. (BRASIL, 2004, p.12).

Um outro ponto, acerca do qual divergimos do Decreto nº 2.208/97, está em criar um dualismo entre a formação geral e a formação profissional. Em seu Art. 4º, conceitua a educação profissional de nível básico, da seguinte forma:

[...] modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhes permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

Pelo conceito, entendemos que separa a formação geral - propedêutica - destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, e a formação técnica, dedicada a preparar para o mercado de trabalho imediato. De forma isolada, isso não teria maiores problemas, não fosse o fato de que, à nossa leitura, essa legislação faz parte de um projeto maior, que impõe caminhos no processo de formação, de acordo com a condição social de cada jovem.

Essas políticas implementadas em torno do Decreto Federal nº 2208/1997 trouxeram efeitos diretos na organização e funcionamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foram apontadas como alto custo. Era nítida a política de desmonte dos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Técnicas Federais, que ao longo dos anos estruturaram-se e apresentaram-se como experiências exitosas (CÊA, 2007). Dessa forma, tiveram que se reorganizar em busca de rumos possíveis no pouco tempo que dispunham para alinhar suas instituições acerca dos recursos e técnicas para atender à nova legislação (BRASIL, 2012).

Com a mudança do governo federal em 2002, o movimento de oposição à ruptura entre educação geral, de natureza propedêutica e a profissional, ganhou força, até que, em 2004, o Decreto Federal nº 5.154/2004 revoga o Decreto nº 2.208/1997 e regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDBEN nº 9.394/1996. A legislação prevê que, a partir de então, a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio. Esse novo Decreto será discutido com mais profundidade nos capítulos vindouros.

2.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.

A educação profissional e tecnológica (EPT), assim conceituada na atualidade pelo Estado brasileiro, percorreu uma longa trajetória, iniciada em 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as já mencionadas 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”. Mais de 100 anos depois, nesse longo percurso, houve muitos cenários e muitos processos formativos, até que fosse conceituada, na atualidade, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC¹⁷ do Ministério da Educação, como aquela que tem a “[...] finalidade precípua de preparar ‘para o exercício de profissões’, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade”.

O Decreto Federal nº 2208/1997 coloca em discussão o próprio termo “educação profissional” apresentado oficialmente pela LDBEN nº 9.394/1996. Em leituras, decorrentes desse processo de construção, por vezes, vimos entendido de forma dicotômica. De um lado, a educação no sentido amplo da palavra, dentro de um locus de expansão pessoal e profissional, com ancoragem numa formação holística de sujeito. Assim, compreendida como o

[...] referencial permanente de formação geral que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. (BRASIL, 2004, p. 11).

Por outro lado, as atividades da “educação profissional” sendo entendidas de forma reducionista, limitando-as à “formação profissional”, a partir da lógica do capital e do mercado. Ao longo de diferentes períodos e em distintos documentos, têm sido possível identificar vários termos apontados como sinônimos da educação profissional, tais como: ensino profissional, formação profissional ou técnico-

¹⁷ Segundo o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) é responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros. Entre as suas atribuições, deve promover o fomento à inovação, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica, especialmente quanto à integração com o ensino médio, à oferta em tempo integral e na modalidade a distância, à certificação profissional de trabalhadores e ao diálogo com os setores produtivos e sociais.

profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, requalificação e capacitação (BRASIL, 2004).

Entendemos que as críticas às previsões acerca da Educação Profissional promoveram avanços, que resultaram em atualizações na LDBEN nº 9394/1996 e na revogação, em 2004, do Decreto Federal nº 2208/1997. No ato da publicação do documento original, o termo aparecia apenas sete vezes. No Art. 36, da versão original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando trata do termo, aborda a “preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

O termo Educação Profissional ocorre poucas vezes na versão inicial da LDBEN nº 9394/1996. Em sua Seção III, que trata da Educação Profissional, vemos nos Artigos 39, 40, 41 e, de forma indireta¹⁸, no Artigo 42, que previa as formas de organização, do seu público-alvo, das suas articulações visando à oferta, à avaliação, à certificação, às conclusões de estudo e aos estabelecimentos de ensino.

Entendemos que tivemos avanços e retrocessos, mas acreditamos nos ganhos coletivos. O fato é que, depois de sucessivas e naturais atualizações e modificações ao documento original, 23 anos depois, a Legislação Educacional vigente amplia a discussão do tema, traz vários incisos e parágrafos, inexistentes na edição original. Dessa forma, a Educação Profissional é citada 19 vezes na versão mais atualizada da LDBEN nº 9394/1996, distribuídas da seguinte forma:

- Educação Profissional Técnica de Nível Médio, discutidas nos Artigos 36 A, 36 B, 36 C, 36 D;
- Educação de Jovens e Adultos, no Artigo 37;
- Educação Profissional e Tecnológica, nos Artigos 39, 40, 41 e 42;
- Formação de Professores, abordada no Artigo 62 A.

Para além de uma avaliação quantitativa, para a qual chamamos à atenção, tem a essência do documento, que nos parece evidenciar um processo de construção ao longo dos anos¹⁹. Assim, aparenta-nos uma manutenção da gênese conceitual, o

¹⁸Embora o termo “Educação Profissional” não apareça, a matéria do artigo tem estreita relação com tema.

¹⁹A SETEC traz, entre as suas funções, estimular pesquisas e estudos voltados ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, ampliar a sua atratividade e o seu reconhecimento social junto aos jovens, aos trabalhadores e à sociedade em geral, internacionalização na rede federal, estimular parcerias com instituições científicas, manutenção, supervisão e fortalecimento da Rede Profissional, Científica e Tecnológica.

que consideramos coerente com o propósito da LDBEN nº 9394/1996, que em seu Artigo 36–A, entenda a Educação Profissional de nível médio como aquela que possibilite “[...] a formação geral do educando e poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Não visualizamos diferenças conceituais significativas em relação ao documento original, que, por sua vez, traz o seguinte conceito: “[...] educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” Portanto, entendemos que as políticas de desmonte da Educação Profissional Pública que marcaram o final da década de 1990, estejam mais sustentadas no Decreto Federal nº 2208/1997, que na versão original da LDBEN nº 9394/1996.

A inconsistência acerca das concepções que se tinha sobre a educação profissional e os apontamentos do Decreto provocaram o surgimento de ações que buscavam alinhar o tema. O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP – Portaria MEC nº 1.005/97) foi justificado no documento oficial pela necessidade de implementar uma reforma da Educação Profissional, além do atendimento à

Recomendação nº 444, de 30 de junho de 1997, publicada no Diário Oficial da União de 04.09.97, da Comissão de Financiamentos Externos - COFIEX pela aprovação da continuidade da preparação do PROEP, identificado como passível de financiamento externo, por meio de Operação de Crédito Externo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (BRASIL, 1997).

O PROEP consistiu numa política que pretendia alcançar e impactar, além da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as estaduais e privadas. A política, entretanto, não dispunha de financiamento próprio, até pela falta de previsão constitucional de financiamento específico da educação profissional.

A ausência de dotações orçamentárias específicas fez com que os programas dependessem, para o seu funcionamento, de sua inserção nas estratégias de coordenação e articulação das políticas de educação básica e profissional. Dessa forma, “A cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União ou programas” (RIBEIRO; FARENZENA; GRABOWSKI, 2012).

Não bastasse a limitação de recursos referida, a gestão do PROEP apresentou problemas. Acerca desses, há uma série de dificuldades apontadas no Relatório Final

do MEC/SEMTEC/PROEP/2003²⁰, como: o apoio financeiro que não contemplava os interesses da escola; a falta de gestão democrática em todas as instâncias; e ênfase na ampliação de escolas, em detrimento da manutenção das existentes. Além disso, a partir de uma avaliação apresentada como qualitativa do Proep, esse relatório, afirmou que, em algumas gestões privadas dos recursos, os objetivos estavam alinhados aos interesses econômicos, na lógica do mercado e não da aprendizagem do cidadão público alvo do programa (BRASIL, 2003).

Ao mesmo tempo que vieram as críticas e as mobilizações em torno do documento, as quais abordamos anteriormente, o período foi também marcado por proposições como no Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, experiências, problemas e propostas, realizado pela Semtec/MEC em Brasília, no período de 16 a 18 de junho de 2003.

Os anos regidos vividos sob os auspícios do Estado Mínimo no Brasil, em especial entre 1990 e o período inicial dos anos 2000, foram marcados por um processo caracterizado pelo achatamento das políticas públicas, com diminuição da ação do estado diante das demandas constitucionalmente previstas e na educação profissional de nível técnico, pelo desmonte da estrutura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que há décadas vinha sendo uma referência (MARTINS, 1990), (NEVES, 1995), (SAVIANI, 1997), (CÊA, 2007), (LIBÂNEO, 2012), (FRIGOTTO & MOTTA, 2017).

Diante disso, notamos que essa política de Estado Mínimo, similar à apontada em trechos de entrevistas dos que dirigem a nação na atualidade, com o objetivo de “reduzir o tamanho do Estado”, tinha a finalidade de desobrigá-lo progressivamente dos seus deveres constitucionais diante das demandas das camadas sociais dos que vivem do trabalho. Nesse sentido, Brasil (2004) aponta algumas resultantes desse período:

- Definição de uma política voltada para atenuar as consequências da reestruturação produtiva e do desemprego que acompanhou a nova gestão da força de trabalho.
- Ampliação do espectro de entidades e instituições privadas que foram contempladas com recursos públicos para as ações de educação profissional e tecnológica.
- Incentivo à privatização progressiva de instituições públicas, como os Cefets e as escolas técnicas.
- Geração, não obstante, de um tipo de avanço na mobilização de setores organizados da sociedade civil, no sentido do reconhecimento da

²⁰ Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação – Governo Federal.

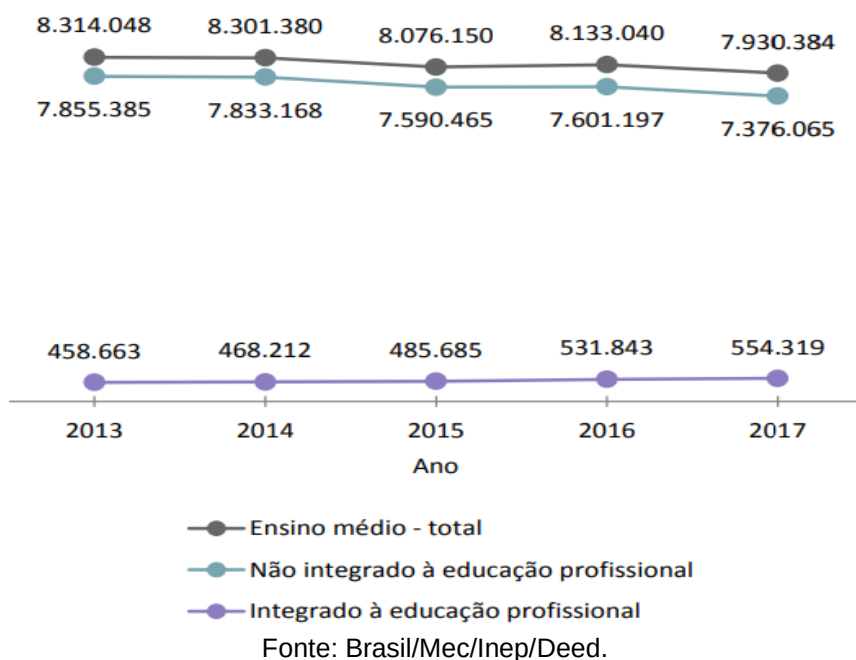
necessidade do aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores e de sua educação profissional e tecnológica.

Para além do campo legal, observando os discursos, encontramos muita proximidade nas ideias e argumentos dos atores que pensaram, elaboraram, defenderam e aprovaram a legislação que culminou no “Novo Ensino Médio”, instituído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Notamos que, de forma similar ao que assistimos nos dias atuais, a estratégia do final dos anos de 1990 era mostrar um cenário de necessidade de modernização do estado, de ineficiência da máquina pública, de geração de emprego e renda, anunciados e sustentados com o apoio da mídia (CÊA, 2007).

Quantitativamente, a partir de orientações legais da LDBEN nº 9.394/1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio, que apresentaremos a seguir, o Estado Brasileiro tenta manter o avanço no quantitativo de matrículas anteriormente provocado pela Constituição Federal de 1988. Assim, prevê, em seu art. 4º, inciso II, a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Aparentemente, o objetivo foi alcançado.

Embora em um ritmo menor, o número de matrículas continuou aumentando até o ano de 2004 (9.169.357). Nos anos seguintes, o campo verifica uma estagnação. Entretanto, o Censo Escolar mostra que as matrículas do ensino médio não só deixaram de crescer nesses últimos dez anos, como houve uma redução de 9,3% no período de 2004 a 2013. Nos anos seguintes, houve uma relativa estagnação com tendência à queda, conforme mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Evolução do número de matrículas no ensino médio brasileiro



Nos dois últimos anos, as matrículas no ensino médio mantiveram a tendência de queda. Em 2018, foram matriculados 6.462.124 e no ano de 2019, 6.192.819, apontando uma redução de 4,34%.

Considerando esse comportamento estatístico de queda, dedicaremos a entender os documentos que buscaram dirigir a etapa nesse período. Assim, investiremos um tempo para discutir as três Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de forma a melhor compreender, nos capítulos que virão, o campo no qual se insere a disciplina de Educação Física, no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

2.6 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

Diante do novo cenário da educação brasileira, com uma nova perspectiva de Estado e com legislações recém-publicadas, como a LDEN nº 9394/1996 e o Decreto nº 2208/1997, como parte dessa reforma do ensino médio, ato contínuo, somos apresentados a outros novos documentos e suas políticas.

Assim, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº. 03/1998, e

elabora os PCN`s – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>21</sup>. Os PCN`s, segundo o próprio documento, em sua apresentação, tem a função de cumprir “[...] o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 1999).

A primeira versão dos PCN`s foi apresentada no ano de 1999, assumindo que buscava superar a lógica disciplinar prevalente nas escolas. Dessa forma, os primeiros parâmetros foram organizados a partir das áreas de conhecimento, prevendo e assumindo competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de escolarização. Do ponto de vista organizacional, assumiu uma perspectiva de ensino médio em três áreas: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens, códigos e suas tecnologias, (BRASIL, 1999).

Na sequência, no ano de 2002, foram publicados os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, 2002). Nessa versão, cada uma das três áreas de conhecimento ganhou um volume de orientações educacionais complementares. Para Souza e Magalhães (2014, p. 455),

Esta versão mais detalhada das áreas surgiu como resposta às críticas feitas ao PCNEM de 1999, havendo um significativo investimento no sentido de convencer o professor que atuava no ensino médio da qualidade da proposta e da vantagem em adotá-la. Fundamentalmente, procurava-se mostrar caminhos para a constituição de um diálogo interdisciplinar no espaço escolar.

Por fim, no ano de 2004, cinco anos da primeira versão dos PCN`s, retomou-se à discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Diante da baixa acolhida dos docentes atuantes no ensino médio, o Ministério da Educação iniciou um processo de debate a partir da divulgação de documentos preliminares, escritos por especialistas, professores de Universidades brasileiras e pesquisadores(as) da Educação. (SOUZA & MAGALHÃES, 2004), (BRASIL, 2004).

Desde a publicação da LDBEN nº 9394/1996, foram três as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Se analisarmos a série de Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, nos anos de 1988, 2012 e 2018, perceberemos por parte do poder público, que gerencia a Educação brasileira, a

²¹ No Ensino Médio, lançado no ano de 2000, o documento possui 109 páginas, divididas em Parte I - Bases Legais Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

tentativa, ou talvez a necessidade de uma maior fundamentação e mais profundidade no debate em torno da última etapa da Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, foi publicada dois anos após a LDBEN nº 9394/1996, em cumprimento às previsões desta e da Constituição Federal de 1988. O cenário no qual foi demandada legalmente, pensada, elaborada, discutida e publicada é marcado pela ampliação das matrículas no Ensino Médio, como já fora destacado anteriormente.

Entretanto, segundo o próprio Ministério da Educação, numa análise, a taxa de escolarização líquida²² nesse nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassava 25 por cento, o que colocava o Brasil muito atrás de diversos países, inclusive dos da América Latina (BRASIL, 1999).

O documento traz a responsabilidade de ordenar a formação dos jovens brasileiros no novo milênio e foi organizado em 15 artigos, distribuídos em sete páginas (menor quantitativo entre os três documentos após a LDBEN nº 9394/1996). Diferente dos referidos documentos que o sucedem, utiliza, logo de início, o verbo INSTITUIR. À nossa leitura, busca marcar sua natureza inaugural e propositiva, enquanto legislação cuja função era ordenar a oferta da última etapa da Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que reforma o ensino médio, surge, no Brasil, portanto, como um dos itens prioritários da política educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso, dada a imperativa necessidade de se adequar o Ensino Médio às mudanças postas pela “[...] ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante” (BRASIL, 1999, p.7). Da mesma forma, eram novos tempos, legislações recentes, novas dinâmicas sociais e culturais constituídas no bojo desse processo de mudanças, já exaustivamente apresentados neste texto.

Numa leitura desatenta e desconecta do momento político em que vivia o País, é possível que se tenha uma visão otimista do documento. As diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 3/1998, em seu texto, realçavam valores como democracia, diversidade, liberdade entre outros²³. Assumimos que, no processo de

²² Para o IBGE e o MEC, a Taxa de Escolarização Líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (15 a 17 anos) para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária.

²³ Art. 6º Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.

leitura do documento, não nos pareceu que refletia o contexto para o qual se pretendia a sua implementação. Como exemplo, opõe-se ao Decreto 2208/1997 em alguns momentos, como prevê no Art. 12 que “Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional”.

Entretanto, ao analisarmos de forma mais ampla o contexto das políticas para o ensino médio em curso à época, bem como a hierarquia das legislações, percebemos uma realidade muito distinta daquela proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998. Pela sua natureza de diretriz, legalmente, não poderia sobrepujar conceitos mais densos, implementados por legislações anteriores, como a LDBEN nº 9394/1996 e o Decreto nº 2208/2007.

Acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, na leitura de Moehlecke (2012, p. 47), o que se percebia “[...] era um texto híbrido que, em vários momentos, acabava por ressignificar certos termos, a tal ponto, destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais”.

Ainda assim, abstendo-nos do ato condenatório ao documento, reconhecemos que em nossas pesquisas, acompanhamos o entendimento de Zibas (2005) que, diante do porte do documento, considera reduzido o número de pesquisas empíricas que se propuseram a discutir as DCNEM/1998, seja acerca da sua natureza, do seu processo de implementação, das suas dificuldades, tanto nos sistemas de ensino, quanto nas unidades escolares.

No ano de 2012, por meio da Resolução CNE/CEB nº. 02/2012, o Brasil conhece o seu segundo documento cuja função era direcionar o ensino médio. Assim, em menos de duas décadas, duas diretrizes curriculares são lavradas pelo Conselho Nacional de Educação. Para Silva e Sheibe (2017, p. 21), “Esses textos possuem a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular e divergem substantivamente no que propõem quanto à identidade e às finalidades dessa etapa da educação”.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, vem com o propósito de atualizar a Resolução anterior de 1998. Opta em sua apresentação pelo verbo definir na sua

Art. 7º Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social.

apresentação no Artigo 1º²⁴. No documento anterior, notamos o uso do verbo instituir, até numa possível referência a sua condição de pioneirismo.

O documento amplia em oito artigos a versão anterior, composto, assim, por 23 artigos distribuídos em nove páginas. Logo nos textos iniciais, assume conceitos importantes, o que à nossa leitura avança em relação à legislação similar de 1998. Em seu Capítulo II, destinado ao referencial legal e conceitual da legislação, reconhece no Art. 3º que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”.

A legislação, em seu Art. 5º, traz princípios importantes, entre os quais destacamos: a “formação integral do estudante”, a “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem” e “reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”.

Diante das DCNEM/2012 e de outros que o antecederam, entendemos que, ao longo dos anos, houve um avanço na legislação educacional brasileira. Da mesma forma, o reconhecimento de que é importante pensar como os benefícios destas devem chegar ao aluno de forma efetiva.

Nesse sentido, Rocha e Magalhães (2014, p. 455), ao defender que uma prática docente deve dialogar com as suas Diretrizes, afirma que “O Ministério da Educação (MEC) parece ter apreendido essa necessidade com as diversas experiências de implementação de políticas públicas para o ensino médio desde a redemocratização do País”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 reconhecem como dever do Estado um ponto que nos é caro enquanto concepção, e que nos acompanha durante toda a escrita deste capítulo: assegurar o direito à escolha; o dever do poder público em disponibilizar caminhos e possibilitar escolhas ao adolescente de 15 a 17 anos, público-alvo do Ensino Médio, para que, assim, tornem-se protagonistas de sua história. O documento prevê no inciso XI do Art. 14 da Resolução CNE/CEB nº. 02/2012, que:

²⁴ Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento.

Recentemente, ao povo brasileiro foi apresentada a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 que institui as atuais Diretrizes Curriculares para o ensino médio. O documento integra um conjunto de legislações, como a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu o “Novo Ensino Médio”. Com 38 artigos e 16 páginas, a Resolução CNE/CEB nº 3 sugere uma sequência não necessariamente intencional, mas que aponta para uma modernização de documentos os quais sofrem o desgaste político e do tempo.

2.7 O “NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO”: INFLUÊNCIA DE LEGISLAÇÕES, PLANOS E DIRETRIZES NA ÚLTIMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

O ensino médio é uma etapa da educação básica que se destina ao aprimoramento do educando como pessoa humana com o intuito de aprofundar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, possibilitando que ele dê continuidade aos estudos, na preparação básica para o trabalho e a cidadania. Tal perspectiva é apontada no art. 22 da LBDEN/1996, ao destacar que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A partir de 2015, inicia-se, assim, um novo cenário no ensino médio brasileiro. Com o discurso de que otimizaria o tempo do adolescente no processo de escolarização, permitiria uma maior diversidade de opções ao aluno, direcionando para uma suposta preferência do estudante sobre o que queria estudar e, principalmente, admitiria o acesso ao mundo do trabalho de forma mais precoce, a partir do fortalecimento do ensino técnico profissional, sobretudo o integrado ao ensino médio (SILVA & SHEIBE, 2017).

Paralelamente ao aumento das discussões legais e curriculares acerca do ensino médio, temos visto uma discussão sobre a carreira docente, seus desafios e a

organização do Estado para tal demanda. Entendemos que essa preocupação tem fundamento e deve ter espaço na agenda de prioridades das políticas educacionais.

Dados do Censo Escolar de 2016 mostram que, no ensino médio brasileiro, atuam 519,6 mil professores, 41,8% em mais de uma escola. Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2016, do total de docentes que trabalham com turmas de ensino médio, 93,3% têm nível superior completo, porém apenas 54,6% deles tinham formação universitária na área em que atuavam.

As consequências de um quadro assim são incompatíveis com parte das 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). A meta 3 do PNE, por exemplo, já está prejudicada, conforme demonstrado no gráfico 1, ao apontar a queda no número de matrículas. A meta previa, na sua publicação, que o ensino médio até 2016 seria universalizado para toda a população de 15 a 17 anos. Como meta prevista no PNE, o Brasil deve elevar, até o final de 2024, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Dados do IBGE²⁵ apontam na atualidade para 56%.

Há um entendimento no campo de que não há qualidade na educação sem uma composição qualificada do corpo docente (NÓVOA, 2002), (TARDIF, 2006). Embora não seja a única variável na definição do sucesso da educação, tampouco podemos acreditar que sem professores atuando nas suas áreas de formação, esse caminho para a qualidade seja alcançado.

As mudanças promovidas pelo “Novo Ensino Médio”, instituído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, vieram simultaneamente ao documento legalmente previsto e publicado. Em três de abril de 2018, a Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio é apresentada. Fecha, assim, o período histórico delimitado com fins metodológicos nesta tese.

Esse documento, previsto na LDBEN nº 9.394/1996, no seu Título V, Capítulo II, Art. 26, estabelece que os currículos deverão ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, definida pelo sistema ou estabelecimento de ensino. A forma de condução do processo de elaboração e tematização da parte diversificada vem sendo trabalhada pelos órgãos governamentais competentes, em estados e municípios.

²⁵ Os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE são de 2015 e estão disponíveis: <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17>>.

Vimos neste texto que, ao longo dos últimos 30 anos, o ensino médio tem sido o palco de diversos debates. Não por acaso, pela sua natureza mais estratégica, foi a última etapa da educação básica a ter o seu documento referência da Base Nacional Comum Curricular.

Além da recém-publicação do documento-referência da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, os profissionais da educação estão em um processo de assimilação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei Federal nº 13.005/2014), dos 26 Planos Estaduais e um Distrital de Educação, dos 5.570 Planos Municipais de Educação e, recentemente, a Lei Federal nº 13.415/2017, que modifica o ensino médio. Embora não seja periférico nos debates da nação e raramente citados na macropolítica nacional, o Plano Nacional de Educação tem papel central nos rumos do país. Para Saviani (2011, p. 17), “Deve-se, pois, estabelecer uma íntima conexão entre o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento Econômico do país”.

Considerando os processos de formação dos nossos docentes e demais profissionais da educação (inicial e continuada), a nossa capacidade, enquanto docentes, de acolhimento, digesto e tematização dessas legislações e políticas, na velocidade e concomitância com que são apresentadas, precisa ser pensada. Quem é nomeado para pensar e planejar tudo isso nem sempre tem a educação como foco primário. A capacidade técnica e o comprometimento dos gestores da educação (nas três esferas) não são elementos de inclusão/exclusão no processo de nomeação dos cargos de gestão no Brasil. Dessa forma, considerando o momento de mudanças, adaptações, na velocidade do mundo moderno, o cenário que se desenha ao ensino médio brasileiro é de angústia (SAVIANI, 2011).

Ao olharmos para o ensino médio, observamos mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro. Inicialmente pela medida provisória nº 746 publicada no Diário Oficial da União nº 184-A do dia 23 de Setembro de 2016, seção que, entre tantas alterações e proposições curriculares, indicam no texto original a extinção de disciplinas como Arte, que, pela intenção do documento, seria eliminada do ensino médio, sendo obrigatória na educação infantil e no ensino fundamental. A recomendação do documento acerca da alteração do Art. 26 da LDB diz: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente

curricular obrigatório na educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

No caso da disciplina Educação Física, havia previsão de alteração, como debateremos mais adiante, de forma apropriada no texto. Além da extinção no ensino médio, essa alteração torna sua prática facultativa na educação Infantil e no ensino fundamental. Era o que continha no texto: “§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno”.

O “Novo Ensino Médio”, instituído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi rejeitado pelos trabalhadores da educação, instituições de pesquisas em educação e por parte da imprensa. Em 2016, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da educação (CNTE) publicou uma análise em que destaca: “[...] o expediente antidemocrático usado pelo Governo golpista para tratar de um tema de tamanha relevância social”.

Para a CNTE, os objetivos do documento são “[...] reduzir a aprendizagem dos estudantes aos ditames do mercado e fomentar a privatização das escolas e a terceirização de seus profissionais”. Uma crítica muito recorrente, e que nos parece devida, trata da hierarquização das disciplinas que compõem o currículo do ensino médio. A esse respeito, a CNTE destaca que outro objetivo do documento “[...] é reduzir o conhecimento obrigatório dos estudantes do ensino médio público à Língua Portuguesa e à Matemática” – únicas disciplinas a serem ministradas obrigatoriamente nos três anos do ensino médio –, “[...] a fim de melhorar as notas nos testes standardizados (nacionais e internacionais) e de quebra fomentar a formação de mão de obra barata e despolitização dos sujeitos”.

Na academia, a acolhida a esse preceito, a exemplo das organizações de classe, não foi das melhores. Acreditamos que as mudanças no ensino médio foram feitas de forma abrupta, antidemocrática e com uma intencionalidade ideológica delineada, que é servir a um mercado de produção de mão de obra, bem como restringir o acesso das camadas mais pobres ao ensino de qualidade. Nesse entendimento, Silva e Sheibe (2017, p. 21) afirmam que a “[...] atual reforma está sustentada na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial”. Para as autoras, “[...] é preciso dar o devido destaque às ocupações de

mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes de todo o país” (SILVA; SHEIBE 2017, p. 26).

No entendimento das autoras, na tentativa de demonstrar a importância do que estamos vivenciando no ensino médio brasileiro, é importante enfatizar a intencionalidade da reforma, que vai além de reduzir o acesso a um ensino médio de qualidade a todos. Para além, visa a atender a indicadores de avaliações externas, nacionais e internacionais (Ideb, Pisa)²⁶. Dessa forma,

“[...] aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e adota critérios pragmáticos para definir os rumos da mudança, tais como o desempenho nos exames em larga escala e o acesso limitado à educação superior por parte dos concluintes do ensino médio” (SILVA E SHEIBE 2017, p. 21).

Mesmo diante desse cenário de repercussão negativa e baixa acolhida, uma outra versão da MP nº. 746/2016 é apresentada. Agora mais preocupante, por trazer a força de uma Lei Federal. Assim, a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, apontada nos diversos meios de comunicação, é apresentada à sociedade a reforma como sendo o “Novo Ensino Médio”.

O “Novo” ensino médio que é ofertado em 28,3 mil escolas no Brasil não inovou em tudo, sobretudo em pontos sensíveis ao Governo Federal. A política de financiamento, por exemplo, reivindicação antiga de órgãos como o Consed²⁷ e a Undime,²⁸ não entrou em discussão. A responsabilidade prioritária permanece do Distrito Federal e dos Estados. A sobrecarga da tarefa de estruturar a educação básica

²⁶ Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Pisa - O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

²⁷ O Conselho Nacional de Secretários de Educação, nesse Estatuto designado, abreviadamente, pelo termo Consed, fundado em 25 de setembro de 1986, conforme Ata da XIV Reunião do Fórum de Secretários de Educação, realizada em Belém-PA, é pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação civil sem fins lucrativos, que tem por escopo congregar, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal (CONSED, 2018).

²⁸ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Seus princípios são: democracia que garanta a unidade de ação institucional; afirmação da diversidade e do pluralismo; gestão democrática com base na construção de consensos; ações pautadas pela ética com transparência, legalidade e impessoalidade; autonomia em frente aos governos, partidos políticos, credos e outras instituições; visão sistêmica na organização da educação fortalecendo o regime de colaboração entre os entes federados (UNDIME, 2018).

recai sobre os municípios com um investimento discreto dos Estados e União. Basta observar que dados do Censo Escolar de 2016 demonstram que, na última década, cresceu 56,9% o número de escolas que oferecem creche (responsabilidade dos municípios) e 11,6% a oferta do ensino médio (responsabilidade dos Estados, Distrito Federal e União). Na linha do continuísmo em pontos específicos, mantém a duração mínima de três anos e encerra a educação básica. Por outro lado, com a reforma proposta pela Lei Federal nº 13.415, a carga horária mínima anual do ensino médio passa a ser de 1.000 horas, devendo ser ampliada para 1.400 horas, no prazo máximo de cinco anos.

O documento traz como função a formação geral do aluno, podendo associar uma formação profissional, concomitante ou subsequente, que visem à formação para o trabalho. Nessa possibilidade em especial, vemos uma participação significativa da União no ensino médio brasileiro. As escolas técnicas federais, os centros federais de educação técnica e tecnológica e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, mantidos pelo Governo Federal, têm ofertado o ensino médio em municípios por eles apontados como estratégicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996, pela sua importância legal, inerente àquela que deve direcionar a educação nacional, teve forte impacto nos sistemas educacionais. Para o ensino médio levou à produção de diferentes documentos como três Diretrizes Curriculares, diversos Decretos e também a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Em seu Título V, capítulo II, Art. 26, a LDBEN nº 9.394/1996 prevê que os currículos do ensino fundamental e médio deverão ser orientados por uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com uma parte diversificada, elaborada pelo sistema ou estabelecimento de ensino.

O ensino médio, como última etapa da educação básica, teve a sua versão da BNCC homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo Ministério da Educação. O documento veio 22 anos depois de publicada a LDBEN nº 9.394/1996. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, viabilizadas a partir da provocação da LDBEN nº 9.394/1996, vieram antes e foram estabelecidas a partir do Parecer nº. 15/98 da Câmara de Educação Básica do CNE (BRASIL, CNE/CEB, 1998). Posteriormente, tivemos atualizações das DCNEM, pela Resolução nº 2, da CEB/CNE, de 30 de janeiro de 2012. Atualmente, estamos conhecendo o “Novo Ensino Médio”, instituído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a Resolução N.º 3, da CEB/CNE de 21 de novembro de 2018.

O Brasil é um país de dimensões continentais e que, ainda, sofre com as desigualdades educacionais. Tal característica da BNCC coloca as unidades escolares dos 5570 municípios brasileiros em condições desiguais de realizar o que está definido em um roteiro de conteúdos e objetivos. O país tem na sua última etapa, o ensino médio, conduzido majoritariamente pelos 26 Estados da Federação. Temos dúvidas da eficácia da padronização curricular com uma via prescritiva.

Fazemos uma leitura positiva da Base Nacional Comum Curricular, a qual não oferecemos uma oposição original. Fica, no entanto, o nosso questionamento para estudos futuros, se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, considerando a sua forma, processo de elaboração e processo de implantação, alcançará os quase 50 milhões de alunos brasileiros, respeitando os princípios de equidade e qualidade, diante de tamanha diversidade.

2.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Vimos, ao longo deste texto, que os últimos 30 anos têm sido repletos de aprendizados e de construções. Diante desse cenário, três ciclos parecem-nos desenhados. O primeiro que vai da Constituição Federal do Brasil de 1988 até a revogação, no ano de 2004, do Decreto nº 2.208/1997. Esse período, marcado por uma política neoliberal, por um encolhimento do estado e pelo desinvestimento na educação, apresenta um Estado com uma percepção e postura reducionista do seu papel.

Um segundo período, a ser estudado mais profundamente no capítulo três desta Tese de Doutorado, pode ser notado entre os anos de 2004 e 2015. Caracterizado por uma reorganização das políticas públicas acerca do ensino médio, aproximando a formação propedêutica da formação profissional, ampliação da malha de abrangências dos institutos federais, tanto geograficamente quanto acerca das etapas e modalidades de serviços educacionais que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entrega.

Uma evidência da expansão pode ser vista ao analisarmos os números, os quais mostram que mesmo numa redução total de matriculados na educação básica, redução das matrículas no ensino médio, tanto público estadual quanto privado, a

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica veio até o ano de 2015 numa política de expansão. A esse respeito, Maciel (2016, p. 135) destaca que,

[...] embora as demais Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tenham ampliado a oferta de EMI, o número absoluto de matrículas no ensino médio não foi ampliado, ao contrário, foi reduzido em todas as Redes, sendo que a federal foi a única que ampliou a oferta absoluta de ensino médio no período mencionado.

Os Autores (BROTTO, 2013; MACIEL, 2016) entendem que houve avanço no processo de interiorização da educação profissional. No caso capixaba, em especial, notamos que a oferta, antes centralizada e restrita às capitais, passou a ser oferecida em cidades do interior após a edição da Lei Federal nº 11.898/2008. Dessa forma, a educação profissional integrada ao ensino médio, ao promover a ampliação do número de vagas, contribui para a efetivação do constitucional direito à educação.

Para Maciel (2016), o Ifes, assim como os demais Institutos Federais, constitui-se como uma política pública consolidada, não só pela questão estrutural, mas por responder às necessidades históricas da institucionalização de uma política de educação profissional perene e mantida inteiramente pelo orçamento público, e, portanto, configura-se num avanço no que se refere à oferta pública, gratuita e de qualidade da educação profissional, atuando também sobre o direito ao trabalho.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem demonstrado eficiência nos seus resultados. Como dito, quando submetida a diferentes avaliações externas, tem entregado resultados que justificam os investimentos. Entretanto, paradoxalmente, uma política que em situações normais de gestão seria uma referência a ser multiplicada em função do seu sucesso, encontra-se ameaçada por políticas que estão sendo propostas para a educação brasileira desde 2015.

A partir de 2015, percebemos um terceiro período. No que tange às políticas voltadas ao ensino médio, num cenário composto por 14 milhões de desempregados, temos o período marcado pelo retorno de agendas dos anos de 1990, inclusive com uso de parte de seus argumentos, e subtração e encolhimento de direitos sociais e trabalhistas, por meio de reformas²⁹, que são temas caros à sociedade, entre eles a educação.

²⁹A Emenda Constitucional nº 95 congelou por 20 anos o investimento público destinado a direitos sociais fundamentais como Saúde, Educação e Assistência Social. No período também tivemos a

Entendemos, assim, que, desde 2015, estamos imersos num novo modelo de condução do Estado brasileiro, com impactos diretos na educação do povo brasileiro. Os rumos e as consequências ainda não estão definidos, porém com repercussões dos seus efeitos, muitos deles já estão apresentados neste texto e estarão nos próximos capítulos, sem uma possibilidade de prognóstico para os anos subsequentes.

Nesses 30 anos, foi prevalente uma educação brasileira que sempre esteve longe da estabilidade. Boa parte das críticas que sofre é originada pela incapacidade do sistema, até então, de promover a melhoria na qualidade, permanecendo, em especial no ensino médio, o “[...] direito constrangido pela ordem estabelecida” (SILVA, 2015, p. 69). Ponderamos, entretanto, que sempre foi e sempre será um imenso desafio promover a educação nos moldes das previsões legais, num país jovem e de dimensões continentais como o Brasil.

O amadurecimento de uma nação e a estabilização das suas políticas de estado são construídas ao longo de várias gerações por sequências de erros e acertos, entretanto com consequências mais duras quando não são previstas as conduções típicas de um Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, corroboramos com Silva (2015, p. 72) ao afirmar que

[...] quaisquer propostas de mudanças que desconsiderem as condições para sua materialidade será imediatamente letra morta, e isso passa pelo reconhecimento dos espaços escolares e de seus interlocutores como lócus central e estratégico das transformações que queremos e precisamos para o Ensino Médio brasileiro.

Dessa forma, mudanças radicais, sem a devida consulta popular e participação efetiva de seus sujeitos, instalam, por consequência, insegurança nos seus atores, ausência de corresponsabilidade, muitas vezes revelada como uma crise.

reforma trabalhista, pela Lei 13.467, de 2017 e a Emenda Constitucional nº 6, que reforma a previdência.

3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – CONHECENDO O CAMPO DE ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

3.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por finalidade entender a trajetória histórica recente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM¹ e, a partir da análise dos seus fundamentos legais, compreendermos como se constituiu o campo de atuação da disciplina de Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio², modelo ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, entre os quais, o Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes.

Analisamos os desdobramentos administrativos e pedagógicos da modalidade³ e, ainda, a evolução das matrículas, a ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴ – Rede Federal e, o seu comportamento diante de um conjunto de legislações apresentadas, sobretudo, a partir do ano de 2004. Em contraposição aos expressivos números da Rede Federal, colocaremos em discussão um tema sensível, que nem sempre é apresentado: o fracasso escolar, manifesto pela evasão, abandono e retenção escolar.

O recorte histórico deste capítulo contempla o período entre os anos de 2004 e 2018. Após uma breve contextualização da LDBEN nº 9394/1996, realizaremos a

¹ Para fins deste texto, assumimos o conceito descrito no Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas quais, define a modalidade como aquela ofertada nas formas, articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. Articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura (BRASIL, 2012).

² De acordo com o Artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio (BRASIL, 2012).

³ As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicadas no ano de 2013, reconhecem a Educação Profissional Técnica de Nível Médio como uma modalidade, na medida em que, “possui um modo próprio de fazer educação nos níveis da Educação Básica e Superior”. Dessa forma, em harmonia com os termos do artigo 36-B da LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 2013).

⁴ No âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

análise de duas legislações importantes para a etapa de ensino e para a modalidade de EPTNM: o Decreto Federal nº. 5.154/2004, que revogou o Decreto Federal de 2.208/1997 e a Lei Federal nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Traremos, para análise, demais legislações com relação ao objeto, expressas por Decretos, Resoluções e Diretrizes, as quais possam nos ajudar a compreender a EPTNM e a organização de uma das suas possibilidades: o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio – ETIEM, enquanto campo no qual a Educação Física está inserida como disciplina regular. Assim, discutiremos os últimos 15 anos, de um período de 30, que delimitam historicamente esta Tese.

Metodologicamente, faremos uma pesquisa histórica, a partir da análise crítico-documental. Assumimos a história, como nossa opção de pesquisa, dada a relevância do período para o objeto em pesquisa, e pelo volume de documentos que foram publicados, com repercussões imediatas no campo (matrículas, número de escolas, variedade de cursos etc). Para tal, recorreremos aos estudos de Chartier (1990), Bloch (2001), Certeau (1994, 2006) e Ginzburg (1989, 2002, 2006).

Temos a consciência de que a ação de pesquisar um período histórico exige que façamos escolhas. Essas, bem mais que recortes temporais, documentais ou geográficos, são determinantes nos rumos da pesquisa, impactando diretamente os seus resultados. Marc Bloch (2001) chama-nos à atenção para os critérios dessas decisões na importante tarefa de delimitar, selecionar e definir o sujeitos e lócus da pesquisa. Assim,

Não deixa de ser menos verdade que, face à imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas; em consequência, a nela fazer uma escolha que, muito claramente, não é a mesma que a do biólogo, por exemplo; que será propriamente uma escolha de historiador (BLOCH, 2001, p. 52).

Dessa forma, ao estabelecermos recortes de tempo e de espaço, resultantes de nossas escolhas, enquanto pesquisadores, inevitavelmente, estaremos sujeitos aos riscos decorrentes dessa tomada de decisão. Ainda assim, parece-nos um caminho acertado, considerando que delimitações de tempo qualificam a análise, por permitir um olhar mais direcionado ao objeto que se pretende pesquisar. Da mesma forma, entendemos que a devida delimitação dos espaços de pesquisa e, com o campo bem definido, teremos, enquanto pesquisadores, uma melhor orientação nos estudos (BLOCH, 2001).

O período temporal contemplado pelo capítulo foi marcado por idas e vindas, continuidades e descontinuidades no processo de construção da EPTNM. Entendemos que a construção da EPTNM ocorre num cenário em constante reorganização social e histórica do contexto, sob influência de forças políticas que incidem no campo (FRIGOTTO; MOTTA, 2017). Assim, entendemos que análises exclusivamente lineares tornam-se insuficientes (BLOCH, 2001).

A elaboração, aprovação e publicação de documentos legais operam em cenários, onde, comumente, o contraditório está presente; logo, sujeitos às relações de força (GINZBURG, 2002). Dessa forma, prevalecem ou sucumbem, a partir da sua capacidade de sustentação técnica e política (não necessariamente nessa ordem) (JAKIMIU; SILVA; LARA, 2016). A partir do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), buscaremos pistas em termos técnicos, contextos de frases que melhor configurem os documentos legais e que favoreçam uma leitura, para além da grafia textual.

Neste capítulo, trouxemos alguns documentos importantes, que situam legalmente a EPTNM. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, prevista na constituição de 1988, o Decreto Federal nº. 5.154/2004, a Lei Federal nº 11.892/2008, Resoluções, Diretrizes e até as recentes políticas públicas educacionais: a Medida Provisória nº. 746/2016 e a Lei Federal nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu “o novo Ensino Médio brasileiro”.

Trataremos de outras publicações de impacto na EPTNM, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGEG, de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCNEPTNM, de 2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, de 2013. Por fim, abordaremos, entre outras, a Medida Provisória nº. 746/2016 e a Lei Federal nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu o novo Ensino Médio brasileiro”.

O nosso esforço na produção deste capítulo foi no sentido de, ao apresentarmos um documento, compreendermos a condição em que ele foi construído, buscando, assim, apontar quem é, em cada momento, “o senhor da aldeia” (BLOCH, 2001). Na condição de pesquisadores, buscamos indagar os documentos oficiais pautados, considerando que eles mais falarão por si (BLOCH, 2001). Buscamos identificar neles os testemunhos históricos que nos ajudaram a esclarecer a EPTNM no Brasil, no período de 2004 a 2018.

Ao indagarmos os documentos, tivemos a clareza da importância das escolhas técnicas que utilizamos para operar no campo científico (CERTEAU, 2006). Para tal, assumimos como questões norteadoras: quais os principais documentos publicados no período? Quais são as intencionalidades dos elaboradores de Portarias, Decretos, Diretrizes (CNE, CEB, MEC, etc.), ao publicarem, naquele momento, tais documentos? De que maneira tais legislações foram acolhidas no campo? Como se comportou estatisticamente o cenário da EPTNM a partir de tais publicações?

Investimos nas análises de tais documentos a fim de termos melhores condições, nos próximos capítulos, de compreendermos o lócus do processo de escolarização da disciplina de Educação Física, no ETIEM no Brasil. Dessa forma, teremos mais elementos para analisar os planos de ensino da disciplina de Educação Física, dos campi do Ifes. Feito isso, acreditamos que teremos adquirido a suficiência técnica e a sustentação teórica mínima, para a proposição de diretrizes voltadas à futura construção de uma Proposta Curricular para o ensino da disciplina de Educação Física no ETIEM do Ifes.

3.2 UM OLHAR SOBRE O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO: DESVELANDO O LUGAR DE INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, a educação no Brasil passou a ser organizada em níveis, etapas e modalidades educativas e buscou contemplar demandas históricas e lacunas técnicas e sociais, tais como: Educação Especial, Educação Profissional, Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo (JAKIMIU; SILVA; LARA, 2016). Desse modo, ao agrupar diferentes agendas em torno de si, a LDBEN nº 9.394/1996 promoveu uma concentração de temas, que são aspirações de diferentes sujeitos e comunidades (BRZEZINSKI, 2010).

A LDBEN nº 9.394/1996, em seu capítulo III, artigos 39 a 42, introduz no campo legal o termo Educação Profissional, o que consideramos um avanço, visto que estando prevista legalmente, a modalidade passa a ter maiores chances de deslocar as gestões, de eventuais inércias. No artigo 39, conceitua-a como aquela “[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia,

conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Em seu artigo 40, prevê que “[...] a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Na sequência, nos artigos 41 e 42, a LDBEN nº 9394/1996 flexibiliza o alcance da avaliação da aprendizagem, bem como prevê além da oferta de cursos regulares, “[...] cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”.

Na disciplina de Educação Física, a LDBEN nº 9394/1996 desloca a sua concepção, até então compreendida como prática, que passa a ser considerada como componente curricular. Tal previsão está descrita no parágrafo 3º, art. 26, na legislação, com o seguinte texto: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, p.10).

Entretanto, apenas cinco anos depois, a partir da Lei Federal nº 10.328/2001, o termo “componente curricular obrigatório” aparece no documento referindo-se à Educação Física. Na perspectiva legal, finalmente equipara a disciplina às demais que compõem o ensino médio brasileiro.

A Educação Física também passou por avanços e retrocessos, com adequações da LDBEN nº 9394/1996 e demais políticas educacionais do final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM’s, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Vemos que desde a promulgação da LDBEN nº 9394/1996, o Brasil vivencia um período caracterizado por um intenso volume de publicações de documentos que visam a orientar/normatizar/direcionar a Educação Brasileira. A esse período, Ciavatta e Ramos (2012) chamaram de “era das diretrizes”⁵. Segundo as autoras, para além dos documentos, esse período foi caracterizado por um “caráter discursivo inovador”,

⁵ As autoras consideram o período a partir da LDBEN nº 9394/1996 e pelo decreto n. 2.208/97, as DCN e os PCN do final dos anos 1990, estendendo-se até 2011[...]. Especificamente, são os documentos em processo no Conselho Nacional da Educação e os documentos alternativos de um Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação, reunindo movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério (CIAVATTA & RAMOS, 2012, p.13).

divulgado pela mídia e pela abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas.

Nazário (2018), para quem, dentro do projeto de escolarização brasileira, o Ensino Médio possui lugar estratégico, chama-nos à atenção para o fato de a disciplina de Educação Física estar imersa num processo de mudanças que vão além dela própria e da organização da última etapa da educação básica. Assim é parte de uma “[...] série de rearranjos estruturais que envolvem políticas econômicas macroestruturais, mundo do trabalho e o próprio lugar do projeto de escolarização na sociedade brasileira” (NAZÁRIO 2018, p. 272).

Nesse entendimento, destacamos que os desafios que a Educação brasileira enfrenta passam por questões que vão além das pedagógicas. São agendas administrativas e financeiras, ligadas a demandas de financiamento, gestão pública, políticas sociais, efeitos das (des)continuidades de Políticas Educacionais. Além disso, devemos considerar as especificidades do Ensino Médio. Assim, corroboramos com Ferreira, Ventrone e Santos (2016, p. 149), quando afirmam que

Os debates atuais colocam em causa o realismo e o custo econômico dos problemas que envolvem a educação no país. Quando o foco é o Ensino Médio, o quadro apresenta-se mais difícil e complexo, porque está mais diretamente relacionado aos embates da integração das juventudes no mundo do trabalho.

Dessa forma, as intenções de mudanças estruturais no projeto educacional brasileiro, conseqüentemente, no Ensino Médio, incidem para além das finalidades educacionais da etapa. Assim, acabam por repercutir em disputas, sobre o lugar dos componentes curriculares (usualmente, 13 disciplinas em média compõem o currículo da etapa), enquanto instâncias relevantes no atingimento do perfil do egresso que se pretende para a etapa e para o mundo do trabalho.

Na sua Política Educacional, à nossa leitura, o Brasil avançou no perfil de egresso da EPTNM, com todas as implicações decorrentes da revogação do Decreto 2.208/1997 e com a publicação do Decreto Federal nº 5.154/2004, que estabeleceu que a EPTNM, a partir de então, passaria a ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio.

3.2.1 O Decreto Federal 5.154/2004: mudanças nos rumos da educação profissional técnica de nível médio

O Decreto Federal nº 5.154/2004, publicado em 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º, do art. 36 e os artigos 39 a 41, da LDBEN nº 9.394/1996, e revoga o Decreto Federal de 2.208/1997. Demonstraremos que a legislação representa o principal suporte legal para a estruturação do ETIEM e, sobretudo, para a criação dos Institutos Federais pela Lei Federal nº 11.892/2008, que regulamenta o atual modelo da Rede Federal.

Consideramos o Decreto nº 5.154/2004 como de grande importância. Não apenas pelos números que apresentaremos, mas por tudo que demandou em políticas e legislações complementares. Ao revogar o Decreto nº 2.208/1997, estabeleceu que a EPTNM, a partir de então, passaria a ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados, em seu Artigo 4º, que:

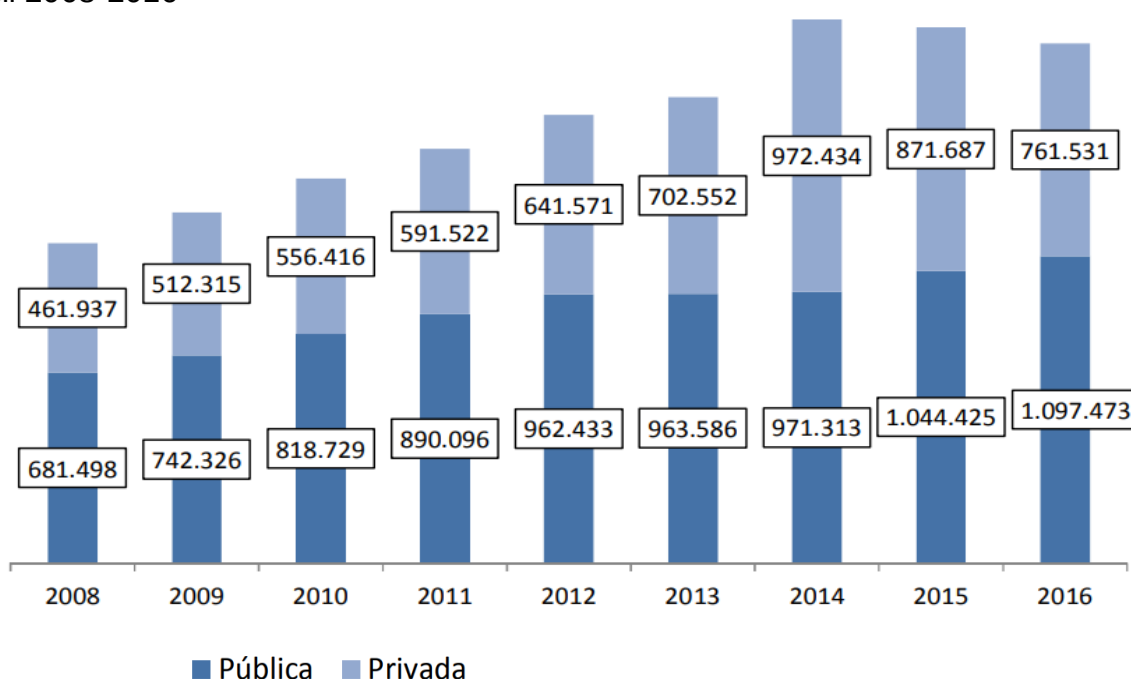
- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
 - II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
 - III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.
- § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
 - II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
 - III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Como efeito direto do Decreto, mas não exclusivo, assistimos nos anos seguintes à publicação desse Decreto, fortes investimentos financeiros, e sua

operacionalização a partir da expansão da Rede Federal⁶, o que provocou uma evolução dentro da política da EPTNM e do ETIEM (TURMENA; AZEVEDO, 2017).

Dessa forma, ao longo deste texto, buscaremos entender o contexto que foi o “pano de fundo” para o maior crescimento em número de escolas, cursos e alunos, da história da Rede Federal. Da mesma maneira, tentaremos entender como as legislações e os movimentos na Política Nacional influenciaram o número de matrículas, que permanecem em expansão até os dias atuais.

Gráfico 4 – Número de matrículas na Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Brasil 2008-2016



Fonte: Brasil/Mec/Inep/Deed.

Frigotto (2005) e Kuenzer (2008), no entanto, apontam a brandura do Decreto nº 5.154/2004. Para os autores, o texto é híbrido e não atende plenamente às expectativas de mudanças estruturais nos rumos da Política Nacional. Vale destacar que a leitura dos autores foi imediatamente após a publicação, momento em que populares e o meio intelectual esperavam uma política menos conservadora (FRIGOTTO, 2005). Entretanto, ao analisar de um outro lugar, a partir de um outro momento histórico, depois de assistirmos ao processo de expansão da Rede Federal,

⁶ Dados de Brasil (2020) apontam que a Rede Federal possuía 140 escolas técnicas no país em 2003. Entre 2004 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento.

e da criação dos Institutos Federais, acreditamos que o documento teve a dimensão possível.

Nesse sentido, Chartier (1990), chama-nos à atenção para a importância de analisarmos os textos com o devido cuidado de considerar a historicidade do documento. Só então, poderemos compreendê-los no contexto histórico, social e político que lhes confira sentido, levando em consideração quem escreveu, suas intencionalidades e seu lugar, diante do objeto analisado, assegurando a natureza científica conquistada a partir da leitura dos contextos das análises.

Nesse sentido, para Frigotto (2005), o Decreto Federal nº 5.154/2004 deu-se em meio a uma emblemática disputa alicerçada num campo com intensa luta teórica e assentado numa “democracia restrita”⁷. Para o autor, embora distante do consenso, e aquém das expectativas dos que desejavam uma política mais radical, o documento foi gerado após um intenso debate, com diferentes forças, em meio à participação efetiva de intelectuais, entidades, instituições e representações da sociedade civil.

Frigotto (2005), ao analisar o cenário político do país, na época da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, entende que ou o documento seria acolhido pelos que desejavam mudanças como um avanço, um ganho político, uma revogação de uma política superada, ou seria apropriado pelas mesmas forças conservadoras que ditaram os rumos da política educacional do Ensino Médio no Brasil, nos 15 anos anteriores, a partir dos princípios referenciais do Estado Mínimo. Assim,

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4).

Para ilustrar a importância do Decreto nº 5.154/2004, apresentamos o Quadro 2, construído a partir das informações do site do Ministério da Educação, na aba de Educação Profissional e Tecnológica. Apresentamos os oito tópicos descritos pelo Mec, como de fundamentação legal da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seis, o Decreto aparece como sustentação legal da modalidade.

⁷ Para Fernandes (2006), trata-se de uma “democracia”, pois está ajustada aos requisitos jurídicopolíticos das nações desenvolvidas. Entretanto, na leitura do autor, aberta e funcional só para os que têm acesso à “dominação burguesa”, tornando-se, assim, “restrita”, porque tais requisitos aplicam-se apenas a setores minoritários da nação.

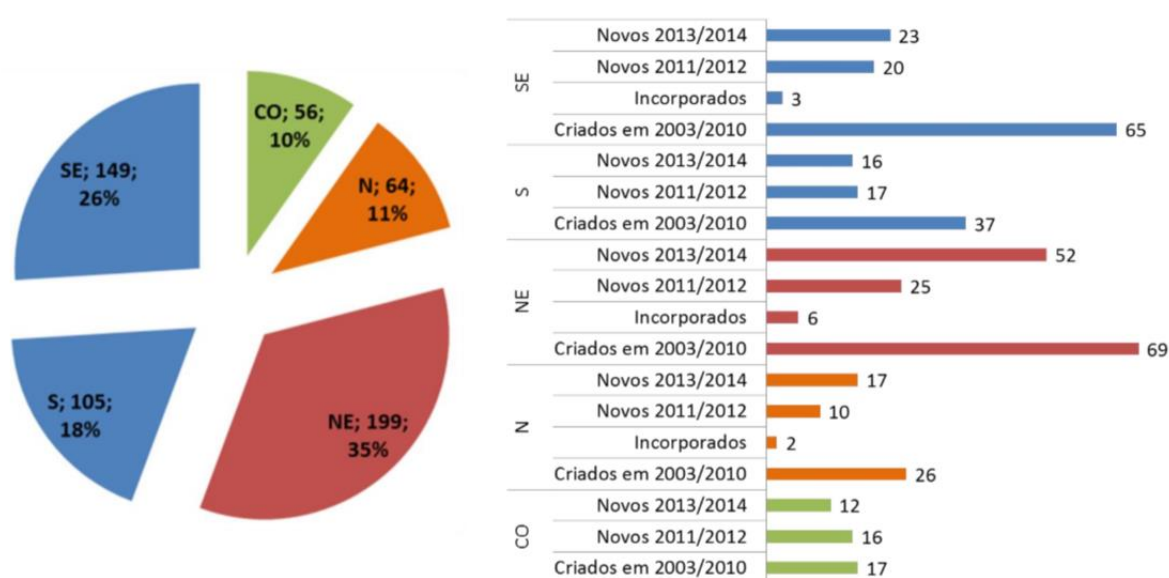
Quadro 2 – Sustentação Legal da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

1	Artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, bem como Inciso II do §2º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014 e inciso V do Art. 36 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017.
2	Parágrafo Único do Art. 36-D e § 1º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso II do § 6º do Art. 36 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017; Art. 30 da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, definida com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
3	Parágrafo Único do Art. 36-A, Inciso I do Art. 36-B, Artigos 36-C e 36-D, bem como Inciso II do §2º do Art. 39 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; Inciso V do Art. 36 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017 e Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, e seu Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
4	Inciso I do Art. 36-C da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso I do § 1º do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; Inciso V do Art. 36 e § 3º do mesmo artigo da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017; e alínea “a” do Inciso I do Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
5	Inciso II do Art. 36-C da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; § 8º do Art. 36 da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 13.415/2017; Inciso II do § 1º do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014 e Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
6	Alínea “c” do Inciso II do Art. 36-C da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Alínea “c” do Inciso II do § 1º do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e Parecer CNE/CEB nº 12/2011.
7	Inciso II do Art. 36-B da LDB: Lei nº 9.394/1996, na redação dada pela Lei nº 11.741/2008; Inciso II do § 1º do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004, na redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014; e Art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, definida com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
8	Art. 24 e Art. 31 da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de BRASIL/MEC/EPT/2020.

Diante do exposto, pela sua inserção direta na maioria dos documentos que regulam a EPTNM, como a conhecemos hoje, consideramos o Decreto nº 5.154/2004 um avanço. Reconhecemos que essa visão, sustenta-se, em grande parte, por assegurar a indissociabilidade entre o Ensino Técnico e o Propedêutico. Tal entendimento permitiu a implantação de uma Política Educacional, que como qualquer outra, tem os seus problemas, mas que permite o acesso à EPTNM a brasileiros de todas as regiões (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Distribuição regional da nova organização da EPTNM



Fonte: Setec/Mec.

3.2.2 O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio a partir da Lei Federal nº 11.892/2008

No ano de 2008, por meio da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro, o Ministério da Educação reestrutura a Rede Federal e cria os Institutos Federais (Figura 1). O período passa a ser marcado pela expansão de escolas e matrículas. Para ilustrarmos, de 1909 a 2002, o Brasil construiu 140 Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 2019). Entre os anos de 2008 e 2010, 38 Institutos Federais, e seus campi foram criados na primeira fase de expansão. A Rede Federal apresenta outras duas fases de expansão: 2011 a 2012, e uma terceira: 2013 a 2014 (BRASIL, 2019).

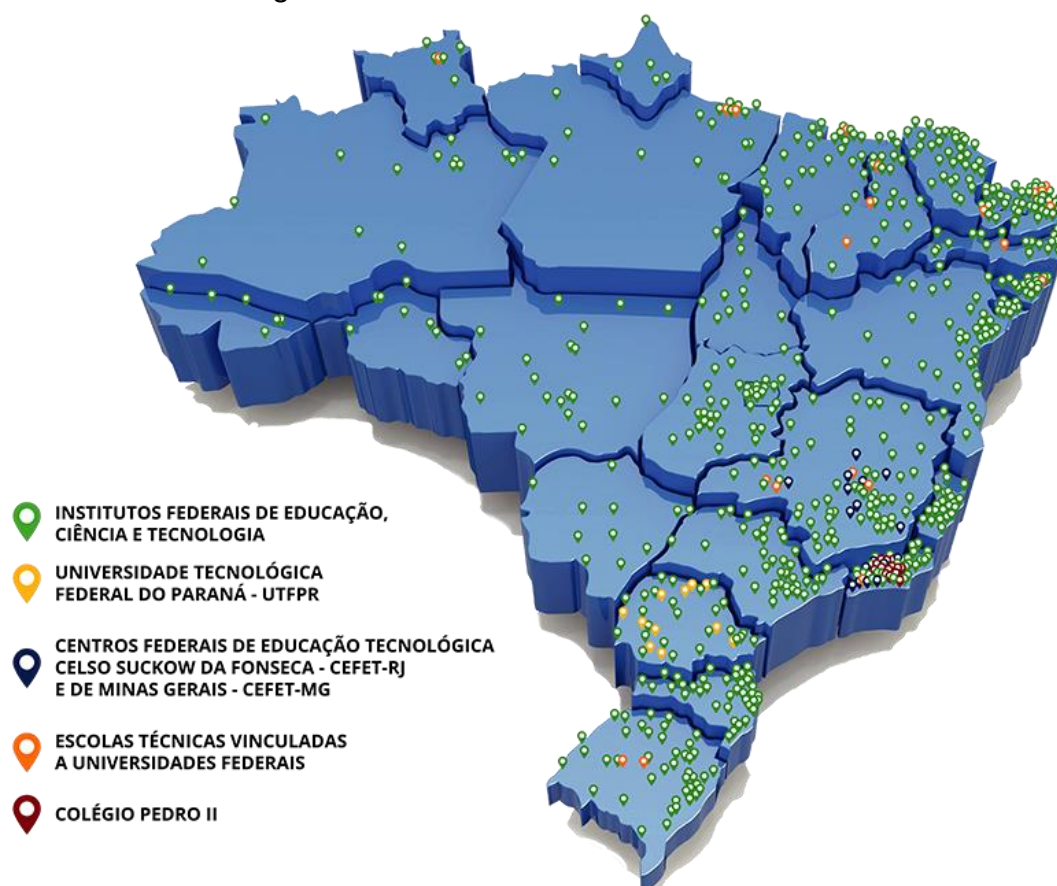
Quadro 3 – Caracterização das instituições que integram a Rede Federal

Instituição	Características	Legislação de Criação ou Transformação
Institutos Federais	Instituição de natureza pluricurricular e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância). Atuação vinculada ao desenvolvimento local. Oferta de cursos de qualificação profissional, de cursos técnicos de nível médio, de cursos superiores de graduação – licenciatura, tecnologia e bacharelado -, de cursos superiores de pós-graduação lato e stricto sensu – especialização, mestrado e doutorado. Desenvolvimento da inovação, da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino.	Lei nº 11.892, de 2008, e Portaria MEC nº 1.291, de 2013.
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Universidade especializada, pluridisciplinar, de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.	Lei nº 11.184, de 2005.
Centros Federais de Educação Tecnológica	Instituição de regime especial, de natureza pluricurricular e multiunidade (unidade sede e unidades de ensino descentralizada). Oferta de cursos de qualificação profissional, de cursos técnicos de nível médio, de cursos superiores de graduação – licenciatura, tecnologia e bacharelado -, de cursos superiores de pós-graduação lato e stricto sensu – especialização, mestrado e doutorado. Desenvolvimento da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino	Lei nº 6.545, de 1978.
Escolas técnicas vinculadas	Unidades de ensino pertencentes à estrutura organizacional das universidades federais. Oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada, em suas respectivas áreas de atuação.	Lei nº 11.892, de 2008, e Portaria MEC nº 907, de 2013.
Colégio Pedro II	Instituição de natureza pluricurricular e multicampi (reitoria, campus e campus avançado). Oferta de educação básica – ensino fundamental, ensino médio e cursos técnicos –, de cursos superiores de licenciatura e de cursos superiores de pós-graduação lato e stricto sensu em educação. Desenvolvimento da inovação, da pesquisa aplicada e da extensão e desenvolvimento tecnológico, em uma mesma unidade de ensino.	Decreto imperial, de 1837, Lei nº 11.892, de 2008, e Portaria MEC nº 1.291, de 2013.

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Setec/Mec/Documento Orientador/2014.

Dessa forma, há na Rede Federal, ao todo, 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Assim, passa a estar presente em todo o território brasileiro, conforme podemos observar na Figura 2:

Figura 2 – Distribuição geográfica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil

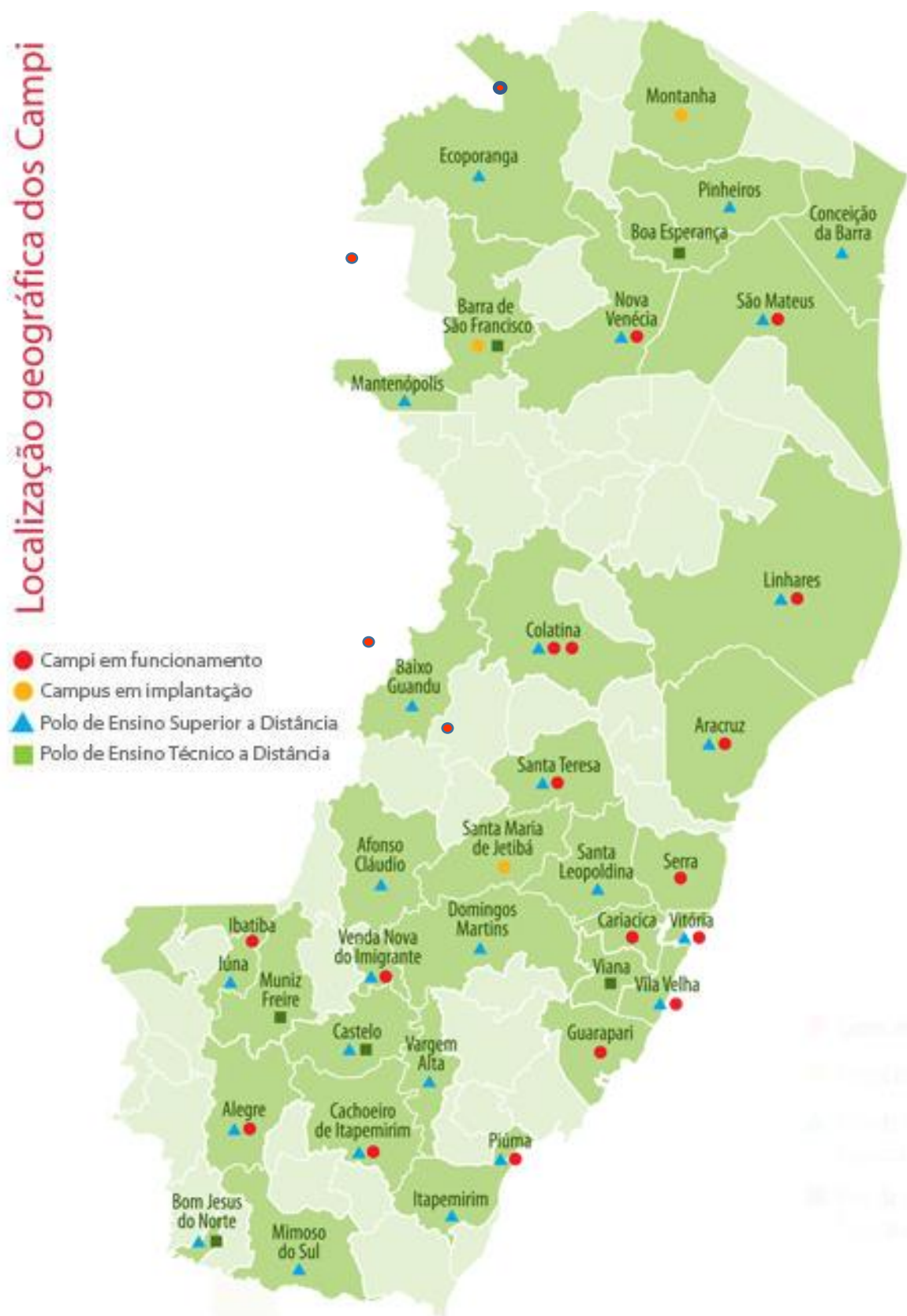


Fonte: MEC/INEP.

Como podemos ver, a Rede Federal está distribuída por todo o território brasileiro. Natural, portanto, que os Institutos Federais tragam consigo propostas, modelos e práticas diversas. Acreditamos que um crescimento acima de 400% em menos de 20 anos, invariavelmente, confronta velhos e novos modelos (TURMENA; AZEVEDO, 2017).

Reconhecendo a diversidade, nosso esforço, mais adiante, ao propor diretrizes para o ensino da disciplina de Educação Física no Ifes (Figura 3), será no sentido de preservar e valorizar essa característica, que imaginamos existir e procuraremos identificar e respeitar, a partir da leitura dos planos de ensino dessas escolas.

Figura 3 – Distribuição geográfica dos *campi* do Ifes



Fonte: Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2018).

Destacamos que tal diversidade é reforçada pela Lei Federal nº 11.892/2008. Em seu artigo 2º, há uma previsão dessa pluralidade, já que reconhece a condição multicampi e assume também uma condição pluricurricular:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Em menos de dois anos após a publicação da Lei nº 11.892/2008, o Brasil conhece as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica - DCGEB, instituídas em 13 de julho de 2010, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010. O documento cita textualmente o “Ensino Médio”, 14 vezes, com diferentes abordagens.

Nos Artigos 14 e 15, em seu capítulo II, prevê a formação básica comum e a parte diversificada da Educação Básica. No Artigo 14, em seu § 1º, cita as disciplinas que integram a base nacional comum, entre as quais a Educação Física. Na sequência, traz as formas de organização curricular da Educação Básica. Nesses artigos, prevê a base nacional comum e a indissociabilidade entre as suas partes, comum e diversificada, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O Artigo 15 chama-nos à atenção de forma especial, por contemplar o respeito às especificidades regionais, uma previsão que nos é cara:

[...] o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola.

Acreditamos que o respeito a tais preceitos deva ser considerado, por contribuírem para uma melhor sintonia entre o aluno e a escola, sobretudo, quando pensamos na evasão e no abandono⁸ escolar, no distanciamento e na pouca relação com a comunidade, pontos que são presentes no ETIEM (ARAÚJO, 2015). Importante destacar que tal previsão, por diferentes textos, está presente em outros documentos, como as DCNEB/2013, DCNEM's (2012, 2018), entre outros.

⁸ Para efeitos desta Tese assumimos o conceito dado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998) para evasão e abandono escolar. Assim, considera “abandono”, a situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

No Artigo 17 das DCGEB/2010, há uma previsão acerca do processo de escolha pelo estudante da Educação Básica, de programas e projetos, tornando-o ativo diante do currículo e, conseqüentemente, com maior motivação e sentimento de pertencimento em relação à escola:

[...] pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

As DCGEB/2010, em seu Artigo 21, preveem em três anos a duração mínima do Ensino Médio. No Artigo 26, do mesmo documento, há uma previsão da etapa como a última do processo formativo da Educação Básica, a qual é orientada por princípios e finalidades previstos em sete incisos, dos quais, pelos propósitos deste capítulo, e da própria Tese, destacamos dois:

II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;

IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

§ 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

§ 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.

§ 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

Temos, a partir da citação do Art. 26, mais uma vez, a oportunidade de pontuarmos que consideramos muito produtiva a oferta de EPTNM, desde que ela esteja focada no estudante, nas suas perspectivas e interesses, e considerando seus aspectos socioantropológicos. Nesse sentido, corroboramos com a perspectiva de um outro documento: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica CNE/CEB nº 7/2013, ao afirmarem que

[...] se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade destes jovens, representando importante alternativa de organização, não pode se constituir em modelo hegemônico ou única vertente

para o Ensino Médio, pois ela é uma opção para os que, por uma ou outra razão, a desejarem ou necessitarem (BRASIL, 2013)

Dessa forma, dentro de uma legislação educacional, mas sobretudo quando falamos de Educação Profissional, destacamos a presença de termos como: “princípio educativo nos processos formativos para o trabalho”, “relação teoria e prática”, “Ensino Médio com base unitária”, “formação cultural”, “currículo que considere as singularidades dos jovens”, “currículos flexíveis e alternativos”, “atendimento às necessidades e aspirações dos jovens, de forma a assegurar a sua permanência na escola”. Tais expressões, à nossa leitura, indiciam (GINZBURG, 1989) uma recomendação de gestão, e condução democrática, do processo de escolarização.

O Artigo 28 das DCGEB/2010 prevê que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja destinada aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O Artigo, em seu parágrafo 2º, prevê que os cursos de EJA ofertem, preferencialmente, a Educação Profissional articulada com a Educação Básica. Considera o sujeito dentro da diversidade e aponta que a oferta da EJA deve pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço. Detalha as suas orientações em seis incisos que, embora numa abordagem à EJA⁹, citamos na íntegra, pela natureza e interesse do capítulo e da Tese.

- I - rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;
- II - providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;
- III - valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;
- IV - desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;
- V - promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando a maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;
- VI - realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos.

⁹ Chamamos à atenção para o Art. 28 das DCGEB/2010, em função do Art. 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que preveem a Educação de Jovens e Adultos: “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura” (BRASIL, 2012).

Dentre todos os artigos das DCGEB/2010, o art. 32 constitui interesse pleno desta Tese, ao contemplar a previsão de Educação Profissional Técnica de nível médio, a ser desenvolvida nas seguintes formas:

I - articulada com o Ensino Médio, sob duas formas:

- a) integrada, na mesma instituição; ou
- b) concomitante, na mesma ou em distintas instituições;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

§ 1º Os cursos articulados com o Ensino Médio, organizados na forma integrada, são cursos de matrícula única, que conduzem os educandos à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que concluem a última etapa da Educação Básica.

§ 2º Os cursos técnicos articulados com o Ensino Médio, ofertados na forma concomitante, com dupla matrícula e dupla certificação, podem ocorrer:

I - na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

II - em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

III - em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, com planejamento e desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

§ 3º São admitidas, nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem qualificação profissional intermediária.

Finalmente, temos o Art. 47 das DCGEB/2010 que prevê, na avaliação da aprendizagem, o caráter formativo, com predomínio do formativo sobre o quantitativo e classificatório, que adote estratégias de progresso individual e contínuo e que favoreça o crescimento do educando.

Um outro documento, importante para a compreensão do campo de atuação da Educação Física no ETIEM, é a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, nº 6/2012. O documento tem 42 artigos e 13 páginas e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM. O documento inicia destacando o que considera diretriz:

Conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos.

Em seu art. 3º, as DCNEPTNM/2012, a exemplo de documentos anteriores, preveem que a EPTNM, dentro das perspectivas da Lei nº 8.892/2008, deve ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. Em seu Parágrafo 1º, define que, ao ofertar, organize a avaliação, o reconhecimento e a

certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos. Ao prever tal opção, o documento não assume a etapa como de natureza finalista, mas reconhece que cabe ao indivíduo a definição dos rumos da formação.

Nesse mesmo sentido, as DCNEB/2013, ao abordarem “Ensino Médio e Profissionalização”, reconhecem a possibilidade de que “Parte desses jovens, por interesse ou vocação, almejam a profissionalização neste nível, seja para exercício profissional, seja para conexão vertical em estudos posteriores de nível superior”.

O documento reconhece, no entanto, que diferentes realidades sociais e econômicas habitam o Ensino Médio brasileiro. Assim,

Outra parte, no entanto, a necessita para prematuramente buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem subsistência. Esta profissionalização no Ensino Médio responde a uma condição social e histórica em que os jovens trabalhadores precisam obter uma profissão qualificada já no nível médio (BRASIL, 2013).

No campo organizacional, o parágrafo 2º, das DCNEPTNM/2012, prevê que a oferta de cursos e programas e Educação Profissional Técnica de Nível Médio assegurem uma organização por “[...] eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos¹⁰ flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais”. Para Ciavatta e Ramos (2012), o texto não é capaz de mudar o fato de que as ocupações continuam sendo a referência para a organização do ensino modular do currículo. Para as autoras, as competências agregadas, que podem compor os itinerários formativos, atendem às demandas e necessidades de produção.

Em todo o documento, existe uma leitura possível acerca da perspectiva que se tinha no período, a respeito de conceitos que são chaves nesta Tese. A própria definição de Educação Profissional, Trabalho, parece-nos indícios (GINZBURG, 1989) de que a EPTNM, ao menos no aspecto legal, conseguiu avanços importantes.

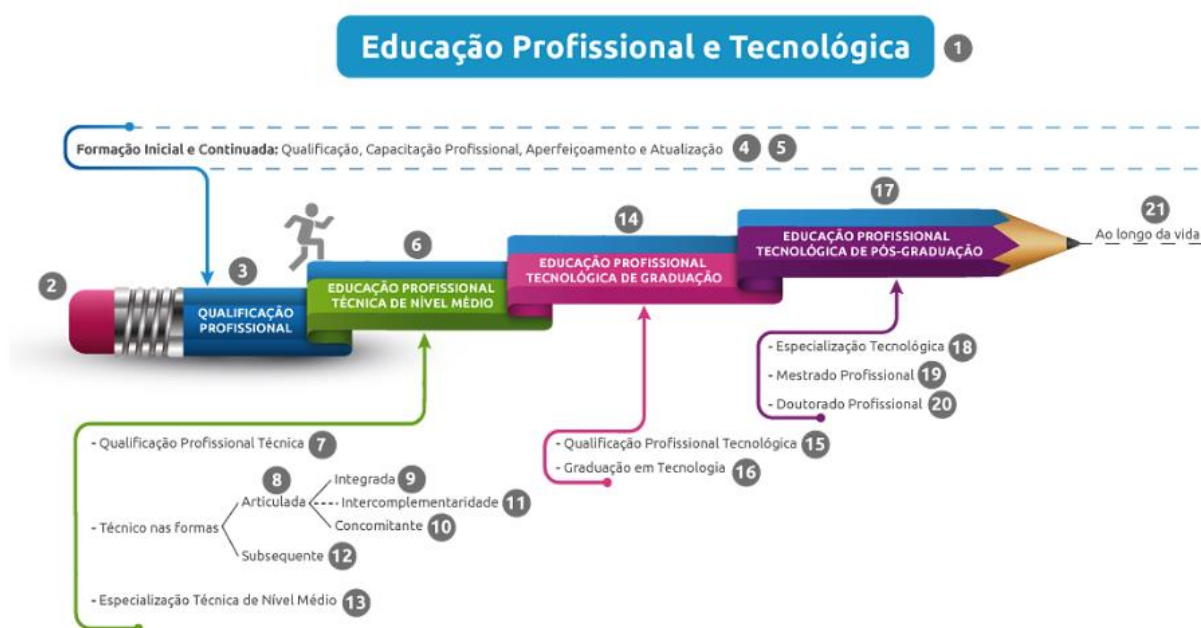
As DCNEPTNM/2012, ao assumirem, no seu texto, conceitos como: “trabalho como princípio educativo”, “indissociabilidade entre educação e prática social”, “superação da fragmentação de conhecimentos”, trazem pistas, (GINZBURG, 1989)

¹⁰ Assumimos o conceito de itinerário formativo, o conceito dado pela Resolução CNE/CEB, nº 6/2012, como o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

no corpo da legislação, do lugar e do papel da Educação, do Sistema, do Educando e da Comunidade na EPTNM.

As perspectivas das DCNEPTNM/2012 são de um documento que, à nossa leitura, fornece indícios (GINZBURG, 1989) de que situam o aluno numa relação ativa no processo de ensino, a quem é dado o direito de escolha. Consideramos um avanço, quando comparadas com a EPTNM que caracterizou os anos 1990, e início dos anos 2000. Ao visitarmos o site do Ministério da Educação, na aba de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, veremos um fluxograma, que aponta uma perspectiva de formação sequencial e contínua, sem uma natureza finalista das suas etapas.

Figura 4 – Fluxograma da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação



Fonte: BRASIL/MEC/EPT/2020.

Em complemento, trazemos o Art. 6º das DCNEPTNM/2012, que apresenta os seus princípios, dentre os quais destacaremos alguns que assumem uma importância maior neste trabalho. São eles:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;
- X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;
- XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;
- XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Em seu Art. 13, as DCNEPTNM/2012, no capítulo II que trata da organização curricular da EPTNM, preveem que a estruturação dos cursos seja orientada pela concepção de eixo tecnológico. Dessa forma, ao elaborar projetos com vistas à proposição de cursos, deve-se considerar:

- I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;
- II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;
- III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;
- IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;
- V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes.

Destacamos que, em seu inciso III, do art. 13, as DCNEPTNM reafirmam e reconhecem os saberes das áreas de linguagens e códigos, entre os quais, os veiculados pela disciplina de Educação Física. Da mesma forma, no mesmo artigo, deixam pistas (GINZBURG, 1989) de que assumem a importância desse eixo,

reputando-o como “essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão”.

Seguindo a nossa opção de abordagem histórica, não necessariamente linear dos documentos, temos no ano de 2013, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB/2013. O documento, em sua apresentação, coloca-se como o responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013).

Com 546 páginas, as DCNEB/2013 foram publicadas no formato de livro e o volume contém diversos textos. Ao abordar a organização curricular dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, as DCNEB/2013 propõem que sejam “organizados na forma integrada, [...] na qual os diversos componentes curriculares são abordados de forma que se explicitem os nexos existentes entre eles” (BRASIL, 2013).

Para o documento, “A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional”. Recomenda, ainda, que se trabalhe na configuração de um modelo que adquira uma “identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira” (BRASIL, 2013).

As DCNEB/2013 citam, de forma direta, a disciplina de Educação Física. No art. 9, ao apresentar os componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais áreas de conhecimento, para compor o currículo, apresentam a disciplina como “integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei”.

O documento, sem citar o nome, mas com um texto bastante direto, reputa a disciplina de Educação Física como imprescindível, ao abordar que o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar “práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação”. Outras passagens sugerem práticas interdisciplinares, ligadas ao corpo, à expressão, ao ritmo, ao esporte etc. (BRASIL, 2013).

3.2.3 Políticas Públicas voltadas à Educação Profissional Técnica de Nível Médio – uma leitura a partir do estado do Espírito Santo

O achatamento da Rede Federal, no período de 1996 até 2004, deu-se, em parte, pela queda das contrapartidas financeiras de estados e municípios. A redução das políticas de investimentos no ETIEM, por parte dos entes federados, não se deu necessariamente por convicções partidárias, ou relações de menor, ou maior alinhamento com o governo Federal. (FRIGOTTO, 2005).

Kuenzer (2010), ao analisar esse cenário, entende que um dos principais fatores que pesaram na redução foi a publicação da lei de responsabilidade fiscal¹¹, com todas as previsões, controle e responsabilidades aos gestores públicos. Assim, havia uma consequente frenagem nos investimentos de contrapartida, por parte dos estados e municípios, que na época já se queixavam do pacto federativo¹². Estados e municípios permaneceram com reduzida capacidade de investimento diante de tantas demandas, mesmo com previsão de aplicação compulsória mínima de 25% da receita. À União, maior arrecadadora, cabe a responsabilidade de investimento de 18%.

A partir de 2004, conhecemos uma série de documentos integrantes de uma Política Pública, que favoreceu a recuperação do ETIEM, bem como uma reaproximação da formação propedêutica e profissional (BRASIL, 2004), (BRASIL, 2008), (BRASIL, 2010), (BRASIL, 2012), (BRASIL, 2013). A partir de uma redefinição de suas políticas educacionais, o governo federal adota sua política de fortalecimento e expansão da sua EPTNM (TURMENA; AZEVEDO, 2017).

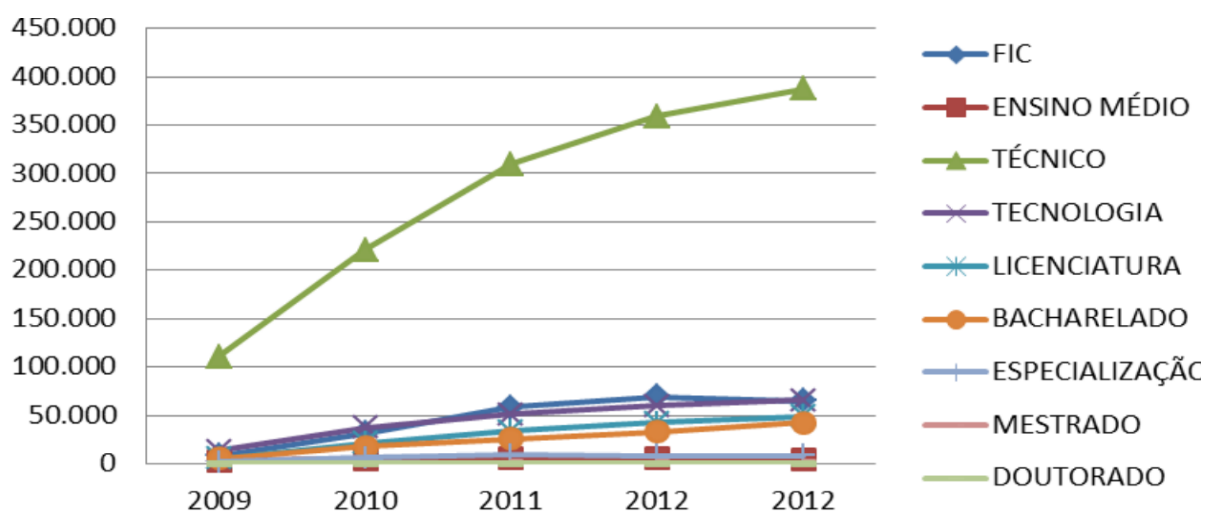
Nesse cenário, o Brasil vivencia mais de uma década ininterrupta na ampliação de suas matrículas na EPTNM (Gráficos 6 e 7). De forma contrária, entretanto, como abordamos no capítulo 2 desta tese, o Ensino Médio geral é marcado por uma redução constante no número de alunos no ensino médio propedêutico.

¹¹ A Lei Complementar 101 foi publicada no ano 2000. É também conhecida como Lei de Responsabilidade Fiscal. Trata-se de uma lei que visa a disciplinar a gestão dos recursos públicos. Dessa forma, em seu Art. 1º, pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas.

¹² Pacto Federativo, também chamado de Federalismo Fiscal, está definido na Constituição da República Federativa do Brasil (artigos 145 a 162), no capítulo I, do sistema tributário nacional, que entre outras previsões, define as competências tributárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios entes da Federação, e os encargos ou serviços públicos pelos quais são responsáveis.

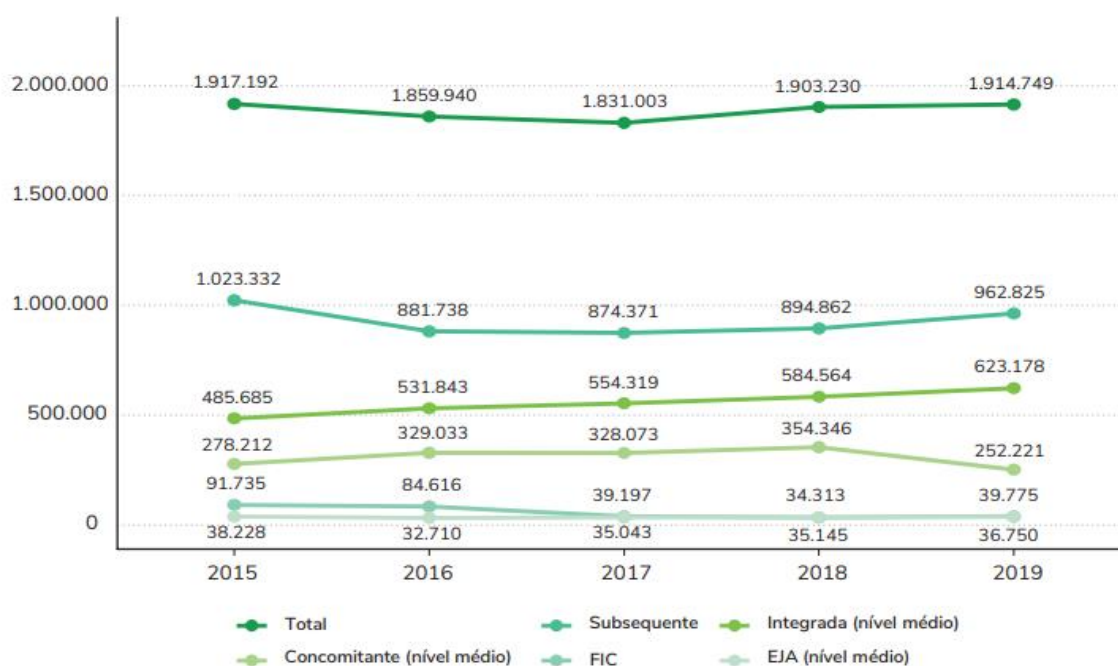
Nas formas de organização dos cursos técnicos no Brasil, percebemos que há uma prevalência de crescimento nas formas concomitantes ou subsequentes ao Ensino Médio, quando comparadas aos cursos integrados (Gráfico 8).

Gráfico 6 – Evolução do número de estudantes matriculados em cursos ofertados pela Rede Federal de 2009 a 2013



Fonte: SISTEC/MEC, extração em dezembro de 2013.

Gráfico 7 – Evolução das matrículas na educação profissional entre 2014 e 2019

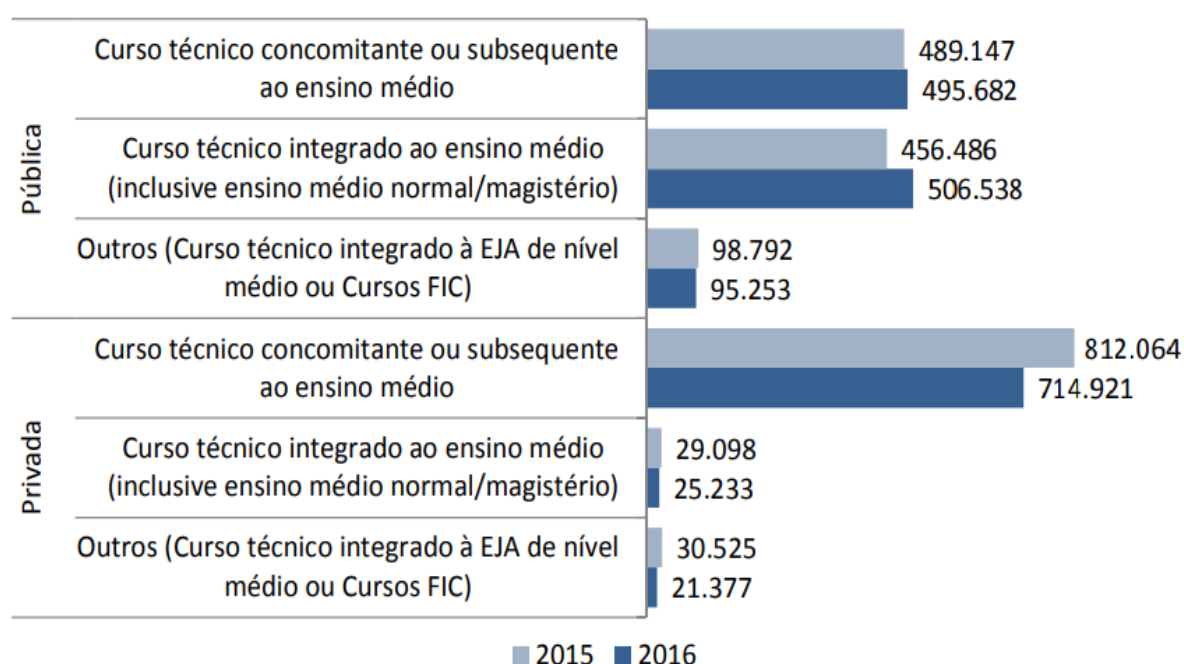


Fonte: Brasil/Mec/Inep/Deed.

Destacamos algumas diferenças centrais nesse comportamento estatístico. As matrículas não apresentam o mesmo comportamento estatístico em todas as formas de oferta, no público e no privado. No ETIEM, forma que acolhe a disciplina de Educação Física, e que constitui o nosso objeto de pesquisa, a oferta pública, com 95,25% das matrículas, é superior às das instituições mantidas pela iniciativa privada (BRASIL 2019 (Gráfico 8). Em ambas as redes, o ETIEM, quando ofertado aos que estão fora da faixa etária da etapa (Jovens e Adultos), tem uma oferta bem inferior, quando comparada à oferta na faixa etária esperada.

Nas formas concomitantes e subsequentes, organizadas de modo que o aluno integralize o Ensino Médio em outra instituição de ensino e busque a escola técnica apenas com a intenção da formação profissional, é possível perceber que há uma prevalência das escolas privadas (Gráfico 8). Podemos afirmar, a partir de uma análise do Gráfico 8, que, quando pensarmos a disciplina Educação Física no ETIEM, estaremos tratando essencialmente de educação pública, prevalentemente federal (BRASIL 2019).

Gráfico 8 – Número de matrículas na educação profissional por Rede e tipo de curso (curso técnico integrado ao ensino médio; curso técnico concomitante ou subsequente; curso técnico integrado à EJA de nível médio ou Cursos FIC) – Brasil 2015-2016



Fonte: Brasil/Mec/Inep/Deed.

Podemos observar no gráfico 8, que houve, em um ano, uma queda de 12% no número de matrículas em cursos concomitantes ou subsequentes. É possível que seja reflexo das crises econômicas e políticas, uma vez que, quando falamos de oferta na forma concomitante ou subsequente, as matrículas, em sua maioria, estão nas instituições privadas (BRASIL, 2017).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)¹³, desenvolvido no Governo Dilma (2011-2014), explica, em parte, a representatividade do setor privado nas matrículas no EPTNM. O programa foi executado pela União em parceria com os estados, municípios e viabilizado pelo repasse de recursos públicos para o setor privado.

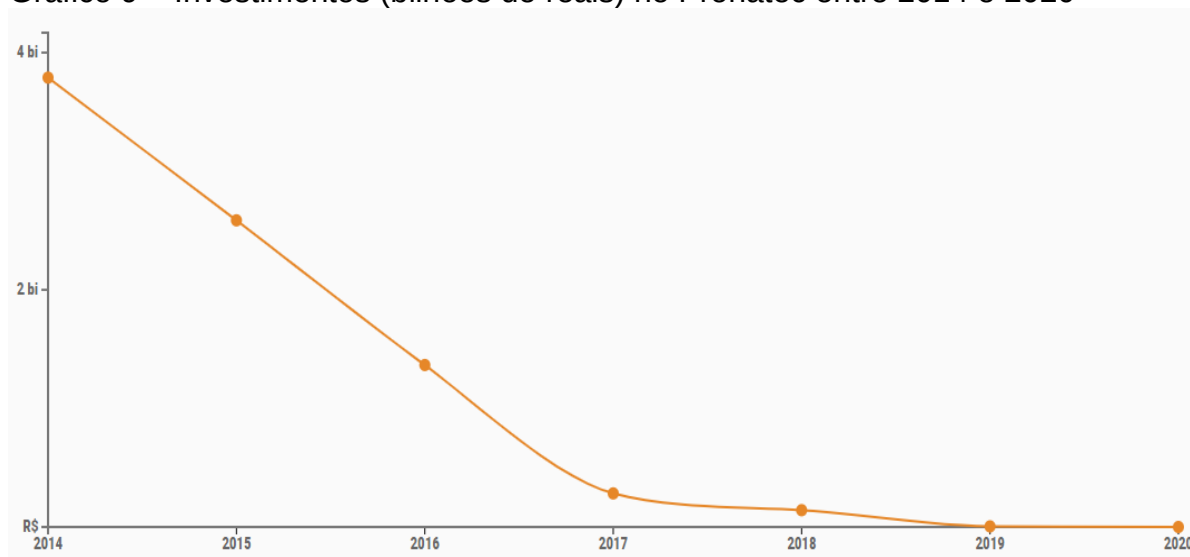
O programa foi apresentado como estratégia governamental, integrante das reformas da educação profissional, iniciadas a partir do Decreto nº 5.154/2004. Entretanto, considerando que as eleições presidenciais de 2002, 2006, 2010 e 2014 foram vencidas pelo mesmo partido e grupo político, chamamos à atenção para duas possíveis contradições.

A primeira, ao lançar o Pronatec e, assim, investir em instituições privadas, o governo abre mão de investir, na ordem de 4 bilhões de reais anuais (BRASIL, 2020), na sua própria rede, que fora ampliada a partir da Lei nº 11.892/2008. A segunda, ao assumir como política, e com tamanho investimento financeiro, uma formação meramente técnica e deslocada da formação integral, prevista pelo Decreto nº 5.154/2004. Assim, entendemos que os avanços promovidos por essa legislação, ao revogar o Decreto nº 2.208/1997, são, à nossa leitura, “arranhados” ou “freados” pelo Pronatec, mas não anulados.

Após o fim do governo Dilma, os investimentos no Pronatec vêm caindo, sendo que, em 2019, segundo Brasil (2020), foram investidos 4,96 milhões de reais, ou 0,1% dos investimentos de 2014, conforme demonstra o Gráfico 9 abaixo:

¹³ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2020d).

Gráfico 9 – Investimentos (bilhões de reais) no Pronatec entre 2014 e 2020



Fonte: Portal da Transparência do Governo Federal.

A tentativa de análise da tendência de queda no número de matrículas, inclusive na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reportamos a buscar algumas correlações que nos ajudem a entender tal cenário. Organizações, representações (CNTE, 2018), (CONSED, 2019), e alguns pesquisadores (BEZERRA; ARAÚJO & SILVA, 2017), (SILVA & SCHEIBE, 2018) têm sugerido uma possível relação entre a redução do número de matrículas e a crise política e financeira instituída no Brasil a partir de 2015.

A preocupação aumenta, a partir de 2015, com o Brasil em meio a um cenário de mudanças políticas e econômicas, provocadas por uma sucessão de eventos, como a crise política que resultou no impedimento da presidente Dilma Rousseff (MENDES, 2018), e elaboração de novas políticas para o Ensino Médio (BUGENSTAB E LAZZAROTTI FILHO 2017) (RAMOS NETO, 2017). Nesse período, tivemos a mais acentuada redução no número de matrículas na etapa (BRASIL, 2018).

No estado do Espírito Santo, considerando o Censo Escolar de 2018, o número total de matrículas da EPTNM aumentou em 3,9% em relação ao ano de 2017. As modalidades que mais cresceram foram o concomitante e o ensino técnico integrado ao ensino médio, com 8,0% e 5,5%, respectivamente (BRASIL, 2018).

A partir da criação do Ifes, e sustentado por políticas estaduais e federais, como o Pronatec¹⁴, as matrículas do ETIEM, nas redes públicas e privada do estado do

¹⁴ O Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) foi criado pelo Governo Federal em 2011, gerenciado pelo MEC, com a finalidade de aumentar a capacitação profissional de

Espírito Santo, cresceram até o ano de 2014. O número de matrículas em 2009, que representava 4.587, saltou para 16.163 em 2014. A partir de 2015, vivenciamos uma redução constante no número de matrículas do ETIEM, registrando 12.764 no ano de 2018.

Ao analisarmos o comportamento estatístico das matrículas da EPTNM, percebemos que a queda dos números deu-se em função da redução do número de matrículas da modalidade na Rede Estadual de educação. Já a Rede Federal no Espírito Santo permaneceu em expansão após a promulgação da Lei Federal nº 11.892/2008, saltando de 2293 em 2009 para 8.110 matrículas em 2018, o que representa um crescimento superior a 353%.

Para tentar compreender essa queda dos números, reportamo-nos aos dados dos últimos censos populacionais (2000 e 2010). Observando o período estudado, notamos que a população potencialmente alvo da Educação Básica, faixa etária entre 0 e 19 anos no Brasil, reduziu 7,7%. Passou de 68.205.937 para 62.923.165 pessoas (IBGE, 2018). Isso pode explicar, em parte, também o fato de que no Brasil, há mais de uma década, temos notado um comportamento de queda no número de matrículas na Educação Básica.

Observando o estado do Espírito Santo em todas as redes, notamos que as matrículas no Ensino Médio, que nos anos 2000 chegaram a superar um total de 140 mil, fecharam a década em declínio, com 133.481 em 2009. Essa tendência de redução é observada nos anos seguintes, com 118.787 em 2014. Os números atuais do Censo Escolar de 2018 mostram que o estado encerrou o ano com 109.320 matrículas.

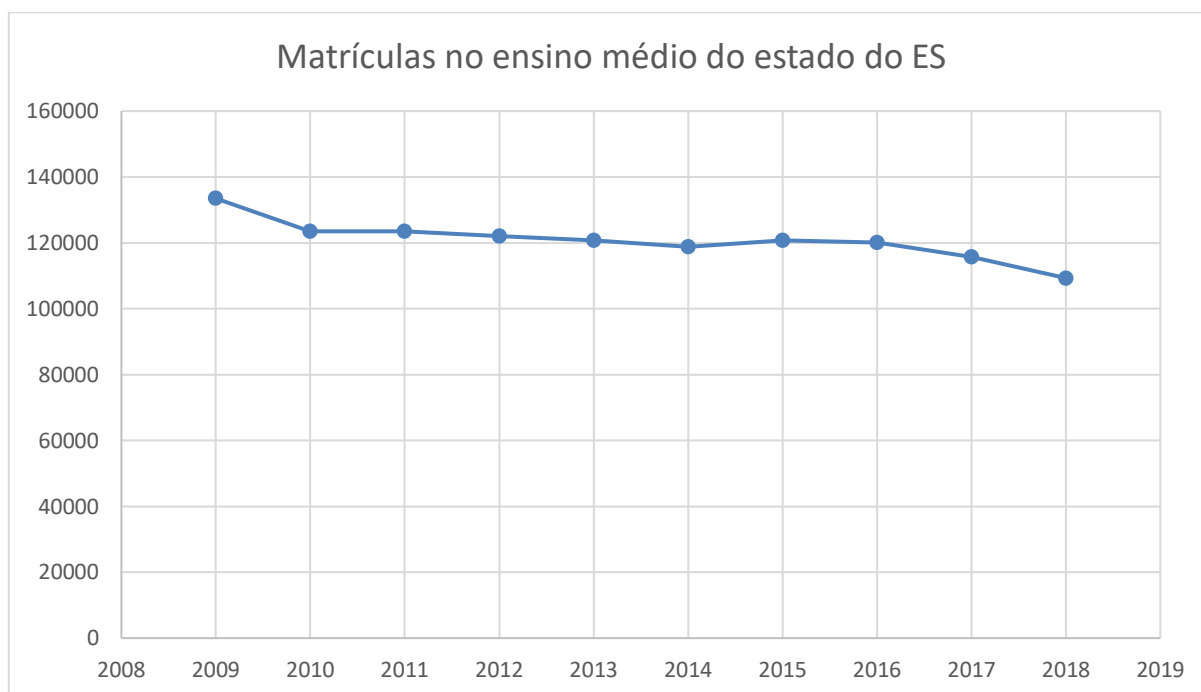
Ao observarmos as matrículas do Ensino Médio, especificamente na Rede Estadual do Espírito Santo, nota-se a mesma tendência de queda. Das 116.444 matrículas em 2009, caiu para 110.955 em 2014, o que corresponde a uma redução de 4,71%. Dados do último Censo Escolar publicado, referente ao ano letivo de 2018, apontam um número 88.177 matrículas no Ensino Médio da Rede Estadual, o que representa uma redução de 25,83% nos últimos cinco anos.

Observando os Gráficos 6, 7 e 9, veremos uma situação que precisa ser investigada pelos órgãos competentes. Discutiremos mais à frente o fracasso escolar,

jovens e adultos de baixa renda. Para isso, o foco foi democratizar o acesso à educação técnica e profissionalizante, ampliando as vagas e garantindo a gratuidade dos cursos (MEC, 2018).

como fenômeno presente na EPTNM, no ensino médio geral e resultante de muitas variáveis que interferem no acesso e na permanência de adolescentes e jovens na educação.

Gráfico 10 – Matrículas no ensino médio no estado do ES



Fonte: Brasil/Mec/Inep/Deed.

3.2.4 A educação como Direito negado à parte dos jovens brasileiros

Segundo o IBGE, atualmente, o Brasil possui pouco mais de 10 milhões de jovens entre 15 e 17 anos, portanto dentro da faixa etária da Educação Básica. Desses, apenas a metade está matriculada no Ensino Médio. Parcela significativa, mais de três milhões estão cursando ainda o ensino fundamental. O dado mais preocupante está nos quase dois milhões de jovens fora da escola. Parte integrando o mundo do trabalho, precoce e prevalentemente, numa relação informal (IBGE, 2018). Outros, lamentavelmente, integrando os números dos que estão em conflito com a lei (BRASIL 2018).

Frigotto (2005) entende que o aluno do Ensino Médio é o que tem a maior probabilidade de abandonar os estudos. Parece-nos que há uma percepção de “naturalização da evasão”. Quando comparada às outras etapas da educação básica,

faz parte da faixa etária com maior ingresso no mundo de trabalho, que, além de precoce, em sua maioria, é feito a partir da informalidade e vínculos precários (IBGE, 2018).

De forma mais grave que o ingresso precoce no mundo do trabalho, a etapa enfrenta o risco de ter o seu público integrando os números já elevados de adolescentes em conflito com a lei (BRASIL, 2018). Recentes dados do Conselho Nacional de Justiça mostram que há 189 mil adolescentes cumprindo medidas socioeducativas no país. Os números constam do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei, principalmente em função de tráfico de drogas (22,4% do total), roubo qualificado (21,1%) (BRASIL, 2018).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase (2016), na época, ligado ao extinto Ministério dos Direitos Humanos, buscando uma análise do perfil dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade, apontou que pouco mais de 96% do total são do sexo masculino e mais de 61% são negros ou pardos, enquanto o índice de brancos é de 23%, e 14% não tiveram registradas sua cor ou raça.

O estudo mostrou também que, do total de jovens cumprindo pena, 57% têm entre 16 e 17 anos e 17% entre 14 e 15 anos. Se considerarmos o somatório, veremos que 74% têm entre 14 e 17 anos. Dessa forma, de cada quatro jovens apreendidos, três são integrantes da faixa etária descrita como público alvo do Ensino Médio. Ao analisarmos o público pensado para o ensino profissionalizante, vemos que 23% dos internos têm entre 18 e 21 anos. Se ampliarmos a análise para uma faixa etária entre 14 e 21 anos, público prevalente no ETIEM, veremos que 97% dos internos possuem esse perfil. Ao buscarmos o site do Sinase em 2019, vimos que o órgão atualmente está subordinado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e os dados não estavam mais disponíveis no site oficial.

Entendemos que, para revertermos esse declínio no número de matrículas na Educação Básica e aproximarmos o jovem do processo de escolarização, necessitamos de um planejamento para além da escola. Percebemos como necessária a implantação de políticas de inclusão social, distribuição de renda e erradicação do trabalho ilegal de crianças e de adolescentes.

Acreditamos na necessidade e na eficiência de estratégias do Estado, as quais (referente estratégias) busquem reverter a queda nas matrículas da educação básica e do ensino médio em especial. Embora, como mostramos por números, no gráfico 5,

o ETIEM não integre o grupo em declínio numérico, a Rede Federal sofre com a evasão e o abandono escolar (MEIRA, 2015). Assim, olhar para o fracasso escolar que, segundo a autora, tem causas e efeitos diversos, pode ser uma política eficiente na consolidação do ETIEM.

3.2.5 Fracasso escolar na Rede Federal: evasão, abandono escolar e retenção questionam o sucesso da expansão

Ao longo deste texto, temos destacado o histórico aumento no número de matrículas na EPTNM. Entendemos que seja importante, contudo, apontarmos também o outro lado: a evasão e o abandono escolar, como fenômenos presentes na modalidade de ensino. Meira (2015) investigou a evasão no Ifes, campus de Cariacica – ES. O objetivo foi verificar o quantitativo de alunos evadidos e os motivos que culminaram na decisão de desistência. Os resultados apontaram elevada taxa de abandono presente em todas as turmas ofertadas, apresentando percentuais de evasão que variavam entre 23,44% e 62,85.

A evasão, a retenção e o abandono escolar, na EPTNM, foram expressivos, a ponto de chamar a atenção do Tribunal de Contas da União – TCU. O órgão apresentou o Acórdão 506/2013, mostrando resultados de uma fiscalização acerca da evasão escolar, junto a nove, dos 38 Institutos Federais. Para o TCU, o fenômeno vem “sendo um importante vazamento que impede que boa parte dos alunos concluam seus respectivos cursos” (TCU, 2013).

Os dados do relatório apontam uma taxa de evasão média de 24% nos cursos profissionalizantes. Entre os alunos ETIEM, como mostra-nos a Tabela 2, a evasão apresentada foi menor: 6,4% e apresentaram, também, a maior taxa de concluintes, com 46,8%. Ainda assim, preocupante, na leitura do TCU, sobretudo pela baixa taxa de alunos que ingressam e não concluem os cursos. Os demais, estão entre os transferidos internos, externos, desligados, desistentes e evadidos.

Tabela 2 – Alunos Evadidos, em Curso e Concluintes, por tipos de cursos, de ciclos de matrícula iniciados a partir de 2004 e encerrados até dezembro de 2011

Nível	Tipo de Curso	Taxa de Evasão	Taxa de Retenção	Taxa de Conclusão
Educação Básica	Técnico integrado para estudantes em idade própria	6,40%	44,42%	46,80%
	Técnico Integrado e concomitante na modalidade EJA*	24,00%	37,99%	37,50%
	Técnico Subsequente	18,90%	49,34%	31,40%
Educação Superior	Licenciatura	8,70%	64,53%	25,40%
	Bacharelado	4,00%	68,09%	27,50%
	Tecnólogo	5,80%	50,82%	42,70%

Fonte: Adaptado a partir de dados do TCU/2013.

A publicação do Acórdão 506/2013, fruto de uma fiscalização do TCU, resultou numa reação imediata do Ministério da Educação. No ano seguinte, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o MEC apresentou um plano de ação que abrange os fenômenos da evasão e retenção e medidas para o seu combate. No documento, o MEC compromete-se: à formação de parcerias, ao desenvolvimento da pesquisa e inovação, à inserção profissional dos estudantes, à distribuição de cargos e funções às instituições, à capacitação dos servidores e à avaliação de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2014).

Acreditamos que seja necessário entender as causas da evasão e do abandono escolar, para que os sistemas possam enfrentar, de forma eficiente, o problema. Dore e Lüscher (2011, p.776) reconhecem que não é fácil, pois “[...] de forma análoga a outros processos vinculados ao desempenho escolar, a evasão é influenciada por um conjunto de fatores que se relacionam tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive”.

Estudos de Meira (2015) evidenciam que o abandono escolar é multifatorial e precisa ser analisado pelos gestores e demais profissionais da escola. Para a autora, as causas passam por questões que vão desde a perspectiva individual e institucional, aos contextos familiares e aos percursos escolares. Nesse contexto, Schargel e Smink (2002) contribuem, ao sistematizarem as causas da evasão escolar em cinco categorias: as psicológicas, as sociológicas, as organizacionais, as interacionais e as econômicas.

Uma observação mais cuidadosa, seguindo os preceitos fundamentais dos documentos que orientam a oferta da EPTNM, poderia evitar grande parte da evasão e do abandono escolar. Não apenas o ETIEM, mas todas as propostas de oferta tornar-se-iam mais eficientes, caso os sistemas proponentes acatassem as recomendações legais que passam pela gestão democrática e participativa das escolas, desde o planejamento até a execução.

Dito isso, acima de qualquer outra questão, o atendimento pleno ao Art. 16 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, no qual prevê que “As instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus Projetos Político-pedagógicos e Planos de Curso”.

Nesse sentido, as DCNEPTNM, em seu art. 18, dizem que são critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

- I - atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;
- II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;

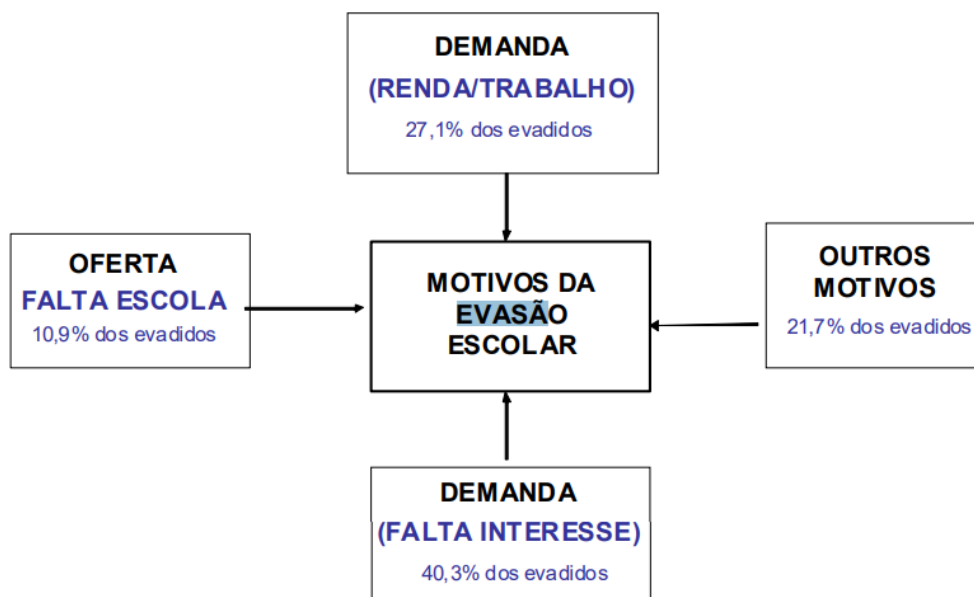
Ao prever e valorizar a gestão democrática na Educação, as DCNEB/2013 afirmam que

[...] os estudantes devem tomar parte ativa nas discussões para a definição das regras da escola, sendo estimulados à auto-organização e devem ter acesso a mecanismos que permitam se manifestar sobre o que gostam e o que não gostam na escola e a respeito da escola a que aspiram.

Meira (2015), atenta-nos para um ponto que nos parece grave. Para a autora, parte dos alunos que evadem trilham pelo processo de autorresponsabilização pelo seu abandono. Nessa vertente, o próprio aluno entende que não é capaz de seguir os estudos. Assim, “Este aluno não encontra sentido e prazer nos conteúdos ministrados e entende que a escola e os professores não abordam assuntos com os quais se identifica” (MEIRA, p.48).

Um estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas em 2009, coordenado por Marcelo Côrtes Neri, aponta um dado preocupante e que requer atenção. Dos jovens que abandonam os estudos, 40,3% justificam a saída da escola por falta de interesse. Na Figura 5, uma explanação dos resultados do estudo:

Figura 5 – Motivos da Evasão Escolar



Fonte: FGV/2009.

A esse aluno, que nunca esteve integralmente ligado à escola, devemos direcionar nossas atenções. As diversas forças que favorecem a evasão operam de forma a culminar no seu desligamento. Acerca desses alunos, Charlot (2005, p. 52) entende que “[...] de fato, nunca entraram na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola”.

Da mesma forma, quando o foco da Educação, e de suas instituições, está nos alunos, aumenta a probabilidade da sintonia com a escola, e com os cursos, de forma a evitarmos a evasão. Nesse sentido, as DCNEB/2013 destacam que

O Ensino Médio tem compromissos com todos os jovens. Por isso, é preciso que a escola pública construa propostas pedagógicas sobre uma base unitária necessariamente para todos, mas que possibilite situações de aprendizagem variadas e significativas, com ou sem profissionalização com ele diretamente articulada. (BRASIL, 2013).

Sem a intenção, nem condição, de apresentarmos soluções definitivas a um problema tão complexo, buscamos levantar o dilema da evasão escolar no ETIEM, como um, entre tantos, que temos na Educação brasileira.

Por fim, entendemos que os cursos a serem ofertados pelos Institutos Federais, na sua organização curricular e didático-pedagógica, devem ter o cuidado com a formação propedêutica, monitoramento constante das taxas e causas de evasão e as

políticas de acompanhamento de egressos. Os recursos investidos são altos e o prejuízo social e emocional do sujeito que evade, incalculáveis.

3.2.6 Recentes movimentos do Ensino Médio no Brasil: novas legislações e suas relações com a Educação Física

Nos últimos anos, o Estado brasileiro volta o seu olhar ao ensino médio brasileiro, num cenário de tentativas e implementações de mudanças, tornando a etapa de ensino instável ao seu público, e aos seus profissionais. No ano de 2016, uma discussão sobre uma reforma do Ensino Médio, que estava, desde 2012, no Congresso Nacional Brasileiro, é posta em prática pela MP nº. 746/2016 - Medida Provisória (MP)¹⁵.

Mesmo sem a discussão, comum a projetos de amplo impacto, a reforma entrou em vigor. Embora fosse relevante a matéria, o ato administrativo Federal causou surpresa nas comunidades educacional, científica e jurídica brasileira, na medida em que havia muitas controvérsias acerca da urgência que justificaria a sua implantação por medida provisória (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017).

Considerando a disciplina de Educação Física, os efeitos da nova configuração do Ensino Médio, tornasse lei, seriam impactantes na organização da Rede Federal, em especial no ETIEM. Mesmo sem prosperar, a intencionalidade da MP nº. 746/2016, que previa, de forma prática¹⁶, a extinção da Educação Física da Ensino Médio, gerou uma instabilidade no campo. Docentes e discentes, bem como a estrutura administrativa da Rede Federal, passaram a questionar a nova organização didática e pedagógica do sistema de ensino. Tem-se, assim, mais um capítulo do debate sobre a maior ou menor importância do Ensino Técnico e do Propedêutico (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016).

No ano seguinte, em 16 de fevereiro de 2017, seguindo princípios centrais presentes na MP nº. 746/2016, foi promulgada a Lei Federal nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Essa, chamada de “Reforma do Ensino Médio”, altera a LDBEN nº

¹⁵ Prevista na Constituição Federal de 1988, é um instrumento do Executivo Federal com força de Lei: Art. 62. Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de Lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional.

¹⁶ O texto previa que a disciplina deixaria de ser ofertada no ensino médio e passaria a ser facultativa no ensino fundamental.

9.394/1996, estabelecendo, a partir de então, uma carga horária a ser ampliada progressivamente, ao longo de cinco anos, até alcançar 1.400 horas.

No caso dos Institutos Federais, com a Lei Federal nº 13.415/2017, embora sem a previsão excludente da MP nº. 746/2016, a disciplina não saiu ilesa. Mesmo que, após pressões de todos os campos, a Educação Física tenha continuado como obrigatória em toda a educação básica, o processo desgastante colocou em debate a importância da disciplina para a formação do Profissional Técnico de nível médio (BUNGENSTAB & LAZZAROTTI FILHO, 2017), (ARAÚJO & SILVA, 2017).

A Lei Federal nº 13.415/2017 estabeleceu que o currículo do Ensino Médio deve ter uma parte obrigatória e comum, que é pela Base Nacional Comum Curricular¹⁷, os itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e formação profissional. Nessa organização, a partir de um ano e meio de Ensino Médio cursado, os alunos escolhem um desses itinerários para concluir esse percurso de formação.

Os textos que justificam a implementação da política afirmam que o aluno escolhe uma das áreas para concentrar seus estudos. Uma questão que fica para ser respondida nos anos que virão é: como os Sistemas de Ensino, que não têm dado conta da estrutura mínima para a carga horária atual, poderão prover as condições para implementar a diversidade de oferta que permita a escolha?¹⁸ Adicione a esse debate, o fato de estarmos sob a égide da PEC – Projeto de Emenda Constitucional – 55, que prevê o congelamento dos gastos por 20 anos.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Buscamos, em 40 páginas, abordar alguns desdobramentos legais e suas complexidades no Sistema Educacional de um país com dimensões continentais e

¹⁷ A Base Nacional Comum Curricular ou BNCC, prevista na LDBEN nº 9394/1996, estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

¹⁸ O que temos visto é o achatamento da oferta, ou ainda, a escolha dos alunos para áreas que são conhecidas por eles. Dessa forma, entendemos que se elevam as possibilidades de evasão e abandono, para os quais chamamos à atenção anteriormente.

com quase 50 milhões de estudantes. Pelos propósitos do capítulo, priorizamos o debate em torno da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Temos a consciência de que as modalidades possuem suas especificidades, porém não estão numa “ilha”. Destacamos que, dentre todas as demandas de um sistema educacional, as que tratam do ensino médio são as mais impactantes.

Consideramos Educação um tema complexo pela sua natureza multifatorial, suas inserções, suas variáveis antropológicas, culturais e seus efeitos sociais e políticos. Assim, quando inserimos outros ingredientes, como Educação Profissional, Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, Educação Física e abordamos os aspectos legais que os regulam, temos um debate desafiador. Mesmo sendo um tema controverso, com tantos passivos históricos, ao realizarmos uma leitura textual das diferentes legislações, buscando pistas e indícios (GINZBURG, 1989) e conseguimos notar que houve avanços na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Avaliamos como produtivo o debate constante acerca das Políticas Educacionais, que marcaram todo o período que compreende a abordagem deste capítulo. Parece-nos claro, no entanto, que para que se convertam em mudanças, não bastam publicações de novas legislações. Caso essas não estejam sintonizadas com os seus sujeitos, e seu momento histórico, os documentos terão dificuldades para sustentar-se enquanto referenciais legais. Adquirida essa condição, chegarão ao cenário sensível, com seus propósitos, suas concepções e teorias, produzindo efeitos diretos naqueles sobre os quais as legislações incidem.

Iniciamos esta Tese com a visão da Rede Federal como uma diversidade de práticas sem um referencial original único. Vimos, contudo, que isso pode ser um potencial na produção das diretrizes, e até nos documentos legais. Há a previsão dessa diversidade que caracteriza os Institutos Federais na legislação que os cria.

Entendemos que o Brasil já possuía uma agenda bem complexa, difícil de dar conta, antes da imposição de uma política tão invasiva para a educação básica como a proposta pela Lei Federal nº 13.415/2017. No contexto atual, questionando o ensino público e gratuito, congelando investimentos em educação, retirando a autonomia de instituições de ensino e fomentando a política de privatização do ensino, o governo federal tem poucas chances de eliminar um passivo social construído há séculos (FRIGOTTO; MOTTA, 2017).

Assistimos, no País, a uma instabilidade na Política Nacional, com reflexos na educação. Esse desenrolar confuso e incerto, do “Novo Ensino Médio” e uma BNCC

ainda a ser implantada, são os desafios vividos. Compreendemos, entretanto, que o cenário instável em que vivemos é contraproducente a todas as metas e estratégias de promoção de uma educação de qualidade aos jovens brasileiros. Mas, não podemos perder as esperanças, nem abstermos de lutar pelos nossos ideais.

Especificamente acerca da Educação Física, temos a consciência de que ainda há um árduo caminho a trilhar. Permanecer na escolarização, também no Ensino Médio, à nossa leitura, foi uma conquista. Essa condição, no entanto, não nos permite acomodarmos. O texto, que contraria o entendimento da sua manutenção na Educação Básica, permanece vivo na mente dos que o redigiram, os quais continuam no poder. Os “itinerários formativos” do “Novo Ensino Médio” da Lei Federal nº 13.415/2017 geram dúvidas sobre qual perfil a disciplina deve assumir. Quais perspectivas de formação básica, técnica, tecnológica e profissional e, sobretudo, com qual propósito de nação serão trabalhados na última etapa da educação básica brasileira.

Pudemos notar o quão diferentes podem ser as perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Se no Decreto nº 2.208/1997 e seus complementos¹⁹, criticamos enfaticamente uma perspectiva de atenção à lógica do mundo do trabalho e o atendimento exclusivamente aos interesses do capital (KUENZER, 2008), temos, nesse documento, indícios (GINZBURG, 1989) de uma perspectiva que não ignora o mundo do trabalho, mas que tem um sujeito a ser considerado e fortalecido por termos como: “percursos individualizados”, “diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem” “atividades diversificadas”, “atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas”, “orientação permanente dos estudantes”.

Ao término deste capítulo, chamamos à atenção para uma concepção que sempre nos acompanhou e que ficou fortalecida pelos estudos empreendidos na construção deste texto: a legislação, por mais robusta que seja, jamais será Gestora. Ela regula, orienta, direciona, porém não executa os processos de trabalho. Precisa ser conhecida e posta em prática, por quem o faz, para gerar os resultados esperados.

¹⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (CNE/CEB, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (CNE/CEB, 1999) e documentos complementares como Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC.SETEC, 2000) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (MEC.SETEC, 2000).

Vimos que os números, para o bem ou para o mal, respondem de imediato às Políticas Públicas educacionais.

Consideramos fundamental que todos os sujeitos envolvidos na Educação conheçam as legislações, por menos atraente que possa parecer a sua leitura. Temos nesses documentos, aqui discutidos, apontamentos para uma Educação que perspectiva um sujeito participativo e atuante no seu processo de formação. Cabe às autoridades gestoras, conhecer, respeitar e, principalmente, seguir uma orientação nem sempre explícita, mas sempre presente: “cumpra-se”.

Dessa forma, acreditamos que gestores, comunidade e profissionais da Educação, que acompanham os “movimentos” dos seus sistemas educacionais, terão mais clareza nas suas ações e passarão segurança igual aos sujeitos em processo de escolarização. Esses, detentores de Direitos Constitucionais assegurados, paradoxalmente, lutam para ter acesso. Depois, resistem para não integrar os 50% dos sujeitos aos quais, por razões diversas, adentram as estatísticas do fracasso escolar e não usufruem dos benefícios da Educação Pública e Gratuita, consolidada em um Estado Democrático de Direito.

Olhando para a Rede Federal, vemos uma imponente malha educacional composta por 661 escolas, distribuídas pelo Brasil. Considerando-a um patrimônio secular do povo brasileiro, entendemos que há o desafio de fazer com que as famílias, sobretudo as menos favorecidas, olhem para esse Sistema como uma opção acessível ao processo de escolarização dos seus filhos. Da mesma forma, e talvez ainda mais desafiador, que as escolas olhem de volta para as famílias, com o intuito de tornar a Rede Federal cada vez mais forte e acessível.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UMA VISITA ÀS PESQUISAS

4.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva/apresentar como a Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM - tem circulado nos debates epistemológicos que, ao longo dos anos, buscam compreender os meandros do processo de escolarização da disciplina. Da mesma forma que ocorre nas demais etapas e modalidades da Educação Básica, veremos na EPTNM pautas vivas e um debate presente. Observaremos, entretanto, que aparece com menor volume.

Nos capítulos anteriores, buscamos situar a Educação Física no campo legal, bem como apresentar o Ensino Médio brasileiro e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assistimos aos percalços pelos quais a etapa, a modalidade e a disciplina passaram nos últimos 30 anos. Destacamos o esforço da Educação Física em se manter integrante do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio – ETIEM. Vimos que sobreviveu à Lei Federal nº 13.415/2017 e manteve-se no rol das disciplinas obrigatórias na Base Nacional Curricular Comum, ao lado de Artes, Educação Física, Inglês, Filosofia e Sociologia.

A disciplina sobreviveu, mas não sem sequelas. Diferentemente das disciplinas de Português e Matemática, as quais estarão presentes em todos os anos, a Educação Física dependerá das considerações acerca do contexto local e suas demandas, dos diferentes arranjos curriculares, conforme critérios e condições de cada sistema de ensino na oferta dos itinerários. Entendemos assim, que ao condicionar a oferta de tais itinerários formativos às possibilidades dos sistemas de ensino, os proponentes dissolvem seus próprios argumentos que atestam a postura ativa discente diante da sua formação. Nesse sentido, Silva (2018, p. 4), afirma que não fica assegurada “[...]a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes”.

Na prática, isso significa que a Educação Física será ofertada até a primeira metade do Ensino Médio. Após esse período será abordada apenas se estiver no itinerário formativo do aluno. Dessa forma, alerta-nos Silva (2018, p.4) que,

[...] os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB

02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos.

Como em outros momentos, mais uma vez em discussão, o lugar da Educação Física é dentro da escola (FREIRE; SCAGLIA, 2009). No caso dos Institutos Federais, nas Coordenadorias de Formação Geral dos Campi (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017). Portanto, é dessa disciplina que falaremos neste capítulo, referenciando-nos nas produções científicas da área.

Esse dilema que envolve a legitimidade não é recente (SANTOS, 2011), nem surge na Educação Física Brasileira a partir do “Novo Ensino Médio” abordado nos capítulos anteriores. Buscando compreender a disciplina Educação Física no cotidiano das escolas que ofertam o Ensino Médio no Brasil, veremos que autores como Gariglio (2010), Medeiros (2015), Silva, Silva e Molina Neto (2016), Boscato e Darido (2017), Bugenstab e Lazzarotti Filho (2017), Metzner (2017), entre outros, apresentam-nos uma disciplina com dificuldades de comprovar a sua importância para a formação do discente, junto às instituições que ofertam a Educação Física na ETIEM, sua comunidade estudantil, a sociedade e a família.

Wanderlei Júnior e César (2013) destacam tal quadro, identificando a Educação Física nessa condição de subestimação de suas potencialidades, mostrando-se para os leitores do cenário educacional como incapaz de “[...] contribuir para a formação integral do aluno” (WANDERLEI JÚNIOR; CÉZAR 2013, p. 50). Os autores conceituam essa “formação integral” como “[...] aquela que valoriza as práticas educativas voltadas para as dimensões do ser humano, de forma equilibrada, fundamentada em concepções teóricas amplas e que não priorize um único aspecto como forma de aprendizado” (WANDERLEI JÚNIOR; CÉZAR 2013, p. 50).

Entendemos que os(as) professores(as) de Educação Física, atores(as) desse processo, buscam a sustentação teórica das suas práticas nos diferentes discursos e argumentos, nos locais onde atuam, a partir das fontes de que dispõem e das orientações/determinações que recebem de suas instituições educacionais. Nesse sentido, Nazário (2018, p. 272) chama-nos à atenção para o fato de que “[...] não é possível discutir o modo como se pratica a Educação Física no Ensino Médio sem considerá-la inserida no contexto social, político, econômico e histórico atual que envolve essa etapa da escolarização como um todo”.

As fontes disponíveis aos(as) docentes que atuam na Educação Física brasileira, e que queiram construir seus planos de ensino, foram produzidas num

campo caracterizado por disputas históricas (FERREIRA; VENTORIM; SANTOS, 2016). Carneiro (2019), ao analisar as ciências praticadas pelos pesquisadores da Educação Física em periódicos científicos no período de 2005 a 2016, num recorte temporal muito próximo das opções deste capítulo, mostra-nos um cenário marcado por “relações de força” (GINZBURG, 2002), em um campo de disputas pela hegemonia do campo científico e marcação de “lugares de poder” (CERTEAU, 1994).

Carneiro (2019) entende que há, no campo da Educação Física brasileira, a luta pelo monopólio da autoridade científica. Assim, apresenta-nos? duas subáreas demarcadas no cenário de produção científica da área: Subárea Sociocultural e Pedagógica e Subárea Biodinâmica do Movimento. Para o autor, o que está em jogo, especificamente nessa luta, é o monopólio da autoridade científica definida e, a “[...] disputa pela legitimidade acadêmica, da busca por ser a voz autorizada e com autoridade de formar e conformar as práticas científicas de uma área do conhecimento” (CARNEIRO, 2019, p 76).

Dessa forma, assumimos que reconhecemos esse campo de disputa também na Educação Física desenvolvida na EPTNM e entendemos que os que não detêm o poder, por vezes, buscam, por diferentes estratégias, influenciar distintos campos de atuação. Assim, “[...] as práticas científicas na área da Educação Física demonstram as tensões recorrentes no campo no que diz respeito às disputas pelos espaços de maior prestígio no cenário científico brasileiro” (CARNEIRO, 2019, p. 45).

Santos (2011), ao nos apresentar a constituição do campo epistemológico do currículo da Educação Física, aponta que tanto as teorias funcionalistas quanto as de cunho marxista marcaram a produção teórica da década de 1980 e 1990. Assim, ao longo desse período, o campo científico da Educação Física brasileira vem debatendo a escolarização da disciplina. Assim, além do currículo, estiveram presentes importantes agendas, como a hierarquização de disciplinas, propostas curriculares e as discriminações de classes, gêneros e etnias.

Castioni (2016, p. 210) salienta que o Ensino Médio enfrenta desafios educacionais e problemáticas atuais de toda ordem. Para o autor, são necessários estudos que se dediquem a temas recorrentes, como a defasagem idade/série, o absenteísmo e o abandono escolar, até os “[...] atuais como: bullying, intolerância de gênero, violência no espaço educativo e formação de professores que, na atualidade, volta a ser o centro das atenções”.

Vale salientar que, nos dias atuais, tais temas estão entre os mais frequentes nos debates acadêmicos que marcam a Educação e a Educação Física no norte do estado do Espírito Santo. Entre as agendas frequentes na região,, destacamos: Educação Física na Educação Infantil (PIRES; SANTOS; ABREU, 2019); Educação Física e suas manifestações nas comunidades remanescentes quilombolas (ABREU; ABREU, 2019); Currículo da Educação Física no Ensino Médio (ARAÚJO; ABREU, 2019); Educação Física voltada ao Público-alvo da Educação Especial (ABREU; CHICOM; GUZZO, 2019); Educação Física, jogos estudantis na Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PIEKARZ; ABREU, 2019); Educação Física e suas manifestações da Cultura Imaterial (RANGEL & SALIM, 2019); Folclore e Cultura Imaterial nas aulas de Educação Física (QUINQUIM, 2019); Educação Física e Etnias (SERAFIM, 2020).

Carneiro (2019) afirma que, a partir do crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, as disputas políticas ocorridas na área, nas décadas de 1980 e 1990, tem, atualmente, uma nova característica. Percebe-se um campo marcado pela concorrência acirrada e competitiva. Disputas várias, inclusive por financiamentos de pesquisas, deslocam as tensões antes restritas ao interior das instituições e no periodismo científico, para as relações com a Capes¹ e o CNPq².

Nos dias atuais, perpetuam diversas concepções conceituais e epistemológicas, diferentes políticas públicas que envolvem a disciplina de Educação Física, assim como todo o contexto escolar (BUGENSTAB & LAZZAROTTI FILHO, 2017). No campo acadêmico, essa disciplina na escola tem sido compreendida e escolarizada de diversas formas, por vezes, com distintos conteúdos e por uma variedade de metodologias de ensino, suportes teóricos e recursos avaliativos (SANTOS, 2011), (FERREIRA; VENTORIM; SANTOS, 2016), (VIEIRA, 2018). Diante disso, debruçaremos sobre as pesquisas que têm sido desenvolvidas em relação à disciplina de Educação Física quando escolarizada na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Atua também na formação de professores da educação básica.

² Criado em 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação e promover a formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento.

4.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UM OLHAR SOBRE AS PESQUISAS

Mesmo com a diversidade de práticas que vem caracterizando o campo, bem como diferentes entendimentos sobre elas, a Educação Física, quando escolarizada no Ensino Médio, não parece ser uma prioridade da comunidade científica da área. Nesse sentido, Dias e Correia (2013) apontam uma carência de estudos no campo. Os autores tiveram por objetivo descrever e caracterizar a inserção da Educação Física no Ensino Médio no âmbito dos periódicos nacionais de Educação Física e Esporte (período 2005-2010).

A pesquisa apresenta uma insuficiência de estudos voltados à compreensão do processo de escolarização da Educação Física no Ensino Médio. De um total de 3313 artigos publicados em periódicos classificados nos extratos A e B do sistema Qualis/Capes, apenas 31 (1,06%) abordaram a temática da Educação Física no Ensino Médio.

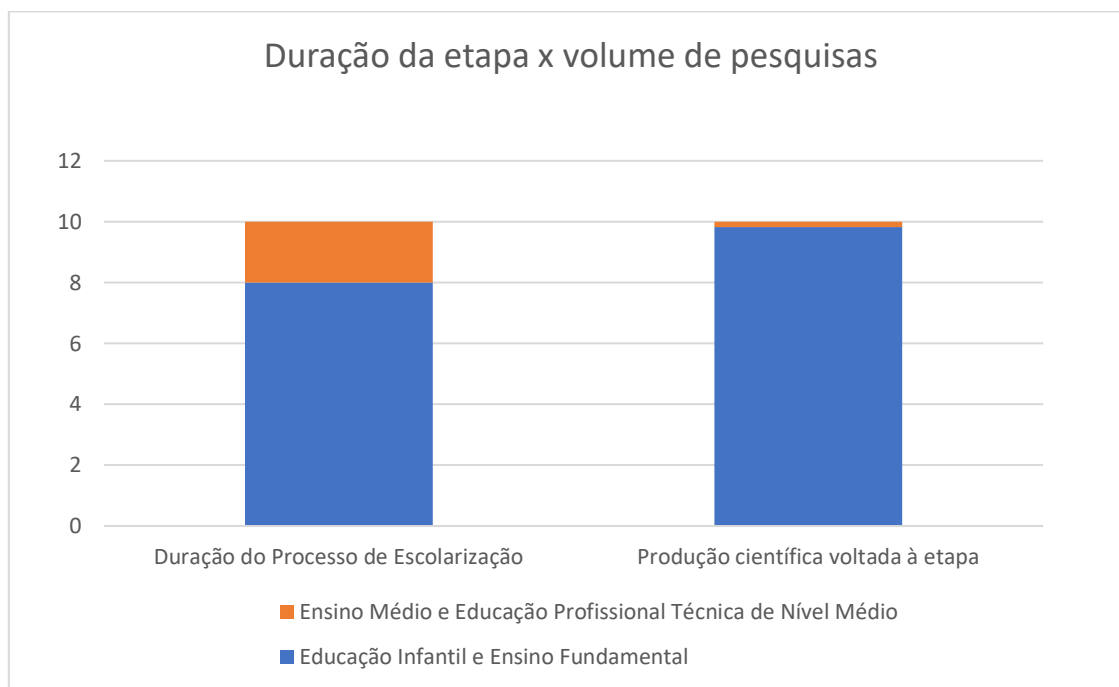
Na mesma linha, estudos de Rufino et al. (2014) buscaram compreender o estado da arte, analisaram a produção acadêmico-científica da Educação Física no Ensino Médio entre os anos de 2001 até 2011. Para isso, foram analisados artigos publicados em três dos mais conceituados periódicos da área: A Revista Movimento (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS) – Qualis/Capes A2 (ano base: 2012), a Revista Motriz (Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Unesp Rio Claro) – Qualis/Capes A2 (ano base: 2012) e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) – Qualis/Capes B1 (ano base: 2012).

Além das revistas, foram analisados livros, teses e dissertações. Os resultados do estudo apontam 53 publicações, o que representa apenas (1,7%) do total de produção na área da Educação Física, sendo: 21 teses e dissertações (0,97%), cinco livros (2,17%) e 27 artigos científicos (1,97%).

Pensando numa relação quantitativa entre as etapas de ensino da educação básica e desconsiderando dados importantes como número de alunos, valores monetários investidos, entre outros, podemos notar que o déficit nas pesquisas é bem significativo. Os três anos do Ensino Médio dentro de um ciclo de 15 destinados à Educação Básica (infantil + fundamental), correspondem a 20%. Considerando a relevância atribuída à etapa, (FERREIRA; VENTORIM; SANTOS, 2016), (CASTIONI,

2016), (NAZÁRIO, 2018), entendemos como necessária uma atenção à Educação Física no Ensino Médio, bem maior que os 1,7% dos estudos destinados pela comunidade científica da área.

Gráfico 11 – Correlação entre a duração do processo de escolarização e o volume de pesquisas destinadas à etapa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Não nos parece que esse descompasso esteja associado à falta de Programas de Pós-graduação ou outra condição limitante de natureza política. Segundo Castioni (2016), a área de Humanas está em primeiro lugar na formação de mestres no Brasil e em segundo lugar, atrás apenas das Ciências da Saúde, na formação de doutores. Dessas, entre os mestres formados na área de Humanas, aproximadamente, a metade provém da área de Educação; e embora menor, entre os doutores, em torno de 30%, pertencem à área da Educação.

O baixo número de pesquisas voltadas ao Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, à nossa leitura, empobrece o debate, expondo tanto a etapa, quanto a modalidade, a toda sorte de políticas educacionais, sem que haja uma oponência ancorada em consistentes dados científicos.

Olhemos para a reestruturação da Rede Federal, ocorrida em 2008, que disciplina toda a oferta Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A política foi

reputada no capítulo anterior como de grande importância, com investimentos monetários expressivos, grande elevação no número de matrículas e mobilização de milhares de famílias. Sobre essa, temos em dez anos, apenas 11 artigos e a maioria trata o tema de forma periférica.

Gasparotto e Navarro (2017) realizaram buscas nas bases de documentos científicos: Scielo, Periódicos Capes, Google Acadêmico, sendo selecionadas as produções publicadas a partir de 1996, ano da publicação da LDB 9394/96. Na base Scielo, utilizaram-se os termos booleanos para definição, “Educação Física” AND “Ensino Profissional” OR “Ensino Profissionalizante” OR “Ensino Técnico” OR “Ensino Técnico Integrado” OR “Escola Técnica” OR “Educação Profissional” OR “Educação Profissionalizante”. Segundo os autores, foram realizadas todas as combinações possíveis, tanto na base Periódicos Capes e Google Acadêmico.

Como resultado, os autores encontraram 146 artigos publicados. Com a eliminação de publicações repetidas no processo de busca, restaram 139. Ao final da análise dos estudos que abordaram a temática pretendida, sete foram selecionados. Segundo os autores, o processo resultou apenas nos artigos que se propuseram discutir a disciplina de Educação Física no Ensino Técnico.

Os autores criaram três categorias: “legitimidade da disciplina na comunidade acadêmica”, “a história da Educação Física na escola técnica” e “ações pedagógicas de professores de Educação Física no ensino técnico”. Nas conclusões do estudo, apontam a falta de estudos publicados em periódicos da área, os quais discutam a Educação Física no ensino técnico. Sugerem que o cenário necessita ser explorado, para além do preenchimento da lacuna científica, mas como suporte à prática dos docentes que atuam nesse nível de ensino.

Nazário (2018) traz-nos outros estudos que reforçam o entendimento de que a realidade de carência de produções científicas não ocorre apenas quando a etapa é integrada ao Ensino Técnico. Estudos como o de Betti, Ferraz e Dantas (2011) mostram um cenário o qual sugere que o foco da comunidade científica da área está em outras direções. Nessa pesquisa, os autores analisaram 11 periódicos da área 21, localizaram 303 artigos, dos quais 30 dedicavam-se ao Ensino Médio. Assim, corroboramos com as conclusões de Nazário (2018), ao identificar ausências de estudos caros à Educação Física, os quais articulem programas curriculares e ensino específico das práticas corporais na etapa.

Corroborando com outras produções, que se debruçaram sobre a Educação Física no Ensino Médio, o estudo de Rufino et al. (2014) reconhece a especificidade da última etapa da educação básica, a sua condição estratégica para os governos, dada, em parte, pela faixa etária do seu público, bem como as suas complexidades peculiares. Dessa forma, considera fundamental o desenvolvimento da produção acadêmica em âmbito nacional.

As pesquisas de Bungenstab e Lazarotti Filho (2017) reafirmam os apontamentos das outras pesquisas citadas e alertam para um cenário de carência de produção científica. Ao apresentarem a quantidade de 53 artigos científicos sobre o Ensino Médio publicados entre os anos de 2001 e 2016, os autores verificaram que há uma produção baixa de artigos que tratam a temática da Educação Física no Ensino Médio.

Metodologicamente, os pesquisadores fizeram uma consulta nas revistas digitais: Movimento, Motrivivência, RBCE, Pensar a Prática e Motriz. Na busca, utilizaram o termo “Ensino Médio”, apresentando um cenário que, há exemplo de outros estudos, demonstra uma baixa produção científica no campo da Educação Física no Ensino Médio, conforme exposto na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 – Artigos publicados sobre a Educação Física no Ensino Médio entre os anos de 2001 e 2016

Ano/ Periódicos	Motrivivência	Pensar a Prática	Revista Movimento	RBCE	Motriz	Total
2001	-	-	-	-	-	
2002	-	-	-	-	-	
2003	-	-	2	1	2	5
2004	-	-	-	-	2	2
2005	-	-	1	-	-	1
2006	-	-	3	-	1	4
2007	-	-	-	1	1	2
2008	-	-	1	-	2	3
2009	1	2	1	-	3	7
2010	-	-	2	-	2	4
2011	1	-	1	1	2	5
2012	-	2	-	-	-	2
2013	1	-	-	-	-	1
2014	1	2	-	3	-	6
2015	2	3	1	-	-	6
2016	1	1	2	1	-	5
Total	7	10	14	7	15	53

Fonte: Bungenstab e Lazarotti Filho (2017).

Os dados acima reforçam que a produção científica acerca da Educação Básica tem sido caracterizada por uma restrição na produção de conhecimento no campo da Educação Física no Ensino Médio. Dessa forma, entendemos como importante serem desenvolvidas novas pesquisas, como as que integram esta Tese, com intuito de orientar os velhos, os novos docentes e os que chegarão às escolas que ofertam o Ensino Médio.

Ao afunilarem as análises, Bungenstab e Lazarotti Filho (2017) afirmaram que quando a etapa de Ensino Médio é ofertada integrada ao Ensino Técnico, a escassez de estudos é ainda mais significativa, atingindo em torno de 20%. Esse percentual também é reafirmado pela nossa pesquisa, que identificou 11 artigos. Nos estudos de Rufino et al, 2014, ao analisar as temáticas dos estudos que tratam a Educação Física no Ensino Médio, vemos que a categoria

de maior produção relacionada à Educação Física e ao Ensino Médio se refere à “formação profissional” (22%), [...] as categorias “prática pedagógica” quanto “conteúdos” apresentaram a mesma frequência de aparição (17%). [...] Destaca-se ainda a categoria “sistematização” (13%), tema que atualmente se apresenta com crescente possibilidade de investigação (RUFINO et al., 2014, p. 363).

Se por um lado, denunciemos a carência de produções científicas na área, o mesmo não pode ser dito das legislações. Como narrado nos capítulos anteriores, o Ensino Médio no Brasil, sobretudo ofertado na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sofre efeitos de novas políticas, muitas vezes durante o processo de implantação da anterior. Vimos, também, que alterações nas legislações nem sempre representam avanços, como nem sempre estimulam novos estudos. Uma nova legislação não adentra nas minúcias, nos elementos constituintes da disciplina de Educação Física.

Nessas lacunas, da necessidade de se pensar em apresentar contribuições ao processo de escolarização da disciplina de Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, que buscamos entender a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e analisar as produções da área, para então sugerir diretrizes para a construção de uma futura proposta pedagógica para o ensino da disciplina no Ifes.

4.3 A ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Nosso objetivo neste tópico é compreender como a disciplina de Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil tem sido sistematizada e o que dela tem sido objeto de pesquisa. Fizemos uma análise da produção acadêmica circulada na base de dados Scielo, Google Acadêmico e no portal de periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

O propósito foi compreender qual a condição da disciplina de Educação Física, enquanto objeto no campo acadêmico, o que desperta a atenção dos(as) pesquisadores(as), quais periódicos têm dado abertura às publicações da área. Ao utilizarmos os periódicos como fonte, reconhecemos que os artigos devem ser entendidos de forma ampla, os quais transpassam a visão reduzida de mera fonte de informações, de ideias, de dados, de imagens (MATOS et al., 2013). Assumimos, assim, as características teórico-metodológicas presentes em pesquisas que tratam o periódico como fonte, atentos às relações de força que se estabelecem no interior da produção científica (GINZBURG, 2002).

A compreensão de uma determinada área de conhecimento, na busca por um melhor entendimento do seu status acadêmico e científico, tem sido possível a partir da observação do seu percurso histórico e da análise dos seus desdobramentos e delineamentos. No campo da Educação Física Escolar, estudos como (AZEVEDO & SHIGUNOV, 2002), (GARIGLIO, 2010), (BOSCATTO & DARIDO, 2017) acabam por analisar e apresentar o “estado da arte”, tendo, por vezes, aparecido como opção metodológica.

Este estudo está imerso em recortes de tempo e de espaço, resultantes de escolhas (BLOCH, 2001). Cientes dos riscos de qualquer tomada de decisão, entendemos que delimitações de tempo potencializam a capacidade de análise.

Da mesma forma, os espaços de pesquisa bem definidos contribuem para uma melhor orientação de estudos no campo (LAZZAROTTI FILHO et al., 2012); (RUFINO et al., 2014). Assim, acreditamos no potencial desta Tese em referenciar novas práticas nas aulas de Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em especial, no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo. A esse respeito, Rufino (2014, p. 354) afirma que

Na Educação Física, tem sido frequente o uso dessa metodologia para apresentar visões históricas sobre o processo de produção de conhecimento, apresentando diagnósticos e implicações para se compreender seu estado

da arte, embora seja relativamente recente a prática de pesquisa na Educação Física no Brasil, comparada a outras áreas de conhecimento.

Dessa forma, numa busca por uma melhor compreensão da organização da Educação Física na etapa e modalidade, realizamos uma pesquisa documental (BLOCH, 2001). Marc Bloch alerta-nos que o ofício do historiador vai além da mera coleta material das fontes; é necessário transformá-las em documentos, para, posteriormente, tratá-las como fatos dignos de análises.

De modo igual de posse dos fatos, a ação do cientista deve sempre ir além do olhar corriqueiro e superficial de uma realidade apresentada. Deve ver além e ampliar seu campo de visão de forma a produzir uma devida análise de um contexto. Nesse sentido, Kuhn (1998, p. 65) afirma que “[...] o cientista deve preocupar-se em compreender o mundo e ampliar a precisão e o alcance da ordem que lhe foi imposta”.

A Escola, como instituição presente nas sociedades modernas, habita num contexto de produções sociais, que, de forma similar a outras agendas também relevantes, necessita da devida leitura e interpretação. A sua compreensão, no entanto, impõe que avancemos além da concepção paradigmática positivista³. Questionamos se tal concepção estanca as múltiplas questões comuns ao “chão da escola” (QUEIROZ, 2009). Com um cenário de múltiplos contextos, a escola atual opera e é sensível a diferentes forças nem sempre esclarecidas por pesquisas que, exclusivamente, dependem da racionalidade ancorada nas chamadas “ciências positivistas”.

Feitas essas considerações epistemológicas, como estratégia, inicialmente, empreenderemos pelo exercício de bibliometria. Para Soares et al. (2017), metodologicamente, a bibliometria auxilia na identificação de tendências de crescimento do conhecimento em determinada disciplina. Dessa forma, “[...] os dados estatísticos elaborados por meio dos estudos bibliométricos mensuram a contribuição do conhecimento científico derivado das publicações em determinadas áreas.” (SOARES et al., 2017, p. 177).

É importante que nos reportemos às diferentes produções no campo científico, as quais nos trazem diversos contextos, problemáticas e encaminhamentos, que

³ Positivismo é uma corrente de pensamento filosófico, sociológico e político, que teve como principal idealizador o pensador francês Auguste Comte (1798-1857). Surgiu em meados do século XIX na França. Entre as suas ideias centrais, o positivismo defende que o conhecimento científico deve ser reconhecido como o único verdadeiro. Nessa perspectiva, a lei é necessária para prever, e a previsão é necessária para agir sobre a natureza, fornecendo ao homem o domínio sobre esta última - “ciência, logo previsão; previsão, logo ação” (COMTE, 1988).

podem contribuir de forma direta no intento final desta Tese, que é o de construir uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Job (2018) afirma que no campo da Educação Física, os estudos bibliométricos têm cada vez mais lugar. Segundo a autora, considerando a última década, seguindo uma tendência mundial, a Educação Física se apropriou-se de modo significativo desse tipo de pesquisa. Para a autora, estudos bibliométricos estão crescentes, abrangendo agendas educacionais importantes, em diferentes lócus e em diferentes etapas de ensino.

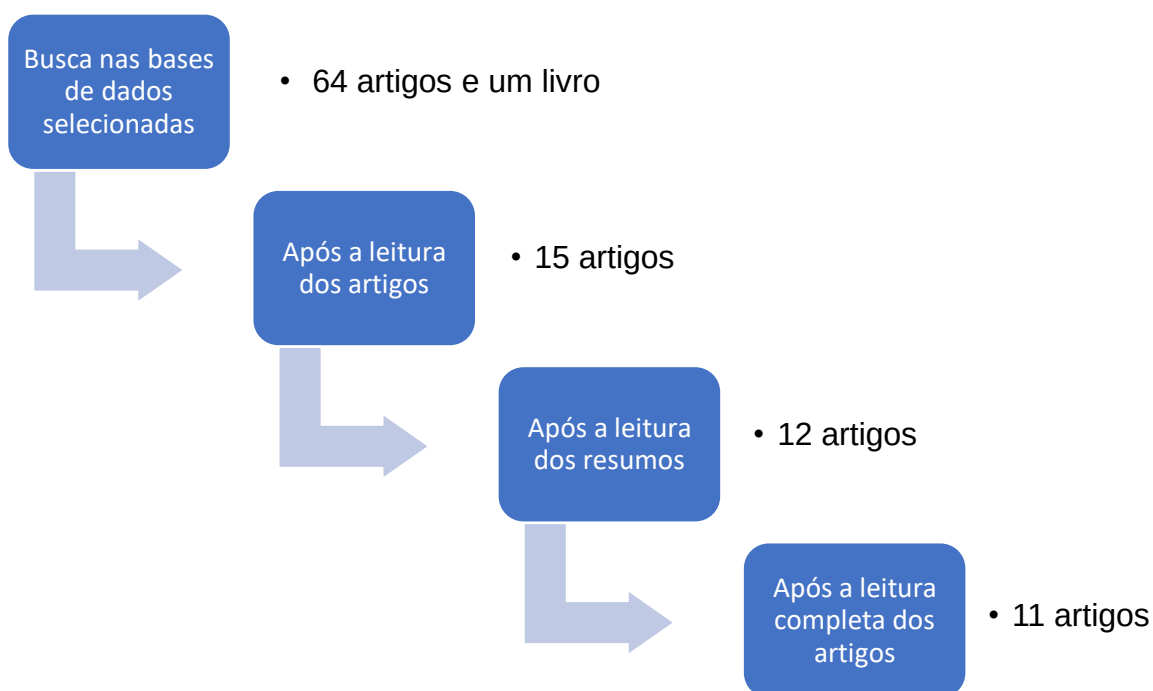
Nesse entendimento, buscamos organizar as produções num modelo cronológico, abrangendo os anos de 2009 a 2018. Selecionamos produções a partir de 2009, ano seguinte à implantação da Lei Federal nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O marco final do período pesquisado é o 2018, data da homologação pelo Ministério da Educação, em 14 de dezembro de 2018, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio.

Buscando fontes para ampliar o debate, além das bases Scielo, Google Acadêmico e do portal de periódicos da Capes, realizamos uma verificação nos periódicos relacionados no sistema Qualis/Capes. As revistas com escopo direcionado à Educação Física escolar, classificadas nos estratos A e B, foram pesquisadas com os termos relacionados ao ensino de Educação Física no ensino técnico e suas combinações. Inicialmente, encontramos 10 artigos nesses estratos. Acolhemos, ao encontrar em referências, mais um de uma revista C, totalizando, então, 11.

Do ponto de vista operacional, efetuamos uma revisão de estudos publicados em periódicos nacionais. Realizamos buscas na produção acadêmica circulada na base de dados Scielo, Google Acadêmico e no portal de periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Fizemos uso dos termos “Educação Física” AND “Ensino Profissional” OR “Educação Física” AND “Ensino Profissionalizante” OR “Educação Física” AND “Ensino Técnico” OR “Educação Física” AND “Ensino Técnico Integrado” OR “Educação Física” AND “Educação Profissional” OR “Educação Física” AND “Ensino Técnico Integrado”. Na pesquisa da base de Periódicos Capes, realizamos todas as combinações possíveis visando à busca por estudos que trouxessem a temática no campo de busca “Assunto”.

Nesse processo, encontramos 65 resultados, sendo 64 artigos e um livro. Fizemos a seleção dos artigos a partir de critérios: busca pelos termos, seleção após leitura dos títulos, seleção após leitura dos resumos e, por fim, seleção após leitura completa dos artigos.

Figura 6 – Caminho percorrido para identificação dos artigos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, o percurso metodológico, do capítulo quatro, foi estruturado com base na pesquisa do tipo estado do conhecimento, com o intuito de mapear a produção científica dos campos da Educação Física. Guiamo-nos, portanto, pela intenção de identificar pistas (GINZBURG, 1989) acerca do entendimento do campo científico, por meio da sua produção, dos cenários, sujeitos, agendas, os fazeres e as práticas que têm constituído o processo de escolarização da Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Os periódicos, que publicaram os 11 artigos selecionados, foram:

1 Revista Holos. Qualis-CAPES: Educação Física (Área 21): B5. Periódico online, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil. Tem uma periodicidade de 8 edições anuais e acolhe temas interdisciplinares. ISSN 1807-1600.

Website: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>

2 Revista Movimento. Qualis-CAPES: Educação Física (Área 21): A2. Periódico da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Periodicidade contínua. Aborda temas relacionados ao campo da Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente em seus aspectos pedagógicos, históricos, políticos e culturais. ISSN 0104-744X e ISSN 1982-8918.

Website: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/about>

3 Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon. Qualis-CAPES: Educação Física (Área 21): B4. Periódico da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste - Brasil. Periodicidade semestral. Destina-se a pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação na área das ciências do movimento humano, educação e saúde. ISSN 2318-5104 e ISSN 2318-5090.

Website: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/index>

4 Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Qualis-CAPES: Educação Física (Área 21):B1. Periódico da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Periodicidade trimestral. Tem por objetivo publicar pesquisas que contribuam para o avanço do conhecimento nas áreas de Educação Física, Esporte e afins. ISSN 1807-5509.

Website: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/148575>

5 Revista Brasileira de Ciência e Movimento. Qualis-CAPES: Educação Física (Área 21): B2. Periódico da Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasil. Periodicidade semestral. Tem como objetivo disseminar a produção científica nas áreas da atividade física, do exercício e do esporte, por meio da publicação de resultados de pesquisas originais e de outras formas de documentos que contribuam para o conhecimento fundamental e aplicado no âmbito das Ciências da Saúde. ISSN 0103-1716 DOI 10.18511/0103-1716.

Website: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/index>

6 Motrivivência. Qualis-CAPES: Educação Física (Área 21): B2. Periódico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Periodicidade trimestral. Publica no campo do conhecimento que engloba a Educação Física, Esporte e Lazer. Conta com o apoio do Centro de Desportos/UFSC e do Portal de Periódicos da Biblioteca Universitária da UFSC.

Website: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>

7 Labor. Qualis-CAPES: Educação Física (Área 21): C. Periódico da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. Periodicidade semestral. Publica conteúdos de natureza interdisciplinar no campo da educação, ciências sociais e humanas. Produzida pelo Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR/UFC e Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional – NUPEP/IFCE.

Website: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/index>.

8 Pensar a Prática. Qualis-CAPES: Educação Física (Área 21): B2. Periódico de responsabilidade institucional da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. Acolhimento contínuo de produções. Publica artigos pertinentes ao campo acadêmico-científico da Educação Física em interface com as Ciências Humanas e Sociais, em seus aspectos pedagógicos, históricos, socioculturais e filosóficos. ISSN (Eletrônico) 1980-6183 e ISSN (Impresso) 1415-4676. Website: <https://www.revistas.ufg.br/fef>

9 Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte. Qualis-CAPES: Educação Física (Área 21): B1. Periódico que se apresenta como um veículo de transmissão e difusão da Psicologia do Exercício e do Esporte, com editoração central na Universidade de Las Palmas de Gran Canaria, Espanha, Espanha. Periodicidade semestral em 3 línguas. Tem como objetivo a transmissão e difusão da Psicologia do Exercício e do Esporte. ISSN 1886-8576.

Website: <https://www.riped-online.com/>

10 Germinal: Marxismo e Educação em Debate. Qualis-CAPES: Educação Física (Área 21): B4. Produção Conjunta de Grupos de Pesquisa que assumem o Marxismo

como Referencial Teórico de sustentação de suas investigações e visa a difundir e a debater a problemática educacional à luz do marxismo. Universidade Federal da Bahia - Salvador – Ba, ISSN 2175-5604.

Website: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/index>

Encontrar 11 artigos em 10 periódicos é um resultado que se alinha com estudos anteriores, descritos ao longo deste capítulo (RUFINO, et al., 2014). No geral, são números que indiciam (GINZBURG, 1989) que a disciplina de Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio não constitui uma agenda prioritária dos pesquisadores.

Um fato que talvez exerça alguma influência é se compararmos o número de matrículas da EPTNM com o Ensino Médio convencional. O menor quantitativo de alunos que estudam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mostrado em capítulos anteriores, a partir de dados dos últimos censos educacionais no Brasil, pode explicar em parte. Vimos que, embora crescentes, os números das matrículas na modalidade ainda são discretos, mesmo diante de um Ensino Médio que, na sua oferta convencional, vem perdendo alunos há mais de uma década do total geral de discentes do Ensino Médio.

Quadro 4 – Artigos e Periódicos que trataram a Educação Física no Ensino Técnico entre 2009 e 2018

(continua)

Título	Objetivos	Periódico Qualis Ano de Publicação	Categoria de análise
Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.	Investigar as vivências corporais socioescolares precedentes dos alunos do PROEJA do IFRN Campus Natal Zona Norte, como estratégia de elaboração da avaliação diagnóstica para o planejamento da disciplina Educação Física.	Holos B5 2010	Contribuições, possibilidades, potencialidades, práticas e modelos de ação da Educação Física nas Escolas Técnicas.
Modelos de ação profissional de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante.	Identificar as percepções que docentes de Educação Física de uma Escola Profissionalizante têm sobre o seu trabalho docente na escola, a partir de modelos de estruturação da ação profissional, edificados dentro de um campo disciplinar específico: a Educação Física.	Movimento A2 2010	Fracasso escolar saúde discente, comportamento e percepção discente na Educação Física nas Escolas Técnicas.

Quadro 4 – Artigos e Periódicos que trataram a Educação Física no Ensino Técnico entre 2009 e 2018

(continuação)

Título	Objetivos	Periódico Qualis Ano de Publicação	Categoria de análise
A história da Educação Física na educação profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre.	Contar a história da disciplina de Educação Física no currículo da mais antiga Escola Profissionalizante de Porto Alegre.	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte B1 2014	História da Educação Física nas Escolas Técnicas
Tratamento e abordagens da Educação física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte.	Levantar todos os trabalhos sobre o ensino de Educação Física em escolas técnicas, publicados em periódicos da área, desde a publicação dos LDBEN 9394/96, e discutir as ações pedagógicas expostas.	Revista brasileira de Ciência e Movimento B2 2016	Contribuições, possibilidades, potencialidades, práticas e modelos de ação da Educação Física nas Escolas Técnicas.

Quadro 4 – Artigos e Periódicos que trataram a Educação Física no Ensino Técnico entre 2009 e 2018

(continuação)

Título	Objetivos	Periódico Qualis Ano de Publicação	Categoria de análise
Possibilidades da educação física no Ensino Médio Técnico.	Refletir sobre as possibilidades e os desafios da Educação Física (EF) nos Institutos Federais de Educação.	Movimento A2 2016	Contribuições, possibilidades, potencialidades, práticas e modelos de ação da Educação Física nas Escolas Técnicas.
Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais.	Identificar e analisar elementos que contribuem para a consolidação da Educação Física no Ensino Médio integrado ao ensino técnico a partir de diários de aulas e registros de atividades coordenadas por professores de Institutos Federais, durante um ano letivo.	Motrivivência B2 2017	Contribuições, possibilidades, potencialidades, práticas e modelos de ação da Educação Física nas Escolas Técnicas.

Quadro 4 – Artigos e Periódicos que trataram a Educação Física no Ensino Técnico entre 2009 e 2018

(continuação)

Título	Objetivos	Periódico Qualis Ano de Publicação	Categoria de análise
O Proeja na educação do campo: uma análise curricular da disciplina de educação física.	Analisar a inclusão da disciplina de educação física na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – em uma escola da zona rural de Boa Vista - Roraima.	Labor C 2017	Currículo da Educação Física nas Escolas Técnicas.
A Educação Física no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares.	Identificar como os professores entendem ser a finalidade da Educação Física (EF) e quais são os conteúdos predominantes para o Ensino Médio integrado à educação profissional em um Instituto Federal localizado no estado de Santa Catarina.	Pensar a Prática B2 2017	Currículo da Educação Física nas Escolas Técnicas.

Quadro 4 – Artigos e Periódicos que trataram a Educação Física no Ensino Técnico entre 2009 e 2018

(continuação)

Título	Objetivos	Periódico Qualis Ano de Publicação	Categoria de análise
A Educação Física e suas possibilidades no Ensino Médio integrado.	Analisar o papel da Educação Física em instituições que ofereçam a modalidade de Ensino Médio Integrado.	Germinal: marxismo e educação em debate B4 2018	Contribuições, possibilidades, potencialidades, práticas e modelos de ação da Educação Física nas Escolas Técnicas.

Quadro 4 – Artigos e Periódicos que trataram a Educação Física no Ensino Técnico entre 2009 e 2018

(conclusão)

Título	Objetivos	Periódico Qualis Ano de Publicação	Categoria de análise
Efeitos de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de jovens estudantes do ensino profissional.	Analisar a influência específica de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de estudantes do ensino profissional.	Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte B1 2018	Fracasso escolar, saúde discente, comportamento e percepção discente na Educação Física nas Escolas Técnicas.

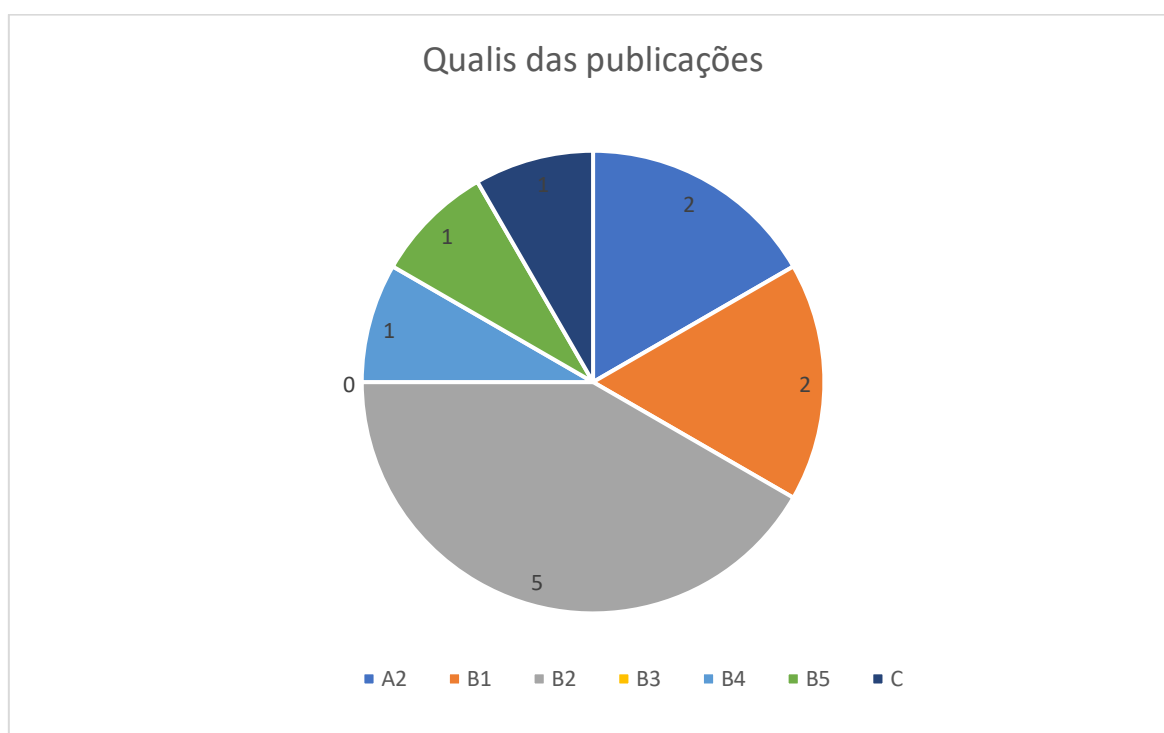
Fonte: Elaborado pelo autor.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após identificar em 10 periódicos os 11 artigos que abordam a Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, num exercício de curiosidade, fizemos uma leitura dos seus sumários. Analisamos os títulos e alguns resumos dos demais artigos desses periódicos. Notamos que as produções científicas no campo da Educação Física na Educação Básica estão bem mais concentradas nas etapas de Ensino Fundamental, reforçando a carência de estudos voltados à última etapa da Educação Básica. Esse entendimento, apontado anteriormente, está em estudos de autores como Betti, Ferraz e Dantas (2011), Dias e Correia (2013), Rufino et al (2014), Gasparotto e Navarro (2017), Bungenstab e Lazarotti Filho (2017), Nazário (2018).

Analisando as publicações, outro ponto relevante é a classificação dos periódicos no sistema Qualis Capes. Prevaecem os periódicos com Qualis B, com ocorrência de um C e sem ocorrência de periódicos com Qualis A1.

Gráfico 12 – Publicações científicas na área da Educação Física no Ensino Técnico/profissionalizante



Fonte: Elaborado pelo autor.

As publicações que trouxeram elementos à Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, embora poucas, apresentaram uma significativa

diversidade de temáticas abordadas. As temáticas abordadas cuja distribuição foi relativamente harmônica. Ao longo do período de 2009 a 2018, apenas os anos de 2009, 2011 e 2015 ficaram sem artigos relacionados ao tema. O ano de 2017 foi o que apresentou o maior número de artigos publicados. A se julgar pela análise das justificativas dos artigos lidos, suas publicações foram motivadas pelo “aquecimento” dos debates no campo, promovidos pela Medida Provisória nº. 746/2016 e pela Lei Federal nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu “o novo Ensino Médio brasileiro”. Vimos, nos capítulos anteriores, que, desde as suas publicações, essas legislações sofreram resistências e se mostraram controversas.

No processo de análise, conforme mostramos no quadro 4, os 11 artigos foram identificados e categorizados em três grupos:

- História da Educação Física na Educação Profissional;
- Fracasso escolar, saúde discente, percepção e comportamento discente nas aulas de Educação Física nas Escolas Técnicas;
- Contribuições, possibilidades, potencialidades, práticas, currículos e modelos de ação da Educação Física para o Ensino Médio nas Escolas Técnicas.

4.4.1 História da Educação Física na Educação Profissional

O artigo “**A história da Educação Física na educação profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre**” foi o único do período de 2009 a 2018 que se propôs a investigar a História do nosso objeto de pesquisa. Tem como autores os pesquisadores Eduardo Marczwski da Silva e Alex Branco Fraga, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e da Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, respectivamente. As palavras-chave do artigo científico são: a Educação física; Currículo; Escola Técnica; Educação Profissionalizante. Propõe-se a contar a história da disciplina de Educação Física no currículo da mais antiga Escola Profissionalizante de Porto Alegre.

Metodologicamente foi feita uma análise de documentos relativos ao ensino ministrado nessa instituição entre os anos de 1966 a 2012. Posteriormente, os autores

optaram por estabelecer três categorias temáticas, que narraram três fases da Educação Física nos currículos da Escola: a entrada, o desaparecimento e o retorno da disciplina aos currículos da mais antiga Escola Profissionalizante de Porto Alegre. O estudo narra essa fase de retorno da disciplina aos currículos, na modalidade de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, a partir da Lei nº 11.892/2008 e indica uma mudança nos conteúdos historicamente desenvolvidos pela disciplina nessa Escola Profissionalizante.

4.4.2 Fracasso escolar, Saúde discente, percepção e comportamento discente nas aulas de Educação Física nas Escolas Técnicas

Dois artigos figuram entre os que estão voltados ao discente dentro da organização da Educação Física nas Escolas Técnicas: **“Efeitos de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de jovens estudantes do ensino profissional”**, publicado na Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte e **“Modelos de ação profissional de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante”**, publicado na Revista Movimento. Os trabalhos reforçam as conclusões de Nazário (2018) de que, comumente, as pesquisas sobre Atividade Física e Saúde no Ensino Médio, metodologicamente, têm caráter de campo de pesquisa, como nos dois casos, não se dedicando, portanto, à intervenção pedagógica.

Reportando-nos também aos estudos de Carneiro (2019), vemos que há, no campo da Educação Física brasileira, a luta pelo monopólio da autoridade científica. Usando as classificações do autor, identificamos, assim, uma prevalência de artigos na Subárea Sociocultural e Pedagógica, e a presença da Subárea Biodinâmica do Movimento, um indício (GINZBURG, 1989) de que o Ensino Médio é usado como lócus de pesquisas na área da saúde.

O primeiro artigo tem como palavras-chave “Bem-estar psicológico”, “Desportos coletivos” e “Educação Física”. Trata-se de um estudo que buscou analisar a influência específica de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de estudantes do ensino profissional.

Os pesquisadores avaliaram 387 estudantes (48.3% do sexo masculino), não praticantes e praticantes de diversos tipos de atividades desportivas fora do contexto

escolar, com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos ($M = 17.66$, $DP = 1.68$), aplicaram as “Escala de Bem-Estar Psicológico”. Referiram, como resultados, que a prática de desportos coletivos beneficia as dimensões domínio do meio, relações positivas, objetivos na vida, aceitação de si e bem-estar global de alunos do ensino profissional. Concluiu-se que a prática de desportos coletivos atua significativamente como um fator promotor do bem-estar desses jovens.

Também voltado à investigação dos discentes do ensino técnico profissionalizante de nível médio, o artigo **“A educação física como disciplina formadora no Ensino Médio/técnico: investigando a sua relevância”** trouxe como palavras-chave “Educação Física”, “Ensino Médio” e o termo “Relevância”. Tem como autores, Edson Santos Wanderley Júnior e Eduardo Henrique Almada Cezar, ambos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

Na análise dos dados, identificamos como mais um estudo com foco no discente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Teve como objetivo principal descrever a percepção que os alunos têm sobre as aulas de Educação Física (EF) em uma escola de Ensino Médio/técnico. Metodologicamente, os autores nos trazem uma pesquisa descritiva, que utilizou uma abordagem qualitativa, cuja amostra foi constituída por 74 alunos, com idades variando entre 14 e 17 anos, sendo 28 do sexo masculino e 46 do sexo feminino, estando todos matriculados no 1º período e participando das aulas de educação física no chamado contraturno.

O estudo, ao relatar o entendimento dos(as) alunos(as), traz um cenário antagônico e polarizado. De um lado, estudantes que admiram a disciplina; do outro, uma maioria daqueles que “não a veem como disciplina importante na formação do aluno”. Para os autores, “Parece claro que a EF continua não tendo uma boa aceitação como disciplina capaz de contribuir para a formação integral do aluno”.

Dessa forma, além de raras, tais pesquisas poderiam contribuir mais, caso tivessem o foco na intervenção ou na proposição. Parece-nos produtivo apontar caminhos para a pedagogização das relações entre a atividade física e a promoção da saúde e do fazer pedagógico diário dos professores que atuam na disciplina de Educação Física no Ensino Médio. Nesse sentido, Nazário (2018, p. 94) identifica essa lacuna no campo científico que poderia ser preenchida a partir de

[...] proposições pedagógicas que dialoguem com o lugar social e cultural da atividade física na promoção da saúde, uma vez que alguns dos signos sociais que as práticas corporais trazem consigo, e os jovens se apropriam deles, relacionam-se com a representação de realização de atividade física regular e sistematicamente em prol de um comportamento saudável.

Estudos de Araújo e Abreu (2019) apontam que, mesmo quando há previsão nos documentos oficiais, as temáticas ligadas à subárea da Biodinâmica do Movimento (CARNEIRO, 2019) nem sempre acontecem conforme previsão curricular. Os pesquisadores investigaram a influência das vivências dos conteúdos do Currículo Básico Estadual para o Ensino Médio da Secretaria de Educação do Espírito Santo, no que tange à atividade física, sobre a composição corporal e o nível de atividade física dos escolares do Ensino Médio Estadual de Colatina/ES. As instituições, teoricamente, deveriam seguir o Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais - CBC, publicado no ano de 2009, no sentido de referenciar toda a rede.

O CBC das Escolas Estaduais do Espírito Santo prevê o eixo temático “Conhecimentos sobre o corpo”, que além das noções fisiológicas e anatômicas, citam, dentre os “Tópicos/Conteúdos”, os seguintes: a) princípios básicos e efeitos do treinamento físico – fisiológico, morfológico e psicossocial; b) alimentação e exercício físico; c) exercícios resistidos e aumento de massa muscular – benefícios e riscos à saúde nas várias faixas etárias; d) exercício físico e envelhecimento; e) lesões decorrentes do exercício físico e da prática esportiva em níveis e condições inadequadas; e f) uso de anabolizantes (ESPÍRITO SANTO, 2009).

Ao ouvirem discentes de sete escolas sobre os conteúdos relacionados à “atividade física e saúde”, sendo 35 alunas e 28 alunos, Araújo e Abreu (2009) encontraram respostas que apontam para uma distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido⁴. Os resultados apontaram que, dos 63 discentes entrevistados, 30,4% das respostas foram “Ouço sempre” e “Sempre ouço e fazemos atividades sobre esses assuntos”. Porém, a maioria expressa em 69,6% das respostas concentrou-se nas alternativas “Nunca ouvi falar”, “Lembro vagamente” e “Ouvi algumas vezes”.

O CBC do estado do Espírito Santo, em todo o seu texto, não prevê que um ou mais eixos temáticos sejam facultativos ou mesmo subordinados a uma autonomia

⁴ Assumimos neste texto os conceitos de Sacristan (2000), para quem o currículo vivido é dado pela dinâmica e o processo de construção que o documento prescrito assume no contexto do processo de escolarização.

docente, que permitiria abordar ou não o assunto. Parece-nos ser essa uma questão sensível, quando falamos em escolas que não têm um referencial curricular que apontam caminhos, como no caso do Ifes. Fica sempre a impressão de que a autonomia docente é soberana, entretanto, Sacristan, 2000, p. 169, alerta que “[...] a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também” (SACRISTAN, 2000, p.168).

4.4.3 Contribuições, possibilidades, potencialidades, práticas, currículos e modelos de ação da Educação Física para o Ensino Médio nas Escolas Técnicas

A Educação Física, enquanto prática pedagógica com seus desafios, possibilidades e diferentes formas de tematização da disciplina no Ensino Técnico/Profissionalizante, liderou o número de publicações. Oito dos 11 artigos trouxeram, em diferentes contextos e cenários, problemáticas que visitam de forma direta ou indireta o “chão da escola” (QUEIROZ, 2009), durante as aulas de Educação Física no ensino técnico integrado ao Ensino Médio.

O artigo **“Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte”** trouxe uma reflexão teórica originada e motivada durante os estudos de pós-graduação desenvolvidos pelos seus autores. Tiveram como objetivo principal discutir a relevância sociocultural do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, assim como a função social da Educação Física como componente curricular no processo de formação do Ensino Médio integrado.

A partir de previsões legais e pedagógicas de documentos como a LDBEN/1996, a Lei Federal nº 11.892/2008, o Projeto Político Pedagógico do IFRN e a Proposta de trabalho do componente curricular Educação Física, o estudo aponta que a contribuição da Educação Física ao IFRN depende do corpo docente na realização e na socialização das experiências pedagógicas.

O artigo **“Modelos de ação profissional de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante”** relata percepções que docentes, da disciplina Educação Física de uma escola profissionalizante têm de seu trabalho docente na escola. O estudo, cujas palavras-chave são Educação Física, Docentes e Prática profissional, aponta para uma singularidade da disciplina de Educação Física em relação às demais da BNCC. Nas conclusões, reconhece a área como produtora de

um conjunto de representações singulares acerca do papel da disciplina e dos seus docentes. Para os autores, essas representações servem para definir, estruturar e orientar a atuação dos professores docentes na escola.

O artigo **“Tratamento e abordagens da Educação física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte”** apresenta como palavras-chave: “Educação Física”; “Ensino Médio” e “Ensino profissionalizante”. Os autores são professores do Instituto Federal do Paraná, Guilherme S. Gasparotto e Rodrigo T. Navarro, e foi publicado na Revista Brasileira de Ciência e Movimento.

O estudo propôs-se a levantar todos os trabalhos sobre o ensino de Educação Física em escolas técnicas, publicados em periódicos da área, desde a publicação dos LDBEN nº. 9394/1996 e discutir as ações pedagógicas expostas. Realizou buscas nas bases Scielo, Periódicos Capes, Google Acadêmico, e em todos os periódicos de estrato A e B no Qualis Capes, que abordavam a Educação Física escolar. Sete artigos abordaram a temática desde a publicação da LDB. Esses artigos foram categorizados em “legitimidade da disciplina na comunidade acadêmica”, “a história da Educação Física na escola técnica” e “ações pedagógicas de professores de Educação Física no ensino técnico”.

O estudo, na mesma linha de achados desta tese, aponta para a falta de estudos publicados em periódicos da área, os quais discutam a Educação Física no Ensino Técnico. Sugere que o cenário almejado seja explorado, não apenas com o intuito de preencher uma lacuna científica. Com um entendimento similar aos propósitos desta Tese, o artigo recomenda o fomento à prática dos docentes que atuam nesse nível, etapa e modalidade de ensino.

Com a autoria dos professores Marlon André da Silva, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e dos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Lisandra Oliveira e Silva e Vicente Molina Neto, o artigo **“Possibilidades da educação física no Ensino Médio técnico”** foi publicado pela revista Movimento.

O artigo trouxe como palavras-chave “Ensino Médio”, “Educação profissionalizante”, “Instituições” e “Políticas públicas”. Produziu um debate a partir da questão orientadora: “o fato de os estudantes dos Institutos Federais procurarem certificação e qualificação profissionalizante nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio lhes isenta o acesso à cultura corporal de movimento? Na discussão, traz como desafio a tarefa de os Institutos Federais de Educação “avançar para além do desenvolvimento material, cabendo-lhes proporcionar a formação para o pensar, a

qual não se restringe à formação de técnicos especializados”. O artigo buscou fomentar uma reflexão sobre as possibilidades e os desafios da Educação Física nos Institutos Federais.

O artigo **“Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais”** teve como objetivo identificar e analisar elementos que contribuem para a consolidação da Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, a partir de diários de aulas e registros de atividades coordenadas por professores de Institutos Federais, durante um ano letivo. O estudo foi publicado pela revista *Motrivivência* e trouxe como palavras-chave “Currículo”, “Ensino” e “Ações Pedagógicas”.

No processo de análise dos dados, os autores identificaram quatro unidades temáticas determinantes para a valorização da Educação Física nos Institutos Federais:

- caracterização da disciplina;
- perfil profissional dos docentes;
- ações pedagógicas no ensino de Educação Física;
- ações de extensão, pesquisa e atividades extracurriculares.

Na leitura dos autores, os resultados do estudo “indicam que os Institutos Federais oferecem condições satisfatórias para o trabalho docente, possibilitando o enraizamento da Educação Física no currículo a partir de bases teóricas e práticas sistematizadas”.

Na mesma linha de buscar caminhos, o artigo **“A Educação Física e suas possibilidades no Ensino Médio integrado”** traz um debate acerca das possibilidades da Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. O estudo teve como objetivo “analisar o papel da Educação Física em instituições que ofereçam a modalidade de Ensino Médio Integrado”. Metodologicamente, constituiu numa pesquisa teórico-empírica que combinou a revisão bibliográfica sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e a Educação Física com observações e entrevistas como instrumentos da pesquisa de campo.

Os autores apontaram que a “Pedagogia Crítico-Superadora para o ensino da Educação Física se constitui no fundamento teórico-pedagógico mais adequado para a perspectiva da integração do Ensino Médio com a Educação Profissional”. O estudo concluiu, ainda, que “há um esforço em organizar a disciplina de forma mais integrada, embora ainda falte maior organicidade e clareza da proposta”.

Destacamos, finalmente, a única produção científica encontrada nas bases de dados pesquisadas entre 2009 e 2018, a qual trouxe como objeto de pesquisa a Educação Física e suas discussões na Educação do Campo. O artigo **“O Proeja na educação do campo: uma análise curricular da disciplina de Educação Física”** foi publicado pela Professora Sammya Faria Adona, Licenciada em Educação Física e Pedagogia e Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo. O artigo é o único representante de uma revista estrato C (Qualis Capes), a revista Labor. Bem mais nobre que uma eventual interpretação de uma suposta intenção de desmerecermos a publicação, chamamos à atenção, neste texto, para as dificuldades que determinados temas como a Educação do Campo, caros à educação, parecem enfrentar para compor periódicos mais qualificados.

O trabalho em tela teve como objeto de pesquisa a análise da inclusão da disciplina de educação física na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - em uma escola da zona rural de Boa Vista - Roraima.

A autora aponta como objetivos da pesquisa: conceituar as bases que fundamentam o currículo da educação física escolar na perspectiva da educação do campo e dos alunos do PROEJA; compreender de que maneira a disciplina de Educação Física pode se tornar significativa para o aluno do PROEJA dentro da realidade do campo; e relatar sobre a aplicabilidade da inclusão da disciplina de Educação Física no currículo do PROEJA da referida instituição.

A autora, ao justificar as suas escolhas de escrita, considera duas vertentes como determinantes na sua motivação: o Ensino Médio - na modalidade de educação de jovens e adultos - alicerçado na formação profissional (curso técnico em agropecuária) e os propósitos de uma educação do campo; Metodologicamente, o estudo utilizou-se da etnometodologia e trouxe como palavras-chave “Educação do Campo”, “Proeja” e “Educação Física”.

O artigo **“A Educação Física no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares”** dedicou-se a abordar questões curriculares. Teve como objetivo “identificar como os professores entendem ser a finalidade da Educação Física e quais são os conteúdos predominantes para o Ensino Médio integrado à educação profissional em um Instituto Federal”. O artigo trouxe como palavras-chave “Currículo Integrado”, “Conteúdos de Ensino”, “Educação Física Escolar”, “Educação Profissionalizante”. A amostra da pesquisa constituiu-se de seis

professores de Educação Física de diferentes regiões do estado de Santa Catarina. A produção dos dados envolveu análise documental e entrevistas.

Os resultados do estudo apontam como finalidade da Educação Física a promoção de saúde e a compreensão crítica dos conteúdos de ensino. Aqui, mais uma evidência da disposição do campo em organizar-se a partir da Subárea Sociocultural e Pedagógica e Subárea Biodinâmica do Movimento. Essa dicotomia foi bem identificada nos estudos de Carneiro (2019). Nessa perspectiva, o artigo divide a organização curricular da disciplina Educação Física em três blocos:

- práticas corporais relacionadas à saúde;
- esportes;
- componentes da cultura corporal.

Para além da apresentação dos 11 artigos, seus periódicos de origem e seus qualis, buscamos uma compreensão mais aprofundada deles. A nossa intenção foi conhecer o que tem sido discutido nas produções científicas da área. Dessa forma, fizemos uma análise dos Resumos dos artigos identificando os termos mais frequentes e suas relações. Por acreditarmos no seu potencial em auxiliar uma análise qualitativa a partir de dados quantitativos, optamos por usar o software Iramuteq, no intuito de avançar na nossa compreensão dos artigos.

4.4.4 Análise dos resumos dos artigos a partir dos recursos do Iramuteq⁵

O propósito do uso do software Iramuteq, neste capítulo, foi o processamento de dados estatísticas dos resumos dos 11 artigos científicos identificados nos processos de produção de dados. Como dito, todos publicados a partir do ano de 2009, ano de implantação do modelo que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para os quais temos a tarefa, no próximo capítulo, de sugerir diretrizes para o processo de escolarização da disciplina de Educação Física.

Dessa forma, visando a uma melhor compreensão dos textos, utilizamos alguns recursos do *software Interface de R Pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes*

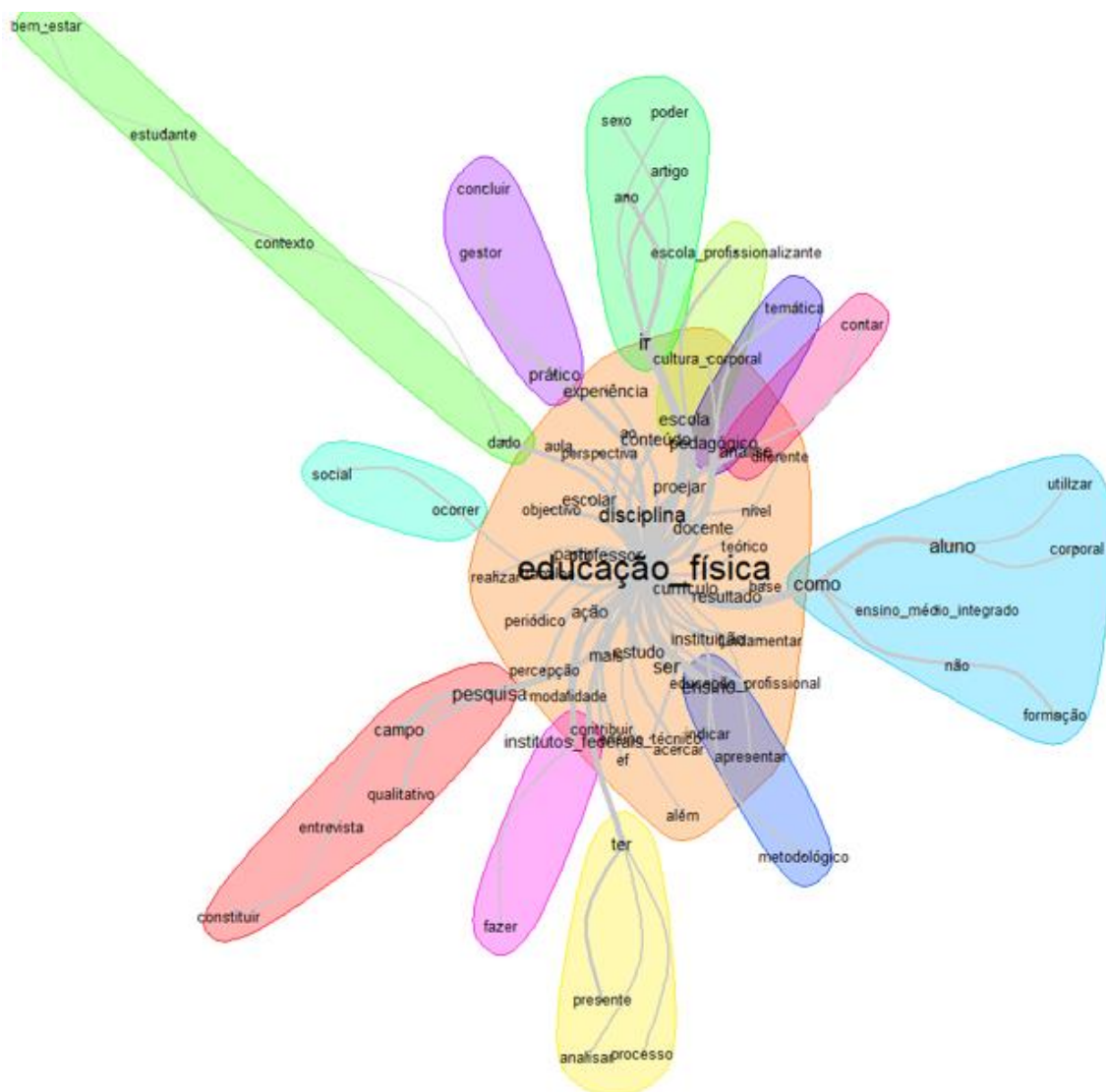
⁵ Ferramenta de análise estatística sobre corpus textuais e sobre tabelas, trata-se de um software gratuito, desenvolvido por Pierre Ratinaud (LAHLOU, 2012; RATINAUD; MARCHAND, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2). ancora-se no software R (www.r-project.org) e na Linguagens Python (www.python.org).

et de Questionnaires, ou Iramuteq. O software vem sendo utilizado com êxito em estudos do Laboratório Proteoria, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, dentre os quais destacamos: (MARTINS, 2018), (PAULA, 2018), (NAZÁRIO, 2018), (CARNEIRO, 2019).

A fim de analisar o tipo de relação existente nas diferentes abordagens da Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, produzimos um grafo de palavras que nos permitiu uma análise, para além da recorrência dos vocábulos. O software, permite análises estatísticas sobre variáveis qualitativas em textos a partir de consultas às estruturas básicas de dicionários em várias línguas. Assim, permite-nos, o cálculo da frequência de palavras e avaliações multivariadas, como uma classificação hierárquica descendente e análises de similitude (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Na Figura 7, podemos localizar os vértices que correspondem aos vocábulos e as arestas que os conectam. Possibilita-nos avaliar, além da relevância que eles têm dentro dos artigos, o quanto estão conectados, fornecendo pistas para conhecermos o que a ciência da área considera relevante.

Figura 7 – Grafo de análise de similitude



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, a árvore de similitude permitiu-nos identificar a coocorrência entre os termos, classificando-os em grau de relevância dentro do contexto analisado. No grafo da Figura 7, referenciando-nos pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), identificamos, a partir da frequência e das conexões entre os vocábulos, o valor simbólico da representação e, conseqüentemente, a classificação hierárquica, que expressa a ordem natural de evocação dos termos presentes nos 11 artigos analisados.

Assim, no grafo de similitude apresentado na Figura 7, notamos a presença de 13 *clusters*⁶, todos conectados sem ocorrência de *cluster* satélite, o que sugere elevada conexão dos termos com o tema central.

O *cluster* da cor salmão, na região central da Figura 7, traz o termo Educação Física. O vocábulo é apresentado em tamanho superior e relevância representativa do grafo analisado. O *cluster* principal traz outros termos também relevantes aos nossos intentos, tais como disciplina, docente, professor e Instituto Federal, porém em menor frequência e com menos conexões. O *cluster* principal figura-se como central, ao qual todos os demais 12 *clusters* estão conectados. Optamos por deixar a nossa representação colorida, pela facilidade didática e de visualização.

O *cluster* verde mantém uma relativa distância do central e traz termos como “bem-estar”, “contexto” e “estudante”, ilustrando as discussões acerca da Subárea Biodinâmica do Movimento. Como vimos anteriormente, considerando os 11 artigos selecionados, são menos frequentes, quando comparadas às temáticas da Subárea Sociocultural e Pedagógica (CARNEIRO, 2019).

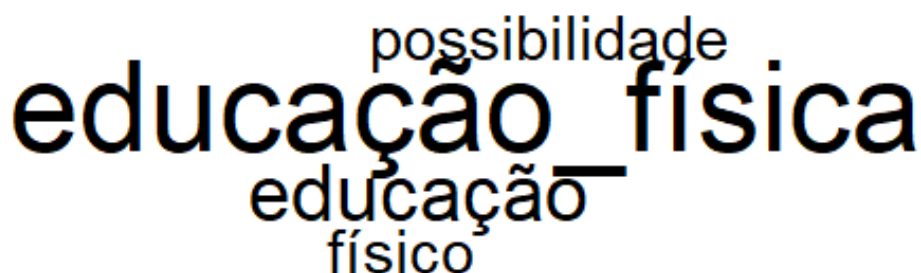
No *cluster* azul, do lado direito, e com relativa proximidade com o *cluster* central, “Educação Física”, vemos vocábulos como “Ensino Médio Integrado”, “corporal”, “aluno”, “formação”. Mostra-nos que, nos artigos estudados, além de frequentes, os debates acerca da escolarização da disciplina de Educação Física deram-se, numa maior concentração, dentro das temáticas didático-pedagógicas.

Ao empreendermos a análise dos demais *clusters*, percebemos que são menos densos, mas são “galhos” que, ao serem analisados de modo correlacional, sinalizam que o debate em torno da disciplina de Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Técnica contempla agendas de menor densidade, nem por isso inexpressivas. Vemos, portanto, termos como “sexo”, “gestão”, “metodologias” de “pesquisas”, “escola profissionalizante”, entre outros.

A fim de ampliarmos as nossas possibilidades de análises das conexões entre os vocábulos, que acabam por expressar demandas próprias da Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, foi elaborada, a partir dos recursos do Iramuteq, uma “nuvem de palavras” que sintetiza os vocábulos mais utilizados nos resumos dos 11 artigos estudados.

⁶ Termo em inglês usado na língua portuguesa para representar grupos, coletivos ou aglomerados. Optou-se pelo uso do termo, considerando ser essa a terminologia utilizada pelo software Iramuteq em seu manual, bem como em estudos que utilizaram o software (CARNEIRO, 2019).

Figura 9 – Nuvem de palavras dos Títulos dos artigos, a partir da recorrência por vocábulo do *Iramuteq R*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando a ocorrência de termos nos títulos dos 11 artigos, percebemos indícios de quais são as demandas prevalentes no campo. Os termos com maior destaque foram “Educação Física”, “Educação”, “físico” e “Possibilidades”. Chamamos à atenção, em especial, esse último, ao apontar que as pesquisas buscam por novas formas de fazer, de escolarizar a disciplina.

Dessa forma, buscamos conhecer os apontamentos da ciência, favorecendo, no próximo capítulo desta Tese, uma análise mais efetiva dos planos de disciplina e, conseqüentemente, apontar possibilidades: a produção de diretrizes mais sustentadas cientificamente e mais próximas das necessidades e especificidades dos 22 *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

No capítulo três, ao trilharmos o percurso do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio ofertado pela Rede Federal, desde o ano de 2004, percebemos um processo de construção de sustentação legal e arranjos metodológicos, que consideramos proporcionais à dimensão e à distribuição regional do sistema. Vimos, com naturalidade, as instabilidades que caracterizaram o período, na medida em que falamos de um modelo que possui um histórico longo e exitoso que, por vezes, gera expectativas talvez ainda não tenha tido tempo de corresponder. Gera, talvez, expectativas, ainda, não correspondidas.

Mostramos que o Decreto nº 5.154/2004 é marcante, pois encerra a oficialização de um ciclo e redefine as prioridades do Estado diante da sua Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Dessa forma, a partir do respaldo dado pela literatura, estamos convencidos de que a Lei Federal 11.892/2008 não promoveu uma mera alteração no nome da Instituição (GARIGLIO, 2010), (MEDEIROS, 2015), (BOSCATTO & DARIDO, 2017), (SILVA, SILVA & MOLINA NETO, 2016), (BEZERRA, 2017), (METZNER, 2017), (ARAÚJO & SILVA, 2017).

A fusão de diferentes instituições, centenárias e com modos de fazer próprios, trouxe grandes desafios aos atuais 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, espalhados nas 661 escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entendemos que passados pouco mais de 10 anos da reestruturação da rede, novas demandas surgirão e antigas reaparecerão, como o dualismo que se perpetua entre o ensino profissional e o propedêutico.

Diante de tudo isso, ao iniciarmos o capítulo quatro e buscarmos um “diálogo com a área”, tínhamos a expectativa de encontrarmos um volume significativo de produções que nos ajudassem a ler esse movimento intenso que caracterizou esses anos. Nem a partir de 2009, um ano da publicação da Lei nº 8.892/2008 e ponto de partida das nossas investigações neste capítulo, identificamos um volume de produção compatível com a grandeza que representou esse período para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e para todas as disciplinas que dela fazem parte, como a Educação Física.

Por vários estudos, ficou clara a ausência de pesquisas na área. Na busca por compreender como a disciplina de Educação Física do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Brasil tem sido sistematizada e os seus elementos de pesquisa, corroboramos com os achados de Nazário (2018, p. 157), que sinaliza que é “[...] imprescindível a movimentação no campo acadêmico-científico para a realização de novas pesquisas que deem outras possibilidades de compreender esse objeto em movimento”.

Embora, reconhecendo um discreto avanço nas pesquisas voltadas ao Ensino Médio nos últimos anos, ainda há uma “demanda reprimida”, com questões a serem esclarecidas em diversos campos. Basta observarmos o esforço que fizemos em categorizar 11 artigos estudados. Precisamos estabelecer três categorias de análises dada a diversidade de lacunas construídas ao longo de anos de distanciamento do campo científico (CASTIONI, 2016).

Pela dificuldade em acessar periódicos de excelência, com estratos A1 e A2, ampliamos para B e C. O fato de termos 11 artigos publicados em 10 periódicos diferentes, pode sugerir que as revistas científicas estão dispostas a abrir espaço para o debate da Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Apesar de notarmos uma prevalência de periódicos com Qualis B, e até a ocorrência de um C, tivemos dois artigos abordando o tema numa revista conceituada no campo, com estrato A2.

Ao pensarmos na Educação Física no ensino técnico integrado ao Ensino Médio, em especial naquela ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, veremos que perpetuam diversas e complexas concepções conceituais e epistemológicas que envolvem a disciplina no contexto escolar (GARIGLIO, 2010), (MEDEIROS, 2015), (BOSCATTO & DARIDO, 2017), (SILVA, SILVA & MOLINA NETO, 2016), (METZNER, 2017), (CARNEIRO, 2019).

No campo acadêmico, a disciplina na escola tem sido compreendida e escolarizada de diversas formas, com os mais distintos conteúdos e por uma variedade de metodologias de ensino, suportes teóricos, recursos avaliativos etc. Ao fecharmos quatro capítulos, estamos convictos da relevância deste estudo, diante de tamanha diversidade e do desafio da disciplina perante a tarefa de comprovar sua importância na formação discente, junto às instituições de ensino, à comunidade estudantil, à sociedade e à família (BUGENSTAB & LAZZAROTTI FILHO, 2017), (GARIGLIO, 2010), (MEDEIROS, 2015).

Acreditamos que permanece viva a dúvida sobre o lugar, e não se há lugar, para a disciplina Educação Física dentro da organização curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Estamos, assim, convictos de que temos maiores condições de avançar para o capítulo cinco, com a tarefa da análise e proposição, em face do nosso lócus de atuação, no caso, os Institutos Federais que ofertam o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio.

Por fim, por tudo que lemos, vimos e analisamos nesses quatro capítulos desta tese, acreditamos que deveremos iniciar a leitura e a análise dos planos de ensino elaborados pelos professores dos 21 *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo, não na busca pelo ideal ou pela intenção de a partir do que existe, construir o ideal. A nossa tarefa será a de efetuar uma leitura atenta e cuidadosa, identificando os objetivos, os conteúdos, as metodologias, as formas de avaliação e as referências, no

intuito de pensar em Diretrizes Curriculares para o ensino da Disciplina de Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: ORGANIZAÇÃO E BASES LEGAIS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

5.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os 21 campi do Ifes¹, com vistas a conhecermos os cenários de aplicação da disciplina de Educação Física, nos quais os planos de ensino vêm sendo aplicados. Dessa forma, acreditamos que estaremos mais próximos de alcançarmos as condições mínimas para a proposição de diretrizes curriculares que possam contribuir para o fortalecimento da disciplina, enquanto integrante da matriz curricular dos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio – ETEIM, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM. Sustentamos a Tese de que a consolidação da Educação Física como componente curricular, no âmbito dos Ifes, está fundamentada em um projeto de escolarização com formação propedêutica integrada aos saberes técnicos dos diferentes cursos de ETIEM.

Neste capítulo, apresentaremos alguns dados relativos ao estado do Espírito Santo, com a finalidade de compreender a organização administrativa e geopolítica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Da mesma forma, conhecer parte da organização pedagógica do Ifes, no que tange à estruturação curricular do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e à distribuição de cargas horárias entre as disciplinas que integram a Base Nacional Comum Curricular.

Buscamos observar as questões legais, lendo as determinações, expectativas e recomendações do Estado, gestor maior das políticas educacionais. Nosso objetivo foi compreender como se constitui e forma o conjunto curricular que integra planos de disciplina dos docentes, além da sistematização dos conteúdos da Educação Física Escolar, como componente curricular da Educação Básica. Para tal, tecemos considerações acerca das legislações mais recentes: a Lei 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio com os seus itinerários formativos.

¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Campus Goiabeiras - CAAE: 11159519.6.0000.5542. O parecer número 3.378.499 foi emitido em 07 de junho de 2019.

Tendo isso claro ao final do capítulo, esperamos que as questões essenciais relacionadas à escolarização da disciplina de Educação Física no Ifes tenham sido abordadas. Nesse contexto, e fundamentados nos marcos legais da última etapa da Educação Básica, apresentaremos, no capítulo seis, algumas Diretrizes para o Ensino da disciplina. Em todo o processo, nosso esforço será constante no sentido de dissolver quaisquer imagens de juízes, as quais nossa escrita possa gerar. Nossa postura orientar-se-á pela busca de contribuições para o avanço didático e pedagógico, visando à consolidação da disciplina de Educação Física na EPTNM.

Com esse entendimento e buscando despir-nos de quaisquer conceitos prévios, bem como não portarmos “modelos ideais”, avançaremos no campo com o entendimento de que a natureza plural da instituição é uma das suas características. Da mesma forma, respeitaremos a sua orientação filosófica, enquanto instituição de ensino integrante da EPTNM.

Essa é uma postura que obedece a um imperativo ético que nos acompanhou durante toda a pesquisa, e que será essencial, sobretudo, quando estivermos, no próximo capítulo, diante dos trabalhos de professores e professoras de Educação Física de 20 campi, materializados em seus planos de ensino. Finalizada esta Tese, o Ifes, caso julgue relevante, terá em sua posse mais fundamentos pedagógicos para iniciar um processo coletivo de trabalho, com vistas à construção de uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física no ETIEM.

Neste capítulo, que adentra a parte final de um processo, buscamos apresentar o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Visualizar quantos, quais e onde estão situados os campi que ofertam o ETIEM, quais são os cursos técnicos integrados disponibilizados, quando e a partir de qual política iniciou a oferta. A definição das instituições participantes, dentre os 22 campi do Ifes, seguiu os seguintes critérios:

- a) ser uma escola pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo;
- b) ofertar o ensino técnico integrado ao ensino médio;
- c) ter em sua organização didático-pedagógica o ensino da disciplina de Educação Física.

O percurso teórico-metodológico para a análise desses dados foi pela História Cultural que, de acordo com Chartier (1990, p. 16), possibilita “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é

construída, pensada, dada a ler”. A intenção do estudo foi identificar, nos diferentes documentos, os fundamentos para a prática dos professores de Educação Física, diante das previsões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e da Lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio.

Dessa forma, pretendemos buscar diferentes pistas (GINZBURG, 2000), nas diversas fontes documentais (documentos curriculares), que nos ajudem a entender o cenário e, conseqüentemente, fazer proposições. Nas análises, as fontes serão cruzadas para decifrar os modos como contam, situam e incidem no objeto, favorecendo o esclarecimento do fazer pedagógico da Educação Física no ETIEM, nos diferentes campi do Ifes.

Confrontaremos as fontes disponíveis no campo científico, as apresentadas neste e nos capítulos anteriores que, ao debaterem o Ensino Médio, a Educação Profissional e o Ensino Técnico Integrado, nos ajudarão na proposição de caminhos. O processo de análise de dados exige esse confronto com outras fontes, possibilitando um criterioso processo de arguição, evitando reproduzir exclusivamente os elementos superficiais contidos no material concreto (BLOCH, 2001).

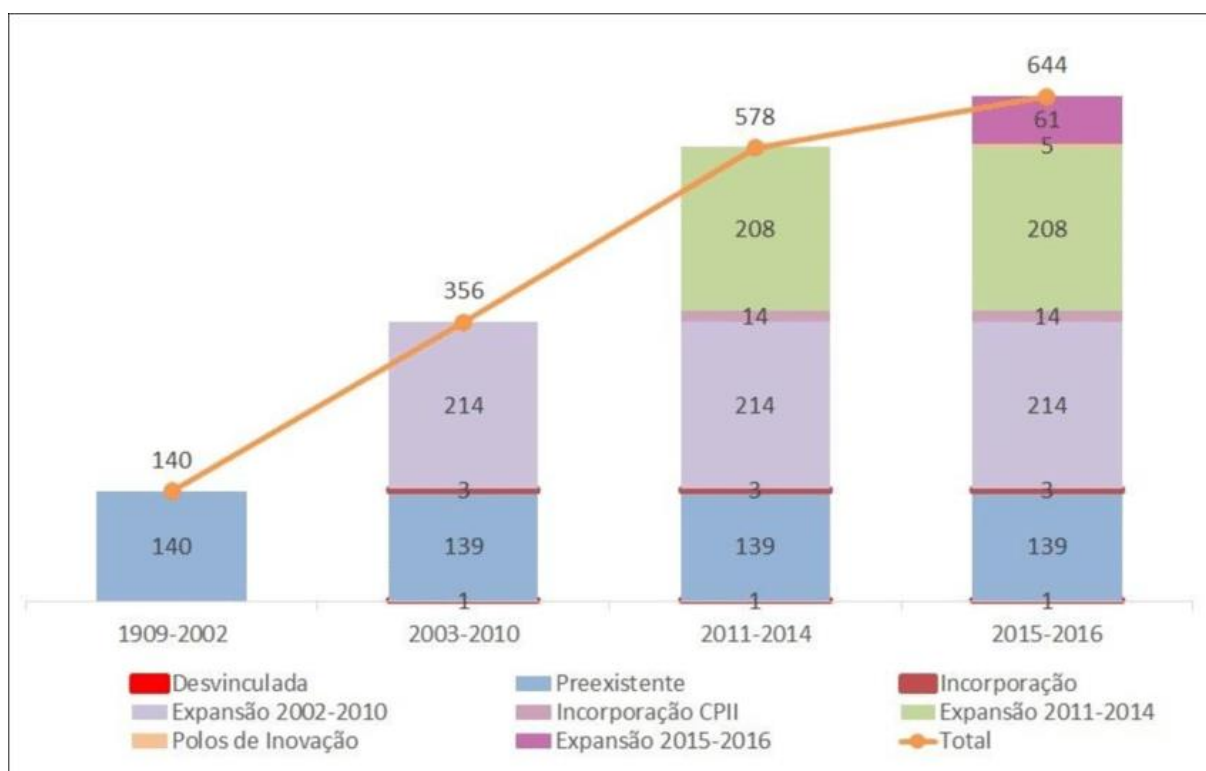
5.2 ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E GEOPOLÍTICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES

O Ifes, na ocasião da Constituição Federal do Brasil de 1988 e da LDBEN nº 9.394/1996, recebia a denominação de Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES). A partir de 1999, recebeu o nome de Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes) ofertando ensino básico, técnico e tecnológico. Finalmente, a partir do ano de 2008, a instituição recebeu oficialmente a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifes), pelo ordenamento da Lei Federal nº 11.892/2008.

Conforme discutimos nos capítulos dois e três desta Tese, as mudanças foram bem além da mera alteração de nomenclatura. Ao longo das três décadas analisadas nesta Tese, além da ampliação da Rede Federal (Gráfico 13), mostramos que diferentes perspectivas de Educação Profissional, relações entre o técnico e o propedêutico, conceito e tamanho do Estado, mundo do trabalho e formação

profissional frequentaram os debates que culminaram com o que hoje conhecemos como Instituto Federal do Espírito Santo.

Gráfico 13 – Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Brasil (2018).

Em seu Capítulo I, Art. 2º, a Lei nº8.892/2008 descreve os Institutos Federais como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais.

O Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, teve sua origem a partir da junção do Cefetes com as escolas Agrotécnicas. Em 2008, na sua organização no estado do Espírito Santo, o Cefetes contava com as escolas de Vitória, Serra, Colatina, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia. Já na modalidade Agrotécnicas, o Espírito Santo mantinha escolas em Alegre (EAFA), Colatina (EAFIC) e Santa Teresa (EAFST). A partir de então, todas passaram à condição de *campus*, integrando hoje uma Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica distribuída por vários municípios do estado, unificada na identificação e na gestão administrativa, chamada Ifes (BRASIL, 2019).

Em Brasil (2019) vemos que, a partir da Lei Federal nº 11.892/2008, ano a ano, o Instituto Federal do Espírito Santo veio ampliando a sua malha, passando para os atuais 21 campi e um Centro de Formação, o Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância – Cefor – criado por meio da Portaria 1602, de 11 agosto de 2014 (reitoria), com as seguintes atribuições:

- I - Promover a integração sistêmica com os campus (sic), para a consolidação das políticas institucionais de apoio à EaD e de formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação;
- II - Ofertar cursos, nos diferentes níveis e modalidades, relacionados à formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação;
- III - Promover a implementação das políticas e diretrizes definidas pela instituição no que diz respeito às suas atribuições;
- IV - Executar outras funções que, por sua natureza, lhe estejam afetas ou lhe tenham sido atribuídas.

Atualmente, o Instituto Federal conta com seus 21 campi distribuídos por grande parte do estado do Espírito Santo, em diversos municípios, registrando presença em todas as 10 microrregiões do estado. Os campi atendem ainda municípios de estados limítrofes ao Espírito Santo, como Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, o que representa a materialização da sua capacidade de alcance (BRASIL, 2019).

Essa diversidade é prevista e faz parte da identidade do Instituto Federal do Espírito Santo, como assume a própria instituição, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014/2 – 2019). O documento afirma que, entre as principais políticas definidas para o desenvolvimento do ensino na Instituição, está a previsão de que a “identidade institucional na política de ensino dar-se-á como um processo de construção coletiva em busca de diretrizes comuns, respeitando as especificidades de cada campus e a diversidade de ofertas próprias dos Institutos” (BRASIL, 2014c, p. 58).

Os campi do Ifes ocupam posição de referência educacional em avaliações externas. Buscam, no entanto, a integração com a sociedade nos municípios em que estão localizados. Às famílias que conseguem o acesso dos seus filhos ao sistema, além da boa qualidade de Ensino Médio que lidera todas as avaliações externas, possibilitam boas perspectivas profissionais a partir dos cursos que ofertam (SOUZA, 2014).

O princípio de ofertar cursos alinhados com as demandas e especificidades locais é previsto nas legislações que regem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifes, como a Lei Federal nº 11.892/2008, o PDI 2014/2 – 2019 e os Projetos Políticos Pedagógicos de cada campus. Dessa forma, o curso, antes de ser proposto, deve ser pensado a partir do enfrentamento de uma demanda local (BRASIL, 2014).

Dito isso, passamos a pensar algumas questões sobre o processo de escolha das cidades que devem abrigar um campus do Ifes. A diversidade no estado do Espírito Santo impõe uma tarefa que, à luz dos documentos, deve ser pensada com muito critério, na medida em que, entre as ações do Instituto, está a de

[...] ofertar cursos condizentes com demandas locais, considerando não só os arranjos produtivos, mas também, e principalmente, os anseios dos sujeitos a serem atendidos. Os cursos deverão ser estruturados de forma a contemplar uma formação plena dos estudantes, considerando currículo, tempos e espaços adequados às especificidades da modalidade (BRASIL, 2014c, p. 45).

Dessa forma, entendemos, a partir da interpretação dos documentos oficiais que normatizam o Ifes, que é necessária uma leitura precisa do estado do Espírito Santo para que se implemente um novo campus, crie-se um novo curso ou promova-se uma nova política de ensino. Acreditamos que políticas horizontais, impositivas e pouco flexíveis, dificultam o processo de adaptação e acolhimento por parte dos afetados, por melhores que sejam as intenções que acompanham os projetos, ou as políticas.

O Espírito Santo é um estado pequeno, que faz divisas com estados maiores em dimensões territoriais e mais fortes economicamente. Possui uma organização geopolítica bem heterogênea. Vegetação, relevo, clima, indicadores econômicos e sociais fazem com que as microrregiões (Figura 10) tenham características próprias e distintas umas das outras (IBGE, 2019).

Tomando como referência os critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), o estado do Espírito Santo apresenta-se dividido em quatro mesorregiões, as quais, por sua vez, se subdividem em microrregiões. Por necessidades próprias locais, o governo estadual considera um número de 10(dez) microrregiões (Figura 10). A partir da lei estadual nº 9.768, de 28/12/2011, e a Lei Complementar nº 318, de 17/01/05, que reestrutura a Região Metropolitana da Grande

O Índice de Desenvolvimento Humano – IDH² do Estado do Espírito Santo é de 0,740. É o terceiro na região sudeste, ficando atrás de São Paulo, com 0,783, e do Rio de Janeiro, com 0,761. Fica, no entanto, à frente do estado de Minas Gerais que ostenta um IDH de 0,731. Esse dado, contudo, não neutraliza o fato de que o Espírito Santo, embora seja um estado pequeno, é um desigual. Como exemplo, citamos as microrregiões nordeste (9) e noroeste (10). Situadas nas fronteiras dos estados da Bahia e de Minas Gerais, apresentam os piores IDH's do estado do Espírito Santo.

Quadro 5 – Regiões de Planejamento do Estado do Espírito Santo

Regiões de Planejamento	MUNICÍPIOS
Metropolitana	Cariacica, Serra, Viana, Vitória, Vila Velha, Fundão e Guarapari.
Central Serrana	Itaguaçu, Itarana, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá e Santa Teresa.
Sudoeste Serrana	Afonso Cláudio, Brejetuba, Conceição do Castelo, Domingos Martins, Laranja da Terra, Marechal Floriano e Venda Nova do Imigrante.
Litoral Sul	Alfredo Chaves, Anchieta, Iconha, Piúma, Itapemirim, Rio Novo do Sul, Marataízes e Presidente Kennedy.
Central Sul	Cachoeiro de Itapemirim, Vargem Alta, Castelo, Atilio Vivacqua, Mimoso do Sul, Muqui, Apiacá e Jerônimo Monteiro.
Caparaó	Divino de São Lourenço, Dorcas do Rio Preto, Guaçuí, Ibitirama, Muniz Freire, Irupi, São José do Calçado, Alegre, Bom Jesus do Norte, Iúna e Ibatiba.
Rio Doce	Aracruz, Ibiracú, João Neiva, Linhares, Rio Bananal e Sooretama.
Centro-Oeste	Alto Rio Novo, Baixo Guandu, Colatina, Pancas, Governador Lindenberg, Marilândia, São Domingos do Norte, São Gabriel da Palha, Vila Valério e São Roque do Canaã.
Nordeste	Conceição da Barra, Pedro Canário, São Mateus, Montanha, Mucurici, Pinheiros, Ponto Belo, Jaguaré e Boa Esperança.
Noroeste	Água Doce do Norte, Barra de São Francisco, Ecoporanga, Mantenópolis, Vila Pavão, Águia Branca e Nova Venécia.

Fonte: Ifes – Plano de Desenvolvimento Institucional – 2014-2019.

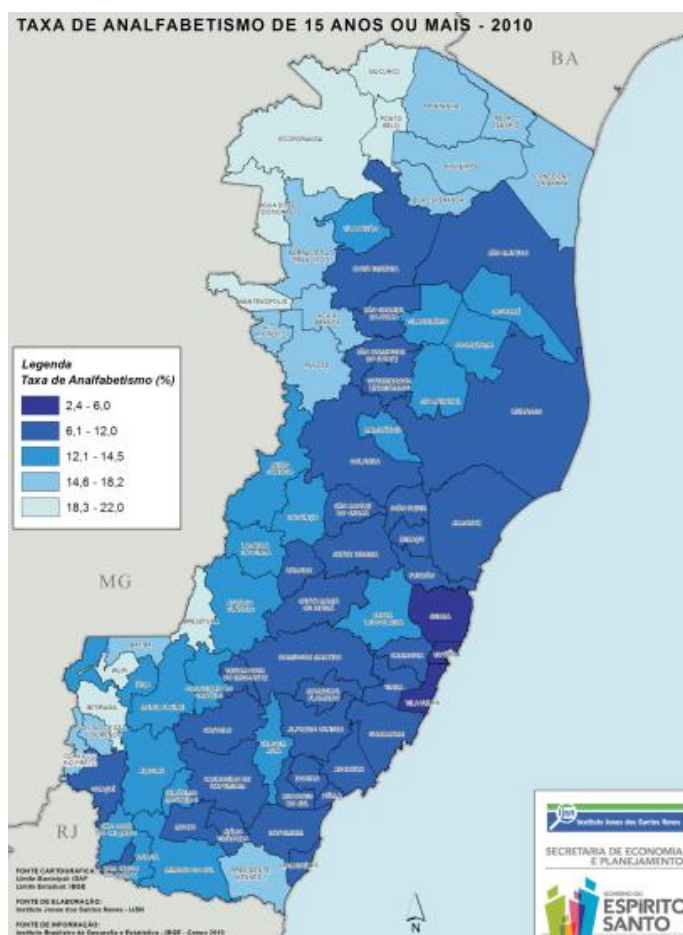
² Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um indicador que mensura o grau de desenvolvimento humano dos países a partir de aspectos como educação, renda e saúde. Trata-se de uma ferramenta utilizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para avaliar todas as nações que são membros da ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS).

Ao observarmos dados do IBGE (2018), veremos que as quatro cidades dessas microrregiões que possuem campi do Ifes são as com melhores IDH: São Mateus (0,735), Nova Venécia (0,712), Montanha (0,667), Barra de São Francisco (0,683). Embora à frente de seus pares regionais, apresentam índices bem inferiores aos dos municípios da região metropolitana, como, por exemplo, os municípios de Vila Velha, com 0,800 e Vitória, 0,845.

Indicadores econômicos locais e regionais podem ser referências importantes para gestores públicos para conhecer, com mais propriedade, uma determinada área de abrangência e, assim, planejar ações alinhadas com os objetivos institucionais. Segundo dados do IBGE (2019), o estado do Espírito Santo conta com uma população de 4.018.650 habitantes.

O Analfabetismo, em pessoas com 15 anos ou mais, é outro indicador social que preocupa. Na Figura 11, percebemos que nas microrregiões 9 (nordeste) e 10 (noroeste) há uma maior prevalência.

Figura 11 – Mapa do analfabetismo no Estado do Espírito Santo



Fonte: Coordenação de Geoprocessamento do Governo do Estado do Espírito Santo.

Não dispomos de elementos para afirmar que a existência de uma escola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica numa determinada cidade promova a elevação nos índices de Desenvolvimento Humano. Podemos pensar, no entanto, que o fato de possuir um baixo IDH não parece ter estimulado gestores na implantação de unidades nessas cidades.

O PDI 2014/2 – 2019, do Instituto Federal do Espírito Santo, deixa clara a sua missão de melhorar as condições sociais da região ao propor entre as suas diretrizes para o desenvolvimento desse processo e atuação

[...] exercitar o papel transformador da Extensão na relação da Instituição Pública de Educação com todos os outros setores da sociedade, no sentido da mudança social e da superação das desigualdades, por meio da relação autônoma e crítico-propositiva com as políticas públicas em programas estruturantes, capazes de gerar impacto social (BRASIL, 2019c, p. 63).

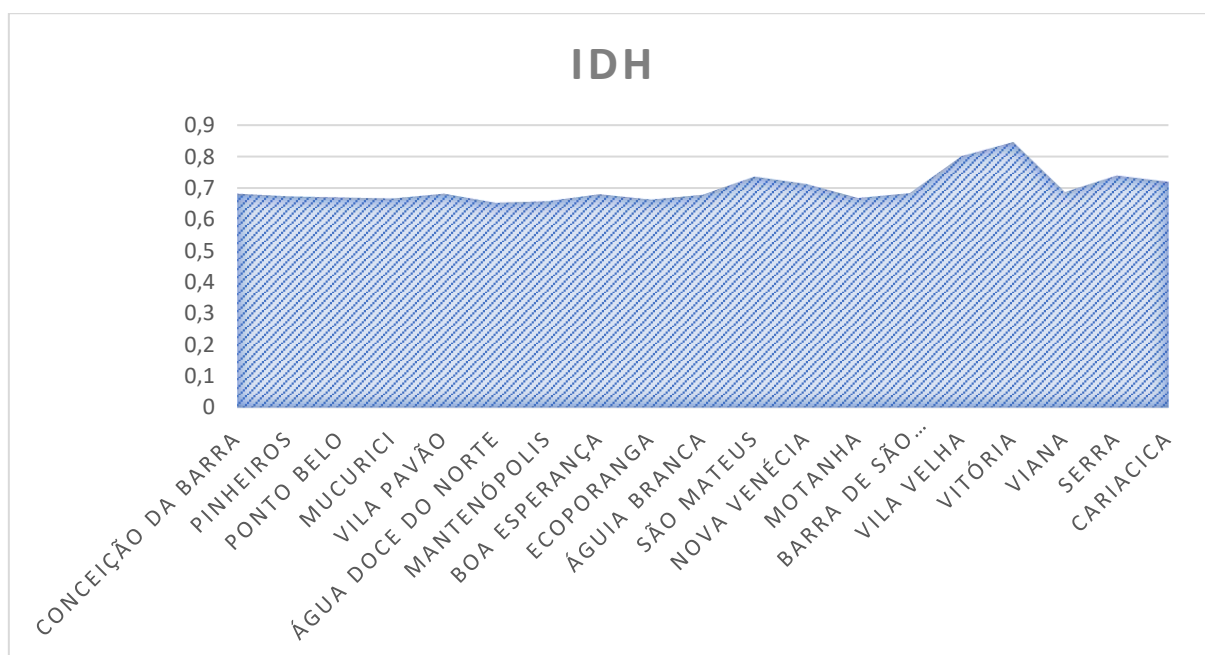
O mesmo documento, cuja vigência encerrou-se em 2019, traz entre as suas Políticas institucionais que “o Ifes deve participar dos movimentos sociais, priorizando ações que visem à superação da desigualdade e da exclusão social no Brasil”.

O Gráfico 14 ilustra a situação de IDH no nordeste e noroeste do Estado do Espírito Santo e compara com a região metropolitana. Notamos que além de ser a mais populosa, a microrregião 1 é também a mais rica, a que possui o maior número de escolas e a que detém o maior IDH do estado. Observando as cidades que são dessa região e que possuem campus do Ifes, vemos que Montanha, Nova Venécia, Barra de São Francisco e São Mateus possuem melhores índices quando comparadas às outras cidades das regiões Noroeste e Nordeste.

O estado do Espírito Santo tem, a exemplos de outras unidades da federação, uma maior concentração de moradores na região metropolitana, sendo superior a 60% da população. A economia do estado é diversificada, com atividade industrial, turística e produção petrolífera (IBGE, 2019). Porém, sua receita é altamente dependente de atividades de produção e exportação de commodities³. Como um dos pilares produtivos, possui uma significativa produção agrícola, ainda fortemente concentrada nas monoculturas como café e eucalipto (IBGE, 2019).

³ Commodities são produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional da mercadoria. No Brasil, as principais commodities são o café, a soja, o trigo e o petróleo (FIOCRUZ, 2020).

Gráfico 14 – Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – microrregiões nordeste e noroeste do Espírito Santo e microrregião 1 – região metropolitana



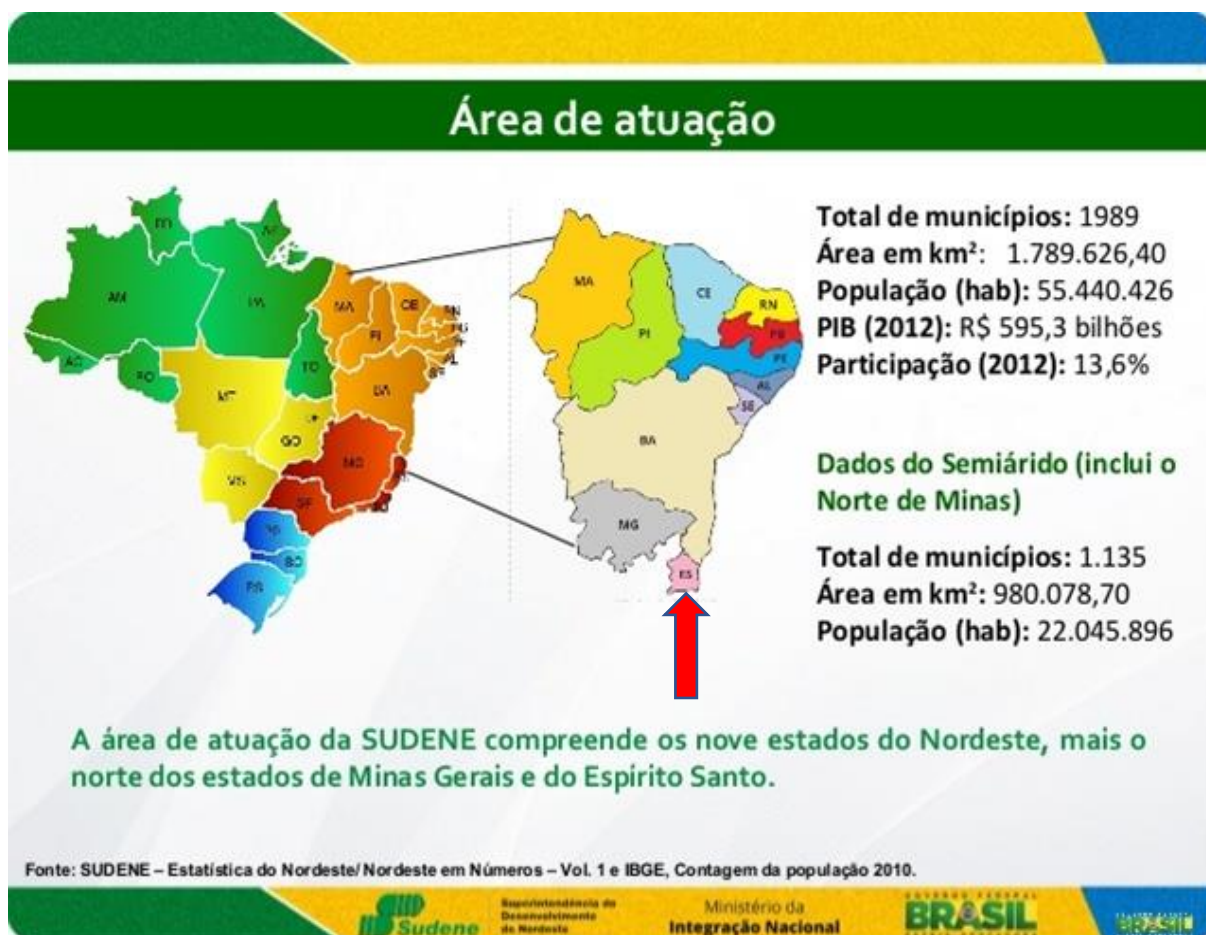
Fonte: Elaborado pelo autor.

Tencionamos se as questões geográficas da posse do espaço territorial do norte do estado e esse IDH abaixo da média estadual influenciaram nas definições dos cursos escolhidos para cada um dos campi do nordeste e noroeste do Espírito Santo, bem como para as demais microrregiões. Atualmente são ofertados cursos técnicos em Administração (Campus Barra de São Francisco), Administração e Agropecuária (Campus Montanha), Mineração, Edificações e Meio Ambiente (Campus Nova Venécia) e Eletrotécnica e Mecânica (Campus São Mateus).

Embora o Espírito Santo seja um estado integrante da região sudeste, a mais rica entre as cinco que compõem o Estado brasileiro (IBGE, 2019), as suas características na região norte e nordeste colocam-no como área de Sudene⁴, assim como parte do semiárido mineiro, conforme mostra a Figura 12.

⁴ A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) tem por finalidade promover o desenvolvimento incluyente e sustentável de sua área de atuação e a integração competitiva da base produtiva regional nas economias nacional e internacional. Com sede em Recife (PE), a autarquia integra o Sistema de Planejamento e de Orçamento Federal, sendo vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Regional.

Figura 12 – Mapa brasileiro das “Áreas da Sudene”



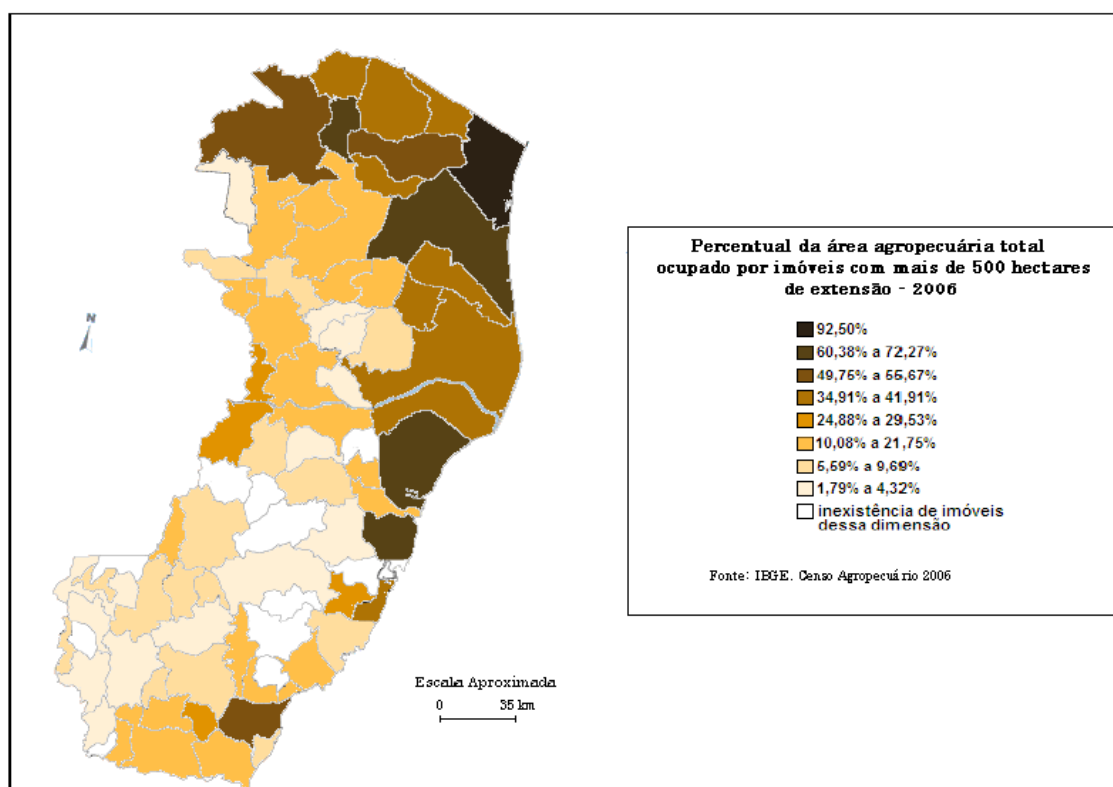
Fonte: Sudene - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

Discorrendo ainda no campo das diferenças estruturantes que o estado apresenta, chamamos à atenção acerca da distribuição fundiária no Espírito Santo. O pesquisador Jaime Bernardo Neto, professor do Ifes, em sua Dissertação de Mestrado intitulada “Gênese da Estrutura Agrária do Espírito Santo: estudo comparativo entre os domínios da pecuária no Extremo Norte e as áreas de pequenas propriedades no Centro-Sul”, faz uma correlação entre o que chama de “profundo contraste da distribuição fundiária” e suas relações com os indicadores sociais e econômicos do norte do estado.

Em seus estudos, Bernardo Neto (2012) aponta que, no norte do estado do Espírito Santo, há uma prevalência de criação extensiva de bovinos, associada à existência de grandes latifúndios no norte do estado. Nesse contexto, há uma má distribuição de renda e baixa geração de empregos no campo, quando comparados a estados brasileiros com forte vocação rural.

Para Bernardo Neto (2012), a concentração de grandes latifúndios freia o desenvolvimento local, concentra renda nas mãos de poucas pessoas e gera as desigualdades sociais. Como possível solução, o autor afirma que é necessária "[...] a intervenção estatal pela reforma agrária e por políticas que possam ao menos amenizar os efeitos da lógica de mercado sobre a condição camponesa" (BERNARDO NETO, 2012, p. 312).

Figura 13 – Percentual de área agropecuária total ocupado por imóveis com mais de 500 hectares de extensão



Fonte: Bernardo Neto (2012).

Na mesma linha de compreensão, Santos et al. (2019) destacam a importância de se considerar indicadores econômicos no planejamento e instituição de políticas públicas. Os autores afirmam que

A estreita relação entre a vulnerabilidade populacional, o menor poder socioeconômico, a ocupação inadequada do solo e a falta de políticas contínuas, principalmente para populações expostas à seca, [...] contribuem para que determinados grupos sejam mais vulneráveis (por exemplo, pobres, mulheres, crianças e idosos) (SANTOS, et. al, 2019, p. 307).

Dessa maneira, propõem a utilização de indicadores compostos por um único número, como forma de avaliar o índice de vulnerabilidade de uma região. No estudo

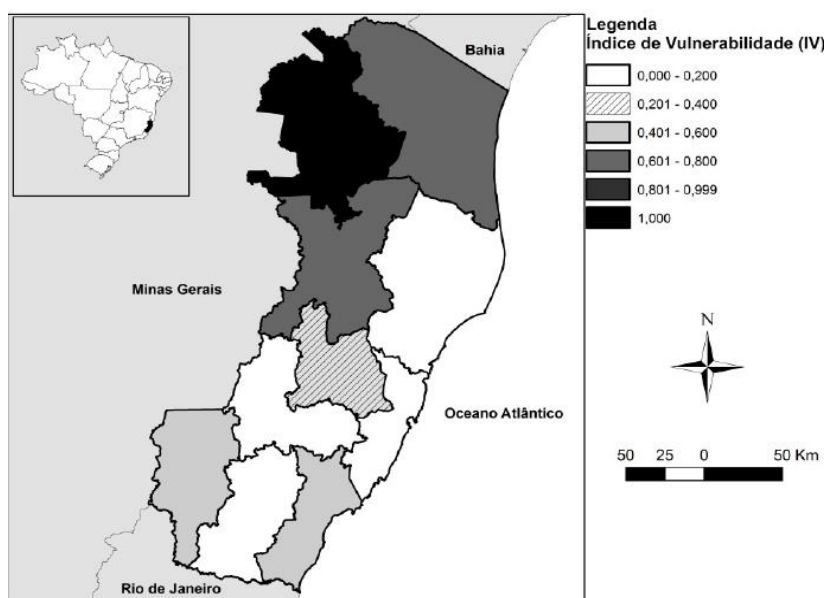
voltado a determinar a capacidade do estado do Espírito Santo para suportar mudanças climáticas, Santos et al. (2019) reforçam a natureza heterogênea do estado do Espírito Santo, assim como a maior fragilidade das microrregiões nordeste e noroeste do estado. Para os autores,

Verifica-se que áreas ao Norte foram originalmente ocupadas por populações socialmente excluídas (isto é, escravos, mestiços e índios); além de terem sido extremamente desmatadas em busca do ganho econômico trazido pela exploração de madeira e pela cultura de eucalipto (SANTOS, et al. 2019, p. 316).

Nos primórdios do Instituto Federal do Espírito Santo, a prioridade de implantação de campus era na região metropolitana, centro e centro-sul. Ainda nos dias atuais, observando a distribuição dos *campi* entre os 78 municípios do estado do Espírito Santo, nota-se uma maior concentração na região sul e metropolitana.

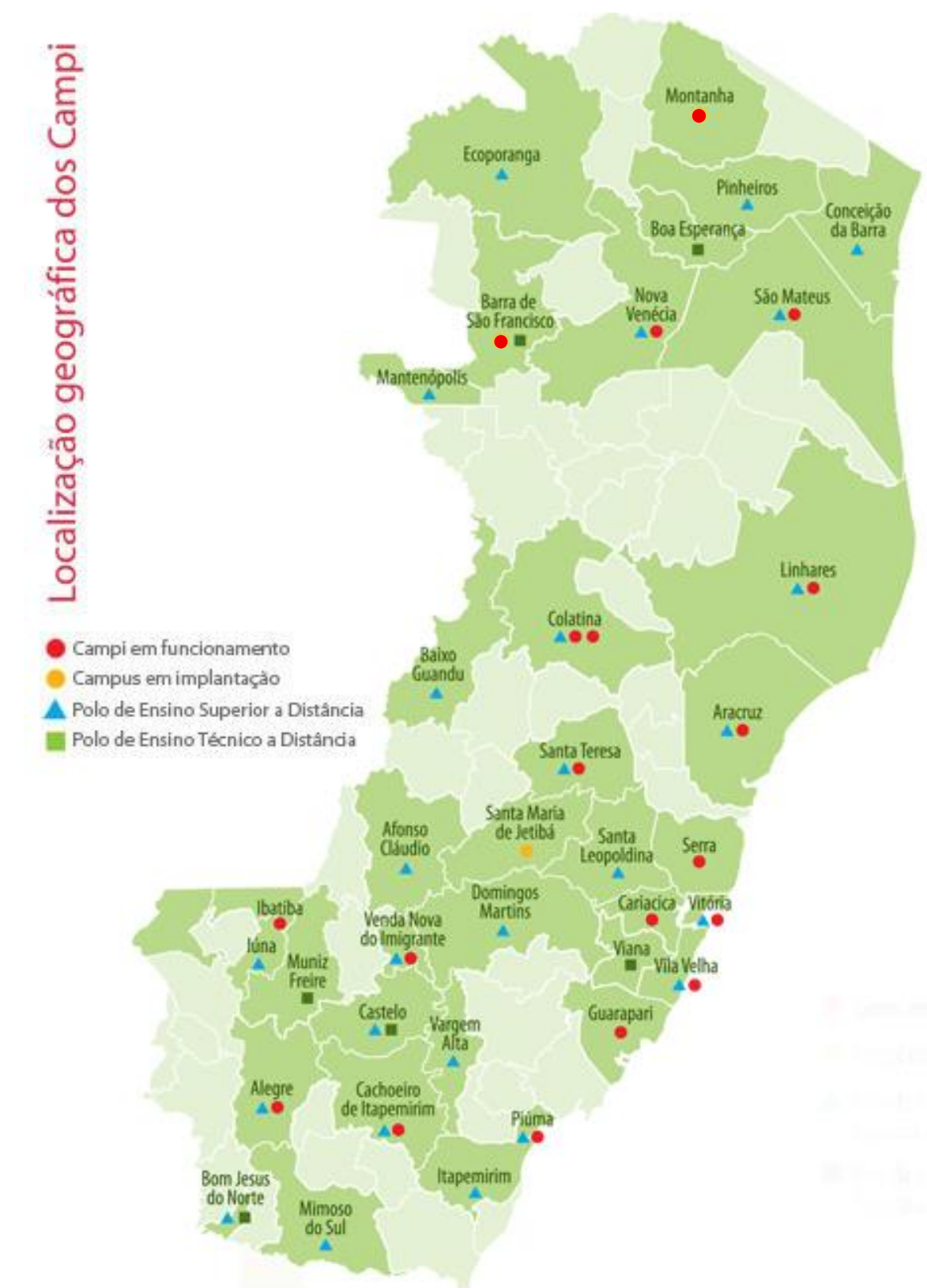
A partir do ano de 2004, no entanto, uma nova política de expansão foi pensada com vistas a contemplar outros municípios do norte do estado, tais como São Mateus (2006), Aracruz (2008), Barra de São Francisco (2008), Linhares (2008), Montanha (2013) e Nova Venécia (2008). Dessa forma, a partir do Decreto Federal nº 5.154/2004 e da Lei Federal nº 11.892/2008, acabou promovendo a ampliação da oferta de Educação Pública em municípios com elevada vulnerabilidade social no estado.

Figura 14 – Índice de Vulnerabilidade do estado do Espírito Santo



Fonte: Santos et al. 2019.

Figura 15 – Distribuição geográfica dos *campi* do Ifes



Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2018).

Utilizando-se de critérios técnicos e/ou políticos, que são sempre escolhas, o fato é que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, da mesma forma que os demais 37 Institutos Federais distribuídos pelo país, cresceram. Como instituição essencialmente de ensino, o Ifes, por meio de seus colaboradores (corpo docente, técnicos administrativos), precisa estar atento às variáveis do processo de funcionamento dos campi, conforme distribuição na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição dos *Campi* do Instituto Federal do Espírito Santo – 2019
(continua)

TABELA – CAMPI IFES			
CAMPUS ALEGRE			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rod Br 482, Km 47, s/n - Rive, Alegre-ES – CEP 29520-000	1962 ⁵	192	https://alegre.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus
CAMPUS ARACRUZ			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Avenida Morobá, 248 – Bairro Morobá (adjacente à Prefeitura) Aracruz-ES – CEP 29192-733	2008	120	https://aracruz.ifes.edu.br/sobre-o-campus
CAMPUS BARRA DE SÃO FRANCISCO			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
R. Rui Barbosa, 53 - Barra De São Francisco- ES – CEP 29800-000	2008	100	https://saofrancisco.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus
CAMPUS CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rod. ES 482 – Fazenda Morro Grande – Cachoeiro de Itapemirim - ES	1986 ⁶	80	https://www.ci.ifes.edu.br/sobre-o-campus

⁵ Escola funcionou como Centro de Treinamento Rural. Em 2008, cria o IFES.

⁶ Escola Técnica Federal. Em 2005, cria o IFES.

Tabela 4 – Distribuição dos *Campi* do Instituto Federal do Espírito Santo – 2019
(continuação)

CAMPUS CARIACICA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rod. Governador José Sette, 184 – Itacibá – Cariacica-ES	2006 ⁷	108	http://www.ca.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus
CAMPUS CENTRO-SERRANO			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Estrada Guilherme João Frederico Kruger, S/Nº – Caramuru – Santa Maria de Jetibá -ES	2008	80	https://ifes.edu.br/campi/centro-serrano
CAMPUS COLATINA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rua Arino Gomes Leal, 1700 – Santa Margarida –Colatina-ES	1993 ⁸	144	https://colatina.ifes.edu.br/sobre-o-campus
CAMPUS GUARAPARI			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Alameda Francisco Vieira Simões, nº 720 – Aeroporto – Guarapari-ES – CEP 29211-625	2010	104	https://guarapari.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus
CAMPUS IBATIBA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Avenida 7 de Novembro, 40 – Centro – Ibatiba-ES – CEP 29395-000 –	2010	140	https://ibatiba.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus

⁷ Unidade descentralizada do antigo Cefetes. Em 2008 cria IFES.

⁸ Unidade de Ensino Descentralizada (UnED) do Espírito Santo. Em 2008 cria IFES.

Tabela 4 – Distribuição dos *Campi* do Instituto Federal do Espírito Santo – 2019
(continuação)

CAMPUS ITAPINA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rodovia BR-259, Km 70 – Zona Rural - Caixa Postal 256, Colatina-ES, CEP 29717-000	1956	180	https://itapina.ifes.edu.br/index.php/o-campus-itapina
CAMPUS LINHARES			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Avenida Filogônio Peixoto, nº 2220 – Bairro Aviso – Linhares-ES	2008	144	https://www.linhares.ifes.edu.br/o-campus
CAMPUS MONTANHA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rodovia ES-130 (Montanha-Vinhático), Km 1 – Palhinha–Montanha-ES – CEP 29890-000	2013	140	https://montanha.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus
CAMPUS NOVA VENÉCIA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rodovia Miguel Curry Carneiro, 799 – Santa Luzia – Nova Venécia-ES – CEP 29830-000	2008	108	https://novavenecia.ifes.edu.br/sobre-o-campus?start=1
CAMPUS PIÚMA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rua Augusto Costa de Oliveira, 660 – Praia Doce – Piúma-ES – CEP 29285-000	2010 ⁹	144	https://piuma.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus ¹⁰

⁹ FONTE: https://pt-br.facebook.com/pg/ifes.piuma/about/?ref=page_internal

¹⁰ Não informa o ano de criação (está em construção).

Tabela 4 – Distribuição dos *Campi* do Instituto Federal do Espírito Santo – 2019
(continuação)

CAMPUS SANTA TERESA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rodovia ES-080, Km 93 – São João de Petrópolis – Santa Teresa-ES – CEP 29660-000	1940 ¹¹	160	https://st.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus?showall=&start=1
CAMPUS SÃO MATEUS			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rodovia BR 101 Norte, KM 58 Litorâneo – São Mateus- ES ¹²	2006	64	http://www.sm.ifes.edu.br/o-campus-sao-mateus
CAMPUS SERRA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rod. ES 010, km 6,5 – Manguinhos – Serra-ES	2012	72	http://www.serra.ifes.edu.br
CAMPUS VENDA NOVA DO IMIGRANTE			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rua Elizabeth Minete Perim, nº 500 – São Rafael – Venda Nova do Imigrante-ES – CEP 29375-000	1998 ¹³	144	https://vendanova.ifes.edu.br/index.php/sobre-o-campus
CAMPUS VIANA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Rodovia BR-262, Km 12 – Universal – Viana-ES – CEP 29134-400	2015	70	http://viana.ifes.edu.br/index.php/o-campus-viana

¹¹ Escola Prática de Agricultura (EPA).

¹² Mudança para este bairro em 2008.

¹³ Escola Técnica Federal do Espírito Santo – Etfes.

Tabela 4 – Distribuição dos *Campi* do Instituto Federal do Espírito Santo – 2019
(conclusão)

CAMPUS VILA VELHA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Av. Ministro Salgado Filho, 1.000 – Soteco – Vila Velha ES	2010	120	https://vilavelha.ifes.edu.br/sobre-o-campus.html
CAMPUS VITÓRIA			
Endereço	Ano de criação	Nº de vagas (integrado)	Página Institucional
Av. Alberto Torres, 894 – Jucutuquara – Vitória-ES	1909 ¹⁴	208	https://vitoria.ifes.edu.br/sobre-o-campus?showall=&start=1

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO – IFES

A partir da Lei Federal nº 11.892/2008, com uma Rede Federal ampliada e uma nova organização administrativa, o Instituto Federal do Espírito Santo expande a sua oferta na Educação Básica e no Ensino Superior. Passou a ofertar cursos FIC (Formação Inicial e Continuada); Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, também na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); cursos Técnicos Concomitantes e Subsequentes; cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado.

Nos últimos 15 anos, o Brasil viveu a maior expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na sua história. As legislações representaram um divisor de água, tornando-se um marco na história do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no Brasil. Afirmamos isso, exaustivamente, ao longo desta Tese. Entretanto, convém destacar que ela foi bem mais além da Educação Básica e do Ensino Técnico (BRASIL, 2019b).

A partir do ano de 2003, a Rede Federal implantou cursos superiores de licenciatura, bacharelado, presencial e educação a distância, cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Dentre esses cursos, chamamos à atenção para os 12 cursos de licenciatura em Educação Física e dois de bacharelado, ofertados

¹⁴ Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo.

pelo Institutos Federais distribuídos pelo país. No PDI 2014/2 – 2019 do Instituto Federal do Espírito Santo, há uma previsão orçamentária com a finalidade de criação do curso de licenciatura em Educação Física. Embora não consolidado, o projeto parece permanecer vivo no Ifes, conforme descrito na Tabela 5.

Tabela 5 – Orçamento do Plano de Desenvolvimento Institucional – Ifes 2014/2 – 2019

CAMPUS	DESCRIÇÃO	JUSTIFICATIVA	STATUS	PRIORIDADE	EXECUÇÃO EM 2015	EXECUÇÃO EM 2016	EXECUÇÃO EM 2017	EXECUÇÃO EM 2018	EXECUÇÃO EM 2019	VALOR TOTAL (ESTIMADO) R\$
Vitória	Equipamento e Software	Equipamentos e softwares para Laboratório de Fisiologia do Exercício para criação do Curso de Educação Física – Licenciatura 1	Previsto		11		-	100.000,00		200.000,00
Vitória	Equipamento e Software	Equipamentos e softwares para Laboratório de Biomecânica para criação do Curso de Educação Física – Licenciatura 1	Previsto		12		-	100.000,00		100.000,00
Vitória	Equipamento e Software	Equipamentos e softwares para Laboratório de Anatomia para criação do Curso de Educação Física – Licenciatura 1	Previsto		13		-	200.000,00		100.000,00

Fonte: PDI – Ifes 2014/2 – 2019.

Sabemos que um curso de licenciatura proposto pelo Ifes não seria uma ação inédita na Rede Federal, conforme nos mostra a Figura 16. Entendemos, também, que a implantação do curso poderia contribuir com a Educação Física escolar no ETIEM nos 21 *campi* do estado. Entretanto, enquanto ele não é implementado, talvez fosse relevante uma aproximação com o que atualmente é produzido pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo na graduação (licenciatura e bacharelado) e na pós-graduação *stricto sensu*, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação Física, do Laboratório Proteoria, que acolheu e orienta os propósitos e caminhos desta Tese.

Figura 16 – Cursos de Licenciatura em Educação Física ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Resultado da Consulta Por : CURSO									
Histórico de Índices Exportar Detalhado Exportar Pdf Exportar Excel									
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início		
(4358) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS	IF SUL DE MINAS	(1128498) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2012) CPC: 4(2017) ENADE: 4(2017) IDD: 3(2017)	40	02/08/2010		
(3184) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA	IFRR	(85402) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2011) CPC: 3(2017) ENADE: 2(2017) IDD: 3(2017)	70	03/02/2004		
(4786) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS	IFTO	(1313167) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 5(2018) CPC: - ENADE: - IDD: -	40	28/01/2015		
(3279) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS	IFSEMG	(1126886) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 3(2015) CPC: 3(2017) ENADE: 3(2017) IDD: 3(2017)	40	28/02/2011		
(1807) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ	IFCE	(5000139) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2012) CPC: 3(2017) ENADE: 4(2017) IDD: 3(2017)	70	02/03/2010		
(1120) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE	IF Fluminense	(1349108) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2018) CPC: - ENADE: - IDD: -	60	18/01/2016		
(3279) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS	IFSEMG	(1313158) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2019) CPC: - ENADE: - IDD: -	40	Não iniciado		
(1807) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ	IFCE	(5000802) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 4(2015) CPC: 4(2017) ENADE: 5(2017) IDD: 5(2017)	40	12/04/2011		
(3164) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO	IFMT	(1484336) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	40	05/02/2019		
(14724) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ	IFPR	(16158) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 2(2011) CPC: 3(2017) ENADE: 4(2017) IDD: 3(2017)	50	20/02/1984		
(1166) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA	IFPB	(1188396) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 5(2017) CPC: 4(2017) ENADE: 4(2017) IDD: 4(2017)	60	03/12/2012		
(1807) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ	IFCE	(89472) EDUCAÇÃO FÍSICA	Licenciatura	Presencial	CC: 3(2011) CPC: 3(2017) ENADE: 4(2017) IDD: 3(2017)	160	01/08/2005		

Fonte: Brasil, 2019b.

Os Institutos Federais ofertam ensino a partir de premissas que estão no Projeto Pedagógico Institucional, o PPI. Trata-se de um documento de orientação acadêmica da Rede Federal que orienta os projetos de cursos e a construção dos seus currículos, passando da gestão educacional. Integra a primeira parte do PDI de cada Instituto Federal e, dessa forma, deve ser reformulado a cada cinco anos, levando em consideração as mudanças na realidade de cada Instituição de ensino.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) vigente no Ifes foi construído no ano de 2013, a partir de encontros de trabalho e oficinas, entre técnicos administrativos, docentes e estudantes. Acerca da sua política educacional, o Ifes assume como

[...] opção política uma concepção educacional mais ampla e que tenha como objetivo contribuir para a perspectiva emancipatória dos sujeitos, a qual deve estar apoiada em bases conceituais sobre a educação profissional e tecnológica que vêm sendo definidas como um processo mais amplo na defesa do desenvolvimento de uma educação integral do cidadão, capaz de se integrar e interferir na vida social e produtiva deste (BRASIL 2014c, p.42).

Como dito anteriormente, os professores de Educação Física não recebem um documento curricular que os oriente acerca de como, e com quais conteúdos, devem organizar as suas práticas de ensino. Dessa forma, a disposição curricular, as metodologias de ensino e as diferentes formas de avaliações deverão ser construídas a partir das orientações do PPI que, embora construído coletivamente, não tem a natureza de um documento prescritivo. Assim, nos 21 *campi* do Ifes, cada professor organiza o ensino a partir do que compreende como oportuno, com suas concepções de Educação Física, sempre considerando a estrutura e os recursos materiais disponíveis.

Preocupa-nos uma disciplina sendo ministrada sem uma organização que promova a confluência de objetivos comuns, sejam eles institucionais, do campus, da coordenação a qual está inserida ou da própria disciplina. Assim, sustentamos a Tese de que a consolidação da Educação Física como componente curricular, no âmbito dos Ifes, está fundamentada em um projeto de escolarização com formação propedêutica integrada aos saberes técnicos dos diferentes cursos de ETIEM.

Esse cenário não é exclusivo da disciplina de Educação Física ou das demais que integram a BNCC. As disciplinas técnicas, constituintes do arranjo curricular de formação do profissional do ETIEM, também sofrem com isso dentro do Instituto e, por vezes, até do próprio campus (WANDERLEY JUNIOR E CEZAR 2013), (BEZERRA, 2017).

5.3.1 Conteúdos da Educação Física Escolar

A Educação ao longo da história enfrentou desafios e dilemas próprios, inerentes da atividade da docência. As dificuldades de uma instituição de ensino e seus profissionais passam por o que ensinar, como ensinar e como avaliar o ensino (GADOTTI, 1997), (SILVA; FRAGA, 2014), (RAMOS, 2014), (ARAÚJO, 2017), (SANTOS, 2011). Atualmente podemos dizer que somos professores de Educação Física, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, isso é fato. Resta-nos

empreendermos ações no sentido de permanecermos como tal. Isso passa por fazermos escolhas, também, sobre o que ensinarmos. A esse respeito,

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2003, p. 405).

Gasparotto e Navarro (2017) pontuam que há uma preocupante carência de estudos que apresentem e orientem os cenários da disciplina no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Para os autores, nasce um “novo campo”, sobretudo a partir de 2004, ano que marca a volta da Educação Física ao currículo das escolas federais, com o retorno do ensino médio integrado. Dessa forma, esse campo de atuação, carente de estudos específicos, é caracterizado por (des)caminhos nem sempre claros, e que nem sempre colaboram para a legitimação da disciplina.

O campo acadêmico da Educação Física tem produzido um volume expressivo de trabalhos científicos. Esses, catalogados, debatidos e minuciosamente estudados, fomentam as discussões acadêmicas da área, contemplando elementos essenciais nas práticas de ensino da Educação Física. São conteúdos propostos, metodologias de ensino e possibilidades de avaliação do ensino etc. Correntes teóricas à parte, é possível evidenciar que cada um desses intelectuais, a seu modo e no seu tempo, colaborou para “[...] a criação, implantação e consolidação do campo da Educação Física, tendo como ideia central o seu processo de escolarização” (FERREIRA NETO et al. 2014, p. 1474).

Acerca do que ensinar, Matos (2013), numa leitura de Certeau (2002), apresenta-nos uma visão ampliada acerca dos conteúdos da Educação Física Escolar, com os quais compartilhamos o entendimento, como sendo

[...] formas de aprendizagem/apropriação e uso dos conhecimentos socializados por meio de diferentes instituições e dispositivos de circulação [...] para projetarmos os conteúdos da Educação Física em termos de prática, é preciso entendê-la como uma atividade que se realiza por meio de ações sobre uma matéria, no caso, uma matéria selecionada dos bens culturais produzidos historicamente.

Estudos de Matos et al. (2013) analisaram as produções acadêmicas que tratam sobre conteúdos de ensino da Educação Física escolar, no período de 1981 a 2010. Seus estudos mostram-nos uma visão do período imediatamente anterior ao cenário que nos propusemos a discutir neste capítulo. Esse olhar contribuiu,

sobremaneira, para entendermos de que lugar sairemos, ao pensar sobre as dificuldades de se organizar os conteúdos da disciplina de Educação Física e permitiu-nos abandonar eventuais olhares julgadores e preconceituosos a respeito dos trabalhos até então produzidos.

Segundo o estudo, o período foi marcado por uma “[...] perda de identidade da Educação Física no espaço escolar, visto que seu conteúdo central, o esporte institucionalizado, fora incisivamente questionado” (MATOS et al. 2013, p. 124).

Matos et al. (2013) mostram que, no período que antecede a implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, havia a prevalência de uma Educação Física marcada por uma visão reducionista do conceito de práticas. Ancorados num discurso fortalecido pelo “movimento renovador”¹⁵, havia um predomínio de terminologias autodenominadas críticas e reflexivas, fechadas e pouco fluídas sobre a dinâmica cultural.

Assumimos, assim, que percebemos a Dança, Esportes, Ginásticas, Lutas, Capoeira, Jogos, Brincadeiras, entre outros, como os conteúdos da Educação Física, a partir de um tratamento bem além do fazer crítico ou reflexivo tão presente no “estado da arte” do ano de 2009. Entendemos que a prática em Certeau (2002) materializa-se numa relação de consumo do sujeito, que, embora concreto, não pode ser claramente visto e percebido. Além disso, é relevante pensar acerca da resultante desse consumo, ou seja, o que o sujeito faz com esses bens culturais consumidos (MATOS et al. 2013).

Definições conceituais feitas, devemos pensar acerca do objetivo da Educação Física compor o corpo de disciplinas da “Coordenadoria da formação geral”, utilizando a terminologia do Ifes. Tal coordenadoria, a exemplo da organização das demais formas de escolarização do Ensino Médio no Brasil, traz os componentes curriculares integrantes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com seus saberes específicos: Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Literatura, Artes, História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Física, Química e Biologia.

A disciplina de Educação Física, como qualquer outra na escola, opera nesse lugar caracterizado pela pluralidade e diversidade, tanto no seu lócus como pelos seus

¹⁵ Movimento pedagógico da Educação Física Brasileira que propôs novas concepções pedagógicas acerca da Educação Física, sob o argumento de romper com uma suposta herança tecnicista, a qual tinha como objeto de estudo o esporte e a aptidão física. Tiveram espaço no campo, autores como (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), a concepção “Crítico-superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a concepção “Crítica emancipatória” (KUNZ, 1991, 1994).

sujeitos (estudantes, professores etc.). O PPI do Instituto Federal do Espírito Santo chama à atenção para o respeito às diferenças entre os discentes:

O maior desafio diante da diversidade dos discentes ocorre não somente pelos diferentes níveis de conhecimento escolar que eles trazem, mas também pelas diferenças identitárias, a saber: mulheres, homens, negros, brancos, indígenas, jovens, idosos, oriundos do meio rural, urbano, entre outros tipos de público. Essas diferenças exigem que especificidades de cunho metodológico, procedimental e de organização curricular sejam estabelecidas de acordo com cada um desses públicos (BRASIL, 2014c p. 56).

No fazer pedagógico diário dos Institutos Federais de Educação que ofertam o ETIEM, há uma liberdade plena dos docentes. Sem uma leitura originalmente negativa disso, vemos que deles devem sair as escolhas, na prescrição dos conteúdos, metodologias de ensino, formas de avaliação etc. O seu ponto de partida é uma ementa, que é diferente de um curso para outro, sem que necessariamente haja uma justificativa. Tais cenários são comuns na Rede Federal de Educação Profissional e são descritos em estudos de autores como Marques e Oliveira (1998), Garíliglio (2001, 2002, 2010), Azevedo e Shigunov (2002), Wanderley Junior e Cezar (2013), Silva e Fraga (2014).

Acerca das diferentes formas de fazer, bem como da liberdade do docente em conduzir a sua prática de ensino, numa análise do papel da disciplina de Educação Física no ETIEM, Gasparotto e Navarro (2017, p. 155) alertam-nos para uma dualidade de interpretações:

Seria função [da Educação Física Escolar] reforçar a concepção técnica, competitiva e disciplinar, com o intuito de auxiliar na formação de indivíduos preparados e treinados para o ambiente que o mercado exige do trabalhador? Ou o objetivo desta disciplina seria justamente ponderar o pensamento mercadológico e tensionar esta relação, entre a formação humana dos estudantes e seu lugar na sociedade?

No ensino da Educação Física no ETIEM, alguns estudos, dentre os poucos que investigam o campo, têm demonstrado nos discursos e nas práticas de docentes e discentes diferentes percepções do que representa a disciplina de Educação Física na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (MARQUES; OLIVEIRA, 1998), (GARÍLIGLIO, 2001, 2002, 2010), (AZEVEDO; SHIGUNOV 2002), (WANDERLEY JUNIOR; CEZAR, 2013), (SILVA; FRAGA, 2014).

Destacamos que, considerando a sua natureza multicampi e pluricolar, temos conhecimento das diferentes organizações didáticas, pedagógicas e curriculares que

cada um dos 661 campi e dos 38 Institutos podem assumir. Assim, a título de exemplo, buscando contribuir para a nossa exposição do ensino da Educação Física no Ifes, apresentamos, na Tabela 6, a distribuição das disciplinas da BNCC no ensino técnico em eletrotécnica, integrado ao ensino médio do campus São Mateus.

Tabela 6 – Disposição da Educação Física na organização do Curso Técnico
(continua)

Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio							
Regime: Integrado Anual							
Tempo de duração de 1 (uma) aula = 50 minutos							
Componente Curricular		Ano Aulas/Semana				Total (aulas)	Carga Horária Total (horas)
		1º	2º	3º	4º		
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	3	2	2	2	324	270
	Língua estrangeira moderna (Inglês)			2	2	144	120
	Arte	2				72	60
	Matemática	4	2	2	2	360	300
	Biologia		2	3	3	288	240
	Física	3	3	2		288	240
	Química	3	3	2		288	240
	História		2	2	2	216	180
	Geografia	2	2	2		216	180
	Filosofia	1	1	1	1	144	120
	Sociologia	1	1	1	1	144	120
	Educação Física	2	2	1		180	150
	Total Base Nacional Comum	21	20	20	13	2664	2220
Núcleo Profissional	Desenho Técnico	2				72	60
	Eletricidade I	5				180	150
	SMS	2				72	60
	Eletricidade II		3			108	90
	Eletrônica analógica		3			108	90
	Informática aplicada		2			72	60
	Instalações elétricas		2			72	60
	Mecânica Técnica			2		72	60
	Máquinas elétricas			4		144	120
	Projetos Elétricos Prediais e Industriais			4		144	120
	Eletrônica de potência				3	108	90
	Automação industrial				3	108	90

Tabela 6 – Disposição da Educação Física na organização do Curso Técnico
(conclusão)

	Sistemas digitais				3	108	90
	Gestão Empresarial				2	72	60
	Manutenção elétrica Industrial				2	72	60
	Sistemas Elétricos de Potência				4	144	120
	Total Núcleo Profissional	9	10	10	17	1656	1380
	Total Geral de aulas/semana	30	30	30	30	4320	3600
Total da Etapa Escolar						4320	3600
Estágio (Não Obrigatório)							400
Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio Não Obrigatório)							4000
Componentes Curriculares Optativos e Atividades Acadêmicas Permanentes							
	Língua estrangeira (Espanhol)	2				72	60
	Arte e Cultura		1			36	30
	Esportes			1		36	30
	Total	2	1	1		144	120

Fonte: Instituto Federal do Espírito Santo – campus São Mateus.

Notamos que são destinadas à disciplina de Educação Física 150 horas de um total de 4000 previstas para o curso. Embora com um espaço menor que as tradicionais disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e bem amparadas pela BNCC, vemos que a Educação Física tem o seu lugar. Ficou atrás também de outras como a Biologia, Física e Química. Essas últimas gozam de um estatuto social superior construído historicamente (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2003).

Vemos assim que a Educação Física possui uma carga horária muito próxima de disciplinas como História e Geografia (180 horas cada) e superior às disciplinas de Arte (60 horas), Língua Estrangeira Moderna (120 horas), Filosofia (120 horas) e Sociologia (120 horas). No processo de formação da EPTNM, entendemos como indevida a ostentação diante de um maior espaço que temos, em relação a algumas disciplinas. Igualmente equivocada a postura de lamentações diante da carga horária inferior em relação a outras.

Temos o componente curricular Educação Física, uma parte integrante da formação na EPTNM. Nós, como docentes da esfera Federal, temos o dever de fazer sempre o nosso melhor de forma individual e, de forma coletiva, compartilhar experiências exitosas desenvolvidas em nossos campi, sem jamais deixar de lutar por

uma formação profissional técnica que se construa de forma integrada com a formação propedêutica.

Se considerarmos que os caminhos da docência na Educação Física passam exclusivamente pelas opções apontadas por Gasparotto e Navarro (2017, p. 155), nossas escolhas seriam na linha de que o objetivo dessa disciplina seria justamente o de “[...] ponderar o pensamento mercadológico e tensionar esta relação, entre a formação humana dos estudantes e seu lugar na sociedade”. Reconhecemos a complexidade do atingimento de tamanha tarefa em qualquer etapa de ensino de qualquer escola, independente se pública ou privada.

Assumimos, entretanto, que sentimos os desafios adicionais, ao apresentarmos uma proposta de diretrizes curriculares para o ensino da Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio para o Instituto Federal do Espírito Santo:

- Pensamento mercadológico em constante e acelerada construção, pelo avanço da ciência e da tecnologia e pelas novas configurações do mundo do trabalho e das profissões que o compõem (SILVA; SCHEIBE, 2018).
- Vivemos um momento complexo no nosso país. Princípios constitucionais que outrora julgávamos inatingíveis, como o direito à Educação Pública e de qualidade, parecem navegar nas mesmas águas turbulentas que ameaçam a democracia (FRIGOTTO; MOTTA, 2018), (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2019).
- Desenvolver uma disciplina integrante da BNCC que, no Ensino Médio não Integrado, sofre com constantes questionamentos e que, no Ensino Técnico Integrado, precisa afirmar-se diante de uma organização de disciplinas profissionalizantes. A hierarquia já é sugerida na própria denominação do curso. Afinal, estamos falando de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e não no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico.

5.4 DIRETRIZES CURRICULARES, SOB QUAL REFERENCIAL LEGAL? CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEI 13.415/2017 E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Conforme discutido em capítulos anteriores, a Medida Provisória 746/2016, após sofrer duras críticas, foi parcialmente modificada, tendo seus fundamentos

preservados pela Lei 13.415/2017, apelidada de “Novo Ensino Médio”. Rodrigues (2016), Pertuzatti e Dickmann (2016) e Silva (2018) afirmam que esses documentos, desde as suas abruptas apresentações, enfrentaram muita resistência, sendo que os processos de discussão e aprovação, que os permearam, geraram muitas polêmicas em diversos campos da sociedade. O processo deu-se “Em meio às 11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/2017” (SILVA, 2018, p.4).

Administrativamente, em seu Art. 1º, a lei prevê uma elevação da carga horária mínima anual, que deverá ser ampliada de forma progressiva, “[...] para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, contados a partir de 2017, pelo menos mil horas anuais de carga horária”. Com os itinerários formativos, pode-se chegar ao limite de 1800 horas.

Com o jovem mais tempo na escola, inevitavelmente, os gestores precisam fazer escolhas acerca da ocupação desse tempo. Assim, dentro do processo de formação da juventude brasileira, tomar decisões sobre o que pretendem preservar ou construir. Santos (2017, p. 240) alerta-nos para os “valores relacionados às concepções de sociedade. [...] Nesta perspectiva, o currículo torna-se fator de investimentos, constitui campo de disputas e oculta relações de poder”. Dessa forma, ao pensarmos sobre a organização curricular, portanto no processo de escolhas, devemos estar cientes de que o ato “[...] não é inocente e que ele tende a legitimar certos grupos e tendências em desfavor de outros” (NÓVOA, 1997, p. 14).

As questões curriculares têm, desse modo, impacto pedagógico direto na rotina escolar, na vida dos alunos, na atividade docente e no projeto de nação. Analisando o texto, vemos conceitos que não contribuem para justificar a adjetivação da Lei nº 13.415/2017 como “Novo” Ensino Médio. Como um exemplo entre outros, citamos os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Parte de tais políticas do final da década de 1990, que adentrou os anos 2000, é ressuscitada pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC. Desses, houve o resgate da expressão “e suas tecnologias” à composição das áreas que integram o currículo do Ensino Médio.

Nesse sentido, ao analisar as legislações propostas/impostas pelo Governo Federal nos últimos 24 anos, vemos que, nos últimos cinco, não tivemos uma inovação, mas o resgate de parte consistente de uma política que se pensava estar superada. Segundo Silva (2018, p. 5), observamos na BNCC e na Lei nº 13.415/2017,

o dueto legal no qual ancora-se o “novo” Ensino Médio, “[...] a retomada de velhos e empoeirados discursos”.

Para os objetivos desta Tese, toda a legislação tem importância, na medida em que nos situa e nos referencia, do ponto de vista legal, acerca do processo de escolarização no Ensino Médio Brasileiro. Entretanto, esclarecemos que daremos uma maior ênfase a alguns artigos dos documentos, primando pela objetividade, orientação legal e eficiência técnica, que nos permitam chegar aos nossos objetivos de proposição de Diretrizes Curriculares para o ensino da disciplina de Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Ifes.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2017, 2018) é um documento normativo, previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 e na Lei 13.415/17. Em seu art. 3º, altera a LDBEN nº 9394/1996, que passa a vigorar acrescida do art. 35-A que, em seu texto, traz as orientações acerca da Base Nacional Comum Curricular:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Para fins de proposição de Diretrizes Curriculares, independente da etapa ou modalidade que se pretenda, acreditamos que o art. 3º da LDBEN nº 9394/1996 traz previsões importantes para documentos que desejem firmar-se como referência nas escolas brasileiras. Em seu parágrafo 1º, prevê que a parte diversificada, a ser definida em cada sistema de ensino, “[...] deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do **contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural** (grifo nosso)”.

Embora seja o Espírito Santo um estado pequeno, o Ifes tem seus campi distribuídos em todo o território estadual, (Figura 15) abrangendo diferenças culturais, sociais e étnicas, conforme discutido anteriormente. Ocorre que, na BNCC-EM, os conceitos de cultura, cultura corporal, cultura corporal de movimento aparecem sem a devida fundamentação. Quando tentaram conceituar, fizeram-no de forma simplista e rasa, dificultando uma conceituação “comum”, como sugere a natureza do documento. Nesse sentido, Neira (2018, p. 222) entende que a

definição dos objetos de conhecimento. Entendidos como representações dos valores, sentimentos e intenções dos grupos culturais, esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas são passíveis de inúmeras significações, podem variar conforme o contexto e os sujeitos envolvidos. Aceita essa premissa, fica inviável o estabelecimento de uma mesma classificação para todo o território nacional.

Interessante observar que a BNCC-EM, na proposição do seu projeto formativo, faz apontamentos para uma aparente promoção da autonomia discente, com respeito à diversidade cultural, prevista no art. 3º da LDBEN nº 9394/1996. Vemos essa previsão também em textos dos anos 1990, como DCN's e Decretos (SILVA, 2018). Parece-nos contraditório, entretanto, que os mesmos documentos apontem a condicionante da necessidade de adequação da formação humana e a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Nesse sentido, Silva (2018, p. 11) entende que

Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos.

Parece-nos clara a natureza impositiva da BNCC-EM. Na sua 3ª versão, a política reforça a nossa percepção, ao apresentar-se como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07).

Rodrigues (2016), numa referência a BNCC, atenta-nos para que compreendamos a sua intencionalidade, seu contexto e sua lógica de estruturação. Da mesma forma, Neira (2018) alerta-nos sobre a falta de clareza da BNCC-EM. Para o autor, é necessária a compreensão dos seus preceitos e das suas intencionalidades, uma vez que a BNCC-EM é a nossa referência curricular maior na orientação das práticas docentes ou, como no nosso caso, para a proposição de documentos curriculares. Assim, Neira (2018, p. 216) alerta-nos dos

riscos de sua implantação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente.

Quando planejamos elaborar Diretrizes Curriculares, nosso lócus é o um Instituto Federal, integrante da Rede Federal de Educação. Dessa forma,

intencionamos seguir os preceitos legais com a melhor relação custo/benefício possível. Isso não nos impõe, entretanto, uma postura passiva e acrítica.

Nesse espírito, ao analisarmos a implantação da BNCC (BRASIL, 2018), enquanto série de documentos referentes à Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB¹⁶, vemos o coletivo legal, composto pelas normativas da Educação Infantil – BNCC-EI, do Ensino Fundamental – BNCC-EF e do Ensino Médio-EM. Nessa última, vemos a previsão da obrigatoriedade de estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Pois bem, considerando os nossos objetivos e lócus de inserção, a esse ponto dedicaremos um tempo maior, tentando situar a condição da disciplina.

Acreditamos que o fato de a BNCC-EM ter sido a última a ser publicada não se deu em função de uma eventual ordem administrativa nos processos de trabalho para a construção BNCC da Educação Básica. A razão central deveu-se às polêmicas adicionais que marcaram os grupos de trabalho na sua elaboração (RODRIGUES, 2016), (PERTUZATTI; DICKMANN, 2016), (SILVA, 2018).

Cabe lembrar o que afirmamos nos capítulos anteriores acerca das diferenças que o Ensino Médio apresenta, quando comparado às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Há especificidades que vão desde o seu público até as diferentes perspectivas que se têm diante do Ensino Médio. Tal natureza faz dessa uma etapa cercada de peculiaridades e complexidades próprias (FERREIRA; VENTORIM; SANTOS, 2016), (CARNEIRO, 2019) e (NAZÁRIO, 2018).

A esse respeito, Silva (2018, p. 7) afirma que “O ensino médio desde a aprovação da LDB em 1996 vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades”. Dessa forma acreditamos que a aprovação tardia, ou pelo menos, bem depois das demais etapas, deu-se por tudo aquilo que o Ensino Médio representa e que fez dele, sempre, uma etapa estratégica (FRIGOTTO, 2017).

¹⁶ Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

A Figura 17, mostra-nos a estruturação da Educação Básica brasileira. A BNCC-EM, com a justificativa de complementaridade dos conteúdos propostos pela BNCC-EF, “[...] define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2018, p.51). Para Neira (2018, 222), no entanto, “A opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes”.

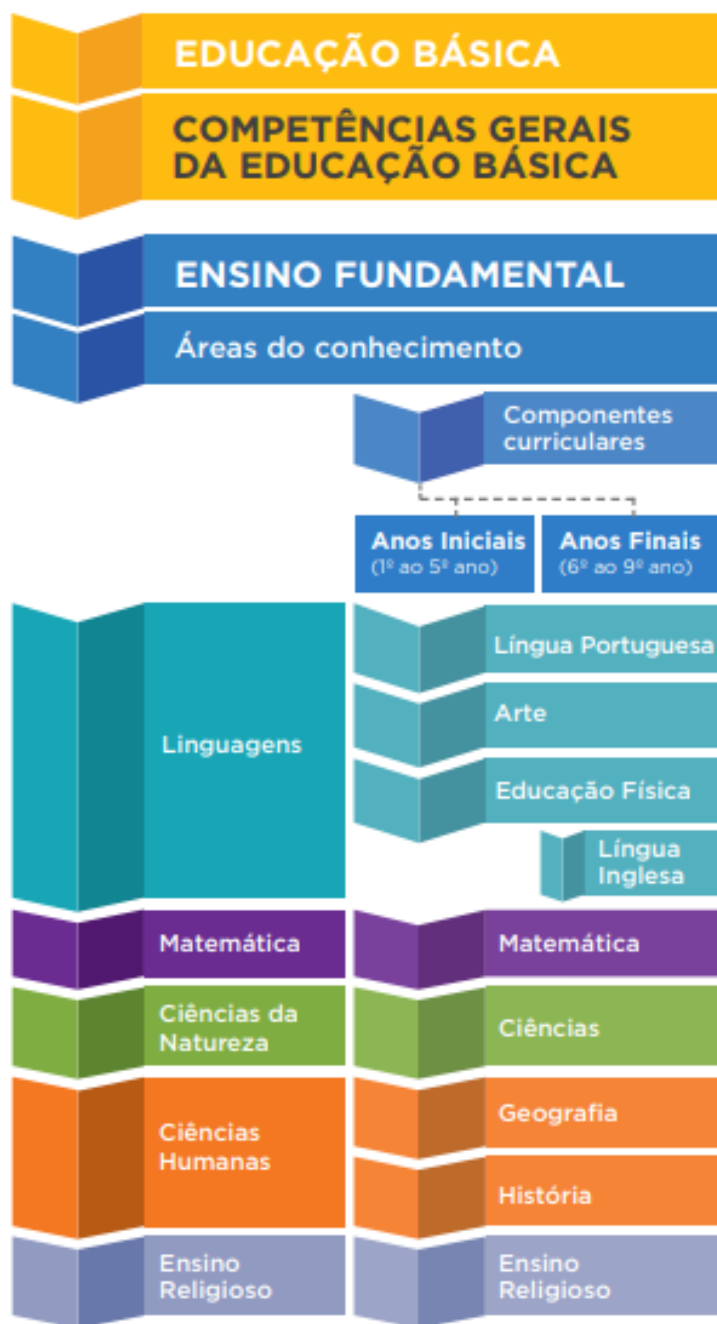
As proposições curriculares, pensadas e elaboradas numa construção coletiva dos sujeitos da educação, não coaduna com uma natureza prescritiva de currículo. Silva (2018) alerta-nos que ao anunciar uma proposta curricular, elaborada alheia aos que diuturnamente vivem a escola e os seus desafios, indicia uma natureza autoritária do documento. Sacristan (2000) ressalta que a dinâmica e o processo de construção por que passa o currículo prescrito assume forma no âmbito do vivido.

Devemos evitar o estímulo à passividade do corpo docente, seja por documentos prontos, distantes de preceitos democráticos, seja pelo desestímulo à participação coletiva. À nossa leitura, propostas curriculares impostas, reduzem as possibilidades de que os seus objetivos sejam atingidos, e que, os conteúdos propostos cheguem aos discentes, na forma de currículo vivido (SACRISTAN, 2000). Nesse sentido, Silva (2018, p. 138) destaca que, em currículos prescritivos,

Aos professores, torna-se suficiente, e necessário, se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele.

Nessa perspectiva, à nossa leitura, ao pensarmos na proposição de algo voltado aos 21 campi do Ifes, temos que fazer uma leitura profunda e atenta do que traz cada plano de ensino. Do contrário, teremos reduzidas as chances de prosperidade das nossas Diretrizes.

Figura 17 – Organização da Educação Básica a partir da BNCC



Fonte: MEC.

Neira (2018, p. 216) chama-nos à atenção que, ao assumir a proposição de documentos, devemos observar a devida atenção à teoria curricular “[...] pensada como um conjunto de argumentos que subsidiam determinada maneira de organizar a experiência escolar, ou seja, que oferecem fundamentos científicos para planejar o percurso dos estudantes”.

Entendemos que, ao pensar um currículo, devemos pensar em contextos e sujeitos aos quais ele se aplica. No caso do Ifes, considerar e respeitar uma longa história construída nos mais de 100 anos da instituição.

Dessa forma, assumimos que pretendemos uma proposição de Diretrizes Curriculares nos moldes do que Silva (2011) considera como uma visão crítica. Nessas, o documento dever ir além de um emaranhado de conteúdos listados para a aprendizagem dos alunos, mas como um percurso de estudos, com espaço para os questionamentos das organizações curriculares, didáticas e pedagógicas, favorecendo, assim, uma análise crítica da sociedade e dele mesmo.

Na BNCC-EM, a exemplo das demais etapas, a disciplina de Educação Física está prevista na área de Linguagens e suas Tecnologias (Figura 17). O Documento prevê, ainda, que a corporeidade e a motricidade são “atos de linguagem”. Neira (2018, p. 222) aponta como uma fragilidade a “ausência de argumentos que justifiquem sua inserção na área das linguagens e o que isso significa em termos didáticos”. Fato é que, do ponto de vista prático, a BNCC-EM recomenda aquilo que chama de “Práticas da Educação Física” e cita, literalmente, a “ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta”.

Assim, a BNCC-EM define que a disciplina de Educação Física está inserida

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BRASIL, 2018, p. 483).

Entendemos, entretanto, que os conteúdos citados estão distantes de representarem a totalidade da disciplina Educação Física. Para Neira (2018, p. 219), ao restringir tudo que pode ser escolarizado ao conceito de cultura corporal de movimento, na perspectiva que traz, a BNCC-EM “[...] desdenha que a ocorrência social das manifestações da cultura corporal é significada de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética etc.”

A BNCC-EM, contudo, entende que a partir das vivências dos conteúdos que recomenda em seu texto, os jovens movimentam-se com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais. Considera a Educação Física como uma disciplina apta a “formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento” (BRASIL, 2018).

Para a BNCC-EM, “A cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais”. Corroboramos com Neira (2018, p. 222), ao afirmar que “[...] conceitos centrais como ‘cultura’ e ‘cultura corporal’ deveriam ter sido explicados, pois, a depender do referencial adotado, refletir-se-ão sobre a prática de diferentes maneiras”.

Vemos assim, na BNCC-EM, o paradoxo de um texto que, embora curto, tem natureza subjetiva, pouco propositiva e, por vezes, incoerente. Observemos que o documento afirma que “Em princípio, **todas as práticas corporais** (grifo nosso) podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino” (BRASIL, 2018, p.219). Aqui, pontuamos que esse conceito amplo fragiliza o documento, a disciplina e a própria Educação. Sem conceituar de forma fundamentada, o que considera como “prática corporal” ou “prática cultural”, o Estado brasileiro assume um terreno do “tudo pode e tudo é válido”, para o qual seria desnecessária a produção desta Tese.

Entendemos que a BNCC-EM, pela sua importância, sua intenção e seu peso como orientador curricular nacional, pecou pela superficialidade, pela ausência de objetividade ou coragem de apontar conceitos e conteúdos. Para Neira (2018), o documento recebeu muitas críticas em função da carência de um referencial sólido e atual. Para o autor,

Se o intento da educação física na área das linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica (NEIRA, 2018, p. 219).

Ao sugerir que os seus documentos das diferentes etapas (BNCC-EF, BNCC-EM e BNCC-EM) obedecem a uma sequência pedagógica lógica, a BNCC afirma que, na perspectiva da BNCC-EF, a Educação Física “[...] procurou garantir aos estudantes oportunidades de apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura” (BRASIL, 2018, p. 483). Esses devem ser considerados e complementados pela BNCC-EM, na medida em que esta

[...] aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana.

Neira (2018. P.222) reforça o nosso entendimento de fragilidade conceitual apresentada pela BNCC. Para o autor, “A concepção de prática corporal apresentada tampouco resiste ao menor enfrentamento com a produção mais recente sobre o tema”. Para além das práticas corporais pela comunidade, o documento sugere “a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer”. Na sequência, aponta para a “organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento”. Sem deixar claro do que está falando, afirma que tais vivências permitirão aos estudantes a aquisição e/ou o aperfeiçoamento de certas habilidades (BRASIL, 2018).

A BNCC-EM entende que assegurados aos jovens, público-alvo do Ensino Médio, os preceitos acima “poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 476).

Ainda que o nosso texto tenha um aparente tom de denúncia, a partir das críticas que fizemos aos documentos, destacamos que as fizemos pela na busca dos avanços na Educação. Assim, a natureza do capítulo é propositiva. Resignados, cabe-nos, numa postura de respeito às previsões legais, atendermos. Em paralelo, temos o intuito, o dever e o desafio de identificarmos, nos documentos, contribuições que nos permitam fazer uma proposição de Diretrizes Curriculares ao Ifes, distantes dos erros que apontamos nos documentos citados.

Apesar das fragilidades, trata-se de documentos relevantes, integrantes de um conjunto legal que direciona as políticas educacionais do Ensino Médio brasileiro. Se não são a ideais, são as que temos. Assim, entendemos que precisam ser acolhidas e analisadas com a dimensão que têm. Sabemos que a aplicação de uma lei, ou a implantação de uma política educacional, invariavelmente, promoverá impactos na formação e na vida de milhares de jovens brasileiros. Contudo, como toda legislação em um Estado Democrático de Direito, precisa ser cumprida.

Conscientes disso e dispostos a contribuirmos com o processo de escolarização da disciplina de Educação Física no Ifes, pensamos num documento que favoreça esse nosso objetivo. Assim, cabe-nos a devida observação dos princípios legais e dos planos de ensino analisados de forma que nos permita, com propriedade, sugerir Diretrizes Curriculares para ao Ensino da Educação Física, de modo que não tornem-se documentos arquivados.

5.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica traz o status e a responsabilidade de ser uma instituição centenária. Ao longo do tempo, a partir de diferentes práticas, as escolas, atualmente chamadas de Institutos Federais, contribuíram, e contribuem, com a formação de pessoas, por meio da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nesse contexto, o processo de escolarização das disciplinas, entre as quais a Educação Física, vem assumindo novas roupagens, num cenário de disputas e hierarquização de saberes (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2003).

Na produção do capítulo cinco, antes dos debates de natureza pedagógica e do processo de escolarização da disciplina de Educação Física, buscamos entender as variáveis sociais, econômicas, antropológicas e geopolíticas que incidem sobre os nossos cenários de práticas. Apresentamos o estado do Espírito Santo que nega uma eventual percepção rasa e reducionista de que seja um estado “pequeno e simples”. Mostramos um estado diverso, que se apresenta estrategicamente dividido em microrregiões, para as quais devemos olhar quando pensamos na proposição de políticas e/ou no nosso fazer pedagógico diário.

Mostramos com mais especificidade as microrregiões 9 (nordeste) e 10 (noroeste). Pelas suas condições, compatíveis com o semiárido e indicadores socioeconômicos frágeis, com baixo Índice de Desenvolvimento Humano, constituem a “Região de Sudene”. Entendemos que tais questões não são alheias ou “externas” ao nosso fazer pedagógico, sobretudo para os professores e gestores que atuam nos Campi de Montanha, São Mateus, Nova Venécia e Barra de São Francisco.

Ao estudarmos o conjunto legal, encabeçado pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC-EM, que ampara o Ensino Médio, percebemos algumas incongruências. À nossa leitura, estão aquém, em vários aspectos, entre os quais a expectativa de uma Educação para a autonomia e para o protagonismo que apontam no texto. Cabe-nos, no entanto, organizar uma disciplina que esteja alinhada com os referenciais legais.

Reiteramos que, acerca desse recente campo legal, não vimos inovação nos documentos vigentes, a qual justifique o adjetivo “Novo” que acompanhou o processo midiático em torno do Ensino Médio. Vimos, sim, um discurso requentado, ou como afirmou Silva (2018), empoeirado. Dessa forma, entendemos que, se dependermos apenas das legislações e dos gestores que a elaboraram, abstendo-nos do esforço e da responsabilidade docente em buscar a sua melhor versão na implantação da

BNCC-EM, com lamento, concordaremos com Grando (2019, p. 4), para quem, “[...] a disciplina corre sérios riscos de não ser contemplada no currículo”.

Olhando para o Instituto Federal do Espírito Santo, e tomando como referência o campus de São Mateus, vimos uma Educação Física legitimamente instituída, detentora do seu lugar. Há sustentação legal e curricular da disciplina, em documentos, como o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014 – 2019) do Ifes e o Projeto Político Pedagógico – PPC (curso de ETIEM, campus São Mateus). Constatamos que o ensino da Educação Física na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Ifes – não se dá a partir de um documento orientador formalizado ou instituído.

Os professores de Educação Física têm, diante de si, um campo repleto de interpretações acerca dos conteúdos da disciplina de Educação Física, como são tratadas nas produções científicas e como vêm sendo operacionalizadas nas escolas. Chamamos à atenção para uma realidade que não deve nos assustar, porém recomenda uma reflexão constante: a expansão da Rede Federal e do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, consequentemente da disciplina de Educação, desafia-nos e Responsabiliza-nos diariamente. A partir de estudos dessa natureza, devemos buscar as melhores formas de conduzir as nossas práticas de ensino, compartilhando saberes com o intuito de promovermos uma educação de melhor qualidade.

Entendemos que tudo construído até aqui traz importantes contribuições ao campo, situando os docentes que ministram a disciplina de Educação Física na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no exercício de suas funções. Destacamos as lacunas no processo de escolarização no Brasil, mas sabemos que elas não são uma exclusividade da Educação Física, tampouco desta, escolarizada no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Dessa forma, intencionamos contribuir com o processo de escolarização da Educação Física, fortalecendo-a dentro da Educação Profissional, visando a sua afirmação como uma disciplina imprescindível na organização do sistema educacional e Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Espírito Santo.

6 DIRETRIZES CURRICULARES PARA QUEM? ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO IFES

6.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar a diversidade de práticas de ensino da disciplina de Educação Física, no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio – ETIEM, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Esclarecemos que consideramos as múltiplas práticas de ensino da disciplina de Educação Física como uma característica da Rede Federal, prevista na Lei nº 8.892¹ que, em 2008, reorganizou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

Buscamos conhecer o que vem sendo escolarizado na disciplina dentro dos campi do Ifes², de forma a identificar as “representações coletivas” (CHARTIER, 1990). Todo esforço nesta Tese visa a adquirirmos suporte teórico e conhecimento do campo, a fim de sugerirmos Diretrizes para a disciplina de Educação Física, as quais favoreçam a sua integração no projeto pedagógico do Ifes. Acerca da relação entre a organização do trabalho docente e o fortalecimento da disciplina de Educação Física, Metzner et al. (2017, p. 120) afirmam que

[...] o caminho para a legitimação da Educação Física na escola passa principalmente pelo trabalho docente de planejamento adequado e orientado por princípios didáticos e metodológicos, como a sistematização de um corpo de conhecimentos a ser ofertado.

Dessa forma, sustentamos a Tese de que a consolidação da Educação Física como componente curricular, no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo, está fundamentada em um projeto de escolarização com formação propedêutica integrada aos saberes técnicos dos diferentes cursos de ETIEM. Entendemos que, para atingir essa integração, é necessária a sistematização de um corpo de conhecimentos.

¹ A Lei Federal nº 11.892/2008, em seu artigo 2º: Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi.

² Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Campus Goiabeiras - CAAE: 11159519.6.0000.5542. O parecer número 3.378.499 foi emitido em 07 de junho de 2019.

Neste capítulo seis, fizemos uma análise nos planos de ensino da disciplina Educação Física, em 20³ dos 21 campi do Ifes que ofertam a disciplina. De forma material, a partir de uma leitura dos documentos, buscamos identificar as “percepções próprias do grupo” (CHARTIER, 1990), a partir dos aspectos pedagógicos, metodológicos, suporte teórico e autores presentes nos planos de ensino e que fundamentam as práticas dos professores.

Dessa forma, permitiu-nos analisar as diversas maneiras de perspectivar os diferentes fazeres acerca da disciplina Educação Física, a partir do trabalho dos docentes do Ifes. Possibilitou-nos, ainda, compreender as práticas de apropriação (CERTEAU, 1994) produzidas pelos professores em suas práticas docentes.

Metodologicamente, trilhamos pela análise de dados, a partir da História Cultural, de acordo com o referencial teórico-metodológico com Chartier (1990, p. 19),

[...] trata-se de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, [sendo necessário] considerar os esquemas geradores das classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social.

A intenção do estudo foi analisar os diferentes documentos, identificar os seus fundamentos, suas escolhas curriculares, bem como a prática dos professores de Educação Física do Ifes. Dessa forma, o estudo buscou identificar quais são as categorias de conteúdos que representam e dão fundamentos às práticas dos professores. Em Chartier (1990, p. 25), temos contribuições às nossas análises, na medida em que

[...] pensar uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos, isto é, das representações do mundo social que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse.

No capítulo anterior, discutimos a organização didática, pedagógica e institucional dos professores e das professoras do Ifes no desenvolvimento da disciplina de Educação Física, no ETEIM da Rede Federal. Destacamos que o Ifes dispõe de distintos cenários de práticas, nos quais a disciplina de Educação Física é escolarizada no ETIEM Rede Federal.

³ Na oportunidade da produção dos dados, o campus de Barra de São Francisco, ainda em cumprimento de etapas do processo de implantação, não dispunha do documento elaborado.

Entendemos como relevante para a construção de uma proposta curricular conhecer o que se ensina, para quem se ensina e onde se ensina a disciplina de Educação Física no ETEIM da Rede Federal. Esse mapeamento das práticas pedagógicas do ensino da Educação Física dos campi trouxe-nos informações importantes. Dessa forma, de posse dos dados apontados nos capítulos anteriores, e conhecendo elementos referentes à diversidade de estruturas, distintos modelos de organização didático-pedagógica e opções metodológicas, tivemos condições de sugerir algumas diretrizes para a disciplina de Educação Física.

6.2 OS CAMPI DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Espírito Santo tem 22 unidades de ensino (Figura 15), sendo 21 campi, com oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e um Centro de Formação, o Cefor⁴.

As unidades de ensino que compõem a Rede Federal são bem diferentes entre si na sua apresentação física, conforme aponta a própria página institucional (BRASIL, 2018). Algumas são remanescentes das antigas Escolas Técnicas Federais, como no caso de Vitória e Colatina, outras das Agrotécnicas, como Itapina e Santa Tereza. Das escolas mais novas, temos remanescentes Cefetes, como São Mateus, e modelo mais recente, como Barra de São Francisco e Montanha, já criadas como campus dos Institutos Federais.

Visitando as páginas oficiais de cada campus, vimos que as estruturas físicas são realmente bem heterogêneas. Há unidades, como o Campus Vitória (Figura 18), as quais dispõem de ampla infraestrutura, laboratórios, equipamentos, campo de Futebol, pista de atletismo, ginásios, salas de dança e parques esportivos. Todavia,

⁴ O Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor - foi criado por meio da Portaria 1602 de 11 agosto de 2014 (reitoria) e possui as seguintes atribuições:

I - Promover a integração sistêmica com os campus, para a consolidação das políticas institucionais de apoio à EaD e de formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação;

II - Ofertar cursos, nos diferentes níveis e modalidades, relacionados à formação inicial e continuada de professores e técnicos administrativos da educação;

III - Promover a implementação das políticas e diretrizes definidas pela instituição no que diz respeito às suas atribuições;

IV - Executar outras funções que, por sua natureza, lhe estejam afetas ou lhe tenham sido atribuídas (BRASIL, 2018b).

há campus, não necessariamente os mais novos, que se caracterizam pela falta de estrutura e equipamentos básicos para a tematização das aulas de Educação Física, como os campi de São Mateus e Linhares.

Tal situação, comum a outros Institutos da Rede Federal, comprometem a qualidade do ensino da Educação Física enquanto componente curricular. Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 334), ao referirem-se ao campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, afirmam que

[...] não há quadra de esportes e, além disso, não há espaço específico para a EF. O docente deve 'tirar um coelho da cartola' a cada aula. Esse exemplo pode ser considerado uma forma de desrespeito para com os estudantes, o docente e a área de conhecimento da EF.

Ainda assim, nos campi, independentemente da estrutura que possuam, a procura por matrículas é imensa em todos os níveis: básico, técnico e tecnológico de educação profissional e a educação superior (BRASIL, 2014c).

Figura 18 – Vista aérea do parque esportivo do Ifes – Campus Vitória



Fonte: arquivo – Ifes.

Figura 19 – Vista aérea do Ifes – campus São Mateus



Fonte: Arquivo Ifes – Campus São Mateus.

Figura 20 – Vista da aérea externa Ifes – Campus Linhares



Fonte: Ifes – Campus Linhares (2018).

Figura 21 – Placa da obra da reforma do espaço esportivo Ifes – Campus Linhares



Fonte: Ifes – Campus Linhares (2018).

6.3 ANÁLISE DOS PLANOS DE DISCIPLINA DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

A partir desta seção, apresentaremos dados produzidos por meio da análise dos planos de ensino voltados à disciplina de ETIEM. Ao final, apontaremos, numa natureza propositiva e colaborativa, algumas diretrizes curriculares que, à nossa leitura, podem contribuir para o processo de escolarização de adolescentes matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível médio, dos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.

Seguindo os procedimentos apontados no projeto inicial de pesquisa, que fora encaminhado e aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, recebemos, via e-mail, planos de ensino da disciplina Educação Física aplicados no ano de 2018, de 20 campi do Instituto Federal do Espírito Santo.

A análise dos documentos foi realizada a partir de uma leitura de todos. Sequencialmente, foram agrupados os seus dados em planilha da Microsoft Excel. Em harmonia com os nossos objetivos, focamos nos dados que consideramos mais importantes, capazes de tornarem-se uma amostra do que, em 2018, representava a

organização curricular da disciplina de Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo. Partindo dessas escolhas, analisamos:

- Conteúdos desenvolvidos pelos 20 campi;
- Referências que integram os planos de ensino;
- Objetivos Gerais anunciados nos documentos;
- Análise dos dados a partir dos recursos do Iramuteq⁵

Mais uma vez na Tese, reportamo-nos aos recursos do software Iramuteq, com a finalidade de processamento de dados estatísticas dos conteúdos e objetivos gerais. Dessa forma, visando a uma melhor apresentação dos dados, e promovendo uma maior compreensão do que representa a disciplina no Ifes, utilizamos alguns recursos do *software Interface de R Pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*, ou Iramuteq.

6.4 OS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO

Numa leitura técnica e objetiva, buscamos identificar, nos documentos, a observância das premissas legais, expressas pela Lei nº 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM. Para melhor sistematização, com uma postura propositiva, achamos, por bem, identificar conceitos e previsões conteudistas na BNCC, utilizando-os nas definições de categorias para os conteúdos citados nos planos de disciplina da Educação Física do Instituto Federal do Espírito Santo.

Nosso objetivo foi compreender a lógica da escolarização da disciplina de Educação Física dentro do Ifes. Acreditamos na sistematização dos conteúdos e na construção coletiva. Imaginamos, no entanto, que os colegas buscaram, cada um a seu modo, contribuir com o desenvolvimento da Educação Física.

⁵ Ferramenta de análise estatística sobre corpus textuais e sobre tabelas, trata-se de um software gratuito, desenvolvido por Pierre Ratinaud (LAHLOU, 2012; RATINAUD; MARCHAND, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2). Ancora-se no software R (www.r-project.org) e na (s) Linguagens Python (www.python.org).

Ao analisarmos os documentos curriculares dos campi, listamos todos os conteúdos anunciados pelos colegas em seus planos de ensino. Visando a uma melhor análise dos dados, optamos por categorizar os diferentes elementos trabalhados. Conforme discutimos no capítulo cinco, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCC-EM – traz algumas previsões de categorias de conteúdos da Educação Física, embora não as assuma nesse conceito.

Da BNCC-EM, acolhemos as categorias “Esportes”, “Exercício, Desempenho Físico e Saúde”, “Ginástica”, “Dança”, “Corporeidade e Motricidade” e “Lutas”. Considerando a diversidade de temas que encontramos nos planos de ensino, criamos alguns como “Expressões artísticas e culturais” e “Jogos e Brincadeiras”.

Fora do alcance da nossa experiência profissional ou das produções acerca da prescrição em Educação Física, encontramos tópicos trabalhados que foram desafiadores no que tange à sua compreensão. Sem entrar na esfera epistemológica, tivemos dificuldades de situá-las como conteúdos da Educação Física.

Para Metzner et al. (2017, p. 113), essa liberdade em organizar a disciplina de forma ilimitada é importante, pois acaba “gerando um compromisso pedagógico e uma melhor adequação à realidade local”. Embora também defendamos valores como autonomia e compromisso, determinados conteúdos vistos em alguns planos recomendam-nos que é necessário, no mínimo, pensarmos a respeito. Não devemos esquecer que o exercício desse direito à autonomia (professor) dá-se de forma direta sobre outro sujeito também dotado de direito (aluno).

No processo de análise, encontramos conteúdos que, de certa forma, nos pareceram pouco ortodoxos, ou incomuns/inapropriados para a Educação Física/Educação Básica. Alguns colegas anunciaram conteúdos que consideramos mais adequados para cursos de Licenciaturas e/ou bacharelados, e bem distantes dos objetivos da Educação Básica. Esses, classificamos dentro da categoria “Disciplina de Educação Física”. Como exemplo, citamos “Noções sobre o significado da Educação Física Escolar no ensino fundamental”, que, em 2018, foi trabalhado junto a alunos da EPTNM.

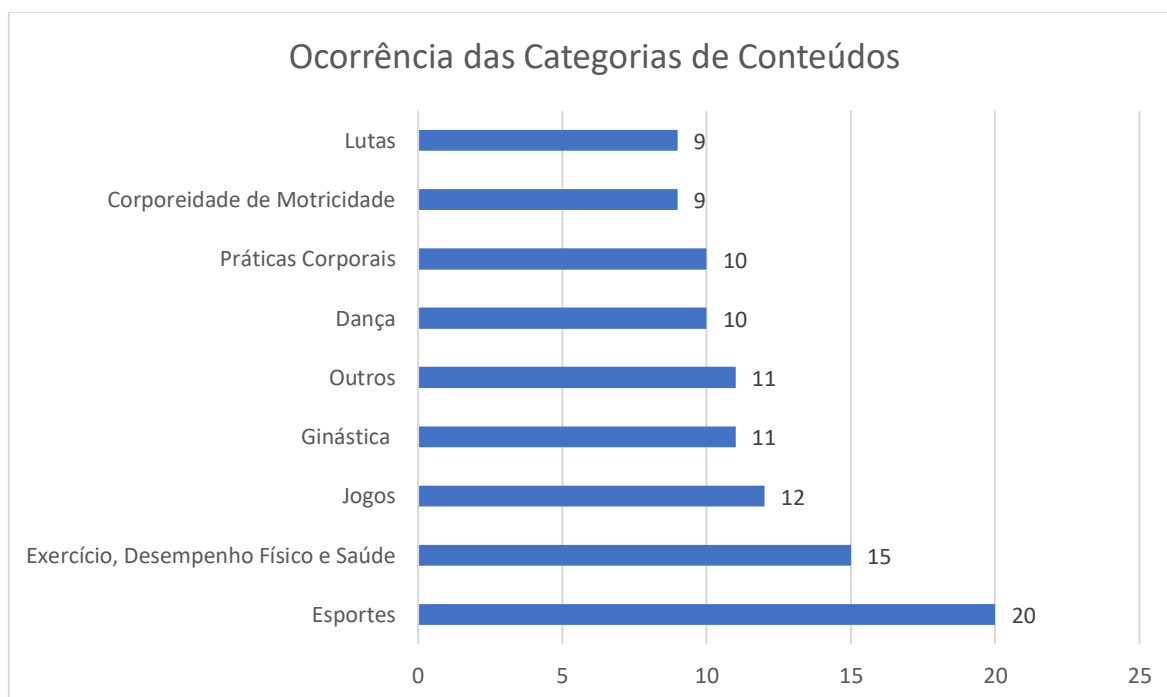
De qualquer forma, consideramos todos os conteúdos que constavam nos planos de ensino. Criamos, no entanto, alguns critérios, com o intuito de tornar o estudo útil e sua leitura menos cansativa. Excluímos os que literalmente se repetiam, ainda que em outro campus e, também, desdobramentos de um mesmo como “passe”, “condução”, “chute”, presentes em diversos esportes coletivos. Os conteúdos

que passaram a impressão de tratar-se da mesma coisa, ainda assim foram listados. Embora alguns conteúdos tenham passado a impressão de serem repetidos, foram listados mesmo assim, seguindo o nosso propósito de contemplar a todos os campi, dando visibilidade às práticas (CERTEAU, 1994). O nosso objetivo, neste momento, não é o de julgamento, mas sim um acolhimento para uma devida leitura do que temos

Do nosso trabalho de análise, identificamos quase 500 conteúdos apontados nos planos de ensino. Destacamos que vários nos planos de ensino, apareceriam com detalhes, num indício (GINZBURG, 1989) de sequência didática. Esses não foram preservados por pensarmos que já estão contemplados nos tópicos principais. As sequências são diversas, nas formas e na densidade de abordagem.

Por alguma razão, não explicitada nos documentos, alguns deles são mais contemplados que outros. Temos assim, tempos distintos destinados a trabalhá-los. Alguns aparecem acompanhados de termos como: noções, fundamentos, princípios, educativos etc. Após a exclusão por critério de repetição, criamos 09 (nove) categorias de conteúdos trabalhadas hoje no Instituto Federal do Espírito Santo. Para fins de Diretrizes, excluimos a categoria “Disciplina de Educação Física”.

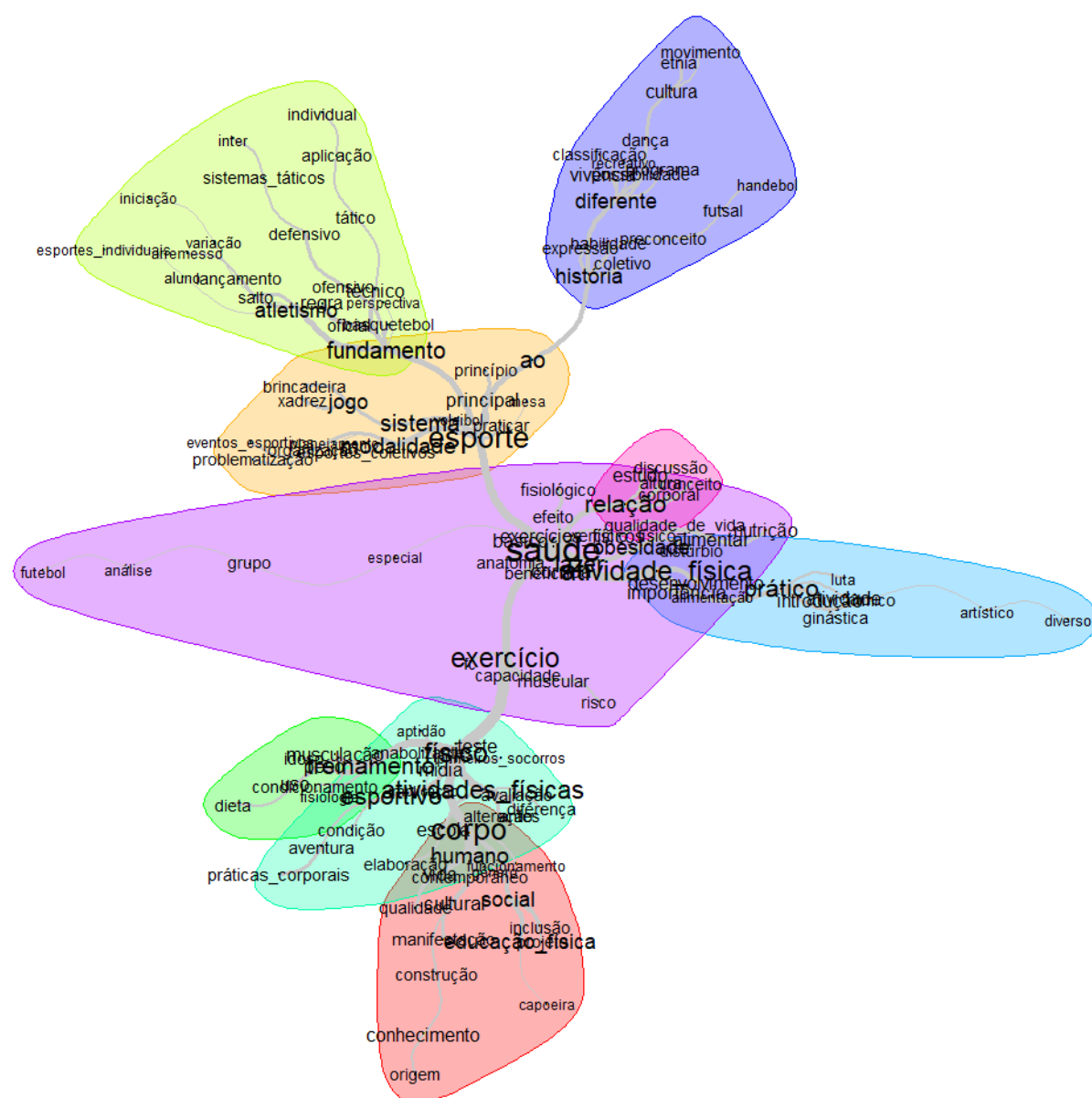
Gráfico 15 – Ocorrência das categorias nos Planos de Disciplina



Fonte: Elaborado pelo autor.

Acerca dos dados mostrados no Gráfico 15, destacamos que temos uma ampla variedade de conteúdos sendo escolarizados, a partir de categorias bem distintas e que contemplam as previsões da Base Nacional Comum Curricular. Essa, acerca dos conteúdos da Educação Física, ora refere-se como Práticas Corporais, ora como Cultura Corporal de Movimento, sem apresentar, no entanto, conceitos consistentes para eles.

Figura 22 – Árvore de similitudes das Categorias de Conteúdos

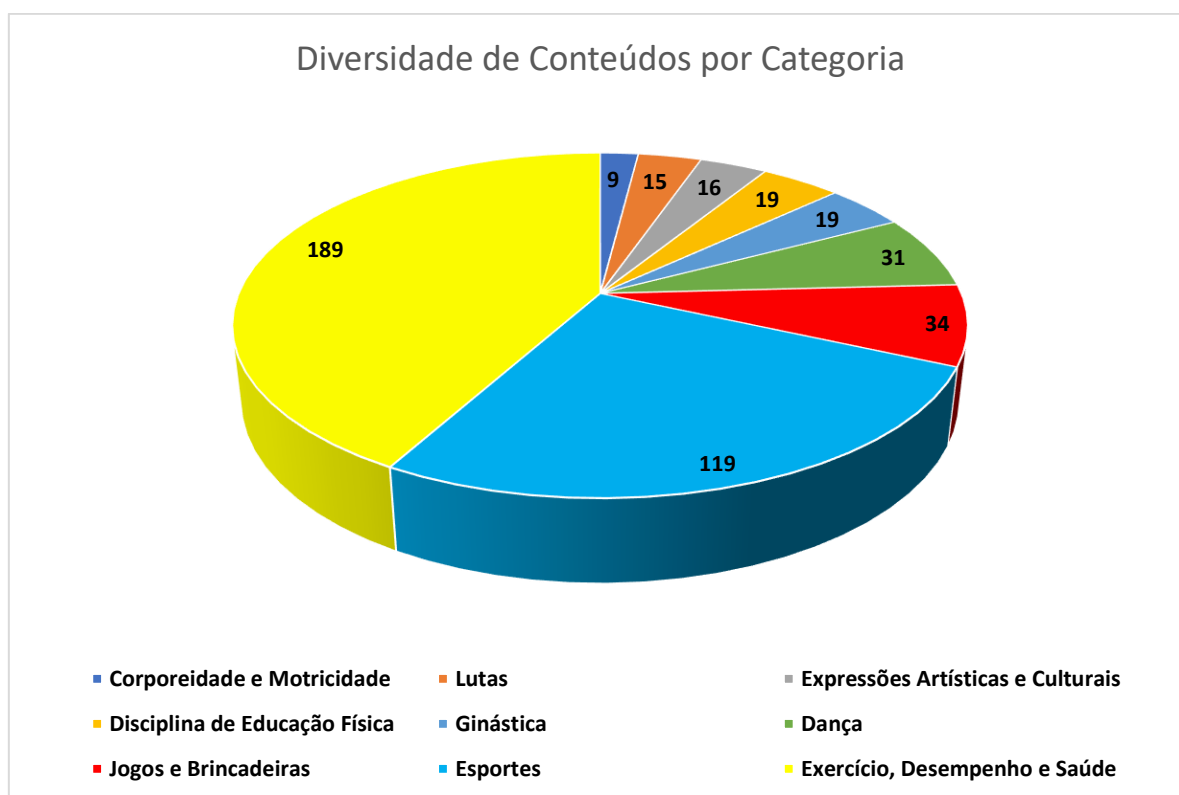


Fonte: Elaborado pelo autor.

sentidos e aos significados (CERTEAU, 1994) assumidos pelos professores de Educação Física. A presença marcante de termos como esporte, corpo, saúde, atividade física, educação física e físico indicia que estamos dentro de uma organização curricular em que o esporte e a saúde estão implantados nas organizações das escolas.

O Gráfico 16 apresenta-nos a diversidade de conteúdos por categoria. Apesar de não estarem presentes oficialmente em todos os campi, os conteúdos voltados ao Exercício, Desempenho Físico e Saúde possuem a maior variedade em relação aos trabalhados. A organização dos planos não nos permitiu identificar a carga horária destinada a cada um deles, mas há indícios de que se trata de um bem frequente dentro do Instituto Federal, a julgamos pela diversidade de temas.

Gráfico 16 – Diversidade de conteúdos por categoria nos planos de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor.

Adotamos a categoria “Conteúdos relacionados à Corporeidade e Motricidade” por duas razões. A primeira é que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio faz uma citação textual da categoria, apontando-a como “conteúdo da Educação Física”. A segunda, e não menos importante, é que, nos planos de ensino, conteúdos

como “múltiplos olhares sobre o corpo” ou “repertório de comunicação não verbal” parecem encontrar lugar nessa categoria, embora dialoguem com outras.

Os conteúdos abaixo estão respaldados na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) na competência específica 3, na perspectiva de que as aulas de Educação Física levem os alunos a

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Tabela 7 – Conteúdos relacionados à Corporeidade e Motricidade

Corporeidade e Motricidade	
1.1	Atividades rítmicas e expressivas
1.2	Características dos diferentes ritmos, gestos, coreografias e músicas das danças
1.3	Corpo e cultura na sociedade contemporânea
1.4	Corpo, movimento e natureza
1.5	Corpo-linguagem/Corpo expressão
1.6	Cultura corporal de movimento
1.7	Expressão corporal
1.8	Múltiplos olhares sobre o corpo
1.9	Repertório de comunicação não verbal: o corpo, a cultura, os signos e os símbolos sociais

Fonte: Elaborado pelo autor.

O conteúdo “Dança”, presente em metade dos campi, surpreendeu-nos já que imaginávamos que ocorresse em mais de um *campi*, da mesma forma que acreditávamos aparecer num escopo de maior variedade.

Os conteúdos abaixo estão respaldados na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), a partir das competências específicas 3 e 6, respectivamente citadas, para quem as aulas de Educação Física deverão levar os alunos a

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de

vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Tabela 8 – Conteúdos relacionados à Dança

(continua)

Dança	
2.1	A dança e o jovem ao longo da história brasileira
2.2	A dança na Cultura Brasileira: danças folclóricas / regionais
2.3	Abordagem de diferentes ritmos típicos do Brasil
2.4	Atividade prática orientada (APO) recreativo diagnóstica, com jogos abertos
2.5	Atividades cívicas: Momento cívico, desfile municipal
2.6	Atividades Recreativas relacionadas à Dança
2.7	Atividades rítmicas e expressivas – Dança
2.8	Conhecimento sobre a origem e alguns significados da Dança
2.9	Dança circular
2.10	Dança como expressão e manifestação cultural
2.11	Dança do ventre e outras
2.12	Dança e Arte
2.13	Danças de rua
2.14	Danças de salão com sequência programática
2.15	Danças diferentes danças, da pré-história à idade média
2.16	Danças étnicas
2.17	Danças folclóricas
2.18	Danças contemporâneas
2.19	Desenvolvimento das habilidades motoras e de uma boa postura na Dança
2.20	Desenvolvimento motor e dança

Tabela 8 – Conteúdos relacionados à Dança

(conclusão)

Dança	
2.21	Desnaturalização dos diversos preconceitos em relação ao corpo que dança
2.22	Danças individuais e coletivas
2.23	Diferentes estilos de dança nas diversas etnias
2.24	Elementos da dança e suas representações culturais
2.25	Forró e suas variações
2.26	História da dança
2.27	Manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem
2.28	Relação entre mídia e dança
2.29	Samba de gafieira e suas variações
2.30	Vivências práticas de diferentes expressões corporais da dança

Fonte: Elaborado pelo autor.

Categorizamos como conteúdos relacionados à “Disciplina de Educação Física” aqueles que apresentaram debates que, embora muitos deles relacionados à área e relevantes num primeiro momento, e sem ouvir as razões apontadas pelos docentes proponentes, tivemos dificuldades em inserir nas demais categorias.

Tranquiliza-nos as leituras de Schneider e Bueno (2005) e Matos et al. (2013), ao esclarecerem que o ensino da Educação Física lida com conhecimentos materializados por atividades, que estão constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação. Assim, por vezes, percebidas como menos dignas no universo da cultura escolar.

Tabela 9 – Conteúdos relacionados à Disciplina de Educação Física

(continua)

Disciplina de Educação Física	
3.1	Ampliação do conceito de cultura corporal de movimento
3.2	Aprendizagem de valores sociais positivos
3.3	Dificuldades encontradas pelos Professores de Educação Física em escolas

Tabela 9 – Conteúdos relacionados à Disciplina de Educação Física

(conclusão)

Disciplina de Educação Física	
3.4	Educação Física adaptada
3.5	Educação Física e acessibilidade
3.6	Educação Física e inclusão
3.7	Elaboração de memorial
3.8	Espaços de lazer e contemplação
3.9	Função social da Educação Física e sua relação com o ler e o escrever
3.10	Introdução à Educação Física Escolar
3.11	Noções sobre causas da não participação dos alunos na aula de Educação Física
3.12	Noções sobre Educação Física para turmas mistas: sim ou não?
3.13	Noções sobre o significado da Educação Física Escolar no ensino fundamental
3.14	Objeto de estudo da Educação Física
3.15	Percepção da educação física como componente formador social
3.16	Projeto Integrado Interdisciplinar
3.17	Questões de Educação Física que caíram na prova do Enem nos anos anteriores
3.18	Reflexão entre atividades de lazer na educação física e as tecnologias de informação

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Esporte, apesar de não ter sido a categoria com maior diversidade de conteúdos apresentados nos planos de ensino, foi prevalente e apareceu em todos os planos de ensino. Destacamos que consideramos apenas os conteúdos, abstenho-nos de citar os fundamentos. Martins et al. (2013, p. 125) ajudam-nos, ao conceituarem “[...] conteúdo como algo menos fechado e mais fluído sobre a dinâmica cultural”. Se trouxéssemos todos os fundamentos abordados, a listagem seria bem maior, porém menos objetiva e eficiente diante dos nossos propósitos de conhecer o que se trabalha no Ifes.

Dentre todos os conteúdos da Educação Física, o Esporte tem um lugar de destaque. Com mais de 100 variações de temas relacionados, o estudo fragiliza

eventuais discursos de que a Educação Física trabalha apenas quatro ou cinco modalidades. É fato que as esportivas coletivas permanecem muito populares e de logística fácil, na medida em que são muitos os alunos a praticarem e, frequentemente, são bem aceitas nos espaços de escolarização da Educação Física.

Destacamos que o conteúdo em destaque nas aulas de Educação Física do Ifes também aparece dominante na produção científica da área. Matos et al. (2013) realizaram um estudo que utilizou como fonte os periódicos científicos da área no período de 1981 a 2010. A pesquisa teve como objetivo analisar as produções acadêmicas que tratam sobre os conteúdos de ensino da Educação Física escolar. Mesmo sendo escolarizado há décadas dentro de um contexto de constante questionamento acerca da sua presença nas aulas de Educação Física, o estudo mostra que o conteúdo reina soberano. Os resultados apontam que, dos trabalhos analisados, 42 tratam sobre Esportes (29%), 32 sobre Jogos e Brincadeiras (22%), 25 sobre Dança (17%), 16 abordam a Ginástica (11%), 4 Capoeira (3%), 3 Lutas (2%) e 24 vários conteúdos (16%) (MATOS et al., 2013).

Embora as discussões relacionadas com o Esporte tenham assumido centralidade nos debates da área a partir de 1980, questionando-o como prática escolar e colocando em voga a legitimidade da Educação Física, observamos o impacto que esse conteúdo ainda obtém na produção (MATOS et al. 2013, p. 143).

Figura 24 – Nuvem de palavras dos Esportes presentes nos planos de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor.

No estudo realizado neste capítulo, a partir dos planos de ensino do Ifes, os cinco mais frequentes, na ordem, foram: Futsal, Voleibol, Handebol, Atletismo e Basquetebol. Na nuvem de palavras, o Atletismo aparece com maior destaque, pois consideramos as diferentes possibilidades do esporte, em separado. Assim, arremessos, lançamentos, corridas, saltos aparecem nas estatísticas como modalidades. Chama-nos à atenção de forma favorável a ocorrência de modalidades pouco convencionais, como *badminton*, *parkour*, enduro a pé, *rugby* etc.

Os conteúdos abaixo estão respaldados na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), mas não exclusivamente na competência específica 5. Assim, temos a recomendação de levar o aluno a

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Tabela 10 – Conteúdos relacionados aos Esportes

(continua)

Esportes	
4.1	Aplicações táticas (noções ataque, defesa e sistemas de jogo propriamente dito)
4.2	Aprimoramento técnico esportivo
4.3	Aprofundamento das regras esportivas
4.4	Arremesso de peso
4.5	Atividades de aventura
4.6	Atletismo – história
4.7	Atletismo – arremessos
4.8	Atletismo – corridas
4.9	Atletismo – lançamentos
4.10	Atletismo – regras oficiais
4.11	Atletismo – saltos
4.12	Atletismo: fundamentos técnicos
4.13	Atletismo: fundamentos técnicos do correr: individual e revezamento, com e sem obstáculos
4.14	Atletismo: fundamentos técnicos do saltar: distância e altura
4.15	<i>Badminton</i>
4.16	Basquete 3 x 3
4.17	Basquetebol – Fundamentos
4.18	Basquetebol Regras oficiais
4.19	Basquetebol Sistema de defesa e de ataque
4.20	Brincadeiras e jogos
4.21	Circuito Training
4.22	Classificação Funcional do Esporte
4.23	Congresso técnico, cerimonial de abertura e encerramento
4.24	Construção de projetos esportivos e de lazer
4.25	Contradições entre o esporte de rendimento e saúde
4.26	Corrida de velocidade, revezamento e de resistência
4.27	Diferença de esporte na escola e esporte da escola
4.28	Elaboração do regulamento e sistemas de disputa

Tabela 10 – Conteúdos relacionados aos Esportes

(continuação)

Esportes	
4.29	Elaboração e execução um evento esportivo da escola
4.30	Espetacularização dos esportes na sociedade contemporânea
4.31	Esporte adaptado no Brasil
4.32	Esporte de alto rendimento e a saúde
4.33	Esporte e cooperação
4.34	Esporte e ludicidade
4.35	Esporte e respeito ao meio ambiente e ao patrimônio urbano
4.36	Esporte rendimento e a relação com a mídia
4.37	Esporte, saúde e valores sociais
4.38	Esportes – Sistemas táticos defensivos e ofensivos
4.39	Esportes alternativos como atividades de lazer
4.40	Esportes alternativos e esporte de aventura
4.41	Esportes aquáticos
4.42	Esportes Coletivos - fundamentos básicos
4.43	Esportes Coletivos - história das modalidades
4.44	Esportes Coletivos - sistemas de jogo, ações táticas coletivas do jogo
4.45	Esportes Coletivos e individuais
4.46	Esportes Coletivos: organização de eventos – noção de súmula, tabelas, arbitragem
4.47	Esportes de aventura
4.48	Esportes de aventura: terrestres, aquáticas, aéreas e corridas de aventura
4.49	Esportes e exercícios que exijam o desenvolvimento moral e técnico das habilidades dos alunos
4.50	Esportes individuais e coletivos – história
4.51	Esportes individuais e coletivos (aprimoramento dos fundamentos técnicos e táticos)
4.52	Esportes individuais: modalidades do atletismo
4.53	Esportes Radicais: modalidades selecionadas com o aluno, partindo da cultura jovem local

Tabela 10 – Conteúdos relacionados aos Esportes

(continuação)

Esportes	
4.54	Futebol – Fundamentos
4.55	Futebol americano
4.56	Futebol de campo
4.57	Futsal
4.58	Futsal – Sistemas ofensivos e defensivos
4.59	Futsal feminino
4.60	Futsal feminino x preconceito
4.61	Futsal Regras oficiais
4.62	Handebol – Sistemas ofensivos e defensivos
4.63	Handebol – Fundamentos e sistemas táticos
4.64	Handebol Regras Oficiais
4.65	História dos sistemas de jogo no futebol: suas variações e origens
4.66	Influência midiática e espetacularização dos esportes
4.67	Iniciação aos fundamentos técnicos do basquetebol
4.68	Iniciação aos fundamentos técnicos do futsal
4.69	Iniciação aos fundamentos técnicos do handebol
4.70	Iniciação aos fundamentos técnicos do voleibol
4.71	Introdução ao atletismo - conhecimento, análise e problematização sobre a história do atletismo e principais características
4.72	Jogos de iniciação ao atletismo
4.73	Atletismo lançamento de dardo e disco
4.74	Modalidades esportivas como esporte incomuns à Educação Física
4.75	Natação
4.76	Noções sobre Futsal feminino x preconceitos
4.77	Organização de eventos esportivos
4.78	Organização e atribuições da comissão organizadora
4.79	Organização e participação em eventos de cunho social
4.80	Os esportes coletivos: modalidades para estudar e conhecer
4.81	Outras modalidades esportivas
4.82	<i>Parkour</i>

Tabela 10 – Conteúdos relacionados aos Esportes

(continuação)

Esportes	
4.83	Planejamento e desenvolvimento de eventos esportivos
4.84	Planejamento e organização de eventos esportivos – construção de projetos esportivos
4.85	Planejamento e organização de eventos esportivos – elaboração do regulamento
4.86	Planejamento e organização de eventos esportivos – organização e atribuições da comissão organizadora
4.87	Planejamento e organização de eventos esportivos – sistemas de disputas
4.88	Prática desportiva e de atividade física
4.89	Práticas corporais de aventura
4.90	Principais fundamentos de ataque e defesa do basquetebol
4.91	Principais fundamentos, saltos e corridas e demais categorias
4.92	Principais modalidades do atletismo
4.93	Princípios da administração de atividades esportivas e de lazer
4.94	Princípios de organização e administração de atividades esportivas e de lazer
4.95	Problematização do esporte, saúde e aprendizagem de valores sociais
4.96	Projeto Enduro a pé
4.97	Reconhecimento das modalidades esportivas institucionalizadas
4.98	Regras de Atletismo – Arremessos e lançamentos
4.99	Regras de Atletismo – Corridas e Saltos
4.100	Relação do esporte com sistema financeiro
4.101	<i>Rugby</i>
4.102	Salto triplo, em altura e em distância
4.103	Sistemas táticos - conhecimento, análise e criação
4.104	Sistemas táticos - conhecimento, análise e criação em grupos
4.105	Sistemas táticos no futebol
4.106	Situações de risco presentes nas práticas corporais de aventura

Tabela 10 – Conteúdos relacionados aos Esportes

(conclusão)

Esportes	
4.107	Tênis de Mesa
4.108	Tênis
4.109	Torneios interclasse, interquarto, interséries
4.110	Trilhas ecológicas temáticas
4.111	Vivências do esporte na perspectiva competitiva
4.112	Vivências do esporte na perspectiva cooperativa
4.113	Vivências do esporte na perspectiva da ludicidade
4.114	Vôlei de areia – fundamentos e sistemas táticos
4.115	Voleibol – Fundamentos
4.116	Voleibol – Sistemas ofensivos e defensivos
4.117	Voleibol Regras Oficiais

Fonte: Elaborado pelo autor.

A presença de conteúdos ligados ao “Exercício, Desempenho Físico e Saúde” tem tido cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física. Para o aluno de educação profissionalizante ou não, os argumentos acerca dos benefícios dos exercícios são muito consistentes e bem consolidados no campo dominado pela “Biodinâmica do Movimento” (CARNEIRO, 2019). Para Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 332),

[...] o que prevalece é o cultivo de um corpo flexível, que se destina à responsabilidade (individual) de se ter um corpo saudável que não onere os cofres estatais, e, principalmente, a se ter um corpo atento e disponível para vivenciar as sensações contemporâneas.

Para (SILVA, 2014), tem sido comum o tradicional e, por vezes, soberano esporte sendo substituído por um modelo de cunho teórico e com abordagem de conteúdos pautados no cuidado com o corpo e com a saúde do trabalhador. Nos planos de ensino analisados, a categoria que trata do Exercício, Desempenho Físico e Saúde apareceu em 17 campi do Instituto Federal do Espírito Santo. Neste estudo, o Esporte aparece em todos os campi, numa apresentação bem similar; o Exercício, Desempenho Físico e Saúde ocorre em quase todos os campi, indiciando (GINZBURG, 1989) constituir-se uma categoria de conteúdos madura.

Essa categoria foi a que mais se mostrou diversificada, abordando temas que

nos causaram estranheza e despertaram-nos a curiosidade acerca de como, em 2018, foram abordados junto a alunos da Educação Básica. São vários, porém destacamos apenas dois: “Noções sobre atividades físicas em ambiente termo neutro”, “Lesões: origem, manifestações, primeiros socorros e tratamento posterior”.

O primeiro intriga-nos pela inconsistência da expressão “termo neutro”, o segundo pelas questões éticas e profissionais que a sua abordagem demanda, visto que não há previsão legal acerca do ato de ensinar tratamento de lesões a estudantes da Educação Básica.

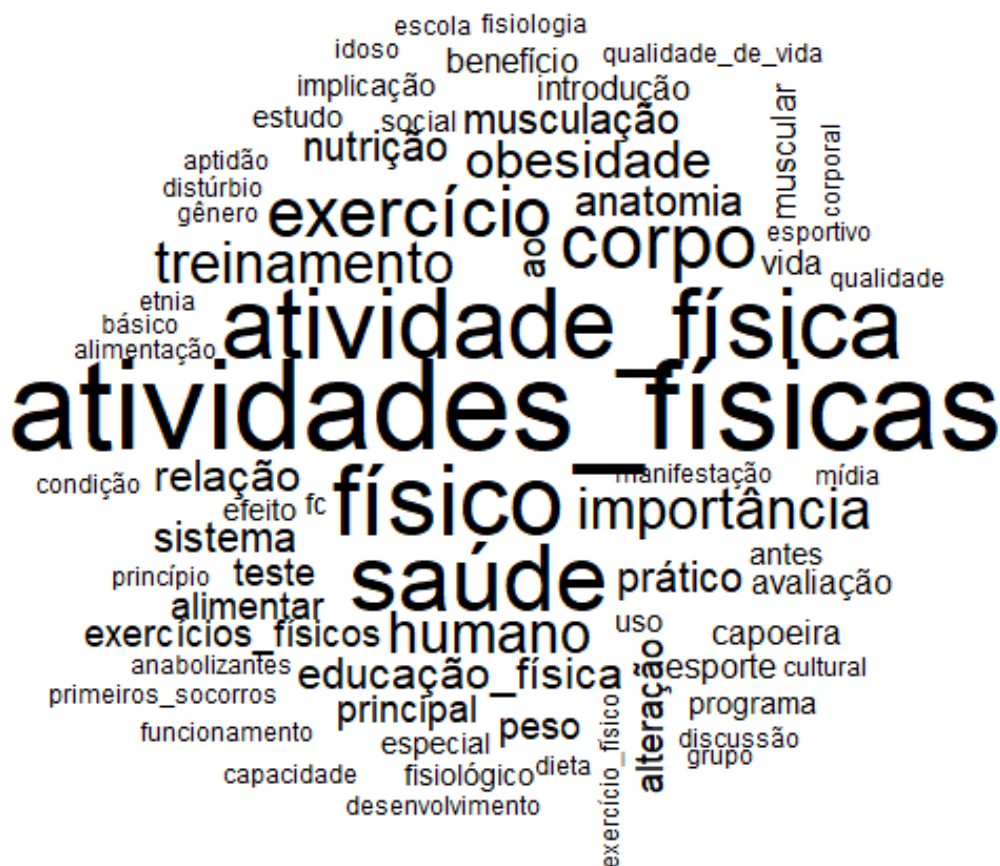
Guedes (1999) é um dos representantes do grupo que pensa a Educação Física na escola com a perspectiva majoritária de promoção da saúde. Para o autor,

a função proposta aos professores de educação física é a de incorporarem nova postura frente à estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade à prática de atividades esportivas e recreativas, mas, fundamentalmente, alcançarem metas voltadas à educação para a saúde, mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos não apenas situações que os tornem crianças e jovens ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida (GUEDES, 1999, p. 11).

A escolarização de saberes e práticas voltadas à promoção da saúde, particularmente, muito nos agrada, sobretudo quando distribuídos harmonicamente dentro da variedade de “bens culturais produzidos” (MATOS, 2013) e que devem ser tematizados nas aulas de Educação Física. Entretanto, conduzi-los ao protagonismo nas aulas e à adoção, ainda que inconsciente, de perspectivas ancoradas nos princípios do eugenismo e higienismo (CASSANI et al, 2019)⁶ de Educação Física devem ser evitadas. Entendemos que, no instituto em questão, fica claro, a partir da análise dos dados, que não há uma “visão de exclusividade do Esporte”.

⁶ O enquadramento da educação física nos domínios da biologia geral. Com o propósito de assegurar-lhe natureza científica, os intelectuais em circulação na imprensa periódica de ensino e de técnicas se apropriaram de estudos da grande área da biologia para elaborar as teorizações específicas da educação física (CASSANI et al., 2019).

Figura 25 – Nuvem de palavras da categoria Exercício, Desempenho Físico e Saúde



Fonte: Elaborado pelo autor.

A construção da identidade da Educação Física, a partir do eixo “Exercício, Desempenho Físico e Saúde”, parece ter espaço nas aulas de Educação Física na EPTNM. Os argumentos são palpáveis e com sólida sustentação teórica. Teríamos, assim, uma disciplina nos cursos Técnicos de Nível Médio

[...] como um espaço de conscientização para a construção de estilos de vida saudáveis por parte dos potenciais trabalhadores. A reconfiguração no mundo do trabalho, abordada anteriormente, não demanda a formação de corpos fortes para as fábricas, mas, sim, indivíduos capazes de se readaptar às exigências de um mundo flexível e de uma sociedade em constante transformação (SILVA, SILVA e MOLINA NETO, 2016, p. 332).

Silva, Silva e Molina Neto (2016) alertam-nos, entretanto, que a nova ordem científica e tecnológica, cada vez menos, condiciona a eficiência do capital à dependência do corpo. Num mundo progressivamente virtual, nas comunicações e no fortalecimento do *home office*, o corpo tem bem menos importância para a ordem econômica mundial e para as relações de trabalho.

Acreditamos que os caminhos para a sustentação da disciplina de Educação Física na EPTNM dá-se a partir de um plano sistematizado e integrado de trabalho

docente. Somos descrentes de que a valorização passa por apontarmos a supremacia de um dos nove conteúdos e, a partir de então, tematizá-lo exaustivamente. Acerca de sustentação enquanto disciplina na escola, concordamos com Metzner et al. (2017, p. 120), quando afirmam que

Dentre os fatos consensuais que justificam a defesa da Educação Física no ensino médio, destacamos que ela contribui com ações pedagógicas planejadas para a formação integral e crítica dos alunos, por meio do desenvolvimento de conteúdos da cultura de movimento que propiciam o exercício da autonomia, da criatividade, da expressão, do trabalho em equipe, do bom convívio social, da ética, da cidadania, do respeito às diferenças e da resolução de problemas.

Os conteúdos abaixo estão respaldados na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) na competência específica 5, em particular na sua habilidade 3, que recomenda que as práticas da Educação Física devem proporcionar aos alunos “Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento”. Na descrição da competência específica 5, temos a recomendação de que as aulas de Educação Física, enquanto componente curricular integrante da área de linguagens, deverão levar os alunos a

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Tabela 11 – Conteúdos relacionados ao Exercício, Desempenho e Saúde

(continua)

Exercício, Desempenho físico e Saúde	
5.1	Alimentação e atividade física
5.2	Alimentação e saúde (nutrição e hábitos alimentares)
5.3	Alteração na coluna vertebral
5.4	Alteração no quadril
5.5	Alteração nos joelhos
5.6	Alteração nos pés
5.7	Anabolizantes durante a prática de atividades físicas
5.8	Anatomia Humana

Tabela 11 – Conteúdos relacionados ao Exercício, Desempenho e Saúde
(continuação)

Exercício, Desempenho físico e Saúde	
5.9	Anatomia osteomuscular/ Capacidades Físicas e Efeitos fisiológicos do exercício
5.10	Anorexia
5.11	Aparelho Locomotor e noções de anatomia
5.12	Aplicação dos TAF's (Testes de Aptidão Física)
5.13	Atividade física e o desenvolvimento das capacidades físicas
5.14	Atividade física e saúde Esporte, saúde
5.15	Atividade Física para grupos especiais – Diabéticos
5.16	Atividade Física para grupos especiais – Gestantes
5.17	Atividade Física para grupos especiais – Hipertensos
5.18	Atividade Física para grupos especiais – Idosos
5.19	Atividade Física para grupos especiais Portadores de Necessidades Especiais (PNE)
5.20	Atividade física, exercício físico e saúde
5.21	Atividade Física, Nutrição e qualidade de vida
5.22	Atividades físicas na escola
5.23	Atividades físicas para deficientes
5.24	Avaliação do estado nutricional
5.25	Avaliação funcional
5.26	Avaliações do estado físico
5.27	Bases anatômicas do corpo humano
5.28	Bases fisiológicas do corpo humano
5.29	Benefícios da prática regular de atividade
5.30	Benefícios que a prática regular de exercício físico proporciona
5.31	Bioenergética
5.32	Bulimia
5.33	Causas da obesidade
5.34	Circuito funcional
5.35	Compulsão alimentar
5.36	Conhecimento sobre o corpo

Tabela 11 – Conteúdos relacionados ao Exercício, Desempenho e Saúde
(continuação)

Exercício, Desempenho físico e Saúde	
5.37	Conhecimento sobre o corpo e seu funcionamento
5.38	Consequências da obesidade
5.39	Corpo e saúde
5.40	Corrida e seus benefícios
5.41	Custo energético dos exercícios físicos
5.42	Desvios posturais
5.43	Diagnóstico da obesidade
5.44	Distúrbios alimentares
5.45	Educação Física adaptada e conceitos básicos de nutrição
5.46	Educação Física adaptada
5.47	Educação Física e suas correlações com a saúde
5.48	Educação Física e suas implicações sobre a qualidade de vida
5.49	Educação Física e suas implicações sobre a saúde
5.50	Educação Física e suas implicações sobre o Desenvolvimento de uma boa postura
5.51	Efeitos do exercício físico
5.52	Efeitos fisiológicos da atividade física no corpo
5.53	Efeitos fisiológicos do treinamento físico
5.54	Espaços de lazer e atividade física
5.55	Estudo da cultura corporal humana em suas dimensões biológicas
5.56	Exercícios aeróbios
5.57	Exercícios anaeróbios
5.58	Exercícios com pesos (musculação) na adolescência, mitos e verdades
5.59	Exercícios físicos e saúde
5.60	Exercícios físicos localizados
5.61	Exercícios isocinéticos
5.62	Exercícios isométricos
5.63	Exercícios na gravidez: a importância para saúde de mãe e filho
5.64	Exercícios recreativos

Tabela 11 – Conteúdos relacionados ao Exercício, Desempenho e Saúde
(continuação)

Exercício, Desempenho físico e Saúde	
5.65	Exercícios resistidos e aumento de massa muscular: benefícios e risco à saúde nas várias faixas etárias
5.66	FC de repouso / FC máx. / FC de Treinamento
5.67	Fisiologia do Exercício
5.68	Fisiologia do Exercício / Treinamento desportivo
5.69	Fisiologia do exercício em contexto básico
5.70	Frequência cardíaca, trabalho aeróbio e anaeróbio
5.71	Frequência e intensidade ideais de atividades físicas
5.72	Funcionamento do corpo humano
5.73	Funcionamento do organismo humano - capacidades físicas, respostas do corpo aos estímulos e movimentação
5.74	Fundamentação teórica do Treinamento Funcional
5.75	Gasto energético do exercício
5.76	Hidratação antes, durante e após atividades físicas
5.77	Impactos da atividade física na saúde
5.78	Importância da atividade física para o dia a dia e o desenvolvimento das capacidades físicas
5.79	Importância da atividade física para o prolongamento da vida
5.80	Importância da caminhada para o corpo humano
5.81	Importância de praticar esportes na infância
5.82	Inserção exacerbada de práticas de exercícios físicos
5.83	Introdução à Anatomia Humana
5.84	Introdução ao Sistema Articular
5.85	Introdução ao Sistema Esquelético
5.86	Introdução ao Sistema Muscular
5.87	Introdução ao Sistema Nervoso
5.88	Lesões decorrentes do exercício físico e da prática esportiva em níveis e condições inadequadas
5.89	Lesões: origem, manifestações, primeiros socorros e tratamento posterior

Tabela 11 – Conteúdos relacionados ao Exercício, Desempenho e Saúde
(continuação)

Exercício, Desempenho físico e Saúde	
5.90	Medidas antropométricas e fatores de risco
5.91	Medidas de crescimento corporal
5.92	Medidas e avaliação
5.93	Medidas antropométricas
5.94	Menstruação e desempenho físico
5.95	Mídia e cultura corporal: ética, estética e saúde
5.96	Montagem de programas de treinamento
5.97	Musculação
5.98	Musculação para atletas avançados
5.99	Musculação para mulheres
5.100	Noções de anatomia e fisiologia
5.101	Noções de anatomia óssea e muscular
5.102	Noções de anatomia óssea e muscular básicas
5.103	Noções de Meio Ambiente
5.104	Noções de treinamento desportivo
5.105	Noções sobre exercícios na gravidez: a importância para saúde de mãe e filho
5.106	Noções sobre a importância da atividade física para o prolongamento da vida
5.107	Noções sobre a importância da caminhada para o corpo humano
5.108	Noções sobre a importância de praticar esportes na infância
5.109	Noções sobre a importância do profissional de Educação Física na orientação de atividades físicas
5.110	Noções sobre a inclusão social através do esporte
5.111	Noções sobre álcool x atividades físicas
5.112	Noções sobre alimentação e atividade física
5.113	Noções sobre as dificuldades encontradas pelos Professores de Educação Física em escolas
5.114	Noções sobre as principais alterações que ocorrem durante as atividades físicas

Tabela 11 – Conteúdos relacionados ao Exercício, Desempenho e Saúde
(continuação)

Exercício, Desempenho físico e Saúde	
5.115	Noções sobre as principais diferenças entre condicionamento físico e preparação física
5.116	Noções sobre as relações entre os exercícios físicos e saúde
5.117	Noções sobre atividades físicas em ambiente termo neutro
5.118	Noções sobre atividades físicas na altitude
5.119	Noções sobre atividades físicas na escola
5.120	Noções sobre atividades físicas no calor
5.121	Noções sobre atividades físicas no frio
5.122	Noções sobre atividades físicas para 3ª idade
5.123	Noções sobre atividades físicas para adolescentes femininos
5.124	Noções sobre atividades físicas para adolescentes masculinos
5.125	Noções sobre atividades físicas para deficientes
5.126	Noções sobre atividades físicas para diabéticos
5.127	Noções sobre atividades físicas x rendimento escolar
5.128	Noções sobre atividades físicas x saúde
5.129	Noções sobre corrida e seus benefícios
5.130	Noções sobre custo energético dos exercícios físicos
5.131	Noções sobre Efeitos Fisiológicos do Treinamento com pesos durante a segunda fase pubertária
5.132	Noções sobre exercícios anaeróbios
5.133	Noções sobre exercícios com pesos (musculação) na adolescência, mitos e verdades
5.134	Noções sobre exercícios localizados
5.135	Noções sobre frequência e intensidade ideais de atividades físicas – Fatores influenciadores do treinamento
5.136	Noções sobre menstruação e desempenho físico
5.137	Noções sobre o uso de anabolizantes durante a prática de atividades físicas
5.138	Noções sobre obesidade e a importância da atividade física
5.139	Noções sobre principais testes de avaliação da condição física

Tabela 11 – Conteúdos relacionados ao Exercício, Desempenho e Saúde
(continuação)

Exercício, Desempenho físico e Saúde	
5.140	Noções sobre princípios do treinamento esportivo
5.141	Noções sobre procedimentos de hidratação antes, durante e após atividades físicas
5.142	Noções sobre procedimentos de nutrição antes, durante e após atividades físicas
5.143	Noções sobre suplementos alimentares: uso de carboidratos em dietas de atletas
5.144	Noções sobre tabagismo x atividades físicas
5.145	Noções sobre treinamento com pesos na melhoria da qualidade de vida de idosos
5.146	Nutrição
5.147	Nutrição antes, durante e após atividades físicas
5.148	Nutrição e <i>performance</i>
5.149	O corpo, a mente e suas relações complexas
5.150	Obesidade e gordura corporal
5.151	Objetivos do Treinamento Funcional
5.152	Prática da atividade física
5.153	Práticas corporais e a atuação profissional: saúde, qualidade de vida e trabalho
5.154	Primeiros socorros
5.155	Principais alterações que ocorrem durante as atividades físicas
5.156	Principais diferenças entre condicionamento físico e preparação física
5.157	Principais testes de avaliação da condição física
5.158	Princípios do treinamento esportivo
5.159	Princípios do Treinamento Físico: fisiológicos, morfológicos e psicossociais
5.160	Problemas sociopolíticos da obesidade
5.161	Problematização sobre as dietas mal planejadas e o seu efeito no organismo

Tabela 11 – Conteúdos relacionados ao Exercício, Desempenho e Saúde
(continuação)

Exercício, Desempenho físico e Saúde	
5.162	Programa de exercício físico específico de acordo com as singularidades do sujeito e às condições disponíveis no cotidiano
5.163	Qualidade de vida I
5.164	Qualidades físicas, conceitos e classificações
5.165	Quantidade de calorias de uma refeição
5.166	Quantidade de nutrientes dos alimentos
5.167	Reflexão sobre os diferentes programas de atividade física e suas possibilidades de escolha, de acordo com as opções pessoais
5.168	Relação de peso/ altura; estudo do IMC;
5.169	Discussão de emagrecimento, obesidade, doenças e distúrbios alimentares.
5.170	Relação entre exercício físico x saúde, exercício físico x consumo problematizado pelas mídias - por meio dos padrões de corpo
5.171	Relações existentes entre a FC e o tipo de treinamento
5.172	Saúde x Esporte x Atividade Física x Exercício Físico
5.173	Síndrome de Pica
5.174	Sistema esquelético
5.175	Sistema muscular
5.176	Sistema nervoso
5.177	Suplementos alimentares: uso de carboidratos em dietas de atletas
5.178	Tabagismo: prevalência, leis, influência da mídia e riscos
5.179	Teste de VO2 Max
5.180	Testes de aptidão física para a saúde e para o desempenho esportivo
5.181	Testes de aptidão física relacionados à saúde e ao condicionamento físico
5.182	Tipos de Exercício / Tipos de Treinamento
5.183	Tipos de obesidade
5.184	Tratamento da obesidade
5.185	Treinamento com pesos na melhoria da qualidade de vida de idosos

Tabela 11 – Conteúdos relacionados ao Exercício, Desempenho e Saúde (conclusão)

Exercício, Desempenho físico e Saúde	
5.186	Uso de anabolizantes
5.187	Vigorexia
5.188	Visão de corpo: avaliação funcional
5.189	Vivências e conhecimento sobre os elementos das diferentes ginásticas e programas de atividades físicas

Fonte: Elaborado pelo autor.

A categoria a seguir, que chamamos de “Expressões Artísticas e Culturais”, possui uma ampla perspectiva conceitual e muitas delas poderiam estar distribuídas em outras categorias. Considerando que os objetivos do capítulo buscam apresentar a produção dos colegas, pelos interesses majoritários do capítulo, abstermo-nos de entrar em debates conceituais e epistemológicos. Assim, para alguns colegas, nos planos, conteúdo como “capoeira” apareceu sob “diferentes perspectivas” (SILVA; SCHNEIDER; SANTOS, 2019) e, por isso, aparentemente, está repetido.

Os conteúdos abaixo estão respaldados na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) nas competências específicas 1 e 6, respectivamente citadas, para as quais as aulas de Educação Física deverão levar os alunos a

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Tabela 12 – Conteúdos relacionados às Expressões Artísticas e Culturais

Expressões Artísticas e Culturais	
6.1	Capoeira - Maculelê
6.2	Capoeira Angola
6.3	Capoeira Contemporânea
6.4	Capoeira Regional
6.5	Capoeira
6.6	Concepções de Educação Física ao longo da história
6.7	Construção social do corpo humano
6.8	Corpo e cultura
6.9	Discussões sobre a diversidade, a acessibilidade, o gênero, a etnia, as habilidades físicas e mentais
6.10	Diversidade, a inclusão, o gênero, a etnia, a classe social, as habilidades físicas e mentais, compreendendo as suas transformações ao longo dos tempos
6.11	Estudo da cultura corporal humana em suas dimensões sociais
6.12	Manifestações culturais que envolvem o movimento e o corpo
6.13	Manifestações culturais do corpo
6.14	Relações socioculturais, relações de gênero, de etnia e de idade
6.15	Segredos do corpo
6.16	Visão de corpo: modismos relacionados à estética corporal

Fonte: Elaborado pelo autor.

A ginástica representa uma das mais tradicionais e consolidadas categorias de conteúdos da Educação Física Brasileira (MATOS et al. 2013). No Instituto Federal do Espírito Santo, de forma explícita, está presente em 12 campi e apresenta 17 variações de tematização.

Os conteúdos abaixo estão respaldados na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) na competência específica 3 e 5, respectivamente citadas abaixo, para as quais as aulas de Educação Física deverão levar os alunos a

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Tabela 13 – Conteúdos relacionados à Ginástica

Ginástica	
7.1	Ginástica e as lutas
7.2	Ginástica e práticas corporais de aventura
7.3	Ginástica geral
7.4	Gincanas culturais e esportivas
7.5	Práticas das ginásticas e do lazer
7.6	Academias, modismos e tendências
7.7	As diversas modalidades de ginástica na promoção de saúde e para prática do lazer
7.8	Ginástica Acrobática
7.9	Ginástica Natural
7.10	Ginástica Artística
7.11	Ginástica de Condicionamento
7.12	Ginástica Rítmica
7.13	Introdução à Ginástica Acrobática e suas possibilidades
7.14	Introdução à Ginástica Rítmica e suas possibilidades
7.15	Introdução à Ginástica Artística e suas possibilidades
7.16	Modalidades Paraolímpicas
7.17	O processo histórico da ginástica

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentaremos, aqui, dois blocos de conteúdos que estão entre as mais consistentes e tradicionais categorias da Educação Física Brasileira. Nos estudos de Matos et al. (2013), que analisaram periódicos científicos da área, no período de 1981 a 2010, a categoria aparece em segundo lugar, com 22%, atrás de Esportes com 29%. Não por acaso, os termos “jogos” e “brincadeiras” aparecerem intimamente associados na maioria dos planos em que os conteúdos ocorreram.

Pelos propósitos deste trabalho, ao buscar criar o ambiente apropriado para que, futuramente, organizemos de forma integrada e coletiva os conteúdos da

Educação Física no Ifes, chamamos à atenção para as recomendações de Silva (2012, p. 89) acerca da inserção do jogo nos planos de ensino. Para o autor,

deve estar fundamentada em diferentes princípios e conhecimentos e, dentre eles, os relativos aos sujeitos do processo (“para quem ensinar”), aos conteúdos a serem trabalhados (“o que ensinar”), às estratégias mediadoras do ensino/aprendizagem (“como ensinar”) e aos objetivos que se pretende alcançar com os conteúdos e estratégias utilizadas (“para que ensinar”), logo, o jogo não ocorrendo simplesmente pelo jogo.

Os conteúdos estão respaldados na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) nas competências específicas 5, 6 e 7 (jogos digitais), respectivamente citadas abaixo, para as quais as aulas de Educação Física deverão levar os alunos a

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Tabela 14 – Conteúdos relacionados aos Jogos e Brincadeiras

(continua)

Jogos e Brincadeiras	
8.1	Atividades lúdicas
8.2	Brincadeiras e jogos
8.3	Diferenciação de jogos e brincadeiras e vivência de jogos
8.4	Estafetas
8.5	Introdução aos tipos de Jogos e Brincadeiras
8.6	Jogos
8.7	Jogos adaptados
8.8	Jogos ambientados em Grupo
8.9	Jogos competitivos

Tabela 14 – Conteúdos relacionados aos Jogos e Brincadeiras

(conclusão)

Jogos e Brincadeiras	
8.10	Jogos cooperativos
8.11	Jogos de mesa
8.12	Jogos de mesa – dama
8.13	Jogos de mesa – dominó
8.14	Jogos de mesa – xadrez
8.15	Jogos de mesa: Xadrez, damas e dominó
8.16	Jogos de raciocínio
8.17	Jogos de raquete
8.18	Jogos de tabuleiro
8.19	Jogos e aplicação de sistemas táticos
8.20	Jogos e brincadeiras
8.21	Jogos e brincadeiras que representam vivências práticas das modalidades envolvidas
8.22	Jogos e esportes de rebater
8.23	Jogos e esportes individuais
8.24	Jogos e os movimentos individuais e coletivos
8.25	Jogos esportivos
8.26	Jogos internos
8.28	Jogos populares
8.29	Jogos recreativos
8.30	Jogos tradicionais
8.31	Lazer e suas diferentes possibilidades de uso
8.32	Vivências dos jogos
8.33	Xadrez pedagógico

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, apresentaremos a categoria lutas, que aparece em quase metade dos planos de ensino do Ifes. Caso, numa opção facilmente justificada, optássemos por classificar a capoeira como luta, sairíamos de 09 para 15 campi que tematizam as lutas em suas aulas de Educação Física. As cinco mais citadas foram nesta ordem: Karatê, Defesa Pessoal, Jiu-jitsu, Kickboxer e Aikido. Judô foi o sexto mais citado, o

que nos pareceu uma surpresa, pois pensávamos, anteriormente, ser uma das mais prevalentes.

Os conteúdos listados estão respaldados na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), a partir das competências específicas 4 e 5, respectivamente citadas abaixo, para as quais as aulas de Educação Física deverão levar os alunos a

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Tabela 15 – Conteúdos relacionados a Lutas

Lutas	
9.1	Aikidô
9.2	Bushido
9.3	Contexto histórico, classificação e fundamentos básicos das lutas
9.4	Defesa pessoal
9.5	Diferentes lutas ao longo da história
9.6	Jiu-Jitsu
9.7	Jiu-Jitsu brasileiro
9.8	Jogos de oposição
9.9	Judô
9.10	Karatê
9.11	Kickboxing
9.12	Lógica interna e a recriação de possibilidades práticas das lutas
9.13	Lutas e mídia
9.14	Prática das lutas
9.15	Principais fundamentos das modalidades derivadas do Bushido

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.5 DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Acreditamos que a disciplina de Educação Física, para resistir às forças internas e externas, contrárias à sua permanência na Educação Básica, e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, precisa fazer algumas escolhas. Algumas delas não deveriam demandar citações nesta Tese, por parecerem-nos “óbvias” à luz de uma leitura racional de mundo.

Inicialmente reconhecemos a força de um Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, ainda que a Educação Física consiga demonstrar a legitimidade do seu objeto, precisará, para a sua permanência, da sustentação legal. Documentos como a Constituição Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular devem fazer parte do acervo de leitura do professor de Educação Física que deseje a continuidade da disciplina a qual viabiliza a sua empregabilidade.

Diante de um componente curricular carregada por dilemas historicamente construídos, e ainda não equacionados, com diferentes modelos e abordagens de ensino, elementos didáticos e metodológicos da disciplina de Educação Física ainda não consensuais no campo científico (CORREIA, 2016), é imperativo que tomemos decisões enquanto docentes do Instituto Federal do Espírito Santo.

Estamos diante de uma Lei nº 13.415/2017 que, de forma inequívoca, já anunciou a sua concepção e expectativa em relação à Educação Física. Imersos num processo de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular insuficiente em conteúdo e forma, a Educação Física não se sustentará sem uma configuração mais sistematizada do currículo. Para Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 334), “[...] essa situação pode ser considerada nos resultados do embate histórico relacionado à legitimidade da EF na escola que, infelizmente, estamos perdendo”.

Como caminho, otimistas, apostamos na força da integração do currículo e na produção coletiva de uma proposta pedagógica para a Educação Física. Dessa forma, não acreditamos em nenhum documento construído fora dos muros das escolas. Nutrimos o mesmo sentimento de descrença em ações de especialistas solitários na construção de um documento orientador para as nossas práticas no Ifes.

Ainda que internamente inseridos na Rede Federal, e docentes da disciplina de Educação Física no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, será um trabalho estéril qualquer proposição que não passe pelo intenso diálogo entre os sujeitos que escolarizam. Assim, desprovidos de preconceitos, devemos pensar e propor o que ensinar, como ensinar e como avaliar a disciplina que está viva e legalmente inserida em 21 *campi* do Ifes. Nesse sentido, Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 334) propõem

[...] a criação de espaços para socializar experiências individuais e coletivas, registrando-as dos mais diversos modos e, necessariamente, submetendo-as à crítica dos nossos pares (colegas), sem a qual nossas “verdades” não passarão de “nossas próprias verdades”, necessárias, porém não suficientes para enfrentar os significativos desafios atuais para a EF no Ensino Médio e Técnico.

Nessa perspectiva, o nosso intento, neste momento que caminhamos para o que pensamos ser o fechamento desta Tese de Doutorado, é apresentarmos alguns pontos chamados de Diretrizes⁷, por acreditarmos que devem ser pensados na construção de uma Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física no Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Espírito Santo.

1 – É desejável que a proposição, ou alteração, de uma Proposta Curricular para o Ensino da Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo passe por um intenso, plural e democrático debate entre os(as) professores(as) de Educação Física, a partir de um Fórum permanente da área, instituído e incentivado pela Reitoria do Ifes.

2 – Admitindo e respeitando outras possibilidades de conceituação, para efeitos dessas Diretrizes, compreendemos o Componente Curricular Educação Física como aquele com o potencial de oportunizar aos alunos do Ifes “[...] 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” (BRASIL, 2018c).

3 – Para efeitos dessas diretrizes, o componente curricular Educação Física assume 08 categorias de conteúdos, extraídas dos planos de disciplina dos Campus do

⁷ Para efeito deste documento, Diretriz compreende o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da disciplina de Educação Física no Ifes.

Instituto Federal do Espírito Santo, e alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular, a saber: “Esportes”, “Exercício, Desempenho Físico e Saúde”, “Ginástica”, “Dança”, “Corporeidade e Motricidade”, “Lutas”, “Expressões artísticas e culturais” e “Jogos e Brincadeiras” (BRASIL, 2018c).

4 – Constitui dever inegociável dos campi e dos seus sujeitos, independente da data de sua criação, compreenderem que o discente, e seu processo de formação integral, é o objetivo maior do Ifes, sem o qual, todos, do ponto de vista funcional, perdem sentido de existir, quais sejam docentes, pedagogos, coordenadores, servidores técnico-administrativos, diretores e os que laboram na Reitoria. Buscando a clareza que desejamos, citamos Freire (1996, p.21), para quem, “Não há docência sem discência”.

5 - No processo de construção da sua proposta curricular para a disciplina de Educação Física, o Ifes, enquanto instituto ou campus, deve “[...] elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018c).

6 – A disciplina de Educação Física, a partir dos sujeitos com os quais se relaciona, quais sejam docentes dos demais componentes curriculares integrantes da BNCC, docentes das disciplinas técnicas, pedagogos, coordenadores, diretores de ensino e geral, devem compreender que estamos falando de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, portanto perspectivado numa relação de estreita convivência, comunhão de objetivos, compartilhamento de saberes e postura colaborativa.

7 – A Educação Física, enquanto componente curricular de um curso profissional técnico de nível médio, não pode abster-se de considerar a existência e o dinamismo do mundo do trabalho. Valorizando sempre a formação integral do aluno (propedêutico e técnico), deve considerar o sujeito de forma prioritária diante dos interesses do mercado. Em sintonia com Brasil (2018c), por meio das potencialidades expressas nas oito categorias de conteúdos, assumidas por essas diretrizes, deve promover a tematização de saberes e práticas que “possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu

projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018c).

8 – O Componente Curricular Educação Física deve dialogar, constante e exaustivamente, com os demais que compõem a Base Nacional Comum Curricular e com as disciplinas técnicas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, de modo a atingir, com eficácia, os objetivos da última etapa da Educação Básica, bem como os conhecimentos técnicos pertinentes, previstos nos objetivos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

9 – Os professores e as professoras de Educação Física do Ifes devem pensar, de forma crítica e colaborativa, na presença do componente curricular no Exame Nacional do Ensino Médio. Embora não seja, o instrumento, capaz de avaliar a Educação Física (NOVAES; TELLES; SOARES, 2020), consideramos a presença da disciplina no ENEM como um indicativo promissor para a disciplina como componente curricular.

10 – A disciplina de Educação Física do Ifes, perspectiva o desenvolvimento integral do(a) aluno(a), de forma que assuma “[...] uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global” (BRASIL, 2018c). Para tal, deve estabelecer interfaces com os objetivos gerais do Ensino Médio Brasileiro, a partir dos pressupostos da legislação educacional vigente, assim como de documentos orientadores de abrangência nacional.

11 – Essas diretrizes curriculares reconhecem, valorizam e acolhem o Esporte, enquanto uma das oito categorias de conteúdos (Item 3) as quais devem ser tematizadas. Nesse espírito, têm nos Jogos Internos da Rede Federal (Jifes), uma potencial instância de compartilhamento de saberes, processos de formação, intercâmbio docente e discente (PIEKARZ, 2016).

12 – Os planos de ensino do componente curricular Educação Física não são genéricos e aplicáveis, na íntegra, em quaisquer cursos ou campi. Dessa forma, elaborá-los, passa, invariavelmente, pelo diálogo com a ciência associada ao Curso

Técnico ofertado, bem como às características socioambientais, geopolíticas e culturais da microrregião capixaba a que se destina (SANTOS, 2011, 2018).

13 – Essas Diretrizes valorizam a reflexão e a ação, contudo assumem a natureza essencialmente prática da disciplina de Educação Física, como aquilo que a caracteriza. Destacamos, entretanto, a perspectiva de inter-relação entre teoria e prática, rejeitando, portanto, polarizações verbalistas ou ativistas (FREIRE, 1996). Matos et al. (2013, p. 125) ajudam-nos a expressarmos-nos ao afirmarem que não devemos “[...] polarizar/ dicotomizar o intelectual do corporal e o social do cultural”.

14 – O componente curricular Educação Física deve estimular o conhecimento acerca das práticas e produções esportivas, artísticas e culturais do seu entorno social, das comunidades tradicionais capixabas, povos indígenas, comunidades remanescentes quilombolas, povos ciganos, povos pomeranos e todos os que ajudaram a formar o povo brasileiro (BRASIL, 2018c).

15 – A Educação Física enquanto componente curricular do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio deve favorecer a tematização, preferencialmente, numa perspectiva interdisciplinar, das relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais inerentes à prática do profissional em formação, conforme o curso ofertado (BRASIL, 2018c).

6.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica traz consigo o status e a responsabilidade de ser uma instituição centenária. Ao longo dessa trajetória, ela foi responsável pela formação de profissionais em distintas áreas, ofertando variados cursos, em diferentes níveis e modalidades.

A fusão de diferentes instituições de ensino a partir da Lei Federal nº 11.892/2008, bem como a previsão de uma condição pluricurricular e multicampi, resulta no cenário tratado nesta pesquisa: uma diversidade de práticas e metodologias de ensino nos processos de escolarização, inclusive da Educação Física enquanto componente curricular.

Além das múltiplas práticas de ensino, o componente curricular Educação Física no Ensino Médio na Educação Profissional sofre com a carência de produções científicas que investiguem o lócus de atuação desses profissionais. No capítulo quatro, vimos que os docentes não têm à sua disposição produções técnicas e científicas, propostas de ensino, experiências a partir de diferentes modelos de aula, livros didáticos, como percebido nas demais etapas de ensino, ou mesmo no Ensino Médio não integrado.

Dessa forma, compreendemos e reconhecemos o trabalho dos(as) colegas que conseguiram pensar mais de 400 possibilidades de conteúdos do componente curricular Educação Física que, sem muito esforço, distribuímos em oito categorias, que contemplam as previsões acerca de Conteúdos e de documentos como a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Alinhada com resultados de estudos anteriores, a produção dos dados no Instituto Federal do Espírito Santo mostrou um campo marcadamente caracterizado por conteúdos voltados a duas categorias: o Esporte e o Exercício, Desempenho Físico e Saúde. Pudemos notar uma variedade de quase 200 atividades desenvolvidas pelos colegas abordando a temática Saúde.

Este capítulo permitiu-nos analisar as várias maneiras de perspectivar os distintos fazeres acerca da disciplina Educação Física, a partir dos diferentes docentes dos diversos campi do Ifes. Dessa maneira, permitiu-nos compreender as práticas de apropriação (CERTEAU, 1994) produzidas pelos professores em suas práticas docentes.

Este estudo deixará como legado uma organização dos conteúdos da Educação Física em oito categorias, sendo seis, literalmente, presentes na BNCC-EM e duas que sugerimos, a partir do que conseguimos conhecer da Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo. São elas: “Esportes”, “Exercício, Desempenho Físico e Saúde”, “Ginástica”, “Dança”, “Corporeidade e Motricidade”, “Lutas”, “Expressões artísticas e culturais” e “Jogos e Brincadeiras”. Acerca dos conteúdos da Educação, Matos et al. (2013, p. 125) afirmam que “Os bens culturais dos quais nos servimos não são outros senão a Dança, Esportes, Ginásticas, Lutas, Capoeira, Jogos, Brincadeiras etc”.

Organizamos em ordem alfabética, a partir de oito categorias, os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física no Ifes, no ano de 2018. Assim, diante de tudo o que conseguimos ver nessas aulas, apresentamos como Diretrizes um conjunto

articulado de princípios e critérios, a serem observados na organização, no planejamento e desenvolvimento do componente curricular Educação Física.

Temos consciência de que, respeitadas as previsões legais expressas na Constituição Federal e na LDBEN nº 9.394/1996, os campi têm autonomia para a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, do seu fazer pedagógico e da sua organização didática. Nossa intenção é que os professores e as professoras do Instituto Federal escolham construir coletivamente, deixando a parte específica para dedicarem a conteúdos que julgarem convenientes para o seu campus, em harmonia com as características da microrregião na qual o campus está inserido.

A parte diversificada merece atenção uma vez que a disciplina, enquanto componente curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, acontece em diferentes espaços/tempo dentro da organização dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Acreditamos, no entanto, que seria mais produtivo se essa liberdade fosse otimizada, no sentido da promoção de uma construção coletiva dos documentos orientadores do ensino da Educação Física: PPC, planos de ensino e planos de aula.

Para tal, acreditamos termos dado um pontapé inicial. Uma pequena centelha que possa, eventualmente, motivar os nossos gestores, desde a reitoria, direções gerais, pedagogos e, sobretudo, os professores e as professoras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, no sentido de promover essa construção coletiva para melhoria do que, há décadas, mostra-se excelente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Em 30 anos, vivenciamos uma série de mudanças significativas nas legislações educacionais brasileiras. Em Políticas Públicas e os arranjos legais que o acompanham, cada alteração traz consigo os seus princípios, os seus propósitos e também suas contradições. Entre avanços e retrocessos, o Ensino Médio Brasileiro, a Educação Profissional Técnica de Nível e a Educação Física no Ensino Profissional, foram perspectivadas e abordadas, de diferentes formas, e com os mais distintos objetivos

Legislações como a LDBEN nº 9394/1996 e o Decreto Nº 2.208/1997, foram implantadas a partir de uma perspectiva de tamanho, e de função de Estado. Entretanto, as formas de oferta da Educação Profissional, foram revistas a partir do Decreto Federal nº. 5.154/2004, que estabelece a integração entre o Ensino Técnico e o Ensino Propedêutico. Dessa forma, constitui-se de grande relevância para a construção desta Tese, sobretudo pelo lugar da Educação Física nessa formação.

No ano de 2008, a partir da Lei Federal nº 11.892/2008, tivemos a reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O cenário ainda era de recuperação de um terreno inóspito criado pelas políticas neoliberais da década de 1990. Estávamos buscando caminhos para a construção de uma Educação voltada a efetivação de uma Escola Democrática e comprometida com os objetivos coletivos da nação.

Dentre os passivos acumulados, temos a Educação Básica que caracteriza-se por indicadores distintos um cenário de fracasso escolar, constatado por diferentes avaliações internas e externas. Nesse mesmo contexto, o Ensino Médio tem conseguido atrair um quantitativo de matrículas, aquém do que se espera para a faixa etária. Atualmente, o Brasil tem apenas metade dos jovens entre 15 e 17 anos, matriculados na última etapa da Educação Básica. Da outra metade de adolescentes, parte ainda está cursando o Ensino Fundamental, e temos quase dois milhões de jovens que estão fora da escola. Como consequência, o Brasil apresentou uma redução de mais de 1,3 milhões de matrículas, o que corresponde a quase dois milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos que não frequentam a escola.

Percebemos a partir dessa Tese que não há uma “conexão sincrônica” entre a Gestão Pública, em todos os níveis e o povo brasileiro. Esse desencontro entre o

poder público e as demandas sociais, infelizmente, não ocorre apenas da Educação. É sistêmico. No fechamento desta Tese, assistimos na gestão da saúde brasileira, o descompasso que denunciemos, cujas consequências são terríveis e sem precedentes na história do Brasil.

Estamos no meio do processo de execução/implantação do Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), com a sensação de fazê-lo em meio a um terreno inóspito: São políticas equivocadas, restrição de recursos investidos na Educação Pública, tendência a redução do tamanho e responsabilidade do Estado, privatização de serviços essenciais à vida humana. As consequências desse projeto de Estado, impactam diretamente em demandas caras à sociedade brasileira, sobretudo a mais jovem, que tem dificuldades de recuperar-se quando a escolarização não lhe é ofertada, no tempo e na qualidade ideal (SILVA, 2016), (FRIGOTTO & MOTTA, 2017), (SILVA & SCHEIBE, 2018).

Entendemos que se desejamos avanços na qualidade e no acesso ao Ensino Médio, talvez tenhamos que discutir e propor um novo pacto federativo¹, alcançar a otimização das gestões públicas nas três esferas, primando pela eficiência, a partir de um investimento financeiro planejado e constante.

Entendemos que são hercúleos e diversos, os desafios de um sistema macro como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa Rede está em constante movimento, político, social e institucional, porém, isso não precisa ser um problema. A leitura que fazemos desse processo desde a revogação do Decreto Federal de 2.208/1997 e a expansão da Rede Federal, é a mais favorável e otimista possível. Não podemos desconsiderar os benefícios sociais, educacionais e científicos de uma política educacional que eleva em mais de 400% o número de vagas públicas e gratuitas, com unidades próprias na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Cabe-nos, o dever de destacar, que os desafios e obstáculos que encontramos nos nossos *campi* são institucionais e da Rede. Entretanto, muitas soluções estão no *campus* de cada professor de Educação Física. A Nossa integração enquanto professores e professoras de Educação Física, poderá dar-nos soluções à vários

¹ Federativo foi estabelecido pela Constituição de 1988, na qual está amparado pelos Artigos 1 e 18. De forma objetiva, podemos dizer que é um conjunto de regras constitucionais que determina as obrigações financeiras, as previsões legais, a arrecadação de recursos por meio de impostos, tributos e congêneres e os campos de atuação da União, dos estados e dos municípios (BRASIL, 1988).

problemas igualmente relevantes, como as questões de organização da disciplina, que discutimos aqui. Somos, assim, descrentes de soluções que venham puramente, voluntariamente e exclusivamente de Brasília.

O cenário faz-nos acreditar que é preciso repensar as políticas sociais e educacionais voltadas aos jovens entre 15 e 17 anos. Entendemos que o caminho passa pela retomada imediata dos investimentos no fortalecimento da Educação Brasileira, aqui representada pela Rede Federal.

Estamos falando de uma política altamente resolutiva, que, ano a ano, vem mostrando por diferentes formas, que é uma política acertada e eficiente. Não parece-nos um caminho acertado para o desenvolvimento de uma nação, ignorar as demandas da sua população jovem, contingenciando os recursos destinados à Educação.

Os institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, têm diante de si, o desafio de superar a dualidade entre a formação específica e a formação geral. Essa dicotomia foi fortalecida por legislações anteriores, em especial, o Decreto Federal nº 2.208/1997, que traz consigo “[...] aspirações tecnicistas e excludentes” (BEZERRA 2017, p. 372). Da mesma forma, mais vivo que nunca, o desafio de buscar uma “[...] formação geral² que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.” (ARAÚJO; SILVA et al. 2017, p.06).

Para Araújo e Silva et al. (2017), ao longo de mais de duas décadas o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio foi submetido a legislações de diferentes naturezas, objetivos, naturezas epistemológicas e ideológicas. Para os autores é possível identificar a hegemonia de algumas tendências no campo, para as quais devemos estar atentos, tais como, uma formação voltada exclusivamente aos interesses do mundo do trabalho; a organização do currículo pelo viés da eficiência e da produtividade, tendo a economia como princípio orientador e, aquela que parece-nos a mais grave: a desresponsabilização do Estado diante das demandas de formação educacional do povo brasileiro, transferindo-as à iniciativa privada.

Dedicamos um capítulo desta Tese a denunciar a escassez de produções científicas em relação à Escolas Profissionalizantes, Educação Física no Ensino

² Conforme prevê a Seção IV-A, Art. 36-A da LDBEN nº 9.394/1996: Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Médio, Educação Física na Educação Profissional. Acreditamos que trabalhos como este precisam ser estimulados. Precisamos fazer com o que o conhecimento produzido em cada campi dos Institutos Federais, saia da sua célula. Para Silva e Fraga (2014, p. 264), “Pouco se sabe sobre as condições que possibilitaram a entrada da EF nessas instituições, bem como sobre as características que foram assumidas por essa disciplina nessas Escolas desde sua entrada até os dias de hoje”.

Dessa forma, devemos tornar público, por meio da comunicação científica da área, veiculada nos periódicos científicos disponíveis, as muitas experiências exitosas que são produzidas diariamente no processo de escolarização da disciplina Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Necessário que os docentes, ingressantes e veteranos, tenham à sua disposição uma gama de produções técnicas e científicas, propostas de ensino, experiências a partir de diferentes modelos de aula, livros didáticos, como percebido nas demais etapas de ensino, ou mesmo no Ensino Médio não Integrado.

Temos a Base Nacional Comum Curricular, elaborada, publicada e homologada e um “Novo” Ensino Médio no Brasil, desde a Lei 13.415/2017. Sem resgatar o nosso entendimento acerca dos seus acertos e equívocos, que apontamos nos capítulos desta Tese, precisamos entender o momento atual: constitui uma Legislação educacional vigente dentro de um Estado Democrático de Direito. Cabe-nos conhecer as legislações, implantá-las a partir das suas competências específicas e habilidades, de modo a levar ao aluno, a aprendizagem de elementos indissociáveis da vida humana, sobretudo da juventude: cultura, lazer, relações sociais, esporte, concepções antropológicas locais etc.

Nas condições atuais de articulação da Educação Física da Rede Federal do Espírito Santo, produtiva, como vimos, mas rarefeita, teremos nesse egresso, o profissional, pensado e pretendido? Estamos pensando o estado do Espírito Santo como um complexo de dez microrregiões, formadas por municípios distintos e comunidades plurais? Estamos, em nossas aulas de Educação Física, observando a realidade local, conforme previsões dos documentos oficiais que fundamentam e justificam a existência do Ifes?

Esperamos de forma muito sincera e intensa, que estas e outras questões possam ser discutidas coletivamente, em encontros de trabalho dos professores e das professoras de Educação Física, dos 21 campi do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, com vistas a ofertar um ensino sintonizado com as demandas sociais, por meio da disciplina de Educação Física.

Pela defesa da Educação Pública, Gratuita e de Qualidade, ofertada diariamente em 661 escolas da Rede Federal, continuaremos acreditando na força da produção coletiva. Da mesma forma, com o otimismo que sempre caracterizou-nos, esperamos que as nossas Diretrizes Curriculares, ora propostas, tenham sido construídas com leitura acertada da Lei, e que tenham tido a sensibilidade de reproduzir as práticas dos nossos colegas. Só assim, poderá contribuir para o fortalecimento da Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. R. G. de; ABREU, L. C. G. de. Educação escolar quilombola: sujeitos e cenários presentes nas escolas dos municípios de São Mateus e conceição da barra – ES. *In*: FALEIRO, Wender; BARBOSA, Welson Santos; ALMEIDA, Juliano da Silva Martins de. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e vivências na formação de educadores populares**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. ISBN: 978-85-53111-57-2.

ABREU, J. R. G. de; CHICOM, J. F.; GUZZO, J. R. S. Inclusão na educação física escolar: uma experiência na rede municipal de São Mateus – ES. *In*: Abreu, José Roberto Gonçalves de. **Educação física e desenvolvimento regional**. 2019. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 333 p.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

ARAÚJO, I. F.; ABREU, J. R. G. de. A influência do currículo básico do ensino médio estadual na composição corporal e nível de atividade física dos escolares. *In*: ABREU, José Roberto Gonçalves de. **Educação física e desenvolvimento regional**. 2019 1. ed.- Curitiba: Appris, 2019. 333 p.

ARAÚJO. G. F. A Educação Física e as finalidades educacionais do Ensino Médio: um estudo de caso. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 51, p. 251-269, julho/2017.

AZEVEDO, E. S.; SHIGUNOV V. O agir pedagógico dos professores de educação física no ensino técnico federal do estado do Rio Grande do Sul. **Rev. Ed Fís.** 2002.

BERNARDO NETO, J. **Gênese da Estrutura Agrária do Espírito Santo**: estudo comparativo entre os domínios da pecuária no Extremo Norte e as áreas de pequenas propriedades no Centro-Sul. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Ciências Humanas e Naturais. Departamento de Geografia – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Vitória, 2012.

BETTI, M.; FERRAZ, O.L. & DANTAS, L.E.P.B.T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011.

BEZERRA, F. A. M. Institutos Federais: inovação, contradições e ameaças em sua curta trajetória. *In*. ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569 p.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega, AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.

BOSCATTO, J.; DARIDO, S. A educação física no ensino médio integrado a educação profissional e tecnológica: percepções, curriculares. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, 31 mar. 2017.

BRASIL. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**; trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982. 76p.

BRASIL. Agência Senado. **Projeto de Lei 9/1971**. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Censo da Educação Profissional 1999**: notas estatísticas. Brasília-DF: MEC/INEP/SEEC. 1999.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília-DF: Inep (MEC), 2017b.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2017**: notas estatísticas. Brasília-DF: Inep (MEC), 2018a.

BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2018**: notas estatísticas. Brasília-DF: Inep (MEC), 2019a.

BRASIL. Congresso Nacional - CN. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: CN, 2009.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Art. 129 da Constituição Federal de 37. **Diário Oficial da União** - Seção 1, Página 22359 (Publicação Original). Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Portal da transparência**. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 07 de junho de 2020c.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**: Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013c.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**: Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012a.

BRASIL. **Lei 9.131, de 20 de dezembro de 1996**. Conselho Nacional de Educação, consignou, entre as competências da Câmara de Educação Básica – CEB. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da redação original da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.513/2011. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial da União** – Seção 1. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.816/2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1. Brasília, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990. Plano Nacional de Desestatização. **Diário Oficial da União** - Seção 1. - 13/4/1990, Página 7103. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8031-12-abril-1990-375980-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC; Ministério do Trabalho e Emprego – TEM. **Lei nº 11.788 de 25 e setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Portaria MEC Nº 1005/97 de 10 de setembro de 1997**. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC/CNE, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC/CNE, 2013b.

BRASIL. Ministério da educação. Instituto Federal Baiano. Projeto Político Pedagógico. **A Construção Coletiva da Identidade do Campus Guanambi**. Guanambi – Ba, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. DCNEIM. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Para o Ensino Médio**. Brasília: PNEM, 2013a.

BRASIL. Ministério da educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do ensino médio**. 2016. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22. Acesso em: 9 jun. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2010b.

BRASIL. Ministério da educação. **Relatório educação para todos no Brasil, 2000-2005**. Brasília: Ministério da educação (MEC), 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2012b. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais + (PCN+) – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Resolução CS nº4, de 13 de maio de 2016**. Regimento Interno dos *Campi* do Ifes. Vitória, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2014/2**. Brasília: Ministério da educação (MEC), 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Instituto Federal do Espírito Santo. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2014/2 a 2019**. Brasília: Ministério da educação (MEC), 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Instituto Federal do Espírito Santo. **Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor**. Brasília: Ministério da educação (MEC), Disponível em: <https://cefor.ifes.edu.br/>. Acesso em: 18 nov. 2018b.

BRASIL. Ministério da Fazenda – MF. Lei Federal nº 11.898, de 08 de janeiro de 2008. Institui o Regime de Tributação Unificada - RTU na Importação, por Via Terrestre, de Mercadorias Procedentes do Paraguai; e Altera as Leis nºs 10.637, de 30 de dezembro de 2002, e 10.833, de 29 de dezembro de 2003. **Diário Oficial da União** de 09/01/2009, p. 1. 2008.

BRASIL. Ministério do Trabalho - MTB; Ministério da Justiça e Segurança Pública – MJSP. **Lei 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Brasília, 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 39, de 8 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Políticas para o ensino médio e desigualdades escolares e sociais** / [organização CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária; coordenação Maria Alice Setubal e Antônio Augusto Gomes Batista]. — São Paulo: Fundação Santillana, 2017d.

BRASIL. Portal da Rede de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Portal da Rede de Educação Profissional e Tecnológica. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 04 de maio. 2020 ou 2019b.

BRASIL. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 10 de abril de 2020d.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Senado Federal. Câmara dos Deputados. **Assembleia Nacional Constituinte**. Disponível em: www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o Ensino

Profissional Primário e Gratuito. Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1909 - vol. 002. Ministério da Agricultura (MAGR), Organização Administrativa. 1909.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 506/2013** – TCU – Plenário, de 13 de março de 2013. Brasília, DF: 13 de março de 2013d.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BROTTO, F.O. **Jogos cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício da convivência. São Paulo: Palas Athena, 2013.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, July/Oct. 2010.

BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. A educação física no “novo” ensino médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 19-37, set. 2017.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Rev. Temas em Psicologia**, v.21, n.2, p. 513-518, 2013.

CARNEIRO, F. F. B. **Sob o “fio da navalha”**: análise das ciências praticadas pelos pesquisadores da educação física em periódicos científicos (2005-2016). 2019. 319 f. Orientador: Amarílio Ferreira Neto. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. 2019.

CARVALHO, S. R. M. de. **A trajetória da internet no Brasil**: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança. Engenharia de Sistemas e Computação, 2006) Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ.

CASSANI, J. M.; FERREIRA NETO, A.; CARVALHO, L.O. R.; SANTOS, W. Fundamentos para educação física: a circulação da biologia e da psicologia na imprensa periódica de ensino e de técnicas (1932-1960) **Revista Brasileira de Educação**. v.24, Rio de Janeiro, 2019.

CASTIONI, R. Formação de pesquisadores em educação no Brasil, o papel das agências e a educação básica. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n.90, p.199-224, jan./mar. 2016. Versão impressa: ISSN 0104-4036 Versão on-line: ISSN 1809-4465.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (Org.). O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil. **Pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CIAVATTA, M.; RAMOS, R. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.49, jan.-abr. 2012.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DO BRASIL (CNTE). **Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da reforma do ensino médio**. Texto atualizado em 26-09-2016. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino_medio_analise_CNTE.pdf. Acesso em: 12 de mar. 2018.

CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – **CONSED**. Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>. Acesso em: 30 mar 2018.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2016, Jul-Set., 30 (3): 831-36 • 833.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, D. I.; CORREIA, W. R. **A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo. 2013.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de pesquisa**, v.41, n.144, set./dez. 2011.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Currículo Básico Escola Estadual: ensino médio**. Sedu. Área de Linguagens e Códigos, 2009. n.1.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Globo, 2006.

FERREIRA NETO *et al.* Por uma teoria da Educação Física brasileira na imprensa periódica de ensino, técnica e científica. **Movimento** (UFRGS): Porto Alegre, v.20, n.4, p.1473-1497, out./dez. de 2014.

FERREIRA, E. B.; VENTORIM, S.; SANTOS, W. dos. Políticas em disputa no ensino médio: um consenso excludente? **Poiésis** – revista do programa de pós-graduação

em educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul: Tubarão, v.10, n.17, p.148-166, jan./jun. 2016.

FILGUEIRAS, L. **História do Plano Real**: fundamentos, impactos e contradições. São Paulo: Boitempo, 3 ed., 2006.

FILIPE, D. **Luta Corporal Indígena**: Possibilidades pedagógicas do Huka Huka nas aulas de Educação Física. Orientador: José Roberto Gonçalves de Abreu. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2019.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione; 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio.; CONCEIÇÃO, Martinho da. (Org.). **Educação Integral e Sistema de reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, 2005, v.1, p.19-62.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.1087-1113, especial - out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio: Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ – **Glossário de acesso aberto**. Disponível em: <http://portal.fiocruz.br/pt-br/content/glossario>. Acesso em: 01 mai. 2020.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997. 319p.

GARCIA, W. Educação Brasileira: da realidade à fantasia. **Cadernos de Pesquisa** nº 107 – Julho de 1999.

GARIGLIO, J. A. A educação física na hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante. Rio de Janeiro; 2001. [24º Reunião anual da ANPED].

GARIGLIO, J. A. A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso sui generis. **Rev. Bra. Ci. Esp.** 2002.

GARIGLIO, J. A. Modelos de ação profissional de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante. **Revista Movimento**. 2010; 16(2): 167-191.

GASPAROTTO, G. S.; NAVARRO, R. T. Tratamento e abordagens da Educação Física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. **R. Bras. Ci. e Mov.** 2017.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964- 1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **Relações de força: história, retórica, prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil. Estudos Avançados versão impressa ISSN 0103-4014 versão On-line ISSN 1806-9592 **Estudos avançados**, v.7, n.18, São Paulo, maio/ago. 1993.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar, como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GRANDO, D. et al. **A educação física na base nacional comum curricular: pressupostos, avanços e retrocessos**. 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física UEL - Londrina – 21 a 24 de maio de 2019.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz** - volume 5, número 1, junho/1999.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/pedro-canario/panorama>. Acesso em: 14 jan. 2018b.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa líquida de escolarização por níveis de ensino (1980 – 2015)**. Brasília: MEC/INEP. 2015. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17>. Acesso em: 12 jan. 2018.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de; SILVA; LARA Monica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, Monica Ribeiro da. (Org). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas**: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016.

JOB, I. Bibliometria aplicada aos estudos do campo da educação física: confiabilidade, qualidade e relevância nas publicações. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, v.30, n.54, p.18-34, jul. 2018.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v 28, p.1153-1178, 2006.

KUENZER, A. Z. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trab. educ. saúde**, v.5 n.3, p.491-508, nov.2007/fev.2008.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.112, p.851-873, jul.-set. 2010.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v.38, n.139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, mar. 2012.

LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

MACIEL, S.L. **A política de educação profissional do governo Dilma**: o direito à educação no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e do Pronatec. 2016. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MARQUES J.H.M.; OLIVEIRA M.R.N.S. A educação física na escola técnica federal de minas gerais e a política nacional para a área: diferenças nos discursos? **Revista Brasileira de Ciências e Esportes**. 1998.

MARTINS, A. C. P. **Ensino superior no Brasil**: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, v.17, supl.3, São Paulo, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**. print version ISSN 0102-8839, on-line version ISSN 1806-9452, jan./mar. 2000, 14(1) 2000.

MARTINS, Paulo Emílio Matos. **O Brasil versus a Universidade**. Cadernos EBAP, nº 51 – maio de 1990.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MATOS, J. M. C. *et al.* Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes. **Revista de Educação Física - UEM**, v.26, n.2, p.181-199, 2. trim. 2015.

MATOS, J. M. C. **Formas de aprendizagem/apropriação e uso dos conhecimentos socializados por meio de diferentes instituições e dispositivos de circulação**. Orientador: Amarílio Ferreira Neto. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. - 2013. 136 f.

MEDEIROS, V. M. L. de. **Os sentidos do comportamento curricular educação física no ensino técnico integrado ao médio em João Pessoa PB**: discursos em diálogos / Valéria Matos Leitão de Medeiros. Tese (Doutorado) – UFPB/CE - João Pessoa, 2015.

MEIRA, C. A. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante**: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo. 2015. 118 f Orientadora: Dirce Nazaré de Andrade Ferreira. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Gestão pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1562>. Acesso em: 10 set. 2019.

MENDES, G.G. O impeachment de Dilma Rousseff e a instabilidade política na América Latina: a aplicabilidade do modelo de Perez-Liñan. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v.49, n.1, p.253-278, mar./jun., 2018.

MENEZES, E. C. P. **Informática e Educação Inclusiva**: Discutindo Limites e Possibilidades. Santa Maria: Editora UFSM, 2006. 130p.

METZNER, A. C. *et al.* Contribuição da educação física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de institutos federais. **Motrivivência**, Florianópolis/sc, v.29, n.52, p.106-123, set. 2017.

METZNER, A. C. *et al.* Contribuição da educação física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de institutos federais. **Motrivivência**, Florianópolis/sc, v.29, n.52, p.106-123, set. 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. Universidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, jan.-abr. 2012.

MUELLER, Helena Isabel. Os ativos intelectuais católicos no Brasil dos anos 1930. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.35, n.69, p.259-278, 2015.

NAZÁRIO, M. E. dos S. **Educação Física e ensino médio**: entre prescrições, produções acadêmico-científicas, sintaxes espaciais e práticas cotidianas. Orientador: Amarílio Ferreira Neto. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. - 2018. 322 f.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.40, Issue 3, July–September 2018, Pages 215-223.

NEVES, L.M.V. (Org.). **Política educacional nos anos 90**: determinantes e propostas. Recife: Ed. Universitária, 1995.

NOVAES, R. C.; TELLES, S.; SOARES, A. J. G. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 2020, Jan-Mar; 34(1):49-62.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

NÓVOA, Antonio. Introdução. *In*: GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16.

PAULA, S. C. **Avaliação e formação de professores em educação física**: uma análise na América Latina. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PEREIRA, E. A. **Relação família e escola**: estratégias de escolarização em cursos de educação profissional do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) - campus de Campo Grande/MS. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2016.

PERTUZATTI, L.; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n.48, p. 113- 129, set. 2016.

PIEKARZ, F. C. **Os significados e representações da prática do esporte escolar (JIFES) para o Instituto Federal do Espírito Santo**. 2016, Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão social, educação e Desenvolvimento Regional). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2016.

PIEKARZ, F. C.; ABREU, J. R. G. de. Os significados e representações da prática do esporte escolar no instituto federal do Espírito Santo. *In*: ABREU, José Roberto Gonçalves de. **Educação física e desenvolvimento regional**. 2019 1. ed.- Curitiba: Appris, 2019. 333 p.

PIRES, F. P.; SANTOS, W. dos; ABREU, J. R. G. de. Proposições sobre a inclusão da educação física na educação infantil da rede pública municipal de São Mateus – es. *In*: ABREU, José Roberto Gonçalves de. **Educação física e desenvolvimento regional**. 2019 1. ed.- Curitiba: Appris, 2019. 333 p.

PRADO, S. R. **Intervenção estatal, privatização e fiscalidade**: um estudo sobre a constituição e crise do setor produtivo estatal no Brasil e os processos de privatização a nível mundial. Campinas: 1994. Tese (Doutorado)-Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas.

QUEIROZ, M. G. **As políticas públicas de valoriz(ação) do trabalho docente na rede de ensino da Serra/ES**: a produção de efeitos no “chão da escola”: (De que valor se trata?). Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2009.

QUINQUIM, M. **Entre saberes**: a brincadeira reis de boi na tessitura de práticas dialogadas em uma experiência visível nos anos iniciais do ensino fundamental. 2019. Orientadora: Maria Alayde Alcântara Salim. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário do Norte do Espírito Santo – Ceunes.

RAMOS NETO, J. O. Como a reforma do ensino médio afeta a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Multi-Science Journal**, v.1, n.7, 2017, 09-11. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periódicos/index.php/multiscience>. Acesso em: 14 jan. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RANGEL, G. S.; SALIM, M. A. A. Esse samba é matuto morena, vamos dançar”: dançando jongo na aula de educação física. *In*: ABREU, José Roberto Gonçalves de. **Educação física e desenvolvimento regional**. 2019 1. ed.- Curitiba: Appris, 2019. 333 p.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade**: 1964-1984 [livro eletrônico] / Maria José de Rezende. – Londrina: Eduel, 2013. 1 Livro digital.

RIBEIRO, J. A. R., FARENZENA, N., GRABOWSKI, G. Financiamento da educação básica e profissional. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v.39, n.3, 2012.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. O ensino médio brasileiro em questão: integração curricular e formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v.32, n.2, 453-473, maio/ago. 2014.

RODRIGUES, A. T. Base nacional Comum curricular PARA A área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, v.28, n.48, p.32-41, setembro/2016.

RODRIGUES, Carlos H. Lopes.; JURGENFELD, Vanessa Follmann. Denationalization and financialization: a study on Brazilian privatization (from the Collor government to FHC's first term). **Econ. soc.** [online]. 2019, v.28, n.2, pp.393-420. Epub Aug 29, 2019. ISSN 1982-3533. <https://doi.org/10.1590/1982-3533.2019v28n2art05>.

RUFINO, L.G.B.; FERREIRA, A.F.; CARVALHO, A.L; RICCI, C.S.; DARIDO, S.C. Educação Física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**. Florianópolis, v.36, n.2, supl., p.S353-S369, abr./jun. 2014.

SACRISTAN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo soc.** [online]. 2018, v.30, n.2, pp.219-253. ISSN 1809-4554. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>.

SANTOS, José Deribaldo dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, n.3, p.230-240, dez. 2017. ISSN 2175-5604.

SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação básica**: ações didático-pedagógicas. São Paulo: phorte, 2018. recurso digital.

SANTOS, Wagner dos. **A constituição do campo epistemológico do currículo: estratégias, apropriações e circularidades culturais operadas na ANPEd – 2011**. Orientadora: Regina Helena Silva Simões. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

SATO, Eiiti. A agenda internacional depois da Guerra Fria: novos temas e novas percepções. **Rev. Bras. Polít. Int.** 43 (1): 138-169 Departamento de Relações Internacionais da Universidade de Brasília [2000].

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica** - v.9, n.1 jan/jun.2011; pp.07-19.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. **A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física**. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.1, p.23-46, jan./abr 2005.

SERAFIM, L. **A construção da identidade histórico-cultural no espaço escolar: uma experiência de trabalho com a dança afro no ensino de Educação Física.** 2020 – Orientador: Maria Alayde Alcântara Salim. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário do Norte do Espírito Santo – Ceunes.

SILVA, D.; SCHNEIDER, O.; SANTOS, W. A capoeira no cinema brasileiro: representações e imagens. *In*: ABREU, José Roberto Gonçalves de. **Educação física e desenvolvimento regional.** 2019 1. ed.- Curitiba: Appris, 2019. 333 p.

SILVA, E. M. da.; FRAGA, A. B. A história da educação Física na educação profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre. **Revista Brasileira de educação Física e Esporte**, São Paulo – SP, 2014.

SILVA, J. W. O jogo como conteúdo da educação física e suas possibilidades co-educativas. **Conexões** - revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v.10, n.3, p.87-100, set./dez. 2012. ISSN 1983-9030.

SILVA, M. A; SILVA, L. O; MOLINA NETO, V. Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio Técnico. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.1, 2016.

SILVA, M. R. da. (Org.) **O ensino médio**: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de educação, 2016.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** – Belo Horizonte|v.34|e214130|2018.

SILVA, M. R. da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de políticas educacionais** v.9, n.17 e 18 | Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015 | pp. 61–74.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 16 mar. 2018.

SILVA, M. R; PIRES, G. L.; PEREIRA, R. S. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica em tempos de neoconservadorismo e de “neoliberalismo que saiu do armário”; mas também de tempos de resistência: Fora Temer!!!. **Motrivivência**, Santa Catarina, v.28, n.48, 2019.

SILVA, T. T. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica; 2011.

SOARES, P. B.; et al. Análise bibliométrica da produção científica brasileira sobre Tecnologia de Construção e Edificações na base de dados Web of Science. **Ambiente Construído**, Porto Alegre, v.16, n.1, p.175-185, jan./mar. 2016. ISSN 1678-8621 Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-86212016000100067>.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002)**: das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.12, n.42, p.564-582, jan./mar. 2004.

SOUZA, J. V. A. de. **O sentido da escola para a família de origem popular**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe) – São Cristóvão, 2014. 151 f.:il.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TURMENA, L.; AZEVEDO, M. L. N. de. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.17, n.54, p.1067-1084, jul./set. 2017.

UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – **UNDIME**. Disponível em: <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>. Acesso em: 30 mar 2018.

VIEIRA, A. O. **Por uma teorização da avaliação em educação física**: práticas de leituras por narrativas imagéticas. 2018. 322 f Orientador: Wagner dos Santos. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. 2018.

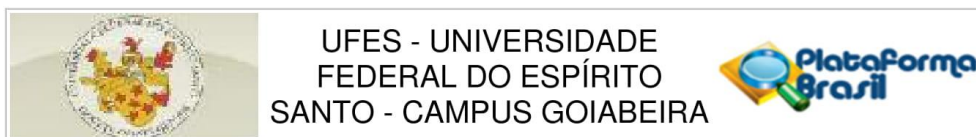
WANDERLEY JUNIOR E.S.; CEZAR E.H. A. A Educação Física como disciplina formadora no ensino médio/técnico: investigando a sua relevância. **Caderno de Educação Física e Esportes**. 2013.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n.115, p.233-262, mar. 2002.

ZIBAS, D. M. L. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, n.85, p.26-32, maio, 1993.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, p.24-36, 2005.

ANEXO A



Continuação do Parecer: 3.378.499

participantes. Caso isso ocorra, o envolvido terá total autonomia e poderá se recusar a responder a qualquer pergunta ou se retirar da pesquisa sem nenhum constrangimento, sendo assim, sua participação não será exposta.

Benefícios: O estudo irá contribuir com a rede federal de ensino do Espírito Santo na busca da construção de uma organização didática e pedagógica estabelecida e articulada especificamente acerca da disciplina de Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esse estudo busca elaborar um currículo específico para a disciplina de Educação Física trabalhada nos Ifes do Estado. O autor faz diversos apontamentos sobre o ensino médio brasileiro e a legislação vigente. Apresenta de forma crítica a diversidade de métodos aplicados nas aulas de educação física e a falta de um direcionamento para esse conteúdo curricular, mas em nenhum momento o autor busca em seu estudo elaborar um "padrão" de métodos ou orientações, mas sim organizar o conjunto de ideias e sugestões levantadas pelos participantes (professores da rede federal de ensino do estado), dentro de um trabalho organizado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está bem claro em seus objetivos e em consonância com o que estabelece a legislação vigente sobre o tema. O TCLE aborda todos os aspectos relacionados ao estudo em pauta e esclarece todos os temas relacionados aos benefícios, à garantia de sigilo e privacidade, aos riscos mínimos, ressarcimentos e tudo que envolva o desenvolvimento do trabalho.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa intitulada: "Proposta curricular para o ensino da educação física nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo" sob responsabilidade de José Roberto Gonçalves de Abreu (doutorando do PPGEF/UFES) e sob orientação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto, busca em seu desenvolvimento elaborar uma proposta curricular para a disciplina de Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório na IFES no Espírito Santo. O tema proposto é de relevância para o desenvolvimento da Educação, de modo geral e, especificamente para a disciplina de Educação Física. O projeto está claro em sua proposta e em seu desenvolvimento metodológico e dentro da programação estabelecido em seu cronograma.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.378.499

O estudo está organizado em introdução, cinco capítulos e as considerações finais. Cada um destes capítulos foi estruturado na forma de artigo científico. Assim, interligados pelo objetivo geral do estudo, cada objetivo específico da tese corresponde a um capítulo e apresenta um escopo estrutural independente.

Objetivo da Pesquisa:

Ao longo dos capítulos, o estudo busca responder ao seguinte problema: Como construir uma proposta curricular para a disciplina Educação Física do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Ifes?

Para tanto, este estudo se propõe investigar a disciplina de Educação Física no ensino médio do Instituto Federal do Estado do Espírito Santo, observando como a esfera de gestão pública federal organiza o ensino médio que oferta no estado do Espírito Santo, analisando como a construção coletiva de uma proposta curricular para a disciplina Educação Física do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio pode promover avanços na qualidade da atividade docente dos cursos ofertados pelo Ifes. Com a tese, pretendemos ainda, atingir os seguintes objetivos específicos:

- compreender a organização do ensino médio no Brasil, em especial, quando este está integrado ao ensino técnico, a partir da análise dos documentos e legislações vigentes;
- analisar as propostas do ensino da Educação Física nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, a partir da análise da produção acadêmica, circulada no portal periódico da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- analisar as propostas curriculares vigentes na disciplina de Educação Física no ensino técnico integrado ao ensino médio da rede Ifes;
- discutir as condições estruturais e de formação de professores, para o desenvolvimento da disciplina de Educação Física, no ensino técnico integrado ao ensino médio da rede Ifes;
- construir uma proposta curricular para o ensino da disciplina de Educação Física para os cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal de ensino do Espírito Santo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e desconfortos:

Esse estudo não apresenta riscos para a integridade física e/ou psicológica aos voluntários participantes, porém, conforme citado pelo autor, ao evidenciar uma situação atual em relação ao tema proposto, cria-se uma instabilidade nos modelos vigentes praticados, que passam a ser avaliados, comparados, criticados, o que pode eventualmente promover desconfortos aos

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27) 3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.

Pesquisador: José Roberto Gonçalves de Abreu

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 11159519.6.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.378.499

Apresentação do Projeto:

PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, sob responsabilidade de José Roberto Gonçalves de Abreu (doutorando do PPGEF/UFES), e sob orientação do Prof. Dr. Amarílio.

Este estudo traz como tese a proposta curricular para o ensino da disciplina de Educação Física no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Construída de forma colaborativa, assentada nas experiências produzidas pelos professores de Educação Física do Instituto, oferece um rumo ao planejamento de ensino dos docentes e uma redução na distância pedagógica entre os diferentes campi, contribuindo para o avanço da aprendizagem dos estudantes e uma maior significação pedagógica do componente curricular.

Ao longo do texto o pesquisador apresenta um relato da atual situação da educação brasileira em nível médio e técnico integrado de uma forma mais abrangente por meio de revisões das produções acadêmica da área e da análise de documentos oficiais vigentes, buscando perceber o atual estágio da disciplina Educação Física dentro dos 22 campi da rede federal. Finalmente, o estudo propõe construir uma proposta curricular para o ensino da disciplina de Educação Física para o Ifes.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 3.378.499

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1311299.pdf	02/04/2019 09:45:24		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_TESE_JOSE_ROBERTO1.pdf	02/04/2019 09:43:34	José Roberto Gonçalves de Abreu	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	jose_cep1.pdf	02/04/2019 09:42:28	José Roberto Gonçalves de Abreu	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	11/03/2019 18:19:16	José Roberto Gonçalves de Abreu	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	11/03/2019 17:54:38	José Roberto Gonçalves de Abreu	Aceito
Outros	ATA2.pdf	10/03/2019 12:33:15	José Roberto Gonçalves de Abreu	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 07 de Junho de 2019

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com