UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUANA CAROLINA DA SILVA GOMES

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS BELÉM

Belém
2019

LUANA CAROLINA DA SILVA GOMES

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS BELÉM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.

Belém
2019

LUANA CAROLINA DA SILVA GOMES

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ CAMPUS BELÉM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teoria e Práticas Pedagógicas.

Data da avaliação:____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA:

_____
Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA

_____
Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

_____
Prof. Dr. Higson Rodrigues Coelho (Avaliador externo)
Universidade do Estado do Pará-UEPA

_____
Profª. Drª. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar (Avaliador externo)
Universidade do Estado do Pará-UEPA

Dedico,

À minha mãe Benedita Gomes, pelo esforço incondicional, por proporcionar uma vida melhor, sempre buscando a felicidade dos que ama.

Aos meus irmãos e irmãs, pois cada esforço possibilitou a continuação dos meus estudos de modo que esta realização se tornou possível hoje.

Ao meu pai, Manoel e meus avós Maria e Manoel (*in memoriam*) com todo amor e gratidão.

Ao meu querido Théo, meu amigo fiel de quatro patas, por ter feito meus dias mais felizes. *(in memoriam*).

À Sheila Barbosa (*in memoriam*). “Alguém com tanta intensidade nunca vai embora totalmente”.

AGRADECIMENTOS

Como diz Clarice Lispector: “quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe”. Sendo assim, quero dizer que, encerra-se mais um ciclo, um processo que contou com a contribuição de inúmeras pessoas, portanto, este trabalho é fruto fundamentalmente de um esforço coletivo. E assim, venho manifestar minha gratidão a todo coletivo de amigos (as), professores (as), grupo de pesquisa, movimentos sociais e colegas de curso que me ajudaram a construir e finalizar essa caminhada.

Gratidão sempre a minha companheira Susana Barbosa, pelo apoio incondicional, pelo amor e pelas constantes motivações nesta caminhada chamada vida.

Ao meu orientador professor Benedito Ferreira, pela oportunidade, paciência, apoio e contribuições neste trabalho.

Aos professores da Banca de avaliação, professor Nazareno Borges, professor Higson Coelho e professora Joelma Parente pela disponibilidade, pelo acompanhamento e contribuições teóricas fundamentais neste trabalho.

Ao Instituto Federal do Pará pela abertura e apoio e a todos os professores de educação física do campus Belém pela disponibilidade de participação nesta pesquisa.

Aos meus amigos que ajudaram de forma financeira, psicológica e com muito apoio nesta conquista, das quais cito: Karine Santos, Tainara Lopes, Suziane Nogueira, Laysa Santos, Cristian Rafael, Debora Souto, Kelly Katia, Patrícia Menezes, Fernanda Yuli, Robson Bastos, Luciana da Costa, Klay Cardoso, Carla Loyana, Gisele Ribeiro, Saulo Viana, Valessa Chucre, Galdino, Maria Lopes, Camila Anaissi, Emerson Monte, Ana Paula, Marcos André Oliveira, Iris Savedra, Diana Lemes, Jeandria Freire, Gilvelangela de Paula e Afonso Sayfe.

Aos meus colegas do PPGED, docentes e discentes, pelos diálogos e experiências compartilhadas fortalecendo minha formação enquanto educadora.

Aos meus colegas da II turma de Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal da Universidade do Estado do Pará, docentes e discentes que construíram este espaço de formação para professores de Educação Física.

Ao grupo de pesquisa LEPEL, pelo incentivo a pesquisa, ferramenta fundamental para qualificação da formação de professores.

Ao PPGED, pelo projeto de formação de professores que vem oportunizando o a formação continuada para os professores da Amazônia.

À professora Zaira Fonseca, a qual deu ponto de partida na trajetória acadêmica, sempre instigando a reflexão sobre a possibilidade da prática pedagógica com o ensino da Educação Física comprometida com a aprendizagem.

Ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados pelo fortalecimento, ensinamentos na luta política em favor de uma sociedade humanizada.

Oss!

Sobre conhecimento, luta e amor!

“Um homem completo possui a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração. A força do pensamento é a luz do conhecimento; a força da vontade é a energia do caráter; a força do coração é o amor”.

(LUDWIG FEUERBACH)

RESUMO

Considerando a especificidade do EMI no IFPA, que visa à articulação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e situando a Educação Física (EF) nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a componente curricular EF, na modalidade ensino médio integrado (EMI) no campo pedagógico do Instituto Federal do Pará (IFPA) campus Belém. Com base na pergunta científica: “Como o componente curricular EF vem se materializando no contexto do EMI no IFPA campus Belém?”, desenvolveu-se o processo investigativo tendo como parâmetro o materialismo histórico dialético. Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa tem caráter de análise documental – que inclui documentos institucionais do EMI e a proposta pedagógica da disciplina EF –, aplicou-se uma entrevista do tipo semiestruturada com cinco professores de EF. Constatou-se que os documentos acerca da EF estão fundamentados em uma perspectiva progressista de educação, contudo, evidenciou-se que existe dificuldade de articulação e compreensão e concretização dos princípios pedagógicos da formação integrada. Observou-se que a Reforma do EM aprofundou a desvalorização da EF na instituição. A análise da OTP dos professores possibilitou caracterizar uma tendência a concepção de EF que tem como objetivo uma cultura do corpo e apesar de aproximações com viés crítico, predomina o trato com o conhecimento de bases esportivistas e de uma educação corporal. Concluiu-se que o contexto pedagógico da EF no IFPA Campus Belém vem sendo bastante contraditório do ponto de vista da concepção de formação humana ensejada para EP, os documentos institucionais conjugados com a reforma do EM e a OTP dos professores apontam para fortalecimento da EF como uma atividade física e não como um componente curricular de valor científico cultural para a escola.

Palavras-chave: Ensino médio integrado. Educação Física. Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

Considering the specificity of EMI in IFPA, which aims to articulate between regular high school and technical education and situating Physical Education (PE) in this context, this research aims to analyze the curriculum component EF, in the integrated high school mode (EMI) in the pedagogical field of the Federal Institute of Pará (IFPA) Belém campus. Based on the scientific question: “How has the EF curriculum been materializing in the context of the EMI at the IFPA campus Belém?” parameter dialectical historical materialism. Regarding the methodological procedures, the research has the character of documentary analysis - which includes EMI institutional documents and the pedagogical proposal of the PE discipline - a semi-structured interview with five PE teachers was applied. It was found that the documents about PE are based on a progressive perspective of education; however, it was evident that there is difficulty in articulating and understanding and implementing the pedagogical principles of integrated training. It was observed that the MS Reform deepened the devaluation of PE in the institution. The analysis of the teachers' OTP made it possible to characterize a tendency to the conception of PE that aims at a culture of the body and despite approaches with critical bias, the treatment with the knowledge of sportive bases and a body education predominates. It was concluded that the pedagogical context of PE in the IFPA Campus Belém has been quite contradictory from the point of view of the conception of human formation that is intended for PE, the institutional documents combined with the reform of the MS and the OTP of teachers point to strengthening PE as physical activity and not as a curriculum component of cultural scientific value for the school.

Keywords: Integrated high school. PE. Organization of Pedagogical Work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos participantes 96
Tabela 2: Experiência profissional..... 97
Tabela 3: Atividades fora da escola 98
Tabela 4: dinâmica de trabalho na instituição 98
Tabela 5: Conteúdos. 100
Tabela 6: Recursos e materiais didáticos..... 104
Tabela 7: Documentos utilizados no planejamento 105
Tabela 8: Abordagens da Educação Física..... 106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CNCT	Catálogo Nacional dos de cursos técnicos
DEN	Direção de Ensino
DEPAE	Departamento Pedagógico de Apoio ao Ensino
DEPIC	Departamento de Ensino, Processos Industriais, Informação e Comunicação
DEGAS	Departamento de Ensino, Gestão e Negócios, Ambiente e Saúde, Hospitalidade, Lazer e Segurança
DERIN	Departamento de Ensino, Recursos Naturais, Design e Infraestrutura
DEPRO	Departamento de Ensino, Ciências e Formação de Professores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EF	Educação Física
EM	Ensino médio
ETP	Ensino Técnico Profissional
EM	Ensino médio
EP	Educação Profissional
EAA	Escola de aprendizes artífices
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
IFPA	Instituto Federal do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEPEL	Linha de pesquisa de esporte e Lazer
MP	Medida Provisória
MHD	Materialismo histórico dialético
MREF	Movimento Renovador da Educação física
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PPC	Projeto Pedagógico do curso
PPP	Projeto político pedagógico
PPI	Projeto pedagógico institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PRODIN	Pró-Reitoria de Planejamento e de Desenvolvimento Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEJA	Pró-Reitoria de educação de jovens e adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PL	Projeto de lei
PCNEM	Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio
PNE	Plano nacional de educação
PCN	Parâmetros curriculares nacionais
PDE	Plano de desenvolvimento da educação
RDPE	Regulamento Didático Pedagógico de ensino
SIGAA	Sistema integrado de gestão de atividades acadêmicas
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SENAI	Serviço nacional de aprendizagem industrial
SIC	Sistema de Informações ao Cidadão
UAB	Universidade aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14

2. PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA 24
2.1 Materialismo histórico dialético 25
2.2 Formação humana: trabalho e educação 29
2.3 A formação humana no capitalismo 31
2.4 A pedagogia histórico-crítica 34
2.5 A Abordagem Crítico-Superadora na Educação Física escolar 40

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTO HISTÓRICO, FORMAÇÃO INTEGRADA 48
3.1 A educação profissional no Brasil 48
3.2 A trajetória da educação profissional no Pará 52
3.3 A concepção de formação integrada 55
3.4 O contexto histórico do componente curricular Educação Física 61

4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EF NO EMI NO IFPA CAMPUS BELÉM 68
4.1 Procedimentos Metodológicos 68
4.2 Delimitações da pesquisa 69
4.3 As orientações político-pedagógicas para o ensino médio integrado no contexto do IFPA campus Belém 72
4.3.1 Eixos organizacionais e normativas 72
4.3.2 Diretrizes, princípios e concepções 77
4.3.3 Currículo, ensino e integração 78
4.3.4 Projeto Político-Pedagógico: função social 81
4.3.5 Organização do trabalho pedagógico e processo ensino aprendizagem 87
4.3.6 Concepção integrada 90
4.3.7 Educação Física no IFPA campus Belém 94
4.4 Análise do questionário e das Entrevistas 96
4.5 Análise do trabalho pedagógico dos professores 110

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 116

REFERÊNCIAS 119

ANEXOS 125
ANEXO A – Questionário 125
ANEXO B – Roteiro da entrevista 130
ANEXO C - Termo de autorização de coleta de dados 131
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecimento 132

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o componente curricular Educação Física (EF) no contexto da educação profissional (EP), especificamente na modalidade ensino médio integrado (EMI), tendo como *locus* de pesquisa o Instituto Federal do Pará (IFPA) – campus Belém.

O EMI se configura na EP com características diferentes do EM regular na educação básica. Sobre as características do EMI, Boscatto (2017) afirma tratar-se de

> [...] uma modalidade de ensino em que os estudantes adquirem, simultaneamente, a formação geral de nível médio de forma integrada à educação profissional em uma mesma instituição de ensino e com uma carga horária mínima de 3.200 horas. Considerando-se que o ensino médio regular possui no mínimo 2.400 horas e que os cursos técnicos de nível médio devem ter o mínimo de 800 horas. É necessário que a formação do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica apresente alternativas de articulação entre os saberes de caráter propedêutico e profissionalizante (p. 30).

Logo, ressaltamos que o diferencial para um indivíduo que ingressa na modalidade do EMI – seja em instituições federais, seja em estaduais – é a formação técnica profissional, direcionada para o mundo do trabalho, tendo como referência teórica para o ensino, a concepção de currículo integrado.

A EP no Brasil sofreu diversas mudanças que vêm desde a Ditadura Militar (década de 1980), até os dias atuais. Destacamos mudanças significativas a partir da promulgação da Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que implicou diversas alterações no formato da educação básica, até o Decreto 2.208/97, marco da intensificação do processo de expansão da EP no país. Contudo, é nos anos 2000 o marco da fusão do ensino técnico com ensino propedêutico, que corresponde à consolidação da modalidade EMI e o estabelecimento da EF como componente curricular obrigatório. (HORN, 2014).

Ramos (2007) afirma que é a concepção de currículo integrado, a qual norteia os princípios pedagógicos da modalidade EMI, tendo como pressuposto a ideia de formação humana integral, que vem estabelecer a necessidade de superar a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, isto é, superar a redução do trabalho aos aspectos instrumentais, a simples transmissão de conteúdos e habilidades. Nesse sentindo, identifica-se que a formação integrada está pautada na concepção do trabalho como princípio educativo, articulada com integração entre trabalho, ciência, cultura. O que está em conformidade com a perspectiva de educação

politécnica, que compreende o trabalho a partir da unidade entre teoria e prática, ou seja, manual e intelectual, elementos que não devem ser dissociados, pois todo trabalho requer utilização do aspecto físico do corpo e da mente. (CIAVATTA, 1990).

Conforme Saviani (2019), a proposta de uma formação integrada é uma concepção

> [...] radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (p. 80).

Contudo, destacamos que, apesar do engajamento na proposta de currículo integrado, diversos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico como de Boscatto (2017), Barros Junior (2010), Ferreira Junior (2017), Souza Filho (2011), Souza Filho (2014), Sampaio (2010) evidenciam que o cenário da EF nos institutos federais é predominantemente inconsistente com relação à efetivação dos princípios pedagógicos do currículo integrado.

O projeto curricular integrado das escolas profissionalizantes prevê a articulação entre a formação de ordem geral e a formação de ordem técnica, ou seja, as mesmas devem se correlacionar visando uma formação integral. Nesse bojo, Ferreira Junior (2017), diz que, o processo de integração curricular à EF não pode ser mero instrumento de encaminhamento para ação didática de outras disciplinas, pois considera que "limitar a possibilidade de contribuição da Educação Física, a alguns cursos, é restringir a ação pedagógica integrativa da própria proposta curricular que se tem para este tipo de oferta educacional" (p. 54).

A inserção do componente curricular EF no contexto da EP vem sendo marcada pela predominância do conteúdo esporte, com o viés de treinamento desportivo, almejando a participação em competições regionais e nacionais entre os institutos (FERREIRA JUNIOR, 2017).

Dessa forma, a literatura vem apontando que o componente curricular EF está descontextualizado dos temas atuais para o EM e que não se tem uma proposta interdisciplinar e o esporte é conteúdo hegemônico na sua forma competitiva, evidenciando que de fato pouco se consegue em termos de integração e interdisciplinaridade (BOSCATTO, 2017; SOUZA FILHO, 2011; FERREIRA JUNIOR, 2017; SAMPAIO, 2010; SAUER, SILVA, 2013; GASPAROTTO, NAVARRO, 2017).

Barros Júnior (2010) afirma que é alicerçada no esporte que a EF é legitimada e prestigiada nos institutos federais, um exemplo disso são os investimentos em instalações e eventos esportivos que mobilizam diretores e professores.

Portanto, entendemos que, apesar da proposta de formação mais ampla e crítica presente no projeto político pedagógico, a prática pedagógica dos professores na modalidade de ensino em questão, vem se distanciando do contexto atual e do que propõem as bases para a nova proposta do currículo para o EMI (HORN, 2014).

Apesar da obrigatoriedade como componente curricular na educação básica (Ensino Fundamental e Médio), acredita-se na hipótese de que o ensino da EF se baseia em práticas pedagógicas hegemônicas, de tendências neoconstrutivistas, neoescolanovistas ou neotecnicistas, conforme a terminologia definida por Saviani (2005). Tendo em vista que é predominante a identificação e o desenvolvimento da EF na escola, nos moldes de uma atividade de caráter meramente prático e recreativo, onde se negligencia uma elaboração mais organizada e sistematizada do conhecimento científico (DARIDO, 1999).

Análogo a isso, a EF na sua trajetória como disciplina curricular assumiu concepções que eram determinadas pelas tendências de ensino que orientavam determinado período histórico da sociedade brasileira sendo ela higienista, biologicista, pedagogicista, tecnicista, entre outras (SOARES et al, 1992). E, apesar do impacto do movimento crítico na área, ocorrido na década de 1980, que favoreceu o surgimento de abordagens progressistas, o estigma da aptidão física é recorrente, fato que torna o seu ensino associado apenas à prática de exercícios voltados para “educar o físico”, caracterizada no fazer pelo fazer. Isso faz a EF ser considerada como uma disciplina não pensante, ou que não contribui para a formação intelectual dos alunos, voltada exclusivamente para educar o físico (CASTELLANI FILHO, 1998).

Esse quadro dominante no ensino da EF vem contribuindo para configurá-la como uma disciplina, secundarizada e desarticulada do currículo escolar, vista como uma atividade meramente prática sem conteúdo, sentido ou significado histórico-social para o educando.

Segundo Almeida (2011), no contexto da formação técnica, a concepção de EF, pautada na prática pela prática, faz parte de modelo de currículo de preparação para o mercado de trabalho, que se constitui na prática esportiva nos moldes do treinamento de alto rendimento, visando à promoção da saúde e de valores como a

integração, trabalho em equipe, socialização, competitividade, caracterizando os modos que reportam ao modelo de produção vigente.

Para Souza Filho (2011), esse contexto contribui e reforça a ideia de que, a EF é uma atividade extracurricular e que não abrange os objetivos socio educacionais da formação integrada, acentuando a secundarização da EF na formação geral, em vista de ser tratada como um anexo ao currículo, sendo priorizado o treinamento desportivo.

Outro aspecto que deve ser considerado, é que no EM, em decorrência da ênfase nas provas de seleção para entrada no ensino superior, acentua-se a desvalorização da EF, que acaba sendo encarada como uma disciplina desnecessária (BOSCATTO, 2017).

Somado a isso, Bolzan (2014) afirma que a EF, de acordo com essas concepções reducionistas, assume caráter de uma atividade instrumental e utilitarista, e não como um componente curricular que representa um campo de conhecimento com importância histórico-social. Isso indica uma série de deturpações na área, no que diz respeito à legitimação do processo de escolarização e que coloca em evidência uma situação conflituosa da disciplina na escola.

A valorização histórica do conteúdo procedimental [1] na disciplina é uma barreira para concretizar práticas pedagógicas articuladas a um efetivo processo de humanização. Dessa forma, é necessário construir práticas pedagógicas que possam romper com o paradigma da aptidão física e da esportivização nas aulas de EF (HORN, 2014).

A revisão da literatura possibilitou perceber que, as análises dos diferentes institutos estavam demarcadas por um perfil pedagógico comum, mas cabe acrescentar aqui a afirmação:

> O ensino da Educação Física, nas diferentes instituições federais de ensino profissionalizante, não possui uma identidade comum. Cada instituição aponta suas práticas pedagógicas a partir de seus contextos, das

[1] Os conteúdos escolares podem se apresentar em três dimensões ou categorias: conceituais procedimentais e atitudinais. A dimensão conceitual associa-se a apropriação elementos teóricos, que correspondem a fatos históricos, definições científicas, princípios, ou seja, compõe o que pode se chamar de “saber sobre”. A dimensão atitudinal compõe o corpo de conhecimentos que tem relação com categorias ligadas valores, normas, problematizados nas aulas, ou seja, o que pode se chamar de um “saber ser”. A dimensão procedimental está ligada com a execução, o desenvolvimento de habilidades, o que compõe a lógica do “saber fazer” (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

> experiências do cotidiano e formações profissionais derivadas de momentos históricos distintos (BARROS JÚNIOR, 2010, p. 33).

Nesse sentido, identificamos a necessidade de refletir sobre o ensino da EF dentro do contexto do EMI no IFPA – Campus Belém, haja vista as especificidades pedagógicas da EF e os dilemas na consolidação enquanto componente curricular obrigatório na educação básica. Ainda segundo Gasparotto e Navarro (2017), existem divergências entre o discurso e as práticas, no ensino da EF na ETP e que não se tem uma concepção consolidada do que vem representando a EF no EMI.

Sendo assim, consideramos relevante buscar compreender como este componente curricular vem se manifestando na perspectiva da EP, tendo em vista que, o processo histórico do componente curricular em questão, está marcado pela perspectiva tradicional[2] e do esportivismo, que se constituem em práticas educativas desarticuladas com um projeto de formação mais crítico.

No que se refere à EF, situamos um cenário preocupante no que concerne à precarização estrutural (espaço físico, ausência de material didático pedagógico, remuneração defasada dos professores) e desvalorização com relação à sua presença no currículo escolar, o que favorece o seu baixo status escolar. A tentativa de aprovação da Medida Provisória (MP) 746/2017 [3], expressa a ameaça à existência da EF no currículo escolar e demonstra a sua fragilidade pedagógica e institucional.

---

[2] Diz respeito a uma teoria educacional que concebe a educação como ferramenta de equalização social, pois compreende a educação desconsiderando os seus condicionantes, dessa forma entende a educação por si mesma. A concepção tradicional de educação te origem nos preceitos da educação jesuítica, modelo de educação que perdurou no período da colonização do Brasil. Caracteriza-se por ter o professor como centro no processo ensino - aprendizagem, por metodologias de ensino que buscam controlar e adaptar o educando a realidade. As práticas pedagógicas baseiam-se na repetição, memorização, na homogeneização do processo educacional. (SAVIANI, 2005).

[3] Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol.. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (CONGRESSO NACIONAL).

Em suma, é a partir desse quadro que se constitui o interesse em investigar a organização do trabalho pedagógico (OTP) no IFPA Campus Belém, focalizando na disciplina EF, articulado ao histórico de vivências que aproxima esta autora da temática de pesquisa em questão, que serão apresentadas abaixo.

O histórico de vivências escolares com a disciplina EF, incialmente como aluna na educação básica, sobretudo no *locus* de pesquisa em questão; posteriormente mobilizado pela inserção em espaços de formação e atuação acadêmica/profissional e intervenção política na área da educação e da EF, e construído durante o processo de formação inicial, continuada e a participação em movimentos sociais. Estes momentos demarcaram e impulsionaram o interesse no desenvolvimento desta pesquisa, à medida que foi se constituindo uma identificação oposta à concepção de EF tecnicista e reprodutivista.

Naquele período, minhas vivências com as aulas de EF foram predominantemente práticas e havia uma supervalorização dos treinamentos. Em face do exposto, confrontei a experiência enquanto discente do EMI com a disciplina EF e o processo de formação em licenciatura plena em Educação Física, sustentada numa concepção oposta ao modelo tecnicista e esportivista.

Das experiências acadêmicas profissionais que me propiciaram subsídios teóricos para o desenvolvimento do estudo, citamos os espaços formativos ocorridos na formação inicial, à participação em grupos de pesquisa da área da educação e EF, da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL). Destacamos a inserção no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), intitulado “A Organização do Ensino da Educação Física na Educação Básica: desafios e possibilidades do trabalho pedagógico no contexto da rede de ensino pública de Belém” que estimulou a produção de investigações sobre a organização do trabalho pedagógico da EF escolar.

O ingresso no curso de Especialização em Pedagogia da Cultura Corporal, promovida pela Universidade do Estado do Pará, Campus III, voltado à área do conhecimento EF. Tal experiência contribuiu, de modo a subsidiar a prática pedagógica engajada com os princípios da pedagogia da cultura corporal, compreendendo as possibilidades de materialização de uma proposta pedagógica, que tem a perspectiva de romper com as práticas de EF tradicionais e esportivizadas e legitimar a sua necessidade enquanto conhecimento significativo para o currículo escolar.

A entrada neste Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), em nível de mestrado, na linha de “Formação de Professores Teorias e Práticas pedagógicas”, reflete a preocupação com a prática cotidiana na escola, no sentindo de responder aos problemas e impasses, concebendo como resultado necessário à prática investigativa a elevação da qualidade do ensino público brasileiro, sustentado numa concepção histórico crítica.

Dito isso, anunciamos que nosso estudo, alinha-se aos pressupostos teóricos marxianos e marxistas, por entender que esta opção teórica demarca um posicionamento ético - político, que se revela num compromisso com a transformação da sociedade, por entendermos como uma mediação indispensável, o que se relaciona com a luta por uma educação pública e de qualidade, capaz de garantir universalmente o acesso ao conhecimento produzido historicamente. Nessa direção, entendemos como necessário situar a pesquisa nos marcos contraditórios do modo de produção capitalista, por compreender que, as transformações ocorridas nos processos produtivos desse sistema têm implicações no campo educacional.

Dessa forma, apontamos que a etapa atual do capitalismo, sob a égide da doutrina neoliberal, vem promovendo e acentuando a degradação da vida humana e seus efeitos têm produzido e aumentado o estado de barbárie social, que se expressa no aumento das desigualdades sociais entre as classes, entre os países, com o aumento assombroso da pobreza e da violência, e vem transformando a vida humana em um plano de negócios (HILL, 2003).

Considerando tal conjuntura social, destacamos como fundamental o engajamento a uma pedagogia contra-hegemônica, articulada ao combate aos mecanismos de opressão forjados pelas frações de classe hegemônica no capitalismo e implementadas pelo Estado – como o Movimento Escola Sem Partido[4], e que hoje no Brasil tem feito parte da plataforma política do governo neofacista de Bolsonaro.

Esta investigação tem como referência para suas análises, a concepção de educação como um ato histórico, fundamental no processo de humanização dos homens e da produção do mundo da cultura. Entendemos a Pedagogia Histórico –

[4] Criado em 2004 pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, tomando força em 2015, hoje representado pelo Projeto de Lei 7180/14, de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA), busca alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir, no artigo 3º da lei, o princípio de respeito às convicções dos alunos e de seus responsáveis. Em suma o movimento busca a criação de mecanismos que não permitam uma suposta doutrinação ideológica por parte dos professores.

Crítica (SAVIANI, 2013), como congruente com a perspectiva de EF sustentada na abordagem Crítico Superadora. Tal perspectiva trata os conteúdos da EF a partir da percepção de uma cultura corporal, no interior de uma reflexão histórico crítica da sua inserção na realidade. A perspectiva da cultura corporal propõe a reflexão crítica acerca dos conteúdos da EF, estabelecendo uma articulação com as contradições dentro da sociedade, buscando negar os sentidos hegemônicos da classe dominante, resgatando a essência da expressão corporal, a serviço da classe trabalhadora, para que esta possa se apropriar de elementos que a instrumentalize para refletir criticamente sobre a sua prática (SOARES et al, 2009).

As problematizações citadas, as quais permeiam o ensino da EF escolar, impulsionaram o desenvolvimento desta investigação sobre as práticas educativas no EMI. Tem-se a pretensão de contribuir com o respectivo campo de investigações, tendo em vista o desafio posto para a EF no EMI, que é, de acordo com a perspectiva teórica aqui assumida, de promover dentro dos institutos federais, uma organização didática que supere o ensino tradicional e esportivista, objetivando uma formação integral.

A luz dessas considerações e problematizações, indicam-se as seguintes questões de pesquisa:

I. Quais as orientações político-pedagógicas para o EMI com relação ao componente curricular EF no IFPA Campus Belém?
II. Como o componente curricular EF, está sistematizado no EMI no IFPA Campus Belém?
III. Quais os elementos que predominantemente constituem a organização do trabalho pedagógico dos docentes que atuam com a EF no EMI no IFPA campus Belém?

Define-se, assim, a seguinte pergunta síntese: “Como o componente curricular EF vem se materializando no contexto do EMI no IFPA campus Belém?”. O objetivo geral da pesquisa, portanto, será analisar como o componente curricular EF no contexto do ensino médio integrado do IFPA Campus Belém vem se materializando. Logo, os seguintes objetivos específicos são:

1. Analisar as orientações político-pedagógicas para o EMI com relação ao componente curricular EF no IFPA Campus Belém a partir de documentos oficiais;

2. Analisar a sistematização do componente curricular EF no EMI no IFPA Campus Belém a partir do planejamento dos professores;
3. Analisar os elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico dos docentes que atuam com a EF no EMI no IFPA campus Belém.

Em termos teórico-metodológicos, para responder à pergunta traçada e alcançar o objetivo proposto, adota-se o materialismo histórico e dialético como teoria do conhecimento que irá fundamentar as investigações e as análises. Delimitamos os procedimentos metodológicos:

1. Levantamento de dados que tratam da temática. Corresponde à pesquisa documental aplicada ao: Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento Institucional (PDI) do IFPA Campus Belém; Diretrizes orientadoras do ensino técnico profissional (ETP); Regulamento Didático Pedagógico (RDP); Plano da disciplina EF e Projeto Pedagógico Institucional.
2. Realização de entrevista semiestruturada e aplicação de questionário com a delimitação do universo de cinco professores ativos do quadro regular da instituição.

Em suma, apresentamos a estrutura do trabalho. No segundo capítulo, dissertamos sobre o referencial teórico que deu base à análise, a partir da concepção de mundo e, especificamente, sobre a formação humana. Intitula-se: “Parâmetros teórico-metodológicos da pesquisa”.

Em seguida, o terceiro capítulo apresenta elementos históricos que envolvem o objeto de estudo, tais como a História da EP no Brasil e no Pará, bem como a constituição histórica da EF enquanto componente curricular e a concepção de formação integrada. Intitula-se: “Educação profissional, Educação Física: contexto histórico, formação integrada”.

Já quarto capítulo concerne a análises dos resultados, síntese dos princípios pedagógicos que norteiam a formação integrada, a partir dos documentos analisados, conjugado com a análise dos questionários e das entrevistas com os docentes de EF. É a síntese de como vem se organizando o ensino da EF no IFPA campus Belém. Intitula-se: “Organização do trabalho pedagógico da Educação Física no ensino médio integrado no IFPA campus Belém”. E o trabalho encerra com as considerações finais que representam uma síntese da investigação, limites possíveis, continuidades desta investigação acerca da EF no contexto do EMI.

Apontamos que pesquisas que investiguem o contexto pedagógico tornam-se importantes, pois, ao diagnosticar a realidade, possibilita investigar estratégias de intervenção, na perspectiva de promover mudanças, já que a realidade não é estática. Nesse sentindo, ações docentes, individuais e sobretudo, coletivas, contribuem fortemente para mudanças significativas na área da EF.

2. PARÂMETROS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

> As formas e métodos do conhecimento não são importantes em si próprios. Eles ajudam os homens a orientar-se na realidade circundante, a encontrar saída de diversas situações. E é impossível compreender como surgem e se aperfeiçoam estas formas e métodos de conhecimento, em que reside a sua força e insuficiências sem a análise das particularidades dos próprios objetos. Daí a conclusão: o estudo das leis gerais do mundo em que vivemos. Este mundo não é só a natureza, não é apenas o meio natural onde o homem vive. O homem não pode viver fora da sociedade, fora das ligações com os outros homens, ele está rodeado por objetos produzidos por ele próprio, criados pelo seu trabalho (KOVALHOV, 1974, p.14).

O processo de elaboração do conhecimento se refere ao conjunto de práticas desenvolvidas para responder a uma determinada indagação ou pergunta científica. Segundo Bachelard (1989, p. 189), “para o espírito científico qualquer conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não tem pergunta não pode ter conhecimento científico”. Desse modo, entendemos que o processo de elaboração do conhecimento se constrói a partir da relação entre perguntas e respostas. E, para Sánchez Gamboa (2013), essa relação é fundamental na elaboração dos procedimentos metodológicos, que se desenvolvem de forma dialética (afirmação-negação e negação da negação), estabelecendo uma relação de ida e volta a pergunta e as respostas.

Nessa lógica, entendemos que a pergunta é o ponto de partida na construção do conhecimento cientifico, isto é, o problema se origina e está imerso no “mundo da necessidade humana”, portanto, surge da experiência sensível, do empírico (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013). Assim, apontamos como essencial no processo investigativo, a relação sujeito/objeto, que se desenvolve a partir da relação entre o empírico e o real/concreto.

A prática científica cumpre determinada função a partir da concepção de cada pesquisador, ou seja, a partir da sua opção teórica e metodológica que funda a relação entre métodos e bases epistemológicas, essencial na compreensão da relação sujeito/objeto (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012). A articulação entre método e bases epistemológicas

> [...] sintetiza uma relação mais ampla, que compreende a articulação dos diversos elementos constitutivos de toda investigação cientifica, tais como técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos. A articulação lógica de toda investigação científica exige uma sequência de relações entre esses elementos que compõem o trabalho de investigação, sem os quais o processo de elaboração do conhecimento científico será deficiente e sua qualidade será deficitária. Entendemos que esses elementos deverão estar explícitos ou implicitamente, presentes em

> todo trabalho cientifico, independente de seu maior ou menor grau de coerência e articulação (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 16).

Compreendemos que, os procedimentos metodológicos precisam estar sustentados em uma teoria do conhecimento, em uma referência epistemológica que justifique o método, bem como os procedimentos utilizados necessitam estar coesos com a opção teórica do pesquisador, pois o processo investigativo não se restringe aos procedimentos metodológicos com fins de operacionalização dos resultados, mas tem sentindo e significado no recorte da realidade investigada.

Em vista disso, consideramos o pesquisador como sujeito da história, como ser político, sendo assim, deve ter consciência dos interesses que envolvem seu fazer investigativo, percebendo as implicações das suas opções epistemológicas, filosóficas e ideológicas (GAMBOA, 2007). Nesse sentido, apontamos que o materialismo histórico e dialético (MHD) como teoria do conhecimento como base para as investigações e produção de análises. Acredita-se que o referido método será capaz de explicar as contradições da realidade concreta a partir da análise da totalidade e das mediações necessárias, apontando alternativas para transformação da realidade.

2.1 Materialismo histórico dialético

O Materialismo histórico dialético (MHD) tem procedência na obra de Karl Marx e vem demarcar uma oposição sobre a concepção idealista e a superação da lógica formal já que apreende a contradição como movimento e como parte constituinte da essência da formação da realidade (KONDER, 1999).

A obra de Marx ganha força quando extrai de dentro do movimento operário bases para o avanço de uma nova compreensão das relações sociais, pois se ancorava em uma nova concepção de mundo, na crítica a sociedade burguesa e na defesa do comunismo como estágio de desenvolvimento, em que o homem pode avançar radicalmente no processo de humanização, culminando em uma concepção científica da história.

O materialismo contemplativo de Feuerbach demarcou um salto no pensamento de Marx, a transição para o materialismo, o que culminou num esforço de reelaboração da dialética hegeliana (NETTO, 2004). A partir de então, conclui que a chave para compreensão da sociedade burguesa é a economia política, pois

> [...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesma, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades [...] (MARX, 2008, p. 47).

Uma das questões centrais da obra marxiana, é a ruptura com a concepção idealista de mundo, tendo como questão central a relação entre consciência e ser. A abordagem sobre questões como: Quais as relações entre a consciência, o pensamento, a razão, o mundo externo, a natureza e a matéria? Nesse sentindo é que se fundam as distinções entre materialismo e idealismo. E o foco é a questão: a consciência do homem independe do mundo exterior ou o mundo exterior é determinado pela consciência humana? (KOVALHOV, 1974).

A filosofia idealista compreende a realidade como produto da consciência. Dessa forma os homens podem transformar a realidade de acordo com as ideias, com o pensamento. Logo, entende que a atividade teórica é central e reconhece como fator determinante à consciência, a subjetividade, a vontade do sujeito na análise da realidade.

De forma oposta, o MHD, entende que a consciência é produto das relações travadas no mundo exterior, na realidade concreta e conclui que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. O indivíduo recebe informações e conhecimento por meio da sua experiência, da atividade prática das relações que trava com o mundo, com outros indivíduos e com objetos materiais (KOVALHOV, 1974).

> [...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina, o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina sua consciência (MARX, 2008. p.47).

Compreender a relação consciência e ser, sustentada no materialismo implica compreender a essência do homem na perspectiva ontológica do trabalho, entendendo que a produção da vida material está imersa em uma complexidade de relações sociais.

Com isso, as ideias expressam uma ideologia e são determinadas pelas formas econômicas estabelecidas na sociedade, que forjam a base da história, da

cultura e que perpassam a constituição da sociedade civil. Nesse sentido, as forças produtivas, as relações de produção são os eixos para uma concepção MHD.

Com base nesta concepção, a sociedade, e as sucessivas transformações, são empreendidas, como produto histórico da atividade dos homens. Logo, a história da humanidade é resultado da ação coletiva de uma série de gerações, em processos históricos distintos, em períodos diferentes, onde cada geração sobre a base da anterior desenvolve e modifica a ordem social de acordo com suas necessidades (MARX; ENGELS, 2007).

A produção da vida humana é coletiva, a forma como produzem sua vida, o que são depende das condições materiais de sua produção. Portanto, são as condições materiais de vida (comer, beber, vestir-se etc.), a condição necessária para que o homem possa produzir história. Logo, pode-se dizer que, para produzir história, é necessário ter indivíduos humanos vivos e reais, em condições de vida reais, assim, a produção da vida é ela própria um processo histórico (MARX; ENGELS, 2007).

O marxismo enquanto filosofia fornece as leis gerais do desenvolvimento do homem, a partir do materialismo histórico-dialético, como um conjunto de princípios, que dominados podem orientar as ações humanas diante da realidade. (KOVALHOV, 1974). No processo de investigação da sociedade burguesa, Marx buscava descobrir as leis gerais que regiam os fenômenos e se deteve a investigar as relações que se desenvolviam em determinado tempo histórico, as suas modificações, o percurso do seu desenvolvimento e seu processo que capacitava uma transição e transformação.

As relações que se travam dentro de um fenômeno, para Marx, são resultados de processo histórico-natural, pois as leis gerais são independentes de sua consciência, ou seja, o fato dever ser confrontado com outro fato e não com ideias, tendo como objetivo, a apropriação do objeto em seus detalhes, analisando suas diferentes formas de desenvolvimento. Após este tratamento analítico rigoroso é que se pode obter o movimento real do objeto real, isto é, apreender a essência do fenômeno.

Assinalando uma lógica de entendimento oposta à dialética idealista de Hegel, Marx entende a dialética como processo de apreensão da essência, em que o ponto de partida é o fato, o fenômeno, aquilo que é factual. A análise que Marx faz do modo de produção capitalista, salta do fenômeno, do fato, do senso comum, que

se chama de realidade imediata, para o concreto, para atingir a essência do objeto. Nesse sentido, o movimento dialético trata do fenômeno, da apreensão imediata, que simultaneamente incorpora e nega, pois o fenômeno é dotado de movimento e constitui parte de um organismo em constante mudança (NETTO, 2011).

Kosik (2002) discorre que a dialética trata da "coisa em si", e que esta, não se apresenta facilmente ao homem. Portanto, para chegar ao conhecimento da coisa em si, e necessário um "*detour*" científico. Segundo Kosik (2011, p.14), diante da realidade imediata o homem dispõe de dois modos de apreensão, dois graus de *práxis* humana para o conhecimento da "coisa em si", a prática-sensível e a prática utilitária. Distingue-se então, diante da compreensão da realidade, a práxis utilitária que corresponde às categorias do "pensamento comum", que "[...] colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam [...]", a compressão do concreto, da existência real das coisas, que corresponde a uma a práxis revolucionária.

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade é o modo pelo qual o pensamento capta a *coisa em si*. "A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade" (KOSIK, 2011, p. 20).

A apropriação da coisa em si se dá inicialmente da aparência fenomênica para então chegar à essência do objeto, via atividade cientifica, ou seja, pelo processo de abstração, para chegar ao concreto pensado. Portanto, para compreender o fenômeno e extrair a essência é necessária a destruição da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2011).

A realidade concreta não se apresenta facilmente para o sujeito, pois o mundo fenomênico é essencialmente configurado pelo "senso comum", pela prática-sensível e utilitarista de determinada situação e transposição das relações para a consciência, reprodução e naturalização dessas condições, constituindo o mundo da pseudoconcreticidade, que constitui um

> [...] complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidenciam, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...] (KOSIK, 2011, p. 15).

O processo de abstração estabelece a mediação entre a pseudoconcreticidade e a essência da realidade que se deseja apreender. Considerando as leis gerais do MHD, este movimento desenvolve-se com base na elevação das categorias (contradição, mediação, possibilidade), que vão do geral ao simples e circunda numa interpelação, mediação, que captam os aspectos da realidade, a compreensão da diversidade e do concreto. Entendendo que o concreto só é concreto, pois se constitui resultado de múltiplas determinações, para tornar-se concreto pensado, todavia, não se constitui resultado do pensamento, pelo contrário, é produto do movimento real, da totalidade.

O MHD como método de análise, parte do empírico para explicar e pensar o real na sua totalidade e seus processos constitutivos. É mais que um método de investigação, é uma práxis, pois não se limita a simples interpretação da realidade, mas abre a possibilidade da intervenção prática na perspectiva da transformação, por entender que a realidade é o que existe de concreto e a possibilidade é uma realidade em potencial que pode ser produzida, a partir da constatação da existência de condições, ou seja, é possível intervir e criar possibilidades para uma nova realidade (CHEPTULIN, 2004).

2.2 Formação humana: trabalho e educação

“A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos [...]” (SAVIANI, 2013. p.11). Partimos desta afirmação para explicar a relação trabalho e educação e compreender de forma ontológica o homem, trabalho e educação.

Genericamente o homem é um ser dotado de vontade, pois precisa satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência. Desse modo, podemos afirmar que o homem faz parte da natureza e ao mesmo tempo se revela como natureza. No entanto, diferentemente dos outros animais, o homem a transcende, transforma a natureza por meio da realização do trabalho, meio do qual alcança seus objetivos e satisfaz suas necessidades. Ou seja, percebe conscientemente suas necessidades e busca superar esta condição, projetando sua ação para alcançar o objetivo por meio do trabalho.

O trabalho é a capacidade de produzir as condições objetivas primárias para existir e ao mesmo tempo é a criação de novas necessidades. Dessa forma, podemos afirmar que o trabalho é o meio pelo qual o homem se realiza enquanto

homem, então, constitui a especificidade da espécie humana possibilitando a transcendência da sua condição natural e é a essência do modo e da perpetuação da vida humana. Nesse sentindo, afirma-se que é pelo processo de trabalho que o homem se torna homem, assim, o trabalho criou o homem e o homem criou o trabalho. A ontologia do ser humano é o trabalho, o ser do homem é o ser do trabalho, o processo de trabalho permite a produção da vida, o que é um ato histórico, de criação da humanidade (SAVIANI, 2013).

Segundo Sader (2007), a capacidade de realizar trabalho faz do homem um ser histórico, pois cada geração se encarrega de transmitir para as gerações futuras, de forma sempre modificada, os processos de trabalho, o que se estabelece através de um processo educativo e configura um conhecimento acumulado em processo de transformação.

O trabalho realizado pelo homem é uma atividade que expressa determinada finalidade, logo é uma ação intencional, o sujeito que realiza o trabalho projeta uma ideia mentalmente, que dá origem a realização do trabalho. E o aspecto das ideias constitui parte de um trabalho não material e é neste ponto que se insere a intrínseca relação entre trabalho e educação (MARX; ENGELS, 2007). O fenômeno do processo educativo dá-se, segundo Saviani (2013), quando,

> [...] para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades. A primeira refere-se aquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do produtor. Nesse caso não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação (p.12).

De acordo com Saviani (2007):

> [...] o ponto de partida da relação trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua própria existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando (p. 154).

Portanto, o trabalho tem caráter educativo na sua essência e se afirma que, a educação é nossa própria vida, pois, para que haja a vida é necessário o trabalho. Destarte, educação é trabalho ao mesmo tempo em que trabalho é educação (CARCANHOLO, 2011; MÉSZÁROS, 2005).

O engajamento nesses pressupostos implica negar o modo de produção da vida na lógica capitalista, o que representa uma postura política contra hegemônica e que abarca um projeto de formação humana na perspectiva de educação que forme um novo homem e de uma educação para além do capital.

2.3 A formação humana no capitalismo

Conforme Ciavatta (1990), o trabalho ganha sentindo ambivalente quando consideramos o modo de produção capitalista, explicando, assim, que "[...] o trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera (p. 05)".

No capitalismo o trabalho deixa de ter seu caráter formativo e humanizador, para fragmentar a capacidade humana de criação. O trabalho, antes parte do processo de humanização, agora é instrumento de desumanização, de embrutecimento, desse modo perdendo seu princípio educativo. Sendo assim, o trabalho não se constitui elemento que humaniza os indivíduos, a educação é para desenvolver o trabalho, e, sobretudo, o trabalhador produtivo, a partir da apropriação privada de um tempo de trabalho não pago. E nesse viés, a concepção de trabalho e educação está completamente oposta da perspectiva ontológica (CIAVATTA, 1990).

A relação trabalho/educação se materializa no contexto da educação escolar, o que vem determinando a sua função na sociedade. A escola vem executando um papel ideológico forte em favor do capitalismo, no que tange a formação para o mercado de trabalho e fortalecimento das ideologias dominantes.

As transformações no mundo do trabalho são a chave para compreender as novas demandas para a formação humana (educação). Nessa lógica, intervir na educação é estratégico, pois é interesse da burguesia, negar o conhecimento a humanidade, de modo a favorecer o processo de alienação e facilitando a exploração. Reduzindo as possibilidades do homem se reconhecer enquanto sujeito

histórico, e, portanto, não consciente das suas condições e das possibilidades de transformação (DUARTE, 2010).

Apontamos que a etapa atual do capitalismo, sob a égide da doutrina neoliberal, vem promovendo e acentuando a degradação da vida humana, seus efeitos vêm produzindo e aumentado o estado de barbárie social, que se expressa no aumento das desigualdades sociais entre as classes, entre países, com o aumento assombroso da pobreza e violência. O projeto do capitalismo neoliberal vem transformando a vida humana em um plano de negócios, mais do que nunca, o lucro é santificado e o bem privado é valorizado. O discurso da privatização, a restrição ao máximo da regulamentação do Estado, de forma que o mercado ficasse livre para concorrência dos bens públicos, significa uma estratégia de diminuição da intervenção do Estado nas políticas sociais (HILL, 2003).

Destarte, as leis do neoliberalismo demandaram um Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais, aderindo às novas regras da divisão internacional do trabalho. Logo, a privatização em favor da santificação do lucro, é o prenúncio do desaparecimento dos serviços públicos sociais (PAULANI, 2007).

As transformações nas relações de trabalho são resultado da difusão do Toyotismo[5] e vinculam-se à superação da concepção de pleno emprego. Portanto, vínculos de emprego terceirizado, contratos por um curto período e o trabalho autônomo são parte do projeto da política econômica neoliberal que visa fragmentar a força de trabalho e reduzir os gastos com direitos trabalhistas. Coeso com as ideologias neoliberais, da flexibilização do trabalho e da lógica do empreendedorismo, que vem representando um discurso que dissimula a exploração da força de trabalho e do crescente desemprego (HILL, 2003).

O processo de racionalização do trabalho, as inovações tecnológicas que se revelaram de conjunto com a reestruturação produtiva, foram elementos que definiram uma demanda para a produção, para as relações de trabalho. A formação para o trabalho agora ocupa posição destaque para as intervenções do Estado. Na perspectiva de promover a formação de um novo modelo de homem, adequado às novas demandas da reestruturação produtiva, representada pelo Toyotismo como

[5]"Toyotismo é constituído por um complexo de regras, valores e dispositivos organizacionais, tais como o "trabalho em equipe" (team), programa de gerenciamento pela qualidade total, just-in-time/kanban, a terceirização e novas formas de pagamentos capazes de promover a emulação do trabalho" (CORIAT, 1982 *apud* ALVES, 2004, p.1).

um complexo organizacional, tecnológico e sócio metabólico do capital (ALVES, 2012).

Alves (2012) e Ferreira (2011) afirmam que as orientações para educação em âmbito mundial têm impacto nos países periféricos, pois coadunavam com o processo de reestruturação produtiva, enfatizando a educação básica e centralizando as ações no professor, responsável em dar a instrução técnica, habilidades e competências básicas exigidas para a atuação no mundo do trabalho (FERREIRA, 2011). As recomendações dos organismos internacionais nas formulações das políticas educacionais têm como princípios flexibilidade, competitividade, qualidade total e empregabilidade, objetivando formar trabalhador flexível e polivalente, adaptável às novas relações de produção (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Motta (2007) discorre que a ideia predominante sobre a educação, indica-a como fator de crescimento econômico, de desenvolvimento social, de aumento da produtividade, equalização social, concebida como um instrumento de modernização e competitividade. Logo, a função da educação nesse milênio é de educar e preparar para o emprego.

A crescente subordinação da educação às demandas do mercado capitalista vêm promovendo a perda do pensamento crítico, na medida em que é concebida como um mercado de oportunidades, de concorrência e de formação da força de trabalho. O Estado, como mecanismo de manutenção e proteção do capitalismo, vem agindo de forma a reduzir e controlar o espaço crítico. Os efeitos das políticas neoliberais têm reproduzido **a** perda de equidade, de justiça econômica e social, perda da responsabilidade democrática e, sobretudo do pensamento crítico e o fortalecimento da cultura do desempenho, tendo como traço fundamental a mercadorização da educação (HILL, 2003).

E, nesse sentindo é que se ressalta a concepção de educação escolar, enfatizada por Saviani (2013), define a escola como um espaço que trata do saber escolar, o saber erudito, sistematizado, elaborado, sobre a apreensão e assimilação do clássico, do conhecimento historicamente e coletivamente construído pelos homens. E alerta para a necessidade de a classe trabalhadora ter acesso ao conhecimento elaborado, e destarte fazer a ruptura com a ideologia hegemônica, adquirindo assim a consciência política e de classe.

Projetar uma educação para as massas significa pensar em um processo verdadeiramente democrático e reconhecer a necessidade de superação do modelo de sociedade atual. O que significa dar à consciência a formação humana que tenha como objetivo a formação de um novo homem, capaz de considerar como parte de uma coletividade mundial. É desse marco que a escola, a educação deve ser percebida, como espaço de resistência.

2.4 A pedagogia histórico-crítica

> Quando se fala de ideias que revolucionam uma sociedade inteira, isto quer dizer que no seio da velha sociedade se formaram os elementos de uma sociedade nova e que a dissolução das velhas ideias acompanha a dissolução das antigas condições de existência (MARX, ENGELS, 2010, p. 57).

Como exposto por Marx e Engels (2010, p. 57), "[...] a produção intelectual se transforma com a produção material". E que "as ideias dominantes de uma época sempre foram às ideias da classe dominante". Logo, projetar uma transformação na sociedade, perpassa necessariamente pela transformação nas ideias.

Dessa forma, entendemos que transformar ideias implica formar a consciência, portanto se trata de intervir diretamente no aspecto da formação humana. Desse modo, inferimos que a educação é a mediação necessária para a construção de um projeto revolucionário. E os primeiros passos para construção de um projeto revolucionário é o engajamento teórico-prático com os princípios de uma educação contra hegemônica, que implica e significa a construção de um projeto histórico para a educação, que esteja em oposição a demandas postas pelo capitalismo.

Percebendo os meios de dominação física e ideológica do capitalismo capazes de dissolver a consciência crítica, é que anunciamos a PHC como uma teoria educacional contra hegemônica, do ponto de vista da educação escolar, pois entende que a apropriação do conhecimento científico (saber elaborado) é a condição fundamental para o processo de emancipação humana, pois é por meio do controle da educação que as relações capitalistas reproduzem-se (SAVIANI, 2013).

> A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas

> diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2000, p.25).

As questões que envolvem os processos educativos têm sido marcadas pelo embate político, por esta razão é preciso fazer a relação da educação com a revolução, na perspectiva abordada por Saviani (2017), quando constata que o avanço do capitalismo em todas as esferas sociais, vem criando barreiras para o desenvolvimento de perspectivas ideológicas contrárias, nesse sentido e preciso organizar e trabalhar no desenvolvimento das condições subjetivas, estas que permitiram que a classe oprimida organize-se coletivamente.

Dessa forma, a educação assume um caráter estratégico, a de dar condições de uma consciência predisposta à luta por transformações na sociedade. Como esclarece Saviani (2017):

> [...] se as condições objetivas estão postas, para operar nessas condições não deixando escapar a oportunidade histórica de desencadear, com chances de êxito, a revolução socialista, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação com uma compreensão clara das condições vigentes a partir de seus determinantes históricos a fim de se instrumentalizar tecnicamente para realizar as ações necessárias à construção da nova forma de sociedade. E é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, consequentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematizam os elementos garantidos do acesso aos elementos que assegurem o desenvolvimento da consciência, a compreensão clara da situação e a instrumentalização técnica para uma ação eficaz. É essa, enfim, a tarefa a que vem se propondo a Pedagogia histórico-crítica constituindo-se, em consequência, como uma teoria revolucionária da educação (p.70).

Compreender o caráter revolucionário da educação e perceber que a escola tem a possibilidade de produzir a consciência crítica necessária na formação de um novo homem para intervir na perspectiva da transformação da sociedade. Nesse bojo, é que localizamos a PHC como teoria educacional que compreende o processo educativo como ferramenta fundamental para o processo de apreensão da realidade, ou seja, para assimilação e apropriação das ferramentas necessárias possibilitando uma situação de construção ideológica que pode ser colocada em prática.

A PHC é uma teoria educacional que tem como precursor o professor Dermeval Saviani, que a partir das percepções no decorrer da sua carreira enquanto professor do ensino básico e superior, articulada com as experiências enquanto professor universitário de filosofia da educação e história da educação, sobretudo da entrada no programa de pós-graduação, a qual impulsionou a reflexão sobre os

desafios educacionais da realidade brasileira e resultou na sistematização de uma teoria educacional no Brasil (LOMBARDI, 2017; SAVIANI, 2013).

Os fundamentos teóricos - metodológicos desta teoria educacional têm referência nos clássicos do marxismo, no que tange a concepção de mundo, de homem e sociedade, na perspectiva de uma educação vinculada à base ontológica do trabalho, portanto uma concepção de educação concebida a partir da base material e enviesada na história.

A sua origem e desenvolvimento deu-se sobre um contexto de mobilização política, momentos finais de 1970, que influenciou o campo educacional, na medida em que se produziram críticas ao modelo político vigente (regime militar), e, sobretudo as chamadas teorias não críticas e crítico-reprodutivista em voga no contexto pedagógico. Logo, tem no bojo da sua elaboração o objetivo de fornecer aos educadores uma orientação pedagógica que superasse as pedagogias não críticas e crítico-reprodutivista. Desse modo, fornecer uma teoria pedagógica que fosse crítica e pautada na perspectiva de transformação da realidade, com base na dialética, articulada com a relação entre movimento e transformação, expressa no materialismo histórico. Buscando fazer a ruptura com a pedagogia tradicional e nova, a partir de uma perspectiva dialética (SAVIANI, 2013).

Com isso, caracteriza-se que foi partir da análise histórico-critica das teorias pedagógicas que Saviani buscou propor uma teoria educacional que respondesse aos problemas da educação, apresentando uma saída teórica para discutir a educação dentro da sociedade capitalista (SAVIANI, 2013).

A PHC se configura no quadro das tendências críticas da educação brasileira, articulada ao MHD, engajada aos interesses da classe trabalhadora e fruto do processo de diferenciação com as demais tendências pedagógicas em que decorre seu nome histórico-critica. Podemos dizer que a categoria chave desta teoria educacional é a contradição, por que buscou compreender o processo educativo, a função da educação e da escola no marco das suas contradições, imersa na realidade complexa e contraditória.

Segundo Saviani (2013), para compreender a natureza do fenômeno educativo e especificidade da educação deve-se entender a essência humana. Portanto perpassa em entender o que é o homem e como se torna homem. Nesse caminho parte da categoria trabalho, compreendendo homem e trabalho de forma ontológica e explica que, a relação do homem com a natureza se realiza através do

trabalho.

O homem não tem sua sobrevivência garantida ele precisa continuamente produzir suas condições de sobrevivência, à medida que transformar a natureza para satisfazer suas necessidades, consequentemente o homem não se adapta a natureza como os outros animais. É realização do trabalho que permite o homem transformar a natureza em mundo humano.

O ser do homem não é espontâneo ou natural, mas é por ele produzido, isto é, o homem não nasce sabendo ser homem, mas apreende e produz elementos que o fazem humanos. Pode-se dizer então que, o homem extrapola a sua natureza e produz de forma coletiva uma segunda natureza, e isto se refere aos elementos históricos e culturais produzidos coletivamente pela humanidade.

> [...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

A evolução da humanidade deu-se por meio dos sucessivos avanços nos processos de realização do trabalho, foram se transformando ao longo do tempo e a cada geração foi preciso assimilar e se apropriar dos conhecimentos e rudimentos para que diante de novas necessidades fossem superados, permitindo a criação de conhecimentos e outras possibilidades, logo construindo a história, produzindo história, produzindo a cultura, criando o mundo humano, o mundo da cultura (SAVIANI, 2013). Partindo dessa lógica, educação tem a ver com a realização do trabalho, pois

> [...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explicita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2013. p.12).

No âmbito do trabalho identifica-se a educação como trabalho não material, no que tange a produção do saber, a produção das ideias, são o conjunto de elementos da cultura exterior ao homem. Que só interessam ao homem a partir de uma necessidade que o faz assimilar e que se torne segunda natureza.

A educação situa-se a uma forma de produção do conhecimento, “[...] em que o produto não se separa do ato de produção [...]”, e onde “[...] o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se [...]” (SAVIANI, 2013, p.12). E esta expressão especifica da educação se materializa na escola, instituição oficial que tem a função de socialização do saber elaborado, elemento fundamental para apreensão do mundo da cultura.

Segundo Saviani (2013), a escola é a mediação onde deve ocorrer a passagem do saber espontâneo para o saber sistematizado, da cultura popular a cultura erudita. E deve tratar do conteúdo universal, dos elementos culturais nucleares que precisam ser assimilados, do clássico, e o clássico é aquilo que resistiu ao longo do tempo, portanto fundamental para a compreensão do passado e do atual. Logo o processo de ensino aprendizagem, corresponde à apropriação e assimilação do conhecimento, que se dá a partir do processo superação por incorporação.

Sobre a questão do processo ensino-aprendizagem, cabe explicitar a noção de clássico segundo Saviani (2013):

> [...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p.13).

O conhecimento científico é especificidade da escola, sua apropriação é a condição para o desenvolvimento intelectual e são na escola que se desenvolvem as condições para aprendizagem, a partir da organização do ensino e da sistematização dos conteúdos. Dessa forma a organização do ensino na escola é a condição fundamental para constituir e efetivar a aprendizagem ou a situação de aprendizagem.

Portanto, a escola tem a função de garantir acesso ao conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade, ou seja, tem uma função social, política e histórica. Nesse sentido, situamos a especificidade da educação, que tange ao

saber objetivo, ao saber elaborado e sistematizado. Tendo em vista Saviani (2013):

> É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão (SAVIANI, 2013, p.14).

Para a PHC, a sistematização dos conteúdos é meio para crescimento do aluno, por isso se preocupa com as formas para se transmitir, socializar o conhecimento. E isto possibilita que o educando domine os conteúdos, os elementos externos a sua cultura, necessários a tomada de consciência crítica e histórica. Com efeito, é o lugar onde senso comum seja superado dialeticamente, isto é, negados por incorporação e não por exclusão.

Considerando como ponto de partida a condição do domínio do conteúdo, que representa a incorporação dos elementos na forma de um *habitus*, isto é, nível de aprendizagem que se tomou sua forma irreversível, por meio do processo metódico de ensino aprendizagem, os quais exigem repetição, para que consolide automaticamente o que se busca aprender. Portanto, "[...] é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos" (SAVIANI, 2013, p. 18).

Na perspectiva da PHC o automatismo é uma necessidade e ao mesmo tempo é uma condição que é superada pela própria afirmação da sua necessidade no processo ensino aprendizagem.

> A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato". "[...] libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos (SAVIANI, 2013, p. 18).

O método pedagógico reportado na PHC, está fundamentado na lógica do MHD. Desse modo o ponto de partida é o empírico, este que é ao mesmo tempo ponto de chegada da prática educativa, mediadas (pelo processo de abstração) para alcançar o objetivo que a busca a apreensão do real concreto ou no concreto

pensado (verdadeiro ponto de partida), processo que possibilita dominar o conjunto de determinações do objeto na realidade. O movimento de “[...] passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2013, p. 120). Tomam-se os elementos do conhecimento da realidade empírica, apreensão do objeto por meio de uma visão sincrética, caótica, imediata. Posteriormente com processo de abstrações, análise da representação do fenômeno, chegam-se as determinações. E ocorre o caminho inverso, o retorno, ao processo de síntese, e se visualiza um novo objeto (SAVIANI, 2013).

Para Saviani (2013), podem-se caracterizar dois tipos de saber, no ponto de partida o senso comum, que corresponde ao aluno empírico, e a volta ao ponto de partida de saber sistematizado, que corresponde ao aluno concreto.

A PHC tem como referência o método que parte da realidade, do real, do empírico, da representação do fenômeno com a projeção de abstrações, para alcançar as determinações do fenômeno, aprofundar o conhecimento sobre a essência, para então chegar ao ponto de partida, compreendendo suas determinações, agora em outro patamar, fazendo os processos de síntese, isto significa que apreender o concreto na sua essência e sair da sua forma abstrata. E nessa linha de pensamento, Gasparin (2002) sistematizou o processo de organização didática pautada na teoria dialética da construção do conhecimento, e desdobrando os passos metodológicos da PHC. E que resultou em cinco momentos pedagógicos: prática social inicial (empírico, o caótico, senso comum, o ponto de partida), problematização (processo de abstrações), instrumentalização (mediação, aprofundamento das determinações), catarse (o concreto, o ponto de chegada, saber sistematizado) e pratica social final (processo de síntese).

2.5 A Abordagem Crítico-Superadora na Educação Física escolar

De forma geral, os determinantes históricos e a conjuntura desencadeadora da Abordagem Crítico-Superadora no ensino da EF, esta demarcada a partir do declínio dos governos autoritários no Brasil e da difusão de novas ideias educacionais a nível mundial, com base nas ciências humanas que ganharam força nas décadas de 1980 e 1990, que desenvolveram críticas às relações capitalistas e,

sobretudo a forma como a educação está inserida na formação dos sujeitos, isto é, na sua forma tradicional e tecnicista (BRACHT, 1999; SOARES et al., 2009).

Assim, destacamos a década de 80, como um período marcado pela difusão do movimento de enfrentamento a ordem capitalista e defesa de uma nova ordem social, que se revelou na esfera educacional com a elaboração de novos parâmetros educacionais que pudessem superar a prática pedagógica dominante. O movimento de renovação educacional se revelava a partir da crítica ao modelo de educação da escola tradicional, o que resultou em intensos debates em torno dos aspectos que envolvem as estratégias de ensino. Conjugado com a ampliação de um referencial teórico e do alargamento da produção intelectual e acadêmica na área da educação que fortaleceu a construção de uma nova concepção de educação. Portanto, havia um momento de crítica ao modelo educacional posto, na busca de dar sentido social e finalidade a educação escolar. Defendia-se a necessidade de construir bases filosóficas e científicas que sustentasse as políticas educacionais no cenário brasileiro. Formava-se um movimento de reconstrução da cultura educacional no Brasil a luz de novos ideais pedagógicos, que vislumbravam uma concepção de educação comprometida com aspectos filosóficos e científicos. Indicando novas bases para a prática docente, articulada com uma metodologia de ensino oposta ao modelo tradicional (AZEVEDO, 1932).

Na área da EF, esse movimento de renovação educacional reverberou sobre a concepção pedagógica dominante na área, que direcionava sua função social para aprimoramento da aptidão física, para os objetivos de iniciação desportiva, sendo legitimada pelas ciências biológicas e metodologicamente tratada de forma tecnicista e instrumental, tendo como parâmetro o treinamento físico e o esporte de alto rendimento (DAÓLIO, 1997).

É nesse contexto que várias tendências ou abordagens pedagógicas surgem na área da EF, e este momento é denominado de Movimento Renovador da EF (MREF), o qual buscou explicar a sua especificidade pedagógica e consolidar como uma área que tem o conhecimento próprio. De forma geral, as tendências pedagógicas tiveram o mesmo objetivo, o de compreender a EF para além da aptidão física e da visão biologicista (BRACHT, 1999; SOARES et al, 2009; FERNANDES, 2008).

As tendências pedagógicas forjadas a partir do MREF contribuíram significativamente para o amadurecimento da área. Mas é importante compreender

que, apesar de muitas propostas pedagógicas autodenominarem-se como progressistas ou críticas, é recorrente da centralização da prática pedagógica da EF como uma atividade corporal, na qual o corpo é concebido como objeto da disciplina, assumindo a EF a função de educação corporal ou motora. Nessa perspectiva, o ensino da EF acaba por fortalecer uma pedagogia do corpo, interpretando de forma fenomenológica a ação do movimentar-se humano, identificando o corpo como um elemento isolado da realidade social, ou seja, uma visão de homem fragmentado, caracterizando um dualismo, a separação entre corpo e mente. Que corresponde a uma ideia positivista da formação do homem integral, como resultado da soma das partes (afetiva, a cognitiva e a motora). É nessa lógica que o homem é explicado, pois o corpo é a representação do homem, a qual expressa na forma de movimento, de forma natural e continua suas vontades, necessidades e afetividades, logo o movimento humano é objeto em destaque (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

> Essas abordagens da Educação Física Escolar, obstinadas pelo empirismo e hoje estimuladas pelo teor das orientações legais, desembocam, inevitavelmente na defesa de uma "Cultura do corpo", a qual pode ser explicada como uma racionalização formalista da atividade humana que, calcada no princípio positivista da soma das partes {área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem}, instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais, com caráter reprodutivo específico, visando o funcionalismo no trabalho (TAFFAREL;ESCOBAR, 2009, p. 3).

As tendências pedagógicas que absorveram essa perspectiva acabam por privilegiar aspectos com relação, a coordenação motora, à saúde, ou seja, prevenção de doenças, potencialização das capacidades fisiológicas do corpo, articulada a uma formação comportamental, constituindo assim, uma cultura do corpo. O que, portanto, não rompe com a visão da EF, como uma disciplina que trata da prática pela prática, reproduzindo o velho dualismo corpo e mente produzido nos moldes capitalistas. Sobre o aspecto da exaltação do corpo, Taffarel e Escobar (2009) salientam:

> O pensamento platônico do corpo como instrumento da alma não saiu da sala de aula e, renovado, caminha de mãos dadas com a quase totalidade das propostas pedagógicas, mesmo daquelas que se autodenominam "progressistas" ou "críticas", embora expliquem a complexa atividade humana substituindo Homem por "corpo". Talvez por isso não mais surpreenda o anúncio de uma "pedagogia do corpo". Debruçar-se na reflexão sobre a nossa corporeidade é necessário porque a posição que o professor assume a esse respeito tem repercussões imediatas em três âmbitos fundamentais da sua prática pedagógica: o do trato com o conhecimento, o da formação do pensamento teórico-científico do aluno e o da avaliação do seu rendimento (p. 1).

São nestas circunstâncias que enquadramos o surgimento da abordagem Crítico-Superadora no âmbito do ensino da EF. Tendo como ponto de partida a crítica à sociedade capitalista e reconhecendo a função social da educação direcionada para um projeto histórico superador. E do pressuposto de que a EF traz a necessidade histórica de transformar suas práticas, na construção de uma disciplina que tenha o papel educativo crítico em direção a uma formação omnilateral[6], norteada por pressupostos teóricos marxistas (MHD) e por uma teoria educacional (a PHC) que compreende o conhecimento como condição fundamental para tomada de consciência. Nesse sentindo, esta abordagem tem princípios e intencionalidades, situadas no campo da luta de classes, direcionando para a defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Conforme Soares et al (2009), a educação como uma prática social que faz reflexões a partir dos dados da realidade (diagnóstica), analisando conforme determinados parâmetros éticos e políticos (judicativa), pois correspondem a um campo de interesses, buscando alcançar objetivos que estão de acordo com uma concepção de sociedade, ou, um projeto político pedagógico (teleológica). E apontam a perspectiva de currículo escolar com caráter ampliado, como um programa que se refere à sistematização do conhecimento, tendo a função de ordenar a reflexão do aluno para compreensão da realidade, sobre determinada lógica de pensamento, isto é, partindo da lógica dialética (SOARES et al, 2009).

A concepção em questão considera como parâmetros no processo de seleção dos conteúdos: a relevância social do conteúdo, a sua universalidade, entre conhecimento clássico e contemporâneo. De forma a adequar as capacidades intelectivas do aluno, tratado metodologicamente tendo em vista o nexo dos conteúdos com os dados da realidade e compreende o conhecimento do ponto de vista da provisoriedade. Desse modo, coerente com uma dinâmica curricular na perspectiva dialética, propondo uma organização curricular em Ciclos de Escolarização, rompendo com o sistema estadista (SOARES et al, 2009).

O autor enfatiza a formação do homem como sujeito histórico, ou seja, produtor e produto da humanidade, portanto compreendendo o conhecimento como produto histórico cultural da humanidade.

[6] Corresponde a um projeto de formação em que a escola desenvolva ao máximo as potencialidades humanas, ou seja, uma formação que direcione ao desenvolvimento de várias capacidades humanas, isto é, uma educação de caráter amplo e pleno de faculdades intelectuais.

Estabelece-se o nexo entre homem e as práticas corporais numa visão histórica, como referência para este campo de conhecimento no âmbito da educação escolarizada e assumindo explicitamente uma pedagogia socialista (ESCOBAR, 1995).

Consequentemente, a abordagem Crítico-Superadora confronta os fundamentos da EF hegemônica, baseada no desenvolvimento da aptidão física, apoiando as demandas da sociedade capitalista. Segundo Soares et al. (2009) os fundamentos

> [...] sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (p. 37).

A elaboração desta abordagem pedagógica deu-se a partir de 1992, data da publicação do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, que foi construído por um coletivo de autores, com o objetivo de fornecer uma ferramenta pedagógica para os professores, que superasse os paradigmas históricos do ensino, pautados na prática com fim em si mesma, isto é, na aptidão física e na esportivização e fundamentada a partir do conceito de cultura corporal.

Tendo como foco enfrentar as problemáticas da realidade da educação pública no Brasil, na perspectiva crítica, e, sobretudo de transformação. Contudo Soares et al (2009) ressalta que

> [...] não pode ser um mero receituário de atividades, uma lista de novos exercícios e de novos jogos. Mais do que isso, deve fornecer elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento, de modo que possa auxiliar o professor a pensar autonomamente. A apropriação ativa, e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana. Por isso mesmo, o domínio de conhecimentos permite ao professor tomar consciência de que não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas da sala de aula, mas sua própria reelaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas (SOARES et al, 2009, p. 09).

O conceito de cultura corporal é a essência da fundamentação científica desta abordagem e trata de compreender as práticas corporais como fruto da práxis humana. Ou seja, produto do trabalho humano, produto histórico da humanidade, expressando o nexo entre homem e a natureza.

As práticas corporais constituem parte da materialidade da intervenção humana sobre a natureza, permitindo a construção do mundo humano, a construção do mundo da cultura. Deste modo, a atividade corporal do homem é o meio de intervenção na transformação do mundo, que ocorrem segundo as demandas objetivas de vida, é que o faz produto e produtor da cultura. Nesses termos, segundo Escobar (1995), é preciso compreender a cultura de forma dialética, o que, "[...] implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza*"* (p. 93).

A cultura é resultado de ações coletivas, das interações grupais, da relação do homem em sociedade, com o ambiente, com os espaços, que constroem um determinado contexto histórico-cultural. A teia de cultura constitui o conjunto de códigos e símbolos que se engendram no corpo do indivíduo e que são anteriores a eles e perpetuados por gerações (BRACHT, 1999). Por assim, entende-se que a cultura é um fenômeno social e deve ser apreendida como uma categoria histórica e científica, que representa a objetividade e concentricidade da vida humana.

Situar os conteúdos da EF em relação ao aspecto cultura, como as práticas corporais, significa identificar formas de movimentar em diversos contextos culturais, ou seja, produção de diferentes formas de movimentar o corpo, seja por razões militares, religiosas, tecnológicas e etc., e é desta forma que vai constitui-se a cultura corporal, como representações corporais construídas culturalmente e transformadas constantemente pela sociedade.

O conceito de Cultura Corporal tem partido da compreensão de educação como uma forma histórica de trabalho, nesse sentido entende que o conhecimento em que constitui a disciplina EF foi produzido para atender as necessidades especificas da atividade prática do homem. Nesse ponto de vista, a corporeidade humana é uma construção histórica, logo as práticas corporais são caracterizadas como fenômenos culturais, comportando conteúdo ideológico e cientifico, com sentido e intencionalidades, dependente das demandas sociais.

É com essa conjetura que Soares et al (2009), identifica como objeto da EF as práticas corporais, considerando a sua complexidade histórica e contribuição na evolução da humanidade em vários aspectos.

> Se considerarmos a complexa natureza dessas atividades, contemplando sua subjetividade e as contradições entre os significados - de natureza

> social -e os sentidos - de natureza pessoal – que as envolvem, poderemos avaliar o quanto é inadequado defini-las e explicá-las como "ações motoras" (ESCOBAR, 1995, p. 94).

Bracht e Escobar (2005) ressaltam a necessidade de redefinição da relação entre EF, natureza e conhecimento, apontando para uma nova construção do objeto da EF, a partir do conceito de cultura, permitindo entender as práticas corporais como fenômeno social, tratada de forma contextualizada com a realidade, isto é, historicizada.

O termo cultura corporal é utilizado para designar o campo de conhecimento da EF na perspectiva da abordagem Critico-Superadora, definida por Escobar (1995, p. 94), como “[...] amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externaliza-se pela expressão corporal”, tais como as atividades de Jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica etc. Que para SOARES et al (2009), são atividades valorizadas em si mesmas, produto não material do trabalho do homem, de valor subjetivo, ou seja, valor de uso particular, podendo atender a vários aspectos, tais como lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e etc (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 4).

Assim “[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam sentido/significado que se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade”. (SOUZA JÚNIOR et al, 2011, p. 395).

> Essa Pedagogia expressa seu nível qualitativamente diferente numa teoria educacional que discute as relações entre educação e sociedade e o tipo de homem que se quer formar, *Homem* que vive numa dada sociedade num dado momento histórico determinado por uma configuração social e por um desenvolvimento material concreto e, por isso, com determinadas e específicas exigências no plano educativo. Ela concretiza- se na sala de aula a partir de uma teoria pedagógica - norte pedagógico-didático - que se constrói a partir de categorias da própria prática docente. (ESCOBAR, 1995, p. 2-3).

O trato com a cultura corporal na perspectiva da abordagem Crítico-Superadora possibilita que a EF cumpra o papel social contra hegemônico na sociedade, possibilitando que a disciplina contribua para apreensão dos elementos da cultura corporal na sua historicidade, de forma generalista e crítica. Desta forma, a EF é entendida como uma prática que trata do corpo em movimento nos vários contextos e espaços político-sociais, dos quais fazem do sujeito produtos e

produtores de um processo histórico. Corpos vivos, que carregam dimensões políticas, sociais, afetiva e cultural, resultado do processo de interação social, tornando-os sujeitos sociais, capazes de reproduzir, de construir e, sobretudo, transformar a sua realidade.

3. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTO HISTÓRICO, FORMAÇÃO INTEGRADA

3.1 A educação profissional no Brasil

Segundo Garcia (2000), no período colonial, as atividades laborais correspondiam ao que se denomina hoje de educação profissional (EP) e estavam ligadas à produção da subsistência, a qual se dava por meio da observação e da participação direta. Logo, não era reconhecida como prática formativa, pois não era tratada com embasamento teórico, logo tinham menos valor intelectual. Os primeiros centros de EP estavam sob a responsabilidade dos jesuítas, e após a expulsão dos mesmos, o Estado passa a comandar a organização do ensino.

Tendo em vista a desvalorização do trabalho manual, vista como uma atividade laboral praticada por índios e escravos negros, a EP carregava o estigma de ensino destinado às classes baixas (GARCIA, 2000).

A partir do desenvolvimento do comércio e do surgimento das primeiras indústrias no país, em 1808, D. João VI criou o Colégio de Fábricas, que foi o primeiro estabelecimento destinado a EP. E, no ano de 1827, marca a aprovação do projeto da Comissão de Instrução que determinava a organização do ensino público no Brasil, deixando a instrução dividida em quatro graus distintos e destinando o ensino de ofícios para 3ª série das escolas primárias (ESCOTT; MORAES, 2012).

Já no comando do Estado, a oferta da EP era destinada para os jovens órfãos, cegos, surdos e menores carentes e deficientes físicos. Logo, as iniciativas do Estado foram motivadas por uma política assistencialista, que buscava aproveitar a força de trabalho ociosa. Pois, a mentalidade que dominava a EP na época estava pautada na concepção de uma atividade destinada a tornar as pessoas produtivas por meio do trabalho (GARCIA, 2000).

No período da República, identificou-se um aumento significativo das indústrias, bem como da expansão de atividades baseadas na agroindústria açucareira e extração do minério, gerando a necessidade de um campo especializado de ofícios, o que fomentou a criação de locais especializados em formação profissional no país e acompanhado do crescente desenvolvimento urbano (RAMOS, 2014).

Em 1909, consolida-se a EP no Brasil, quando surgem várias legislações, nos governos de Afonso Pena e Nilo Peçanha. Com destaque para o segundo, que através do Decreto 787, de 11 de setembro de 1906, cria quatro escolas profissionais (Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul). O que impulsionou em 1910, por meio do Decreto n° 7.566, de 23 de setembro de 1909, na gestão do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, criaram-se dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em todo país (ESCOTT; MORAES, 2012).

A consolidação da EP como política de Estado visava uma formação pelo trabalho e como uma modalidade de ensino destinada às classes menos favorecidas. Tendo vista que para os filhos dos trabalhadores destinava-se o curso profissionalizante visando à ocupação de postos de trabalho e para os filhos das elites o ensino propedêutico (educação básica) voltado para o acesso ao ensino superior (GARCIA, 2000).

O autor destaca fatos importantes sobre o desenvolvimento histórico da EP no Brasil, registrando em 1918, o Decreto nº 13064, de 12 de junho de 1918, que estabelecia um novo regulamento para as Escolas de Aprendizes e Artífices, expandindo o ensino para alunos de todos os níveis. E em 1927 quando foi aprovado o projeto do vereador Fidelis Reis que tornava obrigatório a EP no país, fortalecidas pela criação da Superintendência do Ensino Profissional em 1930.

No governo de Getúlio Vargas, eliminou-se a referência da EP destinada aos chamados “desvalidos de sorte”. Em 1934 a expansão da EP foi favorecida pelas iniciativas da criação da Superintendência do Ensino Profissional. Em 1937 diversas políticas para a EP, caracterizavam-se por fortalecer o caráter segregacionista, pois direcionava a EP para as classes mais baixas conforme as demandas da divisão do trabalho como constam no artigo 29 da constituição de 1937. Neste período, aprofunda-se a dissociação entre a educação profissional e a educação básica e evidenciam-se mudanças ainda em 1937 com a Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais (RAMOS, 2014). Em 1941 com a Reforma Capanema[7], a EP foi considerada

[7] Reforma no campo educacional, durante o Estado Novo (1937-1945), tendo a frente Gustavo Capanema, como ministro da educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Podendo ser denominada de Leis Orgânicas do Ensino, a qual teve influência na estruturação do ensino industrial, no ensino comercial, criando o SENAI e estabelecendo mudanças no ensino secundário. Posteriormente com Raul Leitão da Cunha a frente do ministério, organizou o ensino primário, o ensino primário supletivo, o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (GARCIA, 2000).

formação de nível médio, dívida em dois níveis, correspondentes às duas etapas do ensino médio, estabelecendo critérios para o ingresso por meio de exame de admissão. É importante destacar que a Reforma Capanema vem alterar as questões da oferta, estabelecendo a formação de técnicos com urgência, o que contribuiu para o aumento significativo do número de escolas técnicas, de cursos técnicos e matrículas (ESCOTT, MORAES, 2012; RAMOS, 2014).

O estabelecimento do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, estabelecendo uma equivalência da EP ao ensino secundário e autorizava alunos com curso técnico a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação (WOLFF; RAMOS, 2014).

Já por volta 1960 ganham força às reivindicações por um ensino secundário unitário, com caráter de uma formação geral, o que resultou na aprovação do projeto de lei, que a LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que consolida a equiparação entre secundário e profissional apoiada fortemente pelo governo de Juscelino Kubitschek, aonde a indústria teve grande incentivo e desenvolvimento (GARCIA, 2000).

A LDB 5.692 de 11 de agosto de 1971 estabelecia a profissionalização compulsória dos currículos de segundo grau das escolas propedêuticas e profissionalizantes do país. Instituindo a universalização da EP para o ensino secundário, que agora era denominado de 1º e 2º grau, no entanto a lei 5692/71 deixa de ser obrigatória em 1980, e a Lei 7.044 de 11 de agosto de 1982 vem estabelecer a distinção novamente (COSTA, 2009).

Desse modo, compreendemos que o cenário econômico do período demandava para educação a necessidade de formação de força de trabalho, acompanhada da reivindicação das classes populares por maiores níveis de formação e aumento do número de vagas. Contudo, leis e decretos que focalizam este nível de ensino na década de 70, não foram acompanhados de investimentos que dessem conta da demanda.

As transformações das primeiras Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs ocorreu 1978, com a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. E em 1994 a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, inicia o processo de transformação das Escolas

Técnicas Federais e as Escolas Agro técnicas Federais em CEFET's, bem como a criação da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (COSTA, 2009).

A partir dos anos 90 com a nova LDB 9394/96 a EP reforça a obrigatoriedade da separação e distingue modalidades de cursar o ensino técnico e o ensino propedêutico, através do Projeto de Lei 1603 de 07 de março de 1996. Destacamos o Decreto 2208 de 17 de abril de 1997, marco do processo de expansão e regulamentação da EP, criando o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Nesse bojo, retoma-se em 1999 a transformação das escolas técnicas em CEFET's (GARCIA, 2000).

Posteriormente o Decreto 5154 de 23 de julho de 2004, que tem origem na LDB 9394/96 estabelecendo a EP como uma modalidade de ensino e permitindo a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. Superando a dualidade histórica. Culminando em 2005 na Lei 11.195, 18 de novembro de 2005, lançamento do projeto de expansão da rede federal tecnológica, na criação dos institutos federais. Que passa a vigorar de forma mais efetiva em 2005, quando inicia a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a Lei 11.195, resultando na construção de 64 unidades de ensino. Ocorreu nesse ano a transformação do CEFET - Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e primeira universidade especializada em EP no Brasil (COSTA, 2009).

Visualiza-se o Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006 que traz questões fundamentais sobre a EP estabelecendo um sistema de regulamentação de funções e avaliação para os mesmos e a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica realizada em 2006, parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional (COSTA, 2009).

Já a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciou em 2007, com o objetivo de aumentar em150 unidades e em cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação. Essa expansão releva o impacto da política do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto 6.302/2007. (WOLFF; RAMOS, 2017). E em 2008, dá-se a Lei 11.741 de julho de 2008, que vem garantir a superação da

dualidade entre a formação básica e técnica geral, reforçando o desenvolvimento da formação integrada (GARCIA, 2000).

Diante do cenário privatista que dominava o setor da EP, o Estado foi tensionado e várias medidas foram implantadas com vistas a atender as demandas da força de trabalho. É nesse marco que a Lei de criação dos Institutos Federais – Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 representou e resultou na expansão em larga escola EP no país (RAMOS, 2014).

Percebemos o caráter estratégico que a EP assume no contexto histórico brasileiro, ganhando ainda mais visibilidade e importância com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em decorrência da diversificação de campos de formação, abrangendo vários níveis e modalidades (presencial, semipresencial e a distância), desenvolvendo parcerias que possibilitam intercâmbio internacional, convênio com grandes empresas. Desse modo, os institutos federais vêm se configurando como uma referência na educação brasileira.

Fazendo um balanço da história da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, percebe-se que as suas transformações foram fortemente influenciadas pelo setor industrial e as políticas para este nível de ensino foram marcadamente motivadas por questões econômicas, aonde leis e decretos vieram estabelecer a separação entre a educação básica e profissional. Contudo, não podemos deixar de destacar a intervenção dos movimentos sociais, no sentido de contribuir para um projeto de EP pública de qualidade. Nesse bojo, destacamos que a concepção de formação integrada representa uma perspectiva de fundamental importância, no âmbito da formação do trabalhador. Como uma perspectiva que abrange não somente ideais da empregabilidade, mas, sobretudo, de uma formação humana integral.

3.2 A trajetória da educação profissional no Pará

O contexto histórico mais geral da EP no Brasil é o ponto de partida para compreender a trajetória EP no Pará. A qual foi determinada por uma política de Estado que visava expandir este nível de ensino, obedecendo às demandas do crescimento industrial no país.

As Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) foi criada em 1909, mais no estado do Pará foi implantada de fato em 1910. Tinha como foco atender jovens carentes,

para ensinar ofícios relacionados com trabalho principalmente da engenharia civil. Em princípio disponibilizava cursos de marcenaria, alfaiataria, funilaria, sapataria e ferraria (COSTA, 2009).

Com o aumento do número de alunos, havia a necessidade de mais espaço. A sua primeira sede foi no que hoje é a Avenida Alcindo Cacela, em 1910, e posteriormente nas Avenidas intituladas hoje de Governador José Malcher (1917), Braz de Aguiar (1925), Assis de Vasconcelos (1926), Conselheiro Furtado (1929) e na Travessa D. Romualdo de Seixas (1930). A sede que por muito funcionou a instituição, começou a ser construído em 1965, na Avenida Almirante Barroso, bairro do Marco e é inaugurado em 1968, já como Escola Técnica Federal do Pará- ETFPA (COSTA, 2009).

Transformada em Liceu Industrial do Pará (LI/PA) em 1937, aumenta o número de alunos bem como de investimentos, o que possibilitou a qualificação de curso de desenho com a chegada de mais equipamentos. Em 1942, através da Reforma Capanema, é transformada em Escola Industrial de Belém. A instituição sofre modificações na sua estrutura, quando se consolida a EP como de nível médio pertencente à segunda etapa do que hoje se denomina de EM, com quatro anos de duração. De 1942 a 1947 é preciso fazer alguns destaques, como: a inclusão de serviços médicos para atender a comunidade da instituição, a sistematização do ensino por seriação (1º a 4º série) e o ensino de novas disciplinas como de cultura geral e cultura técnica e participação de professores da instituição em formação internacional (COSTA, 2009). É perceptível o crescimento da instituição conforme o governo vai subsidiando financeiramente.

Em 1950 as Escolas Técnicas Federais fazem parceria com Serviço Nacional de aprendizagem industrial (SENAI). Em 1959 a instituição é promovida a autarquia, dispondo de autonomia sobre a estruturação didática, financeira e pedagógica, o que impulsionou a criação de conselhos de representantes na instituição, possibilitando transformar a política de funcionamento, para um regime mais democrático e pedagógico. Em 1966, passa a se chamar Escola Industrial Federal do Pará, oferecendo os cursos de Edificações e Estradas, referente à segunda fase do EM. E inicia o processo de descentralização administrativa, criam-se cursos de Prótese Dentaria e Saneamento, ambas como complementação para alunos que estavam na segunda etapa do EM. E registra-se em 1967 a entrada das mulheres na EP (COSTA, 2009).

Em 1970, a EP no Pará tem um crescimento considerável, com a ampliação de cursos, como o de Mecânica e de Eletrotécnica. Nesse mesmo ano, a instituição foi sede dos V Jogos Estudantis Brasileiros de Ensino Industrial (COSTA, 2009).

Segundo Costa (2009), avanços significativos ocorreram entre os anos de 1972 e 1975, devido a Lei de Diretrizes e Bases 5.692 de 11 de agosto de 1971, criaram-se diversas habilitações dispostas em dois turnos (diurno e noturno), formações especiais, estabelecimento de currículos e de metas para cada curso. Criaram-se em habilitações em Edificações, Estradas, Saneamento, Agrimensura, Mecânica, Eletrotécnica, Telecomunicações, Saúde, Artes Gráficas, Mineração, Metalurgia e Processamento de dados. Aprova-se em 1974, a estrutura organizacional do ETFPA (Diretoria, Conselho consultivo, Departamento de pedagogia e apoio didático, Departamento de ensino, Departamento de administração e Departamento De Pessoal).

Em 1986, inicia-se o processo de interiorização do EP no Pará, com a inauguração unidades descentralizadas resultado das políticas voltadas para o ensino técnico. E, posteriormente, em 1991, formou-se primeira turma do curso pós-técnico de Manutenção de Aeronaves (COSTA, 2009).

Em 1995, passa a existir dois tipos de cursos técnicos, que fornecia formação técnica para aqueles alunos que já concluíram a segunda etapa do ensino médio. Em 1998 implantaram-se os cursos técnicos pós- médio, que correspondem à área da tecnologia e recursos humanos. Cursos de extensão foram implantados em 1990, em convênio com a empresa Paraminérios. Deu-se a partir de 1991 a criação e cursos curta duração, que em 1997 chegou a um total de 70 cursos (COSTA, 2009).

Tendo em vista a transformação em CEFET, por meio do Decreto nº 18 de janeiro de 1999, passa a atender as modalidades de ensino médio, técnico e superior. Fortalecendo-se no âmbito da pesquisa tecnológica e abarcando aspectos da formação continuada.

Os anos 2000 foram marcados pela consolidação do então CEFET- PA em Instituto Federal e por enfrentar diversos desafios no que tange a educação brasileira. Deu-se o fortalecimento de cursos superiores, com forte notoriedade para os de licenciatura e cursos tecnológicos implantados em várias unidades.

Em 2004 se desenvolveu projetos oferecendo cursos para pessoas com deficiências; em 2005, a implantação da modalidade de educação a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB): em 2008 abre processo seletivo para

educação de jovens e adultos (PROEJA) e de cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação (COSTA, 2009).

A história da educação profissional sempre esteve entrelaçada com as mudanças econômicas em curso, devido à necessidade de formação de força de trabalho para os novos nichos de mercado. O processo de expansão dos institutos federais é reflexo do processo de massificação de uma formação profissional, direcionado para pessoas com níveis mais baixos de ensino. Desse modo, destacamos no âmbito da educação profissional, como reforma política, que tinha por objetivo acelerar a formação, por meio de cursos de curta duração ou à distância, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído sob a Lei 12.513/2011.

Com a consolidação do processo de expansão da EP, resultou na expansão do IFPA, tendo os seguintes campi: Belém, Abaetetuba, Castanhal, Tucuruí, Marabá, Conceição do Araguaia, Itaituba, Santarém, Altamira, Breves, Bragança, e Nova Marabá.

A história do IFPA deve ser compreendida a partir da ação/construção de sujeitos que constituíram a instituição em cada momento histórico. E apesar da sua gênese ter centrado seus objetivos na formação de força de trabalho, organizando a EP de forma instrumental, a sua evolução veio demonstrar que esse quadro teve mudanças fundamentais e transformaram o projeto de formação profissional da escola, ampliando as suas possibilidades político pedagógicas.

3.3 A concepção de formação integrada

A concepção de formação integrada representa um projeto de EP, atrelada a uma concepção de formação humana, subjacente a uma concepção de mundo, portanto, engajada com princípios da educação unitária, da formação politécnica e da concepção omnilateral. Dessa forma, evidenciamos s como postura ético-político contrária às práticas educacionais hegemônicas no campo da EP no Brasil, e resultado do movimento histórico de luta dos educadores por uma EP, alinhada com os princípios educacionais que buscam superar os paradigmas que marcaram a gênese desta modalidade de educação no Brasil.

> A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação do pensar,

> dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico- -social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

O motor da história da EP são as transformações que ocorrem no mundo trabalho, em vista que, é a divisão do trabalho fundamenta o contexto de dualidade estrutural na EP. Portanto, o pressuposto que move a concepção de formação integrada é a superação da divisão do trabalho que se remete a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, isto é, entre pensar e fazer, o que se expressa na fragmentação entre teoria e prática. Potencializando um contexto segregacionista, pois designava-se à classe mais baixa, o trabalho manual (desvalorizado e precarizado) e à elite econômica, o trabalho intelectual, este vinculado a cargos mais altos, a um nível de escolaridade superior, dessa forma, mais valorizado (RAMOS, 2014). Esse contexto, provocou um tensionamento entre o ensino propedêutico (EM) e o ensino técnico. O primeiro entendido como uma formação em âmbito geral, que prepara para o ingresso no ensino superior e o segundo como formação profissional de caráter imediato para inserção no mercado de trabalho.

Buscando superar este contexto que fragmenta a formação humana, a concepção de formação integrada se sustenta em uma perspectiva que articula EP e EM, de articulação, ou seja, na integração dos conhecimentos gerais e específicos, que corresponde ao ensino técnico. Uma formação que deve ser continua, o que significa compreender o EM e a EP como partes indissociáveis.

Portanto, é equivocado compreender esta formação como a soma das partes, pois pode ocorrer a sobreposição de uma pela outra, decorrendo em uma visão fragmentada de formação, direcionando o EM para uma etapa que prioriza os conhecimentos gerais e o ensino técnico para os conhecimentos específicos, destinado para as aplicações práticas no campo do trabalho.

Ao contrário, o que deve se estabelecer no currículo integrado é uma relação unificada entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, na perspectiva histórica e de totalidade. Que tem o sentido de compreender as partes a partir do todo e vice-versa, assim, a formação integrada não se caracteriza nem como propedêutica nem como uma formação técnica. E isso implica pautar o ensino-aprendizagem em um método interdisciplinar, de forma que na organização dos conteúdos os “[...] conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se

distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade" (RAMOS, 2007, p. 23).

Com relação à organização do ensino, Ramos (2008), explica que na formação integrada

> [...] as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2008, p. 22).

A concepção de formação integrada fundamenta seus princípios em um conceito de formação humana integral, que representa uma formação interdisciplinar entre EM e EP, que parte da ideia de ampliar a capacidade humana no que tange a apropriação do conhecimento em vários aspectos, ou seja, do ponto de vista da formação omnilateral, nos sentindo de formar o indivíduo integrando as várias dimensões da vida. Desse modo, compreende a educação como uma práxis social, que deve integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como elementos indissociáveis (RAMOS, 2007).

Compreende o homem como sujeito histórico, ou seja, como produtor e produto da realidade, entendo a sua intervenção como uma prática social determinada e determinante de mudanças sociais. Uma formação ampla perpassa por entender esta relação, o que implica compreender a realidade a partir da apropriação do conhecimento em vários aspectos.

O ponto de partida é o trabalho na perceptiva ontológica, como mediação entre natureza e homem, prática que permite ao homem produzir o mundo da cultura por meio da transformação da realidade. Assim, a ciência é entendida como os modos pelos quais o homem se apropria da natureza, representa o conteúdo que permite elaborar, sistematizar suas ações. Apreende a realidade social como uma totalidade que à mediada pelo trabalho, o homem produz conhecimento, isto é, a apropriação do conhecimento (ciência) é a condição para a construção da cultura humana. Sendo assim, concebe a produção do conhecimento como um produto

histórico da humanidade, logo entende e conceitua o trabalho como princípio educativo (RAMOS, 2007; CIAVATTA, 2005).

A concepção de formação integrada busca recuperar o sentido social da educação profissional, que reconhece a importância do trabalho na formação do homem, na construção da história da humanidade e concebendo-a como princípio educativo. Sustentada pelos princípios da educação unitária, que compreende a educação como um direito universal e inalienável, que "[...] pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social" (RAMOS, 2007, p. 2).

No que tange a formação politécnica, esta tem o sentido de formar o indivíduo em diversas dimensões da vida, estas que estruturam a prática social humana, a partir do acesso dos conhecimentos científicos, e a cultura construída historicamente pela humanidade, possibilitando uma ampla compreensão e autonomia na compreensão da realidade, fornecendo elementos para escolhas conscientes. Entende que é preciso compreender de forma indissociável a dimensão do trabalho, ciência e cultura. Partindo do sentindo ontológico e histórico do trabalho, a ciência que representa o conhecimento produzido pela humanidade, produto do trabalho humano e a cultura como o arcabouço ético, moral, estético, normas que se produz na sociedade (RAMOS, 2014). Ramos (2008) vem esclarecer que a

> [...] politecnia não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (p. 03).

A formação profissional sustentada na divisão do trabalho configura a visão de uma formação estritamente prática e na ausência de integração entre os conhecimentos, isto é, uma formação que enfatiza os aspectos técnicos, formação de material humano para mercado e trabalho. Todavia, Ramos (2007) traz:

> [...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (p. 85).

O Decreto n° 5.154/2004, Incisos três do Par. 1o do Art. 4º, estabelece que "a Educação Profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio". Ou seja, é uma modalidade

que se caracteriza por organizar de forma unificada o currículo de um curso de EP juntamente com a habilitação com a última etapa da educação básica, sendo assim, o decreto estabelece a integração entre ensino propedêutico e ensino técnico (RIBEIRO, 2006).

O decreto 5.154/2004 regulamenta o que o a LBD 9.394/1996 define que a formação integrada pode se dar na forma de matrícula única (EMI), duas matrículas em um mesmo estabelecimento, podendo ser em cursos distintos (concomitante) e matrícula apenas em cursos técnicos (subsequente).

Contudo, destacamos que a forma EMI é uma a modalidade que mais concorda na sua estrutura com o termo integrado. Pois diferente de outras modalidades oferecidas de EP, como a concomitante, onde o aluno cursava somente a formação técnica na instituição e cumpre a educação básica em outra, a modalidade subsequente, que recebia alunos que já haviam finalizado a formação básica, portanto cursando apenas o curso. Com o estabelecimento do EMI o aluno cursa ambas as formações no mesmo turno, a organização do currículo ocorre de forma articulada, assim estabelecendo nexos entre os conteúdos, tanto da EB quanto da EP.

Segundo Ramos (2007), as diretrizes para organização do currículo integrado devem priorizar a elaboração de um projeto político pedagógico sustentado na construção coletiva. Esta deve ser a premissa norteadora dos processos de elaboração da proposta pedagógica integrada, priorizando o diálogo entre áreas de conhecimento, o que deve se garantido através do fomento a formação permanente do quadro de professores, que facilite o diálogo, para construção coletiva, para compreensão das possibilidades de integração entre os currículos e pautado no consenso de uma educação integrada que foca “[...] o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional” (RAMOS, 2007. p.96). Ramos (2007) aponta:

> [...] a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a

> necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (p. 14).

O projeto político pedagógico do EMI é uma construção que só tem sentido quando organizado, elaborado e, sobretudo concretizado de forma colaborativa. Efetivar o currículo integrado perpassa pelo compromisso da instituição com a fundamentação geral da proposta, o que torna necessário proporcionar a gestores, educadores e estudantes as condições materiais, de formação, capacitação, permitindo diálogo permanente e instrumentalização didático-pedagógica, para que esta formação não se limite apenas às necessidades do mercado de trabalho.

O EMI apresenta uma lógica curricular organizada por eixos tecnológicos, de acordo com o Parecer Conselho Nacional de Educação 277/2006 e como consta nos Catálogos Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos Cursos Técnicos. Considera a importância da tecnologia na produção geral, mas não se restringe no caráter utilitarista. Identifica a tecnologia como produto da realização humana, como um instrumento que permite o avanço das atividades econômicas e como objeto da EP tecnológica, que deve ser tratado no âmbito do ensino, pesquisa e extensão para uma formação humana integral do sujeito. (RAMOS, 2014).

Nesse sentido, a estrutura de organização dos componentes curriculares aborda as temáticas que se relacionam com o mundo do trabalho com os processos tecnológicos, com as ferramentas tecnológicas do ponto vista crítico, considerando outros elementos que determinam e que são determinados pelas áreas de conhecimento, ou seja, contextualizar os avanços tecnológicos, o processo de trabalho na realidade. Nessa perspectiva de integrar conhecimentos, vejamos o seguinte conceito:

> [...] a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, ao, mas construindo permanentemente relações com o outro. Os professores de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade e na sua historicidade. (RAMOS, 2014, p. 109).

Diversas pesquisas sobre o contexto do EMI revelam equívocos no que tange a concepção de formação integrada, bem como dificuldades na concretização e falta de condições materiais para efetivar uma proposta fortemente vinculada com o trabalho coletivo escolar (BOSCATTO, 2017). Em suma, é preciso demarcar esta concepção em estado de permanente desenvolvimento e considerar que enfrenta

dificuldades em um contexto onde a formação aligeirada e utilitarista tem sentido no cenário capitalista.

Contudo, evidenciamos várias experiências formativas com a concepção integrada, demonstrando o avanço significativo com o fomento de uma educação de qualidade (SOUZA FILHO, 2011). A proposta de EP pautada na formação integrada é uma postura pedagógica que defende que a escola precisa formar o homem como um todo, trabalhando com a possibilidade de ampliar suas capacidades humanas. Nesse sentido, compreende a especificidade do seu trabalho do ponto de vista da apreensão das diversas dimensões que compõe a realidade, para chegar à totalidade e fazer a síntese, na perspectiva de romper com fragmentação da organização curricular busca orientar as práticas formativas a partir de um método interdisciplinar, desenvolvendo o currículo que construa um sujeito consciente das interferências na sociedade e da sua capacidade de transformação.

3.4 O contexto histórico do componente curricular Educação Física

A tradição racionalista ocidental determinada pelo movimento iluminista se destacava pela disseminação da ideia de uma superioridade mental, que resultou na supervalorização de habilidades mentais em detrimento dos aspectos corporais, que implicou numa fragmentação entre corpo e mente e no estabelecimento de uma educação intelectual e uma educação corporal (BRACHT, 1999). Nesse sentido, havia uma valorização da dimensão mental e uma secundarização das dimensões relativas ao corpo.

Nessa lógica, percebe-se que historicamente as práticas corporais não foram ressaltadas com significativa importância para a evolução da consciência humana. Mas entre os séculos XVIII e XIX, que o corpo é focalizado como meio de uma educação corporal coerente com o comportamento exigido (BRACHT, 1999).

Bracht (1999) explica que: “[...] educação corporal é educação do comportamento que, por sua vez, não é corporal, e sim humano. Educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano” (p. 72). É a partir desse viés, que demarcamos as origens da EF enquanto disciplina escolar, determinada pela função que a educação corporal assumiu nos momentos históricos, isto é, respondia as demandas econômicas e políticas. As ações sobre o corpo ligavam-se fundamentalmente ao militarismo e embasadas nos preceitos da

medicina, com a função de formar corpos que se adaptassem ao processo produtivo, que significava a promoção de saúde e hábitos higiênicos, na perspectiva nacionalista/patriótica.

Segundo Bracht (1999), o corpo nesse período é objeto de estudos das ciências biológicas e concebido como

> [...] uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento. O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado (literalmente, "lise") pela racionalidade científica. Ciência é controle da natureza e, portanto, da nossa natureza corporal. A ciência fornece os elementos que permitirão um controle eficiente sobre o corpo e um aumento de sua eficiência mecânica. Melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento. (BRACHT, 1999, p. 73).

No cenário brasileiro, a EF tem destaque nos períodos da Era Vargas (1930 - 1945) e do Golpe Militar em 1964, até 1980, marcada pela tendência higienista e eugênica, acentuada com a ideia de adequação ao modelo de vida europeu, com o movimento de inchaço das cidades, causados pelo processo de urbanização e crescente industrialização. O que resultou em problemas sociais e que foram vistas isoladamente sobre a visão médica higienista, que compreendia a falta de hábitos saudáveis e higiênicos, como fonte do problema, assim, a prática de atividades físicas fazia parte de um processo de prevenção da saúde (ALBUQUERQUE, 2009).

A intervenção médica teve muito impacto na constituição das bases teóricas da EF, a concepção higienista fundamentava a base de um contexto político dominado pelo conservadorismo militar. Dessa forma, construiu-se uma pedagogia que incorporava um padrão moral e estabelecia que a prática de atividades físicas fosse meio de disciplinar, higienizar, desenvolver força, agilidade, ou seja, formar pessoas obedientes, competitivas e patriotas.

Quando a EF foi estabelecida de forma obrigatória na escola (em 1937), a estruturação dos currículos refletia essas premissas, de eugenizar a população brasileira dos maus hábitos. Sendo assim, suas ações pedagógicas eram estritamente práticas, de bases fisiológicas, tendo como objetivo formar um corpo saudável. Os primeiros cursos de formação de professores de EF, em 1929 e 1930, orientavam-se por este viés, ou seja, a serviço da educação do corpo, de uma educação sanitária, uma atuação ligada à saúde (ALBUQUERQUE, 2009).

A EF tem suas funções atualizadas no Brasil, com a promulgação da LDB 4024/61, estabelecendo a sua obrigatoriedade na educação básica e com a

promulgação da LBD 5.540/68 e 5.692/71, influenciada pelo fenômeno esportivo, enfatizando o ensino pelo viés tecnicista e instrumentalista (ALBUQUERQUE, 2009).

O esporte torna-se referência e prioridade para o ensino da EF, a perspectiva do treinamento desportivo domina a prática da EF escolar, a produção do conhecimento da área está direcionada para esporte de rendimento, experiências científicas que buscavam a melhoria do desempenho e métodos de treinamento que propiciavam melhores resultados.

No enfoque racional e biológico, acrescentam-se elementos da psicologia, já que a necessidade era de controle mental via prática corporal, o que fez emergir o fenômeno esportivo, onde o rendimento e a competitividade são as bases da nova política para o corpo, substituindo à ginástica (BRACHT, 1999).

Assim, a concepção de EF consolida suas bases nas ciências biológicas e exatas, cientificista e positivista, os eixos centrais foram mantidos, a intervenção no corpo de forma mecânica e racional, bases teóricas sustentadas nas ciências naturais, portanto com objetivos estritamente práticos, caracterizando a especificidade de atuação da área.

A formação de professores vem refletindo este aspecto e consequentemente as práticas educacionais acabam reproduzindo o cenário do treinamento desportivo, e o professor assume a postura de técnico. Estes parâmetros estavam atrelados ao período do Governo Militar, que exaltava via os índices esportivos como meta de desenvolvimento da nação, que a partir da década de 80, com processo de declínio do regime militar e redemocratização da sociedade brasileira, a política educacional avança para uma nova fase.

A partir do surgimento de cursos de pós-graduação em educação, onde os professores aproximaram-se de concepções educacionais sobre uma perspectiva ideológica progressista, crítica ao modelo vigente, que impactou fortemente a área da EF (ALBUQUERQUE, 2009; BRACHT, 1999). Daólio (1997) evidencia que, busca de qualificação acadêmica na área, da educação e da EF em decorrência da inserção em cursos de pós-graduação, dentro e fora do país, contribuiu para a formação de grupos científicos da área, o que impulsionou debate acadêmico na área, favorecido pelo contexto de abertura democrática no país, que propiciou a aproximação com analises a partir das ciências humanas e na área da psicologia.

Nesse bojo, em finais de 1970 e proficuamente em 1980, configurou-se uma fase de revisão dos fundamentos que legitimavam a presença da EF na escola.

Proliferou debate acadêmico na área da EF, sobre as bases teóricas, filosóficas, científicas, políticas e culturais, que desencadeou um movimento de crítica às metodologias tradicionais, tecnicistas e da exaltação do esporte de rendimento, que constituía a presença da disciplina no currículo escolar. Dessa forma a EF deu um salto histórico frente aos princípios teórico-metodológicos que hoje se colocam como opção a prática pedagógica, que tange a elaboração e sistematização de teorias pedagógicas, que se contrapõem a metodologia tradicionalista, a concepção do adestramento físico e a esportivização (TAFFAREL, ESCOBAR, 2009; BRACHT, 1999).

Várias literaturas destacam disputa de projetos, uma crise de identidade na EF no início da década 80, momento caracterizado pelo aprofundamento de análises mais humanista sobre a educação e configura-se no paradigma do consenso versos conflito da EF, que ainda hoje se coloca como desafio de consenso para a área. (BETTY, 1957; MEDINA, 1987; OLIVEIRA, 1994).

A década de 1990 é um marco para o surgimento das abordagens pedagógicas na EF, fruto da síntese histórica do movimento renovador, que ressalta a necessidade do processo de abandono de determinadas práticas do passado para a apropriação de novos modos de legitimação da EF no espaço escolar (RUFINO; DARIDO, 2013).

O movimento renovador concerne ao movimento histórico, político e acadêmico construído a partir de um viés crítico e humanista sobre a educação, que resultou na produção da crítica ao modelo tradicional e de esportivização da EF, impulsionando a elaboração de várias propostas pedagógicas de ensino da EF, bem como suas análises críticas constituíram o substrato material para mudanças profundas na produção do conhecimento da área (SOARES et al., 2009).

A força ideológica desse movimento reverberou na produção de propostas pedagógicas e diretrizes curriculares e dessa forma influenciaram a reorientação curricular da área da EF (BOLZAN, 2014).

O quadro de propostas pedagógicas que compõe a EF, de forma geral, percebe que existe um movimento que atualiza o viés biológico e de outro lado o progressista. O primeiro compreende que a EF tem como especificidade o corpo, o movimento humano, entendendo que a EF deve agir para desenvolver as formas de movimentar, ou seja, ainda é recorrente a preocupação com a promoção da saúde. De outro lado, o viés crítico entende que as formas de movimento humano são

determinadas pelos valores dominantes da sociedade capitalista. Tem como objeto da EF as práticas corporais, entendidas como fenômeno histórico cultural (ANOEL, 2008).

Percebemos que a constituição histórica da EF assumiu diferentes concepções, contudo o estigma da aptidão física ainda é recorrente, fato que torna o seu ensino associado à prática de exercícios voltados para educar o físico, seja por meio de exercícios físicos, seja por treinamento desportivo (BRACHT, 1999; DARIDO, 2013). Silva (2011), diz que os próprios documentos oficiais apontavam para uma atividade curricular com caráter instrumental e utilitarista.

O ensino de bases tecnicistas é o que mais tem influenciado e orientado este componente curricular EF na escola, vem fortalecendo a ideia de que a EF é uma disciplina que abrange atividades práticas. Portanto, caracterizando-se como uma ação não expressiva, no fazer pelo fazer, considerada como uma disciplina “não pensante”, ou seja, que não contribui para a formação intelectual dos alunos e voltada exclusivamente para educar o físico (CASTELLANI FILHO, 1998).

Estes elementos históricos indicam que é fundamental transformar as bases legais da sua estruturação curricular, para que seja possível reverter às dificuldades, que perpassam em pensar nossa especificidade pedagógica dentro da área. Que alguns defendem serem a saúde, outros o esporte, a recreação e pouca proposta na perspectiva crítica que vem contribuindo para uma visão confusa do seu ensino (OLIVEIRA, 2011).

É possível verificar a existência de elementos teóricos que comprovam a possibilidade desta disciplina ser tratada de forma diferente, o que a possibilita cumprir um papel cientifico e crítico da realidade. Contudo, ainda são recorrentes práticas pedagógicas caracterizas pelo saber fazer, da prática pela prática, que não vem contribuído para pensar a EF para além do saber-fazer. Assim, a EF é vista como uma disciplina secundarizada, destituída de valor científico, meramente prática e recreativa (MUNIZ et al, 1998).

Com relação ao baixo status da EF, diversas pesquisas vêm apontando, a falta de organização mais consistente do ensino, ou seja, que se refere à seleção e sistematização dos conteúdos, não vem contribuído para legitimação da disciplina. Bem como as fragilidades no processo avaliativo, as demandas da educação escolar, que secundarizam e desvalorizam os conhecimentos da EF. E as condições de trabalho e as possibilidades de espaço restrito e limitado, somente a quadra

poliesportiva, já que a EF é vista apenas com a função de ensinar esportes, o tempo pedagógico diminuto para organização do ensino, são fatores que precisam ser considerados (OLIVEIRA et al, 2012; RUFINO, DARIDO, 2013).

O ensino da EF deve estar articulado aos princípios que legitimam sua presença no currículo escolar que, de acordo com o Soares et al (2002), deve fazer sentido e significado imerso a sua realidade. Nesse sentido, é necessário que tenha mudanças na organização do trabalho pedagógico dos professores o que implica em uma organização do ensino rigorosa e uma organização didática coerente (JUNIOR, OLIVEIRA, 2007).

Segundo Fernandes (2008), existe um distanciamento entre os discursos progressistas e o que realmente se concretiza no ambiente escolar, apontando elementos como a falta de articulação das propostas pedagógicas progressistas com a organização escola, a presença do pensamento sincrético dos professores sobre essas tendências pedagógicas e presença forte das metodologias tradicionais (aptidão física e rendimento desportivo) na prática pedagógica dos professores de educação física. E esse contexto implica em problemas com a organização do trabalho pedagógico. Portanto é necessário identificar quais as contradições que permeiam o processo de incorporação do conhecimento das tendências pedagógicas pelos professores, com intuito de elaborar propostas de superação para possíveis problemas teórico-metodológicos dos professores de EF.

Com relação ao processo de esportivização do ensino da EF, a amplitude que ganha o esporte no capitalismo lança mão de um poder ideológico e político muito grande, torna um desafio para a EF, a materialização de práticas pedagógicas comprometidas com a socialização do conhecimento sobre o esporte de forma crítica. Devido à força do fenômeno do esporte no aspecto da cultura que tange a formação da subjetividade. A cultura do esporte no capitalismo se caracteriza fundamentalmente pela competição exacerbada, pelo individualismo, pela eficiência, pela valorização do rendimento, pela cultura de um corpo a-histórico e próximo de uma máquina. Nesse sentido, o esporte de rendimento domina as políticas públicas que elaboram projetos desportivos (COLAVOLPE, 2010).

O esporte carrega sentido e significados para a humanidade, marcada historicamente por interesses político-econômicos, que direciona seus aspectos culturais, a sua acessibilidade, na sua forma e conteúdo. Dessa forma, a escola é o espaço importante para resgatar um novo padrão de esporte, inserido como

conteúdo escolar concebido como parte da cultura corporal, um fenômeno social constituído historicamente pela humanidade a partir de necessidades objetivas de vida e que, portanto, se expressa na subjetividade dos sujeitos nas práticas corporais coletivas ou individuais do esporte.

A EF no contexto escolar é vista como um momento de prazer, de liberdade, um espaço para a diversão, momento de deixar a “organização disciplinada da sala de aula” e, sobretudo um momento para movimentar o corpo. Logo, é caracterizada como um momento de recreação para os alunos, e não como uma disciplina que produz e constrói conhecimento importante para formação humana, como as demais disciplinas do currículo. Portanto, no trato com os conteúdos da EF, é preciso ir além da visão recreativa e atenuar o comprometimento com o sentido da educação escolar; educação essa, necessária para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Por isso, a EF como disciplina no currículo escolar, possui um grande papel, a de formar um sujeito crítico/reflexivo, na perspectiva de compreender, analisar, refletir e transformar sua realidade.

4. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EF NO EMI NO IFPA CAMPUS BELÉM

Este capítulo trata da análise do contexto político pedagógico do IFPA campus Belém, focalizando o componente curricular EF no EMI. Sendo assim, analisa os documentos norteadores da prática pedagógica e numa segunda parte faz a análise a partir da entrevista e dos questionários com os professores de EF, buscando identificar os elementos que constituem a organização do ensino da disciplina diante das demandas institucionais.

4.1 Procedimentos Metodológicos

Classifica-se como uma pesquisa de campo, pois no percurso investigativo, as fontes são coletadas e observadas em lócus, ou seja, tal como ocorrem os fenômenos (SEVERINO, 1941).

Foi destacada a importância da revisão da literatura no desenvolvimento desta pesquisa, tendo vista que possibilita apreender elementos da produção teórica sobre o objeto de pesquisa, a partir do levantamento bibliográfico sobre a produção do conhecimento que analisa a EF no EMI. Portanto, essa pesquisa tem objetivos de cunho exploratório.

A análise documental é primeiro passo no percurso investigativo, que corresponde à fase que trata da análise dos documentos legais que norteiam a organização do ensino da EF no IFPA campus Belém.

Segundo Gil (2002 p. 45), a análise documental "[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico [...]" (GIL, 2002 p. 45), tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento Institucional (PDI) do IFPA campus Belém, Diretrizes orientadoras do ensino técnico profissional (ETP), Regulamento Didático Pedagógico (RDP), Plano da disciplina EF e Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Os documentos foram coletados de forma online na página eletrônica do IFPA campus Belém, com exceção do planejamento da disciplina fornecido pela coordenação da mesma. O objetivo com a análise documental é identificar as orientações político-pedagógicas que norteiam a organização do ensino na instituição. Nesta fase, a pesquisa assume características de uma pesquisa

descritiva (SEVERINO, 1941), bem como busca analisar concepções, diretrizes pedagógicas, assumidas em uma instituição tão abrangente quanto o IFPA.

O segundo passo se deu a partir da aplicação de questionários, buscando coletar dados mais objetivos sobre o tema de pesquisa e a realização de entrevistas semiestruturadas, ambas com o quantitativo de cinco professores da disciplina EF, parte do quadro ativo da instituição. As entrevistas foram transcritas na íntegra e os resultados categorizados e analisados a partir dos objetivos definidos da pesquisa.

A utilização deste tipo de técnica de pesquisa visa identificar a concepção dos docentes sobre a EF, a relação com o EMI e analisar como desenvolvem a disciplina nesse contexto. Isto é, identificar e analisar, através dos relatos dos professores participantes, os elementos que constituem a OTP da disciplina EF no IFPA campus Belém.

Para tratamento e análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo, modalidade que tem como fases: a pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (FRANCO, 2008). Estes momentos são, segundo Triviños (1987), as etapas pelas quais o conteúdo deve ser processado: a primeira uma leitura inicial do material coletado de forma a determinar o que possui de fato relevância de análise, a segunda, é o momento de selecionar, aglutinar por proximidades e definir categorias do material em análise, é o momento de processar a interpretação inferencial, relacionada à temática em questão.

Para Franco (2008, p.16), “[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica [...]”, ou seja, um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado. Logo, o liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais.

4.2 Delimitações da pesquisa

Apontamos como lócus de investigação o Instituto Federal do Pará (IFPA), instituição que abarca os seguintes níveis de ensino: educação superior, básica com ênfase na educação profissional. É uma instituição que possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático - pedagógica e disciplinar, tem como pressuposto base na elaboração das propostas pedagógicas a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos, se configurando como uma instituição

pluricurricular e de estrutura multicampi. É composta pela reitoria e por 18 Campi e pode ser equiparada às universidades federais. Os documentos que regem seu funcionamento são: Estatuto do IFPA e o Regimento Geral do IFPA.

A Reitoria está sediada na Avenida João Paulo II, n.º 514, Belém/Pará, possuindo os seguintes campi: Campus Abaetetuba, Campus Altamira, Campus Ananindeua, Campus Belém, Campus Bragança, Campus Breves, Campus Cametá, Campus Castanhal, Campus Conceição do Araguaia, Campus Itaituba, Campus Marabá Industrial, Campus Marabá Rural, Campus Óbidos, Campus Paragominas, Campus Parauapebas, Campus Santarém, Campus Tucuruí, Campus Vigi (COSTA, 2009).

Possui como estrutura básica organizacional: Órgãos Colegiados: Conselho Superior, Colégio de Dirigentes. Sobre os departamentos, apresenta a Reitoria, Gabinete, Diretoria Executiva, Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Planejamento e de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. As Diretorias Sistêmicas correspondem: a Diretoria de Gestão de Pessoas, a Diretoria de Tecnologia da Informação, a Assessoria de Comunicação Social. Outros departamentos: Auditoria Interna, Ouvidoria, Sistema de Informações ao Cidadão, Comissão Própria de Autoavaliação, Comissão de Ética e Procuradoria Federal (PDI, 2017).

Cabe destacar que esta pesquisa delimita como lócus de investigação a unidade do campus Belém, situado no Endereço: Av. Almirante Barroso, 1155 – Bairro do Marco. Este campus é o pioneiro no processo e expansão da EP no Pará e é o que concentra a maior quantidade de alunos e cursos. Vem ofertando cerca de 39 cursos técnicos e 18 cursos superiores. Desse modo, tem muita influência política no projeto educacional da instituição.

Os setores responsáveis pelas ações de organização do ensino é a Direção de Ensino (DEN) composta pelos seguintes departamentos: Departamento Pedagógico de Apoio ao Ensino (DEPAE); Departamento de Ensino, Processos Industriais, Informação e Comunicação (DEPIC); Departamento de Ensino, Gestão e Negócios, Ambiente e Saúde, Hospitalidade, Lazer e Segurança (DEGAS); Departamento de Ensino, Recursos Naturais, Design e Infraestrutura (DERIN) e Departamento de Ensino, Ciências e Formação de Professores (DEPRO) (PDI, 2017).

O estatuto e o regimento geral são a base normativa da instituição, apontando seus princípios para o projeto de formação humana ampla, indicando as várias dimensões em que a EP pode contribuir. Em nosso estudo tratamos da modalidade de EP do nível médio, que corresponde à modalidade do EMI. Segue abaixo a relação de documentos legais que regulam o estabelecimento desta modalidade de ensino nos institutos federais.

Bases legais do EMI:

1. A Constituição Federal como lei maior. Capitulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I Da Educação Art. 205.
2. LDB 9394/96 com base: CAPÍTULO III Da Educação Profissional Art. 39 a 42 e Ensino Médio Art. 35 e 36.
3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que dispõe do componente curricular obrigatório.
4. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) dispõe os parâmetros para as estratégias de ensino.
5. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) dispõe sobre a organização dos currículos segundo a regulamentação de diretrizes.
6. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
7. Lei 11.892 cria os institutos federais definindo suas funções.
8. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT): dispõe dos eixos tecnológicos de cada área, estabelecendo o perfil do egresso, base para a elaboração dos currículos.

Destacamos abaixo os principais documentos institucionais que regem o perfil desta modalidade de ensino no IFPA campus Belém. E com relação à organização do ensino da EF destacamos o planejamento geral da disciplina disponibilizado pela coordenação de EF.

Documentos institucionais

1. Regulamento didático pedagógico do ensino (RDPE) do IFPA:

2. Diretrizes para Reorganização dos Cursos Técnicos na Forma Integrada do IFPA e Documento base corrigido
3. Programa Institucional de Estimulo ao Desenvolvimento de Pesquisa e Inovação (PDI)
4. Projeto Pedagógico Institucional (PPI)
5. Projeto Político Pedagógico (PPP)

4.3 As orientações político-pedagógicas para o ensino médio integrado no contexto do IFPA campus Belém

4.3.1 Eixos organizacionais e normativas

O RDPE do IFPA indica as bases legais que devem determinar a organização curricular do EMI. Conforme seu Artigo 33 aponta a LDB nº 9.394/96, o Parecer CNE/CEB nº 11/2012, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, PPI e o PPP do Campus como basilares para orientar a organização curricular e o desenvolvimento das práticas formativas.

E determina que devam ser consideradas as seguintes documentações legais: os PCNEM, as DCNEM, Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio curricular supervisionado, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Regulamentação do CNCT, a Regulamentação dos Conselhos Profissionais e a Regulamentação da educação à distância.

Mesmo destacando tais documentos educacionais, o disposto na lei não estabelece uma obrigatoriedade, abrindo a possibilidade de autonomia, conforme exposto no “Art. 34 O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) **deverá observar**, além das regulamentações e legislação vigente”.

A matriz curricular do EMI é organizada conforme o regime seriado, com base nos seguintes eixos.

> 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.

A partir do exposto acima, percebemos que a matriz curricular busca estabelecer o nexo entre os conteúdos do ensino técnico, que corresponde ao núcleo tecnológico e o núcleo básico, que corresponde às disciplinas referentes ao EM regular. Portanto, é no núcleo politécnico que se percebe de forma mais clara a objetividade da integralização e onde ocorre a contextualização dos conteúdos tratados no curso em várias dimensões.

Segundo o RDPE do IFPA o ponto de partida para elaboração do currículo integrado é a compreensão do perfil do egresso, com base no CNCT, onde se definem os conteúdos que vão fazer parte do currículo dos cursos. Agrupando-se as disciplinas de acordo com os conhecimentos da área, com base na organização por núcleos, que são divididos em três grupos: núcleo tecnológico (corresponde às disciplinas especificas dos cursos), núcleo básico (as disciplinas matemática, biologia, língua portuguesa, língua inglesa, artes, química, história e educação física) e núcleo politécnico (física, geografia, sociologia e filosofia).

Desse modo, entendemos que o parâmetro para delineamento dos currículos dos cursos do IFPA campus Belém, parte do cruzamento entre as modalidades de EM e ensino técnico com vista a localizar os conhecimentos que se interligam, dentro de cada disciplina. Compreendemos, então, que parte do específico para a totalidade.

A Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) é a responsável por mediar às ações institucionais que organizam as diretrizes político-pedagógicas do IFPA e teve como referência para o processo de atualização dos projetos políticos pedagógicos e reorganização dos cursos integrados a Lei 13.415/2017 da Reforma do Ensino Médio e na aprovação da BNCC. Tendo como objetivo adequar os PPC’s dos cursos e a matriz curricular com as novas orientações para o EM, no que tange a carga horária mínima e da reorganização curricular que afetou as disciplinas Artes, Língua Estrangeira e EF.

O documento base (2007) trata dos parâmetros referentes à duração dos cursos, a organização dos componentes curriculares e suas matrizes pedagógicas. E indica três possibilidades de integração para cursos, bem como as orientações finais para a efetivação do trabalho de reorganização dos cursos técnicos ofertados

na forma integrada no IFPA. Com apoio da PROEN, por meio do Departamento de Educação Básica e Profissional e Coordenação de Diversidade, que vem fornecendo condições para a construção do trabalho colaborativo para elaboração de estratégias que garantam a integralidade curricular.

Na forma integrada o EM tem sua carga horária redimensionada, pois deverá ser somada com as disciplinas do curso correspondente, admitindo-se o mínimo de 400 horas de redução. Desse modo, os cursos integrados podem ter, de 3000 até 3200 horas de duração, o que está de acordo com a lei 13.415/2017, que indica duração de três anos para EM.

Ainda com relação à carga horária, o documento base com as diretrizes gerais para cursos, vem afirmando a possibilidade de cumprir 1000h anuais no EMI, afirmando que

> [...] é viável a oferta de Cursos Técnicos Integrados em um único turno, com aula de segunda a sexta, com duração de três anos, com disponibilidade de alocar no próprio turno atividades de educação física, projetos e atendimentos intraescolares, atendo-se aos mínimos de carga horária definido para curso, conforme legislação, e utilizando os 20% EAD, que ainda possibilitará que ganhemos expertise numa modalidade muito estratégica para o crescimento institucional. Teremos uma média 4,5 aulas/dia, abrindo espaços para demais atividades e melhor organização das rotinas do aluno (p. 07).

Para os componentes curriculares EM consta 2000 horas e a formação específica, que segundo o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, podem ser cursos de 800h, de 1000h e até 1200h.

O documento dispõe que o currículo integrado é composto de 16 componentes curriculares/ano (oito componentes curriculares/semestre) e funcionam conforme o ciclo anual. Na formação integrada, o EM e o ensino técnico, a formação, a habilitação em ambos e uma condição obrigatória, ou seja, não tem como excluir um do outro. E considera-se também que os alunos que ingressam nesta modalidade de ensino são oriundos do ensino fundamental, portanto, o EM torna-se tão importante com o ensino técnico. A habilitação no curso integrado, com relação ao EM e ensino técnico, devem ser compreendidos como indissociáveis.

Contudo, nas primeiras experiências com EMI, a duração dos cursos ultrapassava a duração de três anos, pois geralmente cumpria-se mais um semestre de disciplinas técnicas, chegando até quatro anos de duração. Com a nova legislação estabelecendo a duração mínima de até três anos, percebe-se que a redução da carga horária contribuiu para melhores condições dos alunos, já que

nesse sistema não precisavam ficar em dois turnos e abria espaço para executar outras atividades. Todavia, é preciso examinar até que ponto a redução da carga horária afetou a organização das disciplinas, a distribuição dos conteúdos e em que medida beneficiou a formação dos sujeitos. Já que no documento demonstrou mais preocupação com a logística, ou seja, a reorganização das disciplinas.

Na reforma do EM, pautada na lei 13.415/2017, algumas disciplinas acabaram perdendo espaço, ou sendo minimizadas dentro da organização curricular, como é o caso das disciplinas Filosofia, Sociologia, Espanhol, Artes e EF. Afetadas fortemente na sua legitimidade com a reforma do EM. O documento base para o EMI prevê que estas disciplinas podem ser ofertadas nos cursos técnicos, contudo não de caráter obrigatório.

Com a implantação reformulação do EM, a partir da Medida Provisória 746, de 2016, conforme a lei 13.415/2017 não vem garantir de forma objetiva e clara a formação geral básica, a obrigatoriedade do ensino de todos os componentes curriculares, ao contrário, restringe a formação básica a alguns poucos conteúdos, como é o caso da EF. Desse modo, caracterizamos que o impacto desta medida provisória, para o EMI, como um risco da perda da integralidade, da sonegação de conhecimentos e o retorno a uma educação voltada apenas para o ensino técnico, anunciando o fim do EMI.

Sobre os impactos da Lei 13.415/2017 na organização pedagógica e curricular dos cursos ofertados no IFPA, a PROEN elabora o documento base, para fortalecer as estratégias de integração na instituição e faz uma análise crítica do contexto da reforma do EM, quando altera o disposto na LDB 9394/96 e define mudanças na carga horária, prevê uma estrutura de currículo em Itinerários Formativos, (Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional), onde as principais disciplinas obrigatórias são Português, Matemática, Inglês e os demais conteúdos regidos pela BNCC, que contrariam os princípios da concepção integrada previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

De acordo com Ciavatta (2018), a reforma do EM nasce no contexto de aprofundamento das reformas neoliberais, sobre as demandas de reestruturação produtiva, de ajustes econômicos que afetam a educação pública, gerando precarização e políticas articuladas com centralização das intervenções do Estado

no controle dos recursos, na avaliação da produção do conhecimento e na prática educativa. Em meio a ações desarticuladas e arbitrárias imposta pelo Estado, o trabalho docente nos aspectos da autonomia vem se desgastando.

As principais questões que afetam a educação e a EP na reforma do EM são: o termo “formação profissional” que consta no Art. 4, termo que faz referência aos objetivos da formação ligada ao mercado de trabalho, este que altera o Art. 36 da LDB 9394/96, conduzindo a separação entre EM e ensino técnico. Portanto retoma ao aspecto da dualidade que marcou a história da EP no Brasil.

Considerando o contexto de retrocesso das políticas educacionais e de crise de institucionalidade democrática no Brasil, Ciavatta (2018) diz que nesse contexto no qual a sociedade se impõe a questão adaptar-se ou resistir? Nesse bojo, evidenciamos nos documentos pedagógicos, posturas que se adaptam a política educacional neoliberal e outras que resistem, como é o caso, do documento base, que assume uma postura contrária às ingerências do Estado. Em relação à proposta da reforma do EM, destaca-se a seguinte compreensão no documento base, sobre a lei 13.415/2017:

> [...] ao separar o currículo por área de conhecimento e transformar essas áreas em itinerários formativos separados, retoma a lógica já superada imposta pelo Decreto Nº 2208/1997 e pelas Leis que anteriormente regulamentaram a educação nacional (Lei 4024/61, Lei 5692/71, Lei 7044/82), e contribuíram para acirrar a dualidade histórica nos currículos entre formação geral e formação para o trabalho. (DOCUMENTO BASE CORRIGIDO, 2017, p. 9).

Desse modo, entende que o reforma do EM “[...] fragmenta os processos pedagógicos do EMI com o Ensino Técnico e prejudica a formação integral, concepção presente nestes cursos”.

Do ponto de vista da autonomia da instituição, foi possível direcionar as ações para alternativas que mantenham o foco na formação integrada. Optando então por não seguir, pautando-se

> [...] no Art. 36 desta lei, §3º que orienta “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do Caput.”. Além das prescrições contidas no art.36, o Art.35 elucida que o currículo poderá ser voltado para a formação integral do aluno; para a construção do seu projeto de vida; e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Ainda de acordo com o Art.35, § 2º, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio incluirá, obrigatoriamente, conteúdos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (p. 10).

4.3.2 Diretrizes, princípios e concepções

O PDI é o documento que dispõe de princípios e diretrizes em âmbito mais geral dentro da instituição, tendo como objetivo nortear as ações da gestão da instituição e consequentemente de todos os campi.

A última atualização do PDI foi realizada em 2014 (com vigência até 2018), devido a as demandas do Plano Nacional de Educação (PNE), o que justifica a necessidade de reorganizar as metas do IFPA. A elaboração do PDI para próximos anos está em processo dentro instâncias da instituição.

O processo de revisão do PDI é assegurado pelo art. 16 do Decreto nº 5.773/2006, que estabelece as diretrizes para sua elaboração, cujas metas e objetivos devem estar alinhados com as premissas da Lei nº 11.892/2008, com a LDB 9.334/1996, e com as metas do PNE. Têm como parâmetros para elaboração os subprojetos dos cursos da instituição e os documentos regulatórios, tais como o RDPE, o Estatuto do IFPA reformulados, respectivamente, em 2015 e 2016, bem como o Regimento Geral do IFPA.

A elaboração do PDI é um processo longo e envolve vários representantes da instituição, pois se trata de um documento norteador da prática pedagógica institucional. Portanto, no seu processo de elaboração foi instituída uma comissão com representantes de todos os campi do IFPA, coordenado pela PRODIN, onde diversas estratégias foram desenvolvidas para ampliar a participação da comunidade. Os principais objetivos do PDI são a revisão e inclusão de metas seguindo as mudanças no contexto educacional dos institutos federais.

O PDI é o documento que indica princípios e diretrizes para a organização dos PPCs, traçando as linhas gerais da concepção norteadora de educação, base para compreensão das diretrizes e princípios, ou seja, os parâmetros educacionais utilizados na elaboração das propostas pedagógicas das suas unidades constituintes.

Em relação às tarefas da Instituição, no que diz respeito aos objetivos e valores, identificamos como central, elementos que remetem: a valorização da diversidade, a garantia da integralização de saberes e a inclusão do educando no mundo do trabalho. Indicando que suas concepções estão pautadas nos valores: da formação cidadã, da ética e transparência, da inclusão, e integração, diversidade, inovação científica e tecnológica, excelência na gestão pública e educacional,

compromisso com o desenvolvimento local e regional e desenvolvimento sustentável.

Considerando que a ênfase do ensino nos institutos federais é o trabalho com a educação profissional, logo, a educação de nível médio técnico é a prioridade. É a modalidade de ensino que abrange a concepção de formação integrada. Todavia, percebemos a partir da análise dos documentos, que não esta expresso adequadamente os aspectos que considerem detalhadamente os pressupostos teóricos da formação integrada. Uma formação sustentada na formação omnilateral e na politécnica do ponto de vista do trabalho como realização humana (CIAVATTA, 2005). Isto é, na medida em que não é visível o alinhamento teórico com as premissas que constroem a base fundamental da instituição, na concepção de formação humana que tem o trabalho como princípio articulador do conhecimento, na perspectiva histórico-dialética (CIAVATTA, 2005).

O PPI é um documento pedagógico que está incluído no PDI, e tem como objetivo indicar as concepções norteadoras para a elaboração dos PPPs das diversas unidades da instituição, ou seja, é um instrumento pedagógico orientador, com base nos seguintes princípios:

> [...] qualidade dos serviços educacionais; o compromisso com os valores humanos universais; o respeito aos valores éticos, estéticos e políticos; a inclusão social; o desenvolvimento socioeconômico por meio da educação; a aplicação da tecnologia; a articulação entre escola, empresa, família e sociedade; a valorização da pesquisa como princípio e estratégia educativa (PDI, p.61).

Aborda a concepção de educação pautada na LDB 9394/1996 e na Lei 11892/2008 tendo, como objetivo educacional,

> [...] a aprendizagem de valores e de atitudes para conviver em sociedade, propiciando a melhoria da qualidade de vida, despertando nos alunos a conscientização quanto às questões ambientais e ao desenvolvimento econômico sustentável no estado do Pará (PDI, p. 61).

4.3.3 Currículo, ensino e integração

No PDI, vem apontando que as bases para o desenvolvimento da concepção de currículo, são valores que “[...] fomentam a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como crítica, equilíbrio, multiplicidade e respeito à vida” (PDI, p. 64).

Do ponto de vista do currículo integrado, adota diretrizes que aproximam dos objetivos que visam articular os saberes científicos aos saberes popular, adota metodologias interdisciplinares e transdisciplinares, por entender a necessidade de tratar o conhecimento de forma contextualizada e multidisciplinar.

Nesse sentido, as ações pedagógicas têm como eixos: Trabalho, Processos de auto-organização dos educandos, Relação escola e comunidade, Pesquisa como princípio educativo e Pedagogia da alternância (PDI, 2017). E as diretrizes do currículo estão de acordo com a perspectiva de flexibilização do currículo, desenvolvido sobre a relação professor–aluno, tendo como eixos temáticos Sociedade, Ciência e Tecnologia, Cidadania e Mundo do Trabalho e Pesquisa Tecnológica, em cada semestre/ano. Sustentado nas seguintes premissas: a interdisciplinaridade do conhecimento, a inovação, a criatividade e o empreendedorismo.

A flexibilização curricular é entendida como um modelo pedagógico de organização curricular que contrapõe o “modelo tradicional”, e que abre espaço às diversidades dos sujeitos em processo de aprendizagem. Segundo o PPI a flexibilização curricular permite ao estudante

> [..] participar do processo de formação profissional; romper com o enfoque unicamente disciplinar e sequenciado, a partir de uma hierarquização artificial de conteúdos; criar novos espaços de aprendizagem; buscar a articulação teoria e prática como princípio integrador; possibilitar ao aluno a ampliação dos horizontes do conhecimento, e a aquisição de uma visão crítica que lhe permita extrapolar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional, além de propiciar a diversidade de experiências aos alunos (PDI, p. 65).

Entende que o processo avaliativo deve ser continuo, logo não se restringe exclusivamente a avaliações objetivas que visam alcançar notas, mas a partir da consideração do contexto do aluno, ou seja, diagnóstica e de participação. Como expressa o trecho abaixo:

> [...] acompanhando o desenvolvimento do educando, de forma processual e contínua, percebendo as dificuldades no decorrer do processo e, a partir disso, reorientando-o. Deve ser ainda, diversificada e abranger os múltiplos aspectos da aprendizagem, não se restringindo ao acúmulo de conhecimentos (PDI, p. 65).

Não se observa uma definição sobre currículo de caráter mais objetivo e científico, que justifique a elaboração do currículo escolar, que compreenda a função da escola. De acordo com Saviani (2013, p. 14), a função da escola “[...] consiste na socialização do saber sistematizado”. As bases para concepção de currículo da

instituição não têm enfatizado o aspecto do conhecimento como fundamental na função de um currículo escolar, ao contrário tem-se priorizado elementos subjetivos e afetivos.

Para Saviani (2013), perspectivas que romantizam a educação escolar, acabam por perder de vista a sua essência, é manter a lógica da educação burguesa de adaptação ao sistema. É um discurso que esvazia a escola de conteúdo, retirando a sua especificidade, que é de ensinar. E apresenta a escola como um espaço de interesse da vida cotidiana, sem considerar a objetividade e a universalidade do saber próprio da escola. Portanto a centralização do currículo escolar ao senso comum é sonegar da classe, o acesso ao conhecimento científico contribuindo para processo de domínio ideológico capitalista.

O PPI apresenta conformação com a integração, sobre os seguintes pressupostos: “articular o ensino com a ciência, tecnologia, cultura, e conhecimentos específicos”. Tendo como base de organização as DCN e o perfil profissional de cada curso de formação. Ressaltando o compromisso com a investigação científica. Dessa forma, expõe o conjunto de princípios que sustentam as ações educacionais:

> [...] responsabilidade social; garantia da qualidade dos programas de ensino, pesquisa e extensão; compromisso com a tecnologia e o humanismo; respeito aos valores éticos, estéticos e políticos; articulação com empresas, família e sociedade; currículo integrado; verticalização do ensino e a sua integração com a pesquisa e a extensão; difusão do conhecimento científico e tecnológico, e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais.(p.67).

Segundo o PPI (2017, p. 67), as diretrizes que movem o ensino no IFPA estão fundamentadas no desenvolvimento de habilidades “[...] competências, atitudes e em práticas acadêmicas, que levem o aluno a ser protagonista de seu processo de formação, na perspectiva da autonomia intelectual”. Compreende o processo de ensino aprendizagem como meio para “[...] incorporar situações cotidianas em sala de aula e a vivência sociocultural” e estimular práticas acadêmica com base na interdisciplinaridade. Percebe-se de forma clara que o documento concebe o processo de ensino-aprendizagem como um momento de interação do professor com o aluno, onde o conhecimento assume a um caráter relativista (definido como saberes). Logo não a universalidade do conhecimento.

Ressalta a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, a verticalização do ensino, a interação com as linhas de pesquisa e programas de pós-graduação stricto sensu e interação com os programas, projetos e ações de

extensão. As ações de extensão fazem são a interface entre IFPA e sociedade, o que resulta em planos políticos, projetos, programas que “visem garantir a qualificação do aluno para o mundo do trabalho”. O trecho abaixo explica o objetivo do processo:

> [...] apoia-se na valorização e troca de saberes para a solução de problemas, e no diálogo entre a função social dos Institutos e as políticas públicas, buscando a efetivação de direitos sociais e o exercício pleno da cidadania, articulada ao combate a discriminações, preconceitos e desigualdades em acordo com as políticas de ações afirmativas e de inclusão social. (PDI, p. 72).

Desse modo, o foco das ações institucionais de extensão é qualificar a formação a partir da inserção em diversos setores da área de formação, que se baseiam em: interdisciplinaridade, articulação entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa, relação dialógica entre o instituto e a sociedade, relação social de impacto, impacto e transformação.

4.3.4 Projeto Político-Pedagógico: função social

A construção do PPP IFPA campus Belém teve origem em 2014, marcado pelo período de transição de gestão. Nesse momento intensificou-se o movimento da comunidade institucional para definir as diretrizes que deveriam orientar a prática pedagógica no campus, ou seja, de consolidar um referencial teórico-metodológico que representasse a identidade da instituição. Em vista que, havia a necessidade de reorganizar o ensino do IFPA em todos os seus campi, mediante o estabelecimento do PDI e demais documentos regulatórios. E, sobretudo considerando a problemática da falta de unicidade no âmbito do referencial teórico, da desarticulação pedagógica evidenciado no PPCs, com relação aos objetivos dos cursos e as diretrizes gerais da instituição (PPP, 2014).

Em agosto de 2015, iniciou-se o processo e elaboração do primeiro PPP do IFPA campus Belém. Apesar da história centenária, o campus Belém não dispunha de um planejamento pedagógico desta magnitude até aquele período. Sendo assim, a sua construção do PPP é um marco histórico, no que tange à experiência democrática, coletiva e participativa, mobilizadas para atender a necessidade de unificar princípios pedagógicos da instituição.

A elaboração do PPI justifica o movimento de construção do PPP, tendo em vista que todos os documentos institucionais devem estar coerentes com princípios

norteadores gerais, com objetivo de reorganizar o ensino da instituição. Pois se evidenciava nos PPCs divergências entre concepção e diretrizes, o que resultava em contradições nas ações pedagógicas. Nesse contexto foi construído o PPP do campus Belém, com a perspectiva de fazer a unidade entre um perfil identitário, ou seja, uma referência para a construção dos planejamentos e projetos de ensino, congruentes com a proposta PPI/2014-2018.

O PPP do IFPA campus Belém, já absorveu as principias características teóricas que buscam romper com o ranço histórico que marcou as origens da EP no Brasil, ancorando ideias na divisão do trabalho, na separação do trabalho manual e intelectual, na dicotomia entre educação geral e ensino técnico. Rompendo com a perspectiva que compreende a EP como uma formação para adaptação ao mercado de trabalho., ou seja, uma formação fragmentada que pensava em formar o homem a o fazer, dispensando o caráter de uma formação generalista. (RAMOS, 2007).

As instituições federais de EP carregam esse estigma, vistas como espaço de formação imediata para o mercado de trabalho. E nesse ponto identificamos a efetividade do PPP no que concerne aos princípios de construção democrática e participativa e da delimitação de parâmetros teórico- metodológicos e delineamento da sua função social, princípios e objetivos gerais. Tem como ponto de partida é a LDB 9396/96 amparada no Artigo 14, que determina as questões geras sobre educação, pautada na lei 11892/2008 que instituiu os institutos federais, constando no Artigo 2 os elementos que compões as características gerais da instituição e destacando a prioridade para a modalidade de EMI.

O PNE 2014-2024, expresso na Lei 1300 de 25 de junho de 2014 e as metas 10 e 11, ligadas a EP na forma integrada, articulado com os indicadores educacionais, constituem eixos que fundamentaram a construção do PPP e que tem sua trajetória mobilizada pela comunidade acadêmica da instituição, através de ações institucionais, tais como, reuniões, debates, seminários e consulta pública, buscaram efetivar da forma mais democrática possível a elaboração do PPP IFPA campus Belém. (PPP, 2014)

Devido abarcar uma diversidade de cursos e níveis de formação a instituição, assume várias identidades, ou seja, tem natureza pluricurricular. E percebendo esta singularidade, torna-se necessário estabelecer um perfil identitário que tenha concepções gerais, consequentemente torna-se necessário estabelecer uma identidade institucional, diretrizes gerais, objetivos e concepções que apontem para

um horizonte ético-político, delimitando uma concepção de educação, de formação humana que possa efetivar uma educação de qualidade.

Assim, identificamos uma concepção de educação embasada na crítica ao modelo tradicional de ensino, que segundo o PPP caracteriza-se pela centralização nos conteúdos, colocando os alunos como receptores de conhecimento e os professores como transmissores. Como exposto no fragmento abaixo extraído do PPP:

> Visando contribuir para a definição da instituição que queremos e, portanto, do conceito de educação que deverá nos reger, Paro (2010) nos coloca em primeira instância o conceito de educação que emerge do senso comum e que, tão presente está no cotidiano das instituições de ensino, acabou por se naturalizar e cristalizar a ideia de que deve existir o sujeito que é o detentor do saber, dos conhecimentos e das informações e aquele que não os detém. O sujeito que "sabe", portanto, assumem o papel de passar/transmitir esses saberes, conhecimentos e informações aos que "não sabem". Esta concepção nos remonta ao fato de que a tarefa da educação seria somente, a partir desta perspectiva, passar/transmitir conteúdos e que para este processo ser bem-sucedido bastaria que o trabalho pedagógico estivesse organizado de modo que os conteúdos estivessem "palatáveis para quem os engole" (PARO, 2010, p. 83).

Neste trecho, percebemos que ao definir a concepção de educação, com base em Paro (2010), faz-se a crítica ao modelo de ensino compreendido como tradicional, aonde o professor detém o conhecimento sistematizado e repassa aos que não têm. Constatamos, também, uma caracterização clara da crítica de uma postura que apreende o processo educativo como uma transmissão. Faz referência à problemática que restringe o processo educativo a ação de transmitir e outra de receber, uma educação enciclopédica.

Com base nesse entendimento de educação com referência em Paro (2010), destaca que a educação é vista em um duplo aspecto, segundo o trecho extraído do PPP, discorre que a essência da educação é a relação de contradição entre incorporação e progresso. O que implica entender que a educação tanto pode servir para a manutenção da lógica homogeneizadora quanto para a formação para a diversidade. Entende a educação com uma atividade ligada a um fim que, segundo o autor base (PINTO, 2010), tem a tarefa de formar o sujeito ser útil dentro da realidade que vive, as quais podem ser determinadas por grupos específicos dominantes.

Segundo o PPP, a função social da instituição

> [...] tem caráter permanente, ou seja, todos educam e todos são educados pelas relações sociais que vivenciam ao longo da vida. Não existe povo sem educação, não existe alguém que ignore tudo. Existem saberes que se

> diferenciam de acordo com o modo de vida de cada sujeito e de acordo com as experiências por eles vivenciadas, sejam elas institucionalizadas e formais, que se relacionam mais propriamente com a educação escolarizada, portanto sistematizadas, seja por meio das experiências de vida e das relações sociais, ou seja, não sistematizadas, que não possuem objetivos e finalidades pré-determinados (PPP, 2014, p.41).

Observa-se que existe a distinção de duas formas de saber dentro da escola, que muda segundo os objetivos e conteúdos, ou seja, na forma como são trabalhados. Compreendemos que a educação é mediada pela ação do professor, é a mediação que ocorre na prática social do sujeito para que a humanidade incorpore e desenvolva o que gerações anteriores construíram de cultura humana (SAVIANI, 2013).

Com relação ao aspecto da diversidade muito ressaltado nos documentos educacionais da instituição, Saviani (2013) explica que se trata de distinguir a compreensão dos interesses dos alunos. Dessa forma vem dizer que necessariamente não é o interesse do aluno que vai definir o que deve ser tratado na escola (saber espontâneo), a escola serve para que os alunos desenvolvam as formas mais elaboradas produzidas que existem na cultura humana que corresponde aos seus interesses dentro da sociedade.

Identificamos no relato da função da instituição, a utilização do conceito de saberes, portanto coerente com a perspectiva de educação escolar que valoriza a cultura popular em detrimento do conhecimento cientifico. Caracteriza-se a existência de dois saberes, o saber escolar de dentro da escola e saber de fora da escola.

Do ponto de vista colocado por Saviani (2013), a escola deve primar pelo saber objetivo, ou seja, saber elaborado e cientifico, produto histórico da humanidade, fruto do processo de ensino – aprendizagem, que tem a escola como espaço organizado para este fim. Esta é a especificidade da educação escolar, meio pelo qual se desenvolve métodos e procedimentos que possibilitem a apropriação do conhecimento, de forma sistematizada, dosada e sequenciada. Logo, é a escola que possibilita a transição do saber espontâneo, popular, senso comum para saber sistematizado, a partir de um movimento dialético (SAVIANI, 2013).

O que implica dizer que, existe uma desigualdade entre saber popular e saber escolar, e que cabe a escola concretizar a passagem do saber popular (ponto de partida) para conhecimento sistematizado (ponto de chegada e verdadeiro ponto de partida). Processo onde se incorporam determinações que ampliam o conhecimento

do ponto de partida, dessa forma não se trata de exclusão, mais de um processo de superação por incorporação (SAVIANI, 2013).

Destaca-se a relação forma e conteúdo como norteadora do processo de apreensão do saber escolar. Conforme o trecho expresso no PPP:

> [...] a ideia de que o conteúdo da educação é tudo o que é passado do professor para o aluno por meio de disciplinas, do currículo, das lições ou que se constitui como objeto da aprendizagem, sobre a qual são concentrados todos os esforços de educadores e legisladores em torná-lo adequado, funcional, em fazer as escolhas mais pertinentes ao processo educacional. A crítica feita por Pinto (2010) a esta visão ingênua é a de que educação é mais que transmissão de conhecimentos; o conteúdo não se constitui somente por aquilo que é ensinado, mas compreende todo o ato educacional onde se incluem os sujeitos envolvidos, as condições econômicas, sociais e estruturais em que ocorrem, é algo dinâmico e não estático, tem caráter histórico e social, é intrinsecamente ligado à forma. Para ele o conteúdo: Não está constituído somente por “aquilo que” se ensina, mas igualmente por aquilo “que” ensina “aquilo que” é ensinado, com todo o complexo de suas condições pessoais, pelas circunstâncias reais dentro das quais se desenvolve o processo educacional (PINTO, 2010, p. 46).

O discurso acima trata de fazer a crítica ao modelo educacional, que centra no processo de ensino, sendo assim, valoriza os conteúdos. Saviani (2013) explica que: a crítica a “pedagogia dos conteúdos” é válida quando não se considera a função de ensinar, ou seja, da pedagogia. Discorre que, a função do professor é fazer avançar o aluno sem conhecimentos, ação pedagógica não é com os conteúdos em si, mais com formas, processos, métodos que viabilizem a apropriação e assimilação do conteúdo. Contudo não se pode desconsiderar o saber sistematizado que corresponde ao conteúdo, que é meio pelo qual o professor concretiza seu trabalho pedagógico.

A função social da instituição englobando a concepção da comunidade e ressaltando a importância da empregabilidade, mas sem dispensar a formação humanizadora.

> [...] a **função social** do IFPA-Campus Belém é promover em todas as etapas, níveis e formas de oferta uma educação profissional e tecnológica de caráter amplo e formativo, baseada no princípio da integração entre trabalho, ciência, cultura e desporto; no trabalho como princípio educativo, considerando como essencial a formação do trabalhador capaz de dominar as bases científicas, tecnológicas, políticas e sociais de sua profissão, por meio da integração entre a elevação de sua escolaridade e a sua qualificação profissional. O IFPA Campus Belém se compromete com a formação omnilateral dos educandos com vistas à sua atuação não somente no mundo do trabalho, mas como agente político de transformação social, e que para isto é indispensável à promoção de uma cultura de inclusão social, de cidadania, de paz, de respeito à diversidade, de produção e de

> socialização de conhecimentos, com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (PPP, 2014, p. 43-44).

Apesar de apontar perspectivas para uma formação humana, ficam ausentes elementos que apontem para um projeto de sociedade contra hegemônico. Isto é, um posicionamento político que defenda a educação pública e a sua função pedagógica, a socialização do conhecimento, pois é realizando esta função que ela cumpre sua função política (SAVIANI, 2013).

Princípios orientadores:

> [...] gestão democrática e participativa da educação; inclusão e diversidade; integração entre trabalho, ciência, cultura e desporto; ética e cidadania; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo; a sustentabilidade; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a democratização do acesso, permanência e êxito (PPP, 2014, p 45).

Considerando os objetivos dos institutos federais com relação a inclusão social, entende que o acesso a EP é uma forma de inclusão, articulado ao entendimento de cultura no sentido da diversidade. Sendo assim, uma sociedade inclusiva, diversa, científica e tecnologia deve-se localizar além da esfera da produção e do consumo, mas do ponto de vista da relação do ser humano com o meio ambiente.

Faz referência à diferença entre ensino integrado e EMI, pois a concepção de integração é ampla e possível de ser trabalhada de várias formas. Portanto, nem toda EP é integrada, ou nem todo EMI, abarca a concepção integrada. Compreende integração como uma práxis, uma formação ampla e a educação na perspectiva da transformação e do enfrentamento da dicotomia conteúdo e forma, ou seja, o ensino enciclopedista que não prioriza a formação humana em várias dimensões. Como disposto no PPP (2014, p. 63):

> O currículo escolar integrado, à medida que proporciona o diálogo epistemológico entre os conteúdos, as metodologias e as práticas educativas, resgata o valor entre o saber e o saber fazer e, consequentemente, a formação integral do indivíduo.

O fragmento acima expressa o fundamento geral da formação integrada, trata da integração entre teoria e prática (RAMOS, 2014). E considera que os educandos devem apreender os conhecimentos, estabelecer nexo com a realidade, sendo assim, busca formar um homem que saiba analisar, explicar, aplicar e transformar.

Destaca o respeito às diversidades, por entender o cenário atual permeado por problemas que se caracterizam a exclusão e preconceito. Sendo assim, ficou definido no PDI, o compromisso em atender as questões da diversidade.

> Essas diversidades devem ser tratadas pedagogicamente e descortinadas academicamente no interior do Campus Belém e nas salas de aula cotidianamente, para que isso se reflita no trato entre seres humanos que somos dentro e fora do ambiente escolar. Cabe-nos acolher a diversidade de saberes, manifestações culturais e os diferentes olhares que permeiam o interior da instituição (PPP, 2014, p.71).

4.3.5 Organização do trabalho pedagógico e processo ensino aprendizagem

Com relação ao planejamento pedagógico, identifica-se como sendo momento de construção coletiva, que estabelece o diálogo, debates, entre os docentes, departamentos e comunidade externa. Momento que oportuniza a instituição para implementação de novas práticas, rompendo com velhos paradigmas e desdobra-se em planejamento menores onde consta toda descrição do processo de organização da ação docente.

Elencam-se as atividades que são inerentes à organização do trabalho pedagógico:

> Fazer a distinção do que é essencial em termos de conhecimentos e conteúdos e aquilo que é complementar ou de cunho mais “acessório”; não perder os referenciais das ciências básicas (formação geral); lembrar que sobreposição, soma ou junção de disciplinas não é integração. Redefinir os processos de ensino buscando práticas alternativas às tradicionais tais como: a proposição de desafios, problemas e ou projetos, desencadeados por parte do aluno, ações resolutivas, pesquisa, estudos de situações/casos, elaboração de projetos de intervenção, construção de protótipos, entre outros. Ter a interdisciplinaridade como método. Trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade é a tentativa de rompimento com uma concepção fragmentária de ser humano em prol de uma concepção unitária de ser humano. Desta maneira a interdisciplinaridade pressupõe: Uma atitude de abertura, não preconceituosa, com a qual todo o conhecimento é igualmente importante, e o conhecimento individual anulam-se frente ao saber universal; uma atitude coerente, sabendo ouvir opinião crítica do outro se mantendo engajado e comprometido frente aos fatos da realidade educacional e pedagógica (PPP, 2014, p. 81).

Com relação ao trecho acima, entendemos que apesar de defender a ideia de fazer a distinção do que é essencial em termos de conhecimento e conteúdos e aquilo que é complementar. O que converge com a perspectiva posta por Saviani (2013), quando diz que: a estrutura do currículo da escola deve diferenciar o que é essencial (atividades nucleares) e o que é secundário para currículo, logo devem ser

priorizadas as atividades nucleares. Contudo, o discurso presente no PPP, retoma o discurso sobre igualar os conhecimentos, dizendo que todo conhecimento é igualmente importante. E isto acaba por desconfigurar a especificidade da escola.

Em analogia ao processo de ensino aprendizagem, os documentos se remetem a relação professor aluno, entendendo que o papel do educando é central do processo, e o professor é mediador entre o saber e o aluno. Com base nos seguintes objetivos: que o aluno alcance a aprendizagem significativa, ou seja, a autonomia no raciocínio, que consiga fazer generalizações com o conhecimento em seu cotidiano, ter uma postura crítica, ou seja, construtor, do seu próprio conhecimento.

Vinculamos esta perspectiva de aprendizagem ao lema pedagógico do “aprender a aprender”, que são pedagogias que, negam o processo de transmissão do saber objetivo pela escola. Nesse sentido acabam descaracterizando o papel do professor e consecutivamente negando o ato de ensinar propriamente dito. A perspectiva de aprendizagem apontada nos documentos, entendemos que, apesar do discurso progressista sobre uma educação, tais abordagens acabam por negar o conhecimento cientifico, elemento importante para que a indivíduo possa ter a consciência da sua situação enquanto sujeito histórico (DUARTE, 2001).

Segundo Duarte (2001):

> O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (p. 28).

Pauta-se na articulação entre a concepção sócio-construtivista e a perspectiva histórico-cultural (PPP, 2014, p.8 5). Para Duarte (2001), a articulação entre estas duas concepções que utilizam os termos como, sócio interacionista ou sócio- construtivista e a perspectiva histórico cultural, é uma estratégia utilizada, pela pedagogia hegemônica do “aprender a aprender”. Que busca aproximar o pensamento de Vygotsky e de Piaget, que tem construções teóricas radicalmente diferentes. Esta lógica de entendimento é a essência das pedagogias do “aprender a aprender”, o que representa uma atualização do ideário escolanovista e do construtivismo.

Em relação à concepção de avaliação, enfatiza-se o aspecto formativo do aluno como objetivo central, reiterando que práticas avaliativas de cunho classificatório, que não consideram o desenvolvimento da aprendizagem do aluno como um todo, e se preocupam apenas com a verificação ou quantificação de resultados, ou seja, priorizam somente o acúmulo de conhecimentos, não são adequadas aos objetivos de formação humana da instituição. A qual compreende que a avaliação deva ser formativa, processual e cumulativa e dialógica (PPP, 2014).

Os pressupostos que embasam a concepção de avaliação da aprendizagem da instituição têm ponto de partida no Artigo 24 da LDB 9.394/96, no qual temos a seguinte orientação:

> V– a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

No PPI também se destaca defesa com os mesmos princípios sobre o processo avaliativo, vejamos:

> A avaliação da aprendizagem deve mostrar-se dinâmica, contínua e articulada ao projeto de ensino, não se limitando exclusivamente à aferição pontual de conhecimentos. “[...] a avaliação deve ser diagnóstica, participativa e formativa, acompanhando o desenvolvimento do educando, de forma processual e contínua, percebendo as dificuldades no decorrer do processo e, a partir disso, reorientando-o. Deve ser ainda, diversificada e abranger os múltiplos aspectos da aprendizagem, não se restringindo ao acúmulo de conhecimentos” (p. 65).

No documento base indica como diretrizes para avaliação como processo o que significa dizer que ela deve ser diagnóstica por que os professores precisam conhecer os alunos, sua cultura, seus conhecimentos, ponto de partida para o planejamento do trabalho pedagógico. Este tipo de avaliação não foca nos índices de aprendizagem, mas foca nos pontos fortes principalmente pontos fracos, ou seja, daqueles que precisam de mais atenção.

Observamos que existe uma preocupação muito grande, em não transformar o processo avaliativo em uma quantificação, tal como ocorre de maneira geral na concepção mais usual de avaliação da aprendizagem, como uma etapa que ocorre sempre ao final do período letivo e serve para aferir o conhecimento ensinado. Contudo não especifica como a avaliação deve apresentar-se no processo

educativo, centrando os critérios avaliativos na especificidade dos alunos, nas dificuldades que apresentam estabelecidas a partir do diálogo.

Compreendemos a partir da perspectiva da PHC, que a avaliação perpassa todo o processo educativo, isto é, todos os momentos da aula e se estabelece e envolve tanto alunos quanto os professores. Isso quer dizer que, a avaliação não é uma etapa, única e conclusiva do processo educativo, ela é o ponto de partida do ensino e representa o julgamento de valor, com base na definição de critérios, para posterior tomada de decisão diante da realidade. A avaliação em um processo pedagógico, a avaliação se apresenta na perspectiva do professor, como sujeito que desenvolve o processo de ensino, que faz a síntese, que analisa o contexto pedagógico para traçar as estratégias adequadas para efetivar a aprendizagem. E também na perspectiva do aluno, como aquele que apreende conhecimento, que passa do pensamento sincrético a síntese. Projeta sucessivas avaliações sobre o professor, sobre processo de ensino-aprendizagem e de si mesmo (GASPARIN, 2011).

Desse modo, avaliação é um elemento que medeia à organização do trabalho pedagógico e tem como resultado o aluno concreto, isto é, a aprendizagem. Apesar de a avaliação ocorrer em vários momentos do processo ensino aprendizagem, onde toma como objetivos específicos, a diagnose, o aspecto somativo e formativo. Todavia não constitui a essência da avaliação, pois existe um dado momento em que é preciso analisar, revisar, avaliar, considerando o conteúdo e o trabalho educativo desenvolvido pelo professor. Nesse sentido, avaliação deve servir aos objetivos do ensino, que é de facilitar aprendizagem dos conteúdos científico cultural da humanidade. Como assevera Gasparin (2011):

> Assim, o essencial não é alterar as formas de apreciação do rendimento escolar dos alunos e dos professores, mas transformar o processo de ensino e de aprendizagem, pois o como ensinamos e os fundamentos teóricos que sustentam a ação docente-discente indicam como será a avaliação (p. 1983).

4.3.6 Concepção integrada

A respeito dos princípios norteadores da concepção integrada percebemos a tendência à centralização do educando no processo educativo, que constituem pedagogias que vêm comungando da negação daquilo que chamam de “educação

tradicional”. Podemos dizer também que é uma negação das formas clássicas de educação escolar. Sobre a negação da educação dita tradicional, destacamos o movimento escolanovista como precursor deste debate, e que hoje vem se reproduzindo em tempos neoliberais. Saviani (2007) diz que o neoescolanovismo, neotecnicismo são a referência de o lema aprender a aprender na última década do século XX.

Por sua estrutura multicampi o IFPA possui uma hierarquia pedagógica, com relação aos documentos que orientam a organização do ensino. É onde identificamos os documentos regulatórios, e os projetos pedagógicos que buscam se alinhar a uma perspectiva comum, a uma concepção de educação.

Na análise dos documentos citados, apontamos que é inquestionável a crítica ao modelo tradicional de educação, pela sua forma conservadora, instrumentalista e mecânica. Mas é necessário avaliar os limites dessa crítica, é preciso, sim, fazer a crítica, com o objetivo de superar, isto é, superar por incorporação. Nesse sentido é essencial assimilar os elementos válidos da escola tradicional e isso implica refletir e analisar as possibilidades de contribuição para a objetividade da educação escolar.

Para Duarte (2010), é central nas pedagogias hegemônicas o princípio do relativismo, que se mostra de duas formas: o relativismo epistemológico e cultural. Do ponto de vista do relativismo epistemológico, o conhecimento é completamente determinado pelo tempo, espaço, experiência e pela singularidade de cada sujeito. Ou seja, o conhecimento válido e necessário, é aquele útil para a aplicação prática de determinado sujeito inserida em uma determinada cultura. Nesse ponto de vista cada cultura tem seu saber, e, portanto, não se considera adequado legitimar um conhecimento verdadeiro, pois cada cultura tem seu saber, logo, não é valido o julgamento sob sua validade.

Nesse sentido, Duarte (2010) afirma que o relativismo, tanto epistemológico quanto do ponto de vista cultural, caminham para uma ausência de referências, de uma definição, seleção, sistematização do que ensinar na escola.

O relativismo é uma das marcas das pedagogias hegemônicas, e vem determinando vários problemas para a sistematização dos conteúdos escolares. Segundo Duarte (2010), se o conhecimento é relativo, determinado pelo sujeito, onde cada cultura tem seu conhecimento, seu saber próprio, segundo essa perspectiva, não seria possível definir um currículo escolar, pois existem várias

culturas, e o currículo deve dar conta dos elementos da sua realidade, pois a sua experiência é que determina o que vai ser interessante para sua formação ou não.

Nessa perspectiva, nega-se a existência de uma cultura humana, que seja referência para a sistematização de um currículo vinculado ao conhecimento cientifico mais elevado. E ocorre, uma supervalorização do conhecimento tácito dos alunos, do seu cotidiano, ou seja, da sua experiência de vida e em decorrência, a desvalorização do conhecimento científico, teórico e acadêmico. Duarte (2010) destaca que o currículo baseado no conhecimento tácito retira do professor sua função, que é de transmitir o conhecimento científico e que tais pedagogias como o construtivismo e a teoria do professor reflexivo, promovem uma descaracterização do trabalho do professor.

O documento base discorre sobre os princípios da concepção integrada de formação, como aquela que contempla as várias dimensões do trabalho humano, seja ciência, técnica, tecnologia e cultura geral (RAMOS, 2011). Destacando como princípios norteadores:

> [...] o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como fundamento da formação do educando, a interdisciplinaridade, a aprendizagem de conhecimentos significativos, a construção coletiva do conhecimento, a avaliação como processo, o respeito ao ser e aos saberes dos educandos e das relações gênero étnico- raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (p.12).

É necessário fazer alguns destaques com relação aos princípios norteadores do currículo integrado, pois mesmo se mantendo a perspectiva da formação politécnica, no documento base do IFPA, não se evidencia os parâmetros que se alinham com a concepção integrada do ponto de vista do trabalho na perspectiva ontológica e histórica. Ao contrário, enfatiza o entendimento de trabalho na perspectiva da qualificação para mercado de trabalho.

Apesar de apontar a perspectiva do trabalho como princípio educativo, não se observa indícios da essência do debate sobre a formação integrada, que consiste em compreender o trabalho como mediação da produção da vida, na produção material e imaterial, na produção da cultura humana, pois o trabalho engloba processo teórico-prático, portanto trabalho é uma prática social histórica.

Entendemos que incorporar estes princípios implica compreender o trabalho no seu sentido formativo e humanizador. Portanto, não é formar para o trabalho no sentido imediato que o termo assume na sociabilidade do capital, mas para e pelo

trabalho em sua forma concreta, assegurado pela integralização entre os conteúdos do EM e do ensino técnico.

A questão da pesquisa como princípio fundamental na formação, vem reforçando a fragmentação entre EM e ensino técnico, o que se remete a divisão entre teoria e prática, isto é, entre trabalho intelectual e manual. Perceptível quando se afirma que:

> Tendo como cerne a educação profissional enquanto formação sob uma perspectiva integradora, é necessário que a teoria esteja em consonância com a prática, o que se concretiza por meio da pesquisa e da extensão. Assim, o aluno aprende também por meio do fazer [...] (DOCUMENTO BASE CORRIGIDO, 2017, p. 13).

Outro ponto relevante a respeito da valorização dos saberes do educando, o documento base indica que é preciso considerar o contexto sociocultural dos educandos, seus conhecimentos prévios, a fim de que se tornem responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem, nesse sentido o professor torna-se um facilitador no processo educativo.

> Esta postura implica em reconhecer que os alunos detêm conhecimentos que não podem ser excluídos do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que são sujeitos os quais, além de serem imbuídos de valores e experiências pessoais, também apresentam comportamentos que refletem contexto social e cultural específico (DOCUMENTO BASE, 2017, p. 14).

Entende que o processo educativo não deve reproduzir as metodologias tradicionais que enfatizam a transmissão do conhecimento de forma mecânica. E defende que o conhecimento precisa ser construído por todos, de forma coletiva. No entanto, destacamos que tais concepções estão de acordo com slogans que reproduzem as estratégias das pedagogias do “aprender a aprender”. Ou seja, de que o aluno constrói seu próprio conhecimento e do professor como facilitador.

Com relação a interdisciplinaridade versa que:

> O que tais metodologias têm em comum é a participação dos estudantes no processo de construção dos conhecimentos e a possibilidade de estabelecer uma relação interdisciplinar entre os conteúdos estudados. Considera-se, portanto, que, quando um fenômeno é estudado sob diversas óticas, se obtém uma percepção mais completa deste objeto, o que é possível pela interdisciplinaridade (DOCUMENTO BASE, 2017, p.15).

Abrange também as questões de gênero e étnico raciais, conforme descrito abaixo no documento base:

> As questões de gênero e as relações étnico-raciais devem ser consideradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico integrado. Isto se dá em função

> das novas concepções de respeito e tolerância às diferenças, segundo as quais não há mais espaço para relações inflexíveis e hierarquizadas. A integração não se resume aos conteúdos do curso, mas diz respeito, também, às relações desenvolvidas entre aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem (DOCUMENTO BASE, 2017, p.15).

Apontam alternativas metodológicas para concretizar a integralização, a partir de Metodologias Ativas, fundamentadas na pedagogia problematizadora, que busca romper com os modelos tradicionais educativos, com o objetivo de reforçar a aprendizagem sustentada no princípio da autonomia. Segundo o documento base:

> A proposta problematizadora da educação parte do pressuposto de que resolução de problemas pode se configurar como um percurso para a construção de um saber significativo, no qual a aprendizagem se constitui como resultado do desafio posto por uma situação-problema (DOCUMENTO BASE, 2017, p. 17).

4.3.7 Educação Física no IFPA campus Belém

A compreensão da especificidade da EF no EMI no IFPA campus Belém, requer a análise do planejamento da disciplina, ou seja, a proposta coletiva de sistematização do ensino da disciplina que orienta a prática dos professores.

A proposta pedagógica da EF, elaborada pelos professores de EF aponta que estão em consonância com os documentos legais da instituição, buscando adequar às abordagens pedagógicas as diretrizes da EP, considerando o contexto do EMI. E considera a elaboração da proposta fundamental para superar os paradigmas históricos da área. Afirmando que os pressupostos que envolvem o planejamento da disciplina têm o objetivo de construir uma nova visão sobre a EF na instituição.

Caracteriza a EF como componente curricular segundo a regulamentação existente, o que no âmbito do EM põe em evidencia a possibilidade deste componente curricular aprofundar o conhecimento sobre as práticas corporais. Tem em vista a construção do PPP da instituição, que orienta para o aspecto da formação humana integral. Sendo assim, apresenta parâmetros teóricos-metodológicos que situa a EF na perspectiva crítica e transformadora, conforme a determinação da função social da instituição prevista no PPP. E considerando o aspecto da integração como especificidade da EP na instituição, já que a EF atende as modalidades do EMI. Portanto tem como eixos articuladores a ciência, o trabalho, a cultura e tecnologia.

Estabelece que a EF deva ter enfoque crítico e delimita no plano da disciplina a utilização das seguintes propostas pedagógicas: Abordagem Crítico-emancipatória, Crítico-superadora e na Concepção de aulas abertas. Consideradas abordagens críticas na área da EF, portanto alinhando-se com os pressupostos mais gerais da instituição com relação à educação e a formação humana.

A metodologia do ensino da EF no campus está marcada por estratégias que requerem participação dos alunos na seleção dos conteúdos, utilização de textos, apresentação de palestras sobre temas da área, organização de seminários, exibição de filmes e recorte de notícias que abordem temas do conteúdo tratado e vivencia de práticas corporais.

Embasado nas Diretrizes curriculares para EM, delimita como conteúdos estruturantes: Conceitos e definições do movimento humano, o contexto da EF escolar e as práticas de jogo, de ginastica, lutas, danças e esporte. Tratado os aspectos históricos, conceituais, procedimentais e sócio-político. Destaca como núcleo articulador os temas da qualidade de vida, saúde, trabalho e as práticas corporais de lazer.

Sobre a avaliação da aprendizagem considera como processual, e define como critérios: a assiduidade, a participação nas atividades seja na forma individual ou coletiva, o cumprimento de tarefas acadêmicas tais como elaboração de relatórios, textos, a participação nos seminários, consta também a avaliação objetiva (prova escrita) e autoavaliação no processo de ensino aprendizagem.

A prática pedagógica da EF vem sendo caracterizada predominantemente pela ausência de uma sistematização curricular, o que vem contribuindo para a desvalorização pedagógica e intelectual da disciplina, à medida que seus conhecimentos não são reconhecidos como relevantes no processo de escolarização (BOLZAN, 2014). E com base nisto que, Boscatto (2017) vem dizer que a existência de uma base curricular é fundamental para o planejamento de ensino dos professores e para a garantia da aprendizagem, contribuindo para a legitimidade pedagógica deste componente curricular. Logo, é preciso organizar uma base curricular da EF para o ensino médio, uma sistematização coerente com este nível de ensino, e que contemplasse a especificidade da educação EPT.

Portanto, a construção desta proposta de ensino denota a compreensão que os professores tem da abrangência da disciplina na escola, como componente curricular que tem valor intelectual e cultural. Silva et al (2016), enfatizam que a EF

inserida no contexto da formação integrada deve estar organizada conforme o Projeto pedagógico e dessa forma, suas práticas tem uma justificativa institucional e pedagógica.

Evidenciamos que se utiliza o termo cultura corporal de movimento com relação ao objeto da EF. Apesar das características progressistas identifica-se que os professores têm mais proximidade com esta nomenclatura, o que podemos entender como uma forma de unificar, isto é, um o ponto de partida para tratar os conteúdos da EF, que é o movimento.

4.4 Análise do questionário e das Entrevistas

Este item corresponde a análise dos dados empíricos coletados através da aplicação de questionário e da entrevista do tipo semiestruturada. Em nosso estudo foi possível realizar a pesquisa com cinco professores. Segundo informações da coordenação de EF do IFPA campus Belém, no quadro se professores de EF ativos consta a quantidade de seis docentes. Os dados da entrevista e do questionário devem complementar-se, à medida que vão revelando e se relacionado com os objetivos da pesquisa.

O primeiro ponto importante a tratar, é sobre o **perfil dos professores** participantes com relação a sua formação profissional, área de atuação e tempo de atuação como docente no IFPA, pois é necessário conhecer a trajetória dos docentes para problematizar sua prática pedagógica.

Tabela 1: Perfil dos participantes[8]

IES FORMAÇÃO /ANO	PÓS GRADUAÇÃO	ÁREA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO IFPA
UEPA/1982	Especialização	Treinamento desportivo	33 anos
UEPA/ 1997	Especialização	Movimento humano	11 anos
UEPA/1988	Especialização	Metodologia do ensino da EF	13 anos

[8] Os participantes foram listados no quadro de forma aleatória.

UEPA/1977	**Mestrado /Doutorando em ciência do desporto**	**Ciência do desporto**	**13 anos**
UEPA/ 1993	**Mestrado**	**Gestão Pública e treinamento desportivo**	**25 anos**

O primeiro ponto revelado a partir da análise do quadro é que todos os docentes foram formados no período da antiga Escola Superior de EF, hoje incorporada à Universidade do Estado do Pará (UEPA), todos com mais de vinte anos de formação inicial.

Todos apresentam pós-graduação, sendo dois mestres (P1 e P2) e os demais especialistas. Com relação à área de atuação indicada pelos docentes, ou seja, que domina na formação e possivelmente na atuação desses sujeitos aponta para o âmbito do treinamento desportivo, da ciência do esporte e do movimento humano. Contudo destacamos que P3 é uma exceção já que indica área da EF escolar na formação continuada.

Sobre o tempo de atuação no IFPA, os docentes P2 com 25 anos e P4 com 33 anos. P1, P3 e P5 são professores mais recentes e tem em média entre 11 e 13 anos de atuação na instituição. Dessa forma, caracterizamos que os docentes, possuem uma vasta experiência profissional na área da EF, com relação ao tempo de formação e com relação à atuação como docente na instituição. Portanto, tem domínio e clareza da dinâmica do trabalho docente.

Tabela 2: Experiência profissional

PARTICIPANTE	EDUCAÇAO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MEDIO	ENSINO SUPERIOR	POS GRADUÇÃO
P1	X	x	X	-	-
P2	X	x	X	x	-
P3	X	x	X	x	-
P4	-	x	X	-	-
P5	X	x	X	x	-

Com relação à **experiência profissional**, o quadro acima apresenta dados que revelem elementos da trajetória de atuação dos participantes e demostram que os professores tiveram experiências praticamente em todos os níveis da educação

básica, no que concerne a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Com exceção do P4 que não teve experiência com a educação infantil. Com relação à experiência com nível superior temos P2, P3 e P5. Este quadro demonstra abrangência de experiência com o magistério dos participantes pesquisados.

Com **relação à atuação com atividades fora do ambiente escolar** (Quadro 3), este item demonstra as temáticas tratadas pelos participantes em outras atividades, o que possibilita compreender as suas opções de atuação dentro da área da EF.

Tabela 3: Atividades fora da escola

PARTICIPANTE	ESPORTES	DANÇA	GINASTICA	RECREAÇÃO/LAZER	LUTAS
P1	X		x	X	
P2	X				
P3	X				
P4	-	-	-	-	-
P5	X				

Com exceção de P4, que não manifestou a realização de atividades fora da escola, os demais apontaram atuação com o esporte, sendo que apenas P1 indicou além do esporte, a ginástica, lazer e recreação. Nesse sentido percebemos que o esporte é predominante na atuação desses sujeitos.

Apontamos o quadro abaixo como referência para compreensão do contexto da **dinâmica de trabalho na instituição**.

Tabela 4: dinâmica de trabalho na instituição

PARTICIPANTE	TURNO DE AULA	QUANTIDADE DE TURMAS	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO
P1	Manhã/tarde/noite	2	40h DE
P2	Manhã/tarde	6	40h
P3	Manhã/tarde	6	40h
P4	Manhã/noite	3	40h DE
P5	Tarde	1	40h

Percebemos no quadro acima, que todos os participantes têm a mesma quantidade de carga de carga horaria (40h), contudo P2 e P3 têm maior número de turmas. Isto se explica com relação à participação em projetos de extensão e pela atuação em cargos de coordenação. Com exceção de P1 todos tem uma carga horária referente à extensão. Destacamos que P1 e P4 se enquadram na categoria de dedicação exclusiva, e os demais possuem vinculo em outras escolas, tendo, estes últimos, portanto, uma carga horária de trabalho extensa.

Cabe destacar que a maior parte dos **projetos** de extensão de que os professores fazem parte, está voltada para os seguintes segmentos da EF: Qualidade de vida na musculação, viabilização dos jogos e treinamentos de equipes esportivas, Eco biblioteca e uma (P5) referente à atuação em coordenação de extensão. A partir deste delineamento entendemos que, já se coloca como hipótese o interesse predominante dos professores no âmbito esportivo da instituição, visando os jogos locais, regionais e nacionais entre os institutos federais.

Sobre a **forma de organização da disciplina EF**, foi indicado pelos participantes que as aulas não ocorrem no mesmo turno que as demais disciplinas e que não existe a separação de turma por sexo, ou seja, a participação e mista.

Com relação à realização da disciplina EF no contra turno das aulas, é preciso destacar que o EMI, é uma modalidade que funciona abrangendo o currículo da formação geral do EM e do ensino técnico, em um único turno. Desse modo, o fato de a EF acontecer em horários distintos das aulas normais vincula-se ao fato da grade curricular do EMI ser extensa. No entanto, acreditamos que possam ocorrer prejuízos para os alunos quando a EF é realizada em período diferente, pois isto exige retorno dos alunos à instituição, dessa forma maiores recursos de deslocamento.

Sendo assim, destacamos a necessidade de organizar EF no mesmo turno das demais disciplinas, pois isto diminui a evasão escolar no âmbito da disciplina, já que a mesma é estigmatizada como um componente menos importante ou uma atividade recreativa.

Desinteresse e situações de dispensa são recorrentes nas aulas de EF, devido a suas origens como atividade que tem objetivos práticos, relacionados ao corpo, ao movimento corporal. Portanto, acreditamos que é preciso que a instituição perceba as especificidades deste componente curricular a fim de construir alicerces para sua legitimidade pedagógica no currículo escolar, o que para exige

procedimentos que a coloquem no mesmo patamar de importância das demais disciplinas, o que significa regulamentar e possibilitar sua prática e acesso aos estudantes, sem prejuízo econômico e social.

Com relação à presença da EF na instituição, destacamos nas falas dos professores, a desvalorização tanto da instituição quanto dos alunos e de um processo de desmotivação dos professores diante do descrédito com este componente curricular, evidenciado nas falas abaixo:

> "O que aconteceu muito é o desinteresse dos professores com relação a própria disciplina. E isso a EF tem muito descrédito, muito mesmo, nós estamos tentando mudar isso, são poucos que realmente se interessam por isso, de mostrar a EF como uma alavanca assim de crescimento do aluno né a sua parte axiológica, na sua formação em todos os níveis." (P1)
>
> "Os próprios professores, muitos falam, comentam eles dizem não a educação física num vai ajudar a formação profissional." (P2)
>
> "Ainda temos muito a caminhar, por uma série de questões, pela própria característica da instituição eu vejo que algumas barreiras precisam ser vencidas ultrapassadas. Alguns colegas de outras áreas precisam compreender EF como um processo, como sendo uma disciplina importante que tem o seu conteúdo igual às demais." (P3)
>
> "Todos esses anos, que eu passei por aqui, eu já dei aulas mais estruturadas, em termos de aula, não treino aula, mais estruturada; mas só tem o seguinte que os alunos eles tinham essa competência, hoje em dia não têm essa competência e eu não sei o porquê certo se é problema do celular né da informática que tirou a visão essa participação dele no esporte de corrida, de satisfação com recreação né, eles tão mais... mas a gente tá com ao longo do tempo e ainda procuro até hoje nas minhas simples eu procuro fazer essa mudança de pensamento pra que eles se interajam." (P4)
>
> "A nossa instituição como um todo, ela não identifica a educação física como um componente curricular importante pra formação desse indivíduo, nós temos muito embate. Ela é subutilizada como um, a visão das pessoas e como se ela fosse subutilizada, de forma só de lazer, então não se identifica o conteúdo a sua real importância." (P5)
>
> "Dentro do instituto, há onze anos eu já fiz muito eu já fui já produzi muito enquanto professora do instituto; hoje em dia eu me sinto um pouco é, vamos dizer, cansada de lutar dentro do sistema tão deficitário quanto este e eu realmente me sinto desmotivada pra trabalhar e eu percebo que o meu rendimento caiu." (P5)

Segundo os participantes, as aulas de EF são suspensas, por utilização dos espaços para eventos ou jogos das instituições. Percebemos que é fortalecida a ideia da quadra esportiva como lugar mais apropriado para ministrar as aulas. Assim, estando ocupado este espaço, acaba sendo justificativa a suspensão das mesmas. Esta concepção reforça a ideia da disciplina como uma atividade prática, ou seja, fortalecimento do aspecto procedimental.

Tabela 5: Conteúdos

Conteúdos	P1	P2	P3	P4	P5
Esporte	5	5	5	5	3
Ginastica	3	4	5	4	3
Lutas	2	4	5	3	2
Jogo	5	4	5	3	4
Dança	3	3	5	3	3
Capoeira	2	3	5	3	2

A tabela 5 indica uma estimativa, feita pelos professores, de importância dos conteúdos. A análise do quadro demonstra que existe uma ênfase na valorização do conteúdo esporte. Percebemos que as disciplinas menos trabalhadas são ginástica, lutas, dança e capoeira. Desse modo, compreendemos que é muito forte no ensino da EF o conteúdo esporte, e que acaba prevalecendo diante dos demais conteúdos. Apenas P3 apontou a mesma estimativa para todos os conteúdos, no entanto os demais indicaram estimativas diferentes, de forma geral com destaque para esporte e jogo.

Com **relação às condições materiais**, recursos didáticos disponíveis pela instituição, os participantes elencaram a disponibilidade de diversos materiais, principalmente P1, P2, P3. Sendo que P4 e P5 apontaram poucos elementos. Contudo cabe ressaltar o que os participantes relataram sobre as condições materiais de trabalho na instituição, que se refere a estrutura física: de forma geral os professores caracterizam como razoável, no sentido de dizer que ainda não é a ideal, mas possibilita trabalhar minimamente os principais conteúdos da EF. Como expressam as falas de P1 e P3:

> “O espaço é muito bom, tem melhorado, a questão do material didático também ele é razoável, poderia ser melhor.”

> “elas são muito boas nós temos duas quadras polivalentes nós temos um ginásio, a quadra, mais um campo de futebol, uma sala de musculação, uma sala de esforço resistido, de lutas; nós temos uma piscina que não tá funcionando mais a gente acredita que ela possa vir a funcionar, tem um espaço também que dá pra fazer muito trabalho com relação ao atletismo; nós temos eh um material razoável não é de primeira, ele satisfaz tranquilamente as nossas necessidades.”

Apesar de quadras poliesportivas, sala de lutas, sala de musculação, campo de futebol, sala de dança em boas condições, com exceção da piscina que ainda não foi finalizada, materiais como bolas, cones, plintos e etc, encontram-se sucateados. P2 e P5 respectivamente destacam que sucateamento:

> “vai havendo um desgaste natural dos materiais, os materiais vão se danificando alguns vão quebrando outros vão sumindo e não há uma

> reposição quase que de imediato tanto no material esportivo quanto uma série de outros materiais."
>
> "nossos materiais são extremamente sucateados; quando têm são sucateados, de baixa qualidade, um exemplo que eu vou te dar: uma bola que duraria um ano não dura três meses, então a gente tá passando por essa situação de não ter quase material pra se trabalhar".

O que prejudica o trabalho dos professores, pois existem poucos materiais, e com a questão levantada sobre a centralização das turmas nos mesmos horários, os materiais tornam-se insuficientes para a demanda. P2 relata as dificuldades com os materiais, dizendo que:

> "[no] ano letivo de 2019 nós fomos surpreendidos por uma centralização dos horários; a comissão de horário que a instituição criou ela centralizou muito as turmas de EF às terças e quintas o que tá causando uma acumulação de turmas nos mesmos horários e também esse ano eles fizeram uma mudança que eles colocaram sempre no final do turno da manhã e no começo do turno da tarde e isso ta causando um problema muito grave pra nós porque os alunos ou vem com fome ou eles vem depois das refeições. São pelo menos dez turmas de 14 no total, então só quatro teoricamente que estão numa situação mais amena. E isso ai influencia na questão estrutural. São muitas turmas nos mesmos horários com pouco material disponível, material esportivo, material didático." (P2)

Em relação às **condições salariais,** todos os docentes sentem-se contemplados, todavia existe uma satisfação muito grande com relação à carga horária de trabalho, incentivo a formação e salários e carreiras destes professores como é recorrente na fala deles.

> "aqui o professor não pode reclamar de salário todos ganham muito bem né você tem acesso a fazer um mestrado e doutorado, basta você querer não pode reclamar eu não vejo aqui, é por quê um professor do instituto ser relapso com suas aulas já que todos recebem muito." (P1)
>
> "Com relação às questões salariais eu digo que o melhor lugar pra gente trabalhar é no IFPA, ou melhor, e nos IF s do Brasil nós temos muitas condições de fazer um bom trabalho por conta até mesmo do nosso salário." (P3)
>
> "Eu acredito que o professor de educação física de início, é mau remunerado, agora no meu caso, que eu recebo como mestre e eu tenho praticamente cinquenta anos de serviço público então tenho eu consegui RSC que me deu mais um suporte financeiro nessas condições eu meu patamar de ganho esta o suficiente não excelente mas tá muito bom." (P4)

Outra questão citada pelos professores são as dificuldades de cunho politico dentro da instituição, que vêm prejudicando a presença da EF no currículo integrado. Professores relatam que hoje a EF, está presente, somente no primeiro ano do EMI. Conforme a fala de P4:

> "A EF teve alguns cortes no campus Belém, um dos cortes principais foi, por exemplo, tirar a EF do segundo e terceiro ano, ou seja a educação física ficou pouco abafada pelos gestores, eu não sei se por causa de outras disciplinas que o currículo teve grande, se inchou demais o currículo, em horas aulas isso deixa a educação física com plano inferior."

Efetivamente, a perda de atuação da disciplina no segundo e no terceiro ano vem repercutindo no sentimento de desvalorização deste componente curricular e de desvalorização profissional. Nessa perspectiva, destacamos nas seguintes falas:

> “Politicamente é complicado trabalhar aqui no IFPA, infelizmente tem algumas pessoas que tiveram algumas gestões que dificultaram muito o trabalho da gente da educação física e inclusive nós agora estamos apenas nas turmas do primeiro ano do ensino médio; nós perdemos as turmas do segundo ano do ensino médio e do terceiro ano do ensino médio por conta dessa, digamos assim, dessa luta, dessa queda de braço político que nós não tivemos, sustentação, força política pra nos mantermos no segundo e no terceiro ano do ensino médio.” (P3)

> “Outro ponto importante é a nossa instituição como um todo; ela não identifica a educação física como um componente curricular importante pra formação desse indivíduo; nós temos muito embate, nós temos é... tanto que agora se você for prestar atenção na quantidade de turmas nós só temos o primeiro ano do ensino médio coisa que a lei a LDB fala que é obrigatório a educação física pro ensino básico e o ensino básico vai até o ensino terceiro ano do ensino médio; então nós aqui nós não damos aula para o segundo e terceiro ano do ensino do ensino integrado né, foi uma foi uma retirada de direitos nossos que eu vejo, isso não nos dá condição de desenvolver um trabalho ao longo de três anos, a gente só dá pro primeiro ano vai pro terceiro ano então isso o que isso no meu entendimento denota é que essa educação física ela não é reconhecida como componente curricular.” (P5)

Contudo, relatam os professores que, têm-se perspectivas de mudanças na nova gestão para a EF. Como argumenta P3: “Essa nova gestão do campus Belém tá mostrando muito acordo conosco da EF e eu espero que isso realmente continue prevalecendo”.

Caracterizamos que esta perda de espaço da EF, em primeira instância, é reflexa das orientações dadas pela nova BNCC, que põe a EF em um patamar optativo. A proposta pedagógica da instituição já vem adotando as diretrizes recomendadas pela nova BNCC. Contudo é preciso destacar que são orientações, portanto não tem caráter obrigatório, cabendo à instituição a escolha. Acreditamos que a postura da instituição em retirar a EF do segundo e do terceiro ano do EMI, é motivada pela noção de que, os objetivos da disciplina estão ligados à atividade física, pratica esportiva. Portanto estes objetivos poderiam ser alçados em espaços de extensão dentro da instituição, onde se desenvolve treinamento em modalidades esportivas e afins, ou em locais públicos ou privados, tais como academias de ginasticas, etc. Busca-se diminuir a grade curricular dos alunos do segundo e do terceiro, abrindo espaço para as disciplinas assumidas como prioritárias na formação geral e focalizando o ensino técnico.

Sobre a organização das aulas de EF de forma geral, em relação a recursos e equipamentos, percebemos que existem uma ampla utilização de recursos didáticos, e isso implica, dizer que a as aulas não se restringe, a aulas de EF caracterizadas no fazer pelo fazer.

Com relação aos materiais pedagógicos, observa-se que é predominante a utilização de recursos relacionados aos conteúdos do esporte coletivo e jogos de tabuleiro, como exposto na tabela 6.

Tabela 6: Recursos e materiais didáticos

PARTICIPANTES	RECURSOS E EQUIPAMENTOS	MATERIAIS DIDÁTICOS
P1	Sala de aula, retroprojetor, data show, software educativo, biblioteca, laboratório de informática, auditório, textos didáticos, quadra de esporte, espaço externo a escola.	Bolas das modalidades de basquetebol, voleibol, handebol e futebol de salão. Materiais de jogos de tabuleiro e de apoio.
P2	Sala de aula, retroprojetor, data show, software educativo, biblioteca, auditório, textos didáticos, quadra de esporte, espaço externo a escola.	Bolas das modalidades de basquetebol, voleibol, handebol e futebol de salão. Materiais de Ginástica, de jogos de tabuleiro e de apoio.
P3	Sala de aula, data show, software educativo, biblioteca, laboratório de informática, auditório, textos didáticos, quadra de esporte, espaço externo a escola.	Bolas das modalidades de basquetebol, voleibol, handebol e futebol de salão. Materiais de jogos de tabuleiro e de apoio.
P4	Sala de aula e quadra de esporte	Bolas das modalidades de basquetebol, voleibol, handebol e futebol de salão. Materiais de apoio.
P5	Sala de aula, software educativo, biblioteca, quadra de esporte.	Bolas das modalidades de basquetebol, voleibol, handebol e futebol de salão. Materiais de Ginástica, de jogos de tabuleiro.

Com relação **ao planejamento,** os professores estabelecem seus próprios critérios, com base no planejamento anual, na sequência pedagógica estruturada na proposta de ensino da disciplina, que abrange os principais conteúdos da EF (Esporte, dança, lutas, ginastica, jogos). Apesar de existir uma sequência pedagógica base na atuação dos professores, os planejamentos são individuais, cada professor seleciona os conteúdos de acordo com seus critérios. Portanto, não se tem uma unicidade nos conteúdos tratados no mesmo nível de ensino.

Diferentemente das demais disciplinas, apesar de haver um documento que faz uma regulamentação, que define os parâmetros e diretrizes curriculares para os níveis de ensino da educação básica, a disciplina EF é marcada pela falta de

uniformização e universalização dos conteúdos na escola, ou seja, não se têm uma sistematização, uma organização sequenciada dos conteúdos conforme o processos de escolarização.

Santos et al (2009) apontam que este é um dos fatores que favorecem a marginalização da disciplina. É necessário estabelecer uma unicidade, uma sequência pedagógica, para que a mesma não fique desordenada e reproduzindo conteúdos orientados naquilo em que os docentes tiveram mais contato ou que têm mais experiência em sua vida cotidiana ou profissional.

Tabela 7: Documentos utilizados no planejamento

PARTICIPANTES	DOCUMENTOS
P1	PCN's, Livros didáticos, sequências pedagógicas, proposta das abordagens da EF, BNCC, revistas internet e manuais.
P2	PCN's, Livros didáticos, PPP, proposta das abordagens da EF, planejamento da EF, BNCC, revistas internet e manuais.
P3	PCN's, Livros didáticos, PPP, sequências pedagógicas, proposta das abordagens da EF, BNCC, revistas internet e manuais.
P4	Livros didáticos, PPP, planejamento da EF, revistas internet e manuais.
P5	PCN's, Livros didáticos, proposta das abordagens da EF, revistas internet e manuais.

A análise da tabela acima demonstra que os PCN's e a BNCC têm fundamental importância na organização do planejamento da disciplina EF. No entanto, nem todos apontaram a utilização do PPP da instituição. O PPP da instituição é o documento que deve nortear as diretrizes da prática pedagógica dos professores; logo é imprescindível a sua utilização no planejamento que esteja compromissado com a especificidade da instituição, isto é, a articulação com os princípios pedagógicos da formação integrada. Sendo assim a EF acaba desenvolvendo de forma desarticulada a proposta pedagógica da instituição.

P1, P2 e P3 indicam a utilização da BNCC, tendo em vista reforma do EM, o que redimensiona a EF no currículo escolar desse nível de ensino. Os livros didáticos e a utilização de revistas, internet e manuais foram citados por todos como materiais de apoio, o que demonstra que as práticas têm preocupação com a socialização do conhecimento dos conteúdos da EF. Com exceção de P4 todos seguem uma abordagem pedagógica da EF, portanto assume uma metodologia de ensino. Os materiais são utilizados como apoio a prática pedagógica e não para fins prescritivos, portanto o professor faz o recorte segundo seus objetivos educativos.

A tabela 8 faz referência à(s) abordagem(s) metodológica(s) utilizada(s) pelos professores, o que implica na apropriação do conhecimento, pois a opção por uma abordagem metodológica deve estar coerente com a concepção de ensino que se pretende mobilizar e desenvolver: a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento.

Tabela 8: Abordagens da Educação Física

PARTICIPANTES	ABORDAGENS
P1	ESPORTIVISTA
P2	DESENVOLVIMENTISTA, CONSTRUTIVISTA, CRÍTICO EMANCIPATÓRIA, ESPORTIVISTA.
P3	CRÍTICO-SUPERADORA
P4	DESENVOLVIMENTISTA, CONSTRUTIVISTA, ESPORTIVISTA.
P5	CONSTRUTIVISTA E CRÍTICO SUPERADORA

Com exceção de P1 e P3, os demais indicaram mais de uma abordagem pedagógica, apresentando elementos das teorias críticas e não críticas ao mesmo tempo. Nesse aspecto, entendemos que os planejamentos apresentaram mais de uma concepção teórica, o que indica um entendimento de indefinição sobre a função da EF como componente curricular e certa incompreensão dos participantes acerca dos pressupostos das mesmas.

Sobre a concepção de EF, identificamos em P1, P2, P4 e P5 elementos de uma concepção pautada em elementos do desenvolvimento motor aliado ao desenvolvimento cognitivo, a saúde, treinamento desportivo e condicionamento físico.

> “[...] Educação física, pra eles poderem desenvolver os seus sistemas neuronais, não só na atividade física, na coordenação motora né, pra movimentos primários; mas isso vai ajudá-los também na parte cognitiva no pensamento lógico e raciocínio no raciocínio é dessa forma.” (P1).
> “[...] o meu objetivo geral ou principal é despertar mesmo o interesse pela pratica da atividade física.” (P2)
>
> “[...] tem que ter a parte biomédica, né, forte e tem que ter a parte de esporte forte né, as outras tem que ser agregadas, menos peso menos intensidade [...].” (P4)

Os elementos tratados com relação à organização do ensino da EF com base na concepção dos professores demonstram uma compreensão da disciplina como

componente curricular que tem conteúdo e os professores buscam trabalhar os conteúdos de acordo com sua concepção.

Entendemos que é recorrente a preocupação com os aspectos técnicos do movimento corporal, pertinente às práticas corporais. Logo, a predominância do desenvolvimento das técnicas esportivas. Compreendemos que o trato com os conteúdos da EF não pode se limitar apenas aos aspectos técnicos, mas também estes não podem ser negados no processo.

Considerando o perfil institucional do IFPA, buscamos compreender como os professores entendem formação profissional e formação integrada. A partir da exposição dos argumentos dos participantes percebemos que a EP é concebida como uma formação que visa formação para o trabalho, de caráter imediato, com uma grande expectativa de empregabilidade. Bem como possibilita e impulsiona a entrada no ensino superior, ou seja, o aprofundamento dos conhecimentos e a elevação de qualificação profissional.

Com relação à compreensão da concepção de formação integrada e a relação com a EF, os professores demonstram entendimentos diferentes. Que de forma geral podemos caracterizar como, a necessidade de uma ação pedagógica multidisciplinar, isto é, de articulação da EF com as demais disciplinas gerais e dos cursos técnicos.

Segundo a fala de P1 a formação integrada:

> “Oportuniza o estudante de concluir o seu ensino médio concomitantemente com uma profissão, isso é muito importante porque ele tem a perspectiva de fazer uma escolha, uma escolha se ele vai seguir a carreira técnica ou se ele vai seguir no superior.” (P1)

Portanto, P1 entende a formação integrada como a soma de duas formações, a propedêutica e a formação técnica. P2 e P3 convergem nos argumentos quando apresentam que a formação integrada deve formar o homem em vários aspectos e não somente para o mercado de trabalho.

> “Formação integrada e aquela que tem que forma o profissional em todos os seus aspectos não só na área profissional na área de humanas na área de exatas, nas suas formações esportivas, nas suas formações como pessoas, ate mesmo a questão espiritual, é a formação do homem integral, do homem como um todo.” (P2)

> “Nós acreditamos muito que não se deve formar somente a nível de ensino médio e somente a nível profissional essa integração entre a formação do ensino médio e profissional é fundamental pra qualificar o profissional que agente tá formando essa possibilidade de formação omnilateral onde o cara tem acesso a arte a educação física a filosofia a sociologia é fundamental

> no ser humano construído pro mercado de trabalho que tá aí fora extremamente eh opressor explorador.” (P3)

P4 e P5 partem do conceito de integralização, elemento fundamental na formação integrada, entendendo como um trabalho transdisciplinar com as demais disciplinas.

> “É aquela que abrange todos os conhecimentos né em todas as áreas, integrada do curso com outro, existe essa sistematização, junto com a EF com biologia com química, pra mostrar que nos trabalhamos única e exclusivamente para formar o aluno, e essa formação além de técnica mais humanística.” (P4)

> “O próprio nome diz integrado, ou seja, trazer o conhecimento de varias disciplinas para que você possa formar o conhecimento desse indivíduo.” (P5)

Quando perguntamos sobre a relação da EF com a formação integrada, apenas P2 e P3 demonstram domínio do conceitual, em coerência com o que propõe o PPP da instituição. Portanto, apresentam elementos teóricos engajados com a concepção de formação integrada.

> “Formação integrada e aquela que tem que forma o profissional em todos os seus aspectos não só na área profissional na área de humanas na área de exatas, nas suas formações esportivas, nas suas formações como pessoas.” (P2)

> “Integração entre a formação do ensino médio e profissional é fundamental pra qualificar o profissional que agente tá formando essa possibilidade de formação omnilateral.” (P3)

Constatamos então que, os professores compreendem de forma diferente e algum momento se distância da proposta de formação integrada ensejada nos documentos pedagógicos da instituição. Bem como dificuldades em entender como a EF deve estar inserida no contexto da EP e da formação integrada, o que implica em articulações que secundarizam os conteúdos da EF, ou acabam por não estabelecer nexo com eixo politécnico da formação integrada.

O PPP e o PDI indicam que deve ocorrer entre as disciplinas a integração, esta que ocorre no eixo politécnico, onde ocorre o trabalho os elementos comuns entre os eixos da formação de cada curso profissionalizante. O que não significa que as disciplinas de formação geral como a EF devam tratar de conteúdos que visem potencializar a formação profissionalizante dos alunos. Sendo assim, devem ser estabelecidos eixos comuns, priorizando a especificidade e os conteúdos da EF escolar.

Segundo Ramos (2007), a formação integrada é uma concepção de que visa formar o homem de forma ampla, considerando os aspectos culturais, científicos,

político, tecnológico, filosófico e mediado pela categoria trabalho, na perspectiva ontológica, onde o trabalho é entendido como uma prática social e histórica. Portanto uma formação que valoriza uma formação humana, isto é, preparar o sujeito para a vida em suas múltiplas dimensões.

Os professores indicam dificuldades quanto à concretização da articulação da EF com os aspectos da formação integrada e relatam falta de acompanhamento institucional, afirmando que as práticas educativas integradas ainda estão muito distantes da realidade do ensino da EF na instituição. Podemos constatar nas falas dos professores abaixo, que a formação integrada é um desafio, pois exige um trabalho coletivo da instituição esteja fortalecido, para avançar em projeto de formação humana que instituição tem defendido.

> “Eu vejo que nós estamos caminhando. A própria instituição ela divide entre disciplinas, que agente chama de formação geral e formação técnica. Então a formação geral ela sempre acontece nos primeiros horários e a formação técnica depois de, após o intervalo antes do intervalo dos recreios, ou seja, já é uma divisão, então as os professores formação geral já sabem que vão trabalhar sempre no começo ou às vezes no final e os professores formação técnica, como eles chamam já tem os horários especificados, já estão separados, eu vejo que essa separação e muito ruim, além de criar esse conflito, parece que são duas formações dentro de uma só.” (P2)

> “È assim teoricamente ela é maravilhosa a proposta, não tem uma proposta tão boa quanto nossa agora a aplicação dela deixa muito a desejar porque é preciso que todo mundo esteja muito bem conectado pra fazer com que essa que essa condição aconteça e assim a gente sabe que nem tudo sai a contento.” (P3)

> “Nós estamos muito longe muito longe disso acontecer por que ainda se trabalha em caixas, esta se trabalhando cada um no seu quadrado, fragmentado. Nos, precisamos nortear nosso trabalho pedagógico dentro de reuniões pra que agente possa dialoga e alinhava ações pedagógicas dentro de conteúdos bem definidos.” (P5)

Nesse quadro, percebemos que predomina o trabalho com a EF, como uma ferramenta de apoio ao ensino técnico, e fortalecendo objetivos práticos, pautado na esportivização, na prevenção de doenças, na formação comportamental e psicológica visando somar no processo de formação para o mercado de trabalho. Como exposto na fala abaixo:

> “Como nós temos muitos cursos aqui, eu por exemplo esse ano, tô trabalhando com uma turma de designer de interiores com uma turma de edificações e com uma turma de eletrônica, com designer de interiores a gente consegue fazer muitas aproximações assim muito qualificadas a questão deles trabalharem os grandes movimentos porque ele já vem da necessidade de trabalhar os pequenos movimentos por conta de que eles são geralmente exímios desenhistas, eles são muito criativos e a gente incentiva que eles façam as atividades físicas com os grandes movimentos, porque essas atividades vão fazer com que eles aumentam número de sinapses nervosas, e essas sinapses nervosas é um aumento de

> criatividade de conhecimento de inteligência, e isso daí faz com que eles tenham uma qualificação ainda maior no que eles tão no que eles tão trabalhando.” (P3)

Percebemos que é predominante a compreensão da EF como uma atividade prática, que tem a função de possibilitar a aprendizagem dos esportes e a melhora do condicionamento físico. Portanto fica explicito o viés biologicista, como exposto abaixo na fala de P1 e P4. E apesar do discurso progressista P2, P3 e P5 sempre quando discorrem sobre a integralização aproximam-se das disciplinas das ciências naturais e exatas. O que possibilita entender que a EF tem mais aproximação com tais conteúdos.

> “Eu trabalho conteúdo geral o trabalho é o esporte, eu trabalho a formação corporal né, eu trabalho a preparação é cardiopulmonar e depois eu entro os conteúdos né, no caso do voleibol entra nos fundamentos e sempre no jogo dirigido e sempre finaliza minhas aulas com jogo dirigido pra colocar em prática aquilo que veio durante então.” (P1)

> “Educação física trabalha o corpo e a mente, educação física não é, eu digo sempre um mal necessário você não pode só estar batendo papo, você tem que trabalhar fisicamente o corpo.” (P4)

4.5 Análise do trabalho pedagógico dos professores

Segundo Freitas (2009), a escola é determinada pelo processo de trabalho capitalista, deste modo, acaba por incorporar na forma como apresenta a OTP. Por isso, a necessidade da análise das categorias fundamentais que constituem a organização do ensino escolar, tais como métodos, conteúdos, objetivos e avaliação.

Com base em Freitas (2009), a análise da OTP do ensino da EF no IFPA campus Belém, parte da identificação dos pares dialéticos Objetivo/Avaliação e Conteúdo/Metodologia.

Compreender a organização do trabalho pedagógico dos sujeitos significa considerar planejamento, a seleção dos conteúdos, a metodologia utilizada, os objetivos propostos e o processo avaliativo. Estes elementos constituem categorias essenciais para o trabalho pedagógico compromissado com a humanização dos educandos. Nessa direção Freitas (2009) define que, os objetivos determinam a relação entre conteúdo e método, logo a definição dos objetivos reflete a função social da escola. E nesse processo, assinala que, a categoria avaliação se dá a partir dos objetivos e constitui a essência da função social da escola.

Acerca dos objetivos com o ensino da EF, mapeamos convergência entre P1 e P4, tendo como objetivo a participação nos jogos escolares da instituição. Dessa forma, percebemos uma exaltação à prática esportiva, ao treinamento em si, revelando uma concepção sobre a disciplina e uma postura pedagógica atrelada ao viés tecnicista e da aptidão física. As falas abaixo demonstram que os objetivos estão articulados com a prática do treinamento desportivo como método de ensino.

> "É através da educação física, é através do esporte que você aprende a discernir o que é o certo que é errado o que eu perder o que é vencer, você aprende a observar aquilo, onde você não pode naquele exato momento, o seu melhor, mas você pode ter a capacidade de no futuro através do treinamento chegar e vencer aquela competição ou em seu adversário mais qualificado." (P1)

> "Bem durante os anos que eu passei aqui desde oitenta e seis pra cá os objetivos eu tenho pra mim que foram alcançados devido a gente ter participado em Jeps no ESTADO, como instituição federal participado dos jogos." (P2)

Constatamos objetivos aproximados nas falas de P2 e P5. Indicando que seu objetivo principal é despertar e possibilitar o interesse pelas atividades de EF, ou seja, do acervo motor, ressaltando o aspecto da formação corporal. Nas falas abaixo, observa-se que para P2 e P3 o corpo é o objeto de intervenção da EF e com relação aos objetivos, entendemos que, quando centra a EF apenas na formação corporal, acaba-se por restringi-la a ideia de uma disciplina que só atende aos aspectos práticos. O que fortalece a valorização da EF como uma atividade e não como componente curricular eu tem conteúdo histórico cultural. Podemos constatar nas falas abaixo, que os objetivos acabam produzindo avaliação informal dentro do processo de ensino, já que a finalidade se limita em fazer o aluno vivenciar as atividades.

> "Meu objetivo geral ou principal e despertar mesmo o interesse pela pratica da atividade física." (P2)

> "Meu objetivo é fazer com que esse aluno vivencie a educação física da forma dele, nas limitações dele e dentro das possibilidades." (P5)

Considerando que a análise trata do EMI, que na perspectiva dos ciclos de escolarização, defendido por Soares et al, (2009), define que o ensino médio, que constitui parte do quarto ciclo, corresponde ao nível de escolarização onde se deve privilegiar o aprofundamento dos conhecimentos, visando aperfeiçoar a capacidade de reelaboração do conhecimento, a partir do domínio do clássico e do moderno, desenvolvendo a crítica sobre o conhecimento. Para Saviani (2007), esta etapa, é fundamental para formar um sujeito histórico-social, capaz ser crítico e consciente da sua intervenção na realidade (SAVIANI, 2007; SOARES et al, 2009).

Nesse sentido, acreditamos que os objetivos do trabalho pedagógico devem ir além dos elementos procedimentais presentes nas aulas de EF. Pois o trato com os conteúdos da EF na perspectiva da cultura corporal aponta para a necessidade de dominar os elementos históricos, as técnicas, problematizar, analisando a sua presença na realidade, ou seja, contexto social e político (SOARES et al, 2009).

O que não foi evidenciado na fala dos professores P1, P3, P4 e P5, e ficaram evidentes abordagens voltadas para a perspectiva da aptidão física, da esportivização, de uma educação do corpo. O que vai à direção da concepção tradicional e reprodutivista do ensino da EF, sustentados pelas premissas biológicas e em métodos de treinamento físico.

Na perspectiva dos professores P1 e P4, a EF é ferramenta de educação corporal e comportamental. P2 e P5 definem como objetivo de fazer com que os alunos desenvolvem o gosto pela prática de atividade física. Portanto, não visualizamos na fala dos professores elementos na direção da perspectiva de compreender a prática da EF como um meio que possibilite não somente a apreensão dos movimentos, mas do apanhado teórico sobre a cultura corporal. Nesse sentido, entendemos que as falas se aproximam da proposta de EF que tem o corpo como objeto da EF.

Identificamos várias perspectivas de **avaliação**. P1 delimita como critérios a assiduidade e envolvimento nas aulas ditas práticas. P2 estabelece uma divisão de critérios, destacando o aspecto da objetividade, colocando peso quantitativo na prova prática, na prova oral, e entrega de tarefas textuais determinadas pelo professor.

P3 estabelece como critério a frequência nas aulas e entrega de tarefas textuais e finaliza com autoavaliação do processo de ensino aprendizagem, buscando identificar através da exposição dos alunos, o nível de aprendizagem, os objetivos alcançados. O processo avaliativo desenvolvido aproxima-se dos pressupostos teóricos da PHC, no que tange a processo de ensino. Contudo P3 limita o processo avaliativo a apenas uma única etapa da aula.

P4 estabelece critérios de participação na parte prática das aulas e na parte teórica, fazendo referência à participação de seminários. P5 informa que a sua avaliação varia conforme os objetivos de cada conteúdo trabalhado, sendo os principais instrumentos apresentação de seminários e participação nas atividades práticas onde destaca o critério da “superação”. Faz referência ao interesse do

sujeito em querer desenvolver suas habilidades, seu conhecimento, ou seja, dar mérito para o seu envolvimento na aula.

Segundo Freitas (2009), a avaliação é a categoria chave do processo de ensino, juntamente com a categoria objetivos, o que para processo ensino aprendizagem significa falar da relação eliminação e manutenção, uma contradição que precisar ser resolvida, com uma postura dialética, ou seja, na perspectiva superar por incorporação.

Entendemos que preciso compreender a avaliação como um processo que permeia o ato educativo, como um processo que não deve se limitar a utilização de instrumentos de quantificação, mas tenha a proposta de ampla, englobando aferição de valores, atitudes.

Com relação às estratégias metodológicas diagnosticamos, a partir da descrição da organização das aulas, nas falas dos entrevistados, aproximações e divergências quanto à perspectiva de organização da aula, com relação aos objetivos, com relação a trato com o conhecimento da EF.

P1 e P4 estão estritamente próximos metodologicamente, pois trazem uma forma de abordar os conteúdos onde se valoriza as características procedimentais, ou seja, a aula tem um caráter estritamente prático, que converge com desenvolvimento corporal, no aspecto motor com relação às técnicas esportivas. Todas as etapas das aulas reproduzem o processo de iniciação desportiva. Portanto entendemos que os objetivos envolvem a formação corpórea, a prática de atividades físicas, como podemos observar nos trechos abaixo:

> “Primeiro momento, assim, primeiro momento da conversa né, da conversa, falo com os alunos o que que nós vamos fazer, o que que eu quero eu faço, é, eu faço a formação corporal então a formação a formação é, cardiorrespiratória né, geralmente a primeira parte da minha aula eu faço aquecimento utilizando já o implemente esportivo né ah não é aquela aula maçante onde você vai correr; o aluno faz um pequeno aquecimento mas ele já faz com o material ele já tem o contato diretamente com a atividade física é a primeira parte da aula; aí eu começo a trabalhar os fundamentos sempre trabalho os fundamentos explica a importância do que como você pode realizar né e vou colocando o desafio a situação problema com relação que eles criem situações de jogo.” (P1)

> “Eu vou partir por parte, dando botando uma teoria mostrando na prática pro aluno ir melhorando por exemplo o manejo de bola, ele saber segurar a bola, sabendo que a coordenação motora dele tem que saber uma quantidade de coisa entendeu? Então se o aluno não sabe segurar uma bola ainda tem que ensinar né, a gente as vezes ele pega com uma mão eu digo meu filho e com as duas mãos, que é pra ele sentir porque é com as duas mão porque não é só com uma, por que a nossa mão é pequena né não somos jogadores profissionais então tem que pegar com a mão com duas mão pra gente ter mais equilíbrio pra bola não resvalar e bater no seu

> rosto, então essas orientações primarias, e ai isso vai entrando, no plano de aula, agente vai agindo dessa forma, em certas aulas agente vai, passa para outro fundamento, e vai levando as vezes recreativamente até entrar na parte mais ou menos que o aluno se sinta mais confortável, por que às vezes ele pode até ficar, não tendo condições de realizar fique triste, então a gente tem que partir do mais simples do conhecimento mais simplificado possível pra ter o aluno perto da gente, por que se eu passar tanta coisa difícil pra ele, ele vai querer fugir da atividade.” (P4)

P2 destaca que organiza sua aula em 4 ou 5 etapas. Apresenta o conteúdo e objetivos da aula para os alunos. Depois inicia a preparação para a atividade corporal com alongamento; posteriormente, abre espaço para que o aluno desenvolva uma atividade de aquecimento; posteriormente, o trato com o conhecimento específico da aula e, por fim, avaliação coletiva. E P5 faz uma abordagem metodológica semelhante, quanto ressalta em suas falas o diálogo com os alunos, a participação na construção dos momentos das aulas e na escolha dos conteúdos.

> “Explico para eles qual vai ser a aula, qual o objetivo faço junto com eles uma parte inicial do alongamento do segundo semestre aquela autonomia que eu busco eles já vão tá mais só vou dar um tempo duma sugestões de elementos de atividades e atividades pra eles pra eles aquecerem pra eles fazerem alongamento na terceira parte nós vamos numa parte de formação geral que eu chamo de pode ser desportiva pode ser de jogo pode ser de luta que é especificamente da aula, na quarta parte geralmente tem aquecimento eu chamo de uma prática especifica do que foi feito, se é luta , e pratica de luta, se ginastica é pratica de ginastica, se for de dança e uma pratica de dança, e uma quinta parte e uma parte final que eu converso com eles eu pergunto o que acharam da aula pergunto quais foram os pontos positivos e pontos negativos e principalmente algumas sugestões faço algumas anotações.” (P2)

P3 tem sua prática metodológica sustentada nos cinco momentos pedagógicos da PHC, sendo assim destaca o alinhamento com os elementos teóricos e filosóficos do MHD, consequentemente com a abordagem crítico superadora da EF escolar. P3 afirma que “Eu gosto e acredito muito na perspectiva do materialismo histórico dialético então a minha perspectiva é a pedagogia histórico- crítica eu trabalho sempre na dentro daqueles cinco paradigmas”.

Acerca dos critérios para seleção dos conteúdos fica perceptível que a escolha é individual. Portanto, o ensino da EF ocorre de forma bastante diferenciada dos demais componentes curriculares, pois são utilizados de parâmetros individuais, logo não se tem uma uniformização de conteúdos para aquele determinado nível de ensino.

> “Os critérios são individuais, eu utilizo muitos livros científicos, muito livros voltados para esporte, eu tenho uma vasta biblioteca em casa das modalidades estou sempre me renovando estou sempre pesquisando tô

> sempre colocando pro aluno a educação física como se como eles veem na televisão. Eu ofereço as quatro disciplinas né os quatro conteúdos, né o salão é o futsal, o basquetebol, o handebol e voleibol. Além de introdução às lutas né e também o atletismo.” (P1).
>
> “Atividades físicas gerais, trabalhamos com jogos pequenos e grandes jogos, trabalhos com ginastica, a depois vem sequencia das modalidades, ai junta atletismo, lutas, ai depois vem basquetebol, handebol futsal e voleibol nessa sequência respeitando sempre sua questão geral de conteúdo.” (P2)
>
> “Eu trabalho com os meus alunos com as minhas alunas a dança, os esportes, as ginásticas, as lutas, os jogos e as brincadeiras. Dentro da ginástica eu abro um parêntese pra trabalhar a aferição do IMC, a aferição da relação cintura quadril e aferição da frequência cardíaca. Isso é o que eu mais trabalho com eles e que procuro dentro do curso que eles fazem da formação profissional que eles estão que eles optaram fazer a contextualização daquilo que é conteúdo da educação física com aquilo que é um digamos a centralidade da formação profissional deles. Com as orientações da instituição é porque nós temos acesso ao projeto político pedagógico de cada curso e esses cursos, esses projetos político pedagógico já vem com as ementas das disciplinas e da diretriz de formação e a gente procura fazer esse link entre a educação física e esses projetos políticos pedagógicos.” (P3)
>
> “Pessoalmente posso escolher as atividades pra eles no esporte então eu escolhi durante o ano basquetebol, voleibol, handebol e futsal, porque eu achei que nessas modalidades eu tenho mais competência de material então eu não vou numa aula sem material fica muito difícil”. (P4)
>
> “Pois é como a gente tem um conteúdo eu já... a gente tem um conteúdo que são dos parâmetros curriculares nacionais né, do ensino médio e tem os eixos temáticos aqui são os eixos de ginastica, esporte sempre usa esses eu sempre uso eles e uso muito sobre saúde e qualidade de vida por quê? Porque tem muitos cursos nossos que eles têm alto índice de periculosidade.” (P5)

Acreditamos que a perspectiva de escolha individual apontada pelos entrevistados, sem um diálogo coletivo, contribui para que a EF seja uma disciplina que apresenta desorganização, divergências entre concepções e metodologias. Desse modo, é preciso estabelecer uma unidade na seleção dos conteúdos de uma mesma série, de forma que possa conter um conjunto de elementos comuns, pois isso facilita a organização da disciplina no contexto do currículo escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o componente curricular EF no IFPA campus Belém envolve, por um lado, procurar compreender o cotidiano escolar, identificar os formuladores. Portanto, considerar as regulações e parâmetros oficiais da instituição e a prática pedagógica dos professores determinada pelo contexto pedagógico mais geral da instituição.

A educação profissional ensejada no âmbito dos institutos federais parte da concepção de formação integrada, tendo como fundamentos à formação politécnica e concepção omnilateral. Seus pressupostos teóricos parte da perspectiva ontológica entre a relação trabalho educação. E apontando assim para uma formação de caráter ampliado, que visa tanto à formação geral no âmbito das disciplinas do currículo da educação básica quanto às disciplinas do ensino técnico.

Contudo, os documentos institucionais compreendem o processo ensino-aprendizagem a partir de um referencial teórica que destoa da concepção integrada de EP. Ficam expressos elementos que denotam uma perspectiva pedagógica que relativiza o saber escolar, centraliza o processo ensino aprendizagem no aluno, valoriza o saber popular e experiência vivida como elementos que devem ser tratados na escola. E identificam-se metodologias de ensino ancoradas em “pedagogias do aprender a aprender”, fundamentadas no construtivismo, na pedagogia do professor reflexivo, pedagogia das competências, pedagogia dos projetos e na pedagogia multiculturalista.

Para Duarte (2010), estas são marcas das tendências pedagógicas hegemônicas, que fundadas na crítica a “educação tradicional” produzida pelo movimento escolanovista e que hoje vem se ressignificando em tempos neoliberais. Saviani (2007) diz que o neoescolanovismo, neotecnicismo são a referência do lema “aprender a aprender” na última década do século XX. E Duarte (2010) as pedagogias hegemônicas, que a fazem estarem coesas com o processo de alienação e formação para o processo produtivo capitalista, do qual exige um perfil de trabalhador polivalente e flexível.

Os documentos oficiais que norteiam a organização pedagógica no IFPA campus Belém apontam para uma integração entre os a formação geral e ensino técnico, sempre sustentado na perspectiva de formação politécnica. No entanto, a desvalorização da disciplina como componente curricular vem se aprofundando, o

que torna difícil a construção de práticas pedagógicas comprometidas como uma aprendizagem para além do saber fazer. Portanto a perda de espaço da EF no IFPA campus Belém e reflexo do conjunto de reformulações educacionais no EM (a reforma do EM), situando a EF como uma atividade prática e descaracterizando-a e desvalorizando-a como componente curricular que tem valor cientifico-cultural para a educação escolar.

A organização do trabalho com a disciplina EF na instituição vem sendo marcada pelo ensino dos esportes, tratados a partir de abordagens diferentes. A maior parte dos professores se identifica com mais de uma abordagem pedagógica, geralmente em uma combinação eclética de abordagens críticas e não críticas. A nosso ver, isso reflete a falta de compreensão sobre as abordagens pedagógicas e a influência na formação inicial que teve o modelo da aptidão física e do ensino dos esportes como referência.

Apesar de identificar aproximações com teorias críticas, os objetivos e critérios de avaliação demonstram mais relação com os elementos procedimentais, ou seja, fazendo relação com o saber fazer, com a experiência prática. Nesse sentido, a atitude de secundarização da EF envolve este contexto, que a caracteriza como uma disciplina que visa à formação corporal, com objetivos centrados na aptidão física e na estética corporal, já que no cenário atual existe uma exaltação muito grande aos benefícios da atividade física.

A história da disciplina, marcada como uma atividade prática na educação escolar vem determinando a existência de práticas enviesadas no modelo tradicional e tecnicista. E mesmo após o impacto do movimento renovador na área, o que contribuiu para a existência de abordagens progressistas, ainda é recorrentes metodologias de ensino da EF que valorizam apenas o aspecto da formação corporal.

Mesmo com a oficialização na educação básica e um conjunto de documentos que direciona, formaliza e sistematiza seus conteúdos, há uma nítida hierarquização entre as disciplinas e a EF não é vista como uma dentre as mais valorizadas disciplinas. Considerando-se sua gênese, a disciplina foi marcada por um tratamento diferenciado, no que tange ao espaço e tempo para sua organização e concretização, um espaço geralmente aberto, processo avaliativo marcado pelas questões técnicas e instrumentais da esportivização e do adestramento físico. A identidade marcada pelo saber fazer domina a percepção dos alunos e da escola

como um todo, o que torna as mudanças na área mais difíceis. Portanto, a implementação de novas práticas com uma concepção pedagógica e métodos diferentes, tem um grande impacto, e requer mudanças de concepção significativas, tanto para os professores quanto para os alunos.

Identificamos a falta de uniformização nos planejamentos individuais, com relação à seleção dos conteúdos e com os objetivos da formação na instituição com relação à organização do trabalho pedagógico da EF na instituição. Entendemos que a articulação com os princípios pedagógicos do PPP da instituição e do planejamento coletivo da disciplina é a condição para que a EF tenha respaldo curricular e pedagógico no processo educativo.

Visto isso, acreditamos que deve persistir entre os professores de EF uma unidade política buscando desenvolver práticas que possam construir uma visão de EF como componente curricular importante para formação humana. O que implica garantir a organização sistematizada dos conteúdos, com critérios definidos articulados ao processo significativo de aprendizagem e participação ativa no planejamento escolar. Desse modo, o planejamento da disciplina precisa ser visto como um instrumento de organização, sendo a construção coletiva o primeiro passo para o desenvolvimento curricular da EF, capaz de romper com as práticas espontâneas, do fazer pelo fazer.

A análise do contexto pedagógico do trabalho docente com a EF no IFPA campus Belém, demonstrou que os sujeitos têm as condições adequadas materiais suficientes para desenvolver o seu trabalho. Contudo, a baixa legitimidade pedagógica, traduzida na secundarização da importância da EF dentro da instituição contribui para uma visão distorcida da função social da disciplina no currículo do EMI, aumentado o processo de desvalorização institucional e desinteresse dos alunos. As novas orientações para o EM, com base na reforma atual, põe em evidência este cenário.

A transformação do contexto pedagógico da EF deve ser entendida (e projetada) como resultado de um trabalho coletivo e político, primeiro por parte dos professores, visando consolidar a disciplina na escola, com valor curricular importante para formação do homem integral. Dessa forma, precisa ser organizada de forma coerente com os objetivos educacionais da instituição escolar, precisa romper com o pragmatismo a partir da ampliação de objetivos educacionais, que não se limitem à educação corporal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. M. de. **Caminhos trilhados pela educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva**. 2011. 119f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

ALVES, G. Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina/Bauru. **Praxis/Canal**, v. 6, p. 298, 2007..

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932), Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 03 de dez. de 2019.

BARROS JUNIOR, B. L. DE. **A Educação Física Escolar no Contexto do IF SERTÃO-PE: Limites, Possibilidades e Desafios Diante do Mundo do Trabalho**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. 2010.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**, São Paulo: Movimento, 1991.

BOLZAN, Érica. **Das prescrições às práticas de pesquisa/formação compartilhada: o lugar do livro didático da Educação Física**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Proposta curricular para Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual**/ Rio Claro, 2017.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas de educação física.** *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

CASTELLANI, Lino Filho. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética**.** SP: Alfa-Omega, 2004.

CIAVATTA, M. **Reforma do ensino médio: uma leitura crítica da lei n. 13.415/2017 – adaptação ou resistência?** Holos, ano 34, vol. 04. p. 207-222. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **O ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O trabalho como princípio educativo - uma investigação teórica-metodológica** (1930-1960). Rio de janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

COLAVOLPE, Carlos Roberto. **Sociedade, educação e esporte:** a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação física - 2010.

COSTA, L. **Instituto Federal do Pará 100 anos de educação profissional.** Editora GTR- PA- 2009.

DAÓLIO, J. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80/** Campinas, SP. 1997

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

_____. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras: Topázio, 1999.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia-histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.) **Pedagogia Histórico-crítica 30 anos.** Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**.** Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Sobre o construtivismo**. Contribuições a uma análise crítica. Campinas, Autores Associados, 2000. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica e o marxismo: equívocos de mais uma crítica à obra de Demerval Saviani. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (orgs). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na Escola: tarefas da Educação Física**. Motrivivência**, Santa Catarina, Ano VII, v. 8, p. 91-102, 1995. Disponível em: http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600/20594.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil**". Universidade Federal da Paraíba–João Pessoa–31/07 a, v. 3, n. 08, 2012.

FERNANDES, A. As abordagens pedagógicas renovadoras na educação física escolar e a autonomia: algumas reflexões. Revista LOGOS, n. 16, 2008.

FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar. **Organização didática da educação física no ensino médio integrado: a configuração da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará.** 2017. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FERREIRA. D. L. **A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Política de Formação Docente no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias**.** Chapecó: Argos, 2007.

_____. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GARCIA, Sandra Regina de oliveira. "O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil". In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GASPARIN, J.C. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GASPAROTTO. G. S, NAVARRO, R. T. Tratamento e abordagens da Educação Física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 2, p. 154-165, 2017

HILL, Dave**.** O Neoliberalismo Global, a Resistência e a deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003.

HORN, Viviane Kaim. **Conteúdos da Educação Física Escolar para o Ensino Técnico Profissional – Desafios e Possibilidades.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém **Projeto Político Pedagógico** / Organizado por Adriana M. N. de Souza Porto, Alexandre S. da Silva, Elaine R. Gomes. - Belém, 2017

JUNIOR. A. S. A.; Oliveira. C. M. Qual a relação entre as teorias críticas da educação física e a prática pedagógica na escola? Uma reflexão a partir de seus sujeitos. **Motrivivência** Ano XIX, nº 28, P. 12-26 Jul./2007.

KONDER, Leandro. Dialética & Materialismo. In: KONDER, Leandro. **Marx:** vida e obra. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. O mundo da pseudoconcreticidade e sua destruição. In: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOVALHOV, S. M. Materialismo e idealismo. In: KOVALHOV, S. M. **Materialismo dialético e histórico**. Amadora (Portugal): Novo Curso, 1975.

_____. Que estuda a filosofia. In: KOVALHOV, S. M. **Materialismo dialético e histórico**. Amadora (Portugal): Novo Curso, 1975.

MARTINS, L. DUARTE, N. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Araraquara, SP: Editora UNESP, 2010.

MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Posfácio da 2ª edição. In: MARX; Karl. **O Capital:** crítica da economia política. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Prefácio da 1ª edição. In: MARX; Karl. **O Capital:** crítica da economia política. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo. E ‘’mente’’: bases para a renovação e transformação da educação física**. Campinas: Papirus,1987.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MUNIZ, Neyse Luz; RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade. **Artus–Revista de Educação Física e Desportos**, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998.

NETTO, José Paulo. Para ler o manifesto do partido comunista. In: NETTO, José Paulo. **Marxismo impenitente:** contribuição à história das ideias marxistas**.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. Ed.1º. Expressão Popular. SP, 2011.

OLIVEIRA, R. P. B. **A utilização do livro didático na educação física escolar no ensino médio: um estudo de caso**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Sergipe, 2012.

ORSO, P. MALACHEN, J. CASTANHA, A. P. (org). Pedagogia histórico-critica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa/ campinas, SP: Armazém do Ipe, 2017. SAVIANI, D. Pedagogia histórico – critica, educação e revolução. P.53.

ORSO, P. MALACHEN, J. CASTANHA, A. P. (org). Pedagogia histórico-critica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa/ campinas, SP: Armazém do

Ipe, 2017. LOMBARDI, J.C. A revolução soviética e a Pedagogia histórico-critica. p. 73.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [S.l: s.n.], 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação**– Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

_____. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional.** Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **Tema transversal ética nas aulas de educação física: avaliando o processo de implementação de um livro didático**. 2013

SADER, Emir. Apresentação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemão**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 9-15.

SAMPAIO, J. S. **O componente curricular Educação Física no ensino médio integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA.** 2010. Dissertação Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro-UFRRJ Seropédica, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013

_____. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. 2 ed. Chapeco: Argos, 2012

SAUER, R. T. SILVA, M.C. de P. **A educação física e o currículo integrado do IFBA: contribuições do projeto pedagógico institucional.** Anais do XVIII COMBRACE. 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41 ed. Revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho E Educação: Fundamentos Ontológicos E Históricos. **Anais** da 29ª Reunião da ANPEd, GT – Trabalho e Educação, Caxambu: 2006.

_____. Entrevista com o professor Dermeval Saviani1 Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.4-12 abr/jun 2019.

_____; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

SILVA, Leonardo Cesar Martins. **O Livro Didático do Estado do Paraná: A ótica dos Professores de Educação Física do Ensino Médio**. 2011. 60 f. Trabalho de Monográfico do Curso de Especialização em Educação Física na Educação Básica – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

SILVA, M. A. da. SILVA, L. O. MOLINA NETO, V**.** Possibilidades da educação física no ensino médio técnico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 325-336, jan./mar. de 2016.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed.São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA FILHO, M. Novas territorialidades pedagógicas para educação física no ensino médio integrado: uma perspectiva pós-crítica. IFRN- 2014.

_____. **A configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte** – IFRN: Contexto e Perspectivas atuais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2011.

_____; SANTIAGO, E.; TAVARES, M. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pró-Posicões,** v. 22, n. 1, p. 83-96, 2011.

_____. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n.2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. **O. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. Germinal, Londrina, n. 9, p. 1, nov. 2009. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

Este questionário é um instrumento para coleta de dados da pesquisa e têm como objetivos:

- Analisar a sistematização do componente curricular Educação Física no ensino médio integrado no IFPA campus Belém a partir dos planos de ensino e planos de aula dos professores.
- Identificar os elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico dos docentes que atuam com a Educação Física no ensino médio integrado no IFPA campus Belém?

1. IDENTIFICAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A):

- Níveis de ensino que atua:_____

1.2 E-mail:_____
1.3 Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
1.4 Idade: _____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

a) Graduação ( )
b) Aperfeiçoamento ( )
c) Especialização ( )
d) Mestrado ( )
e) Doutorado ( )
f) Pós Doutorado ( )

2.1- Indique nome do curso, instituição e ano de conclusão:

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

3.1- Tempo de magistério:

- Na Educação Básica, em que nível já atuou?

Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino médio ( )Ensino Técnico e Tecnológico ( ).

- Você possui experiência na docência na Educação Superior?

Sim ( ) Não ( )
Pública ( ) Privada ( )
Tempo? (Anos):_____

3.4- Você atua ou já atuou como algumas dessas atividades fora do ambiente escolar?
( ) Não
( ) Sim
Caso, sim, qual (is)? ( ) Dança ( ) Esporte ( )Ginástica ( ) Lutas
( ) Recreação/lazer ( ) outra, especifique _____

4. ATUAÇÃO NO IFPA CAMPUS BELÉM

4.1 - Qual o seu tempo de atuação no IFPA campus Belém? (Ano/Meses):_____

4.2- Em quais turnos você ministra suas aulas?
( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

4.3- Qual a sua CH de trabalho na escola?_____
4.4 Qual sua quantidade de turma?_____

4.5- Você coordena ou participa de alguma atividade/projeto de extensão/pesquisa na escola?
Sim ( ) Não ( )
Extensão ( ) Pesquisa ( )
Qual(s)?_____
_____
_____
_____

4.6- As aulas de Educação Física acontecem no mesmo turno que as demais disciplinas?
( ) Sim ( ) Não

4.7- A forma de organização dos alunos para participar das aulas de Educação Física :
( ) Mista ( ) Dividida por sexo
Caso seja dividida por sexo, responda as questões 4.8, 4.9

4.8- Por quais motivos nas aulas de EF ocorre a divisão por sexo?
( ) Decisão coletiva dos professores de EF
( ) Orientação/norma da escola
( ) A critério do professor
( ) Orientação da coordenação pedagógica
( ) Outro. Especifique:_____

4.9- Qual sua opinião sobre esta divisão?
( ) Não concorda
( ) Considera indiferente
( ) Concorda.
Especifique:_____

4.10- Em algum período específico a escola suspende as aulas de EF?
( ) Não ( ) Sim
Caso sim, responda as questões de 4.11 a 4.12.

4.11- Em que período (s) acontece tal suspensão?
( ) Período de avaliação/provas ( ) Jogos escolares ( ) Festas comemorativas
( ) Evento ou atividade de outra natureza.

Outros ( )
Especifique:_____

4.12- O que justifica esta suspensão?
( ) O horário das aulas é utilizado para ensaio/treinamento
( ) Cedência do espaço onde as aulas acontecem
( ) O professor de EF é o responsável pela coordenação da atividade/evento
( ) O professor de EF atua como auxiliar da atividade e/ou evento
( ) Outro.
Especifique:_____

5- A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
5.1 Quanto aos seguintes conteúdos: **(estimativa de 0 a 5)** Qual a sua importância/adoção nas aulas?
( ) Esportes
( ) Ginástica
( ) Lutas
( ) Jogo
( ) Dança
( ) Capoeira
( ) outros,
Especifique:_____

5.2- Quais são os recursos/espaços/equipamentos disponíveis para a organização das aulas de Educação Física na sua escola?
1 ( ) sala de aula
2 ( ) retroprojetor
3( ) data show
4 ( ) software educativo
5 ( ) biblioteca
6 ( ) laboratório de informática
7( ) auditório
8 ( ) textos/ livros didáticos
9 ( ) quadra de esporte
10 ( ) espaço externo a escola
11 ( ) outros. Especifique:_____

5.3- Indique os materiais pedagógicos para as aulas de Educação Física:
1 ( ) bolas para as modalidades de basquetebol, voleibol, handebol, futebol de salão;
2 ( ) material para ginástica como aros, cordas, colchonete, bolas de borracha, banco sueco, plinto, prancha para impulso, massas, fitas;
3 ( ) materiais para jogos como tênis de mesa, xadrez, jogo de dama
4 ( ) materiais de apoio como cones, coletes, reposição de redes para futebol de salão, rede para aro de basquetebol, rede de vôlei, apitos, bolas de *medicine ball,* barra fixa
5 ( ) outros.
Especifique:_____

5.4- Como você planeja suas aulas?
( ) individualmente ( ) com outros professores de EF

( ) outra maneira.
Qual?_____

5.5- Há encontros periódicos para o planejamento pedagógico com professores do seu nível de ensino?
( ) não
( ) sim
Se sim, qual a frequência de encontros?

5.6- Há encontros periódicos para formação continuada?
( ) não ( ) sim.
Se sim, qual a frequência de encontros?

5.7- A escola disponibiliza de hora-atividade para planejamento escolar?
( ) Não
( ) sim, com a condição de ser cumprida integralmente na escola
( ) sim, ela pode ser facultativamente cumprida na escola
( ) sim, não sendo obrigatório cumprir a carga horária na escola

5.8- Para a construção de seu planejamento você utiliza quais documentos:
( ) Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's)
( ) Livros didáticos
( ) Projeto Político Pedagógico da escola
( ) Sequências didáticas
( ) Proposta das Abordagens metodológicas da Educação Física
( ) Proposta pedagógica da Educação Física da IFPA
( ) Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
( ) Revistas, internet, manuais
( ) Outros.
Especifique:_____
5.9- Quais instrumentos avaliativos você utiliza?
( ) prova escrita
( ) prova prática
( ) trabalhos escritos individuais
( ) trabalhos em grupo
( ) auto avaliação
( ) prova oral
( ) seminários
( ) Roda de conversa
( ) caderno de campo
( ) observação (Frequência, participação, comportamento)
( ) outros. Especifique:_____

5.10- Qual a abordagem metodológica da EF você utiliza em seu planejamento?
( ) Desenvolvimentista
( ) Construtivista
( ) Crítico emancipatória
( ) Crítico-Superadora
( ) Esportivista (esportes como conteúdo principal)
( ) Desconheço as abordagens

( ) Não utilizo.
( ) Outra,
qual?_____

5.11- Quais suas principais dificuldades na regência da disciplina Educação Física?
( ) Quantidade elevada de turmas
( ) Quantidade elevada de alunos
( ) Ausência de materiais
( ) Domínio de conteúdo
( ) Dificuldade na relação professor/aluno
( ) Outros,
quais?_____

ANEXO B – Roteiro da entrevista

INFORMAÇÕES GERAIS

Nome do colaborador (a):

Local e data da entrevista:

Tempo de duração da entrevista:

Perguntas:

1) Como você avalia as condições de trabalho nesta instituição?
2) Que considerações você teria a fazer sobre a importância da educação profissionalizante, no contexto do Brasil e do Pará?
3) Como você compreende e avalia a proposta de formação integrada no âmbito dos institutos federais?
4) Como você avalia a presença da EF no currículo da formação integrada?
5) Como você organiza metodologicamente suas aulas?
6) Quais critérios você utiliza para seleção dos conteúdos da disciplina?
7) Como você organiza o processo avaliativo da disciplina?
8) Quais seus objetivos com a forma como organiza a disciplina?
9) Você poderia fazer uma autoavaliação do seu trabalho na instituição?

ANEXO C - Termo de autorização de coleta de dados

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Reconhecido pela CAPES, avaliado com **nota 5**, homologado pelo CNE (Portaria MEC 1077, de 31/08/2012, seç. 1, p. 25).

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Ilmo. Senhor Diretor de Extensão do Instituto Federal do Pará campus Belém

Eu, Luana Carolina da Silva Gomes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, da Linha de Formação de Professores, trabalho docente teoria e práticas pedagógicas, de matricula nº 201705770019, sob a orientação do Professor Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, venho solicitar a V. Sr. a autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada: **A Educação Física como componente curricular no ensino médio integrado do Instituto Federal do Pará campus Belém.**Cujo objetivo é analisar como o componente curricular EF no contexto do ensino médio integrado do IFPA campus Belém vem materializando-se, tendo em vista, a especificidade desta modalidade de ensino.

Considerando o crescimento dos Institutos federais nos últimos anos, a procura e demanda de qualificação para o mundo trabalho, o qual faz da modalidade ensino médio integrado, atrativa para os jovens e percebendo que esta modalidade abrange uma formação peculiar, pois integra currículo técnico com propedêutico, compreendemos a necessidade de investigar o desenvolvimento da formação ensejada nesta instituição de ensino, focalizando a componente curricular Educação Física. A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de entrevista semiestruturada, por meio de gravações em áudio e o público alvo será os professores de Educação Física da Instituição. Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, considerando os termos éticos que cabem à realização de pesquisas deste tipo, preservar a identidade pessoal dos envolvidos na pesquisa desta instituição, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição. Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Mestranda, _____.

Orientador, _____responsabilizo-me pelo trabalho científico.

_____

Coordenadora: Profª Dr.ª Vera Lúcia Jacob Chaves

Vice-Coordenadora: Profª Dr.ª Lúcia Isabel da Conceição Silva

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA – PPGED/UFPA. Campus Universitário do Guamá. Av. Augusto Corrêa, Nº 1. Guamá. Belém-Pará-Brasil.CEP: 66075-110. Fone: +55 91 3201-7881. E-mail: ppged@ufpa.br

CAPES

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

EU,_____,RG_____ __,órgão expedidor _____,idade _____, natural da cidade de _____ do Estado do/de _____, declaro que aceito colaborar, voluntariamente na pesquisa: **A Educação Física como componente curricular no ensino médio integrado do Instituto Federal do Pará campus Belém**, a ser realizada como critério de Titulo Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Linha de Formação de Professores, trabalho docente teoria e práticas pedagógicas, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Sua participação consistirá em responder por meio de entrevista semiestruturada, perguntas sobre sua intervenção enquanto professor de Educação Física na modalidade ensino médio integrado do Instituto federal do Pará campus Belém.As suas respostas serão gravadas no momento da entrevista para posterior transcrição.Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sem identificações nominais no instrumento- apenas códigos de identificação, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. Os resultados das análises das minhas informações e possíveis registros documentais contribuirão na publicação para propósitos científicos.

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir em qualquer momento e que minha decisão não me acarretará qualquer tipo de constrangimento. Sendo assim, firmo meu consentimento livre esclarecido, certificando que compreendi esse termo e minha participação na referida pesquisa, declarando ainda que recebi uma cópia deste termo de consentimento. Discente: Profª. Luana Carolina da Silva Gomes nº de Matrícula: 201705770019 - Orientador: Prof. Drº.Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.

Belém,____de_____ de 2019.

_____

Assinatura do Entrevistado