

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, CAMPUS
SANTANA-AP: uma análise sobre a perspectiva da Educação Física na formação dos
sujeitos da classe trabalhadora (2016 – 2022)**

**Macapá-AP
2023**

JESSICA DE OLIVEIRA PONTES NÓBREGA

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, CAMPUS
SANTANA-AP: uma análise sobre a perspectiva da Educação Física na formação dos
sujeitos da classe trabalhadora (2016 – 2022)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Dr.^a Ilma de Andrade Barleta.

Coorientador: Dr. Gustavo Maneschy Montenegro

Macapá-AP

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

N754 Nóbrega, Jessica de Oliveira Pontes.

Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Amapá, Campus Santana - AP: uma análise sobre a perspectiva da Educação Física na formação dos sujeitos da classe trabalhadora (2016 - 2022) / Jessica de Oliveira Pontes Nóbrega. - Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 109 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2023.

Orientadora: Ilma de Andrade Barleta.

Coorientador: Gustavo Maneschy Montenegro.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Ensino Médio Integrado. 2. Formação Profissional e Técnica. 3. Educação Física; Política Educacional. I. Barleta, Ilma de Andrade, orientadora. II. UNIFAP. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

NÓBREGA, Jessica de Oliveira Pontes. **Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Amapá, Campus Santana - AP**: uma análise sobre a perspectiva da Educação Física na formação dos sujeitos da classe trabalhadora (2016 - 2022). Orientadora: Ilma de Andrade Barleta. 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

JESSICA DE OLIVEIRA PONTES NÓBREGA

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, CAMPUS
SANTANA-AP: uma análise sobre a perspectiva da Educação Física na formação dos
sujeitos da classe trabalhadora (2016 – 2022)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Aprovada em: 02/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ilma de Andrade Barleta – PPGED/UNIFAP
Presidente e Orientadora

Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro – PPGED/UNIFAP
Vice-presidente e Coorientador

Prof.^a Dr.^a Antonia Costa Andrade – PPGED/UNIFAP
Examinadora Titular Interna

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges – PPGED/UFPA
Examinador Titular Externo

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição dos S.Costa – UFPA
Examinadora Titular Externa

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado não poderia ser concretizada sem o empenho de muitas pessoas, as quais desejo externar o meu reconhecimento, assim, compartilho essa conquista com vocês que nunca duvidaram da minha capacidade. Agradeço:

Ao meu pai, Zaqueu Pontes, e minha mãe, Carmelina Oliveira, pelo amor, educação e permanente apoio, além das orações que me ajudaram a fortalecer a fé.

Ao meu esposo, Renomario Nóbrega, e minha filha Geovana Nóbrega, pelo incentivo, apoio e compreensão, principalmente nos momentos de maior tensão e cansaço.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Ilma Barleta, por me direcionar em um novo caminho, pela paciência, flexibilidade e respeito com os quais conduziu essa pesquisa. Obrigada pelo espaço aberto e por acompanhar a escrita com problematizações e orientações.

Ao meu coorientador, Professor Dr. Gustavo Montenegro, pela troca de saberes direcionando um olhar científico na área da Educação Física.

Aos professores doutores que participaram das Bancas de Qualificação e Defesa, pelas riquíssimas contribuições, que foram materializadas nesta dissertação. O olhar de vocês desde a qualificação apontou outras formas de ver a pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, em especial, aos professores da Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, que trouxeram debates importantes que fundamentaram essa construção.

Aos colegas da turma (PPGED 2020) do mestrado que foram fundamentais nessa formação, sempre dividiram bibliografias, as angústias e incertezas, contribuindo para não me sentir só nesta jornada.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa etapa decisiva em minha vida, cultivo sincera gratidão.

Ou nos imbuímos da vontade política, uma vontade ética de transformar, ou não sabemos o que será de nós. O sentido da vida está na consciência e na vontade de realizarmos, de agirmos, mesmo em condições adversas, pois o que significaria somente constatarmos que as condições são difíceis e dizermos: então façamos o de sempre. Acreditemos na capacidade transformadora dos sujeitos, especialmente na aliança coletiva que caracteriza a prática social dos educadores. Não há questões absolutas nesse contexto, mas sim uma análise da realidade, sempre orientada pelo sentido histórico dos fenômenos.
(RAMOS, 2008, p. 24)

RESUMO

A presente dissertação visa analisar como a Educação Física está configurada para formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica ofertada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) – Campus Santana. Com efeito, percorremos as temáticas relacionadas à formação de nível médio, o mundo do trabalho e a Educação Física para compreendermos o seu papel na conjuntura política, social e econômica subjacentes à própria institucionalização dos Institutos Federais a essa modalidade de ensino. Desse modo, consideramos uma importante reflexão olhar tanto para as políticas educacionais, quanto para as políticas dessas instituições, no intuito de ver as interfaces na formação de nível médio, voltada para os sujeitos da classe trabalhadora, com vistas a atender as expectativas do setor produtivo. Considerando as interferências que a sociedade capitalista traz para o modelo de formação, sob determinações históricas, discutimos como isso repercute no projeto de Educação e, por conseguinte, nos objetivos e delineamentos para Educação Física no âmbito escolar. Com base nas discussões teóricas de Ramos (2008), Frigotto (2006), Carnoy (1987), Manacorda (2007), Freire (2011), Souza e Benites (2021) dentre outros, visualizamos a articulação entre o papel do Estado e a função social da escola. Assim, a pesquisa surge da indagação central que questiona: como se constitui a Educação Física na perspectiva da formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica ofertada no IFAP – Campus Santana a partir das concepções que orientam seu ensino? Nosso suporte teórico metodológico se alinha ao materialismo histórico-dialético, dado ao contexto no qual se inserem as relações sociais estabelecidas para essa modalidade de formação. Para cercar o objeto de pesquisa, recorreremos aos procedimentos de pesquisa documental, com efeito, imergimos na análise de documentos produzidos no IFAP – Campus Santana, no período de janeiro de 2016 a dezembro de 2022. E também a legislação brasileira e os dados educacionais dos últimos 11 anos, interpretados por meio da Análise de Conteúdos a partir dos elementos operacionais propostos por Bardin (2016). Os resultados obtidos nessa pesquisa mostraram que o número de matrículas no EMIEPT em Santana-AP cresceu 220,8% no período de 2016 a 2022, mantendo a tendência de crescimento observado na região Norte (97,5%), Amapá (386,1%) e Brasil (103,9%). A partir desses dados, a relação percentual das matrículas de Santana em relação ao Amapá, revelaram um crescimento que foi de 7,66% a 19,61%, permitindo concluir que Santana-AP tem participação significativa na formação de ensino médio integrado no Estado do Amapá. O estudo também revelou que a Educação Física possui potencialidades em vários espaços da vida humana, dependendo de como isso é levado para o âmbito escolar, pode ou não ser aliada na busca pela superação da dualidade estrutural e do ensino utilitário. Ademais, os resultados das análises mostraram que nos cursos de nível médio ofertados no Campus Santana, a Educação Física apresenta características de três concepções pedagógicas, constituindo a participação dos sujeitos da classe trabalhadora na vida social, cultural e esportiva, no processo reflexivo do pensamento crítico e na leitura da realidade.

Palavras-chaves: Ensino Médio Integrado; Formação Profissional e Técnica; Educação Física; Política Educacional.

ABSTRACT

The present dissertation aims to analyze how Physical Education is configured for medium level training integrated with professional and technical education offered at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) – Campus Santana. Indeed, we covered the themes related to secondary education, the world of work and Physical Education in order to understand their role in the political, social and economic conjuncture. This conjuncture underlying the very institutionalization of Instituto Federal to this modality of education. In this way, we consider it an important reflection to look at both educational policies and the policies of these institutions. In order to see the interfaces in secondary education, aimed at working class subjects, with a view to meeting the expectations of the productive sector. Considering the interferences that capitalist society brings to the training model, under historical determinations, we discuss how this affects the Education project and, consequently, the objectives and outlines for Physical Education in the school environment. Based on the theoretical discussions of Ramos (2008), Frigotto (2006), Carnoy (1987), Manacorda (2007), Freire (2011), Souza and Benites (2021) among others, we visualize the articulation between the role of the State and the social function of the school. Thus, the research arises from the central question that asks: how is Physical Education constituted in the perspective of middle-level training integrated with the professional and technical education offered at IFAP — Campus Santana, based on the concepts that guide its teaching? Our methodological theoretical support is aligned with historical-dialectical materialism, given the context in which the social relations established for this type of training are inserted. To surround the research object, we resorted to documentary research procedures. Indeed, we immersed ourselves in the analysis of documents produced at IFAP — Campus Santana, from January 2016 to December 2022. In addition to Brazilian legislation and educational data from the last 11 years, interpreted through Content Analysis from the elements of operational procedures proposed by Bardin. (2016). The results obtained in this research showed that the number of enrollments in EMIEPT in Santana-AP grew 220.8% in the period from 2016 to 2022, maintaining the growth trend observed in the North region (97.5%), Amapá (386.1 %) and Brazil (103.9%). From these data, the percentage ratio of enrollments in Santana in relation to Amapá, revealed a growth that went from 7.66% to 19.61%. This allows to conclude that Santana-AP has a significant participation in the formation of integrated secondary education in the State of Amapá. The study also revealed that Physical Education has potential in various spaces of human life. Depending on how it is taken to the school environment, it may or may not be an ally in the search for overcoming the structural duality and utilitarian teaching. In addition, in the high school courses offered at Campus Santana, Physical Education presents characteristics of three pedagogical concepts. These concepts constitute the participation of working class subjects in social, cultural and sports life, in the reflective process of critical thinking and reading reality.

Keywords: Integrated High School; Vocational and Technical Training; Physical education; Educational politics.

RESUMEN

La presente disertación tiene como objetivo analizar cómo se configura la Educación Física para la formación de nivel medio integrada a la educación profesional y técnica que se ofrece en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) – Campus Santana. En efecto, abordamos los temas relacionados con la educación secundaria, el mundo del trabajo y la Educación Física para comprender su papel en la coyuntura política, social y económica que subyace a la propia institucionalización de los Institutos Federales a esta modalidad de educación. De esta manera, consideramos una reflexión importante mirar tanto las políticas educativas como las políticas de estas instituciones, para ver las interfaces en la educación secundaria, dirigida a sujetos de clase trabajadora, con miras a atender las expectativas del sector productivo. Considerando las interferencias que la sociedad capitalista trae al modelo de formación, bajo determinaciones históricas, discutimos cómo esto afecta el proyecto de Educación y, consecuentemente, los objetivos y lineamientos de la Educación Física en el ámbito escolar. A partir de las discusiones teóricas de Ramos (2008), Frigotto (2006), Carnoy (1987), Manacorda (2007), Freire (2011), Souza y Benites (2021) entre otros, visualizamos la articulación entre el rol del Estado y la función social de la escuela. Así, la investigación surge de la pregunta central que pregunta: cómo se constituye la Educación Física en la perspectiva de la formación de grado medio integrada a la educación profesional y técnica que se ofrece en el IFAP — Campus Santana, a partir de los conceptos que orientan su enseñanza? Nuestro sustento teórico metodológico está alineado con el materialismo histórico-dialéctico, dado el contexto en el que se insertan las relaciones sociales que se establecen para este tipo de formación. Para rodear el objeto de investigación, recurrimos a procedimientos de investigación documental. En efecto, nos sumergimos en el análisis de documentos producidos en la IFAP — Campus Santana, desde enero de 2016 hasta diciembre de 2022, además de la legislación brasileña y datos educativos de los últimos 11 años, interpretados a través del Análisis de Contenido a partir de los elementos procedimientos operativos propuestos por Bardin (2016). Los resultados obtenidos en esta investigación mostraron que el número de matrículas en EMIEPT en Santana-AP creció 220,8% en el período de 2016 a 2022, manteniendo la tendencia de crecimiento observada en la región Norte (97,5%), Amapá (386,1%) y Brasil (103,9%). A partir de estos datos, la relación porcentual de matrículas en Santana con relación a Amapá, reveló un crecimiento que pasó de 7.66% a 19.61%, permitiendo concluir que Santana-AP tiene una participación significativa en la formación de la educación media integrada en el Estado a partir de Amapá. El estudio también reveló que la Educación Física tiene potencialidades en varios espacios de la vida humana, dependiendo de cómo sea llevada al ámbito escolar, puede o no ser un aliado en la búsqueda de la superación de la dualidad estructural y la enseñanza utilitaria. Además, los resultados de los análisis mostraron que en los cursos de secundaria ofrecidos en el Campus Santana, la Educación Física presenta características de tres conceptos pedagógicos, constituyendo la participación de los sujetos de clase trabajadora en la vida social, cultural y deportiva, en el proceso reflexivo de la crítica, pensar y leer la realidad.

Palabras clave: Escuela Secundaria Integrada; Formación Profesional y Técnica; Educación Física; Política educativa

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP	Amapá
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COPEDE	Coordenação Pedagógica
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
FIC	Formação Inicial e Continuada
DEN	Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão
DEPEX	Departamento de Pesquisa e Extensão do Campus Santana
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEPT	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Técnica
ETFAP	Escola Técnica Federal do Amapá
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PC	Plano de Curso
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEPPi	Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEPLAN	Secretaria de Planejamento
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	
Mapa do Amapá destacando as cidades com unidades do IFAP.....	66
Figura 2	
Mapa do Amapá.....	67
Gráfico 1	
Total de alunos por modalidade (Ano 2022).....	75
Gráfico 2	
Total de matrículas, ingressantes, evasão, transferência e conclusão por ano (2016 – 2022) do IFAP – Campus Santana-AP.....	76

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	
Identificação e origem dos documentos analisados.....	27
Quadro 2	
Indicadores do ensino, cursos do EMIEPT do IFAP – Campus Santana.....	77
Quadro 3	
Editais direcionados para a pesquisa (2017 – 2022).....	81
Quadro 4	
Elementos delineadores do ensino, pesquisa e extensão no IFAP.....	83
Quadro 5	
Eixos e Objetivos da Educação Física nos projetos de ensino e extensão realizados no IFAP – Campus Santana (2016 – 2022).....	85
Quadro 6	
Objetivo Geral dos cursos de EMIEPT do IFAP – Campus Santana.....	90
Quadro 7	
Base Científica e Tecnológica da disciplina Educação Física nos Planos de Curso de 1º, 2º e 3º ano dos cursos técnico integrado do IFAP – Campus Santana.....	91
Tabela 1	
Brasil, Norte, Amapá: número de matrículas na Educação – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por dependência administrativa. (2012 – 2022).....	71
Tabela 2	
Relação percentual do Brasil, Norte, Amapá, Santana: número de matrículas na Educação – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, dependência administrativa federal. (2012 – 2022).....	74
Tabela 3	
Quantitativos dos projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados no IFAP – Campus Santana (2016 – 2022).....	80

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
1.2	OBJETIVOS.....	22
1.3	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	22
1.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
1.5	TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	25
1.6	ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES.....	28
2	ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	30
2.1	DISCUTINDO O PAPEL DO ESTADO NEOLIBERAL.....	31
2.2	POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO MÉDIO.....	34
2.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	42
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA CLASSE TRABALHADORA.....	48
3.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO.....	48
3.2	AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	52
3.3	A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA CLASSE TRABALHADORA.....	59
4	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA, E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS DISCENTES DO IFAP.....	64
4.1	HISTÓRICO E IDENTIFICAÇÃO DO IFAP	64
4.1.1	Caracterização do IFAP – Campus Santana	73
4.2	O ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO IFAP – CAMPUS SANTANA.....	78
4.3	A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU LUGAR NAS MATRIZES CURRICULARES DOS PLANOS DE CURSOS.....	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
6	REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

Este estudo decorre do processo investigativo desenvolvido no Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na área de Concentração Educação, Políticas e Culturas, na Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais. O tema da pesquisa percorre à formação de nível médio, o mundo do trabalho e a Educação Física, com ênfase no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Técnica (EMIEPT) ofertada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Tem como espaço de pesquisa o Campus localizado no Município de Santana-AP¹, o segundo maior município do Amapá, também conhecido como porta de entrada fluvial do Estado. Ademais, a pesquisa explora as políticas educacionais para a formação profissional e técnica de nível médio, bem como, as políticas dos Institutos Federais (IFs), dentro dessa conjuntura, analisa as concepções que orientam o ensino da Educação Física nas trajetórias formativas direcionadas para os jovens da classe trabalhadora.

O interesse investigativo pela temática, é reflexo da vivência pessoal e profissional desta mestrandia, enquanto professora de Educação Física do quadro efetivo do IFAP, no Município de Santana – AP. Destarte, faz-se necessário um breve memorial dos caminhos percorridos até aqui, para tanto, o uso da narrativa em primeira pessoa.

Minha atuação profissional com a Educação Física e com o EMIEPT se deu logo após a graduação (Licenciatura Plena em Educação Física), com a aprovação no concurso público. Até aquele momento, as relações de trabalho que tive se deram na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, como professora de balé. A mudança repentina do público-alvo e da disciplina lecionada, culminaram em muitas inquietações, sentia-me fragilizada face ao desconhecimento acerca dessa forma de articulação do ensino médio com a educação profissional e técnica e ao impacto de sua especificidade na delimitação do ensino da Educação Física para tal contexto. Surgiu então a necessidade de compreender o meu papel na formação dos alunos na perspectiva do EMIEPT.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, aconteceu dois anos depois da minha efetivação no IFAP, desde então, passou a contribuir para um encontro com

¹ Santana possui uma área de 1.599,70 km², cerca de 112.218 habitantes, fica a 17 quilômetros da capital (Macapá). Grande parte de sua história remonta à instalação, em 1950, de uma grande empresa que explorou manganês em Serra do Navio e escoava a produção pela área portuária de Santana. A cidade é conhecida como porta de entrada fluvial do Estado. Em seus portos, chegam e partem navios e barcos que fazem linha para Belém (PA) e outras cidades do Pará e da Região Norte. Também possui o porto específico para receber navios cargueiros de grande porte de bandeira internacional. (CONHEÇA O AMAPÁ, 2015)

caminhos que me aproximaram a compreensão de tais inquietações. Foi necessário um olhar mais atento para observar que as características dos meus anseios, não se assentavam na linha que ingressei no programa, Educação, Culturas e Diversidade. Esse olhar e a sensibilidade de propor a mudança para linha de Políticas Educacionais, veio da minha atual orientadora, a quem cultivo respeito e admiração, a professora Dr.^a Ilma de Andrade Barleta, que me ajudou a enxergar novas possibilidades, sobretudo, na perspectiva de ampliar o conhecimento no campo da Educação.

Assim, iniciou o desafio de recomeçar, diferente de muitos colegas que relataram um percurso no campo das políticas educacionais que se consolidou no mestrado, eu assumi o risco de acreditar que é possível abraçar o novo. Como resultado, minhas inquietações conduziram à proposição da dissertação que se elaborou na interface dos campos da educação, formação de nível médio e políticas educacionais, à medida que o processo de aprendizagem e escrita foi se efetivando por meio das leituras e das disciplinas cursadas, o projeto de pesquisa foi amadurecendo.

Desse modo, o estudo mostrou potencial e importância, tanto para as discussões na esfera das Políticas Educacionais, quanto para área da Educação Física, considerando esta, como parte da totalidade. Dessarte, a pesquisa justificou-se por constituir contribuições pertinentes no campo do conhecimento da Educação no Amapá, com relevância acadêmica e social para produção científica acerca da formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica. Além de considerar as concepções que orientam o ensino da Educação Física na perspectiva de formação dos sujeitos da classe trabalhadora no município de Santana – AP, abrangendo a Educação Física no contexto político e no mundo do trabalho de forma crítica. Neste sentido, concordamos com Nunes (1993, p. 53), ao entender que “o conhecimento científico é um movimento do pensamento humano sobre a realidade objetiva”.

Para fundamentar nossa justificativa, é oportuno citar o recente² estudo de Souza e Benites (2021), que mapearam e analisaram a produção acadêmica em teses e dissertações defendidas em programas brasileiros de pós-graduação. Num recorte histórico temporal de 2008 a 2020, com buscas em duas bases de dados, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os autores buscaram responder como a Educação Física tem se constituído no ensino médio integrado. Para tanto, selecionaram 23 produções, dentre as quais 18 são dissertações de mestrado, para uma análise mais detalhada.

² Buscas realizadas em janeiro de 2021.

O estudo desses autores evidenciou que a Educação Física no ensino médio integrado acontece de maneira distinta dentro de cada instituição, observando diferentes realidades nos trabalhos selecionados. Outra conclusão, o que constituiu a principal contribuição para esta pesquisa, refere-se a lacuna da produção de conhecimento tanto sobre a Educação Física no processo de formação profissional e técnica, quanto na produção de conhecimento sobre as políticas educacionais para o EMIEPT dentro dos IFs. Sobretudo relacionando a Educação Física com a formação dos sujeitos da classe trabalhadora. Outrossim, o estudo desses autores, revelou uma predominância das pesquisas na região Sudeste do país no desenvolvimento de teses e dissertações sobre a Educação Física no ensino médio integrado, evidenciando a necessidade de realizar novos estudos, considerando a realidade do Norte do Brasil.

Portanto, analisamos o objeto a partir de perspectivas pouco apontada pela literatura, no caso, investigar a formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica sob a ótica das concepções que orientam o ensino da Educação Física, considerando a atual conjuntura social, política, econômica e cultural.

Inicialmente consideramos importante assumir algumas acepções que direcionaram esta pesquisa, para tanto, destacamos as concepções de “Educação” e “Educação Física”. Partirmos então de Paulo Freire, concordando que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 2013, p. 22). Por isso, através da história recriamos as relações do homem com a educação na perspectiva de enxergar sua totalidade. Para Freire (2002), a educação é algo particularmente humano capaz de interferir na realidade, em suas palavras: “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2002, p. 61). Ademais, a educação está presente no campo político, “[...] a educação é um ato político” (FREIRE, 2015, p. 57). Desse modo, o caráter político é parte constituinte da natureza da educação, ou seja, possui uma dimensão política intrínseca, presente no processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação ou reinvenção da realidade pela “ação-reflexão³” humana.

Em síntese, assumimos a concepção de uma educação crítica e transformadora, defendida no legado de Paulo Freire, diante desse aspecto, o próprio autor afirma que:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica

3 Na obra de Paulo Freire a ação e reflexão são inseparáveis na maneira humana de existir e estão condicionados pela realidade na qual o homem está inserido.

dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que pelo contrário, os desafia a pensar certo. (FREIRE, 2000, p. 45)

Sobre a concepção de Educação Física, adotamos a perspectiva crítica, humana e emancipadora através da pedagogia Crítico-superadora⁴, por estar alinhada às teorias marxistas e sua abordagem da sociedade de classes. E também por voltar-se às questões sociopolíticas dos sujeitos, da escola e da sociedade, enfatizando a observação da “realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28). Propõe a transformação social por meio da formação de indivíduos críticos, conscientes de sua condição histórica e construtores de suas próprias realidades. Além disso, entende que cada disciplina cumpre uma função social, uma vez que:

Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não a sua totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28)

Ademais, defendemos a Educação Física como parte do processo educativo dos sujeitos da classe trabalhadora no EMIEPT, no sentido da superação das dicotomias na formação do jovem trabalhador e do currículo fragmentário. A disciplina aqui foi compreendida como mediação na formação omnilateral dos sujeitos, logo, basilar para a compreensão dos fenômenos sociais complexos.

1.1 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA DE PESQUISA

A formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica é um tema emergente de análise e discussão no cenário educacional, combina aspectos econômicos, políticos e ideológicos que acompanham o contexto de diferentes períodos da história. O EMIEPT está presente no centro de debates que discutem o dualismo marcado pelas disputas de classes, caracterizado pela dualidade educacional. Para Ramos (2008, p. 2) a dualidade educacional “é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista”. Outrossim, Araújo (2019, p. 108), afirma que “a dualidade educacional

4 A pedagogia Crítico-superadora tem como livro base **Metodologia do ensino de Educação Física**, lançado em 1992, escrito por um Coletivo de Autores composto por: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Maria Elizabeth Varjal, Lino Castellani, Micheli Escobar e Valter Bracht. Esta concepção será aprofundada na seção teórica 3, subseção 3.2.

tem sido tradicionalmente entendida na oferta de um ensino secundário superior para elites e primária profissional para as classes trabalhadoras”.

Corroborando, Moura (2013, p. 719) afirma que a dualidade educacional “não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista”. Para o autor, é por meio de ações nas contradições do modelo hegemônico, em prol de movimentos que contribuam para o desmanche da dualidade educacional, que se dará a superação do sistema capitalista.

De acordo com Ramos (2008), o passado histórico político que cerca a concepção de formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica “demonstram o caráter ético-político do tema, posto que, esse debate coincide com debates sobre projetos de sociedade e concepções de mundo” (RAMOS, 2008, p. 2). Ou seja, esse contexto histórico da educação profissional no Brasil, torna-se fundamental para se avaliar com mais propriedade as políticas públicas que se desenvolveram em torno desse nível de formação. Entretanto, essa é uma discussão que se aprofunda mais a frente nas seções teóricas. Por enquanto, cabe destacar três momentos fundamentais que elucidam e contextualizam a presença da educação profissional no discurso e, na prática da educação.

Primeiramente, o processo de industrialização no Brasil, década 1940, marca um período que a formação técnica de nível médio foi considerada estratégica. No segundo momento, com enfraquecimento da industrialização e a mudança do modelo de acumulação para lógica centrada no capital financeiro, década de 1980, marca um período que a educação profissional técnica de nível médio não era mais vista como uma necessidade. E o terceiro e mais recente momento, marca um processo de mudanças orientado para a valorização da educação profissional (RAMOS, 2008; BARROS, 2016).

No início do século XXI o Ensino Médio, que constitui a etapa final da Educação Básica, foi ressignificado por políticas públicas educacionais que possibilitaram reaver a integração neste nível de ensino à formação profissional e técnica. Que foi consolidada pelo Decreto n.º 5.154/2004, seguida da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e, posteriormente, a criação dos Institutos Federais (IFs), por meio da Lei n.º 11.892/2008, que representou um marco importante nessa consecução de reestruturação da rede nacional de educação profissional e tecnológica. Os IFs, desde sua implantação, subsidiam novas possibilidades de formação, oferecendo não só a conclusão da Educação Básica, mas também de formação profissional e técnica.

Especificamente no IFAP, os cursos de nível médio estão distribuídos nas modalidades de ensino: Técnico Integrado, Técnico Subsequente, Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Técnico Subsequente na modalidade Educação a Distância (EaD). A centralidade desta investigação deu-se na modalidade Técnico Integrado, forma de ensino ofertada para concluintes do ensino fundamental, a partir de matrícula única na instituição. Propõe uma formação simultânea entre o Ensino Médio e uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme estabelecido no Art. 36-C, inciso I, da Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Sobre o EMIEPT, na perspectiva de Minuzzi e Coutinho (2020, p. 3) o mesmo pretende:

[...] articular o fazer e pensar, num único processo formativo, sob a perspectiva da humanização e emancipação humana, perpassando pelas categorias da omnilateralidade, politecnicidade e formação humana integral, fundamentadas em Marx e Engels e Gramsci, com um currículo que articula o trabalho, a tecnologia, a ciência e a cultura.

Dessa forma, compreendemos que o EMIEPT se configura como uma proposta de enfrentamento a dualidade educacional, acerca da divisão social e técnica do trabalho, acentuada pelo sistema de produção capitalista. Essa modalidade de formação ainda representa um desafio que está se consolidando tanto em aspectos teóricos, quanto práticos. Cabe destacar que o número de matrículas da educação profissional, segundo dados do Censo Escolar⁵ (2022), obteve aumento que passou de 1.892.458 (ano de 2021) para 2.152.506 em 2022, recuperando a tendência de crescimento observado nos anos anteriores.

Nesta perspectiva, as políticas educacionais, diretamente relacionadas a esses resultados, esbarram na questão do preconizado pelo discurso oficial, presente na legislação, e no realizado pelas instituições na oferta dos cursos do EMIEPT. Portanto, faz-se necessário um olhar mais atento para essa proposta de política educacional, no intuito de compreender o seu papel na conjuntura política, social e econômica, subjacentes à própria institucionalização dos IFs a essa modalidade de ensino.

Todo esse contexto, traz a tona discussões sobre as próprias concepções, projetos e políticas de educação, seja escolar ou profissional, assumem sentidos que constituem um projeto de sociedade em disputa pelo capital e pela classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2006). Sobre a educação o mesmo autor afirma que:

⁵ Pesquisa anual obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as secretarias Estaduais e Municipais de Educação. (BRASIL, 2022)

[...] embora a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tendam ao seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, mediante – como nos expõe Gramsci – a formação de intelectuais de diferentes tipos, não se reduzem a ela. A educação em geral que se dá nas relações sociais e os processos educativos e de conhecimentos específicos que se produzem na escola e nos processos de qualificação técnica e tecnológica interessam à classe trabalhadora e a seu projeto histórico de superação do modo de produção capitalista. (FRIGOTTO, 2006, p. 241)

Nesse prisma, abrangemos a dualidade histórica entre trabalho e educação, por conseguinte, as tensões das disputas na formação dos sujeitos da classe trabalhadora; no qual compreende o debate entre dois projetos de educação, um na perspectiva de um projeto hegemônico, que mantém relação com a produção social da sociedade capitalista, e outro que parte da perspectiva da emancipação humana, à luz de uma formação omnilateral.

Sobre isso, é importante destacarmos a compreensão que adotamos sobre esses dois termos: a hegemonia, que surge no seio da tradição marxista como resposta às novas configurações sociais, tem o conceito desenvolvido de modo mais elaborado por Gramsci, “[...] significa a predominância ideológica de valores e normas burguesas sobre as classes subordinadas” (CARNOY, 1987, p. 25). A hegemonia, em Gramsci, compreende uma classe dirigente e as classes dirigidas, a partir do papel da sociedade civil e da sociedade política, o consenso e o uso da força, da coerção, suas relações e significados. Vejamos a seguinte afirmação nas palavras do próprio Gramsci (2017, p. 19):

Por enquanto podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado” planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político [...]

Já a omnilateralidade, de acordo com Manacorda (2007), refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas. O autor conclui que:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89 – 90).

Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, ele sempre se referiu a ela como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista, que deve atingir diversos aspectos da formação do ser social.

Paralelo a essa concepção de omnilateralidade, adentramos na Educação Física, que atualmente busca pelo “desenvolvimento de todas as dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas e gestuais” (BERTINE, TASSONI, 2013, p. 468), corroborando com as perspectivas de uma formação omnilateral. De acordo com Both (2009, p. 20), a Educação Física, tratando-se de “uma manifestação da cultura humana inserida nessa formação econômica e social, também sofre influência da lógica do capital e da reestruturação produtiva imposta por este, trazendo consigo mudanças no mundo do trabalho”. Assim, apesar de suas singularidades, possui também relação com o trabalho em geral.

No contexto histórico o qual se insere a Educação Física (que será aprofundado nas seções teóricas), é possível perceber que esta sempre esteve atrelada às trajetórias formativas direcionadas para os jovens da classe trabalhadora. Sua prática é mencionada como parte de uma definição de conteúdo pedagógico do ensino socialista, anunciado por Marx em 1866 nas *Instruções aos delegados*, o qual articula o ensino intelectual, físico e tecnológico como método de desenvolvimento do indivíduo (MANACORDA, 2007).

Também é marcada pela representação de diferentes papéis, moldada conforme o contexto e as orientações políticas de determinado período. No século XIX, a Educação Física assumia um papel fundamental “para o forjar daquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país [...]” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 30). No século XX, a vinculação entre a Educação Física e a defesa nacional, trouxe uma concepção do Estado e da sociedade civil como uma atividade militar. Estabelecia-se a ideia de adestramento físico e de instrumento para nacionalização.

De acordo com Castro (1997), os debates sobre a Educação Física não se restringem às discussões científicas, nem são resolvidas no campo acadêmico, pelo contrário, foram sempre resolvidas num campo antes político que científico. Isso se repete em todo o processo educativo, uma vez que, compreende uma educação que atenda às demandas do capital.

As contradições evidenciadas no modo de produção capitalista, refletem não só na relação trabalho e educação, como também no perfil de trabalhador. Atualmente requer um trabalhador polivalente, capaz de desempenhar várias tarefas e se adaptar rapidamente às mudanças que o progresso impõe. É o que se estabelece na perspectiva de “educação polivalente”. Sobre isso, Frigotto (2006, p. 269) afirma que:

A tese da “educação polivalente” defendida pelos intelectuais e aparelhos de hegemonia do capital e o combate à concepção de ‘educação politécnica’ indicam tanto a necessidade de formação de trabalhadores com maior base dos princípios científicos da produção quanto a consciência do que estava em disputa.

Ademais, para Frigotto (2006, p. 242) “pelas contradições internas e pela luta intra e entre classes e frações de classes, o capitalismo assume particularidades e configurações diversas e desiguais em formações histórico-sociais específicas”. Tais apontamentos, estão ancorados no cenário das políticas públicas educacionais que prevê a articulação entre a formação geral e a formação profissional.

Considerando os apontamentos apresentados até aqui, faz-se necessário olhar tanto para as políticas educacionais, quanto para as políticas dos IFs; no intuito de ver as interfaces na formação de EMIEPT, que relaciona uma educação voltada para formação dos sujeitos da classe trabalhadora, com vistas a atender às expectativas do setor produtivo. Do mesmo modo, considerando as interferências que a sociedade capitalista traz para o modelo de formação, sob determinações históricas, faz-se necessário discutir a repercussão disso no projeto de Educação e, por conseguinte, nos objetivos e delineamentos para Educação Física no âmbito escolar. Enfatizamos as relações da própria função social da escola, e de como a educação a partir de determinada formação social, bem como, determinado modelo de Estado é concebida.

Diante do contexto apresentado, a pesquisa surge da indagação central que questiona: **como se constitui a Educação Física na perspectiva da formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica ofertada no IFAP – Campus Santana a partir das concepções que orientam seu ensino?** Com base nesta questão, surgem outras questões norteadoras que este trabalho propõe elucidar, tais como: quais as perspectivas formativas que cercam a institucionalização dos IFs e as políticas educacionais para o EMIEPT? Que legitimidade tem a Educação Física em seu campo regulatório e quais relações possui com a Educação Profissional? O que o IFAP – Campus Santana propõe para a Educação Física na organização curricular e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão do EMIEPT?

1.2. OBJETIVOS

O **objetivo geral** da pesquisa visa analisar como a Educação Física está configurada para formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica ofertada no IFAP – Campus Santana.

Os **objetivos específicos** elencados são:

- Compreender os elementos históricos, políticos, sociais e econômicos que constituem os Institutos Federais e a oferta da formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica;
- Identificar o perfil formativo desenvolvido pela Educação Física e sua relação com a formação destinada aos sujeitos da classe trabalhadora.
- Investigar como se apresenta as concepções, objetivos e organização curricular, expressos na proposta do IFAP – Campus Santana, no tocante ao componente curricular de Educação Física.

1.3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa estão ancorados no materialismo histórico-dialético, dado ao contexto o qual se insere as relações sociais estabelecidas para formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica. Especificamente, se tratando do objeto desta pesquisa, é importante considerar que para apreender o EMIEPT e a Educação Física, instituídos no âmbito das políticas educacionais em sua essência, para além de uma aparência, é fundamental analisar todo o processo que os constituem. Além de compreender como estes se inserem na totalidade social regida pelo sistema do capital em sua dinâmica atual. Assim, tivemos em vista visualizar na análise da política educacional como a do EMIEPT, com base nas categorias centrais do materialismo histórico-dialético, a presença da totalidade, da contradição e da mediação. Permitindo então, a compreensão da realidade concreta e o aprofundamento dos fatos buscando suas raízes históricas, pois, neste método, a partir dos movimentos históricos que ocorrem as contradições, mediada pelas condições sócio-históricas, “quanto mais remontamos na história, melhor aparece o indivíduo” (MARX, 2008, p. 238).

Analisar o EMIEPT, bem como a Educação Física na totalidade, significa considerar amplitudes maiores como, por exemplo, as políticas, as realidades sociais, a estrutura de classes, especificamente, no modo de produção capitalista, que tem em vista efetivar os fins de acumulação e reprodução do capital. Logo, a educação não está isenta de contradições e mediações que se fazem presentes no seu processo de formulação e implementação.

Para Pires (1997, p. 91), “analisar o processo educacional a partir de reflexões empíricos teóricos para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade [...]”. Enquanto método de investigação científica da realidade, o materialismo histórico-dialético caminha no âmbito social, educacional e político. De acordo com Triviños (1987), este método, é a base e a ciência filosófica do marxismo, vejamos nas palavras do autor:

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal, realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Por um lado, o materialismo dialético tem uma longa tradição na filosofia materialista e, por outro, que é também antiga concepção na evolução das ideias, baseia-se numa interpretação dialética do mundo. Ambas as raízes do pensar humano se unem para constituir, no materialismo dialético, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. [...] O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade [...]. O materialismo histórico ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou. Por isso, destaca a ação dos partidos políticos, dos agrupamentos humanos etc., cuja ação pode produzir transformações importantes nos fundamentos dos grupos sociais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51 – 52)

Pires (1997, p. 87) corrobora com a ideia ao afirmar que o método materialismo histórico-dialético “caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade”. Neste sentido, a investigação centrada na dualidade histórica que cerca a formação dos sujeitos da classe trabalhadora, estabelecidas pelas relações sociais de produção, envolve, portanto, o resgate da historicidade do fenômeno, no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias. Na concepção marxista, o desenvolvimento produtivo na busca pela construção da riqueza também leva ao empobrecimento e à degradação humana, por evidenciar as contradições da totalidade capitalista na qual estamos inseridos. Sobre isso, Marx (2008, p. 47) afirma que:

[...] 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 seu ser social que determina sua consciência.

Ademais, concordamos com Bastos e Barleta (2020, p. 272), ao considerar que o processo investigativo, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, “busca compreender o objeto investigativo para além da sua manifestação aparente, de modo a expressar a sua essência, suas múltiplas determinações, contradições, mediações e vê-lo no bojo da totalidade social”. No caso deste estudo, isso se dá nas relações sociais de produção que implicam a formação dos sujeitos da classe trabalhadora a partir das condições materiais da existência humana. Compreendemos que “a educação profissional se constitui no processo pelo qual os trabalhadores são formados para produzirem sua existência por meio de seu trabalho, o qual se volta para produção de bens e serviços necessários socialmente” (RAMOS, 2013, p. 30). As diferentes necessidades dos sujeitos e das classes sociais, se estabelecem em uma contradição que deve ser olhada sob a perspectiva histórica do modo de produção capitalista e da formação educacional.

1.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é caracterizada como exploratória, posto que, objetiva proporcionar maior familiaridade, bem como o aperfeiçoamento de concepções, ideias ou a descoberta de intuições e a visibilidade ao problema proposto (GIL, 2002). Na perspectiva de Piovasan e Temporini (1995), a pesquisa exploratória possibilita conhecer de maneira mais completa a realidade do fenômeno estudado (no caso desta pesquisa refere-se à formação de nível médio). Possibilita também compreender seus significados e o contexto onde está inserido (como o sistema capitalista de produção e seus desdobramentos sobre a sociedade). Assim, permite visualizar sua face oculta, a partir do universo desconhecido das respostas e norteadas pelo pressuposto de que o comportamento humano pode ser mais bem compreendido no contexto social onde ocorre.

Outrossim, a pesquisa exploratória “leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado” (PIOVASAN; TEMPORINI,

1995, p. 321). Ademais, é preciso aprofundar a construção de conhecimentos que estimulem a compreensão sobre a relação trabalho e educação, suas contradições e dilemas no cenário do capitalismo atual, que continua perpetuando a divisão social do trabalho e o antagonismo entre as classes trabalhadoras e detentoras do poder econômico.

1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para o alcance dos propósitos desta pesquisa, utilizamos técnicas ancoradas na metodologia de pesquisa qualitativa. Para Moraes (2003, p. 191), a pesquisa qualitativa pretende “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação”, ou seja, o foco não está em torno de testar hipóteses para comprová-las, o que buscamos ao final da pesquisa; é a compreensão. Minayo (2009, p. 21) corrobora afirmando que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou deveria ser quantificados. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Para cercar o objeto desta dissertação, recorreremos aos procedimentos de pesquisa documental, uma vez que se trata de uma modalidade de estudo e análise de documentos que ainda não receberam um tratamento científico frente a temática proposta (GIL, 2002). O estudo em questão, tem o IFAP – Campus Santana, como *locus* de análise e coleta de dados. Especificamente esse campus, atende mais de 670 alunos distribuídos entre os cursos de mestrado, especialização, licenciatura, tecnologia, e os cursos técnicos de nível médio nas modalidades: integrado, subsequente e educação de jovens e adultos (EJA).

Também, atende inúmeros alunos nos cursos de formação inicial e continuada (FIC), e nos cursos de extensão, nas categorias de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização, em todos os níveis de escolaridade. Isso evidencia o princípio de verticalização dos IFs que trabalha com diferentes níveis de formação profissional e tecnológica. Para esta pesquisa, concentramos a análise na formação de nível médio, especificamente o curso técnico integrado, que só no ano de 2022 recebeu 248 alunos distribuídos nas áreas de comércio exterior, logística, marketing e publicidade.

Assim, visamos investigar, a partir da análise dos documentos produzidos, como a Educação Física está configurada para formação de nível médio integrada à educação

profissional e técnica ofertada no IFAP – Campus Santana; na perspectiva de construir um profissional qualificado para o mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, uma pessoa cidadã plena, crítica e emancipada, capaz de fazer uma leitura consciente de mundo (FREIRE, 2009).

Nesse sentido, compreendemos que, o potencial da análise documental para a pesquisa está nas pistas deixadas nos documentos, capazes de proporcionar dados em quantidade e qualidade, sobre o que subjaz nas políticas educacionais para a Educação Física proposta para o EMIEPT. Com efeito, visualizarmos como isso tem reverberado no IFAP – Campus Santana, as concepções, objetivos e organização curricular, que explicam a realidade, buscando legitimar suas ações.

De acordo com Flick (2013, p.125) “[...] os documentos oficiais permitem conclusões sobre o que seus autores ou as instituições que eles representam fazem ou pretendem fazer, ou como eles avaliam”. Além disso, Gil (2008) elenca quatro vantagens do uso de fontes documentais: primeiro, possibilita a compreensão do passado, por oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade. Segundo, possibilita a investigação dos processos de mudança social e cultural, pois, apenas a observação e interrogação acerca do comportamento das pessoas não seria o suficiente. Terceiro, permite a obtenção de dados com menor custo, por requerer poucos recursos humanos e/ou materiais. Quarto, favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos, por trabalhar com dados já existentes.

A coleta de documentos constituiu o nosso primeiro passo, reuniu documentos de janeiro de 2016 a dezembro de 2022. Os documentos selecionados foram considerados relevantes para a investigação, por meio de uma pré-análise. Parte foi encontrado no site do IFAP; outros disponibilizados pela Coordenação Pedagógica (COPED), Departamento de Pesquisa e Extensão do Campus Santana (DEPEX), e pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN); além de dados extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP).

Nesses documentos foram analisados o objetivo geral, organização curricular dos cursos, as definições institucionais para a formação de EMIEPT. Também foram coletadas informações acerca da Educação Física enquanto componente curricular, incluindo as concepções pedagógicas presentes, especialmente nas matrizes curriculares dos planos de curso (técnico de nível médio na forma integrada) e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão. O quadro a seguir organiza os documentos quanto sua origem e apresenta uma sucinta descrição dos mesmos.

Quadro 1 – Identificação e origem dos documentos analisados

ITEM	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ORIGEM
01	Estatuto do IFAP	Apresenta princípios, finalidades, características e objetivos do IFAP. Além da sua estrutura organizacional administrativa, gestão, identificando as funções, funcionamento e competências dessa estrutura. Também apresenta o regime acadêmico, fundamentando e caracterizando o ensino, a pesquisa e a extensão.	Site/IFAP
02	PDI (2019 – 2023)	O Plano de Desenvolvimento Institucional apresenta o plano de ações para o período de 5 anos.	
03	Planos de Curso – Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado.	Apresenta justificativa, objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, prática profissional, critérios de aproveitamento de conhecimento e experiências anteriores e critério de avaliação de aprendizagem, referente aos cursos	COPEP
04	Projetos de ensino, pesquisa e extensão	Apresenta os projetos vigentes no campus Santana-AP com justificativa, objetivos, metodologia, resultados e impactos esperados e plano de trabalho.	DEPEX PROEN
05	Dados estatísticos	Quantitativos de alunos, docentes, técnicos. Matrícula, ingressantes, evasão, transferências, conclusão, indicadores do ensino.	SUAP

Fonte: Elaborado pela autora a partir do corpus documental.

Na fase seguinte, coube a tarefa de interpretar o conteúdo do material recolhido. Para tanto, a partir dos dados que formaram o corpus deste estudo, baseado em documentos produzidos no *lôcus* da pesquisa e por documentos que constituem as políticas educacionais para o EMIEPT nos IFs, partimos para a análise de conteúdos, a partir dos elementos operacionais propostos por Bardin (2016). No decorrer dessa tarefa, surgiu a necessidade de analisar outros documentos não selecionados, no primeiro momento, conforme os resultados se apresentavam, surgiram novos questionamentos que buscamos compreender.

A análise de conteúdos pode ser, ao mesmo tempo, uma análise de significados e uma análise de significantes, funciona a partir de procedimentos sistemático e a partir de sua pretensão em descrever as mensagens. O analista de conteúdo possui a dupla tentativa de compreender o sentido da comunicação e, sobretudo, ter o olhar atento para outra significação que está em outra mensagem que pode estar ao lado ou envolta da primeira mensagem.

Ademais, é uma das técnicas de análise de dados, com origem ligada às tentativas iniciais dos homens que buscaram interpretar os livros sagrados e outros códigos de comunicação. Tomemos o enunciado da autora:

A Hermenêutica, arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, é uma prática muito antiga. O que é passível de interpretação? Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido

cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. (BARDIN, 2016, p. 20)

Bardin (2016) anuncia que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases: primeiro a pré-análise, etapa de organização, sobre o qual se estabelece um mecanismo de trabalho que, mesmo devendo ser preciso, com procedimentos bem definidos, pode ser flexível, inclui também a leitura “flutuante”. Ou seja, um contato preliminar com os documentos que serão analisados, a escolha dos mesmos, a formulação das hipóteses e objetivos, a criação dos indicadores que orientarão a interpretação, bem como a preparação de todo o material. Segundo a exploração do material, com definições das unidades de codificação, conforme os seguintes procedimentos de codificação: a escolha de unidades de registro, seleção de regras de contagem, a escolha de categorias (unidades de registro) e categorização. Por fim, o tratamento dos resultados, fase do processo de análise do conteúdo, a inferência e interpretação, baseado nos resultados ainda brutos, o pesquisador terá a tarefa de buscar a sua real significação.

Definimos como categorias de análise do objeto de pesquisa: a) Educação Profissional; b) Formação humana e integral; c) Perfil institucional e formativo. Assim, através da pesquisa documental e da análise de conteúdo obtivemos um procedimento técnico e sistemático para a investigação. A interpretação desse material foi além do conteúdo que aparece nos documentos, já que o mais importante é o conteúdo latente, ou seja, o sentido que se encontra por trás do resultado aparentemente encontrado. Desse modo, a referida técnica, foi o caminho mais adequado para esta pesquisa, uma vez que, por se tratar de um estudo no âmbito da política educacional, buscamos constantemente a compreensão e a construção de conhecimentos científicos.

1.6. ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES

A pesquisa está organizada em cinco seções, a saber: (1) Introdução; (2) Estado, política educacional e a expansão dos Institutos Federais; (3) Educação Física e a formação dos sujeitos da classe trabalhadora; (4) O ensino médio integrado à educação profissional técnica e a Educação Física na organização pedagógico institucional; (5) Considerações Finais.

Já vimos na primeira seção a problemática e problema de pesquisa; justificativa; objetivos; fundamentos teórico-metodológicos; procedimentos metodológicos; técnica e instrumentos de coleta de dados.

A segunda seção abordar os elementos macroestruturais da totalidade histórica onde se assenta a dualidade educacional e a relação trabalho e educação. Para tanto, discutimos o papel do Estado neoliberal na definição das políticas educacionais na sociedade capitalista, refletindo sua função social, a organização da educação para o ensino médio na perspectiva de uma formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica. Também evidenciamos a educação profissional dentro dos IFs, desde sua criação, no sentido de identificar como isso se encontra com a sociedade capitalista na formação dos sujeitos da classe trabalhadora frente a reestruturação produtiva e suas implicações nas esferas políticas, sociais e econômicas.

A terceira seção, abordamos a Educação Física desde o contexto histórico, que delineou sua relação com a formação dos sujeitos da classe trabalhadora, evidenciando as mudanças nos objetivos e direcionamentos da área, orientadas a partir das determinações sociais, políticas, econômicas, ideológicas e culturais. Após isso, apresentamos as concepções orientadas o seu ensino, e por fim, propõe um pensamento que envolve os diálogos da Educação Física com a formação (humana integral) do EMIEPT.

A quarta seção traz a análise e interpretação dos dados coletados, estabelecendo um encontro dos elementos abordados nas seções anteriores. Propondo conhecer a experiência do IFAP — Campus Santana com a formação do EMIEPT, por meio da análise dos documentos produzidos para esse nível de ensino. Dando ênfase no componente curricular Educação Física, para visualizar como a disciplina se apresenta nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como, nas matrizes curriculares dos planos de curso.

Na quinta seção traçamos nossas considerações finais, sistematizando as ideias e os resultados da análise, registrando os principais achados da pesquisa e, mesmo que se acredite, provisoriamente, considerando os limites deste estudo; registrar a compreensão a que se chegou sobre como a Educação Física está configurada para formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica ofertada no IFAP – Campus Santana.

2. ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Em nosso entendimento, para alcançarmos o objetivo geral proposto para esta dissertação é necessário primeiramente compreender o Estado; identificar em que contexto esteve inserido durante a formulação das políticas educacionais para o EMIEPT; suas determinações, sobretudo, as concepções que justificam suas ações, uma vez que, a política é o “Estado em ação”⁶, dependendo da função social que o Estado assume em determinado tempo histórico, define suas ações, e conseqüentemente reverbera nas políticas educacionais. Assim, “por razões práticas, qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental” (CARNOY, 1987, p.19).

Com efeito, esta seção teórica está organizada em três subseções de discussão. Na primeira subseção, discutimos o papel do Estado neoliberal a partir da compreensão do Estado em Marx, apresentando brevemente sua definição e função na perspectiva marxista, fundamentados em autores como Martin Canoy (1987) e David Harvey (2005). Em seguida falamos sobre as diretrizes neoliberais que orientam o papel do Estado, para tanto, uma rápida abordagem conceitual e histórica a partir da década de 1970.

Na segunda subseção, discutimos as políticas educacionais e ensino médio, passando por um breve percurso na história, destacando os principais acontecimentos no cenário político e na educação brasileira. Em seguida, abordamos as políticas educacionais para o ensino médio, desenvolvendo a discussão acerca da legislação educacional a partir da aprovação da Nova LDB n.º 9.394/96. Também destacamos algumas leis que tiveram implicações diretas na organização do ensino médio, bem como na organização da educação profissional e técnica de nível médio.

Já na terceira subseção, abordamos a Educação Física no contexto das políticas educacionais, apresentando o desenvolvimento histórico da legislação brasileira que trata da área, desde meados do Século XIX. Além de percorrer todo o processo, considerando seus conflitos de ideias e interesses políticos, até a conjuntura atual.

6 Eloisa Hofling em seu texto Estado e Políticas (Públicas) Sociais, afirma que políticas públicas são entendidas como “o ‘Estado em ação’ (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Além disso, a autora completa que as políticas públicas são de “responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade, relacionados à política implementada”. (HOFLING, 2001, p.31)

Desse modo, objetivamos nesta seção, compreender os elementos históricos, políticos, sociais e econômicos que constituem os Institutos Federais e a oferta da formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica.

2.1 DISCUTINDO O PAPEL DO ESTADO NEOLIBERAL

Para compreender qualquer recorte da política educacional se faz necessário, de antemão, problematizar o papel do Estado como agente responsável pela política pública. Para esse estudo, buscamos alinhamentos com a compreensão do Estado em Marx (e Engel), adotando a concepção de que o Estado emerge das relações de produção. Na perspectiva marxista é definido como um aparelho para o exercício do poder que serve aos interesses da classe dominante, sua função é “organizar e concentrar o poder repressivo a fim de manter o controle da classe dominante sobre a produção” (CARNOY, 1987, p. 20). Para Marx, o modo capitalista de produção e acumulação, são garantidos e aplicados pelo uso do poder do Estado, ou seja, o Estado é usado para legitimar o poder, materializado através das políticas públicas. Sobre isso, Botomorre (2013, p. 217) afirma que:

A concepção marxista clássica de Estado está expressa na famosa formulação de Marx e Engels no Manifesto comunista: “O executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda a burguesia”. Embora seja mais complexa do que parece à primeira vista, esta é uma afirmação demasiado sumária e que se presta à simplificação exagerada. Apesar disso, traduz efetivamente a proposição central do marxismo com relação ao Estado.

Segundo David Harvey (2005, p. 84) afirmações como: “a força do trabalho é uma mercadoria”, “o dinheiro proporciona veículo para acumulação”, constituem elementos fundamentais para compreensão das perspectivas de Marx sobre o Estado, no sentido de “sustentar a relação básica entre capital e trabalho”. Sobre o campo de ação do Estado o autor afirma que:

A garantia do direito da propriedade privada dos meios de produção e da força de trabalho, o cumprimento dos contratos, a proteção dos mecanismos de acumulação, a eliminação das barreiras para a mobilidade do capital e do trabalho e a estabilização do sistema monetário (via Banco central, por exemplo) estão todos dentro do campo de ação do Estado. (HARVEY, 2005, p. 84)

As relações estabelecidas entre Estado e a sociedade capitalista, atualmente, nos levam ao estudo do neoliberalismo, pois, “o neoliberalismo é o modo de existência do capitalismo

contemporâneo ou sistema de acumulação” (SAAD, 2015, p. 59), assim, é importante compreendermos as diretrizes neoliberais que orientam o papel do Estado.

Sobre isso, é pertinente apontarmos o que entendemos por neoliberalismo, apesar de concordarmos com Saad Filho (2015, p. 60) de que “o neoliberalismo não pode ser encapsulado em uma frase de efeito: ele não pode nem ser definido de maneira puramente conceptual, nem capturado indutivamente através da simples descrição de experiências históricas”, entretanto, precisamos de uma representação conceitual que auxilie a compreendermos as ideias que sustentam o neoliberalismo. Assim, adotaremos a definição dada por Pierre Dardot e Christian Laval (2018, p. 16), para eles o neoliberalismo pode ser definido como o “conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”.

Os autores estabelecem um aspecto de equivalência entre as perspectivas de Marx e o neoliberalismo que é válido destacar. Vejamos:

Na medida em que a análise de Marx faz da relação salarial como relação mercantil *sui generis* o coração do capitalismo, essa crítica tende logicamente a privilegiar a relação mercantil como modelo de toda relação social – o neoliberalismo equivaleria, assim, à mercantilização implacável de toda a sociedade. (DARDOT; LAVAL, 2018, p. 21)

Tomando a matriz histórica e a contextualização do Estado a partir de diretrizes neoliberais, destacamos a década de 1970, que foi marcada pela crise do modo de produção capitalista, período de grandes transformações que reverberou na produção da vida material objetiva e subjetiva. Essas transformações ocorreram em todas as esferas da vida social, pois, de acordo com Dardot e Laval (2018, p. 24) “o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade”.

As diretrizes do neoliberalismo pressupõem um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade, a ideia de “Estado mínimo”, além disso, o alargamento do raio de ação da lógica do mercado em todas as relações sociais (COSTA, 2010). É nessa conjuntura que se efetiva o processo de reestruturação do capital, no intuito de reaver o seu ciclo produtivo, afetando intensamente o mundo do trabalho. Corroborando Saad Filho (2015, p. 67) completa:

[...] o neoliberalismo redefiniu a relação entre a economia, o Estado, a sociedade e os indivíduos, incentivando os últimos a dar a suas vidas uma forma empreendedora e subordinando o intercâmbio social a critérios econômicos. A ideologia da autorresponsabilidade tem sido especialmente importante, ao privar os cidadãos de suas capacidades coletivas, eviscerar a

cultura das classes trabalhadoras, colocar o mérito do sucesso e o peso do fracasso sobre os indivíduos isolados, e sugerir que a solução de todos os problemas sociais requer uma nova rodada de individualização e financeirização do intercurso social.

Aqui se encontra claramente o cerne do pensamento neoliberal, ao visualizar a desigualdade social como elemento vital para o fortalecimento dos mercados, uma vez que ela potencializa a competitividade. (MOURA, 2013). No campo educacional não seria diferente, a educação e as políticas educacionais dependem das características e do poder dos grupos hegemônicos para se concretizar.

Com efeito, o papel do Estado neoliberal na definição das políticas educacionais na sociedade capitalista, age por meio de adaptações das mesmas, para atender aos interesses da burguesia, o que é uma prática presente em toda história da educação, no tocante aos objetivos, função e características da escola e do ensino. Segundo Laval (2018), a adaptação imposta pelo neoliberalismo refere-se ao caráter competitivo, que articula a concorrência no espaço econômico, e visa moldar os sujeitos para torná-los “empreendedores”⁷. Ademais, o autor afirma que:

[...] esse novo mundo neoliberal generaliza a concorrência das economias, mas o que é menos conhecido é que ele também generaliza a concorrência entre todas as sociedades e todos os setores da sociedade. Os assalariados, as leis trabalhistas, os sistemas fiscais, as instituições são similares e recebem injunções de organismos financeiros e econômicos internacionais que agora têm legitimidade em matéria de políticas públicas. Isso exigiu uma mudança de olhar sobre as políticas educacionais e o desenvolvimento de uma abordagem comparativa que leva em consideração o deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola. (LAVAL, 2018, p. 16)

Em síntese, as influências do sistema fundamentalmente capitalista, de natureza competitiva, implicam diretamente na definição das políticas educacionais. Com a diminuição das responsabilidades do Estado, em especial a do direito à educação, esta assume uma nova característica, passa a ser uma prestação de serviço que pode ser adquirida, vendida por instituições formais e consumida livremente. Desse modo,

[...] a escola, como um dos espaços de produção de capacidade de trabalho, tem um importante papel para fomentar o desenvolvimento econômico no contexto da acumulação flexível. Eficiência, eficácia e produtividade são os elementos essenciais na reestruturação do sistema capitalista e que precisam ser incorporados nas práticas escolares. (BARLETA; PETRY, 2022, p. 293)

⁷ Dardot e Laval, aprofundam a discussão sobre essa nova figura do homem econômico, destacando que a importância do empreendedor não é nova, vem desde o século XVIII. Afirmam que “o empreendedor é um mediador entre o conhecimento e a execução”. (2018, p. 156)

Nessa perspectiva, o projeto neoliberal supõe a elaboração de um espaço que permite pensar o econômico, o social e o político nas categorias que justificam o arranjo social capitalista. É sobre essa trajetória de adaptações nas políticas educacionais para o ensino médio, materializadas na legislação brasileira, inerentes às exigências para formação de um novo perfil de trabalhador, dada às novas demandas do mercado de trabalho que daremos continuidade na subseção a seguir.

2.2 POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO MÉDIO

Para abordar sobre as políticas educacionais e ensino médio, precisamos voltar brevemente à história e apreender os principais acontecimentos no cenário político e na educação brasileira a partir de 1970.

De acordo com Shiroma (2007), na década de 1970 adotava-se uma perspectiva “economicista”, o que representou o desenvolvimento de uma educação voltada para formação de “capital humano”, vinculando esta, ao mercado de trabalho. A autora enfatiza também a presença do regime militar dentro desse contexto. Vejamos:

O regime militar, dessa forma, procurou equacionar o sistema educacional em vistas dessa finalidade, subordinando-o, como ressalta Kowarick, aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento [...]. No que concerne à legislação educacional, implementou-se uma série de leis, decretos-leis e pareceres, referentes à educação, visando assegurar uma política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas. (SHIROMA, 2007, p. 29)

É importante destacar que nesse período cresciam os movimentos de reivindicações relacionados ao sistema educacional, exigia-se a “constituição de um sistema nacional de educação orgânico”, afirmou-se a “concepção de educação pública e gratuita” como dever do Estado, defendiam a “erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública”. (SHIROMA, 2007, p. 40)

A década de 1980 marca o término do regime militar em 1985, e o início da “Nova República”, como consequência da vitória de Tancredo Neves na eleição presidencial, pois desde 1964, o Brasil só tivera presidente escolhido pelos militares. Houve, então, o fim do mandato do Presidente e General João Batista de Oliveira Figueiredo, substituído por José Sarney, vice de Tancredo Neves, que morreu antes de tomar posse. (SHIROMA, 2007). Essa

década também marca um período de construção de propostas educativas que deram visibilidade aos processos de emancipação humana, articulados a projetos democráticos (EVANGELISTA, 2013).

Outro fato importante da década de 80, é que o Brasil enfrentava um quadro educacional caótico, grandes taxas de evasão escolar, repetição, analfabetismo, professores leigos e crianças fora da escola. Em 1987 iniciaram as discussões para nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que só foi aprovada em 1996, porém, não correspondeu às expectativas alimentadas em quase duas décadas. (SHIROMA, 2007).

Ademais, tivemos a promulgação da Constituição de 1988 que restabeleceu a democracia após 21 anos de ditadura militar (1964 – 1985), foi o grande marco da redemocratização do país após esse período. O texto constitucional definiu garantias em linhas gerais, direitos sociais, econômicos, políticos e culturais. O Brasil se estabeleceu como um país republicano e presidencialista. Desde o início da Nova República, já tivemos oito presidentes: José Sarney (1985 – 1990), Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), Itamar Franco (1992 – 1995), Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011, *reeleito para mandato de 2023 – 2027*), Dilma Rousseff (2011–2016), Michel Temer (2016 – 2019) e Jair Bolsonaro (2019 – 2022).

Segundo Behring (2008), com esses principais processos, a crise econômica e a redemocratização do país, culminam na afirmação de reformas orientadas para o mercado. Corroborando, Evangelista (2013, p. 17) afirma que:

O que de fato estava em jogo na última década de século XX, do ponto de vista do sistema público de ensino, era a redefinição da Escola, de modo a que sustentasse as injunções produzidas pela reestruturação produtiva e pelo advento da perspectiva neoliberal, bem como pela reforma do Estado.

Outrossim, Laval (2018), afirma que o neoliberalismo impõe redefinições na escola (sentido utilitarista) e no objetivo do ensino, o que ele chama de “escola flexível”, na perspectiva de entender que o aluno não precisa aprender conteúdos, ele precisa adquirir habilidade de “aprender a aprender”. Assim, a escola “deveria ser uma organização flexível em inovação constante, que atenda tanto aos desejos mais diferenciados e variáveis das empresas como às necessidades diversas dos indivíduos” (LAVAL, 2018, p. 45).

Na década de 1990, foi um período de reconfiguração do papel do Estado em uma perspectiva ideológica neoliberal. Temos então, a municipalização do provimento do ensino fundamental, implementação dos parâmetros curriculares, implantação do sistema de

avaliação institucional, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), são elementos que constituem o delineamento da reforma educacional brasileira. (KRAWCZYK, 2008).

Outro fato importante dentro desse contexto histórico sobre o cenário político e educacional brasileiro, constitui relação direta com o objeto de estudo desta dissertação; trata-se do movimento de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que mais tarde culminou na lei de criação dos IFs, os quais deram materialidade a esse processo institucional e territorial. Esse marco histórico da rede federal se deu durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) , posteriormente com sua sucessora a Presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2014).

O breve histórico apresentado no site do Ministério da Educação sobre a expansão das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), retrata que esse processo iniciou com a Lei n.º 11.195; quando o governo federal revogou a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federal prevista no § 5º do Art. 3º da Lei n.º 8.948. Com isso, buscava-se melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à EPT.

Segundo Santos (2018), o país passava por um período caótico marcado pela corrupção do governo Lula, no que diz respeito a um esquema de pagamentos aos deputados para garantir a aprovação de projetos, o que ficou conhecido como “Mensalão”. Além disso, a greve dos professores das universidades federais que requeriam diversas pautas para melhores condições de trabalho. Esses e outros acontecimentos evidenciaram um governo desgastado, que usou do Plano de Expansão da RFEPCT para se restabelecer junto ao capital político e a opinião pública, visando sua reeleição em 2006. Conforme o mesmo autor, a política de expansão da RFEPCT teve base, fundamentalmente, em dois eixos:

[...] o primeiro se explicita a partir das novas formas de organização político-administrativa, implantadas no conjunto das escolas que fazem parte da RFEPCT; o segundo, que se articula com o primeiro, está nas estratégias políticas, econômicas e sociais, que se fundam a partir das bases do modelo de desenvolvimento que norteou as ações do governo do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, por meio do qual essas instituições de ensino passaram a ocupar espaços geográficos capazes de atender a esse desenvolvimento. (SANTOS, 2018, p. 113).

O Plano de Expansão da RFEPCT foi desenvolvido em três fases, em cada uma, foi estabelecido metas de criação de instituições federais, com vistas a abranger tanto as unidades

federativas das quais a rede federal não contemplava⁸, quanto promover a ampliação destas instituições em grandes centros urbanos, estados e municípios (BRASIL, 2018).

É nessa conjuntura que envolve a institucionalização da RFEPCT, que culminou na criação dos IFs materializada pela Lei n.º 11.892, de 29/12/2008, a partir das antigas instituições federais de EPT. Segundo a referida lei, suas finalidades vão desde a oferta de cursos técnicos, tecnológicos e de pós-graduação lato e stricto sensu, com uma organização multicurricular e *multicampi*, até a contribuição para o desenvolvimento socioeconômico das regiões periféricas do Brasil.

Os Institutos Federais possuem compromisso com a Educação Básica, especialmente com o EMIEPT. Foram pensados para desempenhar um papel central e estratégico nas políticas de educação profissional e tecnológica. Segundo Aguiar e Pacheco (2017, p. 20):

[...] os Institutos Federais dão à educação profissional papel estratégico no desenvolvimento dos Arranjos Produtivos e Culturais Locais, permitindo que suas unidades, por possuírem elevado caráter autônomo, tenham uma atuação permanentemente articulada ao contexto socioeconômico das suas respectivas regiões, contribuindo, assim, com a definição de políticas de desenvolvimento para um determinado território em perfeita consonância com o planejamento das políticas nacionais.

Frigotto (2018), chama atenção para outra perspectiva sobre a criação dos IFs, como avistaremos na citação a seguir.

[...] tenho como convicção que a engenharia política de criação dos IFs resulta mais de um arranjo político do que de resultado da pertinência social e educacional da inusitada nova institucionalidade que abriga um verticalidade de ofertas de níveis e modalidades de formação. Uma criação feita por uma negociação pelo alto e, portanto, sem um debate sobre o seu sentido no contexto de nossa sociedade e da precariedade da educação pública, notadamente o ensino médio. (FRIGOTTO, 2018, p. 132)

O autor, apesar de acreditar no potencial dos IFs levanta dúvidas acerca do seu processo de expansão que se deu no tempo de curtíssima duração, aponta três fatores principais, tais como: (1) sua configuração diversa, devido o número de campi e sua nova territorialidade; (2) por uma possível ameaça de desmantelamento do ensino médio ou mesmo da perda de sua prioridade; (3) pela dificuldade de se estabelecer uma nova identidade para os IFs, uma vez que “sua identidade é apenas jurídica e administrativa, cujos traços comuns são formalmente a verticalidade e o status de universidade” (FRIGOTTO, 2018, p. 136).

Hoje, passados 14 anos desde a criação dos IFs, compreendemos que muitas pautas continuam em curso, originárias da precarização do modelo de expansão e de sua complexa

8 Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal

configuração de trabalho⁹. Entretanto, acreditamos que essas instituições têm contribuído significativamente atuando nas contradições existentes no arranjo social e político no tempo presente. Ademais, a nosso ver, atualmente a verdadeira ameaça para o ensino médio, está disfarçada de “reforma”, uma discussão que abordaremos mais a frente¹⁰.

Por ora, os aspectos apresentados sucintamente sobre os principais acontecimentos no cenário político e na educação brasileira a partir da década de 1970, permitem refletir que a educação, por meio das políticas públicas, marcadas pelos interesses dos grupos hegemônicos (como preconizada pelas perspectivas de Estado em Marx), e, portanto, marcada pela lógica do mercado (impostas por diretrizes neoliberais), assumem o papel de preparar indivíduos capazes, unicamente, de desempenhar funções de perpetuação de tal lógica. Para Shimora (2007, p. 44), “a educação constituiu-se em campo de negociação e trocas para legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicação educacionais, tornou-se aríete dos entendimentos entre capital e trabalho”.

A partir de agora daremos ênfase nas políticas educacionais para o ensino médio, desenvolvendo a discussão sobre a legislação¹¹ educacional a partir da aprovação da Nova LDB n.º 9.394/96, tendo em vista que esta lei continua vigente.

Segundo Corso e Soares (2014), o Ensino Médio no Brasil é historicamente marcado pela dualidade estrutural e curricular, ou seja, de um lado a educação geral e propedêutica, do outro, o ensino técnico de formação profissional, em especial para o comércio e a indústria. A Lei n.º 9.394/96, instituiu as bases e formas de organização da educação no Brasil. Vejamos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996)

Apresenta o Ensino Médio como última etapa da educação básica, com o mínimo de três anos de duração. Propõe as seguintes finalidades na seção IV, artigo 35º:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

9 Essa complexa configuração de trabalho refere-se ao ensino verticalizado do IFs que oferecem diferentes etapas de ensino.

10 Sobre a reforma do ensino médio proposta pela Lei n.º 13.415/2017.

11 No site do Ministério da Educação encontram-se todas as leis implementadas pelas políticas educacionais brasileiras seguindo uma linha cronológica desde 1930.

- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Desde a aprovação da LDB (1996), seu texto vem sofrendo muitas alterações, (inclusões, revogações, reformulação da redação, vetos) por meio da implementação de novas leis, decretos e medidas provisórias. Essas mudanças sugerem que “as reformulações, seguem uma lógica contemporânea de readequação às demandas, na qual a educação tem passado a se reorganizar sob justificativas globais e mercadológicas” (GOMES et al., 2020, p. 620).

É importante destacar algumas leis que tiveram implicações diretas na organização do ensino médio, bem como na organização da educação profissional e técnica de nível médio, e na educação profissional e tecnológica. A Lei n.º 11.741, de 2008 (Seção IV-A e Capítulo III), em suas disposições gerais, altera dispositivos da Lei n.º 9.394/1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008). E a Lei n.º 13.415/2017 (Seção IV), que alterou dispositivos da LDB (1996), especialmente quanto a questões do currículo do ensino médio, em suas disposições gerais:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017)

Especialmente no ano de 2017, o ensino médio, tomou destaque na esfera política e educacional com a Lei n.º 13.415/2017. O então presidente Michel Temer, atribuiu a necessidade de melhoria nesse nível de ensino devido os índices, tidos como insatisfatórios, obtidos nas avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Ademais, concordamos com o pensamento de Gomes et al. (2020, p. 616):

Acreditamos que atrás do discurso envolvendo a urgência de mudanças imediatas e criação de mecanismos curriculares de atratividade entre os jovens, subjaz uma nuance muito mais política e social, inserida num contexto muito mais complexo de divisão do trabalho e da negativa de acesso ao ensino propedêutico às massas. E, isso nos faz ponderar acerca de antigas questões envolvendo o próprio histórico de estruturação e de consolidação do sistema educativo no país, sobretudo, no tocante ao acesso das camadas populares à Educação Básica.

Em resumo, a Lei n.º 13.415/2017 sustenta duas grandes pautas: a flexibilização do currículo do ensino médio e a implementação de escolas em tempo integral. Para Barleta e Petry (2022, p. 294) “a flexibilização está no centro das discussões e a serviço dos interesses do setor educacional marcadamente mercadológico e integra uma estratégia de formação adaptável frente as incertezas e imprevisibilidades do mundo do trabalho”.

Na perspectiva de flexibilização do currículo, foram estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹² cinco itinerários formativos para o ensino médio: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, Art. 35). Ademais, a oferta de diferentes arranjos curriculares se dará “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, Art. 36). É possível ao sistema de ensino compor itinerário formativo integrado (BRASIL, 2017, Art. 36, § 3º) e ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário, caso haja vaga (BRASIL, 2017, Art. 36, § 5º).

Cabe evidenciar alguns aspectos sobre essa nova estrutura do ensino médio apresentada pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 468). Vejamos:

[...] além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

12 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento normativo previsto na Constituição de 1988, na LDB n.º 9.394/1996 e no PNE, elaborado por especialistas de várias áreas, sendo um documento plural, atual, que propõem um conjunto de conhecimentos, que devem ser desenvolvidos na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). A BNCC apresenta um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, apontadas como essenciais, para que os alunos desenvolvam na Educação Básica, assim, lhes será assegurado o direito de aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2017, 2018)

Desse modo, a Lei n.º 13.415/2017 idealiza que a formação do ensino médio proporcione habilidades globais e competências básicas para vida profissional. Esse caráter ideológico da lei está na contramão do que se compreende por uma formação crítica e reflexiva, além disso, tem sido objeto de muitas discussões acerca da manutenção da desigualdade de classes. Para Ramos (2017, p. 38) “a atual contrarreforma do Ensino Médio retoma os dispositivos de dualidade e de fragmentações formativas”. Corroborando Barleta e Petry (2022, p. 301) afirmam que:

A responsabilidade individual pelas “escolhas” (projeto de vida) feitas no decurso da vida em sociedade pode ser tomada como uma característica do desempenho desejado pela economia capitalista que tem a meritocracia como eixo justificador do fracasso ou do sucesso dos sujeitos na inserção social e produtiva. Daí flexibilizar, de modo a particularizar a formação aos interesses individuais, coaduna com a manutenção da desigualdade própria da sociedade de classes.

Ou seja, a flexibilização se apresenta com um caráter reducionista de acesso ao conhecimento, uma vez que, propõe formação direcionada aos “projetos de vida” e não a formação geral e básica. Ademais, “[...] a flexibilização se apresenta como estratégia para as mudanças na base produtiva e na relação capital e trabalho, nas quais a educação ganha relevância como fator na acumulação produtiva” (BARLETA; PETRY, 2022, p. 306). Para Ramos (2017, p. 38) a Lei n.º 13.417/2017, “dirige-se, mais uma vez, à classe trabalhadora no sentido de restringir seu acesso a uma Educação Básica pública e de qualidade social”. Assim, compreendemos que essa proposta de formação está mais preocupada com o imediatismo imposto pelo mercado de trabalho para atender as necessidades do sistema capitalista.

Todo o percurso apresentado até aqui, sobre a política educacional e ensino médio, corrobora com as discussões anteriores, acerca de como o Estado vai moldando conforme as mudanças na função social da escola, a fins de atender as necessidades da produção. Aqui tratando especificamente, das políticas educacionais para o ensino médio. Reforça, também, as perspectivas de Marx sobre o Estado, uma vez que, este se coloca a serviço da manutenção das relações capitalistas da produção. Concordamos com Gomes et al. (2020), ao considerar a oferta do ensino profissionalizante da forma com que se apresenta, indica um retorno claro à Teoria do Capital Humano; cujo maior foco é a formação das massas para entrada no mercado de trabalho, sugerindo um tipo de especialização precoce, como as proposições idealistas da Lei n.º 13.415/2017.

Desse modo, compreendemos que o papel do Estado neoliberal está relacionado aos aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos, colocando-o como figura central na

manutenção do capitalismo. A tendência de tomar o Estado como centralidade se pauta no caráter regulador que lhe é atribuído e na capacidade que as políticas educacionais têm em promover as condições necessárias à implementação de “ajustes” na redefinição da escola.

Outra questão central do debate, são os aspectos conjunturais do papel do Estado como garantidor da educação, devendo este atuar no sentido de oferecê-lo, de modo a reduzir as desigualdades históricas que marcam a educação no país. Não podemos deixar de frisar que o direito à educação, como todo direito, tem uma face política, nesse sentido, a educação é um diferencial político porque ela é vista e sentida como um caminho de emancipação humana.

Inferimos que as reformas educacionais precisam ser entendidas em função do próprio processo de reforma administrativa do Estado, que desde a década de 1990, passou a assumir um caráter gerencialista e que trouxe implicações diretas para as políticas sociais e, conseqüentemente, para as políticas educacionais e o ensino médio. Isso também se insere em uma discussão mais ampla, relativa ao real objetivo nessa etapa de formação, sugerindo o abandono de sua base propedêutica, e substituição por outra, mais “alinhada” aos anseios da sociedade moderna e predominantemente tecnológica.

Por fim, como parte crucial desta dissertação, na discussão sobre as políticas educacionais, a subseção a seguir promove o diálogo da Educação Física nesse contexto, considerando os rastros deixados na legislação brasileira sobre a área.

2.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na estratégia de visualizarmos a Educação Física no contexto das políticas educacionais, se faz necessário resgatar os debates em torno de sua própria constituição nas definições da política brasileira a partir de um movimento histórico. Assim compreender como a legislação vem se desenvolvendo em torno dos diferentes contextos sociais e políticos que cercam a Educação Física, sobretudo no âmbito escolar.

De forma bem objetiva, apresentamos na subseção anterior, um recorte que mais se aproxima do tempo histórico do objeto de estudo desta pesquisa. Vimos os principais acontecimentos no cenário político e na educação brasileira a partir de 1970, bem como, as perspectivas “economicista” e conseqüentemente a educação voltada para formação de “capital humano”, em um contexto que se estabeleceu na presença do regime militar. Também vimos que a partir da Proclamação da República em 1988, se evidenciaram debates que já vinham se encaminhando e ganhando força, a respeito das precariedades das políticas

educacionais. Ademais, o período republicano e presidencialista do Brasil promulgou a **educação** como direito de todos, marcou um período de reivindicações e reformas.

A inserção da Educação Física na legislação aparece em meados do século XIX (1851), no qual se estabelece a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro). Uma figura importante no processo de tornar obrigatória a inserção da Educação Física no currículo educacional, foi a de Rui Barbosa, que apresentou um parecer denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instituição Pública”, em 12 de setembro de 1882. O parecer deu um lugar de destaque para a Educação Física, incluindo-a como matéria de estudo, instituindo uma sessão para sua prática (ginástica), bem como a equiparação em categoria e autoridade com as outras disciplinas. (CASTELLANI FILHO, 1988).

A efetivação da Educação Física se dá nas primeiras décadas do século XX, para fins de, preparar um novo homem mais forte, mais ágil e mais empreendedor que conheça e domine o corpo para utilizar de maneira eficiente. (OLIVEIRA, 2004). No governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945), a Educação Física teve um importante avanço com o Decreto-lei n.º 1.212 de 2 de maio de 1939, que cria na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Conforme descrito em seu Art. 1º, terá por finalidade:

- a) Formar pessoal técnico em educação física e desportos; b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo o país, unidade teórica e prática; c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e aos desportos; d) realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país. (BRASIL, 1939, Art.1º).

Em 8 de março de 1940 foi publicado o Decreto-lei n.º 2.072, que dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. A Educação Física aparece no Art.4º, o qual define que esta deverá,

ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.

Parágrafo único. Buscará ainda a educação física dar às crianças e aos jovens os hábitos e as práticas higiênicas que tenham por finalidade a prevenção de toda a sorte de doenças, a conservação do bem-estar e o prolongamento da vida. Será, neste particular, objeto de especial atenção o esclarecimento do papel que, na manutenção da saúde, desempenha a alimentação, e bem assim dos preceitos que sobre ela devam ser continuamente observados. (BRASIL, 1940, Art. 4º)

Em 1961, com a primeira LDB, Lei n.º 4.024, a Educação Física aparece no Art.22¹³, regulamentando a obrigatoriedade de sua prática. Segundo Castellani Filho (2002), o tratamento dado às políticas implementadas para a Educação Física centravam-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro e apoiavam-se na necessidade da capacitação física do trabalhador. O autor afirma que:

A necessidade do adestramento físico – era esse o termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo – estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar. A extensão da obrigatoriedade de sua prática – sim, dela, pois não se cogitava de uma Educação Física que não se subordinasse ao eixo paradigmático da aptidão física e que não centrasse sua ação pedagógica, na atividade física – até o limite de dezoito anos de idade – três a menos do que o estabelecido pela Reforma Capanema nos anos 40 –, justificava-se pela compreensão de ser essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o subsequente ingresso no mercado de trabalho, cabendo a esse último os cuidados com a manutenção da capacitação física do não mais educando e sim trabalhador. (CASTELLANI, 2002, p. 7-8)

Com a LDB de 1971 observa-se um aprofundamento da visão de uma Educação Física militarista e esportivizada. Estabelece em seu Art. 7º “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. No mesmo ano, em 1º de novembro, foi promulgado do Decreto-lei n.º 69.450/71, que regulamentou a Educação Física nos três níveis de ensino. Vejamos alguns trechos:

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

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino (BRASIL, 1971)

De acordo com Castellani Filho (2002, p. 23) os anos 70 houve o fortalecimento do sistema esportivo universitário, o que buscava “canalizar as atenções dos estudantes para assuntos mais amenos, deixando que os confrontos e conflitos, quando acontecessem, se circunscrevessem aos campos esportivos”. O esporte assume o protagonismo frente a um projeto de sociedade, moderna, competitiva e especializada, que direcionava suas práticas formativas para eficiência. Embora os objetivos oficiais ainda preconizassem pelo

13 “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos”

desenvolvimento da aptidão física, isso também poderia ser alcançado pela prática esportiva, esse era o espírito do decreto-lei citado acima.

A década de 1980 foi muito significativa na história do país, principalmente por remeter a um tempo de efervescência política. Nesse período, começa as mobilizações sociais e uma participação mais ativa da sociedade civil na discussão da implementação de políticas públicas, a população ganha espaço para manifestar seus interesses cotidianos. Com isso, a Educação Física começa a ser discutida como uma política pública educacional, entra em pauta discussões sobre a socialização dos conteúdos e quais seriam as finalidades da Educação Física para os fins educacionais junto à sociedade brasileira. Foi um momento que reuniu um conjunto de produções e debates que ficou conhecido como Movimento Renovador da Educação Física (MACHADO; BRACHT, 2016). Segundo os mesmos autores, isso representava,

um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas. (MACHADO; BRACHT, 2016, p. 850)

No Movimento Renovador da Educação Física, destacaram-se os autores: Medina (1983); Oliveira (1985); Valter Bacht (1986), Lino Castellani Filho (1988), dentre outros. Estes, levantaram discussões que buscava o reconhecimento da Educação Física enquanto área do conhecimento pedagógico e elemento educacional. Dentro desse contexto, acreditavam que o primeiro passo para materializar esse reconhecimento, estava em torno de mudanças nas leis, cujo objeto dessa mudança era, sobretudo, o Decreto-lei n.º 69.450/71 (BIANCHINI, 2015).

Após muita mobilização política em torno da construção de uma nova LDB, sua aprovação se deu no ano de 1996, estabelecendo a classificação de componente curricular para Educação Física, disposto no Artigo 26, parágrafo terceiro. Vejamos:

A educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Desse modo, a Educação Física passa a apresentar um contexto de escolarização formal, inserida como componente curricular obrigatório, assume um compromisso social, além de agregar as práticas de corpo e movimento aos processos educativos de ensino-aprendizagem, contribuindo e vinculando-se ao mundo do trabalho e a prática social

(BIANCHINI, 2015). Após diversos decretos e leis oriundos principalmente do período da Ditadura Militar no Brasil, que atrelava à área um caráter de aptidão física e atividade esportiva, a aprovação desse texto representou um avanço.

Também na década de 1990 o Ministério da Educação implementou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação básica, mais especificamente para o ensino fundamental e médio. Foram criados em três blocos de conhecimentos que norteiam os processos de ensino-aprendizagem das diferentes áreas, ficando a Educação Física no bloco das linguagens, códigos e suas tecnologias.

Os PCNs trazem uma proposta que procura “democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos”. Estabelece que a Educação Física tem por objetivo fazer com que os alunos participem de atividades corporais, respeitando seus limites e dos que estão em sua volta; adotem atitudes de respeito, repudiando a violência; conheçam e valorizem a pluralidade cultural corporal; adotem hábitos saudáveis de nutrição, higiene e atividades físicas. (BRASIL, 1998).

Os acontecimentos mais recente na esfera da política educacional com impactos sobre a Educação Física ocorreu em 2016, durante a tramitação de uma nova estruturação para o ensino médio. A disciplina¹⁴ sofreu ameaças, trazida pela Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que retirou expressamente sua obrigatoriedade como componente curricular para o ensino médio, mantendo-a apenas para a educação infantil e fundamental (BRASIL, 2016, Art. 1º). Esse fato teve grande repercussão negativa na sociedade, sobretudo no âmbito educacional e representantes desse campo, como o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Posteriormente a Lei n.º 13.415/2017, proveniente da MP em questão, revogou essa mudança, retomando sua obrigatoriedade na educação básica (BRASIL, 2017, Art. 26, § 2º e 3º).

Constatamos na subseção anterior que a reforma do ensino médio, constituída pela Lei n.º 13.415/2017, alterou dispositivos da LDB (1996), apresentando uma perspectiva de flexibilização do currículo, definidos pela BNCC em cinco itinerários formativos. Especificamente a Educação Física está integrada na área de Linguagens e suas Tecnologias¹⁵, o qual propõe possibilitar aos estudantes:

14 Além da Educação Física, a disciplina Artes também sofreu ameaças de ser retirada do ensino médio.

15 A área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Os mesmos articulam-se enquanto envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens.

Explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BRASIL, 2018, p. 483).

Além disso, a BNCC define que a Educação Física no ensino médio possibilite:

[...] experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais. (BRASIL, 2018, p. 484).

Assim, espera-se que a Educação Física, ao mesmo tempo, trabalhe as suas próprias especificidades e se inter-relacione com os outros componentes curriculares. Entretanto, o documento não deixa claro sobre quais conteúdos que devem ser trabalhados em cada etapa, apenas evidencia competências e habilidades gerais da educação básica e específicas para cada itinerário formativo.

Considerando toda discussão apresentada até aqui, inferimos que os rastros deixados na legislação brasileira sobre a Educação Física, mostram que as políticas públicas têm se desdobrado e voltado sua atenção para questões da área. Também revelam os esforços para o reconhecimento da disciplina enquanto elemento educacional, sendo um componente curricular assegurado por lei, como um direito conquistado, garantido por meio de resoluções, decretos e aparatos legais que a confirmam enquanto elemento pedagógico de sistema educacional.

Nesse sentido, o desenvolvimento da Educação Física em torno dos diferentes contextos sociais e políticos que a cercam, emerge no intuito de contribuir com a formação dos sujeitos da classe trabalhadora. Seja do ponto de vista físico, social ou pedagógico, uma vez que esta, “[...] é uma disciplina dentro de um contexto escolar, e, portanto, tem que possuir ligações com a Pedagogia” (BETTI, 1992, p. 283).

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA CLASSE TRABALHADORA

Esta seção consiste em apresentar discussões referentes aos estudos sobre a Educação Física e a sua relação com o trabalho, objetivando identificar o perfil formativo desenvolvido pela disciplina e a formação destinada aos sujeitos da classe trabalhadora. Intrinsecamente ligada às formas de produção da existência humana, a partir das determinações sociais, políticas e econômicas que estão na gênese e nos desdobramentos da história da Educação Física.

Iniciamos o debate com uma breve trajetória da Educação Física na escola brasileira em grandes áreas de influência, apresentando como foi se constituindo sua íntima relação com a formação para o trabalho e as alterações nas relações de produção e, por conseguinte, nos objetivos da Educação Física no âmbito escolar. A partir dessa discussão, apresentamos algumas concepções da Educação Física com intuito de apreender os seus desdobramentos para o desenvolvimento humano e educacional.

Por fim, tecemos alguns diálogos da Educação Física com a formação dos sujeitos da classe trabalhadora, no tocante à formação integrada de nível médio que percorre em discussões acerca da formação humana e integral e seus desdobramentos.

3.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

A literatura apresenta concepções mais atuais sobre a Educação Física, entretanto, não se pode descartar aquilo que se passou. Sua trajetória na escola brasileira e na afirmação como campo do saber, historicamente, esteve atrelada ora a influências das instituições militares, ora na área médica, e por vezes, ficou restrita ao esporte. De acordo com Oliveira (2004, p. 24) são duas grandes áreas de influência:

A médica e a militar. A primeira, por intermédio de diversas teses da Faculdade de Medicina, onde o tema era a Educação Física. A segunda, a partir de 1858, onde o exercício físico tornou-se obrigatório nas Escolas Militares, o que acabou servindo como meio de divulgação das atividades físicas. Essas duas tendências marcaram, historicamente, a evolução da Educação Física brasileira.

Castellani Filho (1988) ressalta o esforço de lançar a Educação Física como elemento educacional. Entretanto, a disciplina foi estigmatizada no período colonial, pois, era vinculada

ao trabalho físico e manual, e segundo o autor, essa relação da atividade física produtiva com o “trabalho” era inferiorizada. O trabalho era “coisa” de escravos, os quais, pagavam seu sustento com o suor de seus rostos. Escravos e servos, historicamente sucedidos, eram os que se dedicavam ao trabalho que, nas origens, eram sempre pesados. Dada a essa relação com o trabalho físico e manual, a prática de atividade física nas escolas, não era vista com bons olhos.

Boris (1995) descreve em sua obra *História do Brasil*, sobre a inferiorização dada ao trabalho manual. Vejamos:

Até pelo menos a introdução em massa de trabalhadores europeus no centro-sul do Brasil, o trabalho manual foi socialmente desprezado como “coisa de negro”. [...] As diferentes atividades eram desigualmente valorizadas. A de maior prestígio, sobretudo nos primeiros tempos, era não propriamente uma atividade, mas “o ser senhor de engenho”. [...] Os artesões também eram despreziados, pois, considerava-se o trabalho manual uma atividade inferior. (BORIS, 1995, p. 69 – 71)

De modo geral, toda relação entre trabalho e educação depende das condições da sociedade, marcada pela divisão social do trabalho e pela apropriação da força do trabalho por parte dos que detém o capital. Tal como afirma Ramos (2017, p. 26):

[...] o trabalho foi se constituindo nas suas formas históricas, como o escravo, o servil e o assalariado; formas hegemônicas correspondentes aos modos de produção da antiguidade clássica, do período feudal e do capitalismo. Trata-se de formas históricas de dividir o trabalho e o produto deste trabalho.

A partir das mudanças no modelo organizacional econômico e novos anseios sociais que emergiram no cenário de urbanização e industrialização na primeira metade do século XX, se estabeleceu o vínculo entre Educação Física e Segurança Nacional. Com efeito, começou timidamente a modificar o papel representado pela disciplina, atrelada ao militarismo, com princípios voltados à eugeniação da raça brasileira. A Educação Física era vista pelo exército e por amplos setores do Estado e da sociedade civil como uma atividade militar. De acordo com Castellani Filho (1988, p. 66) foi um período que:

Passamos a assistir, então, ao marcante enfatizar de duas “matérias” que, basicamente, deveriam assumir a responsabilidade de colocar a Educação na direção anunciada pelos discursos mencionados. Sugerem, portanto, a Educação Física e a Educação Moral e Cívica como elos de uma mesma corrente, articuladas no sentido de darem à prática educacional a conotação almejada e ditada pelos responsáveis pela definição da política de governo.

Foi uma representação marcada pela “militarização do corpo”¹⁶, fundamentados em três patamares, “o da moralização do corpo pelo exercício físico, o aprimoramento eugênico incorporado à raça; a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho” (LENHARO 1986, p. 77). Podemos afirmar que essa representação é reflexo da ideologia de promoção do desenvolvimento nacional do Governo Vargas, no intuito de contribuir para melhoria da capacidade física, bem como, contribuir com a formação de mão de obra capacitada e fisicamente adestrada.

O Governo Vargas (1930 – 1945) se consolidou como um momento histórico de valorização da educação brasileira que desencadeou em reformulações em toda estrutura educacional (BORIS, 1995). Especificamente para a Educação Física, coube o fortalecimento da raça, o desenvolvimento do tipo físico pré-determinado, o desenvolvimento, moral e psicológico do indivíduo, ou seja, a partir do corpo promover uma verdadeira regeneração moral (CASTELLANI, 1988). Foram os conceitos defendidos que constituíram os objetivos a serem alcançados pela Educação Física no período histórico compreendido como “Estado Novo¹⁷”. De acordo com Alcir Lenharo (1986, p. 86), no Brasil de Vargas:

[...] a economia de guerra viria afetar profunda e especialmente os operários industriais. “Soldados, afinal somos todos, a serviço do Brasil”, proclamou Vargas no comício do, 1º de maio de 1942. A estratégia de militarização psicológica, converter toda uma classe de trabalhadores em soldados da Pátria, ganha especial significado político se a reportarmos ao contexto das determinações sobre produção em regime de economia de guerra, que acarretava graves danos aos trabalhadores. A condição de soldado vinha sobrepor-se à de trabalhador, submetido a um trem de produção que não podia mais ser avaliado e questionado a partir da ótica da condição preterida: a operária.

Ainda na perspectiva desse autor, o conceito de trabalho também sofre mudanças, uma vez que passa por uma “revisão moralizadora”, o trabalho ganha uma característica de “dignificação, humanização e dimensão regeneradora”. Nas palavras do autor “o homem se encontra no trabalho, elemento depositário do seu espírito, da sua vida, da sua humanidade. O

16 Termo apresentado no terceiro capítulo da obra *Sacralização da política* (1986). Para o autor, “o enfoque da militarização do corpo, higienizado e eugenizado, era percebido enquanto instrumento de transformação do corpo social”. (LENHARO, 1986, p. 83)

17 O Estado Novo foi a terceira e última fase da Era Vargas, durou de 1937 a 1945 e sucedeu, portanto, as fases do Governo Provisório (1930 à 1934) e do Governo Constitucional (1934 à 1937). A característica principal era o fato de ter sido propriamente um regime ditatorial inspirado no modelo nazifascista europeu, então em voga à época. Boris (1995, p. 367) afirma que “podemos sintetizar o Estado Novo sob o aspecto socioeconômico, dizendo que representou uma aliança da burocracia civil e militar e a burguesia industrial, cujo objetivo comum e imediato era de promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais”.

ato de trabalhar lhe serve de medida de avaliação da sua própria condição existencial”. (LENHARO, 1986, p. 87).

Outro fato marcante na história, com implicações diretas na relação do trabalho e a Educação Física, se dá a partir da estruturação da jornada de trabalho (hora de entrada, almoço e saída), com isso, identificou-se o surgimento de um tempo disponível que se estabelece a partir do que sobra. Nesse contexto, Alcir Lenharo (1986, p. 94) comenta:

A fobia pela extração máxima do tempo induz à criação de dispositivos de controle do tempo fora do ato de trabalho. A sanção moral de quem vale pelo que faz e pelo que poderá fazer, constitui um poderoso instrumento psicológico de coerção e controle. As vilas operárias, nas quais a estratégia do olhar vigilante atuava incessantemente, parecem ter sido centros exemplares de higienização física e moral para o trabalho. Educação física nos estabelecimentos fabris pode também ter sido um ensaio de ampliação do controle sobre o domínio do tempo do trabalhador.

É dentro desse contexto que o esporte (com sua face recreativa) assume o protagonismo na produção de uma “nova mentalidade da classe trabalhadora” (CASTELLANI, 1988). Aqui é oportuno a citação a seguir que mostra um trecho do discurso proferido pelo Diretor da Escola Nacional de Educação Física, Major Inácio Rolim, no ciclo de conferência promovido pela associação Brasileira de Educação Física, na palestra “Educação Física nas Classes Trabalhistas”, em 1941. Vejamos:

Atividades dessa natureza (exercícios, natação, boxe, ciclismo, remo) [...] constituem oportunidades favoráveis para que o trabalhador possa levar a efeito, íntima comunhão com seus camaradas e íntima ligação com a direção da empresa. O desporto admiravelmente para realizar o supremo princípio da unidade da empresa, no sentido de uma verdadeira comunidade. Graças a esta valiosa cooperação, manifesta-se um conhecimento perfeito dos diversos elementos da mesma associação e as horas de recreação desportiva são de manifestações eloquentes de grande solidariedade. (ROLIM apud CASTELLANI, 1988, p. 75 – 76)

Sobre isso, Lenharo (1986, p. 78) afirma que “a participação decorrente das práticas esportivas e a dimensão coletiva aventada impulsionam para a formação de ‘novos condutores sociais’, aptos para cooperar com a comunidade”. A Educação Física, através das práticas recreativas, objetivava melhorar o rendimento do trabalhador. Afinal, “o trabalhador satisfeito, regenerado, compõe agora um perfil novo, que carrega consigo a redefinição da própria família, da condição da mulher e da criança”. (LENHARO, 1986, p. 101)

Pelo exposto, notamos que a Educação Física, durante muito tempo, não teve a devida atenção e valorização, enquanto elemento fundamental ao processo de humanização possível pela escola. Conseqüentemente, desencadeou, de maneira geral, problemas como a

precarização dos tempos/espços destinados a essa área. No entanto, emerge no campo acadêmico uma vasta produção científica e pesquisas empíricas respaldadas em diversas concepções que a reconhecem como uma área do conhecimento importante para a formação integral dos estudantes; favorecendo o debate e a possibilidade de avanço da Educação Física no contexto escolar, visando à sua contribuição significativa em relação à função social que a escola vem assumindo.

Até aqui, concentramos nossa atenção nas influências históricas da Educação Física. Na sequência, apresentamos algumas concepções pedagógicas, a partir de suas principais características e proposições para a disciplina. Visando apreender em seus pressupostos a concepção de homem e seus desdobramentos para o desenvolvimento humano e educacional.

3.2. AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Tendo em vista as mudanças no cenário político e as constantes críticas à Educação Física, surgem novas formas de se pensá-la na escola. Com isso, estudos que buscaram, além de criticar as características predominantes da área, elaboraram propostas, pressupostos que tornassem a Educação Física mais próxima da realidade e da função escolar. Todavia, cabe enfatizar que a discussão e o surgimento de novas percepções para área, não significou o abandono de práticas vinculadas às influências históricas da Educação Física.

A partir dos estudos de Darido (2001; 2003); Martineli e Milesk (2017), elencamos algumas concepções consideradas mais significativas na perspectiva desses autores. São elas: Psicomotricidade; Construtivista; Desenvolvimentista; Saúde Renovada; Concepção do ser Cultural/ plural; Crítico-emancipatória e Crítico-superadora.

De acordo com Darido (2001), a partir da década de 70 surge o primeiro movimento mais articulado em torno das concepções da Educação Física com a abordagem da **Psicomotricidade**, que tem como principal influenciador o francês Jean Le Bouch. Trata-se de uma concepção que pensa numa Educação Física voltada para formação integral do aluno, através do “ato de aprender”, dos quais envolve os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. A autora apresenta esta concepção a partir das perspectivas de Jean Le Bouch (1986), assim, compreende que a educação psicomotora se refere:

[...] a formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades de a criança

ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano. (DARIDO, 2001, p. 9)

Para a autora, esta concepção abre uma nova fase da Educação Física que ultrapassa (mas não exclui) as questões biológicas do corpo, além disso, agrega valorização do conhecimento de origem psicológica.

A concepção denominada **Construtivista**, apresenta uma perspectiva de construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, logo, a aquisição do conhecimento é um processo construído constantemente, pois, “conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização” (DARIDO, 2001, p. 9).

É importante frisar que essa concepção tem os pilares ancorados principalmente nos estudos de Jean Piaget (1896 – 1980) e pela psicomotricidade de Jean Le Boulch. O biólogo e psicólogo suíço, Piaget, desenvolveu a Teoria Construtivista, no qual, aborda como é o processo de aprendizado de uma criança. Para ele, o conhecimento adquirido pelo aluno não é o resultado de um desenvolvimento, mas o próprio processo de desenvolvimento. Por isso, o foco do construtivismo é o modo como o aprendizado é construído.

Na área da Educação Física, os estudos de João Batista Freire (1989) contribuíram ao discutir a importância de considerar o conhecimento que o sujeito já possui, independentemente da situação formal de ensino, ou seja, propõe um trabalho que se desenvolva por meio de atividades que fazem parte do universo cultural dos alunos. Nessa perspectiva, a concepção construtivista, além de,

procurar valorizar as experiências dos alunos, a sua cultura, a proposta construtivista também tem o mérito de propor uma alternativa aos métodos diretivos, tão impregnados na prática da Educação Física. O aluno constrói o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas. Na proposta construtivista o jogo enquanto conteúdo/estratégia tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança. (DARIDO, 2001, p. 10)

Uma crítica levantada a essa concepção está no sentido de não considerar a especificidade da Educação Física com a prática do movimento, podendo inclusive tornar a disciplina apenas como “instrumento de auxílio” para aprendizagens diversas. (DARIDO, 2001). Nesse sentido, as aulas de Educação Física voltam-se ao aprimoramento da cognição, motricidade, socialização e afetividade, contribuindo para a aprendizagem de conteúdos e

valores prezados por outras disciplinas, mas, e os conhecimentos próprios da Educação Física, sua finalidade e conteúdos? São reflexões que ficam em aberto.

Na Concepção **Desenvolvimentista** o objetivo é “[...] buscar nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação” (TANI et al., 1988, p. 1). Também para esta concepção, Jean Piaget (1896 – 1980), com seus estudos sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo¹⁸, tornou-se uma figura central para os teóricos desenvolvimentistas, pois, para estes, o desenvolvimento cognitivo tem implicações diretas na atividade motora. Nesta concepção destacam-se os trabalhos de Tani (1987), Tani et al. (1988) e Manoel (1994).

Segundo Martineli e Milesk (2017), a concepção desenvolvimentista utiliza princípios gerais da classificação científica para identificar os movimentos e as habilidades humanas, tais como: movimentos reflexos; habilidades básicas, perceptivas e específicas; comunicação não verbal. Considerando essa classificação em uma sequência, que se dá o desenvolvimento motor, respeitando a faixa etária de cada fase. Conforme os autores, o entendimento de homem, nessa concepção, é o do “homem biológico que pode ser estudado, analisado e desenvolvido de forma fragmentada em suas dimensões motora, afetivo-social e cognitiva” (MARTINELI; MILESK, 2017, p. 398).

Logo, a concepção desenvolvimentista entende que “o movimento é o principal meio e fim da Educação Física” (DARIDO, 2001, p. 10), voltada para o desenvolvimento não só de habilidades motoras, como também, o desenvolvimento fisiológico, cognitivo e afetivo (TANI, 1988). Entretanto, essa concepção não objetiva abordar e contextualizar problemas diversos de ordem social, por priorizarem a aquisição de habilidades motoras, de certa forma, isso, constitui uma limitação da abordagem. Sobre isso, Darido (2003, p. 4) comenta que:

A proposta desta abordagem também não é buscar na Educação Física solução para todos os problemas sociais do país, com discursos genéricos que não dão conta da realidade. Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras.

Outra concepção que se destacou foi a denominada **Saúde Renovada**, o qual volta a atenção à promoção da saúde e adoção de um estilo de vida ativo. De acordo com Darido (2001), ao longo do século XX, muitos autores defenderam a Educação Física numa perspectiva biológica, considerando uma nova roupagem acerca das temáticas da saúde e da

¹⁸ Os estágios do desenvolvimento cognitivo são: sensório-motor; pré-operacional; estágio das operações concretas; estágio das operações formais

qualidade de vida, destacam-se Nahas (1997), Guedes & Guedes (1996). As considerações desses autores incluem preocupações da comunidade científica nas áreas da Educação Física e da saúde pública, propondo alternativas para auxiliar a reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física (como o sedentarismo, por exemplo), também sugeriram a redefinição dos programas de Educação Física na escola.

Sobre isso, Darido (2001) apresenta uma denominação para a concepção saúde renovada, a partir das perspectivas de Nahas (1997), vejamos nas palavras da autora:

Denomino esta proposta de **biológica renovada** porque ela incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sócio cultural. Nahas (1997), por exemplo, sugere que o objetivo da Educação Física na escola de ensino médio é ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde. O autor observa que esta perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam, sedentários, baixa aptidão física, obesos e portadores de deficiências. [...] A adoção destas estratégias de ensino contemplam não apenas os aspectos práticos, mas também, a abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcionem subsídios aos escolares, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda vida. (DARIDO, 2001, p. 12, negrito nosso)

Apesar dessa concepção ter o princípio da autonomia no gerenciamento da aptidão física, outro aspecto merece ser evidenciado, é que não se devem privilegiar as modalidades esportivas e jogos, a inserção da cultura corporal nas aulas fará com que o aluno assuma uma postura autônoma para otimização da saúde.

Entretanto, é possível tecer algumas críticas sobre essa concepção, uma vez que, a conscientização da população sobre conceitos de saúde e da importância de ter um estilo de vida ativo por si só, não conseguem promover o bem-estar para toda a população; são necessárias políticas públicas mais amplas, considerando as condições de acesso a locais e estruturas físicas, condições socioeconômicas, dentre outras.

A **Concepção do ser Cultural/plural** estabelece a cultura como cerne tanto para interpretação da realidade em geral, quanto da Educação Física em particular. Só para citar alguns autores que passam a advogar em prol de uma Educação Física, no âmbito escolar, com ênfase na superação da concepção biologicista de homem e de ciência, são eles: Medina (1983); Oliveira (1985) e em destaque, Daolio (1994), um dos principais responsáveis pela abrangência dessa concepção. Na perspectiva desses autores, o homem e seu corpo são construídos culturalmente; a cultura se expressa pelo corpo, por meio dos símbolos, signos e significados.

Martineli e Milesk (2017, p. 399) afirmam que nessa concepção:

A perspectiva antropológica social constituiu-se no caminho teórico e metodológico que os autores dessa perspectiva cultural/plural entenderam ser cientificamente adequado para avançar no desenvolvimento de uma Educação Física na educação escolar que vá além da perspectiva biologicista e tecnicista e das práticas institucionais homogeneizadoras, características do campo pedagógico.

Ou seja, fundamentam-se na antropologia sociocultural, para delinear outra concepção de homem, “o homem cultural”, que não se limita no ser biológico, motor, ou social, mas considera a existência de culturas diversas, e a da sociedade como plural (DAOLIO, 1993, 1994, 2007). Ademais, entende a Educação Física como parte da cultura humana, atuando em práticas do corpo em movimento criadas ao longo da história, sem deixar de considerar as diferenças que existem naturalmente nos grupos sociais.

Outra concepção é a **Crítico-emancipatória**, estuda o ato de “movimentar-se”. Foi posta em discussão por Elenor Kunz em 1991. Tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico e reflexivo. Ou seja, para essa concepção, o aluno como sujeito do processo de ensino deve ser capacitado,

[...] para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, de reconhecer e de problematizar sentidos e significados nesta vida, por intermédio da reflexão crítica. (MARTINELI; MILESK 2017, p. 401)

Kunz (1998) considera que o desenvolvimento de competências (objetiva, social e comunicativa) são fundamentais para essa concepção. A competência objetiva, visa desenvolver a autonomia dos alunos através da técnica; a competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sociocultural, e a competência comunicativa assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal.

De acordo com Martineli e Milesk (2017, p. 402), a concepção de homem é do,

[...] homem emancipado, ou seja, o indivíduo atinge sua maturidade racional por meio do diálogo, uma vez que, na ação comunicativa, ele desenvolve as competências da linguagem, do trabalho e do discurso, tornando-se esclarecido e crítico, adaptando-se à sociedade.

Por fim, a concepção **Crítico-superadora**, tem como referência a obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, produzido por um coletivo de autores no ano de 1992, são eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Maria Elizabeth Varjal, Lino Castellani, Micheli Escobar e Valter Bracht. Esses autores consideram os temas da cultura corporal¹⁹ como objeto de estudo da Educação Física, por serem formas de manifestações históricas da humanidade. Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a Educação Física:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26)

Corroborando, Bracht (2005, p. 4) afirma que:

As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experimentar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais.

Para o coletivo de autores propositores dessa concepção, o homem é considerado a partir da perspectiva de lutas entre as classes sociais, com foco nas necessidades da classe trabalhadora. O desenvolvimento humano está vinculado ao desenvolvimento social, à consciência de classe e à apropriação da produção humana, fundamentada nas teorias marxistas e sua abordagem da sociedade de classes.

Assim, a Educação Física deve propiciar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora, ou seja, essa concepção “trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 14).

Todas as concepções apresentadas até aqui podem ser observadas em uma classificação, de maneira geral, dada pelo autor Castellani Filho (1988), o que ele chama de tendências teóricas que orientam o ensino da Educação Física no Brasil. Para o autor existem três tendências:

Biologização, caracteriza-se por reduzir o estudo da compreensão e explicação do Homem em movimento apenas a seu aspecto biológico,

¹⁹ Temas da cultura corporal, numa ordem arbitrária: jogo; esporte; capoeira; ginástica e dança. Cada um deles deve ser estudado profundamente pelos professores, desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43)

dissociando-o – como se fosse possível fazê-lo sem incorrer-se em equívoco teóricos danosos e irremediáveis – dos demais aspectos que caracterizam o movimento humano, antropologicamente considerado [...] *Psicopedagogização* da Educação Física. Explica-se no “reducionismo psicopedagógico” que se caracteriza pela análise das instituições sociais a Escola, por exemplo – enquanto “sistemas fechados”, forjando formulações abstratas, a-históricas de “criança”, “Homem”, “idoso”, como que se existissem “em si mesmos”, ao largo das influências das relações sociais de produção que se fazem presentes na sociedade em que se encontram inseridos [...]. (CASTELLANI, 1988, p. 169 – 170, itálicos do autor)

Sobre a terceira tendência, o autor sempre se refere a ela como uma proposta que possibilita transformações a partir de sua prática. A literatura consolidada a chama de **Educação Física transformadora**, caracterizada como uma ação essencialmente política, por instrumentalizar as classes populares para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. No sentido de, compreender a consciência corporal para além do conhecimento do corpo humano como elemento orgânico, biológico ou da biomecânica. Nas palavras do autor interessa a esta tendência:

[...] veicular o entendimento de que o *Movimento* que privilegiam enquanto elemento por excelência da Educação Física reveste-se de uma dimensão humana, uma vez que extrapola os limites orgânicos e biológicos em que comumente se enquadra a atividade física, pois o Homem é um ser eminentemente cultural, e o movimento humano, por conseguinte, representa um fator de cultura, ao mesmo tempo em que também se apresenta como seu resultado. (CASTELLANI, 1988, p. 171, itálico do autor)

Além disso, o autor completa que o entendimento da consciência corporal deve alcançar os aspectos socioculturais de momentos históricos determinados, portanto:

É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse “discurso”, bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo. (CASTELLANI, 1988, p. 171)

Finalizado a apresentação dessas concepções pedagógicas da Educação Física, a qual sintetizamos suas principais características e proposições para a disciplina, foi possível perceber como as discussões de cada concepção tentam orientar o seu ensino no âmbito escolar; seja focada no desenvolvimento biológico, seja com uma fundamentação mais sociológica, psicológica ou cultural, o qual entendem o corpo e o movimento não como mero instrumento de educação, mas, como manifestação do indivíduo. Percebemos também como as influências históricas estão imbricadas em determinadas concepções.

Não foi nosso intuito determinar a melhor ou pior proposição trazidas por essas concepções, mas, visualizar como elas delineiam a Educação Física, além de evidenciar, como a forma de trabalhá-la no âmbito escolar foi mudando no decorrer do tempo. É importante frisar que existem outras concepções que, por ora, não foram abordadas neste estudo, pois, não seria possível considerando o tempo limitador dessa construção, contudo, dentre essas que foram apresentadas, podemos selecionar muitos aspectos que contribuem para uma Educação Física que se aproxime da realidade escolar.

Pelo exposto, vimos as transformações e o amadurecimento das discussões sobre a Educação Física enquanto objeto de estudo e sua consolidação no âmbito acadêmico, isto nos permite depreender e sustentar algumas afirmações. Assim, afirmamos que essa disciplina constitui um rico campo de saber, possibilitando análises, reflexões e construção de conhecimentos relacionados ao corpo que se movimenta e como ele se constitui na sociedade. No que diz respeito ao patrimônio da cultura corporal, o qual integra o educando nesta cultura, cria sujeitos que irão produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, logo, não deve ficar fora da formação dos indivíduos (BETTI, 1992).

Nessa perspectiva, compreendemos que a Educação Física é um meio educativo privilegiado por abranger o ser na sua totalidade, uma vez que não se pode falar de um corpo fragmentado. Desse modo, permita ao educando exercer todas as suas potencialidades, desenvolvendo as funções mentais, a coordenação motora, a criatividade, a livre expressão e a sociabilidade; corroborando com as perspectivas de uma formação omnilateral (ou integral), cuja gênese está na obra de Marx e Engels, é sobre isso que continuaremos a discussão a seguir.

3.3 A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA CLASSE TRABALHADORA

As duas subseções apresentadas anteriormente, evidenciaram a Educação Física e sua relação com a formação para o trabalho; mostrando as alterações no papel que vêm assumindo nas relações com a sociedade e com a produção, que ora foi estigmatizada, ora teve objetivos de eugeniação da raça brasileira, e ora desenvolveu sua face recreativa a fins de melhorar o rendimento do trabalhador. Também vimos as concepções que tem historicamente orientado o seu ensino, revelando como a Educação Física pode atuar em diversos espaços da vida humana (biológico, sociológico, psicológico, cultural, dentre outros), buscando o

desenvolvimento humano e educacional. Vejamos agora como é possível tecer alguns diálogos da Educação Física com formação dos sujeitos da classe trabalhadora.

Assim, considerando as afirmativas apresentadas anteriormente sobre a Educação Física, especialmente visualizando-a como meio para atingir diversos aspectos de formação na totalidade do sujeito, dialoga com discussões que envolvem a formação integrada no nível médio. Afinal, esta “pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica” (MOURA, 2013, p. 707), visto que é uma oferta educacional alinhada com essa proposta de formação, o qual sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho. Tal como afirma Ciavatta (2005, p. 2):

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

Para autora, a formação integrada está intrinsecamente relacionada com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, sobretudo a divisão de classes sociais, responsável pela divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual. Ademais, Ciavatta (2014, p. 198) também afirma que,

O termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. [...], Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral [...].

Corroborando, Ramos (2017, p. 32) mostra que a concepção de ensino médio integrado compreende o ser humano como:

[...] produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la. O projeto político-pedagógico visa integrar as dimensões fundamentais da práxis social, trabalho, ciência e cultura, na formação dos estudantes.

Nota-se que a formação humana é central nas discussões educacionais sobre a formação dos sujeitos da classe trabalhadora. Na citação, a autora descreve seu entendimento sobre a formação humana como um “processo de reprodução da realidade”, nesse aspecto, podemos dialogar com as perspectivas da concepção pedagógica da Educação Física, Crítico-superadora, que também estabelece para a disciplina, a leitura da realidade, do ponto de vista da classe trabalhadora. Além disso, vincula o desenvolvimento social, à consciência de classes e a apropriação da produção humana, como essenciais para o desenvolvimento do sujeito.

Isso remete às reflexões de Marx sobre a omnilateralidade, que sugere a humanização do homem, sob um caráter totalizante e possibilita uma formação humana e integral. A literatura consolidada desse tema²⁰ afirma que a proposta marxiana de educação se manifesta no vínculo entre educação e trabalho, compreendendo o trabalho como princípio educativo, uma vez que, “a formulação do trabalho tem como alicerce a concepção de educação integral do homem omnilateral” (FRIGOTTO; DICKMANN; PERTUZATTI, 2017, p. 874). De acordo com Antunes (2018) o trabalho é o cerne da teoria marxiana na formação humana. Desse modo,

[...] todo processo de formação humana dos seres humanos depende, para sua efetivação, das maneiras como se articulam, organizam e efetivam *tanto* os processos de trabalho na realidade concretamente existente, *como* as formas sociais de regulação do acesso aos produtos do trabalho e as subsequentes possibilidades de sua fruição. (ANTUNES, 2018, p. 80)

Ainda na interpretação de Antunes (2018) sobre as perspectivas de Marx, “o trabalho é um processo de transformação que se efetiva na natureza, logo, tanto a natureza circundante quanto o ser humano são transformados durante o trabalho” (ANTUNES. 2018, p. 45). Nas palavras do próprio Marx, o trabalho é,

[...] antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para a sua vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo assim sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255)

Aqui se encontra claramente um vínculo entre a Educação Física com a formação dos sujeitos da classe trabalhadora. Atentemo-nos para um trecho da citação de Marx, ao reportar-

20 SAVIANI (2007); MANACORDA (1991); ANTUNES (2018); FRIGOTTO (2018) entre outros.

se à corporeidade, mencionando partes do corpo, indica que este constitui parte integrante da ação do trabalho; tal como as proposições da concepção pedagógica da Educação Física, Crítico-superadora, que conferi na corporeidade e a movimentalidade “expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto” (BRACHT, 2005, p. 4).

Quanto a discussão que remete a noção de trabalho e como o homem constrói a si nas suas relações com a natureza por meio do trabalho, retoma a questão do trabalho como princípio educativo, pois,

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens omnilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas; assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. (FRIGOTTO, 2018, p. 264)

O trabalho como princípio educativo, apesar de ancorar-se em fundamentos científicos dos processos de produção, não se limita a um treinamento profissional. Para Ramos (2017, p. 41) “é preciso pensar qual é o sentido da educação em termos da formação humana, pois sua relação, com o trabalho, não é só instrumental, mas, sim, de realização ontológica”. Nesse sentido, a visão do trabalho como princípio educativo constitui a luta pela superação da formação unilateral e especializada imposta pelo capitalismo que reproduz a divisão social do trabalho. Em síntese,

O trabalho é parte integrante da formação do homem, desenvolvido por meio do conhecimento. Assim, localiza-se o trabalho como princípio educativo. O sujeito age na realidade por meio de sua produção. É a produção que transforma a realidade e é também ela que pode transformar os sujeitos para atuarem de forma autônoma, como senhores do que produzem ou passivos de sua produção que se disponibilizam para estar a serviço do mercado de trabalho e do sistema de exploração. Quando a formação não adquire sentido para o educando, a lógica dominante é a de subordinação, caracterizada pelas relações de poder e exploração próprias do sistema capitalista (MILANEZI; SANTOS, 2017, p. 556)

Posto, então, retomando a questão logo acima colocada, sobre a necessidade de significação da formação, compreendemos que a formação de EMIEPT deve proporcionar conhecimentos históricos e científicos dos meios de produção, evidenciando o caráter emancipatório do processo educacional. Há aqui algo de absolutamente fundamental para toda a discussão sobre a formação integrada, conforme anuncia Ciavatta (2014, p. 202), vejamos:

Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado. Significa

que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. Significa a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana, que tem no trabalho e na práxis política, suas principais formas de intervenção no real.

Com isso, adentra-se agora na discussão acerca de currículo integrado, por estar intrinsecamente relacionado com a “formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social” (FRIGOTTO, 2018, p. 257). Ou seja, é um assunto acima de tudo político, uma vez que, a maneira de se pensar na educação, depende diretamente do tipo de sociedade que se aspira construir e qual o papel dos jovens trabalhadores nesta construção. Para Frigotto (2018, p. 257), o currículo constitui-se como:

[...] uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculada aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada.

Isso significa que o currículo não é neutro, pelo contrário, suas intenções podem se apresentar de forma, implícitas ou explícitas, a partir dele, revela-se o tipo de sociedade que se planeja formar (ou conformar) e, o tipo de educação desejada para o sujeito.

Esse tema possibilita, mais uma vez, retomarmos aos diálogos da Educação Física com a formação dos sujeitos da classe trabalhadora. Ao falar de currículo, coloca em pauta os componentes curriculares, independente de serem identificados como de formação geral (como a Educação Física) ou específica (disciplinas técnicas), estes “são organizados visando a corresponder ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações” (RAMOS, 2017, p. 36). Assim, a Educação Física constitui parte da totalidade na proposta de formação do EMIEPT.

Considerando toda discussão em volta da formação dos sujeitos da classe trabalhadora, que percorreu a formação integrada, formação humana integral, omnilateral, trabalho como princípio educativo e currículo integrado; compreendemos que estes são pressupostos norteadores da proposta de formação do EMIEPT, e que a Educação Física, enquanto parte desse universo, possui diálogos com tais pressupostos, na perspectiva da formação humana, integral, crítica e transformadora.

4. O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA, E A EDUCAÇÃO FÍSICA NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS DISCENTES DO IFAP

Nesta seção, objetivamos investigar como se apresenta a concepção, objetivos e organização curricular, expressos na proposta do IFAP – Campus Santana, no tocante ao componente curricular de Educação Física. Para tanto, inicialmente, realizamos uma breve caracterização do instituto, com ênfase na unidade de Santana. Deste modo, são apresentados histórico, identificação e estrutura organizacional. Em um segundo momento, são apresentadas as análises dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, como estes desenvolveram-se no campus, em específico no que diz respeito ao componente curricular Educação Física. Por fim, o capítulo traz análises das matrizes curriculares dos planos de curso que regulam e orientam o EMIEPT no âmbito do IFAP de modo geral e do Campus Santana em particular.

4.1. HISTÓRICO E IDENTIFICAÇÃO DO IFAP

A história do IFAP inicia no ano de 2007, a partir da criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), que foi instituída pela Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). No ano seguinte, a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, transformou a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, conforme disposto no Art. 5º, inciso III da referida lei. Durante o processo de implantação do IFAP, o professor Emanuel Alves de Moura foi nomeado Reitor Pró-Tempore, pela Portaria MEC 021/2009, de 7 de janeiro de 2009.

As atividades de ensino iniciaram efetivamente a partir do segundo semestre de 2010, nos Campi: Laranjal do Jari e Macapá, apenas com a área de ensino técnico de nível médio na modalidade subsequente. Os demais cursos²¹ começaram a ser ofertados gradualmente a partir de 2011. Seguindo a cronologia, em 2013, o IFAP foi contemplado com os Campi: Santana e Porto Grande, ano que iniciaram as obras de construção, o que constituiu parte do plano de expansão III da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse mesmo período iniciaram as etapas de implantação do Campus Avançado no município de Oiapoque. De acordo com Madureira, Ribeiro e Utzig (2017, p. 2), o IFAP – Campus Santana,

²¹ Cursos de Ensino Técnico de Nível Médio nas modalidades Integrado e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Cursos superiores de Licenciaturas e de Tecnologia, Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu e Formação Inicial e Continuada – FIC.

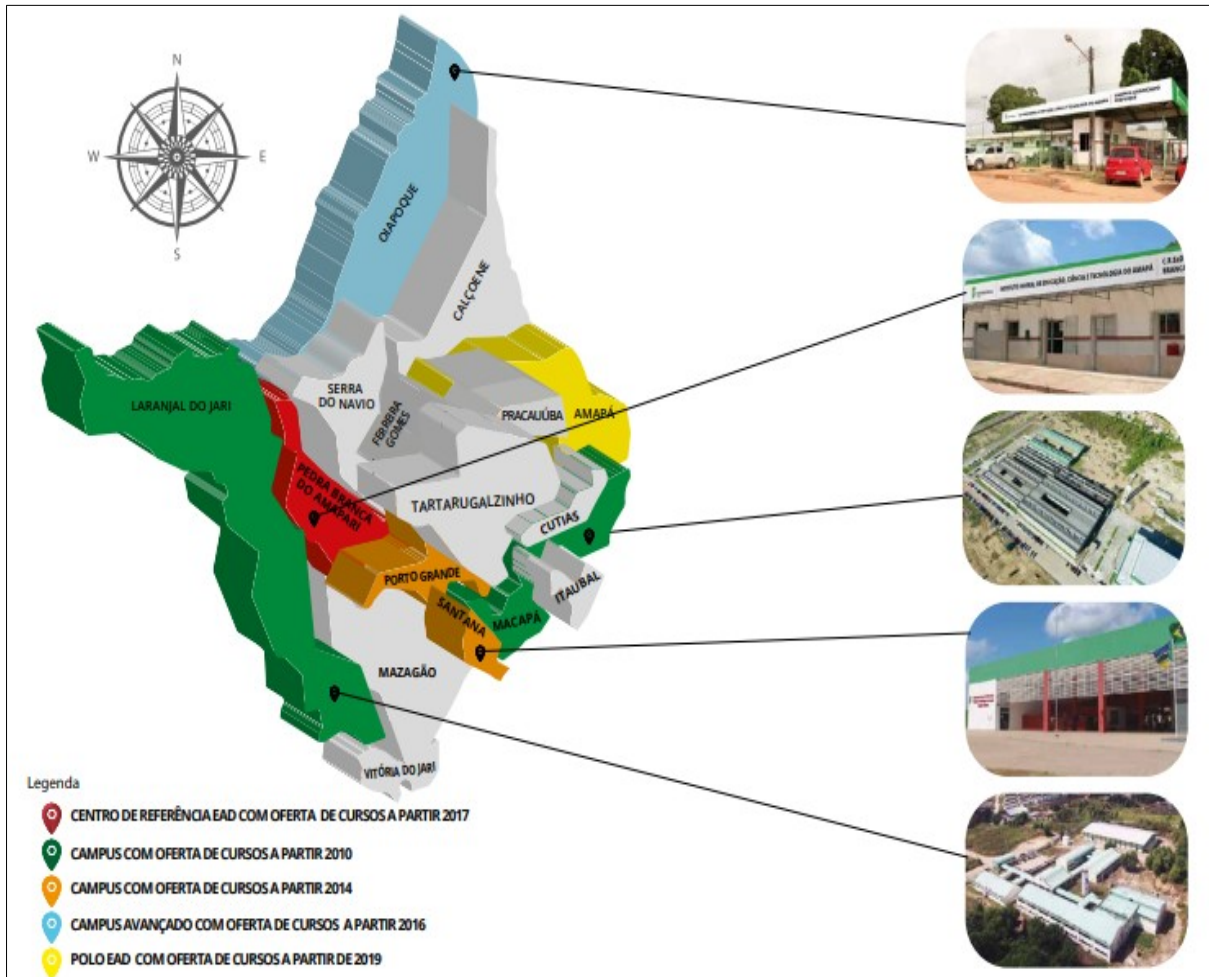
simboliza o anúncio de um novo tempo para a sociedade santanense, fruto da gestão do primeiro reitor Professor Emanuel Alves de Moura. O Campus Santana surgiu do movimento de incursão da educação profissional, científica e tecnológica em direção ao interior do Brasil [...]

Assim, no ano de 2014, iniciaram as atividades no IFAP – Campus Santana, apenas com a designação do corpo administrativo. Para a implantação dos primeiros cursos, tomou-se por base o resultado da audiência pública realizada na Câmara de Vereadores do Município de Santana, buscando aproximar o IFAP da comunidade local. (MADUREIRA; RIBEIRO; UTZIG, 2017). Nesse mesmo ano ocorreu a implantação do Centro de Referência em Educação a Distância em Pedra Branca do Amapari com a oferta do Técnico em Logística (na modalidade subsequente), por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Só em 2015 ocorreu a autorização do funcionamento do IFAP – Campus Santana, por meio da Portaria n.º 27, de 21 de janeiro de 2015. Outro marco histórico desse ano foi a primeira consulta à comunidade para escolha do gestor máximo da instituição, sendo eleita a professora Marialva do Socorro Ramalho Oliveira de Almeida, quatro anos depois ela foi reeleita, com mandado vigente até 2023.

Atualmente, o IFAP possui domicílios distribuídos entre: reitoria, campus Macapá, campus avançado Oiapoque, campus Laranjal do Jari, campus Santana, campus Porto Grande, centro de referência em educação a distância de Pedra Branca do Amapari e polo Amapá. A figura 1, a seguir, mostra no mapa do Amapá a distribuição dos campi no Estado.

Figura 1 – Mapa do Amapá destacando as cidades com unidades do IFAP



Fonte: IFAP (PDI, 2019, p. 33).

Para identificação do IFAP, recorreremos a quatro elementos determinantes: (1) características socioeconômicas, geográficas e culturais do Estado do Amapá; (2) definições estabelecidas pela lei de criação dos IFs; (3) informações apresentadas no PDI vigente (2019 – 2023); (4) dados educacionais do Estado em sua totalidade, pois, compreendemos que a identificação está relacionada com a identidade e características próprias dele.

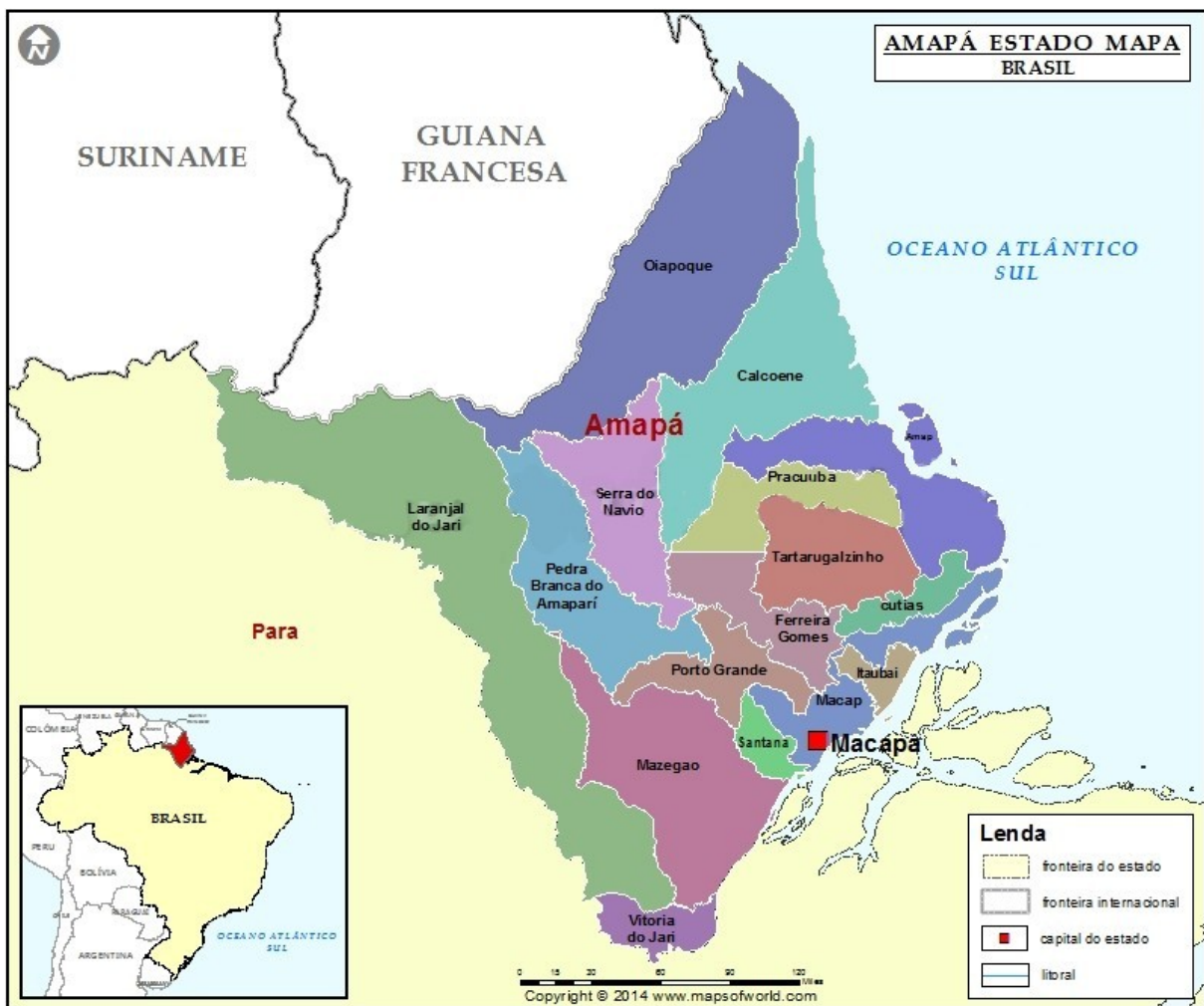
Assim sendo, destacamos que o Amapá está situado na região Norte do Brasil, com superfície territorial de 142.828.521 km², e 877.613 habitantes (IBGE, 2021). O Estado possui 16 municípios²² e destaca-se pela presença de áreas de proteção ambiental, reservas e estações ecológicas voltadas à preservação da biodiversidade local²³. Pertence a dois domínios geográficos: o amazônico e o oceânico, pela sua localização privilegiada e estratégica, na foz

²² Amapá, Calçoene, Cutias, Ferreira Gomes, Itaubal, Laranjal do Jari, Macapá, Mazagão, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Pracuúba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho, Vitória do Jari.

²³ Algumas das principais são: as Florestas Estadual e Nacional do Amapá e o Parque Nacional Montanhas do Tumucumaque.

do Rio Amazonas, situa-se na interconexão dos mercados locais e internacionais, ao fazer fronteira com o Pará, o Suriname e a Guiana Francesa. O Amapá não tem ligação rodoviária com o resto do país. Logo, só se chega ao Estado por via aérea ou fluvial. Na Figura 2 é possível visualizar a localização do Amapá no mapa do Brasil, os municípios no mapa do Estado e as fronteiras com o Pará, o Suriname e a Guiana Francesa.

Figura 2 – Mapa do Amapá



Fonte: Mapas do mundo. Disponível em: <<https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/amapa.html>>
Acesso em: 15 dez. De 2022.

Na economia, os dados mais recentes são do ano de 2021 com a pesquisa realizada pela Secretaria de Planejamento (SEPLAN) em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); revelou que o Produto Interno Bruto (PIB) do Amapá cresceu 2,3% entre em 2019, acima da média nacional, que foi de 1,2%, chegou em R\$ 17,5 bilhões,

distribuídos entre os três setores da economia: setor primário (1,9%), secundário (9,3%) e terciário (comércio e serviços 40,9%), além da administração pública (47,9%).

Na cultura, o Amapá tem origens na junção das populações indígena, africana e dos colonizadores portugueses, cujos traços se apresentam fortemente nas danças, na gastronomia e nas festas típicas do Estado. O Marabaixo é uma das principais manifestações de cunho religioso do Amapá, originando-se a partir dos costumes africanos e europeus.

Dentro desse contexto socioeconômico, geográfico e cultural que se institui o IFAP, uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que une conhecimentos técnicos e tecnológicos com a prática pedagógica (BRASIL, 2008). Possui uma organização administrativa caracterizada pela gestão democrática e colegiada, com participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Ademais, constitui-se como:

Uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico técnico-científica, cuja autonomia reflete explicitamente a sua natureza jurídica, a sua prerrogativa de criação e extinção de cursos e a emissão de diplomas nos limites de sua área de atuação territorial. (PDI, 2019, p. 28)

Conforme o PDI (2019), a Lei n.º 11.892/2008 define as finalidades, características e objetivos de todos os Institutos Federais, constituindo como elemento norteador dos planos e ações promovidas pelo IFAP. Assim, o documento dispõe que:

Uma das principais finalidades do IFAP é estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à formação e qualificação de cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia na perspectiva, sobretudo, do desenvolvimento socioeconômico local e regional (PDI, 2019, p. 43)

Dentre os treze capítulos²⁴ apresentados no PDI (2019), alguns são indispensáveis para compor a identificação do IFAP. Assim, tomemos para análise o perfil estratégico da instituição e sua proposta pedagógica, por reunirem importantes informações para conhecermos a identidade do IFAP.

O perfil estratégico, refere-se a um processo contínuo e adaptativo, através do qual uma organização define e redefine sua missão, objetivos e metas, além de selecionar as estratégias e meios para atingi-los num determinado período. Assim, a identidade estratégica do IFAP está definida da seguinte forma:

24 (1) Perfil institucional; (2) Perfil estratégico; (3) Organização administrativa; (4) Plano de comunicação visual; (5) Projeto pedagógico institucional; (6) Plano de oferta de vagas; (7) Plano de gestão de pessoas; (8) Plano de infraestrutura; (9) Aspectos financeiros e orçamentários; (10) Política de assuntos estudantis; (11) Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional; (12) Governança, riscos e controle; (13) Relacionamento com a comunidade.

Missão: Promover educação profissional pública de excelência em todos os níveis e modalidades de ensino, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e conscientemente sustentável. **Visão:** Ser referência em educação profissional, proporcionando o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do Amapá, com reconhecimento nacional e internacional, garantindo o acesso, a permanência e o êxito, por meio de políticas de acesso aos estudantes. **Valores:** Transparência • Eficiência • Ética • Inclusão • Responsabilidade Social • Sustentabilidade. (PDI, 2019, p. 49)

Quanto a proposta pedagógica, denominada Projeto Pedagógico Institucional (PPI)²⁵, sendo este um documento norteador para todos os campi, que direciona as estratégias institucionais do ensino, da pesquisa e da extensão. O PPI do IFAP apresenta sua fundamentação em princípios filosóficos e epistemológicos que norteiam sua prática educativa. Esses princípios estão voltados às concepções de formação humana, relacionados aos aspectos políticos, históricos e culturais. Tomemos um trecho do documento:

Considerando as concepções de ser humano e sociedade na sua construção histórica o IFAP, como instituição formadora consciente de seu papel social, de formar cidadãos e trabalhadores capazes de compreender o mundo e seus pares, a fim de melhor compreenderem a si mesmos, pauta sua prática educativa na superação da fragmentação curricular e do ensino descontextualizado. A proposta educacional da instituição deve, portanto, constituir-se como propulsora para a formação integral dos sujeitos, contribuindo para que se tornem cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, éticos e solidários (PDI, 2019, p. 109)

Com base nesses pressupostos, o documento define princípios filosóficos norteadores das práticas pedagógicas da instituição. Vejamos:

Concepção de ser humano como um ser dotado de potencialidades, com capacidade de autossuperação e de agir ativamente para transformar a realidade onde está inserido. **Concepção de sociedade** como organismo vivo, reconstruída a cada momento histórico pelos sujeitos, considerando as relações de interesse e necessidades da coletividade, numa perspectiva de construção de sociedade igualitária, justa e fraterna. **Compreensão de educação** como um processo de construção humana que resulta na produção de conhecimentos, cultura, valores e atitudes, contribuindo para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, com repercussão na melhoria da qualidade de vida da sociedade. **Visão do educando** como um ser dotado de necessidades em todas as suas dimensões: física, cognitiva, social, emocional, moral e espiritual que devem ser consideradas e desenvolvidas pelo processo educativo assumido pela instituição. **Valorização do conhecimento** enquanto grande capital da humanidade e fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento de uma sociedade. (PDI, 2019, p. 109 – 110 , negrito nosso)

²⁵ Documento considerado equivalente ao Projeto Político Pedagógico das escolas convencionais

As concepções teórico-metodológicas do IFAP se posicionam a favor da “prática educativa, crítica/reflexiva, contextualizada e transformadora”. Ademais, direcionam sua orientação pedagógica para a “superação do modelo tecnicista, com ênfase no saber fazer e no desenvolvimento de competências”, considerando a necessidade de favorecer o pensamento crítico e o desenvolvimento integral dos indivíduos (PDI, 2019, p. 110). Por fim, o documento dispõe que:

O IFAP busca conduzir seu trabalho pedagógico pautado numa concepção educacional transformadora, com respeito à liberdade, a favor da democracia, considerando o saber viver e conviver de forma respeitosa com as inúmeras diferenças na promoção de uma educação de qualidade e da construção de uma sociedade com equidade. (PDI, 2019, p. 112)

Desse modo, é possível afirmar que as concepções teórico-metodológicas da instituição, referem-se ao modelo pedagógico de desenvolvimento de competências e a concepção educacional transformadora. Cabe registrar que o desenvolvimento de competências no processo de escolarização advém das exigências contemporâneas da reestruturação produtiva iniciada nos anos de 1990, com vistas à inclusão da educação como fator de produção (RAMOS, 2006). Com efeito, o avanço dos Institutos Federais, bem como sua organização pedagógico-metodológica, coaduna com o modelo de formação requerido pela base produtiva capitalista em sua fase de acumulação flexível.

Nosso último elemento determinante para identificação do IFAP trata da análise dos dados educacionais, é importante frisar que consideramos estes no território brasileiro, para visualizarmos a participação do Estado do Amapá na Educação nacional. Assim, apresentamos o quantitativo de matrículas no EMIEPT, por dependência administrativa, a tabela 1 reúne esses dados.

Tabela 1 – Brasil, Norte, Amapá: número de matrículas na Educação — Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, por dependência administrativa. (2012 – 2022)

A N O	TOTAL			FEDERAL			ESTADUAL			MUNICIPAL			PRIVADO		
	BR	NO	AP	BR	NO	AP	BR	NO	AP	BR	NO	AP	BR	NO	AP
2012	298.569	19.786	1.819	104.957	12.127	375	158.369	6.759	1.444	10.105	260	0	25.138	640	0
2013	338.417	21.973	2.019	117.747	12.797	834	183.637	8.104	1.185	10.738	184	0	26.295	888	0
2014	366.988	23.468	2.162	127.455	14.402	1.124	199.921	7.810	1.038	10.489	229	0	29.123	1.027	0
2015	391.766	24.229	1.914	133.562	14.590	1.082	224.739	7.586	832	9.798	308	0	23.667	1.745	0
2016	429.010	27.174	1.985	151.279	17.050	1.318	246.516	8.722	667	10.053	297	0	21.162	1.105	0
2017	459.526	30.128	2.037	173.360	20.227	1.600	257.996	8.661	437	9.149	243	0	19.021	997	0
2018	505.791	32.257	1.899	192.233	22.405	1.661	285.996	9.008	238	8.340	124	0	19.222	720	0
2019	<u>18.488</u>	<u>1.148</u>	<u>56</u>	<u>6.743</u>	<u>763</u>	<u>51</u>	<u>10.664</u>	<u>339</u>	<u>5</u>	<u>282</u>	<u>3</u>	<u>0</u>	<u>799</u>	<u>43</u>	<u>0</u>
2020	620.563	33.798	1.781	216.087	22.881	1.781	375.377	9.973	0	8.657	42	0	20.442	902	0
2021	674.245	35.103	1.618	212.542	23.399	1.618	430.994	10.599	0	8.975	75	0	21.734	1.030	0
2022	750.152	39.398	1.823	214.014	23.951	1.823	474.931	11.287	0	9.083	110	0	<u>52.097</u>	<u>4.050</u>	0
Δ%	151,2%	99,1%	0,2%	103,9%	97,5%	386,1%	199,9%	67,0%	-100,0%	-10,1%	-57,7%	0%	107,2%	532,8%	0%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2012 – 2022).

A partir dos dados disponibilizados pelo Inep, é possível identificar que nos últimos 11 anos houve um crescimento de 151,2% nas matrículas da educação profissional de nível médio, considerando o total das dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privado). Na rede estadual se concentra a maior participação nesse crescimento com 199,9% seguido da rede federal com 103,9%. No Estado do Amapá os dados apontam uma pequena participação de 0,2%, mas, cabe evidenciar o período de 2018 a 2021, revela um declínio constante, retomando o aumento em 2022 com 1.823 matrículas, porém, ainda abaixo dos quantitativos em comparação aos anos anteriores a 2018. Do mesmo modo, o Estado apresenta baixa ou nenhuma participação nas dependências estadual, municipal e privado em todo o período analisado.

Os dados, no ano de 2019, chamam atenção pela repentina baixa dos quantitativos de matrículas para esse nível de ensino em todas as dependências administrativas. Não temos clareza sobre as causas que levaram a esses resultados, faz-se necessário um estudo que considere os anos anteriores, bem como o índice de conclusão, reprovação e evasão do ensino fundamental, dentre outros fatores.

No entanto, é oportuno mencionar o contexto histórico e político do referido ano, pois, 2019 marca um período polêmico na política brasileira. O ex-presidente da república, Jair Bolsonaro, que teve uma repercussão negativa no primeiro ano do seu governo, dada as constantes trocas no comando do Ministério da Educação, e uma sucessão de trocas de nomes nas áreas técnicas da pasta, além disso, uma crescente restrição orçamentária para o setor educacional. Também marca a ampliação das escolas militares, lançadas em 2019, efetivadas nos anos seguintes.

Especificamente no Estado do Amapá, o ano de 2019 também foi marcado por algumas mudanças, como a ampliação das escolas de tempo integral na rede estadual de educação, foram mais quatro unidades (Novo Saber/ tempo integral), um total de 12 escolas. O Governo do Amapá aderiu à Portaria n.º 1.023/2018, do Ministério da Educação, que prevê a participação do Estado no Programa de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (AMAPÁ, 2018). Aspectos conjunturais que podem ter repercussão na descentralização das matrículas do EMIEPT.

Outro dado que também nos chama atenção, é o salto no número de matrículas da rede privada no ano de 2022, considerando que nas outras dependências administrativas o crescimento foi predominantemente gradativo. Foram registradas 52.097 matrículas, em comparação com 2021, são 30.363 matrículas a mais. O que coaduna com os dados

apresentados pelo Censo Escolar (2022), sobre a expansão da rede privada, que obteve aumento de 10,6% no mesmo período.

Até aqui falamos sobre caracterização do IFAP de forma geral contextualizando o Estado do Amapá, a partir de agora daremos ênfase no IFAP – Campus Santana, bem como o Município de Santana, assim, na próxima subseção.

4.1.1. Caracterização do IFAP – Campus Santana

Conforme abordado na seção anterior, a implantação do IFAP é resultante do processo de criação da Escola Técnica Federal do Amapá e sua transformação em IF, ocasionado pela política de expansão da Rede Federal, instituída no país no ano de 2005. Madureira, Ribeiro e Utzig (2017, p. 2) afirmam que:

[...] contando de 1909 quando Nilo Peçanha inaugurou a Rede Federal de Ensino Profissional, a 03 de julho 2014, quando o Campus começou suas atividades, lá se iam 105 anos de demora da chegada da educação profissional no Município de Santana [...]

O IFAP – Campus Santana foi o terceiro campus a ser implantado no Estado do Amapá, iniciando suas atividades letivas a partir de 2014 com a oferta do curso técnico em logística na modalidade subsequente. Sua estrutura organizacional é determinada pelo Regimento Geral do IFAP e por seu Regimento Interno, contendo órgãos colegiados, deliberativos e consultivos, a gestão é subdividida em departamentos, seções, núcleos, coordenações e setores. Está localizado na cidade de Santana – AP, na Rodovia Duca Serra, n.º 1133, Bairro Fonte Nova, CEP: 68928-280.

O município de Santana possui uma área de 1.541,224 km², população estimada em 124.808 habitantes (IBGE, 2021). Localiza-se a 17 quilômetros da capital (Macapá). Parte de sua história remonta à instalação, em 1950, de uma grande empresa que explorou manganês em Serra do Navio e escoava a produção pela área portuária de Santana. A cidade é conhecida como porta de entrada fluvial do Estado. Em seus portos, chegam e partem navios e barcos que realizam linha para Belém (PA) e outras cidades do Pará e da Região Norte. Também possui o porto específico para receber navios cargueiros de grande porte de bandeira internacional. (CONHEÇA O AMAPÁ, 2015).

De acordo com IBGE, Santana possui 22 unidades de ensino médio, a tabela 2, a seguir, mostra a variação percentual do quantitativo de matrículas no EMIEPT, da

dependência administrativa federal, considerando o município de Santana; a partir desses dados, analisamos a relação percentual dessas matrículas do Norte em relação ao Brasil, do Amapá em relação ao Norte e de Santana em relação ao Amapá.

Tabela 2 – Relação percentual do Brasil, Norte, Amapá, Santana: número de matrículas na Educação – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, dependência administrativa federal. (2012 – 2022).

ANO	FEDERAL				RELAÇÃO %		
	BR	NO	AP	STN	NO/BR	AP/NO	STN/AP
2012	104.957	12.127	375	0	11,55%	3,09%	0,00%
2013	117.747	12.797	834	0	10,87%	6,52%	0,00%
2014	127.455	14.402	1.124	0	11,30%	7,80%	0,00%
2015	133.562	14.590	1.082	0	10,92%	7,42%	0,00%
2016	151.279	17.050	1.318	101	11,27%	7,73%	7,66%
2017	173.360	20.227	1.600	244	11,67%	7,91%	15,25%
2018	192.233	22.405	1.661	308	11,66%	7,41%	18,54%
2019	6.743	763	51	10	11,32%	6,68%	19,61%
2020	216.087	22.881	1.781	335	10,59%	7,78%	18,81%
2021	212.542	23.399	1.618	281	11,01%	6,91%	17,37%
2022	214.014	39.398	1.823	324	11,19%	7,61%	17,77%
Δ%	103,9%	97,5%	386,1%	220,8%			

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2012 – 2022).

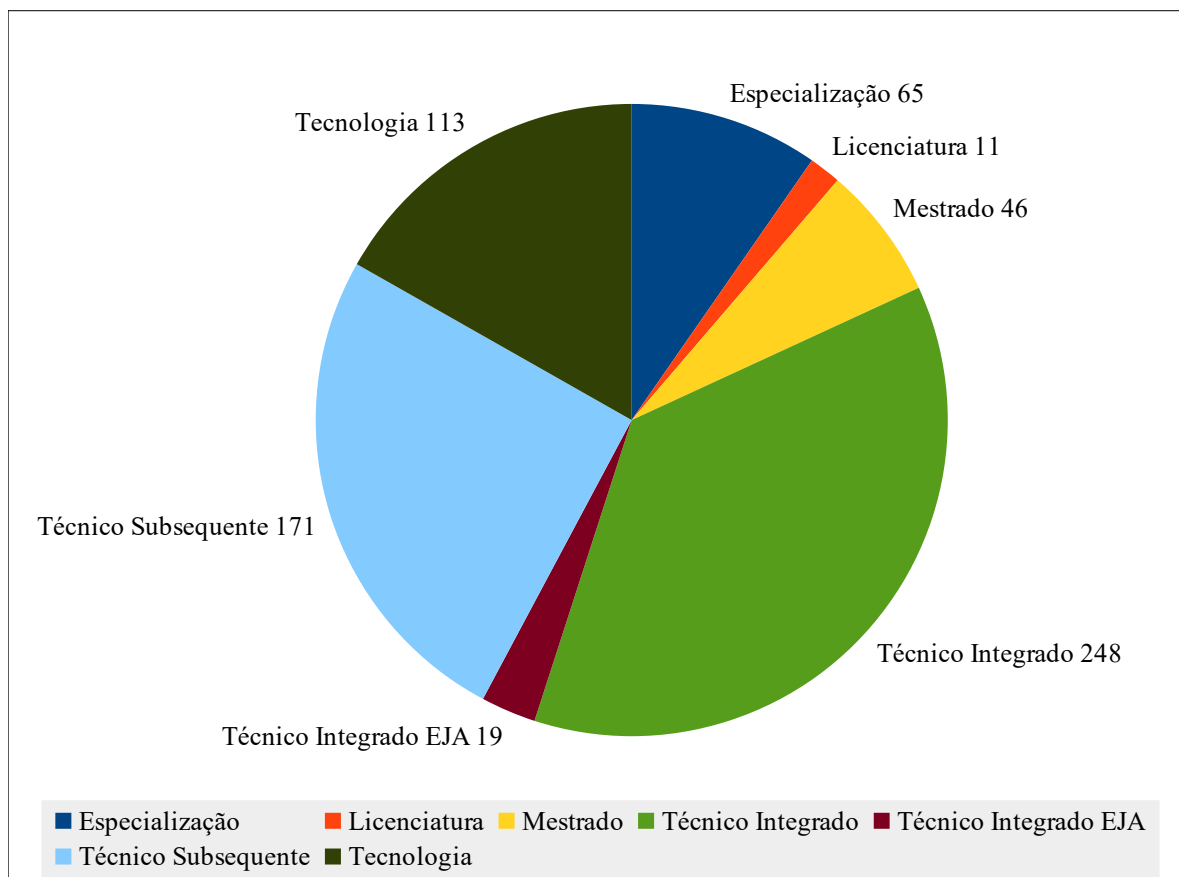
Os dados registram a participação do município de Santana-AP na formação de nível médio integrado à educação profissional a partir do ano de 2016, que revelam um aumento de 220,8% nesse quantitativo de matrículas, considerando os sete anos registrados. Esse movimento nas matrículas em Santana-AP é proporcional aos dados observados na região Norte, Amapá e Brasil, também mostram expansão das matrículas (Norte, 97,5%; Amapá, 386,1% e Brasil, 103,9%).

Quanto a relação percentual, os dados apontam que o Norte, em relação ao Brasil, teve participação que varia entre 10,59% (ano 2020) à 11,66% (ano 2018). Já o Amapá apresentou média de 7% (aproximadamente) em relação ao norte do país, e o município de Santana-AP obteve crescimento que foi de 7,66% (ano 2016) à 19,61% (ano 2019). Nesse caso, Santana apresentou variação percentual de aumento superior ao observado nas demais unidades de

análise, sendo, portanto, caracterizado como um município com participação significativa na formação de EMIEPT no Estado do Amapá.

Quanto aos quantitativos específicos do campus, conforme dados extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), atualmente o IFAP – Campus Santana possui 55 docentes ativos, (dos quais 7 são substitutos) com regime de trabalho de 40 horas semanais (dedicação exclusiva); 43 técnicos administrativos e um total de 673 estudantes matriculados nos cursos das diversas modalidades de ensino ofertados pelo campus. O gráfico 1 apresenta essas informações detalhadas.

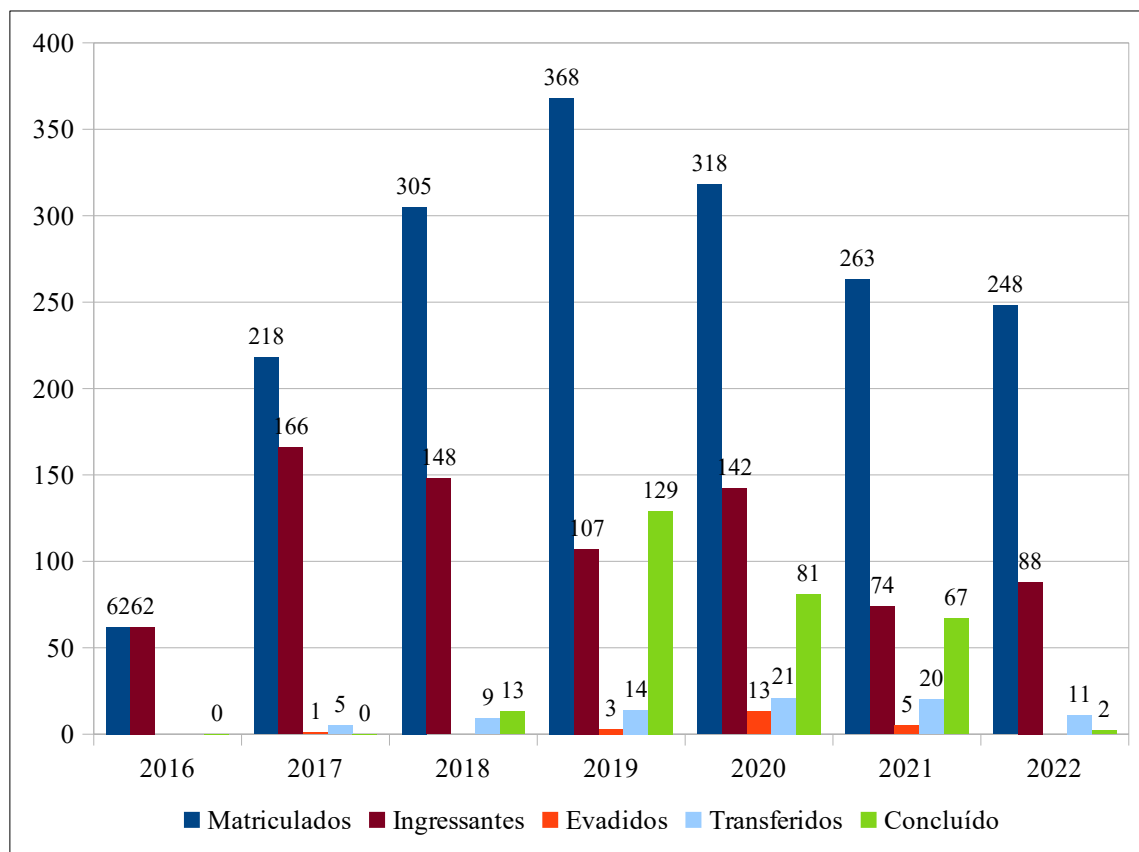
Gráfico 1 – Total de alunos por modalidade (Ano 2022)



Fonte: Adaptado do SUAP (2022).

Com isso, podemos observar que os cursos técnicos de nível médio concentram o maior número de alunos atendidos pela instituição, evidenciando seu acordo com as normativas orientadoras da política de educação profissional implementada no país. O gráfico 2 apresenta a evolução anual do quantitativo de matrículas, evasão, transferência e conclusão especificamente do ensino médio integrado. Vejamos:

Gráfico 2 – Total de matrículas, ingressantes, evasão, transferência e conclusão por ano (2016 – 2022) do IFAP – Campus Santana-AP



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP/ Ensino/Estatísticas/Quantitativos de alunos).

Considerando as informações apresentadas no Gráfico 2, verifica-se que o quantitativo de alunos matriculados apresentou crescimento contínuo nos anos de 2016 a 2019, já a partir de 2020 começa a apresentar um índice de queda, com pico significativo no ano de 2022, além disso, 2020 apresenta o maior índice de evasão e transferências da instituição.

Vale ressaltar que no ano de 2020 as atividades presenciais foram suspensas desde março, em decorrência da pandemia da COVID-19²⁶, a partir de orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e das autoridades públicas de saúde e educação. A Portaria n.º 533/2020 – GAB/RE/IFAP – de 20 de março de 2020 – submeteu todos os servidores do IFAP ao regime de trabalho remoto, que se estendeu até o fim do período letivo de 2021.

26 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, que refe-se a disseminação mundial de uma nova doença. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021)

Somente em 02 de setembro de 2020, ocorreu a retomada remotamente do calendário acadêmico apenas nas turmas concluintes dos cursos superiores, subsequentes e dos cursos integrados (os demais ficaram retidos). O retorno das atividades 100% presenciais ocorreu em janeiro de 2022, por força da Lei n.º 14.218/2021²⁷, o qual foram estabelecidas e implementadas medidas de proteção e protocolos de biossegurança conforme descritos no plano estratégico de retorno gradual do IFAP. Isso representa, aspectos conjunturais que podem ter impactado negativamente no ingresso e na manutenção dos jovens santanenses na educação de nível médio.

Quanto a relação entre o número de ingressantes e o número de concluintes do IFAP – Campus Santana, os dados revelam que embora se verifique um forte aumento do número de matrículas ao longo dos últimos anos; ainda se observa um baixo índice de êxito na conclusão dos cursos, revelando algumas dificuldades de manutenção dos alunos. Especificamente sobre os dados de concluintes, é importante salientar que as turmas ingressantes nos anos de 2019 e 2020 ficaram retidos e, conseqüentemente, atrasados para a conclusão do curso. O quadro 2, apresenta o percentual de indicadores do ensino.

Quadro 2 – Indicadores do ensino, cursos do EMIEPT do IFAP – Campus Santana.

Indicadores	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
01 – Taxa de Retenção	0	0	0	0	0.82	0.63	3,97
02 – Taxa de Conclusão	0	0	3.71	31.39	22.07	21,27	0,72
03 – Taxa de Evasão	0	3.51	3.14	7.54	12.26	13.02	5.78
04 – Taxa de Reprovações	0	6.14	12.57	8.76	8.17	6.98	3.61
05 – Taxa de Matrícula Ativa Regular	100	90.35	76.86	43.07	52.86	51.75	81.95
06 – Taxa de Matrícula Ativa Retida	0	6.14	16.29	18.00	12.81	13.97	11.55
07 – Índice de Efetividade Acadêmica	0	0	1300	200	950	331.58	0
08 – Taxa de Saída com Êxito	0	0	54.17	80.63	64.29	62,04	11.11
09 – Índice de Permanência e Êxito	100	90.35	80.57	74.45	74.93	73.02	82.67
10 – Índice de Eficácia	0	0	0	18.33	15	45.99	69.47
11 – Índice de Eficiência	0	0	0	100	25.64	49.61	64.08

Fonte: SUAP (2022)

Os indicadores do ensino avaliam a produtividade e a qualidade geral dos serviços oferecidos pela instituição, o valor estatístico é atribuído à administração do campus, que

²⁷ Altera a Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas conseqüências. (BRASIL, 2021)

pode e deve fazer o acompanhamento dos serviços prestados. É possível perceber que esses indicadores reforçam e confirmam a análise realizada a partir do Gráfico 2 apresentado anteriormente.

Na sequência, destacamos a análise dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, como estes se desenvolveram no IFAP – Campus Santana, quais concepção estão expressas nos documentos produzidos, em especial à Educação Física.

4.2. O ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO IFAP – CAMPUS SANTANA

A articulação ensino, pesquisa, extensão no IFAP, segundo os documentos institucionais, estão “ancoradas num processo pedagógico único, interdisciplinar, educativo, científico e político” (PDI, 2019, p. 141), representam um novo lócus de formação humana e integral. Essa tríade é considerada indissociável, previsto tanto na Constituição Federal de 1988²⁸, quanto na LDB (1996)²⁹, com efeito, os Institutos Federais ao serem equiparados às universidades federais pela Lei n.º 11.892/2008, submetem-se ao referido princípio de igual maneira (BRASIL, 2008). Essa indissociabilidade também está intimamente ligada às demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade.

Para Pacheco (2010), a concepção de educação profissional e tecnológica deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais, assenta-se na “integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual”. (PACHECO, 2010, p.15)

Quanto a organização administrativa do ensino, pesquisa e extensão, funciona da seguinte forma: a pesquisa e a extensão estão vinculadas ao Departamento de Pesquisa e Extensão (DEPEX), e o ensino à Coordenação Geral de Ensino (COGEN), e estes ao Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEN), que por sua vez, está subordinado a Direção Geral do campus. Além disso, existem as pró-reitorias que se relacionam com esses departamentos, a Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROEPP), e a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), são órgãos executivos que planejam, coordenam,

28 “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207),

29 “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [...]” (BRASIL, 1996, Art. 52)

fomentam e acompanham as atividades e políticas da tríade.

O Estatuto do IFAP (2016), fundamenta e caracteriza o ensino, a pesquisa e a extensão da seguinte forma:

Do ensino. Art. 28 O currículo no IFAP está fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto político institucional, sendo norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política de igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação e tecnologia.

Art. 29 As ofertas educacionais do IFAP estão organizadas através da formação inicial e continuada de trabalhadores, da educação profissional técnica de nível médio e da educação superior de graduação e de pós-graduação, desenvolvidos de forma integrada à pesquisa e à extensão.

Da Extensão. Art. 30 As ações de extensão constituem um processo educativo, cultural e científico, integrado com o ensino e a pesquisa de forma indissociável, para viabilizar uma relação transformadora entre o IFAP e a sociedade.

Art. 31 As atividades de extensão têm como objetivo apoiar o desenvolvimento social o empreendedorismo e incubações através da oferta de cursos e realização de atividades específicas.

Da Pesquisa. Art. 32 As ações de pesquisa constituem um processo educativo para a investigação, visando à inovação e à solução de problemas científicos e tecnológicos, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, com vista ao desenvolvimento social.

Art. 33 As atividades de pesquisa têm como objetivo formar recursos humanos para a investigação, a produção e a difusão de conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, sendo desenvolvidas de forma integrada com o ensino e a extensão, ao longo de toda a formação profissional. (ESTATUTO, 2016, p. 14, negrito nosso)

A partir da fundamentação e caracterização apresentada na citação, é possível afirmar que nos documentos, o IFAP propõe uma formação para o EMIEPT, através de um processo educativo que dá ênfase nas concepções culturais, científicas e tecnológica; a fins de estabelecer interações transformadoras, relacionando com as necessidades socioeconômicas e culturais no diálogo permanente com a produção de conhecimento.

Na sequência, analisamos os projetos de ensino, pesquisa e extensão registrados no IFAP – Campus Santana no período de 2016 a 2022. Dentro desse levantamento, identificamos a participação do componente curricular Educação Física nos projetos. A tabela 4 reúne essas informações:

Tabela 3 – Quantitativos dos projetos de ensino, pesquisa e extensão realizados no IFAP – Campus Santana (2016 – 2022)

ANO	ENSINO		PESQUISA		EXTENSÃO		Total Geral	Total Ed. Física	Relação %
	Geral	Ed. Física	Geral	Ed. Física	Geral	Ed. Física			
2016	-	-	4	0	21	0	25	0	-
2017	-	-	18	0	10	2	28	2	7,1%
2018	-	-	3	0	22	0	25	0	-
2019	8	2	4	0	3	1	15	3	20%
2020	3	0	9	0	16	1	28	1	3,6%
2021	0	0	2	0	5	0	7	0	-
2022	13	2	9	0	17	2	39	4	10,3%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos projetos de ensino, pesquisa e extensão coletados na pesquisa.

Foram analisados 167 projetos realizados no IFAP – Campus Santana, distribuídos entre o ensino, a pesquisa e a extensão, desse total, 10 são da área da Educação Física, representando 6% de participação nos projetos em sete anos. Se observados cada ano individualmente, nota-se uma variação constante tanto na participação (inexistente nos anos de 2016; 2018 e 2021) quanto na relação percentual da Educação Física sob a totalidade de projetos. Revela maior participação em 2019, considerando a inclusão dos dados no ensino. A partir desse levantamento, detalhamos a análise de cada esfera.

No **ensino**, não encontramos registros anteriores a 2019, é válido ressaltar que foram os dados mais difíceis de acessar junto aos departamentos responsáveis por essa esfera. Como não existe módulo para os projetos de ensino no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), a submissão e aprovação destes, ocorre por meio de processo administrativo simples. Assim, é possível que os dados apresentados não correspondam ao real quantitativo de projetos de ensino realizados no IFAP – Campus Santana. Supomos que, tanto os professores tenham realizado ações sem formalizar em projetos, quanto o coordenador e/ou diretor dos departamentos (COGEN e DEN) não tenha registrado os mesmos, a exemplo, temos um projeto não localizado, que contém apenas registro da emissão de declaração de participação para os servidores.

Na esfera da **pesquisa**, por sua vez, os dados revelam que o componente curricular Educação Física, não teve participação durante os sete anos analisados, isso reverberou em outro questionamento, acerca das políticas de incentivo para a pesquisa; será que a Educação

Física tem lugar na oferta de bolsas com fomento interno e/ou externo para a pesquisa nos editais da instituição? Com efeito, buscamos nos editais publicados no site do IFAP – Campus Santana, para respondermos tal questionamento, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 3_ Editais direcionados para a pesquisa (2017 – 2022)

ANO	EDITAL	DESCRIÇÃO	ÁREA OU LINHA DE PESQUISA
2017	Nº 01/2017/PROEXT/PROPESQ/IFAP - Seleção de Projetos de Inovação	Seleção de projetos de pesquisa aplicada e extensão tecnológica com viés de Inovação.	Não direcionado
	Nº 01/2017/ PROPESQ - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica	Bolsa de Iniciação Científica do Ensino Superior (Pibic) e Ensino Médio (Pibic-Jr)	Não direcionado
2018	Nº 01/2018/NIT/PROPESQ/IFAP - Inovação Sustentável	Pesquisa Aplicada, voltados ao desenvolvimento da sustentabilidade ambiental, econômica e/ou social.	Sustentabilidade ambiental, econômica e/ou social.
	Nº 01/2018/PROPESQ/IFAP - PIBIC 2018	Iniciação Científica para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica do Ensino Superior (Pibic) e Ensino Médio (Pibic-Jr),	Não direcionado
2019	Nº 03/2019/PROPESQ/IFAP - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.	Bolsa de Iniciação Científica do Ensino Superior (Pibic) e Ensino Médio/Técnico (Pibic-Jr) do IFAP,	Não direcionado
	Nº 04/2019/PROPESQ/IFAP - Bolsas de Iniciação Científica em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação	Bolsistas de iniciação científica em desenvolvimento tecnológico e inovação do IFAP.	Não direcionado
	Nº 06/2019/PROPESQ/IFAP - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-Jr)	Seleção de discentes bolsistas de iniciação científica Ensino Técnico do IFAP.	Não direcionado
2021	Nº 02/2021/PROEPPI/IFAP - Concessão de bolsa de Iniciação Científica em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação do IFAP.	Seleção de discentes bolsistas de iniciação científica em desenvolvimento tecnológico e inovação do IFAP.	Tecnologia Sustentável; Assistiva; Aplicadas a elaboração de produtos e/ou prestação de serviços
	Nº 03/2021/PROEPPI/IFAP - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica	Bolsistas de iniciação científica do Ensino Superior e Ensino Técnico do IFAP.	Não direcionado

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos editais publicados no site do IFAP, destinados à pesquisa.

Foram analisados apenas os editais direcionados à pesquisa, disponíveis para downloads, tendo o curso técnico de nível médio integrado como público-alvo. No ano de 2020 o site registra vários editais, porém, nenhum disponível para downloads, e em 2022 não há registros de editais direcionados à pesquisa. Observamos que os editais não são específicos do IFAP – Campus Santana, foram lançados pelas Pró-reitorias (PROEPPI, PROEN) com oferta de bolsas para todos os campi.

Quanto aos critérios para submissão dos projetos, os editais analisados predominantemente não direcionaram área ou linha de pesquisa específica, requisitava-se que as propostas evidenciassem o caráter de formação e desenvolvimento do estudante, logo, aberto a qualquer componente curricular.

Isso nos leva a inferir que o apagão da Educação Física na esfera da pesquisa, pode estar relacionado a diferentes fatores, tais como: o perfil dos docentes atuantes no período analisado; o acúmulo de atividades e distribuição de carga horária dos mesmos; o interesse dos próprios discentes para o desenvolvimento de pesquisas científicas sobretudo na referida área; ou a uma fragilidade recorrente no ensino da Educação Física, atrelada às concepções que valorizam muito a prática, deixando o conhecimento científico no segundo plano. São variáveis que exigem estudos específicos considerando os aspectos conjunturais de cada período, relevando assim inúmeras possibilidades de desdobramentos dos dados apresentados.

No que diz respeito a concepções que valorizam muito a prática, a exemplo temos a Concepção Desenvolvimentista, já citada nesse estudo. Essa concepção entende o movimento como o meio e o fim, ou seja, está diretamente relacionada com o desenvolvimento motor, tendo foco no ensino e aperfeiçoamento das habilidades motoras, portanto, a ênfase nas atividades práticas. Ademais, entende que não é sua função contextualizar problemas diversos de ordem social, embora isto possa ocorrer como uma consequência da prática motora (DARIDO, 2003).

Na esfera da **extensão**, apesar de apresentar os maiores quantitativos de projetos, observamos incoerências na submissão e aprovação dos mesmos, (ofertado apenas para o público interno do campus). Sobre isso, é válido destacar uma observação pertinente, exatamente no período de 2016 a 2018, relatamos que não encontramos dados de projetos de ensino, contudo, é nesse mesmo período que se encontra o desalinhamento de alguns projetos de extensão com sua real caracterização.

Desse modo, buscamos pistas deixadas pelos documentos da instituição, para entendermos os delineamentos e as orientações dos projetos. Assim, encontramos as seguintes resoluções do CONSUP/IFAP: n.º 72/2018, regulamento de projetos de ensino; n.º 25/2019, regulamento geral das atividades de pesquisa e inovação; n.º 016/2019, regulamentação das atividades de extensão.

A partir dessas regulamentações, elaboramos um quadro comparativo dos principais elementos delineados para o ensino, pesquisa e extensão no IFAP. Vejamos:

Quadro 4 — Elementos delineadores do ensino, pesquisa e extensão no IFAP.

ELEMENTO	ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO
Definição e/ou Característica	Conjunto de ações de ensino e aprendizagem, de trabalho educativo e/ou de intervenção, de atualização ou retomada de conteúdos, de dinamização dos componentes curriculares, bem como de prática profissional, voltados aos discentes dos cursos regulares ofertados pelo IFAP, per meio do desenvolvimento de atividades extracurriculares ou complementares, sob a orientação de docente ou técnico administrativo.	Ações humanas desenvolvidas no intuito de adquirir, gerar e socializar conhecimentos e tecnologias em prol do desenvolvimento coletivo. Projeto de pesquisa é a investigação com início e final definidos, fundamentada em objetivos específicos, visando a obtenção de resultados, de causa e efeito ou colocação de fatos novos em evidência.	Processo educativo, cultural e científico que, articula de forma indissociável ao ensino e à pesquisa, viabiliza a relação entre o Instituto Federal do Amapá (IFAP) e a sociedade. Compreende um conjunto de atividades através das quais o IFAP promove e articula entre o saber-fazer acadêmico e a realidade socioeconômica e cultura da região onde está inserido.
Objetivos	I. Estimular práticas com foco na permanência e no êxito dos estudantes; II. Desencadear processos de inovação na prática pedagógica; III. Promover a interação e integração entre disciplinas ou entre outros componentes curriculares com os demais níveis de ensino, de acordo com as necessidades de cada curso; IV. Incentivar a participação dos discentes, docentes e técnicos administrativos em atividades acadêmicas, socioculturais e desportivas; V. Apoiar o desenvolvimento de atividades de ensino articuladas com a pesquisa e a extensão; VI. Estimular o intercâmbio de estudantes e professores dos diferentes cursos e dos diferentes níveis de ensino por meio de práticas multi, inter e/ou transdisciplinares, no âmbito institucional; VII. Proporcionar suporte às atividades de ensino desenvolvidas na instituição.	I. Instituir espaços dedicados à produção e à divulgação do conhecimento; II. Contribuir para a formação teórica, técnica e profissional da comunidade acadêmica; III. Incentivar a capacitação e a qualificação dos pesquisadores da instituição; IV. Estimular a criação de Grupos de Pesquisa; V. Subsidiar o desenvolvimento de programas institucionais de pesquisa e inovação nas diversas modalidades de ensino ofertadas; VI. Promover atividades científicas, tecnológicas e de inovação objetivando o desenvolvimento social e econômico do país; VII. Reduzir as desigualdades sociais e econômicas local, regional e nacional.	I. Contribuir para o desenvolvimento da sociedade, constituindo um vínculo que estabeleça troca de saberes, conhecimentos e experiências para a constante avaliação e vitalização da pesquisa e do ensino; II. Buscar interação sistematizada com a comunidade, por meio da participação de servidores e discentes em atividades integradas com instituições públicas e privadas, e com entidades da sociedade civil; III. Integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico e o saber popular; IV. Incentivar a prática acadêmica dos discentes com a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando profissionais — cidadãos [...].
Classificação, modalidades ou dimensões	São exemplos de projetos de ensino: palestras, encontros, oficinas, minicursos, jornadas, workshop, treinamentos esportivos, grupos de estudo, atividades de laboratório, cursos, atualizações, nivelamentos, formações, produção de material didático, entre outros;	Constituem-se modalidades de projetos de pesquisa e inovação no IFAP: I. Projetos com fomento externo; II. Projetos com fomento interno; III. Projetos voluntários. § 1º. São considerados projetos de pesquisa e inovação com fomento externo aqueles financiados por órgãos governamentais, privados, públicos e outros. § 2º. São considerados projetos de pesquisa e inovação com fomento interno aqueles financiados pelo próprio IFAP. § 3º. São considerados projetos voluntários aqueles de fluxo contínuo, caracterizado pela ausência de bolsas e fomento.	São consideradas dimensões da Extensão o conjunto de atividades que compõem sua área de atuação: I. Programas; II. Projetos; III. Cursos; IV. Eventos; V. Serviços Tecnológicos; VI. Estágio e Emprego; VII. Visitas Técnicas e Gerenciais; VIII. Egressos; IX. Empreendedorismo; X. Fóruns e Similares;

Fonte: Elaborada pela autora a partir das Resoluções n.º 72/2018, n.º 25/2019, n.º 016/2019 do Conselho Superior do IFAP.

A análise desses documentos, nos leva a concluir que tanto os propositores dos projetos, quanto os avaliadores no processo de submissão, não tinham clareza quanto a caracterização e organização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A partir das regulamentações, no final de 2018, que passaram submeter corretamente os respectivos projetos.

Considerando a totalidade dos dados apresentados sobre os projetos de ensino, pesquisa e extensão, cabe refletir sobre os desafios da suposta indissociabilidade dessa tríade, fomentado na Constituição Federal (1988), LDB (1996) e nos documentos regulatórios do IFAP. Os resultados da análise revelam um desequilíbrio na distribuição das ações no componente curricular Educação Física. Entretanto, os documentos analisados não expõem com clareza se as proposições do princípio da indissociabilidade devem evidenciar cada componente curricular em particular, fato que pode ter implicações diretas no alcance das finalidades e dos objetivos institucionais. Entendemos a indissociabilidade tal como concebe Couto (2020, p. 32):

As ações indissociáveis abrem possibilidade de pensar além de um direcionamento único, fora de um padrão estabelecido, pois o tripé ensino/pesquisa/extensão pode ser trabalhado mutuamente a partir do princípio da indissociabilidade. A proposta pode se tornar de difícil concretização, se não houver meios institucionais que ampare seu estabelecimento e isso se destaca nas dificuldades de compreensão do seu conceito e falta de ampliação de discussão sobre o tema nas instituições de ensino, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Ou seja, para além de normatizar objetivos e ações em documentos, como um ideal a ser alcançado, é necessário criar condições efetivas para seu cumprimento. Corroborando, Santos et al. (2022) chama atenção para as dificuldades no cumprimento do princípio de indissociabilidade, atribuindo a dois motivos recorrentes nos IFs; “por falta de incentivo específico e pela grande demanda para atividades de ensino, agravada por ser simultaneamente em diferentes níveis (básico, superior e profissional), o que exige diferentes formas de comunicação e técnica pedagógica” (SANTOS; et al. 2022, p. 536).

A análise dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, seguiu com o detalhamento da participação do componente curricular Educação Física nessas ações. Para tanto, categorizamos os projetos da área a partir dos títulos e dos objetivos, assim, identificamos quatro eixos temáticos: saúde, esportes, lutas e conhecimentos sobre o corpo. Ademais, descrevemos os objetivos desses projetos, o quadro 5, a seguir, apresenta esses dados.

Quadro 5 – Eixos e Objetivos da Educação Física nos projetos de ensino e extensão realizados no IFAP – Campus Santana (2016 – 2022)

EIXO	TÍTULO	OBJETIVOS
Saúde	Se ame e se cuide, todos a favor da saúde.**	Conscientizar e levar conhecimento e informações sobre o câncer de mama e de próstata, destacando a importância de levar uma vida com hábitos saudáveis e de fazer os exames preventivos, a fim de diagnosticar, de forma precoce as doenças.
Esporte e Saúde	Aluno nota 10*	Garantir a utilização do tempo livre dos alunos do integrado de forma lúdica e contribuir para o desenvolvimento de aptidões físicas e mentais, aprendendo novas modalidades esportivas.
	Prática esportiva futsal*	
Esportes	Xadrez pedagógico e esportivo: dominando o tabuleiro	Proporcionar aulas de Xadrez básico, virtual e avançado, com a meta de despertar o interesse de um grupo para continuamente treinar e se preparar para torneios.
	Programa Academia & Futebol	Oportunizar a prática do futsal para jovens em vulnerabilidade social, promovendo a inclusão social por intermédio de iniciativas e ações didático – técnico – pedagógicos voltados para o reconhecimento e valorização da cooperação e competição de forma consciente e reflexiva; incentivar e valorizar a prática do futsal feminino; aprimorar as capacidades técnicas e táticas necessárias para o bom desenvolvimento do jogo.
	Jogos internos: reconhecendo o Amapá	Promover e incentivar a socialização, por meio da prática esportiva, entre a comunidade escolar e acadêmica do IFAP – Campus Santana, reconhecendo a prática esportiva como ferramenta educacional e de lazer.
Lutas	Karatê-Do-IFAP	Estimular a prática do Karatê-Do visando o desenvolvimento da personalidade humana, do espírito de respeito mútuo, da disciplina, da diversidade cultural e da saúde física e mental.
Conhecimentos sobre o corpo	Meu corpo, minha maior arte.**	Aprofundar as temáticas mais recorrentes relativas à disciplina de Artes e Educação Física na temática body art e corpolatria sobre a importância do corpo como instrumento de arte e objeto de consumo industrial.

* Projetos submetidos e executados por 2 vezes em diferentes períodos.

** Projetos Interdisciplinares

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos projetos de ensino e extensão coletados na pesquisa.

A partir das informações apresentadas no quadro 5, podemos tecer diálogos dos eixos e objetivos com as seguintes concepções pedagógicas da Educação Física: Saúde Renovada, que chama atenção à promoção da saúde e adoção de um estilo de vida ativo; Crítico-emancipatória, que estuda o ato de movimentar-se e busca o desenvolvimento de competências (objetiva, social e comunicativa); e Crítico-superadora, que considera os temas da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física e busca o desenvolvimento humano a partir do desenvolvimento social, à consciência de classe e à apropriação da produção humana.

No que diz respeito a concepção Saúde Renovada, podemos observar claramente características nos objetivos dos projetos: se ame e se cuide, todos a favor da saúde; aluno nota 10; e prática esportiva do futsal. O primeiro buscou “conscientizar e levar conhecimento e informações sobre o câncer de mama e de próstata, destacando a importância de levar uma vida com hábitos saudáveis [...]”. Nota-se que o projeto coaduna com as campanhas do Ministério da Saúde sobre o alerta para prevenção dessas doenças, evidenciando o caráter de promoção da saúde e preocupações com a saúde pública.

Os demais projetos, apesar de apresentarem o esporte como prática, buscaram pelo “desenvolvimento de aptidões físicas e mentais [...]”, considerados por essa concepção, como um dos principais objetivos da Educação Física na escola. Desse modo, inferimos que os três projetos mencionados acima, possuem características da concepção pedagógica da Educação Física Saúde Renovada, por cercarem discussões voltadas à qualidade de vida, saúde pública e aptidão física, tal como é concebida a concepção.

Sobre a concepção Crítico-emancipatória, encontramos traços nos objetivos dos projetos: xadrez pedagógico e esportivo: dominando o tabuleiro; programa academia & futebol. Isso porque estes, estabeleceram o ensino de “competências”, voltados a participação na vida social, cultural e esportiva. Os objetivos em torno de “treinar e se preparar para torneios” (projeto do xadrez) ou “aprimorar as capacidades técnicas e táticas necessárias para o bom desenvolvimento do jogo” (projeto de futebol), está relacionado a “competência objetiva”, que visa desenvolver a autonomia através da técnica.

Ademais, especificamente no objetivo do programa academia e futebol, envolve a “inclusão social”, que remete a “competência social”, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que o sujeito deve adquirir para entender o próprio contexto sociocultural. O mesmo projeto busca “o reconhecimento e valorização da cooperação e competição de forma consciente e reflexiva”, como sustentado pela “competência comunicativa”, que assume um

processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal, defendida pela concepção.

No tocante a concepção Crítico-superadora, destacam-se os projetos: jogos internos: reconhecendo o Amapá; karatê-Do-IFAP; e meu corpo, minha maior arte. Os objetivos elencados entre reconhecer a “prática esportiva como ferramenta educacional e de lazer” (projeto dos jogos internos); buscar pelo “desenvolvimento da personalidade humana, do espírito de respeito mútuo, da disciplina, da diversidade cultural e da saúde física e mental” (projeto do karatê); e refletir sobre a “importância do corpo como instrumento de arte e objeto de consumo industrial” (projeto meu corpo, minha maior arte); são objetivos que estão em torno da leitura da realidade e buscam dar significados para suas práticas através da “[...] reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Além disso, os temas trabalhados nesses projetos, tem uma tendência ao desenvolvimento de temas da cultura corporal do movimento, preconizado pela concepção Crítico-superadora como objeto de estudo da Educação Física. Atribuem diferentes manifestações corporais, (esportes, jogos, danças, ginásticas, brincadeiras, lutas e rodas) que exprimem sentido e significado para quem a produziu.

Apesar de identificarmos esses diálogos dos eixos e objetivos dos projetos de ensino e extensão com diferentes concepções pedagógicas da Educação Física, chamamos atenção para uma observação importante; quanto a predominância de projetos voltados para o ensino e prática dos esportes, partindo da aprendizagem dos gestos técnicos, na busca pelo aperfeiçoamento dos fundamentos das modalidades esportivas.

Isso nos leva a refletir sobre as intenções que envolvem as práticas esportivas na formação dos sujeitos da classe trabalhadora, considerando a sociedade capitalista e sua perspectiva mercadológica. Sobre isso, observamos na trajetória da Educação Física na escola brasileira, que a partir da estruturação da jornada de trabalho, o esporte assume o protagonismo na produção de uma nova mentalidade da classe trabalhadora (CASTELLANI, 1988). O que representava o controle sobre o domínio do tempo do trabalhador, a melhora do seu rendimento, e a inserção passiva desse sujeito na sociedade.

Considerando que o sistema esportivo envolve todas as esferas (econômicas, políticas, ideológicas e culturais), compreender seus fluxos, caminhos e lógicas de comportamento, sobretudo no âmbito escolar, é, pois, o desafio de nosso tempo. É válido ressaltar que o esporte está imerso na atualidade, participando dos segmentos que mais crescem tanto na área

da mídia, quanto na do entretenimento, ocupando, de tal modo, lugar de destaque na perspectiva mercadológica, uma vez que, está imbricado nesse contexto, a comercialização de serviços, de equipamentos, de tecnologias, de marcas, de eventos, ou seja, o consumo.

A crítica que tentamos estabelecer está acerca da valorização do esporte, na perspectiva do desenvolvimento econômico e uma educação centrada na formação para o trabalho capitalista. Isso direciona a Educação Física a tornar-se unicamente prática esportiva, evidenciando um processo de esportivização e conseqüentemente o esvaziamento das múltiplas possibilidades de atuação da área.

Esse cenário limitador, parece-nos representar poucas possibilidades de avanços, do ponto de vista da formação humana. Desse modo, inferimos que o esporte, como qualquer outro complexo social, tem sido usado na lógica de funcionamento da sociedade, buscando o lucro como objetivo principal do trabalho humano. Assim, se praticado descontextualizadamente no âmbito escolar, pode refletir as expectativas e comportamentos típicos do modo de produção capitalista, conjugando determinações sociais, políticas e econômicas de natureza ambígua e contraditória, descaracterizando o perfil de ensino-aprendizagem da Educação Física do ponto de vista da formação integral.

Entendemos que a predominância de projetos voltados para o ensino e prática dos esportes, evidenciam contradições com a formação integrada de nível médio, por ser uma oferta educacional alinhada com a proposta de uma formação humana e integral, a qual propõe superar a formação unilateral e especializada imposta pelo capitalismo. Nesse sentido, a predominância de um eixo da Educação Física, impossibilita aos sujeitos envolvidos nesse processo, de usufruir todas as potencialidades que a disciplina possui, no tocante ao desenvolvimento do ser em sua totalidade.

A seguir, daremos continuidade na identificação da concepção, objetivos e organização curricular, expressos na proposta do IFAP, no tocante ao componente curricular Educação Física, analisando as matrizes curriculares dos planos de curso que regulam e orientam o EMIEPT no âmbito do IFAP de modo geral e do Campus Santana em particular.

4.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU LUGAR NAS MATRIZES CURRICULARES DOS PLANOS DE CURSOS

O Plano de Curso (PC), também conhecido como Projeto Pedagógico do Curso, propõe a definição das diretrizes pedagógicas para a organização e o funcionamento dos

respectivos cursos técnico no IFAP – Campus Santana. Ademais, constitui um documento que planeja e reúne informações como justificativa, objetivos, organização curricular, perfil profissional de conclusão, área de atuação, dentre outros.

Considerando o importante papel do PC em direcionar as ações do trabalho escolar, analisamos os PC dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada do IFAP – Campus Santana, em seguida, discutimos a perspectiva de ensino pensada para a Educação Física.

Conforme os respectivos planos, a organização curricular dos cursos, seguem as determinações legais da LDB (1996) (atualizada pela Lei n.º 12.796/2013); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; a Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico; o Decreto n.º 5.154/04 e Resolução n.º 001/2016 – CONSUP, que aprova a Regulamentação dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, com duração de três anos, em regime integral.

A estrutura curricular adotada para os cursos na forma integrada está organizada em regime anual, por componentes curriculares distribuídos em base nacional comum, parte diversificada e formação profissional. Pelo disposto nos PC analisados, a aplicação deste dispositivo está organizada da seguinte forma:

2.800 horas de formação da base nacional comum; 240 horas de parte diversificada; 1040 horas de formação profissional; e 250 horas de prática profissional (se distribuindo em 200 horas de estágio ou projeto e 50 horas de atividades complementares). (IFAP, 2019, p.12)

Dentro dessa organização se realiza a integração entre os conhecimentos científicos e tecnológicos na formação do aluno. Aqui cabe recordarmos o objetivo formativo dos cursos de EMIEPT qual seja, em “[...] articular o fazer e pensar, num único processo formativo, sob a perspectiva da humanização e emancipação humana, perpassando pelas categorias da omnilateralidade, politecnicidade e formação humana integral” (MINUZZI; COUTINHO, 2020, p. 3) ou mesmo, as determinações apresentadas nos documentos regulatórios do IFAP que propõe à instituição “constituir-se como propulsora para a formação integral dos sujeitos, contribuindo para que se tornem cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, éticos e solidários” (PDI, 2019, p. 109).

Nesse contexto, vejamos, a seguir, o quadro 6, que apresenta os objetivos delineados para cada curso nos PC.

Quadro 6_ Objetivo Geral dos cursos de EMIEPT do IFAP – Campus Santana.

CURSO	OBJETIVO GERAL
Técnico em Comércio Exterior	Formar profissionais aptos a exercer as atividades pertinentes às relações de comércio exterior e desenvolver atividades técnicas e críticas sobre as implicações sociais e econômicas resultantes do desempenho do setor interno e externo.
Técnico em Logística	Formar profissionais de nível médio com habilitação Técnica em Logística para atuar de maneira estratégica, com competências para planejar, organizar, dirigir e controlar instalações e operações de cadeia de logística visando melhorar a qualidade dos processos da administração de materiais e reduzindo os custos.
Técnico em Marketing	Formar profissionais de nível médio com habilitação Técnica em Marketing contemplando a formação humana, ética e social de forma crítica ao desempenho profissional das funções inerentes ao marketing.
Técnico em Publicidade	Formar profissionais de nível médio com habilitação Técnica em Publicidade, capazes de atuar de modo profissional, ético e responsável.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PC do IFAP – Campus Santana, coletados na pesquisa.

A observância desses objetivos formativos dos cursos, a partir do disposto no quadro 6, permitiu identificar que apenas o curso técnico em marketing traz em seu objetivo a **formação humana**; os demais elencam somente fins profissionalizantes, o que pode sinalizar desconhecimento e/ou desleixo quanto à especificidade formativa de um curso de EMIEPT, apontando o carecimento de reformulações nos PC dos cursos analisados.

Nesse aspecto, é oportuno recordarmos também as discussões trazidas na seção 2 deste estudo, quanto a dualidade estrutural e curricular do ensino médio, que advêm de um lado da educação geral e propedêutica, do outro o ensino técnico de formação profissional, (CORSO; SOARES, 2014), desse modo, podemos inferir que tal dualidade estrutural ainda se faz presente na formulação do PC no IFAP – Campus Santana. Mas, concordamos com Moura (2013, p. 719) “romper essa dualidade estrutural da educação escolar completamente não depende apenas do sistema educacional, mas, antes, da transformação do modo de produção vigente”.

Ademais, o resultado da análise dos objetivos formativo dos cursos a partir dos PC, revela ser imprescindível discutir e compreender as especificidades formativas de um curso de EMIEPT, no sentido de possibilitar uma formação que promova a transformação social, uma vez que, o ensino médio integrado “pode ser considerado o germe da formação humana integral, omnilateral ou politécnica” (MOURA, 2013, p. 707).

Dentro desse contexto, analisamos a matriz curricular da Educação Física, que se concentra no núcleo de disciplinas da base nacional comum, acredita-se que por esse motivo a base científica e tecnológica planejada para a disciplina são as mesmas em todos os cursos. Na sequência, o quadro 7 reúne essas informações organizadas por unidades em cada etapa da educação básica. Organizados em uma carga horária anual (80h), distribuídas em quatro períodos (20h). Vejamos:

Quadro 7 _Base Científica e Tecnológica da disciplina Educação Física nos Planos de Curso de 1º, 2º e 3º ano dos cursos técnico integrado do IFAP – Campus Santana.

	UNIDADE I - 20h	UNIDADE II - 20h	UNIDADE III - 20h	UNIDADE IV - 20h
1º Ano 80h	1.1. Basquete Histórico; Fundamentos; 1.2. Anatomia Anatomia 1 – Sistema locomotor (músculos e ossos).	2.1. Voleibol Histórico; Fundamentos; 2.2. Bullyng Conceito, cuidados, consequências, combate	3.1. Handebol Histórico; Fundamentos; 3.2. Transtornos Distímicos Conceitos, características, combate.	4.1. Futsal História Fundamentos; 4.2. Drogas Lícitas e Ilícitas Conceito, classificação, dependência.
2º Ano 80h	Basquete Técnicas e regras do jogo Anatomia Anatomia 2 – Sistema Cárdio Respiratório e Sistema Nervoso (Coração e pulmão, Sistema nervoso Central e Periférico).	Voleibol Técnicas e regras do jogo Orientação Sexual Doenças sexualmente transmissíveis; Gravidez na adolescência Cuidados e prevenções.	Handebol Técnicas e regras do jogo Primeiros Socorros O que são; Como atender uma vítima; Traumas comuns na atividade física. Alimentação Conceitos; Pirâmide; Porções; Calorias.	Futsal Técnicas e regras do jogo Estresse e suas Consequências Conceito; combate; Doenças relacionadas; Como garantir uma boa qualidade de vida.
3º Ano 80h	Voleibol Fundamentos técnicos; Movimentação; Sistemas ofensivos e defensivos de jogo; Aplicação prática.	Handebol Fundamentos técnicos; Movimentação; Sistemas ofensivos e defensivos; Aplicação prática.	Basquete Fundamentos técnicos; Movimentação; Sistemas ofensivos e defensivos de jogo; Aplicação prática.	Futsal Fundamentos técnicos; Movimentação; Sistemas ofensivos e defensivos de jogo; Aplicação prática.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PC do IFAP – Campus Santana, coletados na pesquisa.

Pelo exposto no quadro 7, em cada bimestre é desenvolvido uma modalidade esportiva (eixo esporte), e em paralelo, conteúdos que contemplam os eixos conhecimentos sobre o corpo e saúde, também identificados no desenvolvimento dos projetos de ensino e extensão. No entanto, cabe destacar que na etapa do 3º ano, os conteúdos estão predominantemente direcionados às práticas voltadas para o ensino dos esportes, assim como observado nos projetos, mais uma vez evidenciando um desencontro com os objetivos de uma formação crítica como preconizado pelos documentos regulatório do EMIEPT e do IFAP.

Todavia, entendemos que os conteúdos propostos nos PC, atualmente, não são suficientes para legitimar as diretrizes traçadas para a disciplina nas determinações legais norteadoras, o qual integra a Educação Física aos processos educativos de aprendizagem, contribuindo e vinculando-se ao mundo do trabalho (BRASIL, 1996). Assim, enfatizamos a necessidade de reformulações com atenção à Educação Física a fins de estabelecer coerência com as especificidades formativas dos cursos de EMIEPT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta é uma etapa que permite a reconstrução do objeto, a partir de todo contexto teórico e empírico percorrido pela pesquisa, expondo os resultados com suas limitações e potencialidades. É também o momento oportuno para registrarmos os desafios enfrentados durante a vivência da pós-graduação, diante das circunstâncias individuais e sociais que impactaram todo o processo, o que torna esta dissertação um ato de resiliência, enquanto mulher, pesquisadora, mãe, esposa e professora de Educação Física em efetivo exercício.

Nesse sentido, alguns aspectos conjunturais são importantes para o retrato temporal da pesquisa. Assim, é válido mencionar o período crítico que atravessamos com a crise sanitária da COVID-19, e com isso, o isolamento social, o ensino remoto emergencial que constituiu um verdadeiro desafio, uma vez que, foi necessário se **adaptar** às novas formas de ensino-aprendizagem. Também foi um período de insegurança e de comprometimento emocional devido perdas de familiares e amigos. Não o bastante, os 22 dias de apagão em novembro de 2020 que atingiu 13 dos 16 municípios do Estado do Amapá, incluindo a capital Macapá, foi considerado um dos maiores blecautes do Brasil desde 1999. Somado a tudo isso, as tensões políticas, sociais, econômicas, e humanas, que geraram uma realidade impensável.

Todos esses aspectos impactaram diretamente na forma de lidar com o estudo, o trabalho e a família, sobretudo, afetaram os prazos estabelecidos para cursar as disciplinas e para realizar a escrita do texto dissertativo. Em meio a um desgaste emocional e psicológico era preciso ser **produtiva**. Como pesquisadora, os desafios estiveram em torno da própria mudança da linha de pesquisa, de Culturas e Diversidades para Políticas Educacionais, o que me colocou em um novo contexto acadêmico, no que diz respeito às leituras, discussões e reflexões.

Quanto aos desafios processuais da pesquisa (coleta de dados e análise), resalto as dificuldades de acesso aos dados, ora pelas constantes trocas de coordenação e direção dos setores e departamentos do locus de pesquisa; ora por não localizarmos os documentos, ou pela falta de retorno às solicitações e inúmeras tentativas de acessar os dados; a exemplo, não foram disponibilizados os planos de ensino e diários da disciplina Educação Física, representando uma limitação para análise dos dados.

Esse breve relato, que contextualiza o retrato temporal da pesquisa, sustenta discussões presentes nesta dissertação, sobre como as crises políticas, sociais e econômicas impactam diretamente nas concepções, projetos e políticas de educação. Também refletem

tanto na relação trabalho e educação, quanto no perfil de trabalhador, o qual é exigido que este seja **adaptável** e **produtivo**. Ademais, essas crises reforçam a desigualdade social que se constitui como elemento vital para o fortalecimento dos mercados, tal como expresso no pensamento neoliberal.

As aproximações conclusivas resultantes desta dissertação de mestrado nos dão conta do cenário em que estão assentadas as políticas educacionais inerentes à formação de nível médio, o mundo do trabalho e a Educação Física, com ênfase no EMIEPT, ofertado no IFAP – Campus Santana. Nossa busca se deu através dos procedimentos de pesquisa documental no qual imergimos na análise de documentos oficiais, técnicos e legislativos, o que contribuíram para as aproximações às respostas do problema³⁰ elencado.

Nesse processo de reflexão e de construção teórica acerca dessa temática, não chegamos a uma conclusão, no sentido de “fechamento do tema”, mas a um desvelamento do objeto. Para tanto, retomar as três principais categorias de análises do objeto delineadas para este estudo, é um importante exercício para tecer nossas considerações. Isso porque elas se constituíram de importantes vertentes que se entrelaçaram na construção desta pesquisa, cujo principal objetivo esteve em torno de analisar como a Educação Física está configurada para formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica ofertada no IFAP – Campus Santana. Essas categorias (Educação profissional, Formação humana e integral, Perfil institucional e formativo) foram contempladas no decorrer do estudo e serão utilizadas para ordenar a exposição das principais ideias conclusivas desta dissertação.

A categoria *Educação Profissional*, contemplou discussões sobre os elementos históricos, políticos, sociais e econômicos, em torno da formação técnica profissional de nível médio e a constituição dos IFs nessa oferta educacional. A análise desses elementos, mediada pelo referencial teórico, permitiu compreender o papel do Estado neoliberal, enquanto figura central na manutenção do capitalismo. Este, consiste em adaptar as políticas públicas para legitimar o poder, tal como concebida pela teoria marxista, principalmente na valorização de ações da lógica do mercado, impactando em todas as relações sociais. Nas políticas educacionais, marcadas pelos interesses dos grupos hegemônicos, impacta os objetivos,

30 Como se constitui a Educação Física na perspectiva da formação de nível médio integrada à educação profissional e técnica ofertada no IFAP – Campus Santana a partir das concepções que orientam seu ensino? Esse questionamento possibilitou a definição das seguintes questões norteadoras: quais as perspectivas formativas que cercam a institucionalização dos IFs e as políticas educacionais para o EMIEPT? Que legitimidade tem a Educação Física em seu campo regulatório e quais relações possui com a Educação Profissional? O que o IFAP – Campus Santana propõe para a Educação Física na organização curricular e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão do EMIEPT?

características e função da escola e do ensino, ou seja, a educação tem assumido o papel de preparar indivíduos para perpetuação da lógica do mercado.

Nessa categoria, percorremos pelo contexto histórico da educação brasileira, desde as perspectivas economicistas até a chegada de propostas educativas que deram visibilidade a emancipação humana. Também conferimos o movimento de expansão da RFEPCT, que mais tarde culminou na lei de criação dos IFs, dos quais deram materialidade ao processo institucional e territorial durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011). O processo de expansão dos IFs se estabeleceu em meio a fatores normativos, políticos e econômicos, firmando suas raízes no modelo de produção capitalista. Contudo, creditamos que essas instituições vêm atuando nas contradições existentes no arranjo social e político.

No decorrer do percurso investigativo, tivemos em vista apresentar o contexto normativo que delineou a organização da formação técnica profissional de nível médio e da Educação Física no âmbito escolar, considerando seus diferentes contextos sociais e políticos. Um destaque dessa análise, refere-se a Lei n.º 13.415/2017, (ainda em curso) que sustenta duas grandes pautas: a flexibilização do currículo do ensino médio e a implementação de escolas em tempo integral. Para a Educação Física, a lei determina que a disciplina trabalhe as suas próprias especificidades e se inter-relacione com os outros componentes curriculares.

O estudo desvelou o caráter ideológico e reducionista da referida lei, favorável a manutenção da desigualdade de classes, ao sustentar uma proposta de formação em busca de competências e habilidades alinhadas às necessidades do sistema capitalista, preocupada com o imediatismo imposto pelo mercado de trabalho.

No momento em que finalizávamos a presente dissertação, o país vivia uma conjuntura conturbada acerca dessa discussão. Exatamente no dia 15 de março de 2023, em várias cidades brasileiras, estudantes, professores e representantes de entidades foram para as ruas em protesto contra o chamado novo ensino médio, instituído com a aprovação da Lei n.º 13.415/2017; o cerne das manifestações foi pela revogação imediata da reforma, herança da gestão do ex-presidente Michel Temer (PMDB).

Pelo que acompanhamos até o momento, pelos documentos publicados e noticiários nos meios de comunicação, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) tem resistido à pressão. O atual ministro da Educação, Camilo Sobreira de Santana, publicou a Portaria n.º 397, de 7 de março de 2023, alterando a Portaria MEC n.º 521, de 13 de julho de 2021, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio; nesse documento, não aparece a possibilidade de revogação. Em seguida, foi publicado a Portaria

n.º 399, de 8 de março de 2023, que institui uma consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.

Mais uma vez abrimos espaço para relatar o momento presente, o que permite reforçar ideias conclusivas já mencionadas, sobre o impacto nos projetos e políticas de educação estabelecidos com as crises políticas, sociais e econômicas. Tendo em vista adversidades da atual conjuntura que atravessa o país, em um cenário de desigualdades, o modelo de formação proposto pela Lei n.º 13.415/2017, impõe muitos desafios às redes públicas de ensino.

A segunda categoria de análise do objeto delineada para este estudo, *Formação humana e integral*, contemplou análises e discussões referentes aos seguintes aspectos: a Educação Física; o trabalho e a formação de nível médio. O estudo sobre a Educação Física, alicerçado pelo referencial teórico, permitiu identificar o perfil formativo desenvolvido pela área e sua relação com a formação destinada aos sujeitos da classe trabalhadora.

Para tanto, no intuito de apreender sua totalidade, buscamos na história como foi se constituindo sua relação com o trabalho. Desse modo, identificamos que a Educação Física sempre esteve atrelada com as alterações tanto nas relações sociais, quanto nas relações de produção, são aspectos conjunturais que afetam seus objetivos e concepções, especialmente no âmbito escolar.

Nessa discussão foi possível visualizar a transformação de uma prática estigmatizada e inferiorizada, posteriormente, militarizada e esportivizada até a chegada de proposições mais condizentes com a formação humana e integral. A análise teórica desse contexto evidenciou que a Educação Física pode atuar em diversos espaços da vida humana (biológico, sociológico, psicológico, cultural, dentre outros), buscando o desenvolvimento humano e educacional.

Nas discussões que cercaram o estudo do trabalho, foi possível identificar uma conexão presente tanto na Educação Física, quanto na formação de nível médio, permitindo afirmar que o trabalho é um elemento determinante nas transformações e nas percepções de ambos aspectos. As mudanças no conceito e até na estruturação do trabalho, constituem parte desse contexto; além disso, vimos que a partir das perspectivas de Marx, a educação se manifesta no vínculo entre educação e trabalho, trazendo a discussão do trabalho como princípio educativo, a qual representa a luta pela superação da formação unilateral e especializada imposta pelo capitalismo.

Sobre o estudo referente a formação de nível médio, foi possível tecer diálogos da Educação Física com discussões que envolvem a formação integrada no nível médio, nesse

sentido, consideramos como principal fio condutor, a perspectiva da formação humana e integral, que possibilitou um entrelace desses aspectos à formação dos sujeitos da classe trabalhadora. Nesse prisma, a partir do contexto teórico e empírico que fundamentou este estudo, foi possível dialogar as perspectivas da concepção pedagógica da Educação Física, Crítico-superadora, com o entendimento sobre a formação humana enquanto “processo de reprodução da realidade”³¹; uma vez que, essa concepção estabelece para a disciplina a leitura da realidade e vincula o desenvolvimento social à consciência de classes e a apropriação da produção humana como essenciais para o desenvolvimento humano.

Com efeito, adentramos nas reflexões de Marx sobre a omnilateralidade que sugere a humanização do homem sob um caráter totalizante. Efetivamente essa ideia de desenvolvimento do ser em sua totalidade, dialoga com proposições a favor de uma formação que não pode ser fragmentada, a qual compreende a corporeidade e a movimentalidade como parte dessa totalidade. Constitui “expressões concretas e históricas”³², tal como evidenciada na concepção pedagógica da Educação Física, Crítico-superadora.

Adentramos também nas discussões acerca do currículo integrado, o qual identificamos sua íntima relação política no que diz respeito ao tipo de sociedade que se aspira formar (ou conformar). Ademais, o estudo teve em vista apresentar o vínculo do currículo integrado com os interesses dos grupos sociais no campo educacional, que se articula com a formação da classe trabalhadora.

Os entrelaces desses aspectos discutidos na categoria de análise do objeto, *formação humana e integral*, permitiram concluir que a formação de EMIEPT é multifacetada, e tentar compreender seus diferentes ângulos, exige questões estruturais que devem ser desenvolvidas e apresentadas num processo de diálogo permanente, pois seus aspectos conjunturais são tão dinâmicos quanto velozes, em tempos que muitas vezes nos escapam.

Assim, nossos esforços para identificar diálogos da Educação Física com a formação de nível médio, ofertada aos sujeitos da classe trabalhadora, revelou os pressupostos norteadores da proposta de formação do EMIEPT, quais sejam: as discussões sobre a formação integrada, formação humana e integral, omnilateralidade, trabalho como princípio educativo e currículo integrado. Ademais, identificamos que a Educação Física, enquanto parte desse universo, mantém relação com tais pressupostos, na perspectiva da formação humana, integral, crítica e transformadora, que deve proporcionar conhecimentos históricos e

31 (CIAVATTA, 2014, p. 198)

32 (BRACHT, 2004, p. 4).

científicos dos meios de produção, evidenciando o caráter emancipatório do processo educacional na busca pela transformação ou reinvenção da realidade pela “ação-reflexão” humana, tal como preconizada nos estudos de Paulo Freire.

Já na terceira categoria de análise do objeto, *Perfil institucional e formativo*, foram realizadas análises que buscaram identificar a concepção, objetivos e organização curricular expressos na proposta do IFAP – Campus Santana, no tocante ao componente curricular Educação Física. Outrossim, as análises contemplaram: o contexto histórico da criação e expansão do IFAP; a identificação do seu perfil institucional; caracterização do Município de Santana e do IFAP – Campus Santana em particular. Além disso, foram analisados os projetos de ensino, pesquisa e extensão; os planos dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada e as matrizes curriculares dos cursos, com ênfase na Educação Física.

No que diz respeito a identificação do perfil institucional do IFAP, analisamos quatro elementos determinantes: (1) as características socioeconômicas, geográficas e culturais do Estado do Amapá; (2) as definições estabelecidas pela lei de criação dos IFs; (3) as informações apresentadas no PDI vigente (2019 – 2023); e (4) os dados educacionais do Estado em sua totalidade. Esses elementos permitiram visualizar o contexto o qual está inserido o IFAP.

Destarte, identificamos que o Instituto Federal do Amapá possui uma organização administrativa caracterizada pela gestão democrática e colegiada, com definições de características e objetivos estabelecidas pela Lei n.º 11.892/2008. Ademais, suas concepções teórico-metodológicas estão ancoradas no modelo pedagógico de desenvolvimento de competências, o que coaduna com o modelo de formação requerido pela base produtiva capitalista em sua fase de acumulação flexível.

Sobre os dados educacionais, tivemos em vista observar a participação do Estado do Amapá na educação nacional, por meio da análise do número de matrículas no EMIEPT, por dependência administrativa, no período de 2012 a 2022, com base nos dados do INEP. Os resultados dessa análise, revelaram crescimento de 151,2% nas matrículas para esse nível de ensino, concentrando na rede estadual a maior participação (199,9%), seguido da rede federal (103,9%), e o Estado do Amapá obteve participação com 0,2% nesse crescimento.

Considerando a dependência administrativa federal do Brasil, Norte, Amapá e o município de Santana, os dados apontaram que em Santana-AP houve crescimento de 220,8% no período de 2016 a 2022, mantendo a tendência de crescimento observado na região Norte (97,5%), Amapá (386,1%) e Brasil (103,9%). A partir desses dados, analisamos a relação

percentual das matrículas do Norte em relação ao Brasil (varia entre 10,59% a 11,66%), do Amapá em relação ao Norte (média de 7%) e de Santana em relação ao Amapá, revelando crescimento que foi de 7,66% a 19,61%. Esse resultado permitiu concluir que Santana-AP tem participação significativa na formação de EMIEPT no Estado do Amapá.

No tocante aos dados educacionais específicos do IFAP – Campus Santana, foi possível identificar que os cursos técnicos de nível médio concentram o maior número de alunos atendidos pela instituição. Manteve crescimento contínuo no quantitativo de matrículas no período de 2016 a 2019, tendo baixa no número de matrículas a partir do ano de 2020, além do crescimento nos índices de evasão e transferências da instituição. Pela análise dos documentos normativos desse período, e dos dados quantitativos do IFAP – Campus Santana, inferimos que, os aspectos conjunturais da pandemia da COVID-19 impactaram negativamente no ingresso e na manutenção dos jovens santanenses na educação de nível médio no período de 2020 a 2022.

Em relação à análise dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, segundo fundamentação e caracterização apresentados por documentos institucionais normativos; identificamos que, a partir dessa tríade, o IFAP propõe uma formação por meio de um processo educativo que dá ênfase nas concepções culturais, científicas e tecnológica, a fins de, estabelecer interações transformadoras, relacionando com as necessidades socioeconômicas e culturais no diálogo permanente com a produção de conhecimento.

No tocante a participação do componente curricular Educação Física, nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, identificamos que a disciplina não teve participação nos projetos de pesquisa, em todo período analisado (2016 – 2022). Pode estar relacionado a diferentes fatores, desde o perfil docente, acúmulo de atividades, interesse dos discentes pela produção científica, até mesmo a uma fragilidade recorrente no ensino da área, atrelada às concepções que valorizam muito a prática, deixando o conhecimento científico no segundo plano, como a Concepção pedagógica Desenvolvimentista, apresentada neste estudo.

Já na esfera do ensino e da extensão, sua participação representou 6% dos 167 projetos realizados em sete anos no IFAP – Campus Santana. Os projetos que materializaram essa porcentagem, foram categorizados a partir dos títulos e dos objetivos, assim, foi possível identificar quatro eixos temáticos (saúde, esportes, lutas e conhecimentos sobre o corpo) desenvolvidos pela Educação Física, dentre estes, apenas o eixo lutas, não aparece nas matrizes curriculares dos planos dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, ou

seja, o desenvolvimento dos projetos realizados pela disciplina, se mostrou alinhado aos conteúdos estabelecidos pelo documento normativo em questão.

A análise desses projetos permitiu identificar características de três concepções pedagógicas da Educação Física, abordadas neste estudo (Saúde Renovada; Crítico-emancipatória; e Crítico-superadora), constituindo importantes contribuições para formação do EMIEPT, ofertado no IFAP – Campus Santana, envolvendo a participação da vida social, cultural e esportiva, o processo reflexivo do pensamento crítico e a leitura da realidade a partir de ações de ensino-aprendizagem que deem significado à sua prática.

Entretanto, a análise também revelou uma predominância de projetos voltados para o ensino e prática dos esportes, o que reverberou em discussões sobre como o esporte tem sido usado na lógica do mercado na sociedade capitalista. Nesse aspecto, o estudo permitiu compreender que o capitalismo, como modo de produção e de organização da vida social, promove transformações econômicas, sociais, políticas, ideológicas e culturais que, invariavelmente, alteram e/ou redesenham valores, costumes, ideias, tradições, modos e maneiras de produzir e perceber a vida social.

Ademais, evidenciou-se, portanto, contradições presentes na busca de uma formação humana e integral, considerando as ações que predominantemente contemplem apenas um dos eixos da Educação Física, impossibilita usufruir todas as potencialidades que a disciplina possui, no tocante ao desenvolvimento do ser em sua totalidade. O mesmo, foi observado na análise dos planos dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, no que diz respeito aos seus objetivos formativo.

Também identificamos que dentre os quatro cursos ofertados na instituição (Comércio Exterior, Logística, Marketing e Publicidade), apenas um (Técnico em Marketing) traz em seu objetivo a formação humana, os demais elencam somente fins profissionalizantes, contrariando as proposições dos documentos normativos do próprio IFAP.

Tal evidência, pode sinalizar desconhecimento e/ou desleixo quanto à especificidade formativa de um curso de EMIEPT, mostrando ser imprescindível discutir e compreender as perspectivas para esse nível de formação. Por conseguinte, concluímos que, faz-se necessário a reformulação tanto dos PC dos cursos técnicos, quanto dos conteúdos delineados para a Educação Física nas matrizes curriculares dos planos de curso do IFAP – Campus Santana, e assim, estabelecer coerência com as perspectivas de uma formação humana e integral.

De modo geral, mediante o contexto empírico e teórico somado aos resultados apresentados por esta dissertação de mestrado; foi possível constatar que a Educação Física,

possui potencialidades que envolvem vários espaços da vida humana, dependendo de como isso é levado para o âmbito escolar, pode ser aliada na busca pela superação da dualidade estrutural e do ensino utilitário. Entretanto, para que isso se torne possível, é preciso alinhamento com objetivos e diretrizes de uma formação humana e integral.

Esse entendimento é reflexo do posicionamento que assumimos neste estudo, a favor de uma educação crítica e transformadora, tal como defendida no legado de Paulo Freire. Tivemos em vista refletir sobre o próprio homem, e, assim, através da história recriamos as relações deste com a educação na perspectiva de enxergarmos em sua totalidade.

Do nosso ponto de vista, torna-se necessário mais produções de pesquisas científicas que tenham como objeto a formação de nível médio e a Educação Física. No sentido de, abordar outras problemáticas, das quais não conseguimos alcançar com o recorte desta pesquisa, sobretudo, ampliar as discussões geradas pelas descobertas que foram realizadas no decorrer do estudo.

É neste prisma que sugerimos para possíveis elaborações de futuras pesquisas, análises que ampliem o lócus de pesquisa abrangendo todos os campi do Instituto Federal do Amapá; estudos mais aprofundadas sobre a ausência da Educação Física nos projetos de pesquisa e seus impactos para formação de nível médio na perspectiva formativa adotada pelos IFs; buscar as perspectivas dos discentes acerca das contribuições da Educação Física para a formação de nível médio. Essas são algumas dentre inúmeras possibilidades de desdobramentos desta dissertação de mestrado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. E. V.; PACHECO, E. M. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. In: ANJOS, M. B.; ROÇAS, G. (Org.). **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, Editora IFRN, 2017.

AMAPÁ. Portal Governo do Amapá. **Governo amplia oferta de escolas em Tempo Integral no Amapá**, 2018. Disponível em: <<https://portal.ap.gov.br/noticia/1112/governo-amplia-oferta-de-escolas-em-tempo-integral-no-amapa>> Acesso em: 12, dez. 2022.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018. 208p.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. São Paulo: Edições 70. 2016.

BARLETA, Ilma de Andrade; PETRY, Oto João. O FOMENTO À FLEXIBILIZAÇÃO NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO NEOLIBERAL. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, jan./mar., 2022. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>> Acesso em: 03 mar. 2023.

BASTOS, Rodrigo Barbosa; BARLETA, Ilma de Andrade. Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético na pesquisa “O Trabalho Docente Na UNIFAP: contrarreforma e expansão na Educação Superior (2003 a 2016)” In: PETRY, Oto João (org.); BARLETA, Ilma de Andrade Barleta (org.); SCHERMA, Camila Caracelli (org.). **Abordagens teórico-metodológicas de pesquisa em educação: trilhando caminhos**. Curitiba: CRV: 2020. 316 p.

BERTINI JUNIOR, Nestor e TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 371.1, p. 467-483, jul/set. 2013.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BETTI, Mauro; e ZULIAN, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, jun/set. 2002.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan., 1992.

BIANCHINI, Leandro. MOVIMENTO RENOVADOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO: FORMAÇÃO DOCENTE E CONSCIÊNCIA CRÍTICA. 264p. **Dissertação**

(Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desporto, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis, SC. 2015.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas Estatísticas: Censo Escolar da Educação Básica 2022**.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas Estatísticas: Censo Escolar da Educação Básica 2021**.

_____. Lei 14.218/2021, de 13 de outubro de 2021. Altera a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, para dispor sobre a validade das normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, enquanto perdurarem a crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 e suas consequências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 25 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação, (2018). Expansão da Rede Federal. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 out. 2021.

_____. Lei nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24 out. 2021.

_____. Lei 11.741/08, de 16 de julho de 2008. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 out. 2021.

_____. Lei 11.534/2007, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 02 dez. 2022.

_____. Lei 11.195/2005, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: < <https://www.planalto.gov.br>> Acesso em 30 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação, (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9.394/1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 24 out. 2021.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: <planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao>. Acesso em: 24 out. 2021.

_____. Decreto nº 69.450, de 1º de Novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>> Acesso em 12 maio: 2022.

_____. LEI Nº 2.072, de 8 de março de 1940. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br>> Acesso em 12 maio: 2022.

_____. Lei 1.212/1939, de 02 de maio de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 maio 2022.

BORIS, Fausto. 1930. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995 (Didática, I).

BOTH, V. J. Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física. 121p. **Dissertação** (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. Curso de Pós-Graduação em Educação Física. 2009.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

CARNOY, Martins. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e medições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus. Coleção Corpo & Motricidade. 1988.

_____. **Política Educacional e Educação Física** – 2 ed. Coleção: Polemicas do Nosso Tempo. 2002.

CASTRO, Celso. In *Corpore Sano – Os militares e a introdução da Educação Física no Brasil. Antropolítica*, Niterói, RJ, n. 2, p. 61-78, 1º sem. 1997.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.23, n.1, p. (187-205), jan-abr, 2014.

_____. A FORMAÇÃO INTEGRADA a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 01-20, nov. 2005.

COUTO, Andressa Freire Ramos. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na EPT: uma proposta para o planejamento integrador no Ifes – campus Colatina. 155p. **Dissertação** (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2020.

COLETIVOS DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. **Política Educacional para o ensino médio**. Guarapuava: UNICENTRO, 2014.

COSTA JR, Wercy Rodrigues. Política Educacional no contexto do neoliberalismo. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano VIII, n. 13, p. 31-49, jan, 2010.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara – Koogan, 2003.

_____. OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo; Boitempo, 2018.

EVANGELISTA Olinda. **Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 32. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____, 1921-1997. **Educação e mudança**. 1. ed. - Rio de Janeiro – Paz e Terra, 2013. Recurso Digital.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. [s.l.]: Sabotagem, 2002. Arquivo PDF. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

_____. De falar ao educando a falar a ele e com ele. *In*: Freire, Paulo, 1921-1997. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar** / Paulo Freire. - 24. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. recurso digital.

_____. 1921-1997. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, Editora UNESP, 2000. Arquivo PDF. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indign%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 25 de maio de 2022.

FRIGOTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; DICKMANN; Ivo, PERTUZATTI, Ieda. Currículo integrado, ensino médio técnico e Base Nacional Comum Curricular: entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 871-884, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 10 mar. 2023.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 241-288.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere**, volume 2 [recurso eletrônico]: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo / Antonio Gramsci; tradução Carlos Nelson Coutinho. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Recurso Digital Baby livros do Brasil.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas et al. Políticas Educacionais para o Ensino Médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação. **RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 614-630, maio/ago. 2020.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

HÖFLING, ELOISA DE MATTOS. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, p. 30-41, novembro/2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades/Amapá/Panorama. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama>> Acesso 06/09/2022.

KUNZ, E. **Transformação Didático -Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1998.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã: 2008. p. 47-73

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

LENHARO, Alcir, 1946 – **Sacralização da política** – Campinas, SP: Papyrus, 1986.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228/38854>> Acesso em: 30, mar. 2023.

MADUREIRA, Daniel de Nazaré de Souza; RIBEIRO, Karine Campos; UTZIG, Ângela Irene Farias de Araújo. O Ensino Reflexivo e Motivacional das Línguas Inglesa e Espanhola através dos Cursos de Formação Inicial Continuada — FIC: abordagem comunicativa na implantação do Instituto Federal do Amapá — IFAP/Campus Santana. 2017. In: JUNIOR, Antonio Ferreira da Silva (Org.). **Ensino de Espanhol nos Institutos Federais: cenário nacional e experiências didáticas - 1ª Edição (2017)**. Editora: Pontes, 2017. 544 p.

MANACORDA, Mario Alighiera. **Marx e a Pedagogia moderna**. Trad.: Newton Ramos de Oliveira; Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; MILESKI, Keros Gustavo Concepções pedagógicas de Educação Física: os conceitos de diferença e inclusão. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 395-413 maio/ago. 2017. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Tra. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, Livro I, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288p.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINUZZI, Evelize Dorneles; COUTINHO, Renato Xavier. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um panorama cienciométrico. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, p. 1-30, 2020.

MILANEZI, Márcia Helena e SANTOS, Akiko. ENSINO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E PARA A VIDA. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. 569p, p. 550-563.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? São Paulo, **Educ. Pesqui.**, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitado pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NUNES, Marisa Fernandes. As metodologias de ensino e o processo do conhecimento científico. **Educar**, Curitiba, n. 9, p. 49-58, 1993. Editora da UFPR.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de, 1943 – **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros passos; 79). 2004.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PIOVESAN, Armando; & TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **SciELO Brasil**, 1997. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?lang=pt>>. Acesso em: 24, junho e 2021.

RAMOS, Marise. ENSINO MÉDIO INTEGRADO: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar e SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017, 569 p, p. 20-43.

_____. **Concepções do ensino médio integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Pará. 2008. Disponível em: <[concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf \(forumeja.org.br\)](#)>. Acesso em: 03. mar. 2022.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

SAAD Filho, Alfredo. **Neoliberalismo: uma análise marxista**. Revista Marx e o Marxismo v.3, n.4, p. 59-72, jan/jun 2015.

SANTANA. Portal Governo do Amapá. **Conheça o Amapá**, 2015. Disponível em: <<https://www.portal.ap.gov.br/conheca/santana>>. Acesso em: 19, nov. de 2021.

SANTOS, Leando dos. et. al. A INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: O CASO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFS). **Pesquisas e Inovações em Ciências Humanas e Sociais: Produções Científicas Multidisciplinares no Século XXI**, v.3, n.33, p. 525-553. 2022.

SANTOS, Jailson Alves dos. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para nova territorialidade e institucionalidade? *In*: FRIGOTO, Gaudêncio (org.). **Institutos**

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 320p. p. 113-123.

Sinopses Estatísticas da Educação Básica INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação.** Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>> Acesso em: 11 nov. 2022.

SOUZA, Everton de; BENITES, Larissa Cerignoni. A Educação Física no Ensino Médio integrado: análise de teses e dissertações defendidas em programas brasileiros de pós-graduação. **Research, Society and Development**, v.10, n.4, abr. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TANI, G et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: E.P.U., 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.