

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO
SUL**

TIAGO AMARAL SILVA

CASCADEL - PR
2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO - NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO
SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Prof^ª. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

CASCADEL - PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S584e

Silva, Tiago Amaral

A educação física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. / Tiago Amaral Silva.— Cascavel, 2015.

161 p.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edaguimar Orquizas Viriato

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Educação profissional técnica – Nível médio integrado. 2. Educação física. 3. IFMS. I. Viriato, Edaguimar Orquizas. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 613.7

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

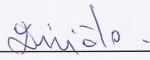
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
DO SUL**

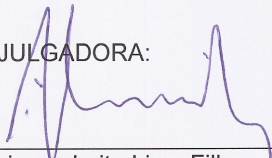
Autor: Tiago Amaral Silva

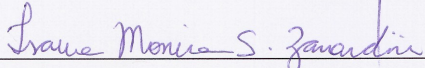
Orientadora: Edaguimar Orquizas Viriato

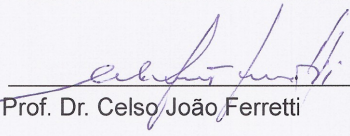
Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Tiago Amaral Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 20/03/2015

Assinatura: 
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:


Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho


Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini


Prof. Dr. Celso João Ferretti

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os desafios enfrentados para concluirmos mais esta etapa da vida, que por sinal, sem o apoio de algumas pessoas este feito não seria possível. Não citarei todos os nomes para não correr o risco de esquecer, mas tenho que lembrar em especial da minha querida mestre Dr^a Edaguimar Orquizas Viriato que em todos os momentos sempre conduziu-me com muita sabedoria, paciência e profissionalismo.

A minha esposa Sônia Maria Mandotti por todo o amor, segurança e principalmente paciência durante a jornada acadêmica.

Aos meus filhos Luiz Henrique e Felipe por serem a razão de todos os meus esforços.

Aos familiares, com carinho a minha mãe Eliane e avó Geralda que sempre foram minhas maiores incentivadoras.

Aos amigos e colegas de trabalho pelas boas discussões que instigaram a vontade de concluir este trabalho.

Aos professores do PPGE pelas importantes aulas que muito me ensinou.

Aos professores Monica Zanardini, Domingos e Celso Ferreti por se disporem a participar da minha banca de qualificação e defesa, e com isso conduzirem outras possibilidades para a pesquisa.

A gentileza dos nobres colegas e professores de educação física que concederam as entrevistas.

Ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul que cedeu espaço para realização da pesquisa e disponibilizou parte da minha carga horária de trabalho para qualificação no mestrado.

RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu em analisar a disciplina educação física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS -, entre os anos de 2008 e 2013. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) percorrer o processo histórico da educação profissional ofertada dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; b) historicizar os aspectos políticos e pedagógicos da educação física no Brasil; c) analisar a disciplina educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do IFMS. Para desenvolvermos nosso estudo, recorreremos à pesquisa bibliográfica, por meio de fontes primárias e secundárias, e à pesquisa empírica, por intermédio de entrevistas. Para a pesquisa bibliográfica, estudamos autores que versam sobre o processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional; a criação dos Institutos Federais e o percurso da educação física no Brasil. Na pesquisa documental, analisamos os conteúdos da Lei nº 9.394/1996; Lei nº 11.892/2008; Decreto nº 2.208/1997; Decreto nº 5.154/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio integrado. A apresentação da dissertação foi organizada em 3 capítulos. No primeiro, discutimos elementos da educação profissional brasileira inerentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Abordamos aspectos políticos, institucionais e pedagógicos, principalmente da educação profissional técnica de nível médio no percurso das instituições federais de ensino implementadas entre os anos de 1909 a 2013. No segundo capítulo, resgatamos o contexto da Educação Física como área do conhecimento nos moldes da Revolução Industrial, ocorrida na Europa entre os séculos XVII e XVIII, até sua chegada em algumas escolas no Brasil, durante o século XIX, e a implantação das teorias pedagógicas para a área. No terceiro capítulo, por meio dos dados obtidos nas entrevistas e a partir das orientações dadas nos projetos de cursos, procuramos responder às seguintes questões: Qual a finalidade da educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado? Como está organizada esta disciplina escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul? Os resultados obtidos até o momento superaram as expectativas em alguns aspectos, tais como a possibilidade da educação física ser desenvolvida por meio de projetos de pesquisas e extensão; e indícios do rompimento com as práticas tradicionais que marcaram a educação física desde o início do século XIX. Por outro lado, os dados apontaram que a área ainda está aquém de uma efetiva contribuição para caminharmos em direção a integração curricular, pois, tanto no discurso oficial como nas perspectivas dos professores, a fundamentação e a prática desta modalidade da educação estão distantes da perspectiva sustentada na educação politécnica ou omnilateral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional técnica de nível médio integrado; educação física; IFMS.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the physical education discipline in the context of professional technical education courses integrated high school of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul - IFMS, between the years 2008 and 2013. To this end, we have established the following specific objectives: a) go through the historical process of education offered within the Federal Professional Education Network, Science and Technology; b) historicizing the political and pedagogical aspects of physical education in Brazil; c) to analyze the discipline physical education in professional education courses secondary technical integrated IFMS. To develop our study, we turn to literature, through primary and secondary sources and empirical research by means of interviews. For the literature study authors that deal with the implementation process of the Federal Vocational Education Network; the creation of the Federal Institutes and the route of physical education in Brazil. In documentary research analyzed the content of Law nº 9.394/1996; Law nº 11.892/2008; Decree nº. 2.208/1997; Decree nº 5.154/2004 and the National Curriculum Guidelines for technical vocational education integrated high school. The presentation of the dissertation is organized into three chapters. In the first, we discuss elements of Brazilian professional education related to the Federal Network of Vocational Education, Science and Technology. We approach political, institutional and pedagogical aspects, especially the high school technical professional education in the path of the federal institutions of education implemented in the years 1909-2013. In the second chapter, rescued the context of physical education as a field of knowledge along the lines of the Industrial Revolution, which took place in Europe between the seventeenth and eighteenth centuries, until its arrival in some schools in Brazil during the nineteenth century and the implementation of pedagogical theories to area. In the third chapter, using data obtained from the interviews and from the guidelines given in the course of projects, we seek to answer the following questions: What is the purpose of physical education in career technical education courses integrated high school? 2) How is it organized this school subject at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul? The results obtained so far exceeded expectations in some aspects, such as the possibility of physical education be developed through research and extension projects; and disruption of evidence with traditional practices that marked the physical education from the early nineteenth century. Furthermore, the data indicate that the area is still short of an effective contribution to walk toward curriculum integration, therefore, both in official discourse as well as the perspectives of teachers, the rational and the practice of this form of education are far sustained perspective in polytechnic or omnilateral education.

KEY-WORDS: technical professional education integrated high school; physical education; IFMS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa onde estão instaladas as instituições da RFE.....	45
Figura 2 – Área de instalação da EAF de Nova Andradina.....	52
Figura 3 – Casas onde residiriam os servidores da EAF.....	52
Figura 4 – Ruínas do prédio onde seriam instalados os alojamentos estudantis.....	53
Figura 5 – Ruínas do prédio onde seriam instalados os vestiários estudantis.....	53
Figura 6 – Organograma do IFMS.....	56
Figura 7 – Projeto arquitetônico dos campi do IFMS.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de unidades da RFE no ano de 2013.....	43
Gráfico 2 – Quantitativo de cursos oferecidos pelo IFMS	49
Gráfico 3 – Formação acadêmica dos professores de educação física do IFMS	125
Gráfico 4 – Orientações para o desenvolvimento das aulas de educação física.....	127
Gráfico 5 – Conteúdos e temáticas abordados nas aulas de educação física.....	129
Gráfico 6 – Formas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores.....	137
Gráfico 7 – Ações necessárias para a educação física integrar os cursos de EMI.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de cursos de EMI existentes nas unidades do IFMS.....	59
Tabela 2 – Quantitativo de vagas ofertadas para o primeiro processo seletivo do IFMS e o número de formandos.....	60
Tabela 3 – Cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado ofertados pelo IFMS.....	105
Tabela 4 – Modelo de distribuição da carga horária dos cursos de EMI do IFMS.....	108
Tabela 5 – Modelo da estrutura curricular dos cursos de EMI em informática.....	110
Tabela 6 – Demonstração dos cursos de EMI e a relação com os eixos tecnológicos.....	115
Tabela 7 – Ementário da unidade curricular educação física.....	122

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CEFET.....	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNPq.....	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAF.....	Escola Agrotécnica Federal
EM.....	Ensino Médio
EMI.....	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado
EP.....	Educação Profissional
IFMS.....	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IF.....	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
MEC.....	Ministério da Educação
PPC.....	Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado
PROEJA.....	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC....	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFE.....	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEB.....	Secretaria de Educação Básica
SEMTEC.....	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC.....	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC.....	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
UTFPR.....	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	26
1- As escolas de aprendizes de artífices e os liceus industriais	26
2- As escolas técnicas e escolas industriais.....	32
3- Os centros federais de educação tecnológica.....	35
4- Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia.....	42
5- O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.....	50
CAPÍTULO II - Educação física: das práticas naturais às práticas pedagógicas.....	63
1- Fundamentos gerais da educação física.....	64
1.2- Contexto das práticas corporais que antecederam à educação física.....	66
2- As raízes da educação física na Europa e as orientações para o Brasil.....	69
3- A Educação Física no Brasil.....	74
3.1- A Educação Física no Brasil: higienista, militarista, pedagogicista, esportivista e progressista	75
4- As tendências pedagógicas da educação física no Brasil.....	90
4.1- Tendências pedagógicas gerais da educação física.....	91
4.2- Tendências críticas para a educação física.....	96
CAPÍTULO III - A educação física no contexto dos cursos de educação profissional técnica te nível médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.....	103
1.1- Características da organização curricular.....	103
1.2- Perfil dos formandos.....	112
1.3- Objetivos dos cursos.....	115
1.4- Metodologia dos cursos.....	116
1.5- As ementas da unidade curricular educação física.....	121
2- A educação física a partir das entrevistas realizadas com os professores do IFMS.....	124
2.1- Orientações para o desenvolvimento das aulas de educação física.....	126
2.2- Conteúdos e temáticas utilizadas para desenvolvimento das aulas.....	128
2.3- Metodologia de trabalho dos professores.....	131

2.4- Processo de avaliação da aprendizagem.....	135
2.5- Concepção da educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICE.....	154
ANEXO.....	155

APRESENTAÇÃO

As primeiras manifestações que instigaram as escritas iniciais desta dissertação remontam ao meu ingresso no curso de licenciatura plena em Educação Física no ano de 2004, quando tive a oportunidade de participar de um programa de iniciação científica na Universidade Estadual de Goiás. Nesse programa, desenvolvemos um projeto de pesquisa que objetivava discutir o desenvolvimento psicomotor dentro dos CEMEI em um município no estado de Goiás¹. Com o amadurecimento das discussões, junto aos primeiros estágios acadêmicos realizados, tendo como objeto a prática da educação física² no ensino fundamental e médio, realizava meus primeiros questionamentos quanto aos determinantes que legitimavam aquela disciplina escolar. Pude perceber, a partir dessas reflexões ainda incipientes, que a ação predominante, na maioria das escolas por que passei, era a prática de modalidades esportivas pela prática.

Por volta de 2008, já formado, tive meu primeiro contato como professor efetivo da disciplina de educação física em uma escola no município de Rubiataba, localizada no interior do Estado de Goiás. Lá, deparei-me com a realidade com que muitos profissionais dessa área enfrentam: falta de estrutura física e material didático, baixos salários, além dos equívocos que se tinha quanto ao papel exercido pelo professor naquela unidade de ensino. Era prática recorrente, por exemplo, a Direção atribuir-me o papel de “cuidar” dos alunos enquanto os demais professores

¹ Trata-se de um Projeto de Iniciação Científica, orientado pelo Professor Fernando Silva, do Curso de Educação Física, da Universidade Estadual de Goiás, denominado: Desenvolvimento psicomotor nas creches em Quirinópolis: a metodologia utilizada. O trabalho tinha como objetivos discutir a metodologia do trabalho pedagógico dentro dos CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da cidade Quirinópolis – GO. O recorte era sobre o desenvolvimento psicomotor dos alunos desses Centros, a partir das práticas das aulas de educação física para a primeira fase da educação infantil. A pesquisa teve como principal referência os trabalhos de Jean Le Boulch, tratando-se da linha do Desenvolvimento Motor dos 0 aos 6 anos de idade; Jean Piaget, nas linhas da Psicologia e Pedagogia e Lev Vygotsky, nos referenciando com a linha de desenvolvimento intelectual infantil. Realizamos o estudo entre os anos de 2006 e 2007.

² No decorrer deste trabalho, aparecerão várias vezes educação física, com iniciais minúsculas. Na ocasião referiremos a esta como parte integrante do currículo, sinônimo de disciplina curricular ou conteúdo da educação básica. Em outros momentos, ao encontrarmos no texto “Educação Física”, iniciais maiúsculas, entenda-se campo de conhecimento que abrange além desta, na qualidade de unidade curricular, as áreas da saúde e conhecimentos gerais ligados ao corpo e suas relações com a cultura corporal. Temos, ainda no percurso histórico da Educação Física no Brasil, tendências que a compreendiam como Ginástica, principalmente, sob a influência do pensamento europeu, durante o século XIX, como nos mostra Soares (2004).

participavam de reuniões, nas quais eram tratadas questões pertinentes ao cotidiano da escola, impossibilitando-me, assim, de participar das discussões internas da instituição. Outra orientação era para trabalhar com o conteúdo “treinamentos esportivos”, durante as minhas aulas³. Essas ações por parte da gestão da escola fizeram-me questionar qual era o meu papel como professor de educação física naquele local. E, ainda, levaram-me a refletir sobre a validade de todo o tempo que dispensei para estudar, publicar trabalhos, participar de projetos e eventos acadêmicos, discussões em grupos, pois o que se via na prática era meu trabalho sendo desvalorizado.

Em meados de 2008, tive o primeiro contato com a educação profissional ao ingressar-me como professor colaborador na Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE), hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Ceres. Surpreendi-me com a estrutura destinada à realização das aulas de educação física, tendo em vista que essa não é uma realidade das escolas públicas no Brasil. Para os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado em agropecuária e informática daquela instituição de ensino, eram disponibilizados dois ginásios esportivos, uma piscina olímpica, uma sala de musculação, um salão de jogos, uma sala de dança, sala de ginástica e campos de futebol para o desenvolvimento das aulas de educação física. Naquele momento, acreditei que essa estrutura seria suficiente para efetivar todo o conhecimento que havia adquirido na universidade.

Entretanto, mais uma vez, minhas expectativas foram frustradas ao analisar os documentos da escola que me orientariam para a preparação das aulas e para o aproveitamento de toda aquela estrutura física. Não encontrei nos projetos dos cursos as ementas da disciplina de educação física, tão pouco os objetivos daquela unidade curricular. Quando questionei a gestão da escola sobre as razões dessas

³ A prática de treinamentos esportivos predominou nas escolas do Brasil durante o período esportivista da Educação Física, como nos mostra Ghiraldelli Junior (1998). As escolas seriam celeiros para formação de uma geração esportivista. A ideologia difundida era que o futuro do país estaria nas mãos dos atletas, um exemplo disso foi a propaganda sobre a copa de 1970. O autor mostra-nos, ainda, que esse discurso predominou durante os anos da ditadura militar (1964-1985). O problema de se priorizar essa prática nas aulas de educação física é de que nem todos os alunos têm predisposição, interesse, vontade e necessidades de se especializarem precocemente nas técnicas esportivas. Para maiores detalhes sobre as críticas à especialização precoce no esporte ver Bracht (2005).

ausências nos projetos dos cursos, a resposta foi a seguinte: “Professor, a disciplina só existe porque é obrigatória na LDB. Mas não se preocupe, os meninos gostam é de jogar uma bolinha mesmo” (sic).

Tal posicionamento remeteu-me, mais uma vez, às questões elencadas anteriormente, e, agora, reforçadas por inquietações do porquê de uma instituição com tamanha disponibilidade estrutural não contemplar nos projetos dos cursos as ementas e objetivos que norteassem o trabalho do professor de educação física.

Quando efetivei-me em 2010 como professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul – IFMS -, tive a oportunidade de lecionar a disciplina de educação física nos cursos de educação profissional, técnica e tecnológica de nível médio integrado em informática e agropecuária, também denominados institucionalmente, curso técnico em informática e curso técnico em agropecuária, respectivamente.

Em relação a essas modalidades de cursos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional e técnica de nível médio, regulamentada pela Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012, mencionam que a Educação Profissional e Tecnológica abrange os seguintes cursos: 1º) Cursos de Formação Inicial e Continuada; 2º) Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que podem ser (integrado, concomitante e subsequente); 3º) Cursos de Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação. Na ocasião desta dissertação, analisamos os 8 cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do IFMS⁴. Por uma melhor organização do texto, e prática na escrita do texto desta dissertação, definimos a sigla “EMI” para nos referirmos aos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado.

É válido sublinhar, a título de exemplo, que nos cursos de EMI em Informática e Agropecuária, mesmo que a disciplina educação física seja prevista nos projetos desses cursos, ela é compreendida pelos estudantes como um assessorio, um coadjuvante das demais disciplinas e “sem sentido” no tocante à sua formação técnica. Durante as minhas aulas nos respectivos cursos, por diversas vezes, os

⁴ Trata-se dos 8 cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado nas áreas: agropecuária; agricultura; alimentos; edificações; eletrotécnica; informática; mecânica e metalurgia. No capítulo 3, trataremos dos mesmos.

alunos teceram os seguintes comentários: “- Professor! vamos pra quadra...”; “- Para com isso professor [...] Educação Física é só jogar bola...”; “Isso não me ajuda nas aulas técnicas”. Curiosamente, essas manifestações já foram observadas em estudos realizados com o ensino da educação física nos cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (MENDES, 2005) e no Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (SILVA, 2000).

As falas dos alunos durante as minhas aulas também puderam ser notadas por outros 6 professores de educação física, contratados em 2011⁵. Juntos com os professores, discutimos as ementas de educação física a serem incorporadas nos projetos de EMI do IFMS, levando em consideração os depoimentos dos alunos. Na ocasião, o colegiado sugeriu algumas mudanças nas ementas que foram acatadas pelos gestores da instituição.

Todo esse percurso levou-me ao interesse em compreender a disciplina educação física em um contexto escolar ainda em fase de implantação, isto é, o da educação profissional técnica de nível médio integrado no IFMS. Duas questões se colocam no contexto desse interesse e que o presente estudo perseguiu: 1) Qual a finalidade da educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado? 2) Como está organizada essa disciplina escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul? Em outras palavras, o objetivo do estudo consistiu em analisar a disciplina educação física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2008 e 2013.

Recorremos a Mendes (2005) e Silva (2000) para integrar as nossas questões. Os autores, ao tratarem da problemática “educação física escolar em instituições federais de educação profissional”, indicaram que são necessárias maiores investigações, principalmente em contextos de formação de novos

⁵ É válido ressaltar que fui o primeiro professor de educação física contratado no IFMS. No ano de 2011, outros 6 professores foram contratados para trabalharem a disciplina nos outros campi do IFMS. Logo, a partir de 2012, efetivaram-se mais 5 docentes na instituição, totalizando, até 2013, 12 professores de educação física.

ambientes escolares e no que concerne às políticas educacionais e à uma cultura docente⁶ dos professores dentro da rede federal de educação profissional. Ademais, Mendes (2005) adverte-nos que essa disciplina pouco contribui para as propostas do ensino médio profissionalizante quando a ótica ainda é representada por um modelo educacional pautado pela lógica de formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Esse fato é demonstrado pelo esvaziamento das aulas e a alta evasão dos estudantes pesquisados por Mendes (2005), visto tamanho desprestígio escolar que a educação física tinha no contexto de sua intervenção. Segundo o autor,

Apesar de haver um entendimento geral quanto à importância das atividades físicas na educação técnica, a disciplina educação física ainda é objeto de um grande descaso. O que se observa é uma representação social distorcida em especial à educação física praticada na escola. Representação essa que insiste em relacionar a Educação Física Escolar com o desenvolvimento corporal unicamente e que “urge” seja enterrada definitivamente (MENDES, 2005, p. 55).

Esse trecho reforça o pensamento de Bracht (1997) quanto à falta de “autonomia pedagógica” da educação física dentro da escola. Não obstante, o tradicionalismo esportivo e a representação histórica dada por Soares (2004) mostram-nos que essa construção da autonomia pedagógica defendida por Bracht (1997) é um desafio longo e árduo.

Diante do exposto até o momento, elencamos três objetivos específicos para o nosso estudo: primeiro, percorrer o processo histórico da educação profissional ofertada dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; segundo, historicizar os aspectos políticos e pedagógicos da educação física no Brasil; e o terceiro, analisar a disciplina educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do IFMS.

Para desenvolvermos nosso estudo, recorreremos à pesquisa bibliográfica, por meio de fontes primárias e secundárias, e à pesquisa empírica, por intermédio de entrevistas. Para a pesquisa bibliográfica, debruçamo-nos em estudar autores que

⁶ Trata-se da falta de entendimento e preparo dos professores, referindo-se à fundamentação da educação física na educação profissional, técnica de nível médio integrado.

versam sobre o processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional; a criação dos Institutos Federais e o percurso da educação física no Brasil. Na pesquisa documental, analisamos os conteúdos da Lei nº 9.394/1996; Lei nº 11.892/2008; Decreto nº 2.208/1997; Decreto nº 5.154/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio integrado. Reforçamos, ainda, que tais documentos nos mostraram a materialização do discurso oficial e as tendências que temos para a educação. Em face a isso, sublinhamos que defendemos a perspectiva anunciada por autores que tratam da educação pautada na politecnicia⁷, ou formação politécnica, tendo o Ensino Médio Integrado como caminho para esse fim.

Ramos (2008) discute a problemática do Ensino Médio Integrado, em especial a questão da integração, a partir de três concepções: a integração como concepção de formação humana; a integração como meio para se relacionar o ensino médio e educação profissional; e a terceira concepção como parte e totalidade na proposta curricular.

Nesses termos, atentamo-nos prioritariamente a análise de Ramos (2008), ao tratar do conceito de integração como concepção de formação humana, atribuindo-lhe um sentido filosófico da formação humana, sinônimo também de *formação omnilateral* dos sujeitos. A autora explica que formação omnilateral é a integração das categorias *trabalho*, *ciência* e *cultura*, fundamentais para a vida do homem e estruturantes da prática social.

[...] o trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 4).

⁷ Ramos (2008) discute que a educação unitária (que garanta a todos o direito ao conhecimento) e a educação politécnica (que possibilita o acesso a ciência, a cultura e ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional) são os pilares conceituais de um Ensino Médio Integrado. A autora adverte que Politecnicia não deve ser confundida com o ensino de muitas técnicas, como sugere a origem epistemológica da palavra; ao contrário, “significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p. 3).

O trabalho ontológico ou ontocriativo, nas palavras de Marx, é, antes de tudo, um conceito que se contrapõe às formas socialmente estabelecidas, principalmente às formas estabelecidas dentro da sociedade capitalista. A respeito desse conceito Marx afirma:

[...] o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este e 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 sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio deste movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2013, p. 255).

Frigotto (2012) e Ramos (2008) versam que a compreensão do trabalho ontológico, assim como na proposição de Marx, não se reduz ao trabalho meramente laborativo, ou trabalho como prática econômica, que configura a sociedade capitalista. Em suma, o trabalho ontológico, para Ramos, diz respeito à criação e às realizações humanas, e é uma forma de “compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano” (RAMOS, 2008, p. 3).

Já a *ciência* como categoria inerente à perspectiva da formação omnilateral, para Ramos,

[...] nada mais é do que os conhecimentos produzidos pela humanidade em processo mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilita a intervenção sobre ela. Portanto, trabalho e ciência formam uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com natureza, e se apropriando. A ação humana é, então, ação produtora de conhecimentos. A ciência vai ter um estatuto específico na modernidade, mas o ser humano produz conhecimentos à medida que enfrenta a realidade e seus problemas, buscando superar necessidades (RAMOS, 2008, p. 4).

A outra categoria fundamental, e que, precisa estar vinculada aos processos formativos para o Ensino Médio Integrado, segundo Ramos (2008), é a *Cultura*. Para Ferreira e Garcia (2012), a categoria cultura deve ser compreendida em todas as suas “representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada”. As autoras lembram que todas as representações da cultura devem fazer parte constantemente do cotidiano da escola de modo que essas representações formem raízes e construam “identidades que alimentam a vida em sociedade sob bases solidárias” (FERREIRA; GARCIA, 2012, p. 170).

Assim, compreender toda a complexidade inerente ao trabalho, à ciência e à cultura como categorias estruturantes da formação omnilateral dos sujeitos, significa, segundo as autoras, “superar o consenso da teoria do capital humano por um outro pautado na relevância da formação da totalidade das dimensões humanas”. (FERREIRA; GARCIA, 2012, p. 172). Para Ramos (2008), compreender a relação indissociável entre essas três categorias significa assumir o trabalho como princípio educativo, o que não se pode confundir com a formação para o exercício do trabalho, somente. Para a autora,

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2008, p. 4).

Para assumir o trabalho como princípio educativo fundamentado na referência

de Ramos (2008), o espaço escolar deve ter bem claro qual o projeto de sociedade que se deseja construir. Uma sociedade marcada pela divisão de classes, que exclui e marginaliza seus sujeitos, abnegando seus direitos? Ou uma sociedade que integra, que proporciona a superação das condições impostas para a sociedade atual com a emancipação da classe trabalhadora? Perseguimos a segunda proposição quando assumimos o trabalho como princípio educativo, visando à construção da educação e de um sistema educacional para a classe trabalhadora na perspectiva da emancipação e autonomia humana.

Dentro desse contexto, acreditamos que a educação física, como elemento curricular do Ensino Médio Integrado, partilha dessa perspectiva a partir do momento que sua prática no ambiente escolar considerar como principal objeto todo o movimento histórico do homem presente nos elementos da Cultura Corporal de Movimento, sejam as danças, os jogos, as lutas, a ginástica, os esportes e a capoeira, como elementos um dia utilizados para a manutenção da vida e meios para manifestações culturais de várias gerações.

Conforme Darido e Rangel (2005), desde as suas origens, o ser humano produziu culturas, à medida que tudo o que o ser humano faz está introduzido num contexto, produzindo e reproduzindo cultura. Por questões biológicas, por exemplo, o homem buscou recursos para suprir suas necessidades de sobrevivência e insuficiências. Desenvolveu habilidades que tornou nossos movimentos mais eficazes com relação à caça, à pesca, à agricultura, ao domínio de novos espaços físicos, por razões religiosas e lúdicas. Surgiu daí uma grande diversidade de conhecimentos, os quais foram “ressignificados” e transformados ao longo do tempo, constituindo os elementos da Cultura Corporal de Movimento.

A perspectiva da Cultura Corporal de Movimento como referência para a educação física, na ótica de Darido e Rangel (2005), refere-se a construção de atividades corporais adotando atitudes e respeito mútuo, dignidade e solidariedade, conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade e manifestações desta Cultura. E com isso, o indivíduo reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e melhoria da saúde coletiva; conhecer a diversidade de padrões de

saúde, beleza, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais e lazer. E é sob essa perspectiva que defendemos para o ensino da educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado.

Diante do objetivo de compreender qual a finalidade e como está organizada a educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, entrevistamos⁸ 8 dos 12 professores que hoje fazem parte do quadro efetivo de docentes que lecionam a educação física nos cursos de EMI dentro desta instituição.

Os professores estão lotados nos 7 campi do IFMS, localizados nas cidades de Aquidauana, Campo Grande, Coxim, Corumbá, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas. Dos 4 professores que não entraram para a mostra, um é o próprio pesquisador e autor deste trabalho. Dos outros três que não foram entrevistados, um não está lecionando a disciplina, por fazer parte da gestão da instituição; o segundo, no dia em que ficou agendada a entrevista, não compareceu⁹, e o quarto professor optou por não participar da entrevista, alegando que no prazo de um mês após o contato que fizemos, seria redistribuído do IFMS para outra instituição.

As questões utilizadas para conduzir as entrevistas foram elaboradas a partir do objetivo do estudo. Conforme observamos no Apêndice A, definimos 5 questões que entendemos se aproximarem dos nossos objetivos, sendo: 1) Orientação legal para o desenvolvimento das aulas dos professores; 2) Integração e a relação da educação física com a formação técnica; 3) Referencial teórico adotado por parte dos professores de educação física; 4) Questionamento sobre a estrutura e as condições de trabalho dentro do IFMS; 5) Processo de avaliação utilizado dentro das aulas. Cabe observar que utilizamos o recurso da Plataforma Lattes para subtrair informações atreladas à formação acadêmica dos professores.

⁸ O questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná durante a sessão ordinária realizada no dia 25 de julho de 2013 e registrada na Ata 04/2013, gerando, então, o processo CAAE nº 14882713.9.0000.0107, conforme parecer 103/2013. Vide anexo 1.

⁹ Para entrevistar o professor que se ausentou no dia combinado da entrevista, ficaria inviável financeiramente, pois teríamos que deslocar novamente até o município, perpassando mais uma vez o trajeto de 600km de distância.

Os procedimentos metodológicos foram utilizados com a intencionalidade de permitir certa apreensão da realidade, primeiramente “no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2000 p. 81), e, em segundo, pelo concreto, apresentado pelos estudos já realizados.

Para tanto, fez-se necessário pensar no “princípio da contradição”, conforme Pires (1997). Quer dizer, movimentar o pensamento sobre a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista nos três pilares desta pesquisa: O discurso oficial por meio das políticas educacionais; o trabalho dos professores e as orientações dadas pelas perspectivas teóricas. A partir de então, por meio de abstrações (teoria e reflexões), chegar ao concreto. A autora diz que seria uma compreensão mais detalhada da essência no objeto, o qual seria a síntese de várias determinações, do concreto pensado. Portanto, “a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada” (PIRES, 1997, p, 86).

Nessa direção, os dados bibliográficos, documentais e entrevistas foram utilizados para a construção dos 3 capítulos estruturantes da dissertação. No primeiro capítulo, realizamos um apontamento da Educação Profissional no Brasil a partir de 1909 até a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008; conceituamos uma perspectiva de ensino médio integrado e, por fim, apresentamos elementos que versam a organização política e pedagógica do IFMS.

No segundo capítulo, resgatamos o contexto da Educação Física como área do conhecimento nos moldes da Revolução Industrial, ocorrida na Europa entre os séculos XVII e XVIII, até sua chegada em algumas escolas no Brasil durante o século XIX. Em outra ocasião, elencamos algumas características da educação física na qualidade de disciplina escolar e suas possibilidades no ensino médio integrado.

Já no terceiro capítulo, tratamos os dados obtidos durante a pesquisa empírica em que entrevistamos os professores de educação física do IFMS.

Cruzamos o conteúdo das entrevistas com as políticas definidas pela instituição a partir das orientações dadas nos projetos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado, aproximando das finalidades da educação física no ensino médio integrado, e como essa disciplina escolar está organizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul.

A partir deste estudo, desejamos nos aproximar das tensões e relações de poder que envolvem a organização da educação numa instituição de ensino em que a cultura institucional ainda está em consolidação, indicando a polaridade que ainda marca esses espaços educacionais – entre alimentar as ideologias dos processos técnicos que sustentam os modos de produção capitalista (FRIGOTTO, 2005) – ou promover a formação integral do trabalhador que afetam as concepções de educação física presentes naqueles lugares.

Nesse sentido, acreditamos que o estudo nos ajudará a refletir no “plano real e no plano histórico-social” (WACHOWICZ, 2001), de maneira que poderemos problematizar o discurso da inutilidade e pouca importância da educação física, que até então funcionou como ardil pedagógico. Isso permitirá que docentes e comunidade escolar compreendam publicamente o “valor institucional da disciplina” – mesmo que ela continue contribuindo mais para preparar corpos e mentes para a obediência aos imperativos do mundo do trabalho (BRACHT, 1997), do que para a formação de trabalhadores livres, autônomos e reflexivos.

Ademais, por colocar meu local de trabalho e organização pedagógica da disciplina como objeto de pesquisa, não somente ampliarei minhas possibilidades de formação acadêmica, como advogarei as próprias concepções de educação física. Nas palavras de Bracht (1997), “concebê-la como campo de vivência e aprendizagem social” no ambiente escolar.

CAPÍTULO I

A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Discutimos no presente capítulo alguns elementos da educação profissional brasileira inerentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Buscamos de maneira geral abordar aspectos políticos, institucionais e pedagógicos principalmente da educação profissional técnica de nível médio no percurso das instituições federais de ensino implementadas entre os anos de 1909 a 2013. Dentre elas, as Escolas de Aprendizizes de Artífices, os Liceus Industriais, Escolas Técnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e, por fim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF.

O objetivo é contextualizar tais instituições, de modo que nos próximos capítulos se possa conduzir a discussão da educação física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, objeto central de nosso trabalho. Para alcançarmos esse objetivo, dividimos o capítulo conforme as seguintes seções: 1- As escolas de aprendizes de artífices e os liceus industriais; 2- As escolas técnicas e escolas industriais; 3- Os Centros Federais de Educação Tecnológica; 4- Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e 5- O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

1- As escolas de aprendizes de artífices e os liceus industriais

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completará 106 anos de existência no ano 2015. Segundo Otranto (2010), o ensino profissional ofertado pelas instituições federais de educação no Brasil teve início no ano de 1909 quando regulamentada a criação de 19 escolas de aprendizes de artífices em cada uma das capitais da república, por meio do Decreto nº 5.566, sancionado pelo presidente Nilo Peçanha.

Essas escolas do governo federal eram submetidas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e tinham como meta oferecer um ensino profissional primário para formação de operários e de contramestres para atuarem no setor industrial. Para Cordão (2005), as escolas de aprendizes de artífices permaneceram ativas por mais de 30 anos e tinham o foco em cursos artesanais, pequenos ofícios e algumas áreas de manufaturas. “Tornaram-se o primeiro passo efetivo para a implantação de uma rede federal de educação profissional no Brasil” (CORDÃO, 2005, p. 45).

Manfredi (2002) mostra-nos que a formação de contramestres e operários em algum ofício era feita “por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos”. Eram ofícios manufatureiros, artesanais, nas áreas de alfaiataria e marcenaria. Para o contexto socioeconômico do período, essa formação aos poucos foi revelando “a distância entre os propósitos industrialistas e sua vinculação com o trabalho fabril” diante do desenvolvimento industrial do país (MANFREDI, 2002, p. 83).

Por volta do ano de 1930, a educação profissional no Brasil esteve sobre as influências da elite burguesa do país. A proposta para essa área da educação foi se vinculando de vez às demandas e às necessidades capitalistas, pois iniciava-se naquele período um complexo processo de industrialização e ampliação dos campos de infraestrutura, com destaque para o setor ferroviário.

Batista (2013) aponta que a burguesia industrial no início dos anos de 1930, pretendia veicular o pensamento e seus interesses para reorganizar a força de trabalho dentro das indústrias. O mecanismo para realizar essas mudanças, que afetariam os diversos setores da economia, pautaram-se na racionalização do trabalho referenciada na administração científica Taylorista e Fordista¹⁰. O que

¹⁰ A racionalização do trabalho seria uma nova proposta baseada no Taylorismo e Fordismo para a organização do trabalho dentro dos vários setores econômicos em desenvolvimento no Brasil. Para Cordão (2005), parte do processo de reorganização do trabalho era dar aos trabalhadores uma preparação para desempenharem uma produção em série e padronizada. Foi o período “da incorporação maciça de operários semiqualeificados, os quais eram adaptados para o exercício de funções nos respectivos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Em virtude da rígida separação entre planejamento, supervisão e controle de qualidade, de um lado, e execução de tarefas previamente definidas e bem delimitadas, de outro quase não havia margem de autonomia ao trabalhador engajado na linha de produção. Assim, o monopólio do conhecimento técnico e organizacional quase sempre cabia apenas aos trabalhadores de nível gerencial” (CORDÃO, 2005, p. 46). Maiores detalhes

também implica dizer, massificar a produção e reduzir as insatisfações dos trabalhadores.

Batista (2013) apresenta que o pensamento burguês sobre a racionalização do trabalho foi amplamente criado e divulgado na sociedade brasileira, pela revista IDORT¹¹, do Instituto de Organização Racional do Trabalho, afetando inclusive a educação profissional da época. Versa o autor que a revista divulgava questões de cunho ideológico, tratando de métodos para se formar um trabalhador dócil, e como ele deveria ser “treinado” a fim de servir a indústria e ao setor ferroviário. Criar a revista foi uma demonstração de que a burguesia também preocupava-se com os movimentos sindicais da classe trabalhadora que se espalhavam no início do século XX.¹²

A reação dos trabalhadores industriais e ferroviários deu-se pelas más condições de trabalho impostas pelas longas jornadas de trabalho e principalmente pelas tentativas de impedir a exploração do trabalho fundamentadas na “Administração Científica”. Os movimentos de lutas e resistências às imposições trabalhistas se intensificaram, inquietando a burguesia industrial da época, que tratou logo de isolar o trabalhador das organizações sindicais, no próprio ambiente fabril. Deveria ser educado a partir do ponto de vista da burguesia a fim de neutralizar os movimentos sindicalistas, domesticando-o, disciplinando-o a fim de aceitar as regras do jogo. Segundo Batista (2013), era preciso formar um trabalhador nacional, que se desvinculasse das organizações sindicalistas e não aderisse a greves trabalhistas.

sobre essa questão verificar Frederick Winslow Taylor em sua obra “Princípios da Administração Científica”.

¹¹ Instituto de Desenvolvimento Racional do Trabalho. Criado em 23 de junho de 1931 pelo engenheiro Roberto Mange, após a crise econômica de 1929, na pretensão de divulgar uma ideia racional e científica da organização do trabalho, muito influenciada pelo Taylorismo e Fordismo. Maiores informações verificar em Batista (2013) e no próprio endereço eletrônico do Instituto. <www.idort.com>.

¹² Trabalhadores, principalmente os ferroviários, organizaram movimentos sindicais de classe com líderes operários que traziam uma formação política e mobilizados desde os anos de 1906 quando houve uma das maiores greves do país, liderada pelos ferroviários da Companhia Paulista de Estradas de Ferro de Jundiaí – SP. Nas pautas de reivindicações, evidenciavam as garantias de direitos e melhores condições de trabalho. Batista (2013) diz que essa greve, por exemplo, impactou diretamente na economia do país, já que na época a ferrovia era o meio de transporte mais utilizado para escoamento da produção e mercadorias, além de ser muito utilizado para o transporte. E, nesse caso, os ferroviários parando com as constantes greves, a economia seria diretamente afetada.

A tese central de Batista (2013) é que a educação profissional no Brasil tem um destaque muito significativo nesse contexto econômico tratado sobre os anos de 1930. Educar os trabalhadores nas escolas ferroviárias de formação, instaladas inicialmente no estado de São Paulo, foi a meta estabelecida pelo Decreto nº 6.537 de 1937 que logo pretendiam propagar para todo o país em anos posteriores. Nas palavras de Cordão,

Os ferroviários instalaram diversas escolas de oficinas para formação de profissionais que pretendessem trabalhar na malha ferroviária, as quais desempenharam papel de maior relevância na história da educação profissional brasileira, tornando-se os embriões da organização do ensino profissional no início do século XX (CORDÃO, 2005, p. 45).

Para o autor, essas oficinas e as escolas de aprendizes de artífices, até os anos de 1940, limitavam-se ao treinamento operacional para uma produção em série e padronizada em virtude da divisão social do trabalho dentro das indústrias e fábricas recém instaladas no Brasil.

Batista (2013) e Cordão (2005) convergem que, de 1909 a meados de 1940, a educação profissional, com o apoio do governo federal, foi fundamental no desenvolvimento econômico industrial do país, atendendo imediatamente aos interesses, principalmente da burguesia industrial. Por um lado, o foco do ensino era treinar os trabalhadores para desempenharem sua força de trabalho nos setores industrial, fabril e ferroviário, de outro minimizar as greves e as tensões dentro dos movimentos sindicalistas com o isolamento dos trabalhadores nos postos de trabalho.

Na análise de Batista (2013), esse “isolamento” nos postos de trabalho foi demasiadamente fundamentado e disseminado no Brasil com base na Organização Racional do Trabalho. Em outras palavras, “isolar” o trabalhador, sistematicamente, o isolaria e não o permitiria tempo e contatos para articularem rebeliões e movimentos grevistas. Para Manfredi (2002 p. 80), “a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam construir um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento” da classe trabalhadora.

Segundo a autora, a qualificação desse trabalhador e o seu disciplinamento foram uma das principais razões dos investimentos em educação no Brasil durante os anos iniciais da primeira república, que teve profundas mudanças socioeconômicas em “virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização” (MANFREDI, 2002, p. 79), afetando, inclusive as políticas educacionais no período.

Aspectos políticos-pedagógicos

A Constituição brasileira, outorgada em 1937 pelo presidente Getúlio Vargas, determinava em seu Artigo 129 algumas regulamentações que logo possibilitariam a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional. Vejamos trecho do artigo:

[...] a infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. §O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. §É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937, Artº 129).

A promulgação da Constituição de 1937 acentuou o dualismo estrutural na educação brasileira ao determinar um ensino vocacional às classes trabalhadoras e a formação intelectual propedêutica para a elite burguesa.¹³ Em outras palavras, as

¹³ “Reconhecidamente, a dualidade tem marcado as propostas para a escola média brasileira, enquanto expressão do caráter hegemônico da sociedade capitalista. Os estudos que tratam dessa questão evidenciam o esforço dos educadores brasileiros em produzir conhecimento sobre a temática, em especial na obra de pesquisadores da área de trabalho - educação, embora a realidade venha demonstrando que a dualidade escolar não será superada no modo de produção capitalista, senão apenas atenuada. Isto nos faz concordar com Nosella (2002) quando afirma que o ideal da escola única é mais difícil de ser atingido do que imaginam muitos educadores”

políticas educacionais da época foram legitimadas para criação de um “ensino secundarista voltado às elites condutoras e por outro lado uma formação profissional de nível básico e técnico para as classes menos favorecidas” (MANFREDI, 2002, p. 94). O ensino secundário (hoje, ensino médio) foi separado dos cursos profissionalizantes e teve atribuições de preparação da maioria dos estudantes filhos da elite, para ingressarem nos cursos de nível superior.

Em geral, o sistema escolar passou a ter a seguinte configuração, como destaca Manfredi:

O ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos [...] O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. (MANFREDI, 2002, p. 99)

Diante dos quase 34 anos de existência das escolas de aprendizes de artífices, passaram por elas 141 mil alunos que recebiam um ensino prático e de conhecimentos técnicos, sempre que necessário, sobre a orientação de especialistas das indústrias locais (MANFREDI, 2002).

Em 1942 foi o último ano de funcionamento destas escolas, quando decretada a Lei 4.073 de 30 de janeiro, que definiu as diretrizes para o ensino industrial, destinado à formação de trabalhadores para a indústria. A principal razão, segundo Manfredi (2002), foi o distanciamento entre os ensinamentos manufatureiros e artesanais das escolas de aprendizes de artífices diante da lógica industrial que se encontrava o país.

(BREMER; KUENZER, 2012, p. 3). Para Nosella, citado por Bremer e Kuenzer (2012), a determinação da escola na formação de mão de obra para atender ao desenvolvimento industrial dos anos de 1930, marca a dualidade da educação profissional e a bandeira de luta pela escola unitária. Segundo as autoras, os conteúdos apresentados inicialmente pelo documento do “Manifesto dos pioneiros”, em seguida pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e mais recentemente o Decreto nº 5.154/2004, contemplam a perspectiva de superação da educação dualista, apesar de suas contradições.

2- As escolas técnicas e escolas industriais

Mudanças estruturais e pedagógicas ocorreram no ensino profissional dentro da Rede Federal de Educação Profissional nos anos iniciais de 1940. Destacamos nesse sentido, a extinção das escolas de aprendizes de artífices e Liceus Industriais, substituídos pelas escolas técnicas e escolas industriais quando aprovada a Lei Orgânica do ensino industrial nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, período da gestão do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.¹⁴ Após a promulgação desta Lei, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, ficando a formação profissional comparada ao nível secundário. Índícios incipientes da integração entre a formação técnica e a formação geral diante das políticas públicas para a educação profissional (BREMER; KUENZER, 2012).

Com a Reforma Capanema, anunciada pelo Ministro Gustavo Capanema, foram instituídas escolas técnicas e escolas industriais em vários estados da nação, e tornou-se obrigatória a oferta de cursos nas diversas áreas industrial, infraestrutura, comércio bem como na área de formação de professores para lecionarem no ensino industrial. Determinou-se, ainda, que algumas escolas que fossem extintas e desvinculadas da esfera federal poderiam ser transferidas à administração estadual para oferecerem outras modalidades de ensino.

O Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário. A partir desse ano, inicia-se, formalmente, o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, uma vez que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. (BRASIL, s/d).

Ao analisarmos o Decreto nº 4.127, notamos que ficaram estabelecidas as bases de organização da Rede Federal de Educação Profissional e esta política representou também uma das primeiras tentativas de aproximação entre ensino e

¹⁴ Para Bremer e Kuenzer (2012), as reformas do ensino secundário com a criação da Lei orgânica do ensino industrial e a reforma universitária foram umas das principais ações iniciadas em 1942 por Gustavo Capanema. Essas políticas ficaram conhecidas como a “Reforma Capanema”.

trabalho a nível médio, e assim possibilitaria o aluno ingressar no ensino superior. Ao falarem sobre essas transformações no ensino, Bremer e Kuenzer argumentam:

A proposta das Leis Orgânicas pode ser considerada como uma continuidade do “Manifesto dos Pioneiros”, considerando que o ensino profissional na década de 40 passou a integrar o sistema formal de ensino, assegurando desta forma a aproximação entre os ramos colegial e profissional por meio de exames de adaptação, embora mantivesse a diferenciação entre os ramos de ensino, caracterizando a dualidade interna da escola média (BREMER; KUENZER, 2012, p. 4).

Partindo das considerações das referidas autoras, percebemos que, quando publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, que esteve à frente Anísio Teixeira, a perspectiva futura era a estruturação da legislação educacional brasileira. Para Bremer e Kuenzer (2012), o Manifesto dos Pioneiros de fato foi a primeira movimentação em busca da superação do dualismo presente na educação brasileira. A discussão em torno deste documento “teve o embate entre o público e o privado, próprio das discussões que historicamente antecedem os processos de elaboração e aprovação da legislação educacional”(BREMER; KUENZER, 2012, p. 4), pertinentes aos debates que culminariam na criação das diretrizes e bases para a educação.

Quando promulgadas as Leis nº 1.076/50 e nº 1.821/53, iniciaram-se os primeiros debates no congresso a fim de se criar as diretrizes para a educação brasileira. Segundo Cordão (2005), essas duas Leis foram aprovadas para regulamentar e equiparar os cursos de formação profissional com o nível secundário. E mais, previam que a educação profissional de nível secundário daria condições do aluno prosseguir em outros níveis de ensino. Em outras palavras, somente a partir da década de 1950 “é que se conseguiu, efetivamente, algum nível de equivalência entre eles, permitindo a circulação de estudos entre os ramos acadêmicos e profissionalizantes” (CORDÃO, 2005, p. 48).

Segundo o autor, “a total equivalência entre todos os cursos de mesmo nível de ensino só ocorreu em 1961”, quando aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 20 de dezembro 1961. Em seu texto, enfatizou pela primeira vez a possibilidade de integração entre a formação profissional e o 2º grau,

devido à diversidade e ao alto desenvolvimento dos setores secundário e terciário. Kuenzer (2001) mostra-nos que naquele momento legitimou-se não só os saberes gerais para a educação, mas também o ensino técnico e profissional. Ou seja, por um lado, o ensino de 2º grau que “fundamentado no aprendizado das letras, artes e humanidades” continuava sendo “a via” para o ensino superior. Por outro, a opção de profissionalização que atendia às demandas postas pela divisão técnica e social do trabalho à instrumentalizar e capacitar trabalhadores (KUENZER, 2001).

Com a LDB de 1961, a organização da educação profissional em nível secundário ofertada nos cursos industrial, comercial e agrícola, por exemplo, passou a ser ministrada em dois ciclos: o ginásial com duração de 4 anos e o colegial com o tempo mínimo de 3 anos como mostra-nos Kuenzer (2001).

Dez anos depois, em 11 de agosto de 1971, a LDB sofreu alteração com a promulgação da Lei nº 5.692, que alterou e reformulou todo o ensino de 1º e 2º graus, hoje ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. Em 11 de agosto de 1971, foi decretada pelo Conselho Nacional e sancionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em pleno movimento político da Ditadura Militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692. Essa evidenciou uma das primeiras reformas do Ensino de 1º e 2º Grau. Deu-se um caráter estritamente profissionalizante para o 2º grau, que, em outras palavras,

[...] foi uma tentativa de dar uma nova estrutura ao 2º grau, impondo a este um caráter profissionalizante. O fim desse caráter obrigatório da profissionalização nas escolas de 2º grau foi fruto das lutas ocorridas durante o processo de redemocratização do país (MENDES, 2011, p. 24).

A profissionalização de toda a escola média e a volta dos cursos de nível secundário, direcionados à oferta da formação propedêutica deram-se com a aprovação da Lei nº 7.044 de 1982. Esta Lei revogou a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau e permitiu a criação de uma matriz curricular única para todo o território nacional, considerando as peculiaridades locais.

Antes da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, é válido ressaltar que as Escolas Técnicas e Industriais, criadas a partir da Reforma

Capanema, sofreram mudanças na organização política e passaram a categoria de autarquia. Com isso, foram denominadas de Escolas Técnicas Federais, possuidoras de plena autonomia didática, financeira e de gestão. Segundo Manfredi (2002), as antigas 19 Escolas Técnicas e Industriais deram lugar às Escolas Técnicas Federais, constituindo um sistema de ensino técnico de nível secundário de referência para a educação brasileira até os anos de 1990. Em termos quantitativos, conforme a autora, “as matrículas iniciais dessas instituições totalizavam, em 1999 [...] 101.001 alunos, distribuídos por 594 cursos” na educação profissional, o que correspondia na época a 14,1% o número de matrículas nesta modalidade de ensino (MANFREDI, 2002, p. 161). Anos mais tarde, a estrutura das Escolas Técnicas Federais seria a base para a materialização dos Centros Federais de Educação Tecnológica nos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná.

3- Os Centros Federais de Educação Tecnológica

Com a aprovação da Lei nº 6.545 em 30 de junho de 1978, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET, inicialmente com a reestruturação de três Escolas Técnicas Federais. Uma na cidade de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais; uma na cidade do Rio de Janeiro e outra na capital paranaense, Curitiba.

Segundo Manfredi (2002), os CEFET foram criados na premissa de verticalizar o ensino em uma mesma instituição. Ou seja, nessas instituições seriam ofertados cursos profissionais em diferentes graus e níveis de ensino, articulados às demandas do sistema produtivo. Conforme a Lei nº 6.545/1978, Artº 2, os CEFET tinham como objetivos ministrar educação profissional e tecnológica em nível superior com os cursos de graduação e pós-graduação em cursos de tecnologia; licenciaturas para formar professores que atuariam no ensino técnico e tecnológico; ministrar cursos técnicos de nível médio; ministrar cursos de educação continuada

para atualização e aperfeiçoamento de profissionais na área de tecnologia¹⁵. Nas palavras de Manfredi,

Os CEFETs ofereciam cursos regulares de nível tecnológico superior de administração, de hotelaria, de engenharia industrial e de tecnologias nas áreas de construção civil, de manutenção (mecânica, petroquímica, elétrica e eletrônica) e de processamento petroquímico. Além disso, atuavam na formação de professores das disciplinas para escolas técnicas e das disciplinas profissionalizantes do 2º grau. Ofereciam também cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu*, em nível de mestrado (MANFREDI, 2002, p. 162).

Os CEFET - Paraná, CEFET - Minas Gerais e CEFET - Espírito Santo seriam as referências para transformar outras Escolas Técnicas Federais existentes em CEFET, como nos casos da Escola Técnica Federal do Maranhão (Lei nº 7.863 de 31 de outubro de 1989) e da Escola Técnica Federal da Bahia (Lei nº 8.711 de 28 de setembro de 1993), por exemplo.

Em 1994, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica por meio da Lei nº 8.948, que previu a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFET. Isso não veio a se efetivar, pois a referida Lei “foi substituída pelo Decreto 2.406 em 27 de novembro de 1997, onde foram definidos os termos do Decreto 2.208/97, que institui os centros de Educação Profissional” (MANFREDI, 2002, p. 162). Com esses dois Decretos, uma das principais mudanças determinadas para o ensino foi a reforma da Educação Profissional técnica de nível médio, em que os CEFET passaram a ministrar os cursos de educação profissional separados do Ensino Médio¹⁶.

Aspectos políticos e pedagógicos

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertada nos CEFET, passou

¹⁵ Essas foram as finalidades dos CEFET quando sancionada a Lei nº 6.545 em 30 de junho de 1978. No Artº 2 da referida Lei, apontava-se o que Manfredi (2002) versa sobre a verticalização do ensino em uma mesma instituição. Ou seja, o estudante poderia ingressar em um curso técnico de nível médio e prosseguir os estudos em nível de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Esta organização e objetivos seriam mais tarde a base e uma das principais razões políticas para ser criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no ano de 2008.

¹⁶ Essa questão da fragmentação entre a educação profissional técnica e Ensino Médio foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208 em 1997. Analisaremos esse documento em seguida.

por mudanças com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 e logo em seguida com o Decreto nº 2.208, em 1997. No que se refere à LDB nº 9.394/1996, foi destinado, em sua matéria, um capítulo exclusivo para regulamentar a Educação Profissional e Tecnológica, o que até então não se tinha nas Legislações anteriores. Em geral, o texto do capítulo III da Lei 9.394 apontou os seguintes Artigos

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996, cap. III).

Antes mesmo de completar um ano de criação da LDB de 1996, o senhor Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, sancionou o Decreto nº 2.208 em 17 de abril de 1997, que alterou os Artigos nº 36, 39 e 42 da LDB nº 9.394/1996. Para Mendes (2011), a alteração desses artigos da LDB, representou retrocessos em relação aos avanços conquistados para o campo da educação, nos anos de 1980. A autora adverte que a partir do decreto 2.208, a “formação do técnico de nível médio é separada do ensino regular, podendo ser realizada de forma concomitante ou sequencial” (MENDES, 2011, p. 25).

Nessa mesma direção, Lima Filho, Moura e Silva (2012, p. 26) escrevem que, nos anos de 1990, uma questão bastante polêmica para a educação profissional foi a repercussão que o Decreto 2.208 teve no que se refere à reforma da educação para o período. Os autores pontuam que houve um distanciamento entre o ensino médio regular, da Educação Profissional, que ocasionou em “perdas estruturais na

construção de uma educação fundamentada na politecnicidade” (LIMA FILHO; MOURA; SILVA, 2012, p. 27).

Lima Filho (2002) aponta que o discurso oficial para realizar a reforma da educação, durante a década de 1990, alegava que existiam muitos “problemas e distorções” dentro dos próprios CEFET e das Escolas Técnicas Federais, e que logo deveriam ser solucionados. Entre esses “problemas e distorções”, segundo Lima Filho, podemos destacar os seguintes:

[...] custos elevados, comparativamente às outras escolas da rede pública estadual; oferta de vagas em número limitado; distorção na composição social de seu alunado pela dificuldade de acesso de alunos trabalhadores e de baixa renda; cursos de duração muito longa e que não atendiam às demandas dos setores produtivos; e disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso imediato no mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2002, p. 270).

Nesse prisma, o Ministério da Educação, segundo Lima Filho (2002), apresentou medidas para reorganizar o foco de atuação dos CEFET e das Escolas Técnicas Federais, além de propor uma aproximação empresarial para estabelecer relações na gestão e financiamento privado para estas instituições. No campo das políticas educacionais, duas medidas foram imediatamente tomadas. Uma com “a anunciada separação entre ensino regular” e a educação profissional, e a outra “a consequente extinção dos Cursos Técnicos de Nível Médio”. O que significava naquele instante o abandono da experiência histórica de sucesso no campo da educação profissional apresentada por estas instituições (LIMA FILHO, 2002, p. 271).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 13) argumentam que o Decreto nº 2.208 restabeleceu o dualismo da educação durante a década de 1990 e “assumiu um ideário pedagógico a serviço do capital e do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade”, legitimado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo os autores, a vigência do Decreto começou a ser duramente criticada a partir de 2003 com os debates promovidos entre as várias entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais

durante os “Seminários Nacionais (Ensino Médio: Construção Política) e (Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” nos meses de maio e junho de 2003, respectivamente. Destes dois eventos, além de várias reuniões e audiências públicas durante o período, conduziram à gênese de um documento com a “Síntese do Processo de Discussão com a Sociedade sobre a Política de Articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 23).

Esses movimentos envolveram várias entidades durante o ano de 2003, que, divididos, parte queriam a revogação do “2.208”; outros pretendiam a manutenção do Decreto e uma outra parte visava à alteração em alguns trechos do documento. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) dizem que essa correlação de forças entre grupos distintos influenciariam mais tarde a revogação do Decreto 2.208. Antes disso, “foram elaboradas sete versões de decreto, tendo sido a primeira versão elaborada em setembro de 2003 e a última em abril de 2004” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26). Neste caso, um novo documento seria fruto de disputas e contradições na sociedade civil, mostrando as forças nos setores progressistas envolvidos, além da manifestação do conservadorismo e “interesses definidos pelo mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 27).

Três meses depois, em 23 de Julho de 2004, foi aprovado o Decreto nº 5.154 pelo Ministro Fernando Haddad durante o segundo ano de mandato do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Esse documento regulamentou o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 41 da LDB 9.394 de 1996. De modo geral, o conteúdo da Lei passou a prever novamente a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, de maneira:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais

disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004a, artº 4, § 1º).

Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) observam que as mudanças de conteúdo dentro das políticas anteriores¹⁷, juntamente com a regulamentação feita pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio encaminhadas pelo Conselho Nacional de Educação, poderiam resultar em retrocessos bem como em avanços insignificantes na educação profissional brasileira. Ou seja, por mais que fosse revogado o antigo decreto, ocorrido pelas várias tensões sociais, e as políticas educacionais recuperassem a perspectiva de superação da dualidade entre EM e EP, os autores alegam que as contradições existentes nas entidades máximas que representam a Educação Profissional e a Educação Básica, tratando-se da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC/MEC permaneceriam. Quer dizer, os conflitos gerados durante os anos de 2000 a 2003, ao ponto de alterarem a LDB em 2004 com o Decreto 5.154, poderiam sofrer com as instabilidades de interesses dentro da própria SEMTEC e do MEC, e, com isso, as direções que tal legislação assumiu dependiam das forças em disputa na sociedade e do discernimento do que está em jogo. E isso veio à tona com a fragmentação dentro da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC/MEC no próprio ano de 2004, onde, de um lado criou-se a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, de outro a Secretaria da Educação Básica – SEB. Sobre isso, Lima Filho, Moura e Silva asseveram que

¹⁷ Alterações feitas sobre o Decreto 2.208 e suas modificações na LDB 9.394/96 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Esse movimento, além das implicações intra-MEC, também repercutiu nas relações entre esse Ministério e as secretarias estaduais de Educação, assim como no interior de cada uma delas, sempre no sentido de dicotomizar as relações entre o EM e a EP. Desse modo, à SETEC corresponderia o Ensino Médio Integrado (EMI) desenvolvido na rede federal, enquanto a SEB teria responsabilidades sobre todo o Ensino Médio, o que inclui o propedêutico e o integrado desenvolvido nas outras redes públicas. Nesse contexto, foram diferentes e não coordenados os processos construídos na SETEC e na SEB. Na primeira, a falta de uma ação efetiva para exercer sua função indutora e coordenadora das ações, assim como o surgimento de outros programas e projetos governamentais que se tornaram prioritários, deslocou o foco da rede federal da busca pela construção teórico- prática do EM. Enquanto isso, os movimentos nas redes estaduais foram coordenados pela SEB, mas também não houve muito avanço. Nesse contexto, o governo federal lançou, em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado visando induzir os Estados a implantar o EMI. Esse Programa foi estruturado de modo que a União financia a infraestrutura enquanto os Estados asseguram algumas contrapartidas, dentre elas a criação ou adequação do quadro docente (LIMA FILHO; MOURA; SILVA 2012, p. 27).

Mesmo que tenham ocorrido mudanças significativas com a implantação do Decreto 5.154, no qual define-se a “reintegração” da educação profissional à formação de nível médio em modalidades de formação denominadas “integrada; concomitante e subsequente” (BRASIL, 2004a), o fato da separação das duas secretarias, SEB e SETEC, poderiam acentuar o dualismo entre a EP e o EM, sem avançar com a proposta dos cursos de EMI nos vários estados do país. E é o que vem ocorrendo, segundo Lima Filho, Moura e Silva (2012, p. 28), devido à falta de estrutura da maior parte das escolas coordenadas pela SEB. E soma-se a esse problema a falta de quadro efetivo de docentes para atuarem na EP dentro das escolas estaduais, além do distanciamento territorial de alguns Estados, dificultando a implementação de políticas e ações para a Educação bem como em outros setores sociais.

Não obstante, apesar da maioria dos Estados apresentarem seus projetos e terem recebido recursos do Programa Brasil Profissionalizado para implantarem cursos de EMI, Lima Filho, Moura e Silva (2012) advertem que a Educação Profissional não possui um quadro efetivo de professores, fazendo com que a EP não avance em boa parte dos estados brasileiros. Em contrapartida a esse cenário,

ações dentro da RFE foram efetivadas “por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos”. Na ocasião, o Estado ampliou as “possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população”, mesmo que esta seja uma obrigatoriedade dos estados garantir o acesso ao EM e ao EMI (LIMA FILHO; MOURA; SILVA, 2012, p. 28). Neste sentido, o governo federal promulgou a Lei nº 11.892 em 29 de dezembro de 2008, a qual legitimou a reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, promovendo em todo o território nacional a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos quais veremos em maiores detalhes na próxima seção.

4- Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

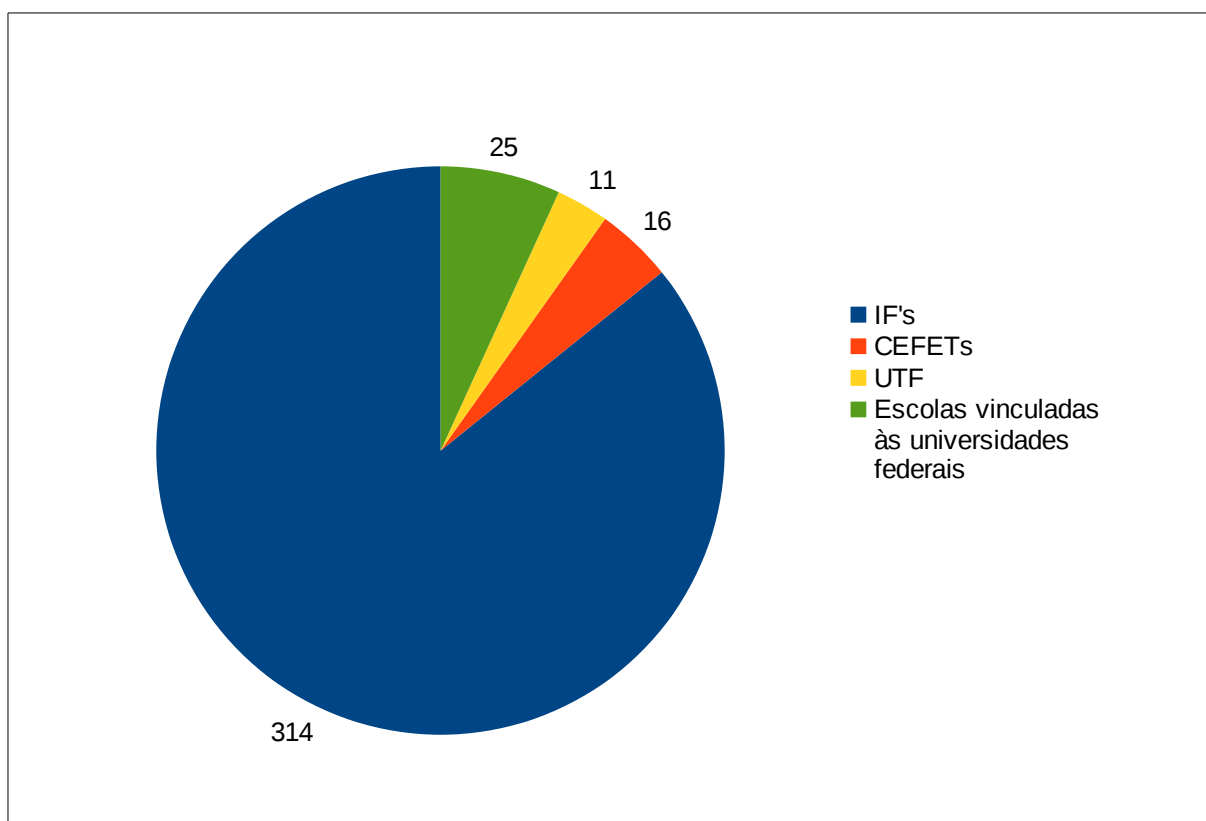
Como percebemos, a Rede Federal de Educação Profissional (RFE) passou por várias reformas desde que implantadas as 19 Escolas de Aprendizes de Artífices em 1909. Hoje, a RFE configura-se em uma estrutura que atinge todo o território brasileiro com as suas unidades de ensino. Essa configuração teve início no ano de 2008, principalmente com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)¹⁸, substituindo as antigas Escolas Técnicas Federais e alguns CEFET.

A configuração atual faz parte da reforma da Educação Profissional iniciada em 2008 com o sancionamento da Lei nº 11.892, que definiu toda a reorganização e expansão da RFE. Essa política legitimou mudanças significativas em nível nacional para a Educação Profissional, e são tratadas pelo Governo Federal (BRASIL, 2009a)

¹⁸ Nos estados do Sul foram criados no Rio Grande do Sul: IFSUL, IFFARROPILHA e IFRS; Paraná: IFPR; Santa Catarina: IFC e IFSC. Nos Estados do Sudeste criados em São Paulo: IFSP; Rio de Janeiro: IFRJ e IFF; Espírito Santo: IFES e em Minas Gerais: IFMG, IFNMG, IFSUDESTEMG, IFSULDEMINAS e IFTM. Nos Estados da Região Centro-Oeste foram criados em Goiás: IFGOIANO e IFGOIÁS; Distrito Federal: IFB; Mato Grosso: IFMT; Mato Grosso do Sul: IFMS. Região Norte foram criados nos estados do Acre: IFAC; Rondônia: IFRO; Amazonas: IFAM; Roraima: IFRR; Pará: IFPA; Amapá: IFAP; Tocantins: IFTO e no Maranhão: IFMA. E por fim, os IF criados na região Nordeste, Piauí: IFPI; Ceará: IFCE; Rio Grande do Norte: IFRN; Paraíba: IFPB; Pernambuco: IFPE e IFSERTAO-PE; Alagoas: IFAL; Sergipe: IFS; Bahia: IFBAIANO e IFBA. Informações disponíveis em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>.

como ações que proporcionaram a “maior expansão” de toda a história da Rede, com investimentos que alçam a casa de 1,1 bilhão na Educação Profissional, científica e tecnológica. Todos os estados do país, mais o Distrito Federal, segundo dados do MEC/RFE, hoje contam com uma unidade do IF e em toda a Rede são ofertadas aproximadamente 400 mil vagas para a Educação Profissional Técnica e Tecnológica, distribuídas em 366 unidades. Havia, ainda, uma previsão de construção de mais 208 novas escolas até o fim do ano de 2014. No total, “serão 562 unidades, que em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas” como em uma citação de (BRASIL, 2009a, s/p). O gráfico abaixo mostra-nos os números atuais da RFE com base nas informações do Ministério da Educação¹⁹.

Gráfico 1 - Número de unidades da RFE no ano de 2013.



FONTE: Gráfico adaptado de Brasil (2009), disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br>>.

¹⁹ Gráfico criado em agosto de 2013. Mais informações atuais estão disponíveis na *homepage* <<http://redefederal.mec.gov.br>>.

O gráfico 1 representa em números parte do que o governo entende por expansão da RFE no país. No ano de 2013, por volta do mês de agosto, os dados do MEC mostravam um total de 366 instituições, das quais 11 campi ou unidades da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; 16 unidades dos Centros Federais de Educação Tecnológica nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro; 25 escolas vinculadas às Universidades Federais e 314 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos entre os estados.

Com esses números, percebe-se que os investimentos nas políticas para a Educação Profissional direcionam-se à expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Toda essa expansão gera expectativas e algumas inquietações que, no momento, pressupomos duas. A primeira diz respeito à materialização das unidades da RFE em todo o território nacional, realidade que de fato possibilita a ampliação de oportunidades de acesso à Educação Profissional, Técnica e Tecnológica nas instituições Federais em regiões mais distantes dos grandes centros econômicos do país como apontam Lima Filho, Moura e Silva (2012, p. 28). É o próprio caso do estado do Mato Grosso do Sul que antes da reforma de 2008 contava apenas com duas instituições Federais, a Escola Técnica Federal em Campo Grande e Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina²⁰. Na figura abaixo podemos notar a dimensão da materialização da RFE no Brasil.

²⁰ Apesar da existência da Lei 8.433, de 16 de junho de 1992 que dispunha da criação da Escola Agrotécnica de Nova Andradina e Escola Técnica Federal de Campo Grande, conforme mostraremos adiante, foram funcionar efetivamente no ano de 2008 com a reforma da REF no ano de 2008.

Figura 1 – Mapa onde estão instaladas as instituições da RFE



Fonte: Imagem adaptada da página eletrônica da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A original está disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>.

Percebemos na figura 1 um panorama dos 26 estados, mais o Distrito Federal, e suas respectivas instituições. Em alguns estados aparecem mais de uma unidade, como o caso do Paraná, que conta com o Instituto Federal do Paraná (IFPR) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Essa última foi uma transformação do antigo CEFET – Paraná em UTFPR durante o ano de 2005 com a Lei nº 11.184 de 07 de outubro²¹.

²¹ Informações disponíveis no endereço eletrônico da UTFPR <<http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico>>.

A segunda inquietação da qual tratamos acima, vai ao encontro das preocupações de Ferretti (2011), ao destacar problemas de ordem institucional e pedagógica com a implantação da reforma realizada no Instituto Federal de São Paulo. A nosso ver, a reforma da RFE, bem como as garantias de continuidade, principalmente no financiamento de custeio de toda essa estrutura, depende do jogo político e interesses em disputa. Ou seja, os IF, além das Universidades Federais e CEFET, serão mantidos, ou não, conforme as mudanças de governo que ocorrerem de quatro em quatro anos, da mesma maneira que em outros contextos apresentados anteriormente nesta dissertação.

E mais, concordamos com Otranto (2010) ao discutir os problemas de se moldar todas as instituições da RFE conforme os padrões dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, previsto na própria Lei 11.892 em seu Artigo 15. O artigo mostra que a ampliação ou criação de instituições federais levará em consideração a referência dos Institutos Federais, atento às normas e aos regulamentos do Ministério da Educação. A partir desses moldes, outras instituições podem sofrer consequências, e

[...] isso pode significar uma dificuldade de expansão para as demais instituições da rede, que já começa a ser sentida nos CEFETs que resistiram à proposta governamental.²² Até quando irá essa resistência, não se pode ainda prever (OTRANTO, 2010, p.13).

No campo pedagógico, é preciso acompanhar o processo de expansão tendo em vista a tendência de formação que estes IF podem assumir. Pode-se privilegiar, no âmbito do ensino superior, uma formação aligeirada, desconsiderando a pesquisa e extensão, firmando nesses institutos um ensino superior focado nos cursos tecnológicos com pouco referencial teórico e uma preocupação maior com o “saber fazer”. No âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pode-se firmar um ensino afastado de uma formação que considere o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como eixos norteadores para a construção do currículo integrado como bem lembram Ferreira e Garcia (2012).

²² Estas instituições que resistiram às mudanças para Instituto Federal foram o CEFET – MG e CEFET – RJ, e tinham como pretensão a sua transformação em Universidades Tecnológicas, por isso da resistência (OTRANTO, 2010, p. 6).

Para as autoras, é preciso se preocupar com a implementação do currículo no ensino médio integrado e “não cair nos erros do passado fincados pela Lei 5.692/71”. Nesse contexto, elas referem-se aos cursos serem destinados à lógica produtivista do trabalho assalariado, impulsionados “pelo tecnicismo e pela teoria do capital humano, no qual o conhecimento geral tinha sua validade somente em sua relação direta com o conhecimento específico” (FERREIRA; GARCIA 2012, p. 169).

Essa tendência, aliada à organização do Estado com matriz neoliberal, se afasta de um projeto societal que compreenda o homem na sua omnilateralidade, como sujeito da sua própria história, com possibilidade de intervenção e construção social.

Das finalidades e objetivos dos Institutos Federais

As finalidades nos dispostos das políticas que vigoram atualmente para configurar os Institutos Federais somam-se às suas diversas características, segundo a Lei 11.892/2008, sendo:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII -

realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (LEI 11.892/2008, Art. 6º).

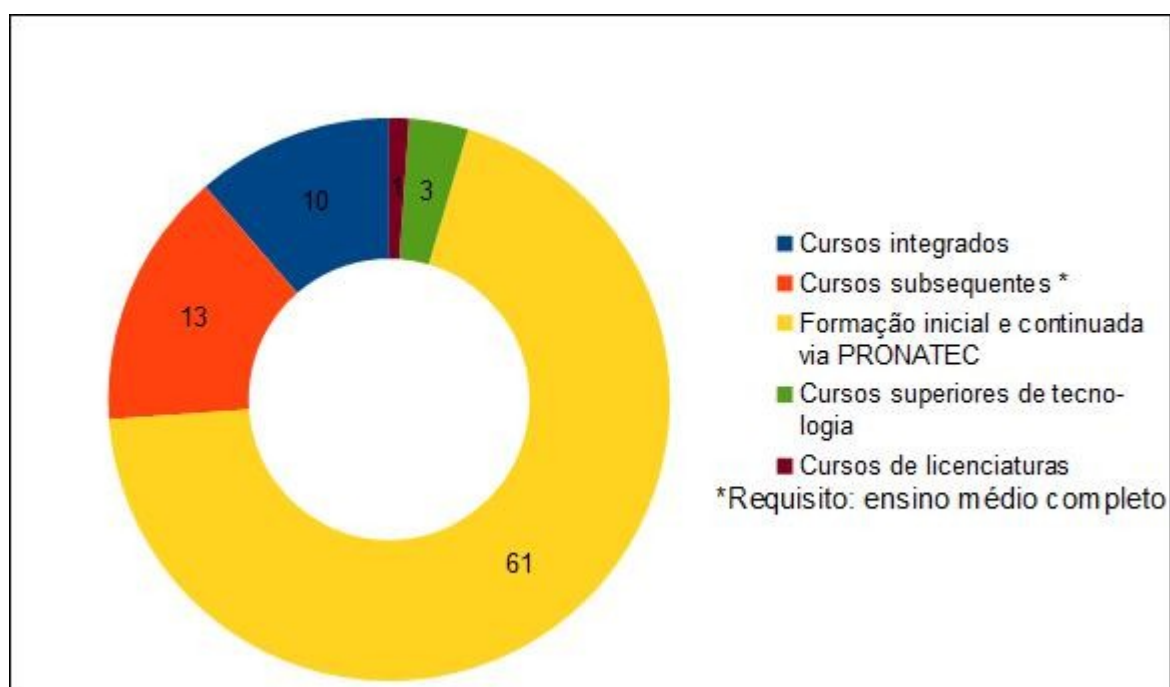
O caráter mercadológico já discutido anteriormente toma ênfase quando verificamos as finalidades I, II, III e IV dos Institutos Federais ao lembrarem que tal instituição contribuirá para a formação e qualificação e contribuir para solucionar demandas sociais que em nossa análise tratam-se de otimizar, aumentar a produtividade e achatar os custos com a produção de mercadorias. O que significa reduzir a força de trabalho em detrimento da incorporação das tecnologias nos meios de produção. Lembra-nos Alves (2001, p. 148) que “o capital dispensa trabalhadores quando incorpora tecnologia mais avançada à produção”. E isso fica claro ao ser atribuída a finalidade dos IF quando o propósito é gerar e adaptar soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais. E as demandas sociais não convergem com as demandas econômicas.

A finalidade de integração entre educação básica e educação profissional é tratada no inciso III da Lei 11.892 que se completa com o 1º objetivo dos IF ao “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008, Art. 7º).

O termo “prioritariamente” se complementa com as orientações do Art. 8º ao definir que as ações acadêmicas dos IF devem contemplar no mínimo 50% de suas vagas para a formação integrada e no mínimo 20% para cursos superiores em tecnologia, que tenham como propósito “a formação de profissionais para os diferentes setores da economia”. Ao passo que esses 20% deverão abranger as licenciaturas, bacharelados e engenharias – também com a finalidade de “atuarem nos diversos setores da economia” – e, por fim, as pós-graduações com especializações, mestrados e doutorados. No parágrafo 2º do Art. 8º; no entanto, menciona-se que o Conselho Superior com anuência do Ministério da Educação estará autorizado a rever essa porcentagem direcionada às vagas para o ensino superior de acordo com as “demandas sociais” de cada região.

Nota-se, então, uma contradição nesses termos, pois, se no Art. 7º inciso VI diz que o ensino superior terá por finalidade a formação de profissionais para atenderem os setores econômicos, pode-se dizer que “tais demandas sociais” que, por ventura, forem notadas pelos Institutos Federais, nada mais são do que demandas que atendam prioritariamente a formação de força de trabalho que reforcem a lógica da educação para o trabalho alienado. Para tanto, basta observarmos o gráfico 2 com a distribuição de cursos oferecidos pelo instituto em estudo.

Gráfico 2 - Quantitativo de cursos oferecidos pelo IFMS



FONTE: <<http://www.ifms.edu.br/rightsidebar/cursos/>>.

Nota-se que do total de 88 cursos oferecidos pelo IFMS, 84 são de nível fundamental e médio, a considerar como tal os cursos integrados, subsequentes, formação inicial e continuada. Os outros 4 cursos são de nível superior. Ainda nessa análise, vemos que, dos 84 cursos nível fundamental e médio, 73% são promovidos dentro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. E para os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado, ficam na casa dos 12%, que de certa maneira, esse percentual contraria o

objetivo 1º do Art. 7º da Lei 11.892/2008 ao elucidar que a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente deve ser na forma de cursos integrados. Pelos números, o mínimo de 50% de cursos para a formação integrada, como previsto no Art. 8º da Lei supracitada, cede a cada dia espaço para a formação inicial e continuada com cursos de carga horária reduzidas, como os oferecidos pelo PRONATEC. Essa tendência dentro do IFMS, que destacamos com os números mostrados no gráfico acima, ao que nos parece, pode ser a mesma dos outros IF do país, cabendo, em outras ocasiões, estudos que deem mais elementos para reforçar tal afirmação.

5- O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS, doravante) perpassa pelo contexto da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina – EAF/NA - e Escola Técnica de Campo Grande, como mostrado no Artigo 5º, inciso XIX, da Lei nº 11.892/2008. Esse documento, somado às Leis de nº 8.433/1992 e 11.534/2007, mais as portarias do MEC nº 1.063 e nº 1.069, além das colocações de Silva (2012), são as principais referências para representarmos o contexto e a organização geral do IFMS.

Sobre o percurso histórico dessa instituição, poucos são os registros acadêmicos, a não ser as colocações de Silva (2012)²³ e o próprio discurso oficial tratado por meio das políticas acima. As produções acadêmicas até o presente ainda não se preocuparam em explorar o processo histórico do IFMS, talvez pelo fato de que a instituição é muito recente, quando implantada efetivamente a partir de 2008 com a expansão da RFE e criação dos IF. Não é nosso propósito aprofundar neste sentido, mas resgatarmos alguns momentos da história do IFMS são pertinentes para compreendermos a sua organização atual.

²³ Igor Vitorino da Silva é historiador e professor do IFMS Câmpus Nova Andradina, no estado de Mato Grosso do Sul. É colunista do jornal eletrônico <www.novanews.com.br>, em que aborda temas nos campos da política, cultura e educação. O texto é uma referência aos 2 anos de efetivação das atividades administrativas e pedagógicas desta instituição, escrito em 2012.

É destaque nas colocações do professor Silva (2012) que o IFMS iniciou num cenário de muitos conflitos e contradições durante os anos de 1990, quando sancionada a Lei 8.433, de 16 de junho de 1992. À época, a Lei delimitava um quadro com distribuição de vagas para servidores públicos ocuparem e iniciarem os trabalhos dentro das Escolas Técnicas e Agrotécnicas do país, dentre elas a EAF - NA e a Escola Técnica de Campo Grande.

Para Silva (2012), essas duas instituições foram marcadas por um período de quase 20 anos de uma história que não se efetivou. Exceto pelos movimentos sociais na luta pela concretização da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina. O autor alega que, apesar da existência perante a Lei 8.433 em 1992, a EAF nunca funcionou. Situação que provocou muitas frustrações e desilusões entre os moradores no município de Nova Andradina no Estado de Mato Grosso do Sul. Tais mazelas foram consequências dos equívocos das políticas educacionais do governo do então presidente Collor de Melo, como a Lei 8.433, somadas ao problema de liberação ambiental para construção das obras, segundo o documento emitido por Brasil (2006).

Trata-se de relatório de levantamento de auditoria realizado em 2002, nas obras de construção da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina/MS, objeto do Convênio 053/1998 (SIAFI 349429), celebrado entre o Ministério da Educação - MEC e a prefeitura local, no valor de R\$ 700.000,00, com vigência até 28/02/1999 (fls. 29/35). (BRASIL, p. 1, 2006).

Augusto Sherman, relator do documento, destaca principalmente a “falta de licenciamento ambiental e inexistência de lei criadora da autarquia”. Ou seja, a EAF não teve liberação ambiental, primeiro, por ser implantada em uma área de 181 hectares localizada dentro de uma reserva ambiental como mostrado na imagem de satélite representada pela figura 2, e, segundo, por não ter uma Lei que regulamentasse a criação e construção daquela instituição.

Figura 2 – Área de instalação da EAF de Nova Andradina



Fonte: www.google.com.br/maps²⁴

As obras iniciaram a partir de 1992 e ficaram paradas por mais de 15 anos, fato que levou à uma depreciação das obras de infraestrutura e o adiamento do sonho de uma “Escola Agrícola” (SILVA, 2012, p. 1). Apesar da reforma de 2008 da EAF, transformando-a em IFMS – Câmpus Nova Andradina -, e retomando as obras de construção e ampliação, as marcas das ruínas ainda permanecem e podem ser observadas por meio das Figuras 3, 4 e 5.

Figura 3 – Casas onde residiriam os servidores da EAF



Fonte: Fotografia tirada pelo próprio autor no mês de agosto de 2013 durante a coleta dos dados.

²⁴ Imagem disponível em: <https://www.google.com.br/maps/@-22.0778716,-53.4536157,1144m/data=!3m1!1e3> Acesso em: 5 de dezembro 2014.

Figura 4 – Ruínas do prédio onde seriam instalados os alojamentos estudantis



Fonte: Fotografia tirada pelo próprio autor no mês de agosto de 2013 durante a coleta dos dados.

Figura 5 – Ruínas do prédio onde seriam instalados vestiários estudantis



Fonte: Fotografia tirada pelo próprio autor no mês de agosto de 2013 durante a coleta dos dados.

As figuras 3, 4 e 5 mostram que as obras no câmpus Nova Andradina do IFMS estão inacabadas e algumas dessas estruturas estão tomadas pelo abandono. Parte dos prédios hoje utilizados foram “reformados” no período da ainda EAF de Nova Andradina a partir do ano de 2007 e concluídos em 2011.

Para superar as consequências do “descuido” institucional e político e dar soluções efetivas para as ruínas deixadas nas dependências da então Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina, ações dentro de movimentos sociais foram

surgindo na região. No ano de 2005, vários grupos sociais ocuparam as dependências dessa escola intencionados com a mobilização para recolocá-la no cenário público, conforme nos reporta Silva (2012). O autor destaca também o professor Rosalvo da Rocha Rodrigues como um dos grandes líderes dos movimentos de luta para recompor a escola no cenário político de âmbito nacional e despertar “políticos, autoridades públicas e cidadãos para a importância da construção daquela instituição” (SILVA, 2012, p. 1).

Enquanto isso, no plano da política nacional, fora sancionada em 25 de outubro de 2007 a Lei 11.534 que dispunha sobre a criação das escolas agrotécnicas e técnicas federais. Nesta, em seus artigos 1º e 2º, foram postas a escola técnica de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande, e a EAF de Nova Andradina na categoria de autarquias, vinculadas ao Ministério da Educação, dotadas de plena autonomia de gestão e financeira. O projeto dessas duas instituições mesmo com a Lei 11.534 concretizou-se no ano de 2008 com a Lei 11.892. Isso significa que o pleno funcionamento da Escola Agrotécnica de Nova Andradina deu-se somente no ano de 2008 com o processo de “lftetização” das escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Com a expansão da RFE a partir de 2008, a história da educação profissional em Mato Grosso do Sul toma outros direcionamentos. É nesse contexto contraditório que a escola técnica de Campo Grande e EAF de Nova Andradina foram inseridas às “novas” concepções e estruturação política da RFE. Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) foi criado no ano de 2008 por meio da Lei nº 11.892/08. Os primeiros *campi* a iniciarem suas atividades educacionais, naquele ano, foram os do município de Nova Andradina e Campo Grande²⁵. Na sequência foram criados, no primeiro semestre de 2011, os campi de Aquidauana, Coxim, Corumbá, Ponta Porã e Três Lagoas, completando os 7 *campi* que compõem o IFMS, mais a reitoria, instalada na capital Campo Grande.

A princípio, por não existir uma estrutura administrativa própria, o IFMS foi “tutelado” pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por meio das

²⁵ Regimento Interno do IFMS. Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/leftsidebar/institucional/o-instituto/>> acesso 10 out 2011.

Portarias nº 1.063 e nº 1.069, de 13 de novembro de 2007, emitidas pelo Ministério da Educação. Esses documentos legitimaram as atribuições da UTFPR no sentido de tomar todas as medidas necessárias ao funcionamento do IFMS, respeitando inclusive os parâmetros e diretrizes da UTFPR, para fins legais de constituir, regulamentar e implantar os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado.

No contexto apresentado até o momento, se considerarmos a Lei 8.433 de 16 de junho de 1992 que já previa a EAF de Nova Andradina até a implantação do IFMS por meio da Lei nº 11.892/08, e a efetivação dos primeiros cursos de EMI em 2010²⁶, foram 18 anos sem o funcionamento da escola, como defende Silva (2012). Quer dizer, perante as políticas e discursos oficiais, a escola foi projetada, mas, se entendermos escola na qual exista uma estrutura administrativa, quadro de docentes atuando e alunos em processo de formação, pode-se dizer que somente ocorreu com a implantação dos primeiros cursos de EMI no IFMS em 2010, marcando o que Silva (2012) já nos alertava em “a história que não se efetivou”.

Aspectos político-pedagógicos do IFMS

O que vem a ser o IFMS? No estatuto interno²⁷, notamos a seguinte definição dessa instituição de ensino:

O Instituto Federal é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica (BRASIL, 2009b, p. 1).

Conforme artigo 2º do seu regimento interno, o IFMS é orientado pela Lei nº 11.892/2008, seguido pelos documentos internos, tais como o estatuto, o regimento geral, as resoluções do conselho superior, os atos da reitoria e os regulamentos

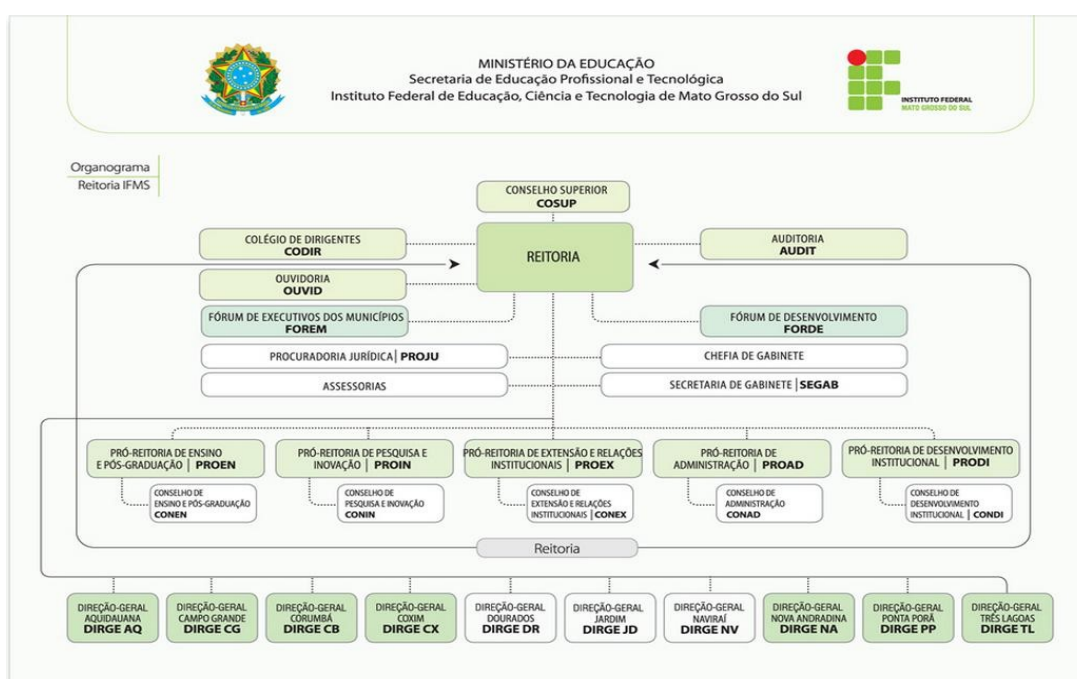
²⁶ Os primeiros cursos implantados no IFMS foram os de educação profissional técnica de nível médio integrado em agropecuária e informática no ano de 2010 a partir da publicação do edital 01/2009 disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/2009/09/30/verao-de-2010-nova-andradina/>>.

²⁷ Estatuto interno do IFMS. Disponível em: <<http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2012/08/ESTATUTO-DO-IFMS.pdf>> acesso em 25 de mar 2013.

específicos dos *campi*. Carvalho (2012) destaca que o IFMS tem como finalidades qualificar profissionais nas várias modalidades e níveis de ensino, voltados aos vários setores da economia. E mais, desenvolver novos serviços, processos e produtos, articulados com o desenvolvimento tecnológico, em apoio aos setores produtivos e a sociedade em geral.

Tratando da questão de organização político-administrativa do IFMS, apresentamos a figura 6 que traz informações sobre o organograma institucional:

Figura 6 – Organograma do IFMS



Fonte: Dados obtidos na *homepage* oficial da instituição <www.ifms.edu.br>.

Podemos perceber na imagem acima a dimensão da hierarquia existente no IFMS. O órgão máximo com autonomia consultiva, deliberativa e normativa é o conselho superior²⁸ que está vinculado diretamente à reitoria. O conselho é formado por docentes, técnicos administrativos, estudantes, representantes da comunidade escolar, diretores dos campi e presidido pelo reitor da instituição. Em seguida, aparecem as pró-reitorias e direções de Câmpus. Não apresentado no

²⁸ Fonte: www.ifms.edu.br/consup.

organograma, a sua estrutura político-administrativa se estende aos campi do IFMS, com as direções, as coordenações, os professores e os técnicos administrativos.

Alusivo às referências de Ferreti (2011), consideramos que esse organograma representa a estrutura administrativa do IFMS e é consequência das reformas dentro dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal hierarquia, que ao nosso ver, pode limitar as “possibilidades de participação, pela ausência de debates [...] reflete uma dinâmica impositiva e/ou arbitrária de implantação da reforma no espaço escolar” (FERRETI, 2011 p. 800). Ou seja, as políticas educacionais, as normativas, os regulamentos, as estratégias e as metas podem não se preocupar com a construção e constatação do coletivo. Quer dizer, as políticas educacionais dentro do IFMS, bem como no IFSP mostrado por Ferreti (2011), podem ser resultados de jogo de interesses pertinentes a quem efetivamente estiver no “comando” da instituição. O que não descartaria a possibilidade das tomadas de decisões e aplicações das políticas, chegarem de forma verticalizada conforme critérios político-administrativos da gestão e não da comunidade escolar²⁹.

O IFMS até o ano de 2010 contava apenas com o câmpus de Nova Andradina funcionando. Logo em 2011, os outros 6 campi iniciaram suas atividades em sedes provisórias, utilizando prédios de escolas cedidas pelos municípios. Até o mês de dezembro do ano 2013, somente os campi localizados em Aquidauana e Ponta Porã passaram a funcionar em suas sedes próprias. Os demais estão em fase de construção desde as suas criações e funcionam em sedes provisórias, conforme informações na página oficial da instituição. Ou seja, desde a implantação em 2008 até o fim de 2013 foram-se cinco anos “funcionando” em ambientes provisórios ou em fase de construção. Com exceção de Nova Andradina com a estrutura ilustrada na figura 2, os outros campi têm o mesmo projeto arquitetônico conforme a figura 7.

²⁹ Essa é uma questão bastante polêmica e exigiria uma análise e discussão mais aprofundadas. No presente, exigiria mais elementos, que não é o objeto do estudo.

Figura 7 – Projeto arquitetônico dos campi do IFMS



Fonte: Imagem obtida na *homepage* oficial da instituição <www.ifms.edu.br>.

O IFMS, bem como os demais Institutos Federais do país, conforme a Lei 11.892/2008, assume o papel de instituições “acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”. Neste sentido, estas instituições têm por objetivo:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e VI - ministrar em nível de educação superior (BRASIL, 2008, seção III, art. 7º).

No que diz respeito ao primeiro e segundo objetivos, o IFMS oferta cursos nas modalidades de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio integrado, subsequente e concomitantes, além

dos cursos superiores, conforme o demonstrado no Gráfico 2. Na ocasião, o SISTEC, Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica³⁰, mostra-nos que, das várias modalidades de cursos de nível fundamental e médio, o IFMS oferece um total de 80 cursos técnicos para formação profissional, dos quais 22 são na modalidade de EMI. Com exceção do Câmpus Aquidauana, todos os outros oferecem cursos dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Para melhor visualização, observemos a tabela 1 e a relação curso/unidades do IFMS.

Tabela 1 – Relação de cursos de EMI existentes nas unidades do IFMS

Unidades do IFMS	Cursos
Aquidauana	Edificações Informática
Campo Grande	Eletrotécnica Informática Mecânica Manutenção e Suporte em Informática – Proeja
Corumbá	Informática Metalurgia Manutenção e Suporte em Informática – Proeja
Coxim	Alimentos Informática Manutenção e Suporte em Informática – Proeja
Nova Andradina	Agropecuária Informática Manutenção e Suporte em Informática – Proeja
Ponta Porã	Agricultura Informática Fruticultura – Proeja Manutenção e Suporte em Informática – Proeja
Três Lagoas	Eletrotécnica Informática Manutenção e Suporte em Informática – Proeja

FONTE: Informações disponíveis no endereço eletrônico <www.ifms.edu.br>, no catálogo de cursos, canto superior direito da página.

São oito cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado nas áreas de alimentos, agricultura, agropecuária, edificações, eletrotécnica, informática, mecânica e metalurgia, e duas áreas específicas para o PROEJA, “Manutenção e suporte em informática” e “Fruticultura”. Segundo informações nos projetos dos

³⁰ Informações disponíveis na página eletrônica do SISTEC-MEC <<http://sistec.mec.gov.br/consulta-publica-unidade-ensino-federal/#>> acesso em 30 de março 2013.

cursos de Agropecuária e Informática, respectivamente em Santos (2010) e Falleiros (2010), o aluno estuda disciplinas comuns ao ensino médio paralelo àquelas de formação técnica específica de cada curso. Para ingressar neles, o “candidato” tem como requisito ter concluído o ensino fundamental e ser aprovado no processo “seletivo” constituído por questões de Língua Portuguesa, matemática e conhecimentos gerais.

O primeiro processo seletivo ocorreu em 2010, conforme edital 01/2009, ofertando 320 vagas para ingresso nos cursos Técnicos integrados distribuídos no Câmpus de Nova Andradina, conforme a Tabela 2 apresentada abaixo:

Tabela 2 - Quantitativo de vagas ofertadas para o primeiro processo seletivo do IFMS e o número de formandos

1º SEMESTRE 2010			EGRESSOS
CURSO	TURNO	Nº VAGAS	1º sem/2013
Técnico em Agropecuária Integrado	Matutino	40	9
Técnico em Agropecuária Integrado	Vespertino	40	5
Técnico em Informática Integrado	Matutino	40	13
Técnico em Informática Integrado – PROEJA	Noturno	40	1
TOTAL		160	28
2º SEMESTRE 2010			
CURSO	TURNO	Nº VAGAS	2º sem/2013
Técnico em Agropecuária Integrado	Matutino	40	17
Técnico em Agropecuária Integrado	Vespertino	40	6
Técnico em Informática Integrado	Matutino	40	3
Técnico em Informática Integrado – PROEJA	Noturno	40	5
TOTAL		160	31

FONTE: Informações disponibilizadas pela Central de Relacionamentos (CEREL) do IFMS Câmpus Nova Andradina.

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrados em informática, agropecuária e PROEJA, apresentados na tabela 2, cujas denominações aparecem como “técnico integrado em agropecuária, técnico integrado em informática e técnico integrado em informática na modalidade PROEJA”, foram os primeiros a serem ofertados pelo IFMS no Câmpus Nova Andradina. Pela tabela, o PROEJA apresenta maior disparidade entre os números de alunos ingressantes comparados aos egressos. Nesse respeito, nota-se que, das

320 vagas oferecidas em edital para as primeiras turmas de estudantes que ingressaram no IFMS em 2010 e se formaram em 2013, apenas 59 alunos concluíram os cursos. Tais números não foram justificados pela instituição durante o período das pesquisas, mas de fato houve um esvaziamento, seja por desistências, transferências ou outros motivos.³¹

Tal levantamento foi realizado entre os meses de julho e agosto de 2013, e leva em consideração as primeiras turmas dos cursos de EMI a se formarem no IFMS; as demais se formarão em Fevereiro de 2014, não contemplando o período determinado para a pesquisa. Nesse caso, restringem-se às turmas dos cursos Técnico em Agropecuária integrado, Técnico em Informática integrado e Técnico em Informática – PROEJA do Câmpus Nova Andradina.

O IFMS atualmente conta com um quadro de quase 637 servidores³², e desse total 285 são professores que se enquadram na categoria de “professores da educação básica técnica e tecnológica”, permitindo que esses profissionais atuem nos diversos cursos e modalidades ofertados pela instituição, como os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado ou subsequente; nos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; nos cursos do PRONATEC e nos cursos tecnológicos e superiores.

Essas são as várias possibilidades de ação dos IF e particularmente do IFMS, que surgiram para “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” (LEI 11.892/2008, Art. 6º). E nesse contexto, interiorizar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica levando educação de qualidade às regiões periféricas do país, que antes da reforma de 2008, não contavam com nenhuma instituição federal em funcionamento, como o caso do estado de Mato Grosso do Sul.

Mesmo que as tendências caminhem para a expansão dos cursos de Formação inicial e continuada via PRONATEC, como mostramos no gráfico 2, a educação profissional técnica de nível médio integrado ainda é, ao nosso ver, uma das poucas possibilidades dentro do IFMS, que considere o trabalho, a cultura, a

³¹ A esse respeito caberiam maiores investigações, que para nós fugiriam ao presente objeto de estudos.

³² Referência de informações coletadas na página eletrônica do <portaldatransparencia.gov.br>.

ciência e a tecnologia como eixos norteadores para a construção do currículo integrado segundo Ferreira e Garcia (2012). E o currículo integrado materializa-se na proposição do ensino médio integrado ou educação básica articulada à educação profissional. Essas dimensões advogam que a EMI deve ser a ponte ou a travessia para uma educação necessária à superação das condições impostas para a sociedade atual com a emancipação da classe trabalhadora.

A particularidade da educação física, como elemento curricular integrador dos cursos de EMI, partilha dessa perspectiva a partir do momento que sua prática no ambiente escolar considerar como objeto todo o movimento histórico do homem presente nos elementos da Cultura Corporal de Movimento como mostrado por Soares et al (1992). Tais elementos podem ser as danças, os jogos, as lutas, a ginástica, os esportes e até mesmo a capoeira, enquanto práticas um dia utilizadas para a manutenção da vida e meios para manifestações culturais de várias gerações, como veremos no capítulo II desta dissertação.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS PRÁTICAS NATURAIS³³ ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esse capítulo discorre sobre as características gerais da educação física escolar, destacando alguns dos seus elementos históricos, políticos e educacionais, utilizando-se, para tanto, a pesquisa bibliográfica e a documental. Didaticamente, o capítulo foi organizado de acordo com os seguintes tópicos: 1) Fundamentos gerais da educação física; 2) As raízes da educação física na Europa e as orientações para o Brasil; 3) A Educação Física no Brasil e 4) As tendências pedagógicas da educação física no Brasil.

Para darmos conta da seção 1, procuramos elencar algumas compreensões sobre o conceito de educação física e sua relação com um campo do saber denominado cultura corporal de movimento. Concluímos esse momento com uma breve orientação dada por Oliveira (2006) em relação às práticas corporais que antecederam a sistematização da educação física, como campo do conhecimento e como disciplina curricular.

Na seção 2, resgatamos a gênese da Educação Física brasileira, mais especificamente no movimento da Revolução Industrial na Europa, dentro do contexto de consolidação do modo de produção capitalista como modelo hegemônico. Para tanto, utilizamos a referência da professora Carmem Soares (2004). A autora mostra-nos que a Educação Física foi sistematicamente enfatizada na Europa durante os séculos XVIII e XIX como protagonista no processo de aceitação das condições impostas pela necessidade de implantação do modo de produção capitalista. Na ocasião, a professora afirma que esse campo do conhecimento foi fundamental na construção de um “novo homem” necessário à nova ordem que ora se espalhava pelo mundo ocidental.

³³ As práticas naturais a que referimos, referem-se das atividades corporais básicas como o correr, o saltar, o lançar, o andar. Segundo Oliveira (2006) estes movimentos corporais, são as primeiras práticas utilizadas pelas sociedades primitivas como mecanismos que significavam, principalmente a sobrevivência do homem. Assim, o movimento ou movimentar-se está longe de ser uma particularidade das práticas da educação física. Pelo contrário, a educação física se apropriou destas práticas e resignificou as bases destes movimentos.

Após isso, no item 3, procuramos descrever alguns dos momentos fundamentais da educação física no Brasil. Tratamos sobre os principais movimentos propostos por Ghiraldelli Junior (1998) que, em sua perspectiva, apresenta a educação física como higienista, militarista, pedagogicista e esportivista. O período esportivista da educação física marca os vários conflitos e tensões sociais da política brasileira³⁴ durante a Ditadura Militar. Assim, teremos mais elucidadas as tensões mobilizantes das primeiras manifestações que sistematizaram o pensamento ou os apontamentos legitimadores da educação física e da Educação Física nos ambientes escolares e universitários. Ao fecharmos os três momentos acima, abordamos as principais tendências pedagógicas dentro da educação física que sistematizaram várias discussões e, na tentativa de reorientar a área, conduziram os debates que culminaram nas principais referências para a educação física escolar que temos atualmente. A condução dessas questões é tratada no tópico 4 do presente capítulo.

1- Fundamentos gerais da educação física

A fim de compreender o objeto deste estudo, vimos a necessidade de discorrer, em linhas gerais, sobre alguns conceitos definidores da educação física escolar. Iniciamos com a compreensão de SOARES et al (1992), que a define como

[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (SOARES et al., 1992, p. 50).

Em outra conotação, Darido e Rangel (2005) atribuem três maneiras para compreender a Educação Física, que dependem do campo de atuação. Em linhas gerais, pode ser “como componente do currículo das escolas; como uma profissão caracterizada por prática pedagógica no interior das escolas ou fora delas, e como

³⁴ Esse processo de esportivização em que o esporte foi incluído nos currículos escolares teve suas origens no Brasil na metade da década de 1940 e prosseguiu até os finais da Ditadura Militar (BETTI, 1991).

uma área em que são realizados estudos científicos” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 25).

Até que fossem incorporadas como componente obrigatório nos diversos projetos e currículos escolares no Brasil, a Educação Física, como mencionado por Darido e Rangel (2005), e a educação física, definida por Soares et al (1992), tivemos vários movimentos desde suas raízes na Europa, no início do século XVIII, até efetivamente uma orientação presente nas políticas educacionais brasileiras.

No campo epistemológico, a educação física esteve vinculada a princípios que versaram desde a sua instrumentalização como aporte ideológico na implementação do modo de produção capitalista, passando por sua utilização como ferramenta para o adestramento do corpo durante a revolução industrial, até suas mais recentes teorizações fundamentadas na Cultura Corporal de Movimento³⁵. Esta última, por sua vez, se sustenta a partir da incorporação de conhecimentos acumulados pelos seus elementos, sejam as danças, as lutas, os jogos, a ginástica e os esportes.

As formas mais básicas de movimentação podem ser combinadas de diferentes maneiras para se atender as demandas ambientais, que também são sociais e culturais. Elas podem originar outras formas de movimentação características de um período histórico, compartilhadas em uma mesma região por segmentos sociais específicos, em todo um país ou por várias nações e sociedades. O conjunto desses fenômenos ou manifestações expressivas corporais tem sido denominado Cultura Corporal de Movimento, que consistiria também numa área de estudos vinculada à educação física escolar (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 26).

Esses elementos supracitados foram sistematicamente tomando-se regras, intenções e principalmente popularização entre as várias manifestações culturais na história do homem. Assim, Darido e Rangel (2005) entendem que a ginástica, os jogos, as danças, os esportes e as lutas são elementos que compõem a CCM, e na prática seria a compreensão não só dos conteúdos práticos presentes nestes

³⁵ Conjunto de fenômenos ou manifestações expressivas corporais em que são envolvidos os jogos, o esporte, as lutas, as danças, a ginástica e a capoeira, caracterizando a Cultura Corporal, termo utilizado por Soares et al (1992). Para Kunz (2001), a cultura corporal e cultura intelectual compõem a Cultura Corporal de Movimento. Termos que constituem também, numa área de estudos vinculada à educação física escolar.

elementos, mas também incorporar as relações sociais, culturais, históricas e políticas inerentes a estas práticas.

Nessa ótica, a educação física seria responsável pela formação de sujeitos capazes de:

[..] participar de atividades corporais adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade, conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da Cultura Corporal de Movimento; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 33).

Contudo, a Cultura Corporal de Movimento como “princípio norteador” ou “identidade pedagógica” da educação física, defendido pelas autoras, são percebidas com maior ênfase nas tendências pedagógicas críticas, as quais serão vistas com detalhes no decorrer deste capítulo. Até então, vários movimentos ocorreram em torno da educação física para torná-la um componente curricular obrigatório no ambiente escolar e inserir-se cientificamente como objeto de estudos, tornando-se, assim, uma área do conhecimento. As relações sociais, culturais, políticas e pedagógicas vinculadas às práticas ou aos elementos da Cultura Corporal de Movimento foram se acumulando ao longo da história da educação física e hoje são possibilidades reais para se inserir no interior das escolas. Esses conhecimentos também ajudam na construção da história e suas contradições, principalmente a partir da implementação do modo de produção capitalista.

1.2- Contexto das práticas corporais que antecederam à educação física

Práticas corporais, desde atividades básicas como o correr, saltar, andar, arremessar, até mesmo as mais sistematizadas como as danças, lutas e jogos populares são tão remotas quanto às primeiras civilizações. Nesse aspecto, Oliveira

(2006) salienta que o movimento ou o movimentar-se está longe de ser uma peculiaridade das práticas pertinentes à educação física.

Se analisarmos a história do homem, diante dos aspectos econômico, social ou político, perceberemos que suas ações dependeram diretamente do ato físico para serem construídas. Vejamos o modo de vida das primeiras civilizações que viviam em condições de nomadismo e seminomadismo. Tal situação fez com que essas dependessem diretamente da sua força física, da resistência, da velocidade, do saltar, correr e andar, visando sua própria sobrevivência.

Segundo Oliveira (2006), as atividades físicas sistematizadas eram ligadas quase que exclusivamente às ações relacionadas à sobrevivência e que dependiam diretamente do ato físico, como, por exemplo, caçar, pescar, plantar.

Com o processo de sedentarização, e, por conseguinte, a fixação que logo originou as primeiras civilizações, fez com que o homem iniciasse as atividades ligadas ao plantio e à comercialização. O fato de não mais realizar as longas migrações, permitiu um maior tempo ocioso para o homem. Como tal, esse aproveitou para desenvolver-se fisicamente na pretensão de obter sucesso em ataques provindos de outros grupos. Nessa ocasião, a sistematização das *Lutas* foi fundamental para a preparação de homens fortes que futuramente se organizariam em agrupamentos militares dos primeiros povos.

Outra representação do ato físico, que logo materializou-se por meio de signos e significados, foi a *Dança*. Segundo Oliveira (2006), a dança teve várias representações de caráter lúdico e ritualístico, pois ela era:

Utilizada como forma de exibir suas qualidades físicas e de expressar seus sentimentos, era praticada por todos os povos, desde o paleolítico superior (60 000 a.C.)... havia demonstrações de alegria pela caça e pesca feliz ou a dramatização de qualquer evento que merecesse destaque, como os nascimentos e funerais. Além disso, os primeiros povos perceberam que o exercício corporal, produzindo uma excitação interior, podia levá-los a estados alterados de consciência (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

O autor destaca que as danças tinham um papel importante, entendida como uma das primeiras práticas pedagógicas, no processo de educação que preparavam os jovens para a vida social. “Este fato evidencia-se nas danças rituais a partir do

culto, pois a religião era a única preocupação sistemática na educação primitiva” (OLIVEIRA, 2006, p. 15).

Os jogos e a ginástica foram outra manifestação da cultura corporal de movimento, conforme Oliveira (2006). O autor afirma que, desde as “épocas iletradas”, os jogos populares tiveram um papel fundamental em vários aspectos sociais, pois eram momentos que permitiam a interação entre crianças, jovens e adultos de diversos grupos. “Os jogos com bola parecem haver sido os que tiveram maior significado; o campo do jogo representava o céu, e a bola, voando, os corpos estelares em movimento” (OLIVEIRA, 2006, p. 15).

Ao pesquisarmos sobre a ginástica, verificaremos que ela obteve destaque em povos como a Grécia, nas cidades de Atenas e Esparta. Nesse sentido, Oliveira (2006) atribui aos Gregos o título de precursores dessa prática, para os quais significava “a arte de desenvolver o corpo nu”. Além disso, é digno de nota que já nessa época entre os gregos havia uma cultura de culto com fins estéticos e morais por meios dos exercícios.

Oliveira (2006) assevera que houve momentos em que o sedentarismo alcançou grandes proporções. Não obstante, exercícios corporais, que até então eram realizados por motivos ritualísticos, militares e utilitários, passaram a ter outra significação, isto é, tomaram características esportivas.

Efetivamente, os jogos populares sucumbiram em meados do século XVIII e isso se intensifica no final do século XIX e no início do século XX, segundo Bracht (2005). O autor alega que os jogos tradicionais ligados às festas e aos rituais ficaram paulatinamente fora de uso com o modo de vida no qual encontrava-se o homem, por conta da industrialização e urbanização. Assumiu lugar de destaque nesse contexto o *Esporte* que logo viria a se tornar a manifestação hegemônica da cultura corporal de movimento. “Alguns princípios que passaram a reger a sociedade capitalista industrial, acabaram sendo incorporados pelo esporte, como foi o caso do princípio do rendimento” (BRACHT, 2005, p. 15).

Esse autor entende o esporte, apesar de suas múltiplas possibilidades, como um fenômeno compreendido por duas facetas: o *esporte de alto rendimento* e o

*esporte enquanto atividade de lazer*³⁶. Versa também que o esporte desenvolvido no ambiente escolar está vinculado a uma dessas duas perspectivas, mas a que ainda predomina e referencia a prática do esporte escolar é o de alto rendimento.

Os exercícios ginásticos e o esporte de alto rendimento foram fundamentais para a implementação e sustentação do modo de produção capitalista que se iniciou na Europa com a Revolução Industrial e logo se espalharia para todo o Globo. Discutiremos, a seguir, de que maneira estes dois elementos foram se organizando na Europa e em seguida no Brasil.

2- As raízes da educação física na Europa e as orientações para o Brasil

Para entendermos os fatos que levaram a incorporação da “ginástica” ou da educação física nos currículos das escolas públicas do Brasil, devemos nos ater às principais características no processo de desenvolvimento social, político e econômico europeu no século XIX.

Do final do século XVIII até meados do século XIX, houve uma reorganização da sociedade para atender a “nova ordem mundial”. O período compreendido por Revolução Industrial tornou-se oportuno para compreendermos vários aspectos da história do homem em suas relações sociais e culturais. Soares (2004) mostra-nos que a Educação Física, por tratar de questões inerentes ao corpo, contribuiu diretamente para a construção do “novo homem” necessário às complexas relações de trabalho fabril e industrial. Apropriado por um discurso ideológico característico do período, o pensamento sobre o corpo fora utilizado de maneira generalizada para legitimar a formação das grandes massas produtivas ou força de trabalho. No processo de transformação do modo de produção da vida feudal para o modo de produção capitalista, o século XIX foi marcado pela contradição histórica e concretização da luta de classes provindas da reorganização econômica e política da Europa. Para Soares,

³⁶ Em linhas gerais, Bracht (2005) nos mostrará que o esporte de alto rendimento ou espetáculo será o esporte com características fundamentadas na competição, no rendimento físico-técnico, *record*, racionalização, e cientificação do treinamento. O autor define que o esporte também pode ser vivenciado “enquanto lazer tanto na perspectiva do espectador do esporte de alto rendimento, este praticado por profissionais, como na perspectiva do praticante” (BRACHT, 2005, p. 16).

Na Europa, e em especial na França, este é o período no qual se consolidam o Estado burguês e a burguesia como classe, criando condições objetivas para que as suas próprias contradições de classe no poder apareçam, e seja inevitável o reconhecimento da existência de seu oponente histórico: a classe operária. Para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse novo, portanto, será integral, ela [ideologia] “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (SOARES, 2004, p. 5).

A educação física, entendida pela autora como campo sistematizado e científico dos exercícios físicos, jogos e esportes, colocou-se paralelamente ao processo da Revolução Industrial ocorrida na Europa. Diante da complexidade da “evolução” do modo de produzir a vida naquele momento, Soares (2004) mostra o urgente e “necessário” “investimento” na construção de um homem que conseguisse suportar a nova ordem que se instalava na sociedade, ainda que a construção desse “novo homem” compreende-se o campo ideológico, aproximado pelos novos caminhos da ciência moderna. Segundo a autora,

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico [...] familiar (SOARES, 2004, p. 6).

Todas as transformações ocorridas no modo de produção econômica, política e social do período feudal para o modo de produção capitalista, segundo Soares (2004), conduziram sistematicamente ao desenvolvimento e massificação do sistema industrial e da maquinaria. Fato esse que reiterou uma nova ordem social de desenvolvimento para o mundo europeu, que logo se espalharia para o restante do globo. Ao se “adaptar” a essa nova ordem, o homem foi sujeitado a um sistema de disciplinarização do corpo, adestramento de um corpo preguiçoso, imoral, indolente. Na ocasião, protagonizou-se o papel da educação física posta como instrumento

essencial na automatização dos gestos e disciplinarização do corpo integrada ao discurso médico.

A necessidade de se justificar o novo modelo de homem fez as ciências, fundamentadas no pensamento positivista de Augusto Comte, legitimarem as contradições e lutas de classes “determinando a superioridade da burguesia sobre a classe operária” (SOARES, 2004, p. 7). Os fatos sociais foram naturalizados com a criação de um homem “biologizado” em que suas características e peculiaridades passaram a ser explicadas pelo discurso das ciências naturais. O homem toma o centro da nova sociedade e passa a ser compreendido dentro dos limites biológicos. As relações se afirmavam pela hegemonia de uma classe em detrimento de outra. E essa relação histórica passa a ser afirmada como “natural”. Explicada pelo pensamento positivista para legitimar a exploração da força de trabalho e das desigualdades sociais, “as desigualdades sociais devem ser justificadas em nome do progresso” (SOARES, 2004, p. 10). Para a grande massa de trabalhadores, as propostas de “progresso” provindas das “beneficinas” das fábricas e indústrias eram na verdade sinônimo de muita miséria, deterioração da vida, “ocupação” do tempo livre, e destruição do pouco de humano que ainda existia na sociedade.

A nova ordem e o “progresso” contribuíram para a ampliação dos grandes centros urbanos com um movimento de ascensão de várias áreas industriais que foram se colocando nas cidades. Para Soares (2004), esses crescimentos não foram acompanhados por serviços de saneamento essenciais à manutenção da saúde da grande maioria da população. A ausência de serviços sanitários colaborou para o alastramento de doenças epidêmicas como o tifo, febre, cólera, ocasionalmente dos anos de 1831 a 1840. As más condições de saúde coletiva eram determinantes na deterioração do espaço urbano e no comprometimento da grande massa da classe trabalhadora com a produção ora exigida. Segundo Soares,

O crescimento rápido e desordenado das cidades e áreas industriais não foi acompanhado pela ampliação dos serviços mais elementares nas cidades, como por exemplo, a limpeza das ruas e os serviços sanitários. O aparecimento das grandes epidemias, como a cólera, o tifo e a febre recorrente entre 1831 e 1840, evidencia de forma contundente a deterioração do espaço urbano (SOARES, 2004, p. 10).

As condições de subdesenvolvimento que ora marcara a rotina da grande massa de trabalhadores na Europa foram condições para desencadear descontentamentos e marcar a luta de classes e as relações de tensão entre burgueses e proletariado. Sobre esse aspecto, Soares assevera que

Em 1848, as massas desesperadas que cresciam nos cortiços, alijadas de um processo “civilizatório” que ajudavam a construir como força de trabalho, começam a tomar consciência de si como classe, evidenciando através da revolução social sua resistência e sua força. Os miseráveis eram agora uma dupla ameaça à burguesia no poder. De um lado, a organização da classe operária, de outro, as suas epidemias, as quais, embora nascendo nos cortiços, começavam também a atingir os ricos. Este quadro de ameaça exigiu a tomada de algumas providências para a reconstrução e o aperfeiçoamento urbano de forma mais sistemática (SOARES, 2004, p. 10).

A miséria e a insalubridade ocasionaram milhares de mortes durante o período, fator que provocou instabilidade dentro da classe operária colocada nas insanas condições provocadas pelo acelerado processo de crescimento via Revolução Industrial. A miséria poderia se tornar uma dupla ameaça à hegemonia da burguesia. Destaca Soares (2004, p. 11) que de um lado a organização da classe operária inserida em tais condições, tomava consciência de classe e mostrava sua força e resistência social a favor da revolução. Do outro lado, a deterioração do homem comprometeria a força de trabalho necessária à produção nas grandes indústrias.

Minimizar as organizações do movimento da classe operária e difundir um emaranhado de ideais, valores e crenças seria necessário para manter a hegemonia da classe burguesa. Era preciso, então, amenizar qualquer tipo de manifestação vinda da grande massa de operários e trabalhadores. Também se fazia necessário comprovar por meio da “ciência” “a posição” que cada indivíduo deve ocupar na sociedade, além de difundir que as más condições que viviam eram resultados de um processo natural conseguinte do crescimento e “progresso” do capitalismo. Convencer desse “naturalismo” tornou-se fundamental para a manutenção do poder hegemônico da burguesia, ora contrarrevolucionário. No campo ideológico, a

educação física mostrou-se um mecanismo de muita eficiência para conter o movimento revolucionário da classe trabalhadora, haja vista a veiculação da ideia de ordem, moral e disciplina. Ideologia essa que o próprio indivíduo constrói o seu destino e é ele próprio responsável por sua sanidade física. Por isso, Soares argumenta que

[...] a Educação Física, seja aquela que se estrutura no interior da instituição escolar, seja aquela que se estrutura fora dela, será a expressão de uma visão biológica e naturalizada da sociedade e dos indivíduos. Ela incorporará e veiculará a ideia da hierarquia, da ordem, da disciplina, da fixidez, do esforço individual, da saúde como responsabilidade individual. Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. [...] o destino do ser humano na terra não depende mais da ordem estabelecida, mas das capacidades individuais, e aqueles que não conseguem atingir um grau mais elevado na escala social demonstram a sua própria falta de inteligência pessoal, de energia, de força moral que os condena, juntamente com a hipótese de uma “herança racial” (SOARES, 2004, p. 14).

O metabolismo social dominante e alienante do capital, definido por Mészáros (2008) como o movimento de funcionamento do sistema capitalista, só poderia ser explicado e aceito como modelo hegemônico com uma profunda sustentação ideológica. Soares (2004) coloca que tanto as diferenças de classe como as desigualdades sociais seriam explicadas pelas ciências positivistas e tratadas como genéticas, todavia, consideradas naturais e hereditárias, transferidas entre as gerações, impossíveis de serem modificadas no processo histórico. Aliás, essas seriam “as pesquisas científicas que ‘demonstrariam’, pelos dados apresentados, esse quadro absolutamente inalterável” (SOARES, 2004, p. 16).

A ginástica ou a educação física foi uma proposta lançada para desempenhar funções “importantíssimas” na nova sociedade que vinha se desenvolvendo. A ginástica sustentada pela ciência e o pensamento positivista mostrou importantes funções na sociedade industrial; foi capaz de “explicar” o homem e suas relações como sendo puramente biológicas. Soares (2004, p. 49) mostra que a ginástica tinha características eugênicas, ou seja, seria um campo do conhecimento capaz de explicar o homem em sua dimensão biológica e que este seria “determinado por

caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser adestrado, disciplinado”, mesmo que pudesse ser avaliado pela capacidade de se resistir e produzir.

A função da ginástica eugênica foi assim definida:

[...] considerada a partir de então científica, desempenhou importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando *status*. A essa feição médica, soma-se outra à ginástica: aquela de ordem disciplinar [...] e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e à nova sociedade [...] essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e costumes dos povos) (SOARES, 2004, p. 52).

Ao discutir escolas de ginástica ou modelos de ginástica, a autora refere-se aos três modelos desenvolvidos no início do século XX na Alemanha, antecedendo a escola sueca e francesa. Ambas com características técnicas diferenciadas, todavia que atendessem a mesma proposta que era promover a ideia que a saúde dependia exclusivamente das “boas ações” do indivíduo; formar corpos produtivos e fortes para o combate; regenerar a raça e desenvolver a moral da classe operária.

Foram os três modelos alemão, sueco e francês que se materializaram inicialmente como modelos “ideais” para serem utilizados dentro das escolas que viriam a promover um corpo saudável, dócil e adestrado. Essas três escolas de ginástica foram referências e importadas para algumas escolas no Brasil. Assim, trataremos com maior detalhamento no próximo tópico sobre essa questão.

3- A Educação Física no Brasil

Para Soares (2004), a fim de se construir um novo homem, capaz de suportar uma “nova ordem política, econômica e social” na Europa, durante o século XIX, e para cuidar dos aspectos intelectuais, mentais, culturais e físicos da classe operária, a ginástica se fez presente de todas as formas em todos os espaços e momentos

em que poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família e principalmente na escola.

No Brasil, isso não poderia ser diferente porque durante dois séculos percebe-se, pela representação histórica dada por Soares (2004), Guiraldelli Junior (1998) e Castellani Filho (1998), que a educação física contribui para a construção desse novo homem, mesmo que isso não esteja bem explícito em grande parte das literaturas da área. Por esse motivo, optamos por traçar os pontos mais importantes da educação física no Brasil, de acordo com Ghiraldelli Junior (1998), em que esse percurso está bem sucinto em sua obra. O autor nos apresenta em cinco momentos as representações dadas pela história e algumas das principais características da educação física.

Na ocasião, Guiraldelli Junior (1998) compreende a área e a classifica em educação física Higienista, Militarista, Pedagogicista, Competitivista e Progressista. O movimento progressista se refere às lutas por uma sistematização epistemológica que desse conta da construção pedagógica para a educação física que até então se baseava estritamente na aptidão física e no tecnicismo esportivo. O período progressista versa no contexto dos movimentos estudantis e acadêmicos ocorridos principalmente nos finais da década de 1970 que buscavam a redemocratização do Brasil.

Todavia, é imprescindível atentarmos que existem outras classificações que compõem a literatura da educação física em termos históricos. Medina (apud CAPARROZ, 2005), por exemplo, concebe a educação física em Convencional, Modernizadora e Revolucionária. Já Lino Castellani Filho (apud CAPARROZ, 2005) classifica a área de acordo com seus momentos mais marcantes: Biologização, Psicopedagogização e Transformadora. A opção por Ghiraldelli Junior (1998) deve-se ao fato da compreensão facilitadora que o autor nos apresenta as características da área de conhecimento que compreende a educação física.

3.1- A Educação Física no Brasil: higienista, militarista, pedagogicista, esportivista e progressista

A educação física no Brasil, em seus vários momentos, esteve vinculada ao percurso das classes médicas e militares e sob influências políticas, científicas e pedagógicas. Betti (1991) mostra-nos que o Ministro do Império Luiz Pedreira Couto Ferraz, por meio do Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, regulamentou a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte. Nessa ocasião, a educação física passou oficialmente a integrar algumas escolas do país, em que a preocupação se voltava à prática de exercícios físicos e ginástica para o primário, e no secundário, à prática da dança. Em ambas as fases escolares, a meta era a construção de corpos saudáveis e equilibrados organicamente para suportarem qualquer tipo de epidemia.

Remete-nos Soares (2004) que foram nessas relações históricas que os métodos ginásticos chegaram ao Brasil e tiveram como principais precursores o sueco P. H. Ling; o francês Amoros e o alemão Spiess. Os três apresentavam propostas práticas que procuravam “valorizar a imagem da ginástica na escola, nome esse, dado a educação física neste período” (SOARES, 2004, p. 55-68).

Outro momento pertinente para a Educação e, respectivamente, para a educação física, foi em 1882, com a reformulação do ensino primário, secundário e superior, mediante o Projeto nº 224 publicado na coleção de leis do Império do Brasil, sob o Decreto Nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Nesse Decreto, Rui Barbosa emite o seu parecer defendendo:

[...] a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua ideia sobre a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (BRASIL, 1998, p. 20).

A implantação desse projeto ocorreu apenas no Rio de Janeiro (capital da república) e nas escolas militares. Anos depois, já no início do século XX, ainda sob o nome de Ginástica, a educação física foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo (BRASIL, 1998, p.20). Entretanto, o modelo predominante foi baseado nos fundamentos higienistas trazidos da Europa.

Movimento higienista na educação física

Para Ghiraldelli Junior (1998), até meados da década de 1930, a educação física tinha seu modelo apoiado no Higienismo. Dessa forma, a educação física tinha como papel fundamental a higienização e ainda “construir uma sociedade livre de doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo” (GUIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 17). Para o autor, a educação física em sua gênese esteve vinculada à perspectiva Higienista, o que nos dá uma representação do pensamento educacional influenciado pelo pensamento liberal do período. Para Ghiraldelli Junior,

A Educação Física Higienista com a titulação de concepção hegemônica, frente a suas concorrentes mais próximas, principalmente a Educação Física Militarista [...] é produto do pensamento liberal. O liberalismo do início do século XX em nosso país acreditou na educação, e particularmente na escola, como “redentora da humanidade”. [...] Sobre os ombros da educação e da escola foram depositadas as esperanças das elites intelectuais de construção de uma sociedade democrática e livre dos problemas sociais. Os liberais não titubeavam em jogar às costas da “ignorância popular” a culpa pelos problemas sociais que, em verdade, se originavam da perversidade do sistema capitalista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 22).

Nessa mesma década de 1930, Soares (2004) versa que o Brasil passava por um processo de industrialização dos meios de produção a fim de atender à nova ordem mundial, fatos que demandaram a formação de uma nação forte com corpos produtivos, e conseqüentemente “saudáveis”. Por outro lado, disciplinar corpos e mantê-los dóceis o bastante para submeterem-se à lógica do trabalho fabril sem questionamentos. Nessa direção, Soares (2004, p. 5) aponta uma educação física necessária para esse fim, “formando corpos disciplinados e obedientes nos padrões hierárquicos das instituições médicas e militares”.

Movimento militarista na educação física

O modelo “militar” de educação física estruturou durante décadas essa área do conhecimento. Com algumas semelhanças da Higienista, a educação física Militarista esteve muito preocupada com a saúde individual e pública, pois com as grandes epidemias que apareceram no processo de industrialização do sistema econômico brasileiro, o remédio mais viável economicamente seria uma “higienização” da nação, conforme pontua Soares (2004). E mais, criar um mecanismo de individualização ou atribuição aos indivíduos que os problemas de saneamento e saúde eram algo a ser solucionado por cada cidadão.

As metas dentro do período da Educação Física militarista se orientavam também para a ascensão do patriotismo nacionalista, a ênfase na exclusão e a padronização de movimentos, cuja lógica se limitava ao desenvolvimento do físico para suportar as grandes guerras, como aponta Ghiraldelli Junior (1998). Para o autor,

É óbvio que a Educação Física Militarista, como a Educação Física Higienista, também está seriamente preocupada com a saúde individual e com a saúde pública. Todavia, o objetivo fundamental da Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “elevar a Nação” à condição de “servidora e defensora da Pátria”. Segundo a Educação Física Militarista, as possibilidades de educação popular são limitadas. Assim, a Educação Física funciona mais como selecionadora de “elites condutoras”, capaz de distribuir melhor os homens e mulheres nas atividades sociais e profissionais. O papel da Educação Física é de “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça”. Na Educação Física Militarista, a ginástica, o esporte, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõem a plataforma básica da Educação Física Militarista (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 18).

Os dois modelos, Higienista e Militarista, como concepções e modelos para a educação física, nas considerações de Darido e Rangel (2005), compreendiam-na como disciplina escolar estritamente prática. E, ainda, por ser uma atividade que a

essência era a prática da ginástica e a instrução física militar, não seria necessário fundamentá-la teoricamente de maneira a referenciá-la para o trabalho pedagógico. Tão pouco necessitaria de profissionais com formação e ter o domínio de conhecimentos, bastava ser um “ex-praticante”.

Movimento pedagogicista na educação física

Segundo Ghiraldelli Junior (1998), a tendência pedagogicista vem reclamar à sociedade um modelo de educação física que visava não somente uma prática que promovesse a saúde ou disciplina da juventude³⁷, mas educar de maneira geral, utilizando para este fim, a “educação do movimento” como uma forma capaz de promover a “formação do cidadão”.

Após as grandes guerras, paralelamente à filosofia positivista, mostra-nos Ghiraldelli Junior (1998) uma significativa manifestação de um modelo fundamentalmente americano, que se “opôs” às escolas higienistas e militaristas, denominado Escolanovismo. Influenciado pelo filósofo John Dewey, o pensamento pedagógico dessa escola tinha como referência às suas teorias psicopedagógicas e pragmáticas, além de orientações de Émile Durkheim. Para Ghiraldelli Junior,

Esta concepção ganha força principalmente no período pós-guerra (1945-1964). O liberalismo subjacente à Educação Física Pedagogicista está impregnado das teorias psicopedagógicas de Dewey e da sociologia de Durkheim. Portanto, se podemos aceitar tal concepção como um avanço em relação a Educação Física Militarista, nada nos autoriza a considerá-la uma teoria progressista. [...] Em termos históricos, é preciso ter claro que a adoção da Educação Física Pedagogicista, ligada ao trabalho escolar e muito influenciada pelas teorias escolanovistas de Dewey, não significa o abandono, na prática, de uma Educação Física comprometida com uma organização didática ainda sob parâmetros militaristas. Afinal, não podemos esquecer que até os anos 50 o “Regulamento n. 7”, ou “Método Francês³⁸”, era oficialmente obrigatório como diretriz da prática da Educação Física na rede escolar brasileira (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 27-29).

³⁷ Trata-se de um termo bastante utilizado para expressar uma das características do governo militarista durante o período da ditadura militar entre os anos de 1964 a 1985. Nesse contexto, o lema era: disciplinar os corpos para não contraporem a essa política.

³⁸ Segundo Soares (2004), o Método Francês de ginástica era fundamentado em práticas de exercícios físicos com origens militares, exercícios de ordem, ginástica em aparelhos e outros.

Esse “novo modelo” vem inaugurar pensamentos que paulatinamente vieram a alterar a prática da educação física e a postura da classe dos professores e seus respectivos alunos. A partir daí, a Educação Física começa a ser uma das principais disciplinas da escola, sendo responsável por toda a particularidade “educativa”, oposto das outras disciplinas, as “instrutivas”. Afirmando isso, Ghiraldelli Junior (1998) apontou o professor de educação física como um verdadeiro “educador” ou até mesmo um “líder da comunidade” nesse período.

As “fanfarras da escola, os jogos intra e interescolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, era um dos vários trabalhos realizados pelos professores”. Para esse autor, o modelo pedagogicista tinha condições de formar “cidadãos conscientes e aptos a exercer o seu papel na cidadania” (GUIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 29-30).

Dessa forma, Brasil (2004b) aponta que na estrutura geral da educação física, implementada à proposta escolanovista, foram indicadas mudanças apenas nos seus discursos, pois as práticas das escolas tradicionais permaneciam praticamente inalteradas. Esse movimento teve seu apogeu na década de 1960 e passou a ser contestado pelo idealismo dado pelo golpe de estado que levou a instalação da ditadura militar no Brasil.

Movimento competitivista na educação física

O período aqui entendido como Educação Física competitivista ou esportivista é marcado pelo início de um processo de recessão política proporcionada pela ditadura militar e civil a partir de março de 1964, movimento conhecido como “o Golpe de 64”. De acordo com Medeiros,

O golpe militar de 64 inaugurou uma longa fase autoritária que reprimiu com violência qualquer tipo de reação contrária aos seus valores e tratou de produzir, através da educação, uma geração que fosse, ao mesmo tempo, passiva, acrítica e produtiva. Nesse período prevaleceu o tecnicismo educacional (MEDEIROS, 1998, p. 23).

Segundo Betti (1991), o período de 1969 a 1979 assinalou a ascensão do esporte e configurou de vez o binômio educação física/esporte. Guiraldelli Junior (1998) menciona que a educação física, nesse momento, foi a disciplina responsável pelo desenvolvimento do desporto de alto rendimento nos ambientes escolares.

Naquele momento, o governo Militar enfatizava o discurso do “desenvolvimento do país com segurança”, divulgada pela Escola Superior de Guerra (ESG). Embarcando um processo de “tecnização” da Educação e, conseqüentemente, da educação física no sentido de uma racionalização despolitizadora, com a capacidade de aumentar o rendimento educacional do país, e na Educação Física, promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas para o Brasil como apontado por Guiraldelli Junior (1998, p. 30).

Para Betti (1991), a Ditadura Militar fomentou o movimento de “esportivização” da educação física. Foi um movimento originado nos anos de 1940, sobre fortes influências de um método mais conhecido como “Método Desportivo Generalizado”, criado na França por Augusto Listello. O termo “esportivização”, segundo Betti (1991), é para entendermos o período em que os “Jogos Esportivos”, ou melhor, o conteúdo “Esporte” passou a ser incluído como proposta curricular nas escolas e universidades do País. Muito embora o esporte estivesse presente no interior da sociedade desde os anos de 1920 e 1930. Segundo Castellani Filho,

Em 25 de julho de 1969, o Decreto-lei nº 705 alterava a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024/61, dando-lhe a seguinte redação: Artigo Iº - “Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior” (CASTELLANI FILHO, 1998, p. 6).

Nas colocações de Betti (1991) e Castellani Filho (1998), percebemos que o esporte esteve intimamente ligado aos interesses das políticas educacionais da época. O governo militar evidenciou a massificação do esporte escolar³⁹ utilizado na

³⁹ Tubino (2001) classifica o esporte em três dimensões: primeiro, o esporte participação, determinado pelas práticas ocasionalmente voltadas para o lazer ou o simples consumo da veiculação esportiva. Segundo, o esporte espetáculo ou de alto rendimento, compreendido pelo esporte institucionalizado, desenvolvido por profissionais que no jogo de interesses, evidenciam a especulação, o lucro e venda de mercadorias. Já em relação à terceira dimensão, o autor remete-nos ao esporte proposto no ambiente escolar. Ora, a determinação da primeira e terceira dimensões do esporte são profundamente sustentadas pelas características do esporte de alto rendimento.

propaganda e no poder que este tem sobre a sociedade capitalista, trazendo consigo a imagem vitoriosa da ditadura, como o esporte traz consigo.

Nesse sentido, foi utilizado como despolitização e válvula de escape para os problemas sociais e políticos enfrentados na época. Percebemos, na colocação de Brasil (2004b), a ideia difundida em torno do “Brasil-Potência”, de maneira a minimizar as tensões sociais e manifestações à política vigente. A mídia, os manifestos culturais, entre outros, eram camuflados ao máximo para transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento.

Na política educacional para a educação física, foi destinado o artigo 7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 1971 para tratar da inclusão da educação moral e cívica, educação artística, educação física e programas de saúde nos currículos de 1º e 2º graus. Segundo Betti (1991), a educação física mereceu um tratamento especial a partir de sua legitimação e obrigatoriedade dentro da estrutura curricular que só ocorreu na LDB de 1971. Para o autor, os objetivos das disciplinas acima “foram os mesmos no que diz respeito ao culto aos valores religiosos, nacionalistas e a obediência às leis”, ambos, instrumentos de controle (BETTI, 1991, p. 101).

Em 1971, a educação física foi novamente regulamentada por meio do Decreto nº 69.450, que em seu artigo 2º discorre que “a educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino”.

Os objetivos para educação física a partir desse decreto serviram para referenciar os ensino de 1º, 2º graus e o ensino superior no qual elencamos os seguintes tópicos, segundo o artigo 3º:

[...] consolidação de hábitos higiênicos; desenvolvimento corporal e mental harmônico; melhoria da aptidão física; despertar do espírito comunitário; despertar da criatividade; despertar do senso moral e cívico; emprego útil do tempo de lazer; perfeita sociabilidade; conservação da saúde; fortalecimento da vontade; aquisição de novas habilidades; estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios (BETTI, 1991, p. 104).

Esses objetivos eram associados às práticas de exercícios e competições esportivas que tinham a aptidão física como meio e fim da educação física prevista no Parecer nº 540 de 1977. O mesmo determinou os princípios curriculares e metodológicos para essa disciplina curricular. Segundo Betti (1991), o processo de avaliação das aulas, por exemplo, era calcado pela meritocracia de acordo com os níveis de aptidão física de cada indivíduo.

A relação entre Estado e Esporte foi tão evidente neste período que em 1970 foi criado o Departamento de Educação Física e Desportos (DED) como um órgão de representação da área que se instalou no Ministério da Educação como previsto pelo Decreto nº 66.967. Esse departamento, segundo Betti,

[..] representou o início da formação da tecno-burocracia e do planejamento governamental na área da Educação Física/Esporte, medida que já havia sido tomada em outras áreas, como uma das características do regime militar implantado com a Revolução de 1964 (BETTI, 1991, p. 108).

O autor cita que os objetivos do DED era planejar, coordenar e supervisionar o desenvolvimento da educação física, os desportos estudantis e da recreação no país. O modelo adotado para as duas grandes áreas tinha como “objetivo prioritário a melhoria da aptidão física da população urbana como um todo”.

A política nacional para o setor ainda previa a liberdade para a “organização comunitária, clubes, federações, etc.”, constituindo-se como empreendimento livre a qualquer indivíduo, cabendo a esse os papéis de administração, custeio e manutenção como contrapartida. Ao estado caberia à implementação de “infraestrutura, além da ação normativa” (BETTI, 1991, p. 108-109).

Em nível nacional, fora decretada a Lei nº 6.251 em 1975 que deliberou sobre as políticas para a área da Educação Física e Desporto, além de atribuir ao MEC a criação do Plano Nacional de Educação Física e Desporto - PNED. Nessa ocasião, Betti (1991, p. 111) coloca que o PNED, elaborado para o quadriênio 1976-1979, tinha, para a área da Educação Física e esporte estudantil, os seguintes objetivos gerais:

a) aprimorar a aptidão física da população;

- b) maximizar e difundir a prática da educação física e do desporto estudantil;
- c) elevar no nível técnico dos desportos, para o aprimoramento das representações nacionais;
- d) implantar e intensificar a prática do desporto de massa;
- e) capacitar os recursos humanos necessários às atividades a serem desenvolvidas no sistema desportivo nacional.

Na concepção de Betti (1991), pouco se fez para a educação física escolar em específico. O que evidenciou por meio da política vigente foi um processo efetivamente de estruturação do esporte de alto rendimento dentro das escolas. As competições a nível escolar foram muito enfatizadas com a inserção dos jogos escolares às competições nacionais. Enfim, a esportivização, segundo o autor, “exerceu uma influência vital na organização curricular e programática da educação física escolar” (BETTI, 1991, p. 112).

Para atender toda a demanda de professores que atuariam nas escolas do país, os estabelecimentos superiores de Educação Física até 1969 somavam-se 17. Segundo Betti (1991), ao final da década de 1970, o número de estabelecimentos aumentou para 87. Regulamentada pelo Parecer 894/96 e pela Resolução 69/69, a formação dos professores de Educação Física foi basicamente voltada para a especialização técnico-desportiva. Essa Resolução “dispôs que a formação de professores de Educação Física fosse feita em curso de graduação que conferisse o título de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos” (BETTI, 1991, p. 115).

Além do movimento Pedagogicista da educação física, a Competitivista advogava uma neutralidade em relação aos conflitos político-sociais ocorridos principalmente durante a ditadura militar. Em especial, a educação física competitivista fundamentava-se em um dos princípios neoliberais, sendo esta a superação individual dos “obstáculos” da vida, associando a vitória no esporte com a “vitória sobre as dificuldades”. E nesse sentido, as competições internas dentro das escolas tinham as mesmas características dos esportes de alto rendimento de maneira a promover os “heróis”; as superações; a ênfase a vitória e ao recorde. Nas palavras de Ghiraldelli Junior,

Essa política nacional de Educação Física, respaldada na teoria da Educação Física Competitivista é, hoje, o aríete poderoso que atravessa a sociedade hegemonicamente. É óbvio que a concepção competitivista não se enraíza na prática e no cotidiano popular, de forma pura, e sim mesclada com todas as outras tendências que, historicamente, foram fixando marcos no pensamento social brasileiro. O culto ao atleta-herói, ao individualismo, é marca registrada divulgada e glorificada pela imprensa. A ideia de “conquistar um lugar ao sol pelo esforço próprio” é ilustrada a todo momento com os ídolos do desporto, principalmente aqueles provindos dos lares mais pobres e que se destacam em grandes campeonatos nacionais e internacionais e que, em verdade, escondem a verdadeira falta de oportunidade de enriquecimento material e cultural em que vive a maior parte da população (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 33).

Para o autor, evidenciou-se, nesse período, uma educação física materializada nas escolas do país por um aparato profundamente “a-histórico” e tecnicista. A própria formação do professor era pensada na reprodução da técnica desportiva quando fosse atuar nas escolas públicas. Os conteúdos da disciplina eram justificados pela ciência e a sua efetivação se restringia à prática esportiva na pretensão de fomentar o talento esportivo e incorporar o pensamento do “esforço próprio” para ser um futuro atleta e conseqüentemente um ídolo nacional como os diversos modelos existentes na história do esporte brasileiro.

Ao enfatizar a relevância do desporto no ambiente operário e discutir sobre a criminalidade, o Ministério da Educação e Cultura, em 1970, por meio da Revista Brasileira de Educação Física, coloca as seguintes atribuições ao desporto:

[...] se fatigarmos o corpo e orientarmos o espírito sem rumo do desocupado, do ocioso, ele buscará a recuperação no leito, no descanso, e não no bar, nas esquinas [...]. Se dermos ao operário de corpo cansado, após uma jornada laboriosa, uma atividade desportiva sadia, o seu repouso será bem mais reconfortante, sofrendo nele, por vezes, a revolta contra os patrões, contra a própria atividade funcional. Se na escola aplicamos uma atividade física adequada, ajudamos os jovens a suportar os desajustes familiares. Quanto mais quadras de esporte, menos hospitais e menos prisões. Quanto mais calção, menos pijamas de enfermos e menos uniformes de presidiário (SOUZA apud GHIRALDELLI JUNIOR, 1998, p. 32).

A frase “mais quadras, menos hospitais” reconduziu a política de estruturação das escolas no país com investimentos em ginásios e espaços destinados à prática esportiva. Esse ambiente permanece muito recente e muito utilizado em grande parte, como o “ambiente ou sala de aula” da educação física na escola e também é o reflexo de que a escola ainda enfatiza e predomina na rotina escolar o ensino do esporte como conteúdo predominante da disciplina.

Contudo, o movimento ocorrido em torno da Educação Física e Desporto, no período predominante da Ditadura Militar, foi duramente criticado e conduzido principalmente nos ambientes acadêmicos às produções que visaram superar as políticas até então determinadas para a área. Além disso, as lutas e os movimentos estudantis foram fundamentais para reconfigurar as políticas para a educação básica e os cursos de nível superior.

Movimento progressista na educação física

Apesar de todo o processo alienante que era apresentado nas correntes da educação física anteriormente discutidas, o movimento histórico mostra-nos um crescente debate travado nas Universidades. Movimentos que se opunham às condições opressoras e ideológicas originadas nos vários contextos da área, principalmente das políticas educacionais difundidas durante o regime militar. Ao contrário dos movimentos educacionais anteriormente citados, destacaram-se, durante o final da década de 1970, vários acadêmicos, mestres e doutores fundamentados principalmente nas linhas filosóficas e sociológicas da Educação, coletivamente preocupados com os modelos impostos até então pela elite dominante no Brasil. Darido e Rangel (2005) apontam que os movimentos a partir de 1970 culminaram em debates que deram base às abordagens ou às tendências para a educação física fundamentadas nas ciências biológicas; ciências exatas e ciências humanas. A título de exemplo, tem-se a psicomotricidade ou educação psicomotora com influências do francês Jean Le Bouh; o construtivismo com João Batista Freire; a abordagem desenvolvimentista com Go Tani; entre outros. Nas áreas das humanas, influenciou-se o pensamento para criação das abordagens crítico-

emancipatória e crítico-superadora com os professores Elenor Kunz, Carmen Lucia Sorares, Valter Bracht, Lino Castellani e Michelli Escobar.

Para Daolio (1998) e Guiraldelli Junior (1998), a partir daí inicia-se o movimento “progressista” da Educação Física, em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista. Esse movimento foi sustentado quase que exclusivamente por uma base teórica, articulada às diferentes teorias sociológicas, psicológicas e concepções filosóficas. O discurso produzido não era para tentar explicar o ser humano como um ser apenas biológico, tampouco criar propostas para formar uma sociedade forte e saudável para a promoção do nacionalismo brasileiro, mas sim entender e proporcionar melhores condições sociais, culturais e política da classe trabalhadora.

Tomando-se os eixos, nas décadas de 1970 a 1990, Daolio (1998) discute que o cenário da Educação Física se fundiu em uma série de discursos e conflitos a fim de se chegar a um consenso sobre quais seriam os propósitos da Educação Física para as áreas da Educação, desporto e Lazer.

Com isso, “o circo estava armado”, então, surgem indagações pertinentes: Qual seria o verdadeiro objeto de concentração dos estudos e teorias que a Educação Física deveria tomar? Como levar em consideração todos os seus conflitos sociais, políticos, pedagógicos, a fim de se criar uma metodologia de trabalho para aquele momento histórico?

Darido e Rangel (2005) indicam que esse período influenciou fortemente o “pensar da Educação Física”, por meio de uma série de aspectos observados no seguinte excerto:

Movimentos instituídos de organização civil, que solicitavam a participação direta da população nas eleições do Poder Executivo, principalmente para a Presidência da República. Esses movimentos contaram com um contingente de professores e acadêmicos da área da Educação Física; Liberdade efetiva na comunidade acadêmica para pesquisar todas as áreas de conhecimento científico e filosófico, mesmo aquelas relacionadas às tendências que eram opostas ao regime de governo; Encontros e debates entre profissionais e acadêmicos. Esses eventos eram promovidos pelas instituições criadas para representar os interesses da Educação Física, baseadas, cada uma, em concepções diferentes da área (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 5).

Esses e outros movimentos contribuíram para que, ao menos no discurso, o objetivo principal da Educação Física na escola, que era o rendimento, fosse rompido. E, oficialmente, algumas mudanças no campo das políticas educacionais foram fundamentais para a implementação da legitimidade da educação física enquanto componente curricular.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, que substituiu a LDB nº 5.692/1971, a educação física tornou-se componente curricular obrigatório integrada à proposta pedagógica da escola, deixando de ser reconhecida apenas como uma “atividade”, como mostra-nos Darido e Rangel (2005, p. 56).

Essa obrigatoriedade também foi marcada por exclusividade e exclusão dos grupos atendidos pela disciplina na escola. Até o ano de 2003, a educação física era facultativa aos alunos da educação básica que estudassem no período noturno. Muitas críticas foram elencadas sobre essa peculiaridade para a disciplina. Nessa ótica, Darido e Rangel (2005, p. 56) enfatizaram a preocupação destinada ao público que estudavam no período noturno ao dizer que os que menos têm acesso ao universo da cultura corporal de movimento, eram os mais privados desse conteúdo.

Diante de tais situações, das quais as autoras interpretam como sendo políticas que enfatizam a exclusão, pouco se mudou com o sancionamento da Lei nº 10.793 de 2003 que alterou a redação do § 3º do Art. 26 da LDB de 1996, determinando a facultabilidade não mais aos alunos da educação básica que estudassem no período noturno, mas que a educação física passaria a ser facultativa para os alunos que:

- a) cumpram jornada igual ou superior a seis horas de trabalho por dia;
- b) sejam maiores de trinta anos de idade;
- c) apresentarem alguma doença infectocontagiosa;
- d) prestarem serviços militares;
- e) para a aluna que tenha prole.

Na concepção de Rangel e Darido (2005), essa alteração foi um retrocesso, pois

[...] retomou o que era preconizado há mais de 30 anos, dando a possibilidade de exclusão das aulas desse conteúdo a um grande número de pessoas que se beneficiariam muito se as frequentassem [...]. Quanto aos portadores de doenças infecto-contagiosas, esses devem, sim, ficar afastados das aulas de todos os componentes, e não só da educação física (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 56).

Em outras palavras, as autoras versam que a facultabilidade a esses grupos acima eram os mesmos apresentados no texto da LDB de 1971. Na ocasião, reforçavam que as pretensões do “governo da época de que a educação física fosse apenas um instrumento de preparação do trabalhador” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 55).

Em outra análise, sobre a alteração da LDB pela a Lei nº 10.793, segundo Beltrami,

difundiu-se a ideia de que, facultando tal prática ao aluno, estaria permitindo a ele o exercício a um direito de escolha. Entretanto, são esses os segmentos-alvo que maior necessidade têm de uma aprendizagem que os eduque no sentido de preservar seu patrimônio corporal. Não se pode afirmar que as políticas públicas sejam diretamente responsáveis por tal discriminação, mas se pode dizer que elas são carregadas de ideologias discriminantes facilmente reveladas na ação concreta, quando de suas implementações (BELTRAMI, 2000, p. 154).

Nessas condições, pode-se dizer que os “avanços” configuram também contradições do ponto de vista da exclusão. Além do que a legitimidade presente na política educacional para a educação física repercute que o seu desenvolvimento na escola seja sustentado pela efetividade de atividades exclusivamente práticas, por sua vez, as aulas tornariam inviáveis aos grupos acima. Mas se a estruturação pedagógica e curricular da disciplina considerar o princípio norteador como sendo a cultura corporal de movimento, enfatizada por Darido e Rangel (2005), não necessitaria de facultar o aluno da participação nas aulas.

Em outras palavras, para as autoras, apesar do reconhecimento legal, faz-se necessário mudar o foco da educação física dentro da escola no processo de

formação dos alunos de maneira a legitimar a inserção desta disciplina no projeto político pedagógico e conseqüentemente concretizar o processo de ensino aprendizagem. Elas defendem que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “apontam alguns caminhos através dos conteúdos da cultura corporal de movimento” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 59).

Segundo Beltrami (2000), para que os objetivos da LDB de 1996 fossem concretizados, foi viabilizada a construção de uma base curricular comum a todo o território nacional. Essa base materializou-se nos PCN.

Além dos PCN, para compreender o campo de atuação da educação física, bem como sua estruturação dentro do currículo escolar, surgiram vários estudos e pesquisas na área, que, até então, não apresentavam propostas pedagógicas concretas e aplicáveis no que concerne a um desenvolvimento do homem e da mulher dentro das suas dimensões sociais, culturais e históricas.

Essas propostas ficaram conhecidas como as tendências pedagógicas da Educação Física, as quais veremos no tópico seguinte deste trabalho. Face a isso, Guiraldelli Junior (1998) caracterizou esse momento como sendo o frenesi do “período progressista” da Educação Física brasileira, palco que levou em cena críticas sobre a predominância dos conteúdos esportivos dentro da Educação Física escolar.

4- As tendências pedagógicas da educação física no Brasil

Apresentamos, neste momento os manifestos, debates e discursos que se destacaram na área da Educação Física durante o regime militar, já nos últimos anos da década de 1980, período esse característico pela busca da superação das contradições até então existentes. Esse movimento foi conduzido principalmente nas universidades por acadêmicos e pesquisadores comprometidos com o rompimento do modelo hegemônico para a cultura corporal de movimento que se constituía até o momento.

Assim, o objetivo central deste tópico é apresentar as principais tendências que surgiram com vistas a orientar a prática pedagógica da Educação Física no ambiente escolar.

4.1- Tendências pedagógicas gerais da educação física

Nas últimas décadas do século XX houve um crescente aumento nas publicações científicas, encontros de profissionais e capacitação dos professores de Educação Física no exterior e cursos de pós-graduação. No período de 1970 a 1980, principalmente, a Educação Física foi marcada por grandes debates no meio acadêmico em virtude da proliferação de discursos sobre o seu real objeto de estudo e sua aplicabilidade nos meios educacionais, a fim de romper com o alto rendimento esportivo que era o objetivo principal da educação física nas escolas do Brasil, principalmente durante o regime militar.

Para Daolio (1998), a consequência disso foi o surgimento de várias formas de pensar essa área que, ora sofreu influências da corrente filosófica positivista e pedagogicista, ora acompanhou modificações no próprio pensamento humanista.

Como vimos anteriormente, nos anos de 1960 a 1980, a Educação Física apresentou-se como uma disciplina de caráter estritamente biológico, com influências militares, apoiada na pedagogia tradicional⁴⁰. Assim, tudo que se produziu até esse momento servia para aperfeiçoar as técnicas e o melhoramento do condicionamento e aptidão física.

Com o objetivo em comum de tentar romper com esse modelo tradicional de Educação Física, surgiram várias ideias, mais conhecidas como as tendências ou abordagens pedagógicas, articuladas às diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas, para ampliar os campos de ação e reflexão para a área, percebendo-se assim uma grande aproximação com as ciências humanas. Embora tenham tido enfoques diferenciados entre si, às vezes bem divergentes, o ponto em

⁴⁰ Libâneo (2006) aponta que a pedagogia tradicional pode ser caracterizada da seguinte maneira: a escola atuava na preparação intelectual e moral do aluno para assumir sua posição na sociedade. Os conteúdos eram passados como verdades para os alunos. Os métodos baseavam-se na exposição verbal e demonstrativa da matéria pelo professor onde ele era o único que tinha direito à palavra e o aluno recebia e era obrigado a absorver o conteúdo como uma verdade absoluta.

comum entre essas abordagens ou tendências da Educação Física, segundo Daolio (1998), estava em pensar o ser humano em suas múltiplas dimensões.

Contudo, a análise que fazemos dessas tendências é colocada neste momento, por questões didáticas, em uma sequência, basicamente, cronológica. Salientaremos as mais relevantes durante o período em que foram propostas, pensando na oposição ao método tradicionalista da Educação Física, e que podem ser observados em várias obras da área.

Psicomotricidade

A psicomotricidade foi o primeiro movimento que surgiu a partir da década de 1970 para se contrapor ao modelo esportivista. Centrada no discurso “Educação pelo movimento”, a preocupação maior era com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, e os processos cognitivos, afetivos e psicomotores.

Essa linha tem como principal precursor os trabalhos do professor francês Jean Le Boulch. A ideia desta tendência, segundo Brasil (2004b), era de ultrapassar os limites do “corpo biológico”, do rendimento físico e valorizar os conhecimentos fundamentados na psicologia.

De acordo com Le Boulch (apud Brasil, 2004b), a educação psicomotora teria uma dupla finalidade, indispensável para toda criança: a primeira era de assegurar o desenvolvimento funcional levando em conta possibilidades da criança. A segunda, contribuir para expandir sua afetividade por meio do equilíbrio entre a criança e o ambiente humano.

Para Resende (apud BRASIL, 1998), a perspectiva renovadora da psicomotricidade está na proposição de um modelo pedagógico que, em linhas gerais, se referencia na “interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos”.

Contudo, a prática de uma educação física sobre influências da psicomotricidade busca desenvolver no indivíduo uma formação “integral”. Não obstante, também objetiva superar o modelo esportivista nas escolas, valorizar todo o processo de aprendizagem e não apenas a execução dos gestos motores.

Notamos, então, que essa abordagem tinha uma postura neutra em relação aos conflitos sociais, políticos da educação física no Brasil, durante as últimas décadas do século XX. A sua maior preocupação era com uma educação física que visasse ao aprendizado do aluno por meio de movimentos provindos principalmente de jogos populares, semelhante aos objetivos da tendência desenvolvimentista. Todavia, a superação das condições até então existentes para a educação física e para a escola, de maneira geral, não era o foco maior desta tendência.

Desenvolvimentista

Considerada por alguns autores como uma área de estudo desenvolvida especificamente para a Educação Física, como bem lembram Darido e Rangel (2005), a tendência Desenvolvimentista, de maneira geral, apresenta características semelhantes à Psicomotricidade, pelo fato de terem em comum, uma linha de pensamento baseada na psicocinética ou educação psicomotora, cujo objetivo geral é a aprendizagem motora. Para Darido e Rangel,

Os autores dessa abordagem defendem a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, garantindo a especificidade do seu objeto [...] a educação física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras. [...] é através delas que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 9).

O precursor do movimento Desenvolvimentista, segundo Brasil (1998), é o professor Go Tani, que, após seus estudos desenvolvidos no Japão durante a década de 1980 e ao regresso para o Brasil, criou essa proposta que buscava nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física.

Para estruturar a Educação Física, Tani et al (1988) diz que é preciso caracterizar a progressão do crescimento físico em condições normais, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo, afetivo-social e na aprendizagem motora. Para esse autor, o movimento é o meio e o fim da Educação Física,

afirmando isso ele diz que “sem movimento corporal não há condições de ter uma aula de Educação Física” (TANI, 1988, p. 2). Afirma, também, que é preciso compreender o conceito de movimento, já que esse é o objeto de estudo e aplicação da Educação Física, pois nem sempre ele é compreendido e aplicado. Somente assim, essa disciplina poderia contribuir de forma efetiva, para o desenvolvimento integral da criança.

Todavia, Brasil (1998) mostra-nos que uma das limitações dessa abordagem refere-se à pouca importância ou a uma limitada discussão sobre a influência do contexto sociocultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras. Reforçando essa preocupação, ainda podemos questionar sobre a falta de perspectiva e propostas reflexivas para as inter-relações entre a diversidade de conteúdos presentes nos outros elementos da cultura corporal de movimento. Assim, os conteúdos priorizados dentro desta tendência, relacionam-se às práticas provindas da ginástica e principalmente os jogos recreativos.

Construtivista-interacionista

A análise da proposta construtivista-interacionista feita por Darido e Rangel (2005) nos remete que essa tendência faz parte cada vez mais nos seguimentos das instituições escolares, opondo-se aos modelos e às práticas tradicionalistas da educação física.

Essa proposta tem como precursor aqui no Brasil o professor João Batista Freire. Segundo Brasil (1998), o objetivo geral é promover uma educação motora que desperte no indivíduo a sua liberdade de “expressar-se”, utilizando, na maioria das vezes, o conhecimento já adquirido na sua vivência prática.

Darido e Rangel (2005) mostram que a tendência construtivista na educação física tem como principais qualidades, o fato de considerar a bagagem de conhecimento que o aluno traz consigo, resgatando sua cultura de jogos e brincadeiras, envolvendo-os com o processo de ensino e aprendizagem, levando o aluno a construir o seu conhecimento a partir de uma interação com o meio, resolvendo os problemas que o cercam. Na prática, as atividades são direcionadas

pelo professor, que utiliza o “jogo” como conteúdo principal nas aulas. Já a avaliação caminha no sentido de se evitar punições, priorizando o processo de autoavaliação.

A relevância dentro do construtivismo, segundo Darido e Rangel (2005), é a oposição aos movimentos alienantes da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, a qual se caracteriza pela busca do desempenho máximo, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições em esportes de alto nível.

Assim, a proposta de João Batista Freire (apud DAOLIO,1998) remonta ao processo de redescoberta do corpo, na qual a Educação Física seria o carro-chefe de uma educação conscientizadora. Em outras palavras, deixaria de ser a técnica de “adestrar homens”, para se tornar a técnica que permitisse ao homem realizar com arte cada movimento. Segundo Daolio (1998), ao trabalhar dentro dessa perspectiva, o professor deve se utilizar de uma prática que promova no aluno um aprendizado pelo “movimentar-se”. Para isso, o professor terá como instrumentos os jogos, o “brinquedo” e de preferência a “construção” deste.

Segundo Daolio (1998), para execução das atividades pedagógicas especialmente nas séries iniciais da educação básica, a abordagem construtivista na educação física proporciona uma grande fundamentação teórico-prática. Todavia, uma das dela diz respeito à ênfase ao ensino dos jogos da cultura infantil, dos jogos cooperativos e dos jogos construídos que até são trabalhados nas séries finais do ensino fundamental. Porém, para o ensino médio, o construtivismo se restringe e outros conteúdos da cultura corporal de movimento podem ser desconsiderados, nem mesmo fazerem parte das aulas de educação física, sendo os jogos como fator preponderante para o aprendizado.

Saúde renovada

O princípio fundamental dessa tendência é a não exclusão dos praticantes, e o objetivo geral é promover a autonomia no gerenciamento das práticas de exercícios físicos que venham a desenvolver a aptidão física. Na prática, as aulas permitiriam compreender as bases científicas da aptidão física, saúde, das

diferenças entre desempenho, linguagem e expressão, utilização dos elementos da cultura corporal que ao final todos visem à promoção da saúde. Darido e Rangel (2005) argumentam que, embora os objetivos se assemelhem ao modelo biológico Higienista, este distingue-se pelo princípio da não exclusão, em que todos têm oportunidades de participarem das aulas, dá-se aí um caráter “renovado” para a tendência.

As autoras versam que a proposta da tendência saúde renovada fundamenta-se pela prática de atividades que promovam a aptidão física e que estabelece competências que podem ser sugeridas aos alunos adolescentes. Como por exemplo:

propiciar a elaboração de conhecimentos sobre atividades físicas para o bem-estar e a saúde; estimular as atitudes positivas em relação aos exercícios físicos; proporcionar oportunidades para a escolha e a prática regular de atividades que possam ser continuadas após os anos escolares; promover independência na escolha de programas de atividades físicas relacionadas à saúde [...] outro instrumento que poderia ser abordado seriam os testes de aptidão física (NAHAS apud DARIDO; RANGEL, 2005, p. 16).

Por essa tendência ter suas características pautadas em questões específicas, não que suas preocupações não sejam relevantes, tem-se que as compreensões e ações por ela proposta se limitam à perspectiva da promoção da saúde. Quando pensado que mesmo com as intenções “democráticas”, acreditamos que se trata de uma tendência reprodutivista, visto a semelhança ao modelo europeu higienista adotado pela educação física no Brasil.

4.2- Tendências críticas para a educação física

Daolio (1998) diz que, a partir da década de 1980, na tentativa de romper com o modelo hegemônico do esporte praticado nas aulas de educação física, foram elaboradas as primeiras documentações com um referencial crítico, fundamentado no materialismo histórico. Essas abordagens críticas passaram a questionar o caráter alienante da educação física na escola, enfatizando os níveis, histórico,

social e político tendo em vista a superação das desigualdades entre as classes sociais.

O principal objeto de reflexão da Educação Física nessa perspectiva é denominado de Cultura Corporal e Cultura Corporal de Movimento, que apresentam várias temáticas como o esporte, os jogos, a ginástica, as danças, lutas entre outros, os quais fazem parte do cotidiano histórico-social do aluno. As principais abordagens críticas da Educação Física são denominadas de crítico-superadora e crítico-emancipatória. Sobre a perspectiva de situarmos a linha de pesquisa que norteia esse trabalho, recorreremos a um maior aprofundamento dessas duas correntes da educação física escolar. O propósito de recorrermos a elas mais especificamente deve-se ao fato delas reconhecerem todos os elementos da cultura corporal de movimento como parte de uma totalidade no processo de construção do currículo da educação física escolar dentro da educação profissional técnica de nível médio integrado.

*Tendência Crítico-superadora*⁴¹

O debate dessa abordagem se articula a uma oposição à linha mecanicista/tradicional e pelo discurso da justiça social, baseada nas teorias marxistas. Para a superação das práticas hegemônicas existentes até a década de 1980, a área da educação física foi muito influenciada pelos educadores José Carlos Libâneo e Demerval Saviani.

Um trabalho bastante relevante que materializou essa abordagem foi publicado em 1992, no livro intitulado *Metodologia do ensino da Educação Física*, por um coletivo de autores. Darido e Rangel (2005) dizem que esses autores acreditam que a pedagogia apropriada deve tratar, além de questões didáticas, de um determinado conteúdo, questões que valorizem o resgate dos fatores históricos, sociais, políticos dos temas que compõem a Cultura Corporal.

⁴¹ Essa tendência surgiu por volta da década de 1980 com o propósito de denúncia da crise enfrentada pela educação física, que, até esse momento, era orientada por instituições médicas, militares e esportivas.

Esse coletivo de autores, dentre eles Valter Bracht, Celi N. Z. Taffarel, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar, Carmen L. Soares, João P. S. Medina, entre outros, tratam que a educação física é uma disciplina escolar cuja fundamentação teórica está vinculada a uma área denominada de Cultura Corporal. Essa, por sua vez, é caracterizada por suas atividades particularmente corporais, tais como o esporte, os jogos, as danças, a ginástica, e predispõem de conhecimentos que visam o aprendizado da expressão corporal como uma forma de comunicação ou linguagem corporal (SOARES et al, 1992).

Segundo os autores, a abordagem crítico-superadora tem suas características específicas que visam superar as pedagogias emergentes, o que sugere as já discutidas neste texto. Diz (SOARES et al, 1992, p. 25) que “explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, [...] cuja reflexão vincula-se a manutenção de uma hegemonia”. Continuam mencionando que a tendência crítico-superadora é diagnóstica, pois pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Esse juízo é dependente da perspectiva de quem o julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. Essa abordagem é também considerada teleológica, pois busca uma direção, e, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, “poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados” (SOARES et al, 1992, p. 25).

Para Darido e Rangel (2005), quanto à adequação dos conteúdos dentro dessa linha, são levados em consideração a sua relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos, além de confrontar o conhecimento do senso comum do aluno, com o conhecimento científico para ampliar o seu acervo de conhecimento.

Na tendência crítico-superadora, a avaliação do processo de ensino aprendizagem deverá ser um momento de reflexão coletiva, que serão envolvidos vários temas, dos quais podem ser notados na seguinte citação de Darido e Rangel:

Os projetos históricos, as condutas humanas, as próprias práticas avaliativas, as decisões em conjuntos, o tempo necessário para a aprendizagem, que é o tempo pedagógico, a compreensão crítica da realidade, a ludicidade e a criatividade, os interesses, necessidades e intencionalidades objetivas e subjetivas (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 13).

Dessa maneira, a ampliação dos procedimentos didático-pedagógicos nessa abordagem ainda é pouco desenvolvida, embora haja um esforço para tanto. Com isso, outro trabalho já baseado em perspectivas diferentes aborda algumas reflexões no sentido de construir um referencial teórico-prático para o ensino da educação física no ensino médio e no EMI. Elenor Kunz (2001), com uma proposta de transformar pedagogicamente o esporte, aborda, em sua principal obra, intitulada *Transformação didático-pedagógica do esporte*, componentes de uma abordagem crítico-emancipatória estrutural para a educação física que muito se assemelha a crítico-superadora.

Tendência Crítico-emancipatória

Até aqui, situamos os principais momentos históricos, políticos, sociais e metodológicos pelo qual a Educação Física (área do conhecimento), em especial a educação física (disciplina curricular), sofreu durante as últimas décadas do século XX e início do XXI. Como destacamos no início do tópico 4.1 deste capítulo, a análise dessas tendências pedagógicas seria feita em um sentido cronológico, em que cada uma delas fora caracterizada de acordo com seu momento histórico. Notamos a necessidade de resgatá-las pelo fato de serem as ideias que atualmente contribuem para a prática pedagógica do professor de educação física.

Já a abordagem crítico-emancipatória, da qual tratamos no momento, valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, contribuindo para aumentar os níveis de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos. Na prática, em um primeiro momento, o professor confronta o aluno com a realidade do ensino e o meio em que ele está inserido⁴². Kunz (2001) ressalta que esse

⁴² Essa realidade de ensino pode ser entendida como sendo as condições econômicas e culturais do ambiente social que está inserido o aluno.

confronto pode promover no aluno um processo de questionamento e libertação sobre as condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social, criando uma contextualização dos temas que compõem a cultura corporal de movimento, propondo que seus elementos sejam ensinados por um método de ensino, denominado “transcendência de limites”. Esse método, em sua prática, ocorre a partir de quatro etapas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento.

Na seguinte citação, apontamos um conceito sobre o que se trata esse método da transcendência de limites:

A encenação consiste na manipulação e exploração direta das possibilidades e propriedades dos recursos didáticos, bem como das próprias capacidades e possibilidades dos alunos no papel de “descobridores” e “inventores” de diferentes estratégias. A encenação pode possibilitar vivências socioemocionais de forma comunicativa e a interpretação de diferentes papéis na forma de dramatização. Essa etapa enfatiza concepções e interesses vinculados ao contexto social e político das manifestações culturais. A problematização consiste no confronto e na discussão das diversas situações de ensino levadas a efeito pela encenação. Deve acontecer em um nível racional de entendimento, por meio da linguagem e da ação, não denunciando apenas as contradições e conflitos inerentes à realidade, mas oferecendo possibilidades de entendimentos e consensos. A ampliação consiste no levantamento de dificuldades verificadas nas ações, assim como na apresentação de subsídios que ampliem a visão dos temas vivenciados. Finalmente, a reconstrução coletiva do conhecimento consiste em uma nova atribuição de significado ao conteúdo, utilizando análise e discussões das etapas anteriores. Destina-se, sobretudo, à emancipação, autonomia e transcendência dos alunos em face do conteúdo trabalhado. Essas estratégias didáticas devem permear todo o processo pedagógico, culminando na auto-avaliação do envolvimento objetivo e subjetivo para os alunos. (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 15).

Nesse sentido, Kunz (2001) defende o ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos passam a compreender o autoritarismo dos processos institucionalizados da sociedade e que formam falsas convicções, interesses e desejos⁴³. Assim, a tarefa da educação física crítica é promover condições para que essas estruturas

⁴³ Por processos institucionalizados existem os meios de comunicação em massa, as instituições esportivas, a política.

autoritárias sejam suspensas e o ensino possa caminhar no sentido de uma emancipação, possibilitada pelo uso da linguagem.

Percebemos que Kunz (2001), ao defender o ensino na educação física, fundamentado a partir concepção crítico-emancipatória, advoga que deve ser um ensino que em seu processo trate de questões como a libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, nesse prisma, basear-se em um método que promova a consciência crítica nos alunos.

O esporte é o principal conteúdo a ser analisado na proposta do Professor Elenor Kunz, em sua obra intitulada por *Transformação didático-pedagógica do esporte*. O autor considera esse conteúdo como um fenômeno social e cultural, pois nas condições que é praticado e apreciado pela sociedade, assim sendo, com fundamentos baseados no esporte de alto rendimento e no esporte espetáculo, respectivamente, e conseqüentemente disseminado nas aulas de educação física, deve ser repensado no sentido de transformar a sua prática no ambiente escolar.

A transformação consiste, então, em não modificar a estrutura técnica, tática do esporte em si, mas sim da forma de como praticá-lo. Didaticamente, segundo Kunz (2001), o primeiro passo seria uma crítica do ponto de vista humano e pedagógico sobre os principais problemas que envolvem o esporte de alta competição, ou de alto rendimento. Isso porque, o que faz despertar o interesse nos alunos bem como o dos professores de ensinar o esporte nas aulas de educação física escolar, deve-se a grandes influências advindas do esporte normatizado e clubístico.

Por fim, queremos enfatizar nossa referência tanto teórica quanto da prática cotidiana dentro da educação física nas tendências críticas. Recorreremos a essas por considerarem a diversidade e possibilidades dos elementos da CCM, não pela simples reprodução da prática, mas sim como conteúdos indispensáveis para a formação crítica do aluno. Em suas possibilidades estão inclusos: compreender os elementos técnicos e práticos, relacionar esses elementos com a construção histórica do homem e perceber o uso dos esportes, das danças, dos jogos, das

lutas, como instrumentos representativos da diversidade cultural e também desses como apropriação da classe dominante para manter-se hegemonicamente no poder.

Enfim, é por meio das tendências críticas que a perspectiva da educação física na educação profissional técnica de nível médio integrado pode ser materializada. Entretanto, devemos compreender que, por a educação física ser uma área com múltiplas possibilidades teóricas e práticas, é oportuno salientar que a organização pedagógica dessa unidade curricular no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul seja reflexo também da pluralidade presente na constituição desta área do conhecimento.

CAPÍTULO III
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO
FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

No presente capítulo, buscamos discorrer sobre a disciplina educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Para atingirmos tal intento, estruturamos o capítulo em duas seções. Na primeira, apontamos alguns elementos dos projetos pedagógicos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do IFMS; e na segunda discutimos a educação física a partir das entrevistas realizadas com os professores que lecionam esta disciplina no IFMS.

Discutimos os projetos pedagógicos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado ofertados nos sete campi do IFMS, considerando alguns elementos gerais contidos nos projetos, tais como: Características da organização curricular; O perfil dos formandos; Objetivos dos cursos; Metodologia dos cursos; as ementas da unidade curricular educação física. Esses elementos apresentados nos projetos dos cursos de EMI podem nos esclarecer o discurso oficial e institucional, em relação às perspectivas para a educação profissional técnica de nível médio integrado, permitindo direcionar a discussão sobre a organização da educação física no IFMS.

Ao término deste capítulo, cruzamos essas duas análises de modo a compreender a finalidade da educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado e como está organizada essa disciplina escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

1.1- Características da organização curricular

Vimos que o Decreto nº 5.154 de 2004 revogou o Decreto nº 2.208 de 1997, prevendo que a educação profissional de nível médio passaria a ser ofertada de forma integrada, concomitante e subsequente. A educação profissional técnica de

nível médio integrada é ofertada aos estudantes que já tenham finalizado o ensino fundamental e que esses tenham matrícula em uma única instituição. O foco dessa modalidade de curso é conduzir o aluno a atuar como profissional técnico de nível médio, além de possibilitar a continuidade dos estudos no nível superior. Nos cursos concomitantes, o participante também deve ter concluído o ensino fundamental. Todavia, o que difere da forma integrada é que o ensino médio é cursado com matrícula distinta do curso de formação técnica. Já os cursos de formação profissional subsequentes são voltados apenas aos alunos que já concluíram o ensino médio. No caso desta pesquisa, analisamos os 15 Projetos pedagógicos (PPC) dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado⁴⁴ - EMI, ofertados pelo 7 campi do IFMS até o ano de 2013.

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado estão distribuídos entre os campi ou unidades do IFMS, conforme apresentado na tabela 3:

⁴⁴ Os cursos de EMI ofertados pelo IFMS são: Curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em agropecuária; Curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em agricultura; Curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em alimentos; Curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em edificações; Curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em eletrotécnica; Curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em informática; Curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em mecânica e Curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em metalurgia.

Tabela 3 – Cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado ofertados pelo IFMS

DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS POR UNIDADE DE ENSINO DO IFMS	
Unidades do IFMS	Cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado em:
Aquidauana	Edificações Informática*
Campo Grande	Eletrotécnica Mecânica Informática*
Corumbá	Metalurgia Informática*
Coxim	Alimentos Informática*
Nova Andradina	Agropecuária Informática*
Ponta Porã	Agricultura Informática*
Três Lagoas	Eletrotécnica Informática*

* O curso de informática é comum a todos as unidades do IFMS.

FONTE: Informações disponíveis no endereço eletrônico: <www.ifms.edu.br> no catálogo de cursos, canto superior direito da página.

Segundo Carvalho (2012), a organização curricular desses cursos tem o objetivo comum de direcionar o estudante ao desenvolvimento de habilidades e competências nas oito áreas que apresentamos na tabela 3. A habilitação profissional nas áreas de alimentos, agricultura, agropecuária, edificações, eletrotécnica, informática, mecânica e metalurgia, vincula-se às demandas e aos arranjos socioprodutivos das regiões onde estão instaladas as unidades do IFMS, segundo a autora. Ou seja, a partir de informações contidas nos PPC, vimos que essas áreas foram pensadas estrategicamente de acordo com as demandas sociais e mercadológicas para serem ofertadas por meio dos cursos de EMI nos campi do IFMS.

Nota-se nesses projetos que essas oito áreas profissionais são articuladas ao Ensino Médio, e, a partir de então, passam a denominação oficial de “Curso de

Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado”. Durante as pesquisas de campo, percebemos que a comunidade escolar do IFMS quase não utiliza a nomenclatura oficial dos cursos. Não obstante, são reconhecidos e identificados como “técnico”, seguidos da área a que se referem os cursos, denominando-os, por exemplo, “técnico em alimentos”, “técnico em metalurgia”, “técnico em informática”, e assim sucessivamente. Pelo que se aferiu, não só professores, mas também os gestores e os estudantes utilizam esses termos para resumir a pronúncia desses cursos e não ter que pronunciar sempre “curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em...”. Já nos PPC e outros documentos oficiais da instituição, a nomenclatura aparece conforme vigoram as políticas que regulamentam esses cursos. E nesse caso, as políticas que tratam da organização curricular dos cursos de educação profissional integrada ao ensino médio do IFMS obedecem, conforme informa Carvalho,

[...] ao disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na Resolução CNB/CBE no 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; na Resolução CNE/CEB nº 04, de 8 de dezembro de 1999⁴⁵, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico; na Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos; no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de fevereiro de 2005; na Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005; no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e legislação complementar expedida pelos órgãos competentes (CARVALHO, 2012, p. 10).

Os cursos são distribuídos em regime semestral e os projetos são organizados conforme as legislações vigentes. A distribuição em unidades curriculares é construída de acordo com as bases tecnológicas, científicas e de gestão, conforme Carvalho (2012, p. 10). Por unidade curricular entendem-se os conteúdos e experiências que contribuam com o perfil de formação. Nesse caso,

⁴⁵ Essa referência talvez não tenha sido observada pelos responsáveis pela elaboração dos PPC. Já no ano de 2012, foi emitida a Resolução nº 6 de 20 de dezembro que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico e revoga a Resolução nº 4 de 8 de dezembro 1999.

podemos dizer que são as “disciplinas” que compõem o currículo escolar. No curso de EMI em Agropecuária, por exemplo, existem as unidades curriculares do eixo comum (matemática, física, química, educação física) e as unidades curriculares dos eixos tecnológicos (olericultura, informática básica, introdução a pecuária etc.) de acordo com a tabela 4, que veremos mais adiante.

Notamos no Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado, especificamente no Art.º 7º, que os currículos devem ser estruturados,

integrando a formação geral e de base comum à formação técnica. A estrutura curricular da formação geral será organizada por unidades curriculares agrupadas segundo eixos tecnológicos, quais sejam: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A estrutura curricular da formação técnica será organizada por unidades curriculares de acordo com a área profissional, conforme legislação vigente (CARVALHO, 2012, p. 10).

A educação física está inserida no eixo “linguagens, códigos e suas tecnologias”, junto com as disciplinas língua portuguesa e literatura brasileira, língua estrangeira moderna e artes.

Essa relação entre eixos tecnológicos e unidades curriculares pode ser melhor observada abaixo nas grades de dois cursos ilustrados nas tabelas 4 e 5. A organização curricular apresentada é a mesma para todos os cursos de EMI, o que difere são as disciplinas específicas das oito áreas apresentadas na tabela 3. Lembramos que todos os demais cursos do IFMS seguem a mesma estrutura, composta por três blocos: 1º Eixos comuns ao ensino médio; 2º Formação diversificada e 3º Formação específica. A tabela 4 foi adaptada do PPC do curso de EMI em agropecuária e a tabela 5 do curso EMI em informática. O primeiro, ofertado no Câmpus Nova Andradina e o segundo nas sete unidades do IFMS.

Tabela 4 - Modelo de distribuição da carga horária dos cursos de EMI do IFMS

Carga horária mínima, da Formação Geral para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em AGROPECUÁRIA, (1200 horas de formação específica – 20 semanas/semestre)										
Eixos	Unidade Curricular	Período						Carga horária	Carga horária total	
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º			
<i>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</i>	LÍNGUA PORTUGUESA E LIT. BRASILEIRA	4	3	3	3	3	3	19	380	P a d r ã o 2 4 0 0 h o r a s
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	2	2	2	2			8	160	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	3	3			10	200	
	ARTES	2						2	40	
	total da área	10	7	8	8	3	3	39	780	
<i>Ciências Humanas e suas Tecnologias</i>	HISTÓRIA	2	2	2	2			8	160	
	GEOGRAFIA	2	2	2	2			8	160	
	FILOSOFIA	1	1	1	1	1	1	6	120	
	SOCIOLOGIA	1	1	1	1	1	1	6	120	
	total da área	6	6	6	6	2	2	28	560	
<i>Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias</i>	MATEMÁTICA	4	4	3	3	3	2	19	380	
	FÍSICA		4	4	4	3	3	18	360	
	QUÍMICA	3	3	3	3	2		14	280	
	BIOLOGIA	2	2	2	2			8	160	
	total da área	9	13	12	12	8	5	59	1180	
	PARCIAL 1	25	26	26	26	13	10	126	2520	
<i>Formação Diversificada</i>	EXTENSÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL						2	2	40	
	PROJETO INTEGRADOR				1	2	4	7	140	
	ESTATÍSTICA				2			2	40	
	INFORMÁTICA APLICADA	2						2	40	
	BIOLOGIA APLICADA					2		2	40	
	ADMINISTRAÇÃO E ECONOMIA RURAL					2		2	40	
	total da área	2	0	0	3	6	6	17	340	
	PARCIAL 2	27	26	26	29	19	16	143	2860	
<i>Formação Específica</i>	INTRODUÇÃO À PECUÁRIA	2						78	1560	
	SOLOS I		3							
	SOLOS II			3						
	AGROCLIMATOLOGIA	2								
	criações Alternativas I	3								
	MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA I				3					
	MECANIZAÇÃO AGRÍCOLA II					4				
	INSTALAÇÕES RURAIS		2							
	AGROSTOLOGIA					2				
	NUTRIÇÃO ANIMAL		3							
	IRRIGAÇÃO E DRENAGEM				3					
	SUINOCULTURA			3						
	AVICULTURA					3				
	OLERICULTURA I				3					
	OLERICULTURA II					2				
	TOPOGRAFIA I			4						
	DEFENSIVOS AGRÍCOLAS					3				
	CULTURAS ANUAIS I					4				
	CULTURAS ANUAIS II						4			
	BOVINOCULTURA DE CORTE						2			
	BOVINOCULTURA DE LEITE						2			
	OVINOCULTURA						2			
	MORFOLOGIA E FISIOLOGIA VEGETAL				2					
criações Alternativas II			3							
SILVICULTURA						2				
FRUTICULTURA		3								
AGROINDUSTRIALIZAÇÃO DE ALIMENTOS					2					
PAISAGISMO		2								
DESENHO TÉCNICO	2									
	PARCIAL 3	9	13	13	11	20	12	78	1560	
	total geral	36	39	39	40	39	28	221	4420	
	Estágio Supervisionado								180	
	TOTAL DO CURSO								4600	

FONTE: Projeto do curso de EMI em agropecuária disponibilizado pela instituição.

A Tabela 4, referente à distribuição de unidades curriculares e suas respectivas cargas horárias no curso EMI em agropecuária, tem duas peculiaridades em relação aos cursos de EMI em alimentos, agricultura, eletrotécnica, edificações, informática, mecânica e metalurgia. A primeira diz respeito ao curso ser ofertado em tempo integral, ao contrário dos outros 7, que acontecem em apenas um turno. A consequência disso é que a carga horária do curso de EMI em agropecuária aumente para 4600 horas distribuídas em 6 semestres letivos.

Uma segunda peculiaridade da matriz do projeto apresentado na tabela 4 é a educação física ser ofertada em 4 semestres, enquanto nos demais cursos ela aparece nos 6 primeiros semestres letivos, apesar da carga horária total da disciplina ser a mesma com 200 horas para todos os cursos. As aulas de todos os cursos têm um tempo de duração de 45 minutos, questão muito questionada pelos professores da disciplina durante as entrevistas, alegando pouco tempo para cumprirem todo o cronograma e planejamento das aulas.

Uma questão pertinente a todos os cursos, e que no momento ilustramos no curso de EMI em agropecuária apresentado na tabela 4, é que ao lado da coluna relativa à carga horária total, existem outras três colunas: uma na cor verde, que inicia-se na direção do eixo “Linguagens códigos e suas tecnologias” e se estende até a última linha do eixo “formação diversificada”. Uma amarela, que ocupa todas as linhas da formação diversificada. E a terceira, na cor azul marinho, que inicia na primeira linha da formação diversificada e vai até a disciplina “desenho técnico” da formação específica. Isso pode apontar que, nas matrizes curriculares dos cursos, a coluna amarela corresponde às disciplinas que têm como características, uma formação diversificada entre a formação básica contida nos eixos tecnológicos com a formação específica. No caso da matriz contida na tabela 4, as disciplinas da formação diversificada são as disciplinas: Extensão e desenvolvimento rural; Projeto integrador; Estatística; Informática aplicada; Biologia aplicada e Administração e economia rural. Segundo os PPCs, a Formação Diversificada é uma parte específica do currículo, que tem o objetivo de integrar a gama de conhecimentos que o estudante adquire nas disciplinas de formação básica com as disciplinas de formação específica do curso de EMI que está cursando.

O quadro a seguir é uma representação que adaptamos da estrutura curricular do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em informática ofertado nos 7 campi do IFMS.

Tabela 5 - Modelo da estrutura curricular dos cursos de EMI em informática

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA				
NÚCLEO COMUM (ENSINO MÉDIO)				
EIXO TECNOLÓGICO	UNIDADE CURRICULAR			
Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua portuguesa e literatura brasileira	Parte diversificada	Comunicação Técnica	
	Língua estrangeira moderna		Empreendedorismo	
	Educação Física		Estatística	
	Arte		Informática aplicada	
Ciências humanas e suas tecnologias	História		Projeto integrador 1	Sistema integrado de gestão 2
	Geografia		Inglês técnico	Computador, ética e sociedade
	Filosofia		Algoritmos	Ger. E conf. serviços internet
	Sociologia			
Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Matemática		CARGA HORÁRIA DA PARTE DIVERSIFICADA	510 H/R
	Física			
	Química			
	Biologia			
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS EIXOS	1890 H/R			
Formação específica	Linguagem de programação	ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	240 H/R	
	Orientações a objetos			
	Sistemas operacionais			
	Organização de computadores			
	Instal e manu computadores			
	Redes de computadores	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3345 H/R	
	Banco de dados			
	Engenharia de software			
	Desenvolvimento web			
	Segurança da informação			
Programação para dispositivos móveis				
CARGA HORÁRIA DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA	705 H/R			

FONTE: Adaptado da tabela de apresentação curricular do curso técnico de educação técnica de nível médio integrado em informática (FALLEIROS, 2010).

O observado nas tabelas 4 e 5, nos remetem nos PPC uma ideia de que a perspectiva para a formação integrada dentro dos cursos de EMI do IFMS se materializam na proposta de uma variedade de disciplinas do núcleo comum (ensino médio) e outra nos eixos tecnológicos vinculados à formação específica, e, entre elas, a formação diversifica como elemento integrador. Essa organização do currículo é apresentada nos projetos como sendo um “currículo globalizado e interdisciplinar”. Essa é uma questão abordada em uma passagem do texto introdutório dos projetos pedagógicos dos cursos, em que, segundo Oliveira,

[...] o currículo globalizado e interdisciplinar converte-se em uma categoria capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, nos laboratórios e nas unidades educativas de produção contribuindo para melhorar os processos de Ensino e Aprendizagem. (OLIVEIRA, 2014, p. 6).

O fato das grades curriculares serem comuns a todos os cursos de EMI nos faz pensar que, ao construírem os PPC, desconsideraram as peculiaridades sociais, culturais e até mesmo as demandas mercadológicas dos “arranjos socioprodutivos” localizados nas diversas regiões do estado do Mato Grosso do Sul, que, de fato, é bastante diversificada, como mostrado nos próprios PCC (FALLEIROS, 2010, p. 11). E mais, o “currículo globalizado e interdisciplinar” mostrado por Oliveira (2014) diz respeito ao conceito de currículo integrado presentes nos projetos, e, nesses casos, “o currículo será estruturado integrando a formação geral e de base comum à formação técnica” (CARVALHO, 2012, p. 10). Mesmo que posto à categoria “globalizado e interdisciplinar”, o currículo não garantirá a efetivação na prática deste currículo “integrado”.

Segundo Falleiros (2010), para se construir a estrutura curricular, ora apresentada na tabela 5, são consideradas algumas características, tais como:

I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mundo do trabalho e da sociedade; II - conciliação das demandas identificadas com a vocação, a capacidade institucional e os objetivos do IFMS; III - estrutura curricular que evidencia os conhecimentos gerais da área profissional e específicos de cada habilitação, organizados em unidades curriculares; IV - articulação entre formação técnica e formação geral; V - estágio obrigatório a partir do 5º período (FALLEIROS, 2010, p. 17).

Em outro trecho, Falleiros (2010, p. 18) afirma que o currículo é referenciado em pesquisas de mercado que tem como sustentação “características econômicas e do perfil industrial da região e do Estado de Mato Grosso do Sul e da Pesquisa de Emprego e Desemprego na região”.

Dessa maneira, percebe-se que a referência para construção curricular dos cursos é direcionada às perspectivas do mercado e também a uma formação propedêutica, haja vista a organização do núcleo comum com a formação específica do ensino médio. Essas direções podem ser apreciadas quando analisamos o perfil dos profissionais que o IFMS pretende formar na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

1.2- Perfil dos formandos

Várias partes dos textos estruturantes dos PPC são comuns entre si. Por exemplo, todos os PPC anunciam na parte introdutória que o curso em questão resulta de pesquisa mercadológica e de audiência pública; que o curso deve privilegiar “as atuais exigências do mundo do trabalho cada vez mais competitivo e dinâmico, no sentido de oferecer à sociedade uma formação profissional compatível com os ciclos tecnológicos”; que o compromisso social dos cursos é potencializar o “indivíduo no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa e uma postura crítica diante da realidade socioeconômica, política e cultural” (SANTOS, 2010, p. 5); que adquirir uma postura crítica diante da realidade e privilegiar as exigências do mundo do trabalho, são características fundamentais para os futuros profissionais.

A convergência de informações contidas nos PPC dos cursos de EMI dos 7

campi do IFMS ocorre também na apresentação do perfil do profissional ou egresso que pretende se formar. Nesse caso, a ênfase dada à formação do profissional é “se empenhar na construção de um modelo de formação profissional, cujo perfil possa atender as exigências do mundo do trabalho atual” (OLIVEIRA, 2014, p. 10). De modo geral, a formação do estudante,

[...] deve estar ancorada em uma base de conhecimento científico-tecnológico, relacionamento interpessoal, comunicação oral, pensamento crítico e racional, capacidade para resolver problemas de ordem técnica, capacidade criativa e inovadora, capacidade de gestão e visão estratégica em operações dos sistemas empresariais. O profissional, para ser competitivo no mundo do trabalho, deve demonstrar: honestidade, responsabilidade, adaptabilidade, capacidade de planejamento, conhecer informática, ser ágil e ter capacidade de decisão. **O Técnico em Mecânica é o profissional possuidor de espírito crítico, de formação tecnológica generalista e de cultura geral, sólida e consistente.** (OLIVEIRA, 2014, p. 13, grifos nossos).

Essa base de conhecimentos mostrada por Oliveira (2014) é exigida para que o futuro profissional possa ser competitivo no mundo do trabalho. A passagem “o Técnico em Mecânica é o profissional possuidor de espírito crítico, de formação tecnológica generalista e de cultura geral, sólida e consistente”, refere-se a uma característica peculiar a todos os profissionais que os cursos do IFMS pretendem formar. É óbvio que em cada PPC a alteração recai somente na palavra “Mecânica”. Ou seja, os PPC trazem para as 8 áreas (alimentos, agricultura, agropecuária, edificações, eletrotécnica, informática, mecânica e metalurgia) o mesmo perfil profissional: “o Técnico em (área) é possuidor de espírito crítico, de formação tecnológica generalista e de cultura geral, sólida e consistente”.

Essa abrangência de formação nos remete a duas possibilidades: a primeira é que o futuro profissional seja um técnico, trabalhador, “adaptável” às diversas situações do mundo do trabalho. Essa possibilidade nos indica que se trata de um trabalhador dócil e adestrado às demandas dos meios de produção capitalista, assim como ocorrido no contexto da própria Rede Federal de Educação Profissional em outros momentos da história. A segunda possibilidade é que o profissional “possuidor de espírito crítico” seja capaz de conhecer o seu papel como trabalhador

e sujeito histórico, mesmo que talvez não seja essa a intencionalidade presente no contexto ao qual está inserida esta frase. Diante disso, corroboramos da perspectiva de Frigotto (2012), de que esse sujeito “possuidor de espírito crítico” seja um sujeito capaz de reconstruir concepções e práticas para superar as “relações sociais vigentes na sociedade” e transformar os processos produtivos atuais.

Essas duas possibilidades para a formação dos profissionais, em nosso ponto de vista, são possíveis dentro dos cursos de EMI do IFMS e podem dar margem a dois projetos sociais. Um projeto que dê suporte aos arranjos produtivos, e isso implica na “formação de mão de obra” para solucionar as demandas do mercado de trabalho. Outro projeto que assuma a questão do trabalho como princípio educativo, “integrando-o com a ciência, a tecnologia, e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular” para a formação do trabalhador como sujeito histórico e social (BRASIL, 2012a, p. 2). Nesse caso, é essencial, conforme Ferreira e Garcia,

[...] assumir uma concepção de educação profissional tendo o trabalho como princípio educativo que considere o homem em sua totalidade histórica e a articulação entre trabalho manual e intelectual, presentes no processo produtivo contemporâneo, bem como as controvertidas implicações daí decorrentes no âmbito dos processos de formação humana, significa entender que a integração do ensino médio à educação profissional pressupõe a formação de pessoas que compreendam a realidade e que possam atuar como profissionais (FERREIRA; GARCIA, 2012, p. 165).

O profissional “possuidor de espírito crítico” talvez seja aquele que compreenda a sua atuação profissional e as relações de poder existentes entre trabalhador e patrão, compreender a divisão social do trabalho em detrimento da divisão social de classes; que seja o sujeito de sua própria história. Ademais, como bem apontam Ferreira e Garcia (2012), não se trata da formação de técnicos, mas de pessoas que conheçam a sua realidade e possam também atuar como profissionais.

1.3- Objetivos dos cursos

As 8 áreas de concentração dos 15 cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado encontram-se inseridas em eixos tecnológicos conforme o catálogo nacional de cursos técnicos disponível em Brasil (2012b). Os cursos e seus respectivos eixos tecnológicos podem ser vistos por meio da tabela 6 que apresentamos a seguir.

Tabela 6 - Demonstração dos cursos de EMI e a relação com os eixos tecnológicos

Eixos tecnológicos e seus respectivos cursos	
EIXO TECNOLÓGICO	CURSO
CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS	* Técnico em eletrotécnica * Técnico em metalurgia * Técnico em mecânica
RECURSOS NATURAIS	* Técnico em agropecuária * Técnico em agricultura
PRODUÇÃO ALIMENTÍCIA	* Técnico em alimentos
INFRAESTRUTURA	* Técnico em edificações
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	* Técnico em informática

FONTE: Informações obtidas no catálogo nacional de cursos técnicos da SETEC – MEC (BRASIL, 2012b).

Analisamos as poucas informações sobre os objetivos de cada um dos cursos nos respectivos PPC disponibilizados pelo IFMS durante o período da coleta dos dados. Notamos nos cursos de EMI em agropecuária e agricultura um texto semelhante dentro dos objetivos gerais dos cursos, sendo:

O Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Agricultura tem como objetivo formar profissionais capazes de participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas na área da agricultura, da pecuária e da agroindústria, sendo ainda, capaz de continuar aprendendo e adaptando-se com flexibilidade às diferentes condições do mundo do trabalho. Além do domínio dos saberes tecnológicos, pressupõe-se a formação de um profissional crítico, criativo e autônomo do processo de aprendizagem, historicamente situado em seu contexto e capaz de articular com as demais áreas do conhecimento (SANTOS, 2014, p. 10).

O exemplo da citação acima é reproduzido para os demais cursos, alternando as partes da identificação do curso e o trecho “solução de problemas na área da agricultura, pecuária e da agroindústria”, dependendo da área do curso. Isso nos leva a pensar que os projetos são construídos dentro de uma única plataforma, com um texto genérico e comum a todas as áreas dos cursos de EMI.

1.3- Metodologia dos cursos

Os cursos são de regime semestral com o mínimo de 100 dias letivos para cada um, com uma duração total de 7 semestres, distribuídos em 3,5 anos; carga horária de 3.450 horas e 240 horas para estágio supervisionado (CARVALHO, 2012). O curso de EMI em agropecuária é o único ofertado em tempo integral no câmpus Nova Andradina, e, nesse caso, a carga horária chega a 4.420 horas mais 180 horas destinadas ao estágio, conforme tabela 4 mostrada anteriormente. Apesar da maior carga horária e o tempo integral, o curso de EMI em agropecuária tem a duração de 3 anos e um tempo menor para o estágio supervisionado. Questionada, a gestão alegou que as mudanças nos projetos estavam previstas, e uma das correções seria essa do tempo do estágio.

Com exceção do curso de EMI em agropecuária, os outros são ofertados nos períodos matutino e/ou vespertino. Sendo assim, trata-se de cursos que dificilmente atendem à grande parcela de estudantes trabalhadores, pois, em sua maioria, ocupam postos no mercado de trabalho durante o dia, restando a opção de

estudarem no período noturno. Em média, são matriculados 40 alunos por semestre após aprovação no processo seletivo que consiste em uma prova objetiva com questões de nível fundamental nas áreas de Línguas, Matemática e Conhecimentos Gerais.

Segundo Santos (2010), a metodologia para desenvolver o currículo nos cursos de EMI “deve-se inserir à nova dinâmica pedagógica onde a preparação para o trabalho seja um dos enfoques do itinerário formativo⁴⁶ integrado às atividades e experiências que objetivam a preparação de cidadãos para a vida”. Santos (2010) versa, ainda, que as ações pedagógicas no âmbito das unidades curriculares “devem prever não só a articulação entre as bases tecnológicas como também o desenvolvimento do raciocínio na aplicação e na busca de soluções tecnológicas”, (SANTOS, 2010, p. 56).

Nota-se que integração entendida pelo termo, “articulação das bases tecnológicas” é tratado como sinônimo no que tange à organização do currículo integrado. Todavia, o foco, ainda, é o desenvolvimento de um sujeito capaz de buscar soluções tecnológicas e seja preparado para o mercado de trabalho.

Uma característica que reforça essa análise são os objetivos que a instituição atribui ao estágio supervisionado. Esse, por sua vez, prática obrigatória a partir dos últimos semestres dos cursos, foi legitimado com a promulgação da Lei nº 11.788 em 25 de setembro de 2008 e é parte fundamental para que o estudante conclua sua formação. Segundo o IFMS (2012), o estágio

⁴⁶ No Artigo 3º da Resolução nº 6 de setembro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, define-se itinerário formativo como o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. Completa-se apontando que esses eixos tecnológicos são referenciados a partir do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos dispostos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012a, p. 2).

[...] é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1o O estágio faz parte do Projeto Pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando; § 2o O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (IFMS, 2012, p. 9).

Nesse sentido, concebemos que o estágio é um mecanismo para articular o IFMS com as relações do mundo do trabalho, possibilitando ao estudante ter vivências que conduzirá-lo à conclusão do curso e a vivenciar as possibilidades da atuação profissional a qual se habilitará.

Acreditamos que ter essa etapa na formação dos estudantes da educação profissional técnica de nível médio integrado é uma particularidade nessa modalidade de ensino, não sendo isso possível, por exemplo, no Ensino Médio, cuja a formação é estritamente propedêutica. Portanto, participar do estágio supervisionado possibilita ao estudante a vivência não só das experiências e concretização da teoria e prática profissional, mas também possibilita, após a realização dessa etapa, um momento em que conceitos tais como condições de trabalho impostas; a relação entre trabalhador e patrão; mais valia; expropriação da força de trabalho; trabalho manual e trabalho gerencial sejam discutidos. Essas categorias podem ser elucidadas após as relações vividas pelos estudantes durante o estágio e, com isso, tornam-se conhecimentos que, talvez, em outras ocasiões do curso, não seriam tão apreendidos em função do amadurecimento e da vivência naquilo que a instituição direciona para o futuro dos alunos.

Além do estágio obrigatório e supervisionado, outras duas atividades características dos cursos de EMI são ações em projetos de Extensão e Pesquisa que envolvem alunos, servidores e comunidade escolar. Um dos objetivos do IFMS, ao desenvolver atividades de extensão, é articular essas ações “com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e

difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos” (BRASIL 2009b, p. 5). O órgão máximo da gestão, responsável por gerir as atividades e políticas de extensão no Instituto, é a Pró-Reitoria de Extensão e Relações Institucionais – PROEX. Já as atividades de pesquisa, geridas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação – PROPI, tem como principais objetivos formar “quadro de pessoal para a investigação, a produção, o empreendedorismo e a difusão de conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, sendo desenvolvidas em articulação com o ensino e a extensão, ao longo de toda a formação profissional” (BRASIL, 2009b, p. 22).

As atividades de extensão e pesquisa buscam os objetivos supracitados e são obrigatórios para o complemento das cargas horárias dos docentes do IFMS, sendo disponibilizada 50% da carga horária docente para ações dessa natureza. O fato das atividades de extensão, pesquisa e ensino serem atribuições para os docentes dentro dos cursos de EMI no Instituto, e percebendo que os objetivos destas atividades convergem com a criação e difusão dos conhecimentos científico, tecnológico, cultural durante a formação do estudante, percebemos alguns direcionamentos para a educação integrada se efetivar nesta instituição.

Um desses direcionamentos é o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, requisito indispensável para a conclusão dos cursos de EMI como apresentado nos PPC. Quase que sempre os TCC são desdobramentos dos vários projetos de pesquisa e extensão com envolvimento dos estudantes do IFMS, que são preparados por meio de uma disciplina curricular do eixo formação diversificada, denominada “Projeto Integrador”, ofertada nos últimos três semestres dos cursos de EMI. Vimos no regulamento do Projeto Integrador e Trabalho de Conclusão de Curso, disponível em IFMS (2013), que o objetivo destas duas atividades, disciplina projeto integrador e TCC, é fomentar a iniciação científica para o estudante “por meio de aprendizagens que contemplem a abordagem de problemas de ordem teórico-práticas nas áreas em que os egressos desses cursos atuarão a partir de seu perfil profissional de atuação”. Com a leitura desse regulamento, percebemos que a proposta da disciplina fundamenta-se em uma “perspectiva metodológica interdisciplinar” em que a pesquisa é tratada como princípio educativo (IFMS, 2013, p. 2). Isso quer dizer que as pesquisas devem ser direcionadas a partir do universo

de conhecimentos tratados nas diversas disciplinas dos cursos.

As unidades curriculares Projeto Integrador I, II e III, ofertadas respectivamente nos quintos, sextos e sétimos semestres dos 15 cursos, destinam-se trabalhar questões alusivas à “produção do conhecimento científico [...] contribuir com os estudantes na delimitação do problema de pesquisa e na definição do seu quadro teórico-metodológico” além de orientar os estudantes na escrita dos TCC e, por fim, apresentar os Trabalhos à banca avaliadora (IFMS, 2013, p. 3).

Conforme o Regulamento, os trabalhos de conclusão de curso devem, preferencialmente, relacionar uma área de pesquisa com o campo profissional em que o futuro profissional atuará. Levar em consideração que a pesquisa deve ser interdisciplinar, de maneira a integrar os conhecimentos propostos dentro dos vários eixos tecnológicos presentes no currículo dos cursos de EMI.

Outro direcionamento institucional para o caminho da formação integrada é o fato das atividades de Ensino serem desenvolvidas por docentes em sua grande maioria especializados nas áreas das quais lecionam as disciplinas. Cada unidade curricular dos cursos de EMI é lecionada por professores específicos a sua área de formação na graduação, e, a grande maioria, com títulos de mestrado e doutorado. É o caso dos professores da disciplina educação física: todos os docentes que trabalham com essa disciplina são licenciados em Educação Física e parte deles com titulação *stricto sensu*.

Os professores responsáveis pelas unidades curriculares existentes nos cursos de EMI devem, ao iniciarem os semestres letivos, apresentar os planos de ensino⁴⁷, correspondentes aos planos de aula para cada unidade curricular. Nesse plano, conforme o modelo disponibilizado na coleta de dados e anexo 2, são obrigatórios os seguintes itens: Identificação da unidade curricular; ementa; objetivos da unidade curricular; avaliação da aprendizagem; estratégias propostas para recuperação da aprendizagem; referências bibliográficas; conteúdos a serem desenvolvidos e seus respectivos objetivos. Segundo Carvalho (2012), é por meio do plano de ensino que o professor terá a referência para o desenvolvimento das

⁴⁷ Apenas um professor entrevistado disponibilizou seus planos de ensino. Por isso não analisamos estes documentos. Nos atentamos mais às informações contidas nos PPC, em especial as ementas da disciplina educação física.

ações de ensino e podem ser disponibilizados para todos os estudantes no início do semestre letivo. E mais, esse documento é fundamental para prever as ações e sistematizar o processo de avaliação dos cursos, do conteúdo e dos conhecimentos trabalhados pelo professor.

1.5- As ementas da unidade curricular educação física

Todas as disciplinas ou unidades curriculares são mencionadas em três momentos nos PPC, na matriz curricular, na matriz de distribuição das cargas horárias e nas ementas de cada uma das disciplinas. Em relação à primeira, verificamos na planilha 1 como são organizadas as Matrizes nos PPC dos cursos.

Planilha 1: Recorte das matrizes curriculares das disciplinas de Química e Educação Física

QU11F	1	1	QU12F	2	1	QU13F	1	1	QU14F	2	1	QU15F	1	1	QU16F	1	1
Química 1			Química 2			Química 3			Química 4			Química 5			Química 1		
EF11G	1	1	EF12G	1	1	EF13G	1	1	EF14G	1	1	EF15G	0	1	EF16G	0	1
Educação Física 1			Educação Física 2			Educação Física 3			Educação Física 4			Educação Física 5			Educação Física 6		

Fonte: Matriz curricular das disciplinas de Química e Educação Física do PPC do curso de EMI em Alimentos.

As matrizes curriculares de todas as disciplinas, como os exemplos das disciplinas Química e Educação Física, são dispostas conforme a ilustração da planilha 1. A primeira informação de cada quadro refere-se aos códigos das unidades curriculares, como o caso do código “EF11G”. A parte “EF” corresponde à sigla da disciplina, o “11” significa a coluna e o “G” a linha da planilha. A informação que segue a direita do código, o número “1” e depois outro “1”, corresponde, no primeiro caso, ao número de aulas teóricas semanais e, no segundo, ao número de aulas práticas. Logo abaixo do código, segue o nome da unidade curricular, que no exemplo do código EF11G significa que estamos falando da “Educação Física 1”. Essa lógica vale para todas as outras unidades curriculares, “Educação Física” 2, 3, 4, 5 e 6. Observa-se que na “Educação Física 5” e “Educação Física 6” aparecem os

números “0” seguido o “1”. Isso significa que nessas duas unidades curriculares são previstas apenas uma aula prática semanalmente.

Outro momento nos projetos em que são apresentados maiores detalhes sobre as disciplinas curriculares é na parte das ementas, que, aliás, as da disciplina educação física são as mesmas para todos os cursos de EMI das quais ilustramos na tabela abaixo.

Tabela 7 - Ementário da unidade curricular educação física

Unidade Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA 1	40h/a	30 h/r
Ementa: Estudo da história da Educação Física e a cultura corporal. Investigação sobre os conhecimentos do corpo, aptidão física e saúde. Compreensão da importância do alongamento como forma de aquecimento e treinamento da flexibilidade.		
Unidade Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA 2	40 h/a	30 h/r
Ementa: Investigação sobre os conhecimentos do corpo, aptidão física e saúde. Retomada e fundamentação das principais características de um esporte convencional. Introdução as principais características de um esporte diversificado. Desenvolvimento de conhecimentos sobre a mídia e a sua relação com os esportes e os padrões de beleza trabalhados.		
Unidade Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA 3	40 h/a	30 h/r
Ementa: Explicitação dos princípios técnicos e táticos do esporte do segundo período. Investigação sobre os conhecimentos do corpo. Elaboração de conhecimentos sobre o trabalho, lazer e qualidade de vida. Estudo do conceito de jogo e suas possibilidades: desenvolver a percepção do lúdico e o resgate de jogos e brincadeiras baseados em diferentes culturas, tempos e espaços históricos.		
Unidade Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA 4	40 h/a	30 h/r
Ementa: Introdução as características de uma luta (Boxe, Caratê, Judô, Capoeira, Jiu-jitsu, Esgrima). Investigação sobre os conhecimentos do corpo, aptidão física e saúde: conceito de esforço, intensidade e frequência. Retomada e fundamentação das principais características de um esporte convencional não trabalhado. Estimular a comunicação e a interação social, explorando as possibilidades de expressão e movimentação individual e coletiva por meio do estudo de uma atividade rítmica.		
Unidade Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA 5	20 h/a	15 h/r
Ementa: Explicitação dos princípios técnicos e táticos do esporte do quarto período. Investigação sobre os conhecimentos do corpo, aptidão física e saúde. Estudo de um esporte diversificado ainda não trabalhado. Desenvolvimento do esporte e as olimpíadas.		
Unidade Curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA 6	20 h/a	15 h/r
Ementa: Explicitação dos princípios técnicos e táticos de um ou dois esportes não trabalhados. Investigação sobre os conhecimentos do corpo, aptidão física e saúde: alimentação, trabalho de urgência e emergência técnicas de primeiros socorros. Produção e organização de um evento esportivo.		

Fonte: Tabela adaptada dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do IFMS. Ementas da unidade curricular educação física.

A educação física 1 aparentemente é uma unidade curricular cujo objetivo é discutir o contexto histórico da Educação Física e da cultura corporal, avançando para termos uma referência na Cultura Corporal de Movimento para o ensino da

educação física na educação profissional técnica de nível médio integrado. E ter essa referência, para Darido e Rangel (2005), possibilita ao aluno participar em atividades corporais adotando atitudes e respeito mútuo, dignidade e solidariedade, conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade e manifestações dos elementos da Cultura Corporal de Movimento, sejam os jogos, as danças, as lutas, os esportes e a ginástica.

A possibilidade de aproximação da Cultura Corporal de Movimento como referência para a educação física nos cursos de EMI do IFMS evidencia-se quando percebemos que quase todos os elementos dessa Cultura são previstos nas seis unidades curriculares da educação física. É o caso do conteúdo “Jogos”, na educação física 3, com o objetivo de resgatar os jogos e “brincadeiras baseados em diferentes culturas, tempos e espaços históricos”; é o caso das “lutas” como a capoeira, o judô, boxe, esgrima e as danças através de atividades rítmicas previstas na educação física 4; e o do esporte, conteúdo praticamente enfatizado em todos os módulos, junto com os conhecimentos relacionados às temáticas da saúde e aos estudos sobre o corpo e a aptidão física.

Essas possibilidades de se ter a Cultura Corporal de Movimento como referência para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no Instituto, apresentadas pelas Tendências Pedagógicas Críticas da Educação Física, trazem consigo, também, a hegemonia do esporte como conteúdo predominante na formação dos alunos. Desta maneira, se observarmos as ementas da educação física 2; 3; 4; 5 e 6, percebemos que todas preveem o esporte como principal conteúdo.

Segundo Daolio (1998), essas tendências passaram a questionar o caráter alienante da educação física na escola que predominou no Brasil da introdução desta disciplina no século XIX até os anos 90 do século XX, e mais recentemente com as práticas hegemônicas do esporte de alto rendimento dentro das escolas. As principais abordagens críticas da Educação Física, denominadas de crítico-superadora e crítico-emancipatória, buscam superar o esporte como conteúdo hegemônico das aulas. Isso pode ser feito com o reconhecimento de todos os elementos da cultura corporal de movimento, encarando-os como parte de uma totalidade no processo de

construção do currículo da educação física escolar, e que ora defendemos para os cursos de EMI.

Apesar dos avanços dos projetos e ementas para a educação física, temos um longo caminho para concretizarmos essa disciplina na educação profissional técnica de nível médio integrado. E esse percurso foi incitado pelos professores durante as entrevistas, que passaremos a discutir na próxima seção.

2- A educação física a partir das entrevistas realizadas com os professores do IFMS

Diante do objetivo de compreender a finalidade da educação física e como está organizada essa disciplina nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, entrevistamos, entre os meses de agosto e novembro de 2013, 8 professores⁴⁸, dos 12 que hoje fazem parte do quadro efetivo de docentes que lecionam a educação física nos cursos de EMI dentro deste Instituto.

As entrevistas seguiram o roteiro definido, conforme Apêndice A. Após a transcrição das entrevistas, agrupamos os dados para análise dos seguintes itens: orientação para o desenvolvimento das aulas de educação física; conteúdos e temáticas utilizadas para desenvolvimento das aulas; metodologia dos professores; processo de avaliação da aprendizagem e concepção da educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado, conforme apresentamos na sequência.

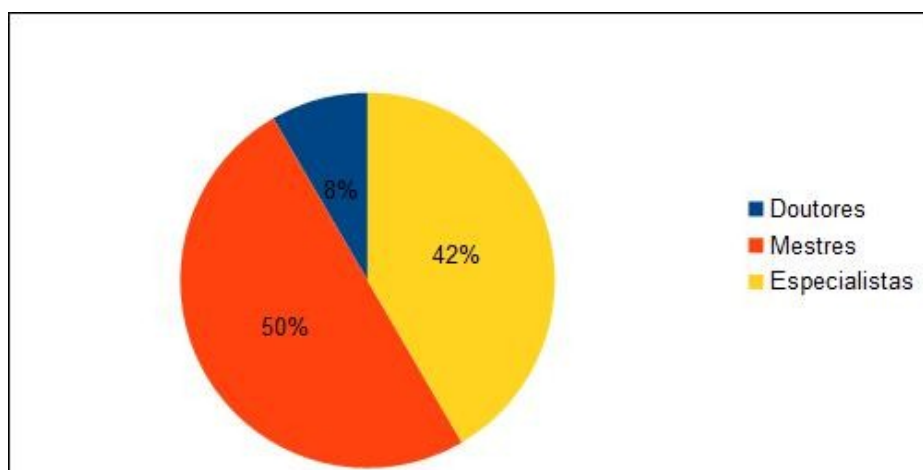
Por visarmos à preservação da identificação dos professores e os respectivos campi onde atuam, definimos as seguintes relações entre câmpus e professor. No câmpus 1, identificado por "C1", trabalham os professores "A" e "B". No câmpus 2 ("C2"), está lotado o professor "C". No "C3", os professores "D" e "E". No "C4", o professor "F". No "C5", o professor "G" e no último câmpus, "C6", o professor "H".

Uma questão que julgamos ser muito relevante para compreender nosso objeto de estudo foi verificar o nível de qualificação profissional não só dos 8

⁴⁸ Os professores entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Estamos em posse desses documentos, que optamos por não anexá-los ao texto para preservarmos as identidades dos professores.

professores entrevistados, mas de todos os 12 professores efetivos da disciplina educação física. Para tanto, buscamos informações disponíveis na Plataforma Lattes, e vimos que o nível de qualificação é bastante expressivo.

Gráfico 3 – Formação acadêmica dos professores de educação física do IFMS



Fonte: Dados sistematizados pelo autor.

Nota-se que, dos 12 professores de educação física, 50% tem o título de mestre, seguido por 42% com especialização e 8% com doutorado. A maioria realizou suas pós-graduações na área de educação, com exceção de dois professores que fizeram seus mestrados na área da saúde e um com mestrado específico em educação física. No quadro dos especialistas, um professor está participando de uma pós-graduação *lato sensu* em docência para educação profissional, e outro que, atualmente, desenvolve a presente pesquisa na área da educação profissional técnica de nível médio integrado dentro do programa de mestrado em educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Antecedente à análise dos dados das entrevistas, investigamos, na seção “Atuação Profissional”, descrita nos Currículos Lattes dos 12 profissionais, os relatos de experiência na qualidade de professores da educação básica, técnica e tecnológica. Percebe-se que, com exceção do professor “D”, que já atuou em uma escola agrotécnica, os outros docentes tiveram seu primeiro contato com a educação profissional técnica de nível médio integrado a partir das suas contratações pelo IFMS entre os anos de 2010 e 2012.

Essas informações nos permitem afirmar que a experiência desses professores com a educação profissional técnica de nível médio integrado está se iniciando junto com a implantação do IFMS. Reforçamos isso quando analisamos algumas das questões que nortearam as entrevistas, conforme expostas na sequência.

2.1- Orientações para o desenvolvimento das aulas de educação física

Como vimos no capítulo 2 desta dissertação, por tempos a educação física foi orientada em diversas referências desde a sua origem nas escolas brasileiras nos fins do século XIX e início do século XX. Segundo Ghiraldelli Junior (1998), durante sua trajetória histórica, a educação física já se pautou em fundamentos higienista, militarista, pedagógico e esportivista, caracterizando uma crise de identidade pedagógica e sem um referencial teórico-metodológico para essa área como disciplina escolar, conforme pontua Bracht (1997). Nesse prisma, a partir dos anos de 1980 surgiram vários movimentos, principalmente no meio acadêmico, embalados pelos conflitos políticos e sociais decorrente da ditadura militar. Esses movimentos partiram da premissa de se construir um objeto de estudos para a educação física e romper com as práticas irrefletidas de conteúdos que contemplem apenas o desenvolvimento de habilidades físicas e o alto rendimento esportivo nas escolas.

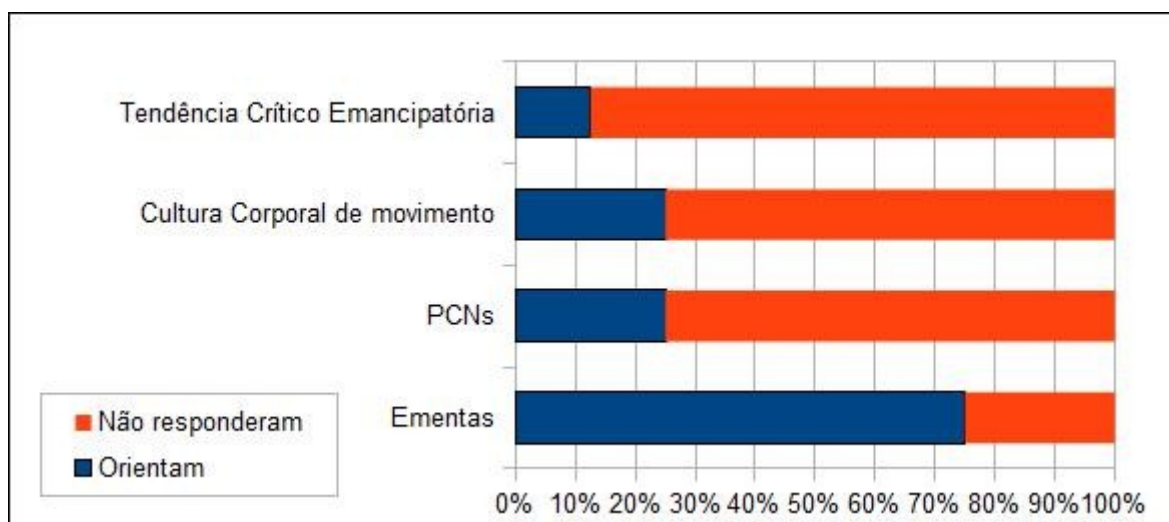
Para Daolio (1998), a consequência foi o surgimento de várias formas de pensar a educação física que ora sofreu influências da corrente filosófica positivista e pedagógico, ora acompanhou modificações no próprio pensamento humanista. Algumas tendências pedagógicas surgiram como a psicomotricidade, a desenvolvimentista, o construtivismo, saúde renovada, além das tendências crítico-superadora e crítico-emancipatória.

As duas tendências críticas da educação física tem como “matriz teórica o materialismo histórico-dialético”, segundo Sbaraini (2008, p. 19), e, nesse sentido, o objeto de estudo materializa-se em um campo denominado Cultura Corporal de Movimento, que se sustenta pelo conhecimento histórico-social e prático do conjunto

de fenômenos ou manifestações expressivas corporais em que são envolvidos os esporte, jogos, ginástica, danças, lutas entre outros, como o caso da capoeira enquanto elemento tipicamente brasileiro, como mostra-nos Soares et al (1992) e Kunz (2001). O propósito dessas duas tendências pedagógicas deve-se ao fato delas reconhecerem todos os elementos da cultura corporal de movimento como parte de uma totalidade no processo de construção do currículo da educação física escolar dentro do ensino médio, o que pressupõe também uma referência para a educação profissional técnica de nível médio integrado, segundo Sbaraini (2008).

Mesmo com toda a produção teórica lançada a partir da década de 1980, como vimos anteriormente, nota-se que não foi adotada nenhuma dessas produções como parte de um referencial teórico para sustentar as ementas da educação física dentro dos PPC dos cursos de EMI do IFMS. Aliás, as informações contidas nos PPC restringem-se aos conteúdos sugeridos nas ementas mostradas na tabela 7, que acaba por ser a principal referência para os professores planejarem e desenvolverem seus trabalhos como destacamos no gráfico 4.

Gráfico 4 – Orientações para o desenvolvimento das aulas de educação física



Fonte: Dados sistematizados pelo autor.

Esses dados apresentados no Gráfico 4 mostram as principais orientações utilizadas pelos professores para o desenvolvimento das aulas de educação física nos cursos de EMI. Sendo assim, as próprias ementas dos projetos são utilizadas

por aproximadamente 75% dos professores. Na sequência, aparecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e a Cultura Corporal de Movimento com 15%. Por outro lado, apenas duas referências teóricas foram apresentadas, uma na Tendência crítico-emancipatória e outra na Cultura Corporal de Movimento que de certa forma convergem entre si. Nesses dois casos, os professores procuram em suas aulas relacionar as práticas da educação física ao mundo do trabalho, conforme afirmam: “onde nós trabalhamos a criticidade dos alunos a partir da discussão da ginástica, do esporte e todos os elementos da cultura corporal de movimento”⁴⁹.

Ao considerar que a maior parte das orientações são as ementas dos PPC, apesar das várias críticas por parte dos professores sobre as inconsistências destes documentos, o fato delas preverem os vários conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, são indícios que a educação física no IFMS está a caminho de superar as referências hegemônicas nos conteúdos biologista, tecnicista e esportivista⁵⁰. Essa possibilidade se reforça ao analisarmos os conteúdos trabalhados pelos professores durante suas aulas.

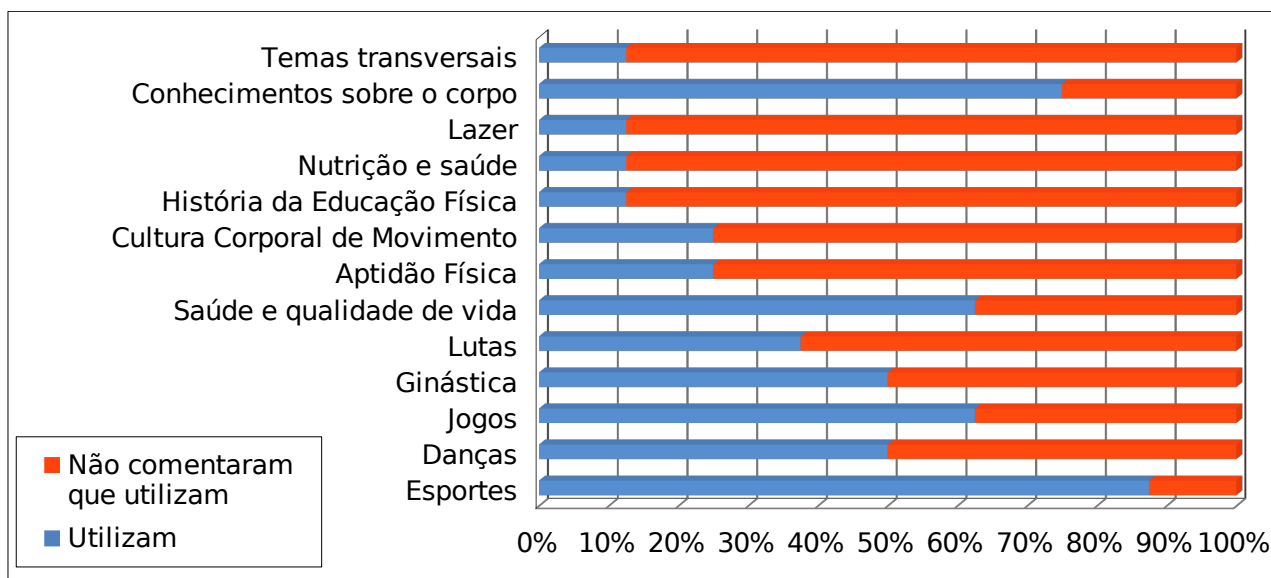
2.2- Conteúdos e temáticas utilizadas para desenvolvimento das aulas

Os conteúdos e temáticas utilizados pelos professores durante suas aulas foram tratados por eles quando os questionamos sobre as orientações para o desenvolvimento das aulas de educação física, questão analisada por nós na seção 2.1. Quer dizer, ao mesmo tempo em que os docentes apontaram as referências que sustentam seus trabalhos, informaram também sobre os principais conteúdos ensinados nas aulas de educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado. Por isso, é indissociável a discussão das orientações para o desenvolvimento das aulas com os conteúdos ou temáticas, os quais ilustramos no Gráfico 5.

⁴⁹ Fala do professor “E” do câmpus “C3”.

⁵⁰ As referências biologistas, tecnicistas e esportivistas foram as principais durante os períodos higienista, militarista e esportivista da educação física. Essa questão foi discutida na subseção 3.1 do capítulo 2 desta dissertação.

Gráfico 5 – Conteúdos e temáticas abordados nas aulas de educação física



Fonte: Dados sistematizados pelo autor.

Como levamos questões abertas para as entrevistas, os professores relataram uma série de conteúdos que são utilizados em suas aulas. Buscamos, por meio do Gráfico 5, categorizar os conteúdos por eles utilizados, e, de todos, notamos que a própria Cultura Corporal de Movimento, além dos seus elementos, jogos, esportes, lutas, danças e ginástica são temas bastante citados. Associamos isso em razão desses conteúdos serem previstos nas Ementas dos PPC, e, conforme o gráfico 4, serem as ementas as principais referências para o desenvolvimento das aulas. Apesar dos outros conteúdos serem citados, o esporte ainda é o principal objeto da Cultura Corporal de Movimento e unânime no trabalho dentro da educação física dos cursos de EMI, em que mais de 80% dos professores comentaram que utilizam este conteúdo.

O segundo conteúdo utilizado por aproximadamente 75% dos professores, refere-se aos conhecimentos ligados ao corpo, em que se discutem conceitos de anatomia e fisiologia, que, por sua vez, não se dissociam de temas ligados a “Atividades física, saúde e qualidade de vida”, utilizados por 63% dos professores. E com isso, por esses dois conteúdos “conhecimentos sobre o corpo”; “saúde e

qualidade de vida” serem as referências para aproximadamente 75% dos professores conforme apontado no gráfico 5, entendemos que a tendência pedagógica saúde renovada⁵¹ da educação física é evidente nas referências dos trabalhos dos professores, apesar de não serem citadas nas entrevistas, e por isso não apresentada no gráfico 4.

Darido e Rangel (2005) versam que os princípios dessa tendência pedagógica muito se assemelham com as práticas higienistas da educação física; no entanto, um grande avanço da pedagogia “saúde renovada” para a educação física escolar é assumir a Cultura Corporal de Movimento como perspectiva teórica, além da própria questão da aptidão física. Com isso, segundo Darido e Rangel (2005), seriam trabalhados nas aulas conhecimentos relacionados às bases científicas da aptidão física; saúde; as diferenças entre desempenho, linguagem e expressão corporal; utilização dos elementos da cultura corporal e com isso promover a saúde individual e coletiva. Ademais, as autoras advertem que, embora os objetivos se assemelhem ao modelo biológico Higienista, essa tendência distingue-se pelo princípio da não exclusão, em que todos têm oportunidades de participarem das aulas, e defendem que o aluno tenha a maior possibilidade possível de vivências nas diversas práticas da Cultura Corporal. Por essas razões, atribuem o caráter “renovado” para a tendência pedagógica.

Outro conteúdo apontado por aproximadamente 12% dos professores, e que nos chamou atenção, foi a possibilidade de se abordar a “história da educação física” em suas aulas. A esse respeito, estudar a história da educação física nos cursos de EMI possibilita, no âmbito escolar, compreender, por exemplo, como “os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX”, e ,com isso, abordar como constituiu-se o palco “da construção e consolidação de uma nova sociedade – a sociedade capitalista” em que os exercícios físicos tiveram um papel fundamental para tal (SOARES et al, 1992, p. 51).

Não obstante, refletir sobre o papel que as diversas perspectivas teóricas

⁵¹ Essa tendência pedagógica foi discutida no capítulo 2 desta dissertação e tem como principal teórico no Brasil o Professor Markus Vinícius Nahas, que defende a temática “atividade física, saúde e qualidade de vida” como o principal objeto da educação física escolar.

tiveram para fundamentar a educação física e os desafios que existem para construir essa disciplina escolar dentro da educação profissional técnica de nível médio integrado pode ser outro direcionamento dentro dos estudos. Ao percebermos a importância da reflexão sobre a história da educação física nos currículos, teremos um avanço na direção de uma prática docente comprometida com o processo de transformação social, como defendem Soares et al (1992).

Por fim, todos os conteúdos utilizados pelos professores mostram as possibilidades dentro da educação física que superem até mesmo as práticas hegemônicas do esporte na escola. Os dados também nos revelam que a riqueza de conteúdos presentes nas temáticas apontadas no Gráfico 5 é indício da construção de um currículo para a educação profissional técnica de nível médio integrado. Afinal, como os próprios professores mostraram ao tratarmos das questões de como são desenvolvidas as aulas, o conhecimento da educação física é plural e está vinculado diretamente aos conhecimentos nas áreas das ciências, cultura, tecnologia e ao próprio trabalho.

2.3- Metodologia de trabalho dos professores

Os conteúdos elencados pelos professores são bem diversificados, como mostramos na seção anterior. Não diferente, a metodologia de trabalho dos oito professores também é bem distinta, salvo os professores A e B que, ao optarem por serem entrevistados simultaneamente, generalizamos as respostas que esses profissionais nos forneceram. Segundo eles, o planejamento é o mesmo para os dois cursos de EMI em que lecionam a disciplina. Mas antes de tudo, enfatizam que, para realizarem os planejamentos, levam em consideração quais conhecimentos os alunos gostariam de trabalhar. Os professores informam que primeiro devem “captar quais atividades os alunos gostariam de fazer”⁵² para só depois realizar o planejamento.

Essa característica de considerar as demandas dos estudantes e buscar os conhecimentos que eles trazem consigo, remete-nos aos métodos que configuram a

⁵² Depoimento dos professores A e B;

pedagogia do construtivismo. Segundo Daolio (1998), o construtivismo defende a construção do currículo a partir dos conhecimentos trazidos pelas vivências anteriores dos alunos. Uma outra característica dessa pedagogia é a possibilidade de construção dos recursos e instrumentos utilizados dentro das aulas, prática recorrente ao trabalho dos professores A e B quando nos informaram que os alunos têm que confeccionar os próprios materiais e até mesmo trazerem de casa para serem utilizados nas aulas. Todavia, salientamos que essa ação por parte dos docentes junto aos alunos está longe de ser uma prática de ensino intencional, considerando os fundamentos do construtivismo. Não obstante, relaciona-se mais a uma estratégia adotada para se adaptar as condições de trabalho existente hoje no IFMS. A esse respeito, “as condições de trabalho impostas, falta de espaço apropriado, falta de material, faz com que tenhamos que depender muito da criatividade dos alunos e da capacidade de construção coletiva dos materiais e da condução dos conteúdos”⁵³.

O professor C também utiliza o mesmo planejamento para todos os cursos nos quais atua. Uma curiosidade apontada é que suas aulas são praticamente todas teóricas, aproximadamente 80%, alegando a falta de estrutura e recursos apropriados para o trabalho. Para minimizar essa questão, aposta em “intervenções práticas” fora da escola, onde utilizam o espaço de um clube sempre aos finais dos semestres, quando trabalham durante dois dias com atividades práticas. O professor em questão aposta nos projetos de pesquisa como uma alternativa para complementar as aulas de educação física que, aliás, é uma oportunidade de trabalhar junto com outras disciplinas, como a biologia e sociologia.⁵⁴

Mesmo atuando no mesmo câmpus, os professores D e E convergiram apenas ao citarem a falta de recursos materiais para as aulas. Neste caso, assim como os professores A, B e C, eles têm que construir os próprios materiais para conseguirem atingir os propósitos das aulas de educação física e com isso padronizar os mesmos planejamentos para os dois cursos de EMI. Destacamos uma fala do professor E: “temos trabalhado com artigos científicos em sala, discussões para que o aluno desenvolva. Temos trabalhado muita teoria [...] onde nós

⁵³ Idem;

⁵⁴ Foram citadas essas duas disciplinas; porém, não detalhou a respeito dos projetos que realiza.

trabalhamos a criticidade dos alunos”⁵⁵. O professor diz associar os conhecimentos da educação física e sua relação com o mundo do trabalho, “temos que enfatizar muito a questão das práticas corporais que são comuns no mundo do trabalho. Porque ele (o aluno) vai para o trabalho e tem que entender que a educação física é uma linguagem corporal”. Para tanto, o professor apontou um projeto de pesquisa no qual foram investigadas as “manifestações de lazer no município” para a classe trabalhadora. Ainda, nesse caminho, o professor apresenta aos alunos leituras e promove discussões em sala de aula, do tema “mídia influenciando na visão de corpo na sociedade”. Procura “conscientizar” os alunos com relação ao “corpo mercadoria, do corpo produtivo” para a sociedade capitalista.

Questionamos o professor sobre as leituras que ele tem para ter esse posicionamento no ensino da educação física, ele nos respondeu o seguinte:

bom, eu tenho trabalhado com textos com abordagens mais críticas e ai tenho alguns autores: Saviani, e dentro da Educação Física eu gosto do Elenor Kunz dentro da abordagem crítico-emancipatória. Então tenho trabalhado alguns textos nesse sentido ai. Valter Bracht, Elenor Kunz, são teóricos da Educação Física que trabalham muito a questão da emancipação né. Tenho trabalhado com esses textos, apesar de ter estudado ultimamente Michel Foucault, mas eu tenho trabalhado essa base do materialismo histórico⁵⁶.

Assim como Sbaraini (2008), o professor E defende as pedagogias críticas para a educação física, e materializa o ensino da disciplina por meio de leituras e discussões em sala de aula. Essa postura vai ao encontro, talvez, da própria formação inicial e continuada durante sua carreira profissional, desenvolvendo seu mestrado e parte do doutorado na área da educação, tendo como referências as citações acima.

O professor F do C4 e G do C5, bem como os anteriores, criticaram a falta de estrutura física e de recursos didático-pedagógicos para trabalharem a disciplina nos seus respectivos câmpus. A alternativa citada novamente foram as adaptações que realizam, pois

⁵⁵ Depoimento do professor E.

⁵⁶ Depoimento do professor E quando questionamos sobre as leituras que ele tem que permitem o posicionamento em relação à educação física.

Até agora para darmos conta dessa proposta nós tivemos que tirar do bolso. Eu comprei bola de rugby, sleekline, o outro professor comprou adipômetro, material, balança, quando eu preciso trabalhar o basebol, precisamos adaptar, ou com outros materiais comprados, não deixamos de trabalhar pela falta do material. Tentamos adaptar, trabalhar com que temos, utilizar material reciclado, para proporcionar atividades diferentes do convencional que nossos alunos estão acostumados⁵⁷.

No contexto dos depoimentos dos professores, as condições de trabalho, mesmo alguns dos professores alegando que trata-se de uma situação provisória por estarem em instalações improvisadas⁵⁸, são desfavoráveis para realizarem seus trabalhos. O que implica dizer que objetivos e aprendizado dos estudantes podem ser comprometidos com tal situação.

Na análise da entrevista do oitavo professor⁵⁹, percebemos que ele também oportuniza aos estudantes escolherem os conteúdos que gostariam de trabalhar dentro do semestre, assim como os professores A e B. Segundo o professor H, por questões culturais, o futebol, bem como outras modalidades pertencentes ao conteúdo esporte, são a preferência dos alunos. Com isso, o professor decidiu que o futebol seria utilizado como “conteúdo para trabalhar outras atividades”. E essas atividades são os projetos de extensão e pesquisa que o professor desenvolve.

Sobre o projeto de extensão, trata-se de uma solicitação dos estudantes, por isso o professor lançou um projeto de “iniciação esportiva” que visa trazê-los para a escola no contraturno e trabalhar com atividades esportivas que tem o objetivo de complementar as práticas das aulas de educação física. Em relação aos projetos de pesquisa, o professor utiliza-os como instrumentos para contribuir para a formação de pesquisadores dentro do próprio EMI. E a referência são os próprios Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que os alunos apresentarão ao término do curso. Com isso, explica-se que a disciplina vai servir “para eles entenderem como eles vão fazer esse início esse amadurecimento deles como pesquisador”. Na ocasião, os

⁵⁷ Fala do professor F do câmpus C4 em relação à falta de estrutura para realizarem o trabalho.

⁵⁸ No período das entrevistas, os câmpus do IFMS, com exceção de Nova Andradina, estavam em funcionamento em prédios adaptados, emprestados em parcerias com os municípios. A partir de 2014, começaram as mudanças para as sedes definitivas.

⁵⁹ Professor “H” do “C6”.

alunos são orientados a trazerem problemáticas dentro das suas vivências nas diversas áreas do conhecimento e/ou de situações empíricas⁶⁰. Depois, iniciam os caminhos para transformarem os problemas em objetos de pesquisa que podem tornar os TCC.

A metodologia de trabalho dos oito professores é possível, ao nosso ver, pois, como pesquisador e também professor do IFMS, notamos que os professores hoje têm uma autonomia para realizarem seus trabalhos. São livres para terem seus referenciais teórico-metodológicos e, principalmente, conteúdos que abordarão dentro das aulas. Concordamos nesse ponto com o professor H, ao apontar que o hoje o IFMS

tem um perfil diferente, eu não posso concluir isso ainda, mas o que a gente vem percebendo da conversa com colegas aí, até porque a gente é livre, tem esse espaço, não é uma cobrança que vem, “há tem que ser assim” não é um negócio fechado, então isso aí depende muito do que o professor, tem de experiência de bagagem anterior e tá trazendo hoje⁶¹.

Com isso, os caminhos que a disciplina toma e vai tomar dependem quase que exclusivamente dos próprios docentes que hoje trabalham na área. E os problemas, principalmente estruturais e materiais, podem tornar-se objetos na luta para concretizarmos a construção de um referencial para a educação física dentro dos cursos de EMI no IFMS.

2.4- Processo de avaliação da aprendizagem⁶²

A avaliação no campo educacional sempre gerou muitas discussões, especialmente por apresentar certa limitação. De fato, vemos que em relação à

⁶⁰ Exemplificou duas questões: Uma sobre atividade física e qualidade de vida para terceira idade; outra sobre o perfil dos praticantes das academias ao ar livre.

⁶¹ Fala do professor H em relação a autonomia para desenvolver seus trabalhos dentro da educação física.

⁶² Não é propósito do estudo aprofundarmos na discussão sobre avaliação, para isso precisaríamos de mais elementos. O objetivo da subseção é apresentarmos como os professores de educação física concebem a avaliação do processo de ensino e aprendizagem durante suas aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado. Para mais informações a respeito da avaliação na educação física, verificar Soares et al (1992); e sobre a temática geral da avaliação da aprendizagem escolar, consultar Luckesi (2006).

educação física, quando se trata de avaliação, não é diferente. Para Soares et al (1992), as limitações da avaliação em educação física têm recaído nos métodos e técnicas utilizadas, estabelecendo critérios com fins classificatórios e seletivos, “reforçando a função seletiva, disciplinadora e meritocrática” que a avaliação assume dentro da escola. O que legitima o “fracasso, a discriminação, a evasão e expulsão dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora.” (SOARES et al, 1992, p. 98). Esse processo tradicional e conservador de avaliação tem como referência na educação física, a aptidão física decorrente das práticas do “sistema esportivo de alto rendimento”.

Nesse caso, a avaliação do processo ensino-aprendizagem ocorre quando

[...] as crianças são observadas, medidas, comparadas em seus desempenhos predominantemente “motores” e fisiológicos: capacidade cardiovascular-respiratória, pois o que se busca, enfaticamente, são os “talentos esportivos”, aqueles que participarão dos jogos ou das demonstrações “representando” a turma ou a escola. A ênfase na busca do talento esportivo e no aprimoramento da aptidão física vem condicionando, em parte, a aula e o processo avaliativo, transformando a educação física escolar numa atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo (SOARES et al, 1992, p. 100).

Reduzir as possibilidades pedagógicas da educação física ao desempenho físico, à meritocracia, ao adestramento físico, para os autores, significa também limitar as finalidades, formas e conteúdos da avaliação, pois, no fim, os objetivos dessa etapa do processo ensino e aprendizagem passa a ser a seleção, a classificação e, como consequência, a eliminação, mesmo que informalmente durante as aulas Soares et al (1992).

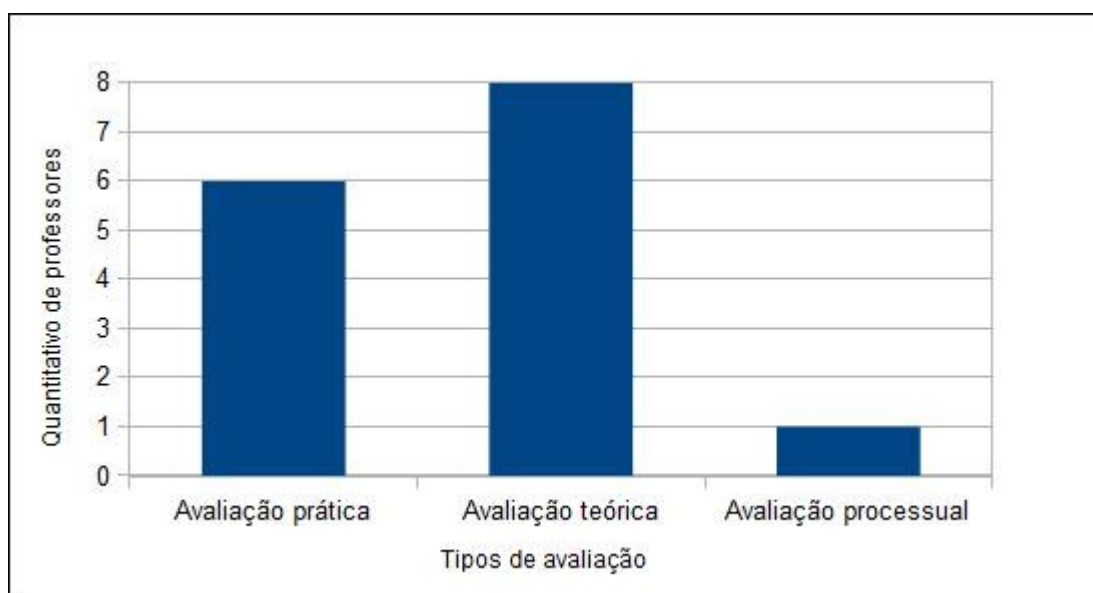
Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do IFMS não apresentam uma alternativa para superar as práticas “mecânico-burocráticas” da avaliação em educação física. Pelo contrário, para avaliar a aprendizagem e o desempenho dos estudantes, utilizam instrumentos como a frequência nas aulas e a média final que aluno deverá alcançar sempre aos finais dos semestres letivos. Nos dois casos, “o estudante com Média Final inferior a

7,0 (sete) e/ou com frequência inferior a 75% será considerado reprovado”⁶³

A reprodução do que se espera da avaliação constante nos PPC se materializa nas práticas dos professores, como nas falas de um deles “a reprovação é bastante elevada cerca de 35%”, e isso é justificado “pela falta da cultura de estudo; pela falta de respeito pela disciplina; por não cumprir as obrigatoriedades definidas no primeiro dia de aula”. Em outra entrevista, ouvimos: “o primeiro semestre muitos alunos reprovam na disciplina de educação física e os pais colaboram pra isso”. Alega o professor que a reprovação é comum, pois os alunos não estão acostumados a estudar e os pais não cobram isso dos estudantes. Foi unânime nas entrevistas com os professores que os estudantes “são chocados” quando deparam com a avaliação nas aulas de educação física. E o que mais os intriga é terem que participar de avaliações nas quais são realizadas atividades teóricas como questões dissertativas; objetivas; trabalhos de pesquisa entre outros.

Quando questionados sobre como viam a questão da avaliação nos seus trabalhos, a maioria respondeu que o processo se dá por meio de avaliações teóricas e práticas, como apresentamos no gráfico abaixo

Gráfico 6 – Formas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

⁶³ Disponível nos PPC dos cursos de EMI na seção “avaliação da aprendizagem”.

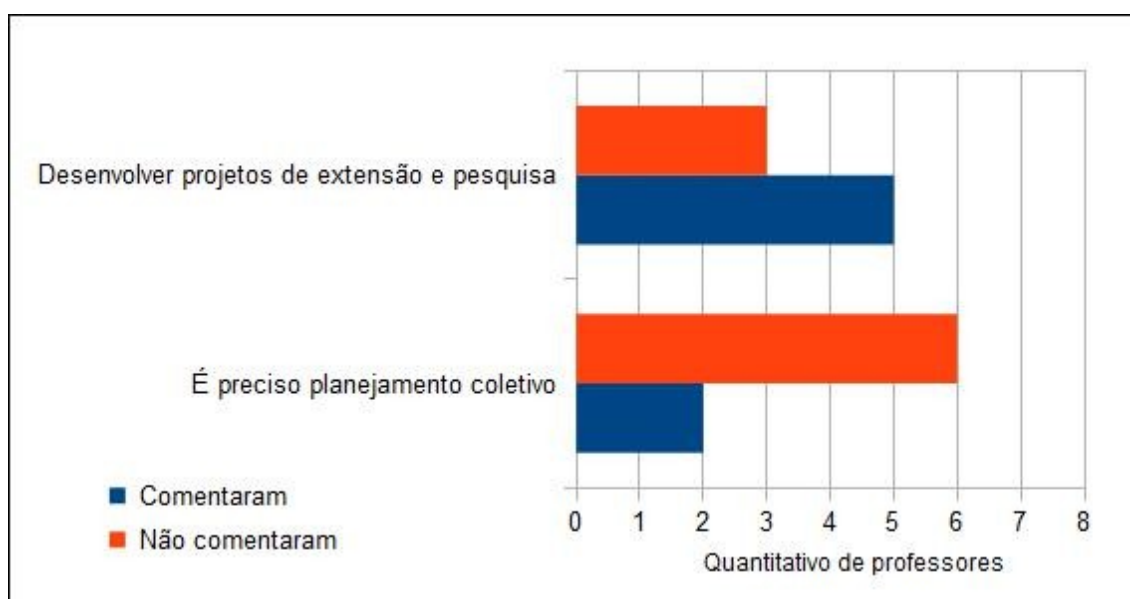
Todos os professores apostam nas avaliações teóricas, nas quais utilizam os diversos instrumentos, destacando-se: os seminários; oficinas; produção textual; prova objetiva; prova discursiva; projetos de pesquisa. Já nas avaliações práticas, citam desde a presença nas aulas; a participação efetiva nas atividades práticas; até o desempenho prático nas aulas. Curiosamente um professor de todo o quadro apresentou que utiliza a avaliação processual, na qual a avaliação deve ser “do ponto de vista cognitivo, afetivo-social e do ponto de vista motor” do estudante.

Nesse ponto, apesar da diversidade de formas e instrumentos utilizados para avaliar, não notamos um sentido mais amplo para a avaliação do processo ensino e aprendizagem ao ponto de “fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola”, como sugere Soares et al (1992, p. 103). Em detrimento ao que defendem os autores, notamos um distanciamento de finalidades, conteúdo e formas para uma proposta de avaliação que sustente os PPC de educação profissional técnica de nível médio integrado, ao passo de reduzir essa etapa da educação às práticas mecânico-burocráticas de mensurar, classificar e principalmente eliminar os estudantes que infelizmente ficam reféns deste processo.

2.5- Concepção da educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado

Para entendermos como os professores concebem a educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado, questionamos como a educação física pode integrar os currículos dos cursos de EMI no IFMS. Notamos, durante as entrevistas, que os professores destacaram duas ações para que esse objetivo seja alcançado.

Gráfico 7 – Ações necessárias para a educação física integrar os cursos de EMI



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Notamos que os docentes apontaram que primeiramente é necessário um planejamento coletivo e, segundo, desenvolver projetos de extensão e pesquisa. Pelo menos 5 professores concordam que a educação física tem seu espaço na educação profissional técnica de nível médio integrado quando essa disciplina é trabalhada com projetos de extensão e pesquisa. Nesse caso, citaram ações que os estudantes utilizam os conhecimentos gerais da educação física, integrando aos conhecimentos específicos da formação técnica.

O professor G desenvolve junto aos alunos dos cursos de EMI um andador para auxiliar a criança a “adquirir os primeiros passos” e melhorar seu desenvolvimento motor. O professor H destaca uma ferramenta de informática denominada “Pentácolo do bem estar”, desenvolvida pelos estudantes. Trata-se de um questionário que identifica a “qualidade de vida, a vida social, vida esportiva e nutricional” do sujeito. Essas e outras atividades, na maioria das vezes, se materializam nos trabalhos de conclusão de curso dos estudantes, frisou o professor. Esse trabalho, por exemplo, foi apresentado em feiras de ciências e tecnologia, como a Feira de Tecnologia, Engenharias e Ciências de Mato Grosso do Sul -

FETEC-MS⁶⁴, realizada anualmente pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com apoio do CNPq.

Já o envolvimento dos alunos em projetos de extensão volta-se para as áreas do esporte e atividades culturais, como o teatro, a danças e o teatro⁶⁵. Na perspectiva dos professores, atividades dessa natureza contribuem para o processo de integração curricular, e, por conseguinte, complementam a formação dos alunos. A cultura como categoria estruturante dos projetos de extensão, além da ciência e tecnologia presentes nos projetos de pesquisa dos professores G e H, segundo Ferreira e Garcia (2012, p.170), “conseguem dar respostas à complexidade da existência humana, sem contudo, elidir com a singularidade que guarda os grupos sociais”. No caso da educação física, ao assumir a cultura corporal de movimento como referência, significa que todos os seus elementos, como as danças, os jogos, a capoeira, a ginástica os esportes, poderão formar raízes e construir identidades que alimentam a vida em sociedade, ao ponto de despertar os sentidos, de modo que o sujeito adquira uma visão global (FERREIRA; GARCIA, 2012).

Mesmo que a maioria aponte a pesquisa e a extensão para efetivar a integração da educação física aos cursos de EMI, destacamos no decorrer das entrevistas outras duas importantes questões. A primeira é que não conseguimos identificar um domínio conceitual no que tange ao currículo integrado, e a segunda é que os professores não visualizam a função da educação física nos cursos de EMI no IFMS.

No primeiro caso, alguns até opinaram sobre o conceito de integração, como na fala de um professor: “de forma idealizada, acredito que a proposta da educação integrada é unir conhecimentos gerais e específicos no nível médio”. Em uma conceituação mais complexa, “compreenderia uma formação humana mais completa, de maneira a preparar o estudante para a vida e não apenas para seu ingresso no mercado de trabalho”. Notamos também uma certa confusão quanto ao domínio conceitual da integração, ao ponto de o associarem ao termo interdisciplinaridade, mesmo que exista convergências entre essas categorias. Por exemplo, o professor F diz que “o grupo de professores da educação básica, vem

⁶⁴ Disponível em <http://fetecms.com.br/informacoes>.

⁶⁵ Atividades desenvolvidas pelos professores A e B.

duma licenciatura, tem uma visão clara sobre a educação, sobre a interdisciplinaridade, sobre a importância das atividades na construção de um cidadão completo”. Para complementar a definição de educação integrada, aponta que “tentar criar alguma coisa interdisciplinar na área da educação física, informática e eletro, ai você fica muito distante”. Nesse caso, o professor explica que integrar a educação física dentro dos currículos da EMI é uma realidade ainda “muito distante”.

Na segunda questão, os professores alegam não terem domínio sobre a real função da educação física na EMI. O professor C, por exemplo, diz que “é uma angustia minha a compreensão da real função da disciplina educação física no currículo do ensino médio integrado”. Já o professor H alega que o problema é o aluno que não consegue relacionar a educação física com a formação profissional dele; diz isso quando o estudante realiza a avaliação do docente pelo discente⁶⁶ e alega que “é uma das notas mais baixas que a gente tem na avaliação” isso porque, segundo o professor, o aluno não consegue visualizar essa interface que possa existir.

Agora, tratando-se da integração entre o EM e EP, apesar de apontarem as possibilidades que discutimos anteriormente, ao menos 50% dos professores responderam que essas se esbarram em dificuldades, alegam que “existe uma distância entre a área de formação específica (técnica) para com a básica (ensino médio); a sensação é de que servimos para tampar buracos; prioridade dada à formação técnica por parte da instituição; relacionamentos distantes entre professores das duas áreas; da impressão que nós temos dois cursos, mas isso não é um problema do instituto, isso é um problema da educação física”.⁶⁷

Isso significa que, mesmo diante das possibilidades de trabalhar a educação física por meio de projetos de extensão e pesquisa, os professores denunciam que o dualismo estrutural da educação profissional persiste na realidade por nós estudada. Concordamos com esses profissionais, tendo em vista as contradições históricas discutidas no decorrer das políticas educacionais para a educação profissional no

⁶⁶ Essa avaliação é realizada a cada 18 meses dentro da instituição, e tem como função contribuir para verificar o desempenho do docente e é requisito parcial para a progressão profissional. Informações disponíveis em <<http://www.ifms.edu.br/2013/06/21/avaliacao-docente-comeca-na-segunda-com-novidades/>>.

⁶⁷ Recortes das entrevistas com os 8 professores.

Brasil implantadas desde o período das primeiras escolas de aprendizes de artífices no século XX. Somado-se a isso, temos os problemas materiais, as más condições de trabalho, falta de formação inicial e continuada dos professores para atuarem na educação profissional, refletindo, talvez, nas dificuldades dos profissionais em conceituar sobre currículo integrado e entenderem a razão de ser da educação física nos cursos de EMI. A denúncia do professor F quanto à sensação de que o EM nos cursos de EMI no IFMS servem “para tampar buracos”, implica que, por meio desde desabafo, temos um árduo desafio para efetivarmos a educação profissional técnica de nível médio integrado, disputando inclusive com a tendência mostrada no gráfico 2 desse trabalho, que é o IFMS priorizar e expandir os “pronatecs da vida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco do nosso estudo consistiu em analisar a disciplina educação física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul. Duas questões nortearam o percurso de nossa análise: a) qual a finalidade da educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado? b) como está organizada esta disciplina escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul?

Para alcançar o nosso intento, traçamos um percurso orientado pelos seguintes objetivos específicos: 1) percorrer o processo histórico da educação profissional ofertada dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 2) historicizar os aspectos políticos e pedagógicos da educação física no Brasil e 3) analisar a disciplina educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do IFMS. Nessa direção, na sequência, retomamos os objetivos específicos desenvolvidos em cada capítulo com a finalidade de recompor as partes do estudo para se chegar ao todo, ou seja, ao foco do nosso estudo. É preciso salientar que desenvolvemos a dissertação a partir de revisão de alguns textos e análise de legislação sobre o tema pesquisado. Utilizamos também o recurso da pesquisa empírica, na qual entrevistamos os professores de educação física do IFMS.

Vimos no capítulo 1 que o IFMS, apesar de ser uma instituição muito recente, criada no contexto da reforma da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008, faz parte dos mais de 106 anos de história da educação profissional no Brasil. Abordamos aspectos políticos, institucionais e pedagógicos principalmente da educação profissional técnica de nível médio no percurso das instituições federais de ensino implementadas entre os anos de 1909 a 2013. Dentre elas, as Escolas de Aprendizes de Artífices, os Liceus Industriais, Escolas Técnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e, por fim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF. Conduzimos o capítulo de modo a aproximá-lo dos movimentos que deram a base para a materialização do IFMS e,

por conseguinte, a implantação dos cursos de EMI. Esses cursos são constituídos por uma base de conhecimentos, dentre eles a educação física como disciplina curricular dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul.

No capítulo 2, discorreremos sobre as características gerais da educação física escolar, destacando alguns dos seus elementos históricos, políticos e educacionais. Notamos que essa área carrega um “fardo histórico” ao convergir com práticas hegemônicas dentro das escolas brasileiras, reflexo de sua origem europeia, enraizada nas perspectivas higienista e esportivista. Tais práticas começaram a ser contestadas aqui no Brasil a partir de movimentos sociais e acadêmicos durante os anos da década de 1980 e 1990 que acabaram por criar várias perspectivas pedagógicas a fim de se sistematizar uma base de conhecimentos que justificasse a educação física enquanto elemento fundamental da educação básica.

Destacamos algumas perspectivas pedagógicas ou tendências pedagógicas com um caráter mais crítico, por procurarem romper com as práticas hegemônicas da educação física. E nesse caso, as tendências crítico-superadora de Soares et al (1992) e a tendência crítico-emancipatória de Kunz (2001) consideram que a educação física deve ser fundamentada a partir da diversidade e possibilidades dos elementos que constituem um campo do saber denominado Cultura Corporal de Movimento. Nessa direção, trata-se de compreender os elementos técnicos e práticos e relacionar estes elementos com a construção histórica do homem. Perceber o uso dos esportes, da ginástica, das danças, dos jogos, das lutas, como instrumentos representativos da diversidade cultural e também desses como apropriação da classe dominante para manter-se hegemonicamente no poder.

Em nosso entendimento, a perspectiva da educação física na educação profissional técnica de nível médio integrado pode ser materializada, por meio das tendências críticas. Entretanto, devemos compreender que, sendo a educação física uma área com múltiplas possibilidades teóricas e práticas, essa disciplina no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul seja talvez reflexo também da pluralidade presente na constituição dessa área do conhecimento. Notamos isso no capítulo 3 da dissertação, ao constatar que uma diversidade de elementos identificados a partir

das entrevistas que realizamos com os professores, mostra-nos que há avanços e um percurso a ser traçado para se consolidar esta disciplina escolar no contexto dos cursos de EMI do IFMS.

No plano pedagógico, notamos que a estrutura dos projetos dos cursos de EMI apresenta possibilidades que viabilizam a efetivação da educação profissional técnica de nível médio integrada. Destacamos, nesse sentido, a própria estrutura dos cursos mostrada por meio dos currículos, em que a disponibilidade de conhecimentos gerais vindos do EM e de conhecimentos específicos proporcionados pela formação técnica já é um caminho que possibilita a integração. Outras características nos currículos que destacamos e que são fundamentais para avançarmos em direção à consolidação da educação integrada são as quatro ações que os estudantes dos cursos de EMI do IFMS são envolvidos no processo de formação acadêmica. No decorrer dos cursos, os estudantes têm a oportunidade de participarem de projetos de extensão; projetos de pesquisa; participar do estágio curricular obrigatório e desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso. Práticas essas que se articulam e podem ser os instrumentos didáticos necessários e possíveis para se efetivar a educação integrada não só no IFMS, mas nas instituições que desenvolvem curso de EMI.

Em contrapartida, no plano político, isto é, as condições de trabalho e as bases teórico-política e material, são os entraves e obstáculos para se efetivar a educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado. Primeiro, porque as condições de trabalho foram tratadas pelos professores como um dos maiores gargalos para se organizar a disciplina nos cursos de EMI. Aliás, praticamente todo o contexto das entrevistas que realizamos com os professores exprime um clima de insatisfação, descontentamento e falta de perspectivas em relação às condições físicas e materiais que a instituição oferece para que os profissionais cumpram com seus objetivos, metodologias e conteúdos, que talvez seja um dos desafios para se materializar a educação física na EMI.

Mesmo presentes nos PPC todos os requisitos necessários para se implantar um projeto de curso, conforme as diretrizes em Brasil (2012a, p. 6); e mesmo a educação física ser prevista em um ementário, ainda que “incompleto”, como

disseram os professores, não percebemos uma base teórico-política para se consolidar a educação profissional técnica de nível médio integrado no IFMS. Percebemos alguns avanços em relação ao referencial teórico-metodológico adotado pelos próprios professores para realizarem seus trabalhos, nesse sentido, referências em algumas tendências, como o construtivismo, saúde renovada, cultura corporal de movimento e a tendência crítico-emancipatória. Isso caracteriza um avanço, se considerarmos os vários anos da hegemonia dos conhecimentos ligados a aptidão física e ao desenvolvimento estrito do esporte de alto rendimento presentes nas escolas brasileiras.

Todavia, a tendência existente hoje nos cursos de EMI no IFMS é de uma educação física que continua contribuindo mais para preparar corpos e mentes para a obediência aos imperativos do mercado de trabalho, do que para a formação de trabalhadores livres, autônomos e reflexivos. Isso, na realidade, reflete a lógica do jogo capitalista sobre a qual o Instituto foi criado e está inserido. Talvez seja também reflexo da ênfase dada nos últimos anos aos cursos FIC e aos exaustivos “pronatecs”. Essa tendência acirra o distanciamento da educação politécnica ou tecnológica, promovendo o esvaziamento dos currículos dentro de uma perspectiva para a construção da educação e sistema educacional para a classe trabalhadora na perspectiva da emancipação e autonomia humana.

Em outras palavras, evidenciamos que a finalidade bem como a organização da educação física nos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul percorre um processo de “desprezo” institucional por não proporcionar condições materiais para o trabalho dos professores. Ademais, por não existir uma base teórica que consolide esta disciplina escolar nestes cursos, os meios e fins desta importante área para o processo de formação dos estudantes sustentam-se nos elementos ideológicos próprios dos profissionais que a conduzem, prevalecendo o conhecimento imediatista e pragmático das práticas hegemônicas da educação física em detrimento do conhecimento que considere a base material e histórica do homem enquanto sujeito histórico e sujeito social.

Caminhamos às considerações finais com a certeza de que por mais que

tenhamos apontado elementos que se aproximam do objetivo do nosso estudo, não esgotamos o assunto; ou seja, são necessárias ainda mais investigações. Além disso, toda pesquisa é feita de escolhas metodológicas e recortes, como fizemos neste trabalho. Ao fazermos isso, deixamos de lado outras questões que poderiam também ser investigadas. Assim, destacamos que na pesquisa empírica outras vias poderiam ser exploradas com entrevistas destinadas aos gestores e aos estudantes da instituição, por exemplo.

Finalizamos por destacarmos outra lacuna que precisa ser muito explorada; refere-se à construção de um referencial teórico-filosófico que fundamente a educação física na educação profissional técnica de nível médio integrado, pois percebemos limitadas produções teóricas que deem uma sustentação para esta discussão. Portanto, outros estudos precisam ser realizados no sentido de discutir a importância da educação física nos cursos integrados, de modo a fornecerem subsídios aos professores, tanto no que se refere à consolidação epistemológica como na construção teórico-metodológica do ensino dessa disciplina na educação profissional técnica de nível médio integrado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande/Campinas: UFMS/Autores Associados, 2001.
- BATISTA, E. L. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT . 2013. 269f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 2013.
- BELTRAMI, D. M. Políticas educacionais e educação física: a equidade na educação física escolar. **Revista da Educação Física UEM**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 149-156, 2000. Disponível em:
<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3802/2615>>. Acesso em: 19 nov. 2013.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- _____. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 18 dez. 2014.
- _____. **Decreto nº 2.208. de 17 de abril de 1997**. Brasília, 1997.
- _____. **Decreto nº 5.154. de 23 de julho de 2004**. Brasília, 2004a.
- _____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Brasília, 2008.
- _____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Nº 9.394/96, de 20 de dezembro 1996. Ministério da Educação, Brasília, 1996.
- _____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.
- _____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.
- _____. _____. **Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Brasília, 2007.

_____. _____. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** S/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. _____. **Expansão da Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica.** Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. _____. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio.** Brasília. p. 139-178. 2000.

_____. _____. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais.** Educação física: quinta a oitava séries do ensino fundamental. Brasília. 1998.

_____. _____. CNE. CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.** Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012. Brasília. 2012a.

_____. _____. SETEC. **Catálogo nacional de cursos técnicos.** Brasília: 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12503&Itemid=841> Acesso em: 02 set. 2014.

_____. _____. _____. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.** Brasília: Diário Oficial da União, 2009b.

_____. ME. Comissão de especialistas de educação física do ministério do esporte. **Dimensões pedagógicas do esporte.** Brasília, CEAD, 2004b. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/arquivos/snee/segundoTempo/capacitacao/modulo02DimensoesPedagogicasEsporte.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

_____. TCU. **Relatório de Auditoria.** Relator Augusto Sherman. Acórdão nº 2022. Ata nº 44/2006. Brasília. 2006. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/juris/SvlHighLight;jsessionid=2E361302E54A050651D52995E8611C9D?key=ACORDAO-LEGADO-60688&texto=50524f432533413532383632303032352a&sort=RELEVANCIA&ordem=DESC&bases=ACORDAO-LEGADO;DECISAO-LEGADO;RELACAO-LEGADO;ACORDAO-RELACAO-LEGADO;&highlight=&posicaoDocumento=0>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

BREMER, M. A. S.; KUENZER, A. Z. Ensino médio integrado: uma história de contradições. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. **Anais.** Caxias do Sul, 2012.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a educação física como componente curricular**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, A. O. (coord.). **Regulamento da organização didático-pedagógica dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado 2012**. IFMS. 2. ed. Campo Grande: ASCOM- IFMS, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CORDÃO, F. A. A educação profissional no Brasil. In.: PARDAL, L.; VENTURA, A.; DIAS, C. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Programa de estudos pós-graduados em educação: psicologia da educação. PUC (org.). Campinas: Autores Associados, 2005.

DAOLIO, J. **Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papirus, 1998.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FALLEIROS, E. L. S. (org.). **Projeto do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em informática**. MEC. IFMS. Pró-Reitoria de Ensino. Coordenação de Informática. Nova Andradina, 2010.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S.R.O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000300010&script=sci_arttext>
Acesso em: 19 abr. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. Texto extraído de Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <<http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Documento%20Concepciones%20Port.pdf>>. Acesso: 20 out. 2011.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2000.

IFMS. Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação. **Regulamento do projeto integrador e trabalho de conclusão de curso (TCC) dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado**. Campo Grande. 2013. 9 p.

IFMS. Pró-Reitoria de Extensão e Relações Institucionais. **Manual para estágio dos cursos de educação profissional técnica de nível médio e dos cursos superiores**. 1. ed. Campo Grande. 2012.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista: pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: alternativa, 2006.

LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 269-301, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379>> Acesso em: 26 nov. 2014.

LIMA FILHO, D. L.; MOURA, D. H; SILVA, M. R. (orgs). **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Trabalho encomendado pelo GT 09 apresentado na 35ª reunião anual da ANPED. Porto de Galinhas-PE, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, M. **Didática e prática de ensino da educação física**: para além de uma abordagem formal. Goiânia: UFG, 1998.

MENDES, A. C. A reforma da educação profissional e as formulações e ações para as escolas criadas com o projeto de expansão da rede federal. **Conexões Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v. 5, n. 2, p. 24-31, jul. 2011. Disponível em: <<http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/199/313>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

MENDES, E. **Contribuição da educação física escolar no ensino técnico agrícola**. 2005. 51f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUNHOZ, C. L. (org.). **Projeto do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em alimentos**. MEC. IFMS. Pró-reitoria de ensino e pós-graduação. Câmpus Coxim. Comissão de elaboração do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em alimentos. Coxim, 2014.

OLIVEIRA, P. C. (org.). **Projeto do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em mecânica**. MEC. IFMS. Pró-reitoria de ensino e pós-graduação. Câmpus Campo Grande. Comissão de elaboração do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em mecânica. Campo Grande, 2014.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**. UFRRJ, a. I, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm#_ftn1>. Acesso em: 23 ago. 2012.

PIRES, M. F.C. **O materialismo histórico dialético e a educação**. Comunicação, saúde, educação. v.1, n.1, p. 83-92. 1997.

RAMOS, M. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: **SEED-PR. Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Curitiba, 2008.

SANTOS, M. L. (org.). **Projeto do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em agricultura**. MEC. IFMS. Pró-reitoria de ensino e pós-

graduação. Câmpus Ponta Porã. Comissão de elaboração do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em agricultura. Ponta Porã, 2014.

SANTOS, M. L. (org.). **Projeto do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em agropecuária**. MEC. IFMS. Pró-Reitoria de Ensino. Câmpus Nova Andradina. Coordenação de agropecuária. Nova Andradina, 2010.

SBARAINI, M. **A educação física no ensino médio integrado a educação profissional no estado do Paraná**. PDE. Caderno temático. Curitiba, 2008.

SILVA, I. V. **2 anos de 20 anos de história**: Câmpus Nova Andradina/IFMS. 2012. Disponível em: <<http://www.novanews.com.br/0,0,00,1553-91649-PONTUANDO.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

SILVA, M. C. **A educação física no ensino médio e técnico**: o caso do sistema federal de educação tecnológica de Santa Catarina. 2000. 153f. Dissertação (Mestrado). Centro de desportos. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2000.

SILVEIRA, M. M. (org.). **Projeto do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em edificações**. MEC. IFMS. Pró-reitoria de ensino e pós-graduação. Câmpus Aquidauana. Comissão de elaboração do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em edificações. Aquidauana, 2014.

SOARES, C. L. **Educação física no Brasil**: raízes europeias de Brasil. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2004.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista diálogo educacional**. v. 2. n. 3. p. 171-181. jan/jun. 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A: QUESTÕES UTILIZADAS PARA CONDUÇÃO DAS ENTREVISTAS

Título do projeto: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

Pesquisador Colaborador: Tiago Amaral Silva

1ª Qual a orientação legal da unidade educação física nos currículos dos cursos de ensino médio integrado no IFMS? Esta questão diz respeito ao objetivo geral da unidade; conteúdos previstos no ementário; carga horária e distribuição do curso; estratégias para avaliação; referencial teórico.

→ Existem outros documentos propostas pelo IFMS para orientar o trabalho dos docentes da Unidade Curricular Educação Física além dos projetos de cursos?

2ª De que maneira a Unidade Curricular Educação Física pode integrar os currículos dos cursos técnicos no IFMS?

→ Qual é a sua contribuição na Educação Profissional?

3ª Qual orientação teórica o professor utiliza para desenvolver seus planos de cursos e/ou ensino?

→ Explique quais são as estratégias utilizadas para trabalhar os conteúdos propostos dentro da Unidade Curricular Educação Física.

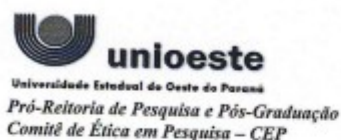
4ª Descreva a estrutura física existente na escola.

→ Apresente quais recursos são disponibilizados para o desenvolvimento das aulas.

5ª Quais os instrumentos utilizados para avaliar os alunos que participam da disciplina?

ANEXO

ANEXO 1: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIOESTE



PARECER 103/2013-CEP


Projeto de Pesquisa, pesquisador
 responsável: Edaguimar Orquizas
 Viriato UNIOESTE.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná analisou em sessão ordinária do dia 25/07/13, Ata 04/2013 - CEP, o processo CAAE 14882713.9.0000.0107, referente ao projeto, intitulado "A Educação Profissional no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul: a organização pedagógica da educação física no ensino médio integrado".

Assim, em conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde.


Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 25 de julho de 2013.


João Fernando Christofolletti
 Coordenador do CEP/Unioeste

Prof. Dr. João Fernando Christofolletti
 Coordenador do Comitê de Ética em
 Pesquisa com Seres Humanos
 Portaria nº 5387/2012 - GRE

ANEXO 2: MODELO DE PLANO DE ENSINO DISPONIBILIZADO PELO PROFESSOR "C" DO CÂMPUS "2".

		Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação Campus Corumbá	
PLANO DE ENSINO			
01	IDENTIFICAÇÃO		
	CURSO: Técnico Integrado em Metalurgia - 2072		PERÍODO: 2013/2
	UNIDADE CURRICULAR: Educação Física 2		
	PROFESSOR(ª): "C"		
Carga horária total: 40 h/a Nº de semanas: 20		N.º total de aulas teóricas: 32 N.º total de aulas práticas: 08 N.º total de aulas de laboratório: 00	
02	EMENTA		
Investigação sobre os conhecimentos do corpo, aptidão física e saúde. Retomada e fundamentação das principais características de um esporte convencional. Introdução as principais características de um esporte diversificado. Desenvolvimento de conhecimentos sobre a mídia e a sua relação com os esportes e os padrões de beleza trabalhados.			
03	OBJETIVO GERAL DA UNIDADE CURRICULAR		
Construir possibilidades diversas de estudo, vivência e (re) criação de práticas corporais, por meio das mais variadas manifestações da Cultura Corporal, aprofundando a reflexão crítica dos discentes acerca dos conhecimentos condizentes à unidade curricular.			
04	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA UNIDADE CURRICULAR		
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar aos estudantes o conhecimento do seu corpo, possibilitando o despertar para hábitos de vida saudáveis e manutenção da saúde; • Proporcionar o conhecimento e participação em atividades corporais esportivas e alternativas, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros; • Favorecer a apreciação, análise e avaliação crítica das relações estabelecidas entre os meios midiáticos e o esporte, bem como mídia, corpo e educação; • Oportunizar ao aluno a vivência do movimento humano no contexto escolar, de modo que reelabore, amplie e o utilize como uma nova prática social. 			
05	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:		
Instrumentos de avaliação		Pontuação	
Nota Parcial 1 (N1)			
Seminário (S)		5	
Mural informativo (M)		2	
Lista de exercícios (L)		2	
Participação (PA)		1	
Fórmula para cálculo da Nota Parcial 1 (N1)		$N1 = S + M + L + PA$	
Nota Parcial 2 (N2)			
Prova de múltiplas possibilidades (P)		6	
Exposição de painéis (E)		3	
Participação (PA)		1	
Fórmula para cálculo da Nota Parcial 2 (N2)		$N2 = P + E + PA$	
Fórmula para cálculo da Média Final Semestral (MF)		$MF = \frac{N1+N2}{2}$	



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação
Campus Corumbá

06	ESTRATÉGIAS PROPOSTAS PARA A RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM
<p>A recuperação da aprendizagem será realizada com o instrumento avaliativo 'Seminário' da Nota Parcial 1 (N1) e com a 'Prova de múltiplas possibilidades' da Nota Parcial 2 (N2). A recuperação poderá ser desenvolvida através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permanência ao estudante (PE), Estudo dirigido, Produção textual ou Prova de múltiplas possibilidades. 	
07	REFERÊNCIAS
<p>Bibliografia Básica:</p> <p>DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). <i>Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica</i>. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.</p> <p>LIMA, Valquíria de. <i>Ginástica Laboral - Atividade Física no Ambiente de Trabalho</i>. São Paulo: Phorte, 2003.</p> <p>MATTOS, Mauro G. de; NEIRA, Marcos G. <i>Educação Física na Adolescência</i>. São Paulo: Phorte, 2004.</p> <p>MELO, Victor A. de. <i>História da Educação Física e do Esporte Brasil - Panorama e Perspectivas</i>. São Paulo: Ibrasa, 2006.</p> <p>PAES, Roberto R.; BALBINO, Hermes F. <i>Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas</i>. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ABDALLAH, A. J. <i>Flexibilidade e alongamento: saúde e bem-estar</i>. São Paulo: Manole, 2009.</p> <p>FENSTERSEIFER, Paulo E.; GONZÁLEZ, Fernando J.. <i>Dicionário Crítico de Educação Física - Col. Educação Física</i>. Ijuí, RS: Unijui, 2005.</p> <p>MACPHERSON, Brian; ROSS, Lawrence M.; GILROY, Anne M. <i>Atlas de anatomia</i>. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008.</p>	



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação
Campus Corumbá

08	CONTÉUDO A SER DESENVOLVIDO	OBJETIVO ESPECÍFICO	Nº DE AULAS	TÉCNICA DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	FORMAS AVALIAÇÃO
	Apresentação do plano de ensino e dinâmica de grupo	Apresentar o plano de ensino da unidade curricular e proporcionar momento de descontração e conhecimento da turma.	1	1 e 13	1 e 2	10
	Sedentarismo	Relacionar a revolução do trabalho (mecanização e automação) e a urbanização acelerada com a prevalência do sedentarismo: marco no comportamento humano do século XX; Apresentar as doenças associadas à vida sedentária.	4	1, 5 e 8	1, 2, 4, 5 e 6	10 e 11
	Cuidados com a saúde: atividade física, hábitos alimentares e lazer	Consientizar os estudantes para a adoção precoce de atitudes promotoras de um estilo de vida fisicamente ativo e bons hábitos alimentares.	2	1	1, 2, 5 e 6	9 e 10
	Efeitos da atividade física sobre o sistema cardiovascular	Proporcionar o conhecimento acerca dos efeitos benéficos da atividade física no sistema circulatório, reforçando a importância da sua prática.	3	1 e 4	1, 2, 4, 5 e 6	9 e 10
	A evolução do esporte	Apresentar a construção histórica do fenômeno sociocultural 'esporte'.	2	1	1, 2 e 5	9 e 10
	Esportes diversificados	Tomar conhecido os tipos de esporte (de alto rendimento, de lazer, amador, de aventura, de natureza, profissional, radical e educacional), bem como apreciar as principais características de um esporte diversificado.	5	1 e 10	1, 2 e 5	7 e 10
	Esportes convencionais	Identificar as principais modalidades esportivas e resgatar as principais características de um esporte convencional.	5	1 e 10	1, 2 e 3	7 e 10
	Mídia e esporte: Relações e intenções	Proporcionar maior entendimento a respeito do esporte competitivo, sua origem, evolução, identificação com o sistema capitalista e intenções da mídia presentes nas transmissões.	2	1 e 8	1, 2, 3 e 6	8 e 10
	Construção sociocultural do corpo e a influência da mídia	Analisar criticamente as relações estabelecidas entre a mídia, o consumismo e a copolatria.	2	1 e 8	1, 2, 4 e 6	8 e 10
	Anorexia, bulimia e vigorexia	Identificar as principais características dos distúrbios alimentares (anorexia e bulimia) e do transtorno dismórfico muscular (vigorexia), como males sucedidos da ditadura da beleza.	5	1 e 8	1, 2, 5 e 6	8, 10 e 11



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação
Campus Corumbá

Práticas esportivas	Proporcionar aos discentes um leque de atividades esportivas que, na medida do possível, dê resposta às motivações intrínsecas e extrínsecas dos mesmos.	4	13, 14	7	7 e 10
Práticas corporais alternativas	Possibilitar a vivência, (re) criação de práticas corporais alternativas, por meio das mais variadas manifestações da Cultura Corporal.	4	13, 14	7	7 e 10
Encerramento	Avaliar criticamente a disciplina e os conhecimentos trabalhados no semestre.	1	1	1 e 2	10



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Pró-Reitoria de Ensino e Pós-Graduação
Campus Corumbá

* Sugestões de técnicas, recursos e formas de avaliação

Técnicas de Ensino	Recursos Didáticos	Instrumentos de Avaliação
01. Expositiva-dialogada 02. Técnica de laboratório 03. Técnica do estudo dirigido 04. Técnica de trabalho em pequenos grupos 05. Pesquisa 06. Dramatização 07. Projeto 08. Debate 09. Estudo de caso 10. Seminário 11. Painel integrado 12. Visitas técnicas 13. Brainstorming 14. Orientação prática	1. Projetor 2. Computador 3. DVD 4. Laboratório/oficina 5. Impressos (apostila) 6. Quadro de giz/ branco 7. Material esportivo	1. Prova objetiva 2. Prova discursiva 3. Prova oral 4. Prova prática 5. Palestra 6. Projeto 7. Relatório 8. Prova de múltiplas possibilidades 9. Exercícios 10. Participação 11. Painel informativo

_____ data: ____/____/____
Assinatura do Professor (a)

Revisado por:		Data:	
Aprovado por:	Coordenação do Curso	Vigora a partir de:	Semestre ou ano

FORMULÁRIO UNIFICADO / DIRETORIA DE ENSINO E DE PÓS - GRADUAÇÃO