

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

**ANDERSON GERIM ROWIECKI**

---

CONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA DAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS  
INSTITUTOS FEDERAIS DO PARANÁ: UMA  
ANÁLISE DOCUMENTAL

---

Maringá  
2020

**ANDERSON GERIM ROWIECKI**

---

**CONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA DAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS  
DO PARANÁ: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

---

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

**Orientador: Prof. Dr. Carlos Herold Junior**

Maringá  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Instituto Federal do Paraná  
Biblioteca Campus Pitanga

Gerada por Anauzira S. Rezende Kurita – CRB 9-1349, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- R783c Rowiecki, Anderson Gerim.  
Configuração pedagógica das aulas de Educação Física dos Institutos Federais do Paraná : uma análise documental / Anderson Gerim Rowiecki. – 2020.  
165 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL/UEM, Maringá, 2020.  
Orientação: Prof. Dr. Carlos Herold Junior.

1. Educação Física. 2. Configuração pedagógica. 3. Educação Profissional. I. Título.

CDD 362.1

---

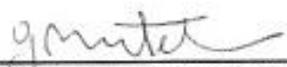
ANDERSON GERIM ROWIECKI

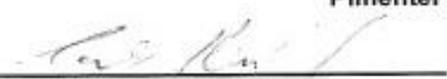
**CONFIGURAÇÃO PEDAGÓGICA DAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS  
INSTITUTOS FEDERAIS DO PARANÁ:  
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de fevereiro de 2020.

  
Prof. Dr. **Eduard Angelo Bendrath**

  
Prof. Dr. **Giuliano Gomes de Assis Pimentel**

  
Prof. Dr. **Carlos Herold Junior**  
(Orientador)

# Dedicatória

---

---

*Dedico este trabalho aos meus pais e, principalmente, ao meu avô (in memoriam), que sempre que me encontrava, perguntava se eu ainda estava indo para Maringá estudar.*

# Agradecimentos

*Agradeço,*

*À minha esposa, Júlia Gabriela, que, tanto quanto eu, teve que fazer escolhas nesse processo. Ademais, agradeço a compreensão e o apoio durante esse tempo, relacionamento também é isso.*

*Aos meus pais que sempre estiveram presentes e acompanharam o processo do mestrado. Tento me espelhar neles por serem pessoas batalhadoras que sempre tentaram oferecer a melhor educação que fosse possível.*

*Ao meu orientador, Carlos Herold. Tenho muito apreço por ele, sempre muito compreensivo e solícito durante o período da pós-graduação. Muito obrigado por toda a ajuda dada e espero ser, ao menos um pouco, um professor parecido com o prof. Carlos.*

*Aos familiares que, de certa forma, também contribuíram com a continuidade dos meus estudos e contaram com a minha ausência em alguns momentos familiares.*

*Aos meus amigos conquistados desde a graduação e que, alguns deles, tive o prazer de dividir novamente o ambiente acadêmico. Charles, Suelen, Fernanda, Thiago, Saulo e Ana Russi, que possamos continuar vivendo experiências juntos pelo resto da vida.*

*Ao Instituto Federal do Paraná que, a partir de sua política de formação continuada para seus servidores, pude entrar no programa de pós-graduação e, na etapa final, poder estar afastado para concluir o estudo. Ao mesmo tempo, agradeço aos servidores do IFPR, principalmente, os professores de Educação Física, que ajudaram na disponibilização dos documentos necessários à essa pesquisa.*

*À banca examinadora, prof. Dr. Giuliano e prof. Dr. Eduard que, através da avaliação de cada um, pude ver tantos outros aspectos de minha*

*pesquisa, os quais precisei desenvolver para tornar possível esta dissertação.*

*Ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, que me proporcionou experiências verdadeiramente enriquecedoras, tanto do ponto de vista acadêmico, como pessoal.*

*À Universidade Estadual de Maringá e Departamento de Educação Física em virtude da estrutura de salas, biblioteca, restaurante universitário, servidores, entre outras coisas. Por muitas vezes, vemos a educação pública ser atacada em seus mais variados âmbitos e é preciso estar a todo momento pronto para lutar por uma educação de mais qualidade.*

ROWIECKI, Anderson Gerim. **Configuração pedagógica das aulas de Educação Física dos Institutos Federais do Paraná: uma análise documental.** 2020. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

## RESUMO

---

---

Este estudo tem por objetivo analisar a atual configuração pedagógica das aulas de Educação Física no Instituto Federal do Paraná, tendo por base os planos de ensino elaborados por docentes dessa instituição. Para isso, utilizamos a pesquisa documental de caráter descritivo. Foram selecionados os *campi* mais antigos relacionados às fases I e II da expansão da rede federal no Paraná, totalizando 13 *campi*. Selecionamos os planos de ensino referentes à Educação Física nos primeiros e últimos anos de cada *campus*. O acesso aos documentos foi realizado mediante envio de e-mails de solicitação, tendo sido retornados apenas por sete *campi*. Recebemos um total de 37 planos de ensino sobre os quais foram analisados os seguintes itens: estrutura do plano, objetivos, conteúdos e avaliação. Os objetivos e conteúdos foram agrupados em categorias gerais, quatro e seis categorias, respectivamente, favorecendo a análise devido à grande variabilidade desses itens. Além disso, recorremos aos documentos institucionais, tais como projetos pedagógicos de curso, relatórios de planos de desenvolvimento institucional de cada *campus* e os planos de desenvolvimento institucional do Instituto Federal do Paraná. A análise de conteúdo utilizando o método por análise de categorias temáticas foi o instrumento usado para extrair informações desses documentos. Como resultados, constatamos que os Institutos Federais, por sua organização, são um modelo de instituição educacional que favorece ações mais efetivas e de maior qualidade para os seus alunos. Além disso, os planos de ensino mostraram-nos que os objetivos que predominam nas aulas estão ligados ao movimento renovador da Educação Física.

Palavras-Chave: Educação Física. Configuração pedagógica. Educação Profissional.

ROWIECKI, Anderson Gerim. **Configuração pedagógica das aulas de Educação Física dos Institutos Federais do Paraná: uma análise documental**. 2020. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

## ABSTRACT

---

---

This research aims to analyze the current pedagogical configuration of Physical Education classes leaded at the Instituto Federal do Paraná, based on the teaching plans prepared by teachers who works in that institute. In order to reach this goal, the study was methodologically leaded as a documentary research wich has descriptive character. Linked to the first and second phases of the expansion of the Federal Public School System in Paraná, 13 campuses were selected to be studied based on their teaching plans related to Physical Education classes of the first and last high school years. The access to the documents was made by sending request emails, wich were answered only by seven campuses. An amount of 37 teaching plans were received on which the following items were analyzed: structure of the plan, objectives, content and evaluation process. In the analysis, the objectives and contents were categorized into four and six categories, respectively, in order to organize the analysis due to the great variability of these items. In addition, we resort to institutional documents, such as course political-pedagogical projects, reports of institutional development plans for each campus and Instituto Federal do Paraná's development plans. The instrument used to extract information from these documents was the Content analysis, taking the thematic category analysis as method. As a result, we found out that Federal Institutes analyzed can be considered a model of educational institution, by their organization, that makes possible more effective and higher quality actions for their students. In addition, the teaching plans reveled us that the predominant objectives stated to the classes are linked to the Physical Education renovating movement.

Keywords: Physical Education. Pedagogical configuration. Professional education.

## LISTA DE FIGURAS

---

---

<b>Figura 1 -</b>	Distribuição gráfica dos Institutos Federais por Estado .....	14
<b>Figura 2 -</b>	Distribuição geográfica dos <i>campi</i> do Instituto Federal do Paraná nas mesorregiões .....	20
<b>Figura 3 -</b>	Modalidades de ensino que podem ser ofertadas pelos Institutos Federais ....	36
<b>Figura 4 -</b>	Fluxograma das fases do planejamento de ensino .....	110

## LISTA DE QUADROS

---

---

<b>Quadro 1</b> - Critérios da escolha para os novos <i>campi</i> por fase de expansão .....	17
<b>Quadro 2</b> - Conjunto das Pró-reitorias na especificidade do Instituto Federal do Paraná.....	24
<b>Quadro 3</b> - Diretrizes orientadoras para formulações das ações extensionistas .....	38
<b>Quadro 4</b> - Princípios norteadores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio .....	42
<b>Quadro 5</b> - Quantidade de vagas por modalidade em nível nacional em 2018 .....	48
<b>Quadro 6</b> - Quantidade de vagas ofertadas por modalidade do Instituto Federal do Paraná em 2018 .....	49
<b>Quadro 7</b> - Sistematização das abordagens na área da Educação Física .....	72
<b>Quadro 8</b> - Informações acerca da estrutura física em relação às aulas de Educação Física .....	91
<b>Quadro 9</b> - Carga horária do componente Educação Física nos Projetos Pedagógicos de Curso em cada <i>campus</i> .....	95
<b>Quadro 10</b> - Objetivos gerais coletados a partir dos planos de ensino .....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

---

---

<b>Gráfico 1 -</b>	Reitorias dos Institutos Federais por região .....	14
<b>Gráfico 2 -</b>	Distribuição dos <i>campi</i> dos Institutos Federais por Estado em 2019 .....	15
<b>Gráfico 3 -</b>	Expansão dos Institutos Federais até 2019 .....	16
<b>Gráfico 4 -</b>	Quantidade de docentes e as respectivas titulações .....	32
<b>Gráfico 5 -</b>	Percentual dos docentes em relação às titulações.....	33
<b>Gráfico 6 -</b>	Distribuição nacional dos Eixos Tecnológicos mais ofertados .....	46
<b>Gráfico 7 -</b>	Cursos mais ofertados a nível nacional em 2019 .....	47
<b>Gráfico 8 -</b>	Distribuição de oferta por Eixo Tecnológico no Instituto Federal do Paraná em 2019 .....	47
<b>Gráfico 9 -</b>	Cursos mais ofertados no Instituto Federal do Paraná em 2019 .....	48
<b>Gráfico 10 -</b>	Gastos dos Institutos Federais de 2011 a 2018 .....	51
<b>Gráfico 11 -</b>	Gastos do Instituto Federal do Paraná entre 2011 e 2018 .....	52
<b>Gráfico 12 -</b>	Gasto anual por aluno nos Institutos Federais e no Instituto Federal do Paraná .....	53
<b>Gráfico 13</b>	Distribuição da Educação Física nos anos dos cursos integrados ao Ensino Médio .....	97
<b>Gráfico 14</b>	Nível de formação dos professores de Educação Física .....	100
<b>Gráfico 15</b>	Quantidade dos trabalhos apresentados referentes à área da Educação Física no SEPIN .....	102
<b>Gráfico 16</b>	Estrutura dos planos de ensino .....	112
<b>Gráfico 17</b>	“Outros elementos” nos planos de ensino .....	113
<b>Gráfico 18</b>	Conteúdos ministrados a partir de cada ano escolar .....	121
<b>Gráfico 19</b>	Outros elementos pertencentes aos planos de ensino .....	122
<b>Gráfico 20</b>	Instrumentos de avaliação mais informados .....	126

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

---

---

<b>Agif</b>	Agência de Inovação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEFET</b>	Centros Federais de Educação Tecnológica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNCT</b>	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
<b>Codir</b>	Conselho de Dirigentes
<b>Consup</b>	Conselho Superior
<b>DAES</b>	Diretoria de Assuntos Estudantis
<b>DCF</b>	Diretoria de Contabilidade e Finanças
<b>Demtec</b>	Diretoria de Ensino Médio e Técnico
<b>Desup</b>	Diretoria de Ensino Superior
<b>Diext</b>	Diretoria de Extensão
<b>DI</b>	Diretoria de Infraestrutura
<b>DIPE</b>	Diretoria de Pesquisa
<b>Dirac</b>	Diretoria de Registro e Acompanhamento Acadêmico
<b>DLC</b>	Diretoria de Licitações e Contratos
<b>Dmasp</b>	Diretoria de Materiais, Serviços e Patrimônio
<b>DPG</b>	Diretoria de Pós-Graduação
<b>DTIC</b>	Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação
<b>EaD</b>	Diretoria de Educação a Distância
<b>EAF</b>	Escolas Agrotécnicas
<b>EF</b>	Educação Física
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EPCT</b>	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
<b>EPT</b>	Educação Profissional e Tecnológica
<b>ETF</b>	Escolas Técnicas Federais
<b>FIC</b>	Formação Inicial e Continuada
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<b>IDC</b>	Internacional Data Corporation
<b>IF</b>	Instituto Federal
<b>IFPR</b>	Instituto Federal do Paraná
<b>Ipea</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MREF</b>	Movimento Renovador da Educação Física
<b>NAPNE</b>	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>Pnaes</b>	Programa Nacional de Assistência Estudantil
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PROAD</b>	Pró-reitoria de Administração
<b>PROENS</b>	Pró-reitoria de Ensino
<b>PROEPI</b>	Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação
<b>PROGEPE</b>	Pró-reitoria de Gestão de Pessoas
<b>PROPLAN</b>	Pró-reitoria de Planejamento
<b>SEPIN</b>	Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UTFPR</b>	Universidade Tecnológica do Paraná

# SUMÁRIO

---

---

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	12
2.1 <b>Objetivo Geral</b> .....	12
2.2 <b>Objetivos Específicos</b> .....	12
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	13
<b>3.1 Caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</b> .....	13
3.1.1 A (re) organização da nova instituição .....	13
3.1.2 Os Institutos Federais .....	21
3.1.3 Dos aspectos conceituais .....	30
3.1.4 O ensino médio técnico integrado .....	38
3.1.5 A relação investimentos x desempenho .....	50
<b>3.2 Da Educação Física e o ensino médio técnico integrado</b> .....	55
3.2.1 A Educação Física no contexto da consolidação da sociedade capitalista .....	55
3.2.2 A obrigatoriedade da Educação Física no ensino profissionalizante .....	63
3.2.3 O Movimento Renovador da década de 1980 e 1990 .....	67
3.2.4 A década de 1990 para o ensino profissionalizante e a retirada da Educação Física dos currículos .....	73
3.2.5 O governo Lula e a reorganização da rede federal de ensino profissionalizante .....	77
<b>4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ</b> .....	84
<b>4.1 Dos recursos estruturais</b> .....	86
4.1.1 Campus Assis Chateaubriant .....	86
4.1.2 Campus Campo Largo .....	87
4.1.3 Campus Curitiba .....	87
4.1.4 Campus Foz do Iguaçu .....	87
4.1.5 Campus Irati .....	88
4.1.6 Campus Ivaiporã .....	88
4.1.7 Campus Jacarezinho .....	89
4.1.8 Campus Londrina .....	89
4.1.9 Campus Palmas .....	90

4.1.10 Campus Paranaguá .....	90
4.1.11 Campus Paranavaí .....	90
4.1.12 Campus Telêmaco Borba .....	91
4.1.13 Campus Umuarama .....	91
4.1.14 A relação campus x espaço .....	91
<b>4.2 Carga horária da Educação Física no Instituto Federal do Paraná .....</b>	<b>94</b>
<b>4.3 Perfil profissional docente .....</b>	<b>99</b>
<b>4.4 Pesquisa, extensão e atividades complementares curriculares.....</b>	<b>101</b>
<b>5 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>105</b>
<b>5.1 Planejamento do trabalho docente .....</b>	<b>105</b>
<b>5.2 Os planos de ensino .....</b>	<b>112</b>
5.2.1 A estrutura dos planos de ensino .....	112
5.2.2 Os objetivos .....	115
5.2.3 Os conteúdos ministrados .....	120
5.2.4 A avaliação .....	125
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>149</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Este estudo trata da configuração pedagógica da Educação Física como componente curricular no Instituto Federal do Paraná. Inicialmente, procuramos contextualizar a educação profissional e sua trajetória no Brasil, culminando no final de 2008, na Lei nº 11.892, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Minha trajetória acadêmica, de fato, iniciou-se no segundo ano da graduação, quando ingressei em um projeto de extensão intitulado “Aprofundamento dos elementos da cultura corporal”. Nesse projeto, além de entrar em contato mais frequente com textos científicos, aos poucos era inserido no ambiente escolar por conta das atividades desenvolvidas no colégio a ele ligadas.

Posteriormente, vinculei minha participação a mais dois projetos, o EDUFESC (Grupo de Pesquisa em Educação Física escolar e formação profissional) e Marxlutte (Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas – Lúdico, Trabalho e Tempo Livre). Ao final da graduação, fiz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – Educação Física), no qual pude aprofundar conhecimentos e vivências em relação à docência aproximadamente por um ano e meio.

Todo esse conjunto de fatores fez-me entender melhor a função da educação, em especial, a educação pública na formação dos indivíduos e em como o seu acesso foi crucial para a minha formação, principalmente para a graduação. Após formado, dediquei-me a alguns objetivos pessoais, dentre eles, pleitear eventualmente uma vaga na pós-graduação e inserir-me no campo da docência em alguma instituição.

No processo complexo que é a vida pós-formado, consegui rapidamente inserir-me na educação pública e básica em uma instituição federal. Após quatro anos ministrando aulas no IFPR, instituição que foi a primeira na qual iniciei a carreira docente, muitos foram os desafios enfrentados no que tange principalmente à adaptação ao contexto escolar, afinal, em relação aos estágios durante o curso de Educação Física, em nenhum momento, tivemos a aproximação com o cotidiano escolar de uma escola técnica. Comparando os dois ambientes – da escola regular e da escola técnica -, noto que são muitas semelhanças, bem como as suas diferenças.

Nesse contexto, ao longo desses anos, diversas foram as experiências adquiridas em relação às atividades administrativas e burocráticas, projetos extracurriculares e, obviamente, um

contato cotidiano com a docência em EF. Ao mesmo tempo em que algumas dificuldades foram gradativamente superadas e outras surgindo, entender melhor o Ensino Médio Técnico e a sua relação com a EF tornaram-se necessários, principalmente considerando as particularidades existentes nessas instituições.

Ser professor é, também, estar em constante aperfeiçoamento, seja por meio de cursos, programas de pós-graduação e até mesmo das próprias pesquisas cotidianas para fazer frente aos problemas que vão surgindo durante a atuação profissional e pedagógica. Assim, sempre me senti na necessidade de rever constantemente minhas ações na posição de docente para com os meus alunos. O objetivo desse empenho era o desenvolvimento do melhor trabalho possível com as ferramentas que possuía naquele momento. E é, nesse sentido, que julgo importante oferecer para a comunidade, a qual contribuiu custeando minha formação e para a instituição na qual trabalho o melhor que eu puder. Por essa razão, este trabalho busca entender melhor como a EF está configurada pedagogicamente, compreendendo melhor esse fenômeno, para que tenhamos mais chances de (re)significar e autoavaliar as ações ligadas à docência nos Institutos Federais.

No campo científico, não há uma produção muito robusta sobre a EF nos IFs e, especialmente, sobre o IFPR, há poucos estudos. A EF no IFPR necessita de estudos que possam promover sua consolidação na instituição, pois a área está em constante desvantagem sobre as demais áreas que fazem parte da educação básica e profissional.

Como um campo de debates concernentes aos marcos legais e pedagógicos da educação brasileira, desde a promulgação da Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio passou por uma última reforma, até o momento, por meio da Lei nº 13.145/17, que trata das novas diretrizes para o ensino médio no território nacional (RIBEIRO et al, 2017). Tal lei causou grande controvérsia entre os educadores, pois trata-se de uma política que surgiu de forma verticalizada. Embora a necessidade de se reestruturar o ensino médio não fosse uma constatação recente, a referida lei foi avaliada por vários setores envolvidos no debate educacional como alheia às sérias problemáticas há tempos conhecidas e estudadas com o fito de democratizar esse nível educacional (FERRETTI, 2018).

Importante na balança de razões do ensino médio, a educação profissional também se ressentiu das hesitações históricas da sociedade brasileira na construção de uma estrutura educacional importante para consolidação democrática. Para Zago (2018, p. 23), a trajetória da

educação profissional inicia-se na primeira década do século XX<sup>1</sup>, quando o Brasil começava seu processo de industrialização que, em consequência desse fenômeno, demandou indivíduos para ocupar lugares entre a concepção e execução, ou seja, uma força de trabalho intermediária. Portanto, principalmente nessa época, no desenvolvimento da educação nacional, a separação das instituições escolares para ricos e para pobres é muito marcante. A primeira era voltada para a preparação de funções de elite da sociedade, já a segunda era voltada para preparar o indivíduo para atividades que, em sua maioria, requeriam habilidades manuais.

Viamonte (2011) indica que esse esforço público de organização de uma formação profissional era considerado como uma mescla de assistencialismo com a preparação para o trabalho. A mesma autora, ao descrever esse processo, indica que

[...] as políticas profissionalizantes são compostas por influências econômicas, sociais e culturais e foram constituídas ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira, já no Brasil colônia, atendendo a questões políticas, quais sejam, como a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população e, mais fortemente, com a emergência dos processos de industrialização e urbanização a partir do século XIX (VIAMONTE, 2011, p. 30).

Nesse sentido, as primeiras instituições que fizeram parte da Rede Federal de Educação Profissional foram as Escolas de Aprendizes Artífices<sup>23</sup>, datando de 1909, instituídas em cada uma das capitais nacionais com o intuito de promover a formação intelectual dos filhos das camadas mais pobres (SILVA; FRAGA, 2014; ZAGO, 2018).

A Educação Profissional, nesse período, possuía a marca muito forte da dissociação entre teoria e prática. A primeira era de cunho formativo básico para primeiras letras e operações matemáticas e a segunda marcada fortemente pela instrumentalização manual dos ofícios. Com

---

<sup>1</sup>A Educação Profissional teve marcantes realizações além de, claramente, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, pois foi nesse período, governos de Afonso Pena (1906-1909) e Nilo Peçanha (1909-1910), que se criou, a partir do Decreto nº 1.606, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio que possuía atribuições ligadas ao ensino profissional e também houve a implantação de mais escolas profissionais.

<sup>2</sup>De acordo com Ferreira Junior (2017, p. 23), apenas o Distrito Federal e Rio Grande do Sul não possuíam escolas profissionais durante esse período. Nessas Escolas de Aprendizes Artífices eram oferecidos até cinco oficinas de trabalhos manuais ou mecânica. O currículo consistia no ensino de leitura e escrita, aritmética, noções de geografia e gramática nacional. Além disso, agregava noções de educação cívica, reiterando a constituição republicana, grandes vultos brasileiros e uma base para comemorações cívicas.

<sup>3</sup>Amorim (2013, p. 33), aponta que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices foi resultado de uma “barganha” entre o governo federal e os governos estaduais. Nesse caso, o governo federal ficou a cargo de direcionar verbas para o quadro de pessoal e materiais de consumo, e os governos dos Estados ficaram responsáveis por disponibilizar os prédios para uso que, como relata a autora, na maioria das vezes, não eram estruturas apropriadas para a oferta desse tipo de ensino.

essa separação, o que se verifica é que a formação proporcionada estava impregnada por ideais nos quais se visava reproduzir a estrutura da sociedade (FERREIRA JUNIOR, 2017, p. 24).

Passado algum tempo da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, mais precisamente na década de 1930, a economia alterou seu eixo e passou da predominância do setor agrícola para o industrial, gerando transformações políticas e econômicas no país que refletiram na esfera educacional. Foi quando, segundo Amorim (2013, p. 32), a Educação Profissional tornou-se mais orgânica e expansionista, em oposição ao que aponta Ferreira Junior (2017, p. 24) quando afirma que houve mudanças significativas apenas no campo educacional de forma geral, com poucas transformações em relação à educação profissional.

Nessa década, destaca-se a criação do Ministério da Educação e Saúde pública, além de ordenamentos para a área da educação. Desse modo, foi promulgado o Decreto Federal nº 19.890/31 que regulamentava, então, o ensino secundário e, a partir da Constituição Federal de 1937, período da implantação do Estado Novo, a educação profissional ganhou novos contornos quando sua oferta fica estabelecida como sendo dever do Estado, além de se estabelecer que o objetivo do ensino profissional deveria preconizar o atendimento à demanda de desenvolvimento econômico e gerar trabalhadores mais qualificados, com o passar do tempo. Paralelamente, foi “reforçada a dicotomia entre ensino propedêutico e formação para o trabalho, existindo no país uma educação secundária para os filhos da elite, que deveriam conduzir o país, e uma educação profissional para os filhos oriundos das camadas populares” (ZAGO, 2018, p. 27).

Em 1942<sup>4</sup>, com a reforma Capanema, Escott e Moraes (2012, p. 1495) enfatizam a importância que a educação, principalmente a educação profissional, teve no período, pois:

[...] foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da Economia, assim como para a formação de professores em nível médio. [...] Assim, a educação profissionalizantes, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior (ESCOTT; MORAES, 2012, p. 1495).

A perspectiva do dualismo da educação brasileira persistiu até a década de 1950, quando, a partir das Leis Federais nº 1.076/50 e nº 1.821/53 equipararam-se os cursos profissionais aos cursos secundários, possibilitando a todos os estudantes que pudessem, se desejassem, seguir nos

---

<sup>4</sup> Nesse mesmo ano, as Escolas de Aprendizes Artífices transformaram-se em Escolas Industriais e Escolas Técnicas Federais, além de poderem oferecer formação profissional em igual nível ao do ensino secundário (ZAGO, 2018, p. 27).

estudos. Posteriormente, quando nos remetemos à década de 1960, os debates em relação as políticas públicas para a educação profissional culminam na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024/61, que possibilitava a articulação integral dos ensinos secundário e profissional, e agrupava todos os níveis de ensino (primário, ginásial e colegial) e modalidades (acadêmica e profissional) (ZAGO, 2018, p. 28). No entanto, para Escott e Moraes (2012, p. 1496), essa mudança, apesar de significativa, ainda significou a permanência da dualidade estrutural, pois ainda possibilitava a existência de duas modalidades de ensino.

No período da ditadura civil-militar, diante das necessidades de atender à demanda por qualificação de força de trabalho e, concomitantemente a isso, com o objetivo de segurar a demanda social pelos cursos superiores, o governo efetuou a Reforma do Ensino Superior e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, respectivamente, pelas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71<sup>5</sup> (AMORIM, 2013, p. 42).

A Reforma do 1º e 2º Graus justificou-se, segundo Ferreira Junior (2017, p. 27),

[...] pela inserção do país no cenário econômico mundial, tendo o sistema educacional a responsabilidade de preparar recursos humanos para absorção no mercado de trabalho; crescente reivindicações das classes populares por níveis mais elevados de escolaridade, que conseqüentemente aumentava a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

Passados alguns anos, a Lei nº 7.046/82 mudou novamente os patamares da educação de 2º Grau, reestabelecendo o modelo anterior da Lei de 1971, entre ensino propedêutico e profissionalizante, e mantendo suas equivalências, pois ocorreram muitas dificuldades na implementação do modelo adotado na década anterior e não houve eficiência em atingir os objetivos econômicos planejados para esse processo (ESCOTT; MORAES, 2012).

A próxima etapa de destaque ocorreu anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Lei nº 9.394, que instituía que o ensino profissionalizante iria passar a ocorrer, quase que inteiramente, nas Escolas Técnicas Federais (ETF), nas Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e poucas outras instituições estaduais de ensino (BRASIL, 1996).

Mesmo a Lei nº 9.394 de 1996 tornando-se um marco muito importante no campo educacional como um todo, a falta de preocupação dos líderes governamentais em estruturar de

---

<sup>5</sup> A respeito dessa lei, a organização escolar obteve mudanças passando a denominar o primário, ginásial e colegial como 1º e 2º Grau, com o primeiro nível de ensino durando 8 anos (dos 7 aos 14 anos) e o segundo tendo 3 anos de duração (dos 15 aos 17 anos), obrigando este último nível à profissionalização (FERREIRA JUNIOR, 2017, p. 26).

uma forma melhor a Educação Profissional, principalmente quanto ao dualismo formativo ainda existente, tornou-se ainda mais aguda com o Decreto n° 2.208/97 que estabelecia a separação obrigatória entre o Ensino Médio e Educação Profissional, ofertando esta última de maneira concomitante – Ensino Médio e curso técnico com matrículas e currículos diferentes – ou subsequente – direcionada ao concluinte do Ensino Médio (FERREIRA JUNIOR, 2017, p. 29).

Depois de anos de debates acerca da separação entre ensino propedêutico e profissionalizante após a promulgação da LDB de 1996 e o Decreto n° 2.208/97, o Decreto n° 5.154/04 definiu os níveis da Educação Profissional em formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e, graduação e pós-graduação. A partir disso, o modelo de ensino médio técnico integrado buscou inovar ao propor como possibilidade o ensino médio técnico integrado, objetivando oportunizar formação para o mundo do trabalho e a continuidade dos estudos (FERREIRA JUNIOR, 2017).

Assim, em 2008, a partir do objetivo de reorganizar a rede federal que passava por um período de investimentos no começo dos anos 2000 para a Educação Profissional, foi promulgada a Lei n° 11.892, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país (BRASIL, 2008).

Atualmente, muitos estudos estão sendo desenvolvidos no intuito de caracterizar os IFs quanto à sua organização, seus processos de expansão, seus objetivos e finalidades, quanto aos seus limites e necessidades e a formação de seus docentes. Como exemplares, dentre outros, cito os trabalhos de Arruda (2010), Amorim (2013), Zago (2018), Escott e Moraes (2012), Fartes (2014), Otranto (2010), Souza (2013).

A respeito da disciplina de EF inserida nessas instituições, pode-se afirmar que é uma área em que se estão se produzindo vários estudos, principalmente voltados para as especificidades locais de cada IF, tal como os estudos de Batista et al (2014), que tratam das possibilidades e desafios da EF no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN); Metzner et al (2017), que versa sobre a contribuição da EF para o Ensino Médio nos IFs; Wanderley Júnior e Cezar (2013), sobre a relevância da EF no ensino médio técnico; Andreani (2018), que trata do ensino da EF no Instituto Federal de São Paulo (IFSP); Mesquita Junior e Thiesen (2016) versam sobre reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense; Mendonça (2016) analisa as narrativas de experiências profissionais de docentes de EF no Instituto Federal do Espírito Santo; Ferretti (2016), sobre a implementação dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal do

Paraná; Pires (2019), que analisa o panorama organizacional e pedagógico dos Institutos Federais do Estado do Paraná, entre outros. Além desses, é possível identificar o tratamento de problemáticas mais amplas, como no estudo de Gasparotto e Navarro (2017), Silveira (2014) e Silva et al (2016).

Não obstante, entendemos que a EF na Educação Profissional não se esgotou quanto aos seus campos de pesquisa. Assim, o estudo de Boscatto e Darido (2017) carrega certa semelhança com este estudo quando analisamos seus objetivos. O trabalho desses autores encarregou-se de analisar as percepções curriculares acerca da EF em um Instituto Federal de Santa Catarina a partir dos planejamentos de ensino e entrevistas, e verificou-se a necessidade de reorganização do planejamento docente em relação aos conteúdos para atender as demandas referentes à Educação Profissional e as Diretrizes para a Educação Básica. Outro estudo que julgamos necessário elencar neste momento é o de Pires (2019). Nele, o autor propõe pesquisar o panorama organizacional e pedagógico dos IFs do norte e noroeste do Estado do Paraná, e parte do estudo utiliza os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e entrevistas. Como resultado, constatou-se uma grande diversidade no trato com a EF, mas salientou-se que somente pelos PPCs talvez não seja possível verificar com exatidão se os conteúdos estão inseridos no cotidiano escolar.

Para Boscatto e Darido (2017), a distinção de várias perspectivas ligadas à EF, até certo ponto, dificulta o modo como são compreendidos os pressupostos pedagógicos que norteiam os docentes em suas ações educativas. De forma geral, a EF apoiou-se, por muito tempo, em instituições como a militar, médica e na área esportiva, no intuito de legitimar sua ação pedagógica. Atualmente, a EF busca fugir dessas aproximações de forma unilateral, procurando resgatar aspectos mais amplos que possam permitir uma compreensão diferente do âmbito escolar.

No ensino propedêutico, a EF sofre com essas influências, pois não se dá a devida importância para esse componente (WANDERLEY JUNIOR; CEZAR, 2013). No ensino profissional, a situação torna-se ainda mais difícil quando a disputa nos currículos tem os componentes curriculares ligados aos eixos tecnológicos.

Com a educação profissional se expandindo continuamente para atender ao objetivo de desenvolvimento da nação, mais precisamente na tarefa de atuar em um desenvolvimento regionalizado que culmine com objetivos mais amplos, cabe aos IFs proporcionar uma formação diferenciada não se restringindo apenas ao foco nos conhecimentos técnicos (SILVA; SILVA;

NETO, 2016). Para Pacheco (2015, p. 10), “o que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade”.

Procurando atender a esse objetivo, a EF deve procurar proporcionar uma formação ampla acerca das manifestações corporais, não mais tratando os conhecimentos unilateralmente, mas a partir da reflexão de seu contexto de relações sociais e determinantes históricos. É sob essa prerrogativa que julgo importante investigar como a EF está se desenvolvendo e se organizando como componente curricular para que possamos avaliar as ações e direcionar o ensino da EF para o objetivo supracitado por Pacheco.

Como caminho metodológico, a fim de alcançarmos os objetivos acima expostos, o estudo foi realizado predominantemente a partir da pesquisa documental. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 49), há três variáveis para descrever os elementos que podemos nos apropriar durante esse tipo de pesquisa: fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; fontes contemporâneas ou retrospectivas.

Assim, diferentemente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental:

[...] ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental reúne materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa. Para esse autor,

[...] existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2008, p. 51).

A pesquisa também possui caráter descritivo ao pretender “descrever os fatos e fenômenos da realidade” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Assim sendo, procurou-se

estabelecer o contexto da EF no IFPR por meio de análise documental e, assim, descrever as recorrências dos dados e o estabelecimento de relações entre eles.

Além disso, selecionamos os *campi* mais antigos – os relacionados às fases da expansão da rede federal no Paraná I, II e a “fase dois e meio”, que será explicada no Capítulo 1 deste trabalho, totalizando 13 *campi* que abarcam todas as mesorregiões do Estado do Paraná. Assim, elencamos os planos de ensino dos cursos de ensino médio integrado em seus três ou quatro anos de início de campus – a depender da organização curricular de cada campus – e os planos de ensino dos últimos três ou quatro anos a contar regressivamente de 2018, que seriam aproximadamente 97 planos de ensino.

Para o acesso aos planos de ensino, foi enviado um e-mail para a Pró-Reitoria de Ensino (PROENS) no qual solicitávamos os procedimentos necessários para o acesso. Como resposta, obtivemos a informação de que os planos de ensino eram documentos públicos e, portanto, de livre acesso, estando o acesso condicionado a entrar em contato com os diretores de ensino, coordenadores de ensino, secretaria acadêmica e os professores responsáveis pelo componente curricular EF.

Selecionamos os contatos de e-mail de todos os respectivos servidores e secretarias solicitando a documentação e obtivemos resposta apenas de sete dos *campi*. Na falta de algum retorno, passamos para o próximo passo: entrar em contato por telefone com os *campi*. Dos seis *campi* que foram contatados por telefone, conseguimos efetivamente dialogar com três. No entanto, embora tenham informado que enviariam os documentos, nenhum desses três *campi* enviou os planos de ensino a tempo ou retornou solicitando mais prazo.

Os documentos recebidos totalizaram 37 planos de ensino e receberam identificação aleatória com as seguintes siglas: P01, P02, P03...P36, P37. Foram analisados os seguintes itens referentes a esses documentos: estrutura do plano de ensino, objetivos, conteúdos e avaliação. No tocante aos objetivos e conteúdos, foram agrupados em categorias mais gerais para facilitar a análise dos dados mediante a grande variabilidade desses itens, pois, como afirma Gomes (2002, p. 70), dessa maneira permite-se agrupar “elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Inicialmente, recorreremos aos documentos institucionais tais como os projetos pedagógicos de curso, os relatórios de planos de desenvolvimento institucional de cada *campus* e os planos de desenvolvimento institucional do IFPR como um todo, para que pudéssemos obter informações

referentes à estrutura física, carga horária da EF, bem como informações referentes aos docentes. Por fim, analisamos nos planos de ensino as ideias e expressões mais recorrentes, no último capítulo deste estudo.

Para a extração de informações, utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1979) e Caregnato e Mutti (2006), é uma técnica de pesquisa que se utiliza da palavra, permitindo, assim, de forma mais direta, a produção de análises de um texto no contexto social. É marcada pela utilização do método de dedução frequencial ou por análise de categorias temáticas. Para os autores, a análise categorial é a mais utilizada. Além disso, reiteram que, a “análise categorial poderá ser temática, construindo as categorias conforme os temas que emergem do texto. Para classificar os elementos em categorias é preciso identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento” (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Seguindo tais orientações, elencamos categorias gerais, por meio das quais os objetivos foram divididos em quatro e os conteúdos em seis categorias.

A técnica de análise categorial foi composta por três etapas principais, sendo a primeira a pré-análise; em segundo lugar, a exploração do material e; em terceiro lugar, o tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 1979). O mesmo autor aponta que a análise categorial:

[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 1979, p. 153).

Assim,

[...] a primeira etapa como fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função da características comuns (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 683).

A dissertação está organizada na seguinte estrutura: o primeiro capítulo intitula-se “Caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Nele, estão reunidas informações necessárias para o entendimento da instituição como um todo, desde a expansão das unidades e seus critérios, passando pelas características administrativas e assistenciais, aspectos

mais conceituais (autonomia, verticalização e transversalidade), a relação estreita com os arranjos produtivos locais e a oferta de cursos, bem como a pesquisa, o ensino e a extensão, o ensino médio técnico integrado, entre outros assuntos que achamos pertinentes para esse início.

O segundo capítulo, “Educação Física e a Educação Profissional”, trata de um resgate histórico sobre a EF no ensino profissionalizante, abarcando os aspectos legais e contextualizando o desenvolvimento dessa modalidade de ensino na educação brasileira, além de discorrer brevemente sobre o movimento renovador da EF, sua saída como componente curricular dos cursos profissionalizantes, além do seu retorno aos currículos, até a promulgação da lei de criação dos IFs e, concomitantemente, da Rede Federal de Educação Tecnológica como um todo. Nesse capítulo também discutiremos sobre a EF nos IFs, bem como, o que alguns estudos apontam sobre esse componente curricular na instituição.

No terceiro capítulo, são resgatadas informações sobre estrutura física dos *campi*, carga horária dos cursos nos quais EF está estruturada, perfil dos docentes que foram selecionados para o estudo e sobre as atividades referentes a eles que transcendem as aulas propriamente ditas.

Por último, discute-se sobre a importância do planejamento para o trabalho docente como forma de melhoramento contínuo das práticas pedagógicas. Além disso, há a análise da estrutura dos planos de ensino quanto aos objetivos, conteúdos e avaliação, categorizando as expressões recorrentes para tecer as considerações sobre o assunto, procurando assim, evidenciar a organização pedagógica da EF no IFPR.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

- Analisar a atual configuração pedagógica<sup>6</sup> das aulas de Educação Física no Instituto Federal do Paraná, tendo por base os planos de ensino elaborados por docentes dessa instituição;

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Verificar o espaço institucional acordado por essas instituições em termos estruturais e de recursos humanos às aulas de educação física;
- Analisar a organização pedagógica do IFPR evidenciado o modo como as aulas de Educação Física existem em seu interior;
- Averiguar a composição do corpo docente responsável pela Educação Física no IFPR;
- Avaliar as exigências colocadas a esses docentes em termos de planejamento de suas atividades pedagógicas;
- Escrutinar posturas pedagógicas e didáticas a partir dos documentos que planificam a ação pedagógica em Educação Física no IFPR;

---

<sup>6</sup> Como configuração pedagógica entendemos as ações, instrumentos, procedimentos e práticas de ensino utilizadas nas aulas propriamente ditas. Nesse sentido, podemos dizer que se trata, em nosso trabalho, da faceta em que a Educação Física se apresenta na análise dos planos de ensino.

# **3 REVISÃO DE LITERATURA**

## **3.1 Caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Neste capítulo, trazemos informações, aspectos e elementos para poder compreender os IFs como um todo, isto é, sua caracterização de modo geral. Procuramos, também, estabelecer relações, sempre que necessário, com informações para compreender o IFPR em sua especificidade<sup>7</sup>. O capítulo trará subdivisões que orientarão melhor a apresentação do texto.

### 3.1.1 A (re)organização da nova instituição

Foi na década dos anos 2000, especificamente no segundo mandato do então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, que se promulgou a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que criava a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, além dos IFs, também instituiu: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; as Escolas Técnicas Vinculadas à Universidades Federais; e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Assim, ao mesmo tempo em que instituía o sistema federal de ensino como um todo, criou as 38 reitorias dos IFs, abarcando todos os Estados e regiões, que se estruturaram, após longas discussões e debates<sup>8</sup>, a partir da integração ou transformação de instituições já existentes, tais como os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Técnicas Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (PACHECO; MORIGI, 2012, p. 15).

Gráfico 1 - Reitorias dos Institutos Federais por região

<sup>7</sup> Optamos por essa estrutura para que, em determinado momento, não seja necessário retomarmos assuntos já introduzidos e debatidos anteriormente, tentando, assim, tornar a leitura mais fluida.

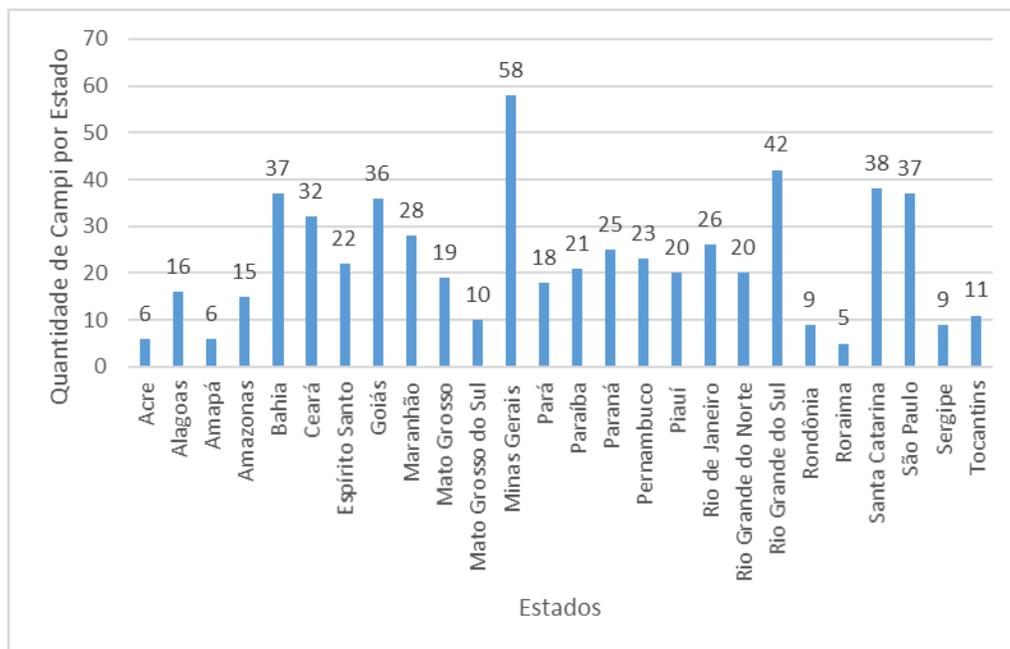
<sup>8</sup> Sobre esse aspecto, a tese de doutorado de Mônica Maria Teixeira Amorim em 2013 revela, de forma mais aprofundada, como se deu esse processo de debates e discussões dos Institutos Federais. Há um capítulo específico em que a autora se apoia em vários documentos e até mesmo discursos dos indivíduos envolvidos nessa particularidade.



Fonte: Fernandes (2008, p. 63).

Desse modo, cria-se o IFPR por meio da transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (UFPR). No seu início, isto é, na fase I, seu conjunto de *campi* restringia-se ao *Campus* Curitiba, Foz do Iguaçu e Paranaguá. Já a fase II incluía os *campi* de Telêmaco Borba, Londrina, Jacarezinho, Paranavaí e Umuarama, totalizando oito unidades. Posteriormente, por conta de pressão política e vontade de dirigentes de cada IF para se expandir, e também por conta própria, utilizando o apoio de prefeituras e emendas parlamentares federais, ocorria, entre a fase II e fase III no Paraná, a chamada “fase Dois e Meio”. Nesse período, alguns *campi* foram criados e apelidados de “clandestinos”, pois a implantação ainda não possuía apoio da União. Após a implantação e o devido reconhecimento pelo MEC das unidades, Assis Chateaubriand, Campo Largo, Irati e Ivaiporã instituíram-se oficialmente. Nesse mesmo período, a federalização de um centro universitário privado, aliada à pressão política local também criou o *Campus* Palmas (COLOMBO; ECKSTEIN, 2019, p. 103). Até 2014, já totalizavam 20 *campi* no Paraná e, atualmente, 25 *campi*, como se pode visualizar no gráfico 2.

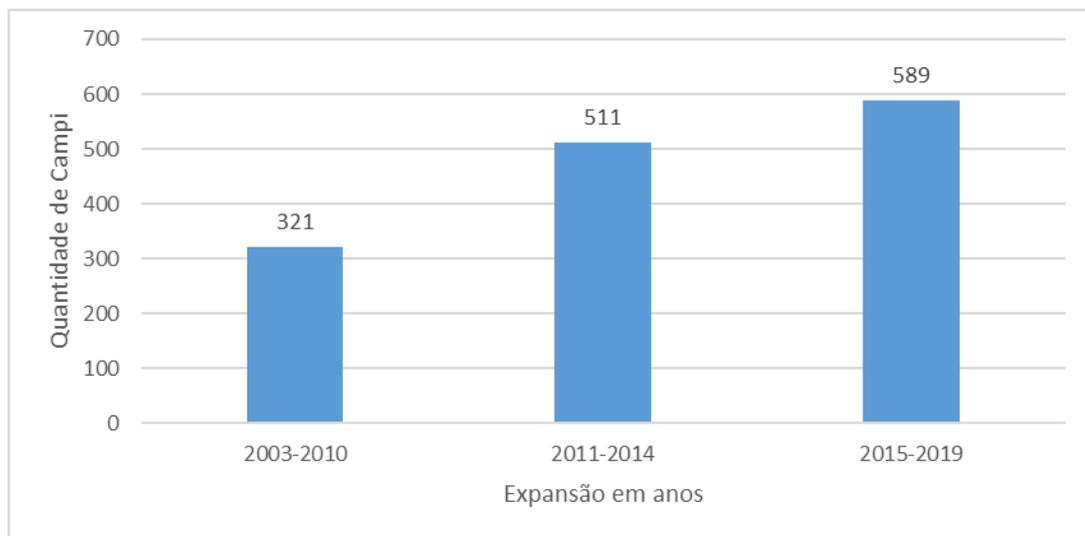
Gráfico 2 – Distribuição dos Campi dos Institutos Federais por Estado em 2019.



Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados da Plataforma Nilo Peçanha.

Esse processo de reformulação da Educação Profissional e Tecnológica foi um dos aspectos que, de acordo com o Plano de Governo de Lula (2007-2010), visava educação de qualidade e “ampliação significativa do ensino técnico e tecnológico” (p. 16)<sup>9</sup>, como mostra o Gráfico 3. Para que isso pudesse ocorrer, foi necessária uma ruptura com a estrutura anterior de EPT<sup>10</sup>, pois existia um aparato legal que era o responsável por impedir a sua ampliação por todo o país. Como consequência disso, estabeleceu-se um forte esforço político com vistas à revogação desse aparato legal para, assim, seguir com o planejamento para expansão e modernização dessa nova estrutura (PACHECO; MORIGI, 2012, p. 16). Segundo os mesmos autores, essa conjuntura não se desenvolveu de forma harmônica. Muitas das mudanças traziam, além de novas diretrizes, aspectos que se colocavam na contramão de algumas diretrizes já estabelecidas.

Gráfico 3 – Expansão dos Institutos Federais até 2019.



Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados da Plataforma Nilo Peçanha.

<sup>9</sup> Inclusive, como mostram Pacheco e Morigi (2012, p. 17), se de 1909 até 2002 o número de estabelecimentos que promoviam essa modalidade de educação não ultrapassava 140 unidades, a meta para 2010 era alcançar 354 unidades.

<sup>10</sup> Nesse sentido, além da formação, de acordo com o Decreto 2.208/97, ocorrer de forma concomitante ou sequencial, mas nunca integrada ao Ensino Médio, segundo Amorim (2013, p. 62), o setor público estava “impedido” de criar escolas tecnológicas, pois teria que arcar com o custeio da manutenção e gestão das novas instituições. Com o governo Lula e após demasiadas críticas ao distanciamento entre o ensino básico e médio e do ensino profissional por alguns educadores e instituições de educação profissional que consideravam ser a integração das duas formações o caminho mais viável para uma melhor formação dos trabalhadores, muitos programas governamentais foram criados, dentre eles, o programa Brasil Profissionalizado, que tinha o objetivo de modernizar e expandir a rede pública de ensino médio integrando à educação profissional, além de, posteriormente, o PROEJA e o Ensino Médio Inovador.

A expansão destacou-se por um importante aspecto citado por Pacheco e Morigi (2012), a priorização de critérios técnicos em detrimento de critérios políticos para a definição de áreas geográficas e municípios que deveriam receber as instalações da reformulada instituição, conforme mostra os dados coletados da Plataforma Nilo Peçanha<sup>11</sup>, no Quadro 1. Nesse sentido, dados de várias instituições credenciadas, como IBGE e Ipea, foram utilizados para que pudessem contribuir na identificação dos lugares mais necessários à concretização desse aspecto do plano de governo e, atualmente, podemos ver o seu total no Gráfico 3.

Quadro 1 – Critérios de escolha para os novos campi por fase de expansão.

Fase da Expansão	Critérios
Fase I (2003 a 2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional;</li> <li>b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte;</li> <li>c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico;</li> <li>d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade;</li> <li>e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.</li> </ul>
Fase II (2007 a 2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos <i>campi</i>);</li> <li>b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões;</li> <li>c) Sintonia com os arranjos produtivos locais;</li> <li>d) Aproveitamento de infraestrutura física existente;</li> <li>e) Identificação de potenciais parcerias;</li> </ul>
Fase III (2011 a	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) População dos Estados em relação à população total do Brasil;</li> <li>b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional</li> </ul>

<sup>11</sup> A plataforma recebeu esse nome em virtude do criador da rede federal de ensino profissional, as Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, como apresentado anteriormente neste estudo. Essa ferramenta, lançada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), vinculada ao Ministério da Educação em janeiro de 2018, agrega diferentes informações acerca da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com o objetivo de construir um retrato da educação profissional. Para além dessas informações, consultar: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>. (BRASIL, 2019).

2014)	e tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado; d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado; e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.
-------	--

Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados do SETEC/MEC, 2019.

Em um primeiro momento, a prioridade foi a criação de escolas em unidades da federação que ainda não possuíam instituições federais, tais como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da instalação nas periferias de centros urbanos e municípios do interior. Nesse início, o projeto previa a criação de cinco escolas técnicas federais e quatro escolas agrotécnicas federais, o que acarretava 23 unidades da federação com pelo menos uma instituição federal tecnológica. Em meados de 2007, a MEC/SETEC tinha a meta de criar mais 150 instituições federais e que foram distribuídas nos 26 Estados e Distrito Federal. Já em 2011, a meta era de mais 208 unidades até 2014 com o propósito contínuo de superação das desigualdades regionais e melhores condições de acesso a cursos de formação profissional e tecnológica.

Como resultado desse processo, até 2018 as unidades federais totalizaram 659 em todo o país que, além dos IFs, somavam também a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e seus *campi*, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II e seus respectivos *campi* (MEC, 2019). Silva e Terra (20--, p. 4) pontuam que os critérios que foram estabelecidos pelo MEC para a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica referiam-se à três dimensões: social, geográfica e de desenvolvimento.

A primeira relaciona-se ao desenvolvimento econômico e universalização de programas básicos de cidadania; a segunda dimensão é referente ao atendimento principal de municípios com mais de 50 mil habitantes e microrregiões não atendidas, atendimento universalizado das mesorregiões e municípios que não possuíam atendimento de escolas federais e interiorização da oferta de EPT. A última dimensão diz respeito ao fato de que as unidades federais deveriam ser

em municípios com arranjos produtivos locais identificados e que estivessem sendo movimentados por grandes investimentos.

Assim, a expansão das unidades dos IFs pelo território nacional também significou um aumento no número de cursos e vagas ofertados. Segundo os relatórios do MEC/SETEC, em 2011 haviam sido ofertadas 194.624 vagas para as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 2016 com 291.236 vagas e já em 2017 com incríveis 474.160 vagas<sup>12</sup>, um crescimento de 62,81%. Para o IF, desse montante do ano de 2017, significou cerca de 13.600 vagas para cursos de educação profissional, quase o dobro de vagas do ano anterior, e no ano de 2018 foi registrada a oferta de, aproximadamente, 13.800 vagas (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2019).

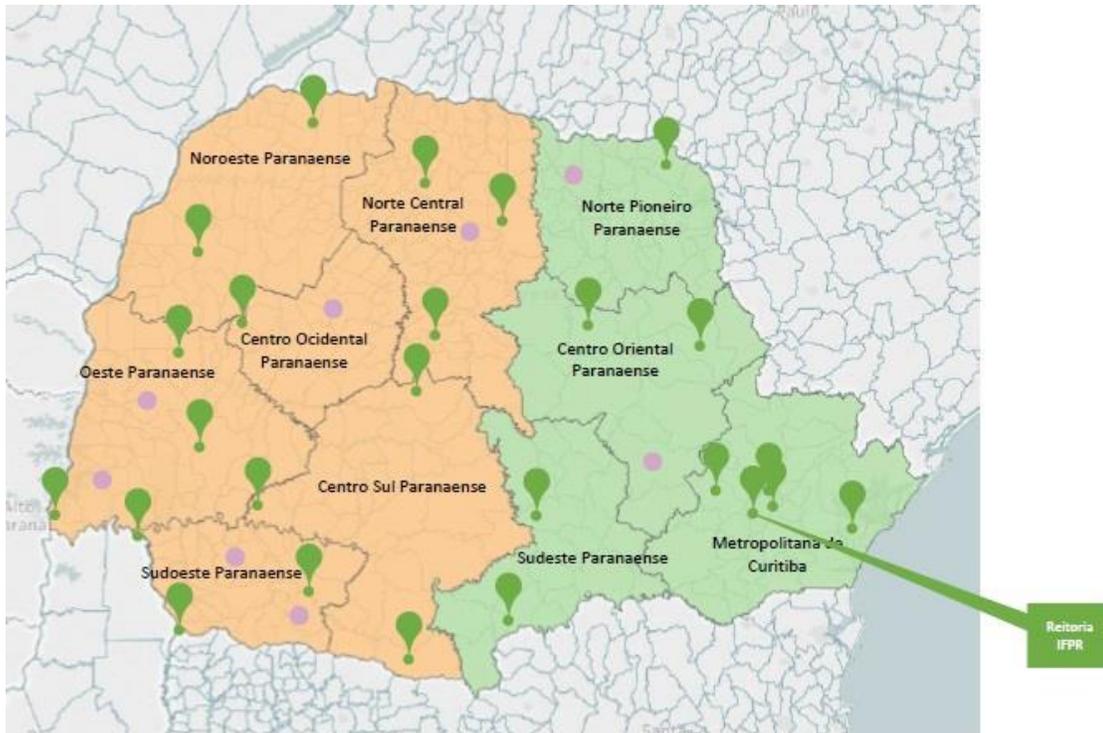
O discurso dos IFs preconizando a democratização do acesso ao ensino de qualidade implicou na relação entre as políticas públicas de educação e programas de emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, em outras palavras, em uma articulação entre educação e trabalho. Além disso, apresentava-se a necessidade da “democratização da oferta da EPT, na adoção de políticas diferenciadas de acesso e permanência, além da manutenção da qualidade do ensino ofertado” (ZAGO, 2018, p. 106).

Como uma das formas de assegurar esses aspectos, ou seja, esse comprometimento das políticas com a educação profissional e tecnológica aliado ao desenvolvimento local e regional, foi a cobertura do maior número possível de mesorregiões do país, a exemplo, apresentamos a distribuição geográfica dos *campi* do IFPR nas mesorregiões na Figura 2.

Figura 2 – Distribuição geográfica dos campi do Instituto Federal do Paraná nas mesorregiões.

---

<sup>12</sup> Essa mudança brusca nos números de vagas é explicada, em parte, no relatório de Análise de Indicadores do ano de 2017, por “alterações metodológicas na coleta e validação dos dados para o ano de 2017” (p. 11), por outro lado, é resultado da forte expansão realizada nesse período que, entre 2015 e 2019, só os Institutos Federais ganharam quase 80 novas unidades, como mostra o Gráfico 3.



Fonte: Brasil, [201-].

A abrangência em todo o território nacional acabou conferindo aos IFs até mais do que o *status* de um novo modelo institucional, situando-o como a grande referência de política pública em relação à educação profissional no Brasil (OTRANTO, 2010, p. 18).

Assim,

[...] os Institutos Federais devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. Os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública (BRASIL, 2010, p. 19).

O sentido de política pública, nesse contexto, abarca tanto a premissa de estar comprometida com o todo social, com a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.), quanto com outras políticas (trabalho e renda, desenvolvimento setorial, ambiental, educacional, etc.) que, por consequência, provocam impactos nesse contexto. Portanto, não basta ser pública por estar relacionada ao orçamento e recursos de origem pública, ainda que essa condição seja indispensável (BRASIL, 2010, p.7).

Pacheco (2015, p. 17) complementa afirmando que é na relação, principalmente a da esfera política, lugar dos processos decisórios, na mediação de interesses de diferentes grupos

“utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que esses institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública”. Para Amorim (2013, p. 99), é nesse contexto que a defesa em volta da criação de uma “nova institucionalidade” vai se consolidando, utilizando-se argumentos em relação à justiça social e progresso econômico, seguindo paralelamente as orientações do Banco Mundial<sup>13</sup>.

### 3.1.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Foi uma grande aposta do governo, naquele momento, pois se propunha ser inovador e ousado, coincidindo com a comemoração centenária da Rede Federal de EPT. Inovador e ousado<sup>14</sup> visto que, quando recorremos ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (MEC, 2007, p. 33) e ao que Amorim (2013, p. 137) expõe em seu estudo, os IFs seriam um novo horizonte para o ensino médio em crise. Assim, visava poder extirpar a separação entre ensino propedêutico e profissionalizante “para recompor a espinha dorsal do ensino médio público” (BRASIL, MEC, 2007, p. 33). Além disso, havia um novo aspecto emergente que até então não se possuía nas instituições: a verticalização do ensino desde o ensino básico, passando pela ênfase no ensino técnico e técnico integrado ao ensino médio, ensino superior e pós-graduação (BRASIL, 2008).

Segundo Pacheco e Morigi (2012, p. 17), o rompimento com o projeto do Fernando Henrique Cardoso para o EPT foi uma demonstração, reconhecendo a importância “deste para um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo”. Contudo, anos antes, Ferretti (1997, p. 230) aponta que um aspecto a ser levado em consideração é a necessidade de mão-de-obra qualificada em território nacional. Esse mesmo autor, ainda afirma que, “a partir do governo

---

<sup>13</sup> Os IFs têm como finalidade “realizar e estimular a **pesquisa aplicada**, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008, grifos nossos). Um exemplo sobre esse assunto, elencado por Otranto (2010, p. 14), é justamente atribuir o significado de “pesquisa aplicada” à pesquisa que está direcionada aos setores industriais e empresariais. O autor ainda destaca que, por meio das finalidades e características que constam na lei de criação dos IFs, é possível constatar, em última análise, mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”. Menciona ainda, na proposta do Banco Mundial para as políticas educacionais e financeiras, a criação de instituições de educação superior que conseqüentemente tenham custos inferiores aos das universidades em relação aos cursos superiores técnicos, “ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional” (OTRANTO, 2010, p. 14).

<sup>14</sup> Sobre esse tema, Pacheco (2015, p. 12), ressalta cinco elementos inovadores dos IFs: “a. A verticalidade, atuando em todos os níveis de ensino; b. A certificação de saberes não formais, rompendo com a hierarquia de saberes e o academicismo; c. A formação de professores em uma instituição técnica/tecnológica; d. A capilaridade e a adequação aos arranjos produtivos; e. O compromisso com as políticas públicas”.

Collor que o empresariado se viu mais fortemente instalado e/ou pressionado a rever suas formas de atuação e produção, no sentido de adequar-se às demandas por maior produtividade” (p. 242). Pode ser que, percebendo essa mudança nas estruturas produtivas, o governo estaria tentando, também, atender à necessidade do modo de produção capitalista de indivíduos mais bem qualificados.

Em um primeiro momento, os debates entorno da nova configuração institucional faziam menção a uma entidade já conhecida, ou seja, à universidade, que possuía uma posição mais sólida na sociedade e, num segundo momento, a referência voltava-se para uma entidade não tão conhecida, um Instituto. Pacheco e Morigi (2012, p. 22) afirmam que a instituição obteve dificuldade de aceitação por ser uma nova configuração do ensino profissional, paralelamente a um estranhamento dos indivíduos, pois, o que poderia ser um IF?

De acordo com a Lei n. 11.892/08, os IFs são:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Em relação à estruturação *multicampi*, Fernandes e Taborda (2018, p. 37) têm ressalvas pois, como já mencionado, os IFs foram criados a partir de uma estrutura centenária de escolas técnicas e centros federais, no entanto, existiriam ao menos dois problemas nessa relação. O primeiro diz respeito ao apelo à assimilação da forma de funcionamento das universidades, de modo organizacional centralizado, o que poderia acarretar diversos empecilhos para o alcance dos objetivos institucionais pelos próprios *campi*. Em segundo lugar, o desafio de uma transformação cultural em virtude de uma nova forma de administração.

Assim, reforçam que

[...] os campi, atuando socialmente e sendo influenciados pelos respectivos ambientes interno e externo, assumem particularidades próprias, cada um desenvolvendo suas características visando atender às múltiplas finalidades [...] prescritos para os IFs. Essa realidade concorre para graus diferenciados de dificuldade identitária na organização, suscitando, na comunidade, posicionamentos intrínsecos de demandas universitárias (FERNANDES; TABORDA, 2018, p. 40).

Além das características supracitadas, os IFs são acreditadores e certificadores de competências profissionais<sup>15</sup>, têm autonomia para criar e extinguir cursos, registrar diplomas dos cursos oferecidos por essas instituições. Estão equiparados às universidades federais, podem ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, orientam sua oferta formativa para fortalecimento dos arranjos produtivos locais (BRASIL, 2008).

Desenvolvem, também, programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, estimulam pesquisa aplicada, a produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; promovem a produção, desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, além de ter a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo, e constituírem-se como centros de excelência e referência na oferta do ensino de ciências aplicadas, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, voltado à investigação empírica (BRASIL, 2008).

Segundo o MEC/SETEC (2010, p. 18),

[...] mais que se definirem por instituições que ofertam a educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, essas instituições consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social.

E ainda que,

[...] os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. Nesse sentido, os Institutos Federais devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. Os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública (MEC/SETEC, 2010, p. 19).

Os IFs possuem proposta orçamentária anual e específica para cada *campus* e reitoria. Para que as ações se executem da melhor forma, cada IF terá um órgão executivo, a reitoria, que se caracteriza como uma “sede” de cada IF que faz a administração de um conjunto de

---

<sup>15</sup> Brandi (2005) define as competências profissionais como habilidades que são necessárias para se exercer um ofício ou uma função profissional.

organizações educativas semiautônomas (*campi*), “cada uma com autonomia administrativa e financeira, responsável pela implementação dos objetivos institucionais de ensino, pesquisa e extensão bem como pelo atendimento à sociedade” (FERNANDES; TABOSA, 2018, p. 30). A reitoria é composta por um reitor e cinco pró-reitores, além de terem como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes (Codir) e o Conselho Superior (Consup)<sup>16</sup>, já os *campi* serão dirigidos pelos Diretores-Gerais (BRASIL, 2008).

Em relação à reitoria, como estrutura organizacional do IFPR, ainda temos o Gabinete do Reitor e os órgãos subordinados a ele; a Diretoria de Educação a Distância (EaD), Diretoria de Infraestrutura (DI) e Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC), que são diretorias sistêmicas na instituição (IFPR, 2019, p. 17). Em todo caso, essas diretorias não são universais em todas as reitorias do Brasil, pois cada uma se organiza conforme suas necessidades.

As Pró-reitorias podem variar de uma reitoria para outra. No caso do Instituto Federal do Amapá, há a Pró-reitoria de Ensino, Pró-reitoria de Extensão, Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, a Pró-reitoria de Desenvolvimento Institucional e a Pró-reitoria de Administração (IFAP, 2019). Outro exemplo é o IFPR onde temos a Pró-reitoria de Administração, Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, Pró-reitoria de Ensino e a Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (IFPR, 2019), conforme podemos observar disposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Conjunto das Pró-reitorias na especificidade do Instituto Federal do Paraná

Pró-reitorias	Setores relacionados	Função na instituição
Pró-reitoria de Administração (PROAD)	Diretoria de Licitações e Contratos (DLC), Diretoria de Materiais, Serviços e	Está incumbida de implantar o processo decisório da instituição, otimizar recursos

<sup>16</sup> O Codir, em relação à lei de criação dos IFs, tem caráter consultivo e congrega a participação dos dirigentes máximos da instituição como um todo e de cada *campus* no intuito de avaliar e dar encaminhamentos às ações e procedimentos concernentes aos IFs no campo administrativo. É um campo para se analisar, debater e buscar consensos entre os gestores máximos e, além disso, pode ocorrer troca de experiências e conhecimentos em um processo contínuo para todos os membros. Para Fernandes e Tabosa (2018, p. 29), o Codir é, em outras palavras, uma forma de “gestão participativa para evitar que a lógica da centralização prevaleça em detrimento da repartição de poderes com as várias pessoas detentoras do conhecimento acerca de questões muitas vezes multifacetadas”. Já o Consup, é um órgão de deliberação de grau mais alto na instituição, deve estar voltado para a consolidação das finalidades e objetivos sociais. É por meio do Consup que devem ser aprovados o Estatuto dos IFs, Projetos Político-Pedagógicos, Plano de Desenvolvimento Institucional e Regimentos geral e específicos das unidades/colegiados acadêmicos e da administração. O Consup deve submeter-se totalmente às determinações legais e normas federais, por não ter natureza resolutive. A sua composição, em mão contrária ao Codir, é bastante variada, sendo formada por gestores, docentes, técnicos-administrativos e estudantes, além de representantes do Ministério da Educação e sociedade civil, entidades patronais e de trabalhadores, bem como de egressos (FERNANDES; TABOSA, 2018, p. 28).

	Patrimônio (Dmasp) e Diretoria de Contabilidade e Finanças (DCF).	orçamentários, promover e renovar os procedimentos administrativos, dar contínuo abastecimento de materiais de uso comum e serviços para que as atividades do IFPR se desenvolvam e articular a relação das demais Pró-reitorias com os <i>campi</i> .
Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE)	Diretoria de Administração de Pessoas, Diretoria de Desenvolvimento de Pessoas, Diretoria de Capacitação e Diretoria de Normas e Procedimentos de Pessoas.	Possui as competências para o planejamento, coordenação, fomento de políticas de gestão de pessoas para atingir metas e alcançar a missão institucional, objetiva a valorização e aumento da competência dos servidores para o pleno desenvolvimento das atividades acadêmicas, de ensino pesquisa e extensão.
Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN)	Formado por equipes profissionais de diversas áreas.	Coordena e fomenta políticas de planejamento estratégico, tático e operacional para o desenvolvimento institucional, além de acompanhar a execução dos planos para o desenvolvimento das atividades administrativas, acadêmicas, de ensino, pesquisa e extensão.
Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROEPPPI)	Diretoria de Extensão (Diext), Diretoria de Pesquisa (Dipe), Diretoria de Pós-graduação (DPG), Agência de Inovação (Agif) e Editora IFPR.	Tem a função de planejar e fomentar políticas e, também, atividades ligadas à extensão, pesquisa e inovação, articuladas ao ensino e a diversos segmentos e realidades da sociedade.
Pró-reitoria de Ensino (PROENS)	Diretoria de Assuntos Estudantis (DAES), Diretoria de Ensino Médio e Técnico (Demtec), Diretoria de Ensino Superior (Desup) e Diretoria de Registro e Acompanhamento Acadêmico (Dirac).	Tem a função de organizar as políticas e acompanhar as atividades de ensino, dentro de toda a estrutura das modalidades ofertadas pela instituição, desde o ensino médio técnico à pós-graduação e, também, a extensão e assistência estudantil.

Fonte: Elaborado pelos autores com dados de Zanatta et al (2019).

Ademais, ligada à PROENS, está a assistência estudantil, importante destaque a se fazer nesse ponto, que é um conjunto de ações e programas para que os estudantes possam garantir o acesso e permanência na instituição. Em sua maioria, esses programas são voltados para aqueles indivíduos que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica. A instituição entende

que, a partir dos processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de seu grupo social, o indivíduo ou família pode ter oportunidades restritas, portanto, caracteriza-se como uma situação de vulnerabilidade (IFPR, 2019).

No estudo de Taufick, em que a autora faz uma análise da assistência estudantil nos IFs, enfatiza-se que,

[...] o aspecto **social** é a marca mais forte de assistência estudantil dos institutos federais, mas também chama à atenção a presença igualmente marcante dos aspectos acadêmicos e holísticos presentes nos regulamentos. [...] Os institutos federais buscam uma política que, além de promover condições para a inclusão social de seus estudantes, também se preocupa com o oferecimento de benefícios que estimulem a formação geral do estudante. Nota-se, nas palavras, mais utilizadas, que os termos acadêmico, cultura, contribuição, desenvolvimento e promoção espelham esta tendência (2014, p. 193, grifo do autor).

É interessante que Taufick (2014, p. 195) classifica os benefícios em três categorias após analisar a abrangência do atendimento de cada um deles. Assim, a primeira categoria seria a dos benefícios sociais, que agrupariam programas, que em geral são chamados de auxílios, restritos aos estudantes com vulnerabilidade econômica. A segunda categoria é referente aos benefícios universais, abrangente a todos os estudantes que possam precisar, eventualmente, de atendimento específico. São programas e ações pontuais, além do serviço de saúde. Por último e não menos importante, temos os benefícios acadêmicos, que são oferecidos aos estudantes que estão envolvidos com projetos de pesquisa ou possuem bom desempenho acadêmico, além do apoio educacional. Nos regulamentos, são referenciados como bolsas (TAUFICK, 2014, p. 195).

Os programas ofertados pelas categorias supracitadas podem transitar em várias áreas específicas, tais como, alimentação, transporte, moradia, monitoria, esporte e eventos, projetos educacionais, aquisição de materiais didáticos<sup>17</sup> e NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas)<sup>18</sup> (IFPR, 2019). Para isso, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) garantiria a autonomia necessária para os IFs utilizarem os recursos

<sup>17</sup> No estudo de Prada e Surdine (2018), após um levantamento em torno das políticas de assistência estudantil dos IFs, revela-se que programas de alimentação, transporte e auxílio moradia são os mais ofertados. No entanto, o financiamento do Pnaes não é regulamentado na maior parte dos IFs, e o que é feito é apenas a execução de suas intervenções, não aparecendo a execução orçamentária de suas ações.

<sup>18</sup> O NAPNE, de acordo com o site do IFPR, é uma organização consultiva, propositiva e que pode dar assessoramento especializado às pessoas com necessidades específicas. Além do mais, “visa promover e estimular a criação da cultura da educação para a convivência, respeito às diferenças e, principalmente, minimizar as barreiras educacionais, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e tecnológicas” (IFPR, 2019). É uma parte da organização institucional presente em todos os *campi* – como todas as políticas e programas de assistência estudantil - e que pode estreitar relações entre professores e alunos no que diz respeito às dificuldades no cotidiano escolar.

direcionados para essas instituições conforme as demandas, peculiaridades locais e características regionais. Assim, recorre a diversas áreas para alcançar o objetivo de fornecer maneiras efetivas para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e “visa atender prioritariamente os estudantes com renda até um salário mínimo e meio *per capita*, e estudantes de escola pública para evitar e/ou diminuir os índices de repetência e evasão” (PRADA; SURDINE, 2018, p. 271).

Esses programas estendem-se para todos os estudantes, desde que se atenda aos critérios estabelecidos para cada um. Isso materializa certa preocupação com o ensino e progresso do indivíduo, querendo oferecer subsídios para sua vida social. A assistência estudantil pode oferecer atendimento aos alunos independentemente da condição social, econômica ou qualquer outro aspecto que diferencie individualmente cada um, pois entende que cada um possui a sua característica, forma de ser e pensar (IFPR, 2019).

Contudo, o estudo de Prada e Surdine (2018) aponta ressalvas sobre esse tema e analisa contradições. Dentre os principais apontamentos, destaca-se o fato de que os programas não conseguem atender a todos os estudantes com renda de um salário mínimo e meio *per capita* e/ou oriundos da escola pública. Como está colocado, o Pnaes acaba por originar uma disputa em torno da quantidade de recursos que são direcionados para os programas e há o prevalectimento da focalização, seletividade e residualidade, em que o atendimento a um grupo resultará na falta para outro. O atendimento, então, não se torna universal, mas de acordo com a disponibilidade de recursos e distribuídos de forma escalonada. Outro aspecto relevante é o de que a diversidade de programas que, em tese, se apresentariam como possibilidade de atendimento, seriam, em essência, de caráter excludente e liberal de atendimento aos aspectos sociais mais básicos de forma individualizada com os que mais necessitam dos auxílios.

Diante desse contexto, a assistência estudantil em si parece não ser o problema principal, mas sua falta de regulamentação por parte das reitorias dos IFs e reflexo mais profundo do descaso com a educação pública e outras políticas públicas sociais como um todo. Corrobora-se tal premissa principalmente a partir daquilo que prevê a Emenda Constitucional nº 95/2016, conhecida também como “emenda do teto de gastos”, que, entre outras coisas, apresenta que as despesas e investimentos públicos deveriam ficar limitadas aos mesmos valores do ano anterior, no entanto, corrigidos pelo índice da inflação. Sendo assim, entendemos que políticas de assistência estudantil são necessárias, principalmente em virtude das desigualdades sociais que se acentuam cada vez mais, afetando as formas de acesso e permanência em instituições públicas.

O conjunto de ações é motorizada por uma Equipe Multidisciplinar, que é formada por técnicos em assuntos educacionais, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, tradutores e intérpretes de Libras e docentes. Em cada *campi*, há uma equipe formada por esses servidores para dar atendimento aos estudantes, observando dificuldades, “estimulando as áreas de facilidade e interesse, fomentando suas capacidades intelectuais, físicas, motivando-os de forma a compreender a realidade do mundo pós-moderno, a importância do seu espaço na sociedade”, entre outros (IFPR, 2019).

Para Pacheco (2010, p. 13), essas instituições configuram-se, então, como espaço fundamental na constituição de caminhos em que o horizonte seja o desenvolvimento local e regional. No entanto, o autor advoga que, para que essa premissa se cumpra, é necessário abandonar a compreensão de que a educação profissional e tecnológica é uma mera instrumentalizadora dos indivíduos para ocupar um mercado.

Para tal, aliar formação acadêmica e preparação para o trabalho paralelamente à discussão dos princípios das tecnologias concernentes ao indivíduo proporciona elementos essenciais para a caracterização de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. Dessa forma, objetiva-se propor uma educação contextualizada, com conhecimento, princípios e valores que potencializariam o indivíduo na sua busca por um caminho de vida mais digno (PACHECO, 2010, p. 14).

O mesmo autor salienta ainda que um dos objetivos basilares está relacionado à perspectiva de emancipação humana ao procurar derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura. Os IFs devem direcionar sua prática pedagógica para a negação do conhecimento exclusivamente enciclopédico, e buscar o pensamento analítico para uma formação mais abrangente e flexível, com certa ênfase na compreensão do mundo do trabalho e com uma participação mais ativa. Nas palavras do autor, “um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas” (PACHECO, 2010, p. 14).

Nesse sentido, Amorim (2013, p. 102) reitera as ideias de Pacheco quando afirma que a educação para o trabalho, na perspectiva dos IFs, trataria de uma formação mais integral, para a emancipação dos sujeitos, além de ser voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada, tanto do ponto de vista social como do ponto de vista ambiental.

Para Amorim (2013, p. 99), esse modelo e características dos IFs fundamentavam-se em uma proposta progressista a qual tinha a pretensão de superar a concepção althusseriana de escola que se fundamentava na premissa de que a escola não passava de um aparelho ideológico do Estado, que reproduz os valores da classe dominante (DORE, 2006, p. 332). Para além, a autora não se abstém de nos chamar a atenção para uma proposta dos IFs que seria a reconstituição do ensino médio em relação à noção de politécnica e formação politécnica que orientariam a organização dos IFs para, assim, suprimir a dualidade escolar.

Nesse embate, o que se defende é uma oferta predominante de ensino médio integrado, a partir de uma perspectiva politécnica e que os IFs são as instituições que, por suas características, alcançarão essa unidade de forma real. Contudo, Amorim (2013, p. 140), ressalta que, “observa-se que a ‘nova institucionalidade’ dos IFs se organiza no sentido de reforçar a dualidade do ensino médio e a realizar a diferenciação da escola, na medida em que é estruturado um bloco inteiro do ensino técnico, paralelo ao acadêmico”, portanto, a coexistência de cursos integrados ao ensino médio e cursos separados – como é possível ofertar – contribuiria para promover a dualidade entre a formação geral e profissional, e reforça que

[...] o que se observa, portanto, é que o modelo de IFs se dirige para a organização de um bloco de ensino destinado à oferta de educação técnica e profissional para a formação de quadros instrumentais, para atender às exigências de desenvolvimento do capitalismo (AMORIM, 2013, p. 141).

O tema levantado, além de relativamente polêmico, gera reflexões sobre os papéis desempenhados pelos IFs no âmbito social. Tonet (2005, p. 123) chamava a atenção para as características dadas à cidadania com origem na subjetividade. Dizia ele que as particularidades da cidadania não se originam na consciência, pelo contrário, devemos analisar a materialidade e, a partir dela, verificar o seu desenrolar nas relações estabelecidas. Dessa mesma forma, deve-se analisar os IFs, não pelas características dadas *a priori* pela consciência, mas em relação à materialidade, sua função social desempenhada e as ramificações que dela se originam.

Salientar as contradições é um papel fundamental da análise, desse modo, mostra-se que a instituição não está inserida em uma bolha alheia à sociedade, mas que sofre dos determinantes sociais como qualquer outra instituição, indivíduo ou fenômeno social. Os IFs não são instituições lineares e podem apresentar lacunas que devem ser apontadas e refletidas.

### 3.1.3 Dos aspectos conceituais

Caracterizando-se como instituições híbridas<sup>19</sup>, os IFs apresentam em sua base de proposta político-pedagógica a oferta de educação básica, priorizando os cursos com ensino médio integrado à educação profissional, o ensino técnico em geral, graduações tecnológicas, cursos de licenciatura e bacharelado em áreas estratégicas como as Engenharias, Ciências e Matemática, e ainda programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, abarcando também a formação inicial e continuada de trabalhadores (BRASIL, 2008).

Para que o acima exposto ocorra, transversalidade e verticalização são elementos fundamentais para a organização dos currículos ofertados. Nessa seara, Pacheco (2010, p. 20), define que:

[...] a transversalidade, entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais.

Já a verticalização:

[...] extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica (PACHECO, 2010, p. 21).

Sendo assim, a transversalidade contribui com a verticalização na medida em que articula as dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia como vetores na escolha e da ação pedagógica. Além do mais, Amorim (2013, p. 136) aponta como isso poderia vir a somar para com desenvolvimento local e regional e ainda permitir aos professores atuarem em diferentes níveis de ensino – do básico à pós-graduação -, dando a oportunidade de integrar teoria e prática, paralelamente a uma visão mais ampla de educação.

---

<sup>19</sup> São híbridas no sentido de que, ao mesmo tempo em que oferecem ensino básico, também ofertam ensino superior e pós-graduações.

Jardim (2015, p. 4) aponta que, nesse sentido, o professor, indivíduo responsável pelo processo de ensino-aprendizagem ou mesmo como um facilitador, deve estar ciente de que precisará buscar as ferramentas necessárias para o contínuo aperfeiçoamento, portanto, é essencial estudos contínuos, formação de grupos de debate e de pesquisas. Se a formação continuada já é uma condição necessária para muitas categorias profissionais, a autora enfatiza ser de grande importância e necessário, dentro do contexto dos IFs, para que a oferta de uma educação pública de qualidade se efetive e, desse modo, seja possível transitar de forma mais confortável entre os níveis de ensino. Julga importante que os docentes possam refletir sobre suas práticas e, em paralelo, relacioná-las às políticas públicas, à missão e as especificidades dos IFs.

A referida autora mostra certa preocupação nesse aspecto, porque acredita que o contexto dos IFs requer um docente capacitado para a especificidade dessas instituições. Considera que, sob as estruturas e tendências da atualidade, os indivíduos acabam não buscando formação profissional para atuar como docentes, assim, cursos superiores ou de pós-graduação voltados para a educação profissional podem não ser as melhores soluções. Acrescenta ainda que uma alternativa para tal pode ser a formação continuada, que pode abarcar espaço coletivo para reflexões, problemas vivenciados, possíveis alternativas, além de debates sobre a educação profissional e tecnológica, bem como suas especificidades (JARDIM, 2015, p. 10).

Silva e Melo (2018, p. 7-8) também demonstram preocupação, uma vez que salientam que os docentes têm o dever de atender às expectativas locais e regionais em termos de população e setores produtivos aos quais as unidades de IFs se instalam sem os meios e a compreensão necessária de seu significado. Assim, essas ações acabam exigindo um trabalho docente mais flexível e com mais proximidade tanto em relação aos estudantes, aos outros contextos e ambientes de trabalho. Mais ainda, é necessária uma maior proximidade com a esfera da educação básica como da educação superior e, paralelamente, à EPT.

Para Silva e Melo (2018, p. 8),

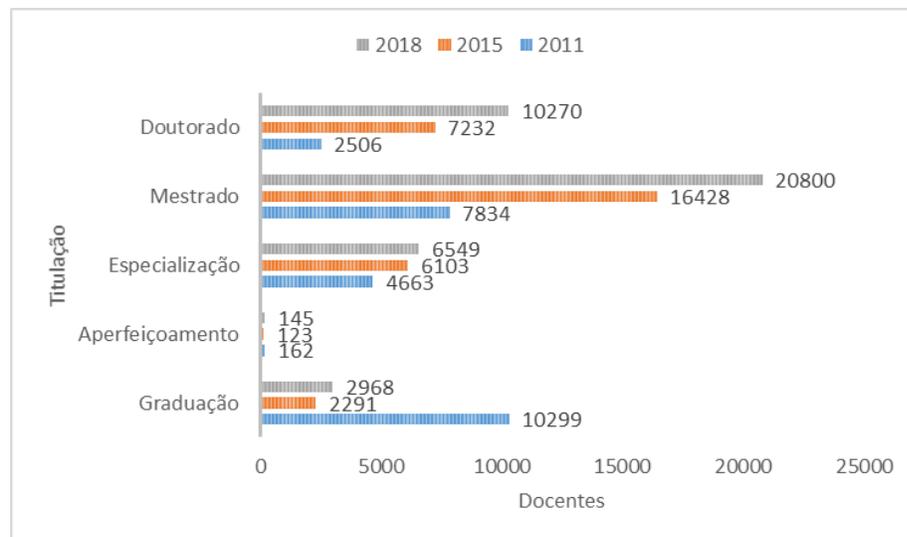
[...] a não preparação do professor do IF para lidar com toda essa complexidade também merece ser destacada. Nem a docência para a educação superior nem a EPT está regulamentada sob a forma de um curso específico, o que reforça a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados nessas áreas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 do IFPR mostra alguns aspectos importantes acerca desse tema:

As políticas de desenvolvimento dos servidores públicos federais têm como finalidade a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; o desenvolvimento permanente do servidor público; a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos do IFPR, tendo como referência o plano plurianual; a divulgação e o gerenciamento das ações de capacitação; e, a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. Seguem as diretrizes de **incentivar e apoiar** iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais; as iniciativas promovidas pela própria instituição; a participação em ações de educação continuada; **promover** a capacitação gerencial; oportunidade de requalificação aos servidores redistribuídos; cursos introdutórios ou de formação aos servidores que ingressarem no serviço público; e, **avaliar** e considerar os resultados das ações de capacitação e a mensuração do desempenho como complementares entre si (IFPR, 2014, p. 305, grifos dos autores).

Em relação aos aspectos legais, a lei de criação dos IFs não prevê ou faz menção a alguma política de formação inicial ou continuada para os docentes da rede federal de educação. Ainda assim, sob uma perspectiva mais geral da educação, a Lei de Diretrizes e Bases no seu Art. 67º, inciso II, garante “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996). Apesar de não haver a previsão legal no âmbito específico dos IFs, as reitorias criadas encarregaram-se de estabelecer critérios e regulamentação própria<sup>20</sup> – até por conta da característica de autonomia da instituição – para uma política de formação docente, visando a melhoria e maior qualidade do ensino.

Gráfico 4 – Quantidade de docentes e as respectivas titulações.

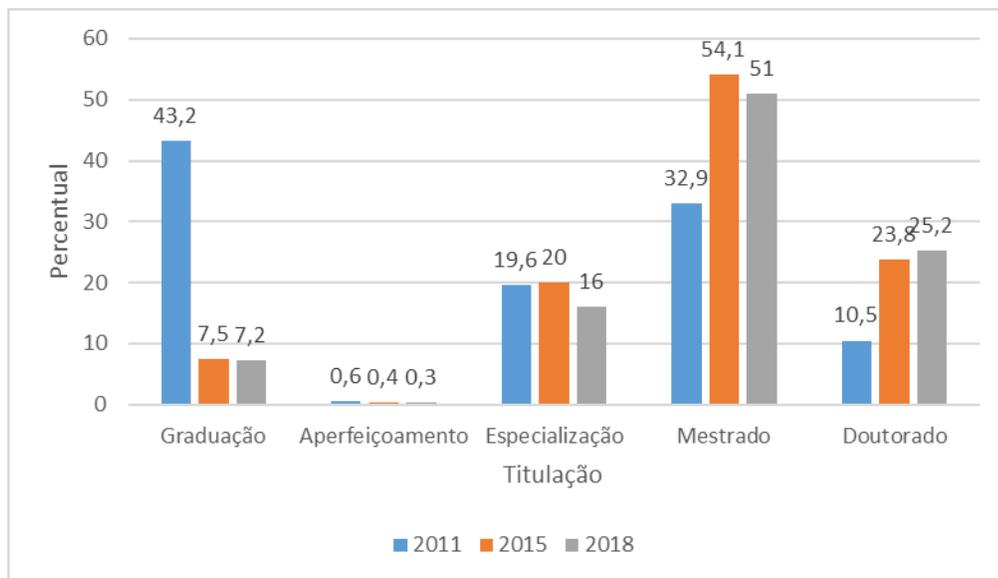


<sup>20</sup> Para o IFPR, por exemplo, há a Resolução nº 16/2016 que dispõe sobre as normas gerais de afastamento integral, no Brasil ou no Exterior, ou afastamento parcial, no Brasil, para os servidores docentes e técnicos administrativos em programas de pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu* ou de pós-doutorado (BRASIL, 2016).

Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha.

Partindo da premissa da qualidade diretamente proporcional a uma contínua capacitação dos servidores em nível nacional, como se pode verificar no Gráfico 4 e no Gráfico 5, no ano de 2011, dos 23.787 docentes, 43,2% obtinham graduação, sendo a titulação mais representativa seguida pelo mestrado com 32,9%. Já em 2015, com 30.365 docentes, a titulação mais presente era a de mestre representando 54,1% do total, enquanto a graduação possuía apenas 7,5%. No ano de 2018, o quadro é de 40.762 docentes, com a graduação e mestrado diminuindo, respectivamente, para 7,2% e 51%. Apesar da titulação de mestre ter diminuído levemente no percentual, quando observamos o Gráfico 4, percebemos que isso se justifica por um amplo aumento no quantitativo total de docentes em 2018, no entanto, isoladamente, os períodos apontados no gráfico mostram um grande crescimento desde 2011, chegando a um aumento de mais de 4.000 docentes entre 2015 e 2018.

Gráfico 5 – Percentual dos docentes em relação às titulações.



Fonte: Elaborado pelos autores com dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha.

Para os IFs, em 2018 o número de 1299 docentes representou 3,1% do total de docentes<sup>21</sup> para o referido ano. Em relação às titulações, as que mais são representativas no quadro docente são mestrado e doutorado, respectivamente, representando 58,1% e 23,9% que, ao agruparmos essas duas titulações, chegamos ao total de 1066 docentes, ou seja, 82% dos docentes com níveis altos de capacitação (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, 2019).

Constitui-se também como aspecto de importância em nosso estudo o fato de que os IFs “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”, além de serem equiparados a Universidades Federais (BRASIL, 2008). Contudo, a autonomia<sup>22</sup> é relativa em virtude de todas as reitorias dos IFs estarem ligadas a complexas relações institucionais com órgãos da administração pública direta: ao MEC, órgãos de controle, ordenamento jurídico e, segundo Pacheco (2010, p. 25), “a autonomia ocorre em sistemas relacionais, em contextos de interdependência”.

O mesmo autor reitera:

O que está colocado para os Institutos exemplifica claramente a relatividade da autonomia e demonstra a distinção entre esta e a soberania. A última é prerrogativa da nação, emanada do povo, como expressão maior da democracia. Por outro lado, a autonomia é poder concedido para autogestão com limites bem definidos pela missão social do agente. Em decorrência, a autonomia deve ser exercida nos limites de um projeto de nação esculpido democraticamente pela população. E à sociedade devem estar submetidos os interesses específicos de qualquer representação por mais legítimos que sejam (PACHECO, 2010, p. 25-26).

No entanto, apesar da previsão legal de certa autonomia, não há como ela realizar-se por si só. Sua efetivação passa também pela mudança nas relações e vínculos entre professores, alunos, escola e comunidade. Assim,

[...] a travessia de uma organização burocrática para uma democrática é lenta, pois envolve mudanças de mentalidades e cultura escolar, passando, necessariamente, pelo conhecimento e diálogo com os projetos de vida e de sociedade tanto dos sujeitos do cotidiano escolar como daqueles que deste não participam diretamente, mas que dele podem se beneficiar ou sofrer seus impactos (PACHECO, 2010, p. 26).

---

<sup>21</sup> A título de informação, o quadro de servidores, e isso inclui docentes e técnicos administrativos, até 2018, é de aproximadamente 73.000 servidores nacionalmente, só nos IFs. Já o IFPR possui, entre docentes e técnicos administrativos, cerca de 2.200 servidores.

<sup>22</sup> Sobre esse tema, o estudo de Martins (2002) faz importantes reflexões sobre a autonomia como sendo um aspecto construído historicamente, e aponta possíveis vinculações do conceito e o uso instrumental na área da educação.

A autonomia, mesmo que relativa, em várias esferas contribui para que cada IF possa se estruturar e fazer valer principalmente o objetivo do inciso IV do Art. 6º da lei de criação dos IFs, que é o de “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais” (BRASIL, 2008). Visto que sua política de interiorização visa desenvolver as regiões nas quais estão instalados, ao observar cada IF, poderemos constatar características notadamente diferentes, eixos tecnológicos, políticas disciplinares, cursos e projetos de curso que, apesar de serem os mesmos, podem estar organizados de forma bastante diferente sem perder a essência.

Para os IFs, ensino, pesquisa e extensão devem estar enormemente ligados e articulados, em vez de serem assumidos como atividades separadas e independentes. Portanto, devem atuar como centros de “ensino, pesquisa e extensão nos diferentes níveis de ensino profissional e tecnológico, profundamente vinculadas ao desenvolvimento econômico, social e cultural de suas respectivas regiões, e articulando-se com os demais sistemas políticos” (PACHECO, 2008, p. 10). O ensino, um dos pilares da instituição, pode ser traduzido na forma dos cursos e projetos que podem ser ofertados e é no Art. 7º da lei de criação dos IFs, que trata dos seus objetivos, apresenta quais modalidades poderão ser ofertadas nas instituições, seguindo novamente os arranjos produtivos locais, conforme podemos verificar na figura a seguir.

Figura 3 – Modalidades de ensino que podem ser ofertadas pelos Institutos Federais.

	MODALIDADE	REQUISITO	DURAÇÃO	
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<i>Stricto sensu</i>	Ensino superior concluído	2 a 4 anos	
	<i>Lato sensu</i>	Ensino superior concluído	1 ano	
<b>GRADUAÇÃO</b>	Bacharelado	Ensino médio concluído	4 anos	
	Tecnologia (Tecnólogo)	Ensino médio concluído	2 a 3 anos	
	Engenharia	Ensino médio concluído	5 anos	
<b>LICENCIATURA</b>	Formação de Professores	Ensino médio concluído	4 anos	
	<b>Integrado</b> O aluno cursa a educação profissional e o ensino médio simultaneamente	Ensino fundamental concluído	3 a 4 anos	
<b>TÉCNICO</b>	<b>Subsequente</b> Destinado ao aluno que concluiu o ensino médio	Ensino médio concluído	1 a 2 anos	
	<b>Proeja</b> Educação básica integrada ao ensino médio	<b>Técnica</b>	Ensino fundamental concluído	3 anos
		<b>Formação Inicial e Continuada</b>	1ª a 4ª séries do ensino fundamental concluídas	Até 2 anos
<b>FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</b>				

**Tem como objetivo a qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores**

Fonte: Portal Conif, 2019.

A pesquisa, para Silveira e Córdova (2009, p. 36), é um meio de aproximação e um entendimento da realidade que se investiga e é um processo contínuo. É por meio de aproximações repetidas da realidade que poderão ser alcançados subsídios para intervenção no real, em outras palavras, pesquisa é resultado de uma busca rigorosa com o objetivo de resolver um problema.

Nesse sentido, o inciso VIII do Art. 6º e o inciso III do Art. 7º da lei de criação dos IFs preconizam, respectivamente, sobre realizar e incentivar as pesquisas aplicadas “estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008). Nessa esteira, a Iniciação Científica é uma atividade com melhores chances de provocar os jovens estudantes a realizarem a pesquisa, principalmente para a formação em nível

de ensino médio, pois pode agregar conhecimentos sobre a área específica e uma prévia de comportamentos esperados no ensino superior, caso seja seu desejo seguir com os estudos. Além disso, a iniciação científica e o envolvimento com a pesquisa possibilitam a produção do conhecimento, “com protagonismo dos estudantes, possibilitando elaboração própria do conhecimento e autonomia dos alunos, que pode colaborar para o desenvolvimento do senso crítico” (DAMINELLI, 2018).

Ademais, a pesquisa só tem sentido quando há, conseqüentemente, uma transformação em extensão, pois precisa, de modo característico, ser aplicada, ter utilidade para a sociedade. Os servidores que ingressam nos IFs estão incumbidos de utilizar do ensino de pesquisa e extensão como ferramentas de desenvolvimento social e promoção de iniciativas que possam contribuir para a minimização das desigualdades sociais (PACHECO, 2015).

Com relação à extensão, na lei de criação dos IFs, seria uma finalidade a de “desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica” (BRASIL, 2008). Além disso, versa a lei que seriam objetivos dessas instituições:

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 (BRASIL, 2008).

Para Xavier et al (2013, p. 13) é, por meio da extensão, que os IFs poderão difundir, socializar e democratizar o conhecimento produzido e existente nessas instituições, oportunizando o usufruto direto e indireto por parte de diversos segmentos sociais, além de poder estabelecer relações entre o conhecimento acadêmico e tecnológico com a comunidade e também a troca de saberes. Pode ser compreendida também como “espaço em que as instituições promovem a articulação entre o saber fazer e a realidade sócio-econômica, cultural e ambiental da região” (XAVIER et al, 2013, p. 13).

Assim, para Geraldo (2015, p. 123), os IFs são um novo degrau da ação extensionista brasileira com uma nova forma de extensão, que consegue manter relações próximas com as três concepções, quais sejam: a mercadológica, assistencialista e transformadora, ao passo que, nas

universidades, prevalece a concepção assistencialista e, nas instituições que deram origem aos IFs, a maior frequência girava em torno da empresarial e mercadológica.

Quadro 3 – Diretrizes orientadoras para formulações das ações extensionistas.

Diretrizes
<p>a) Contribuir para o desenvolvimento da sociedade constituindo um vínculo que estabeleça troca de saberes, conhecimentos e experiências para a constante avaliação e vitalização da pesquisa e do ensino;</p> <p>b) Buscar interação sistematizada da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a comunidade por meio da participação dos servidores nas ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil;</p> <p>c) Integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico e o saber popular;</p> <p>d) Incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando profissionais-cidadãos;</p> <p>e) Participar criticamente de projetos que objetivem o desenvolvimento regional sustentável, em todas as suas dimensões;</p> <p>f) Articular políticas que oportunizem o acesso a educação profissional estabelecendo mecanismos de inclusão;</p>

Fonte: Elaborado pelos autores com informações de Xavier et al (2012).

As diretrizes reunidas no Quadro 3, de acordo com Xavier et al (2013), são aspectos estabelecidos no Fórum de Extensão da Rede Federal de EPCT. Sendo assim, entende-se que, seguindo essas orientações, as ações de extensão podem garantir, entre outras coisas, um sentido mais amplo de extensão, conjuntamente às três concepções já citadas anteriormente. A extensão constitui-se, portanto, como uma possibilidade para segmentos e setores comumente excluídos terem acesso a atividades desenvolvidas nos IFs por meio da promoção da justiça social, equidade, desenvolvimento sustentável, que visa à inclusão social e à busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias (FILHO et al, 2013, p. 46).

#### 3.1.4 O ensino médio técnico integrado

Para Pacheco (2015, p. 13), a organização verticalizada, buscando formar o indivíduo do ensino básico ao ensino superior, seria um dos fundamentos que permitem uma formação com aspecto mais amplo e:

[...] a estrutura multicampi e clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

Para que as ações sejam mais consistentes, Amorim (2013, p. 134) comenta que os IFs preveem a organização por eixo tecnológico, que seria uma espécie de “coluna vertebral” que perpassaria a organização dos cursos e daria direção aos projetos pedagógicos. Pacheco (2015, p. 46) afirma que, com a verticalidade estimulada, o aluno poderá percorrer individualmente um itinerário formativo dentro de um determinado eixo tecnológico para que vá do ensino básico ao doutorado. Ressalta que, para que isso ocorra, são necessárias políticas de assistência estudantil e estruturas organizacionais que se dediquem prioritariamente ao processo de verticalidade.

Assim, os IFs são apresentados como instituições detentoras de muitas vantagens e com a possibilidade de atender a alguns problemas da sociedade brasileira. A partir disso, sua especificidade e característica *multi* contribuem para abarcar um vasto conjunto de projetos e programas de distintas dimensões da tríade (ensino, pesquisa e extensão), atendendo a públicos diversificados. Na premissa da resolução de alguns problemas mais imediatos, estão os relacionados à formação de mão de obra rápida de nível fundamental, médio e superior, por meio de cursos de formação inicial e continuada (FIC), técnicos e superiores de tecnologia (SILVA; MELO, 2018, p. 6).

Para esses autores, há uma vinculação estreita na relação dos IFs com os arranjos produtivos locais e, como isso interfere no trabalho docente em relação às ações realizadas em cada localidade ou região, todo esse processo deve ser desenvolvido em colaboração com os arranjos produtivos locais, “face à estreita articulação dos IF firmada com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas e na oferta formativa” (SILVA; MELO, 2018, p. 8).

Desse modo,

[...] são esses arranjos que permitem a construção da autonomia de cada unidade, sustentada na participação de todos os atores envolvidos no processo educacional. Naturalmente, isso não significa falta de direção, mas, sim, a possibilidade de que o projeto pedagógico seja permeado pela vida concreta de cada comunidade, possibilitando diferentes abordagens através de uma construção coletiva pela comunidade escolar (PACHECO, 2010, p. 9).

Esses elementos possuem um ponto de convergência que é a democratização do conhecimento por meio também do acesso aos cursos oferecidos pela rede federal de ensino (PACHECO, 2010, p. 19), bem como a busca por uma instituição que tenha condições de contribuir para uma sociedade menos desigual e que esteja comprometida com o todo social (AMORIM, 2013, p. 61). Para Pacheco (2015, p. 8),

[...] essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. Nossos projetos pedagógicos têm de estar articulados, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos. Devem afirmar práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos do novo mundo possível.

De acordo com Amorim (2013, p. 61), a proposta de construção de uma sociedade menos desigual e de mais justiça social perpassaria pela já mencionada unidade entre formação geral e profissional. Isso porque, até então, a formação profissional esteve, na melhor hipótese, bastante desvinculada de um ensino integrado, até porque o aparato legal do EPT não enfatizava essa unidade no ensino e o contexto de criação dos IFs preconizava uma formação potencializadora do ser humano, portanto, o ensino fragmentado deveria ser superado pela instituição.

O Decreto nº 5.154/2004 define que a oferta de educação profissional técnica de nível médio articulada com o Ensino Médio deverá seguir alguns aspectos, tais como os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais, normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2004). Além disso, seu parágrafo 1º do Art. 4º, prevê de que formas poderá ser a oferta, a saber:

- 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 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, 2004, grifos nossos).

No inciso I do caput do Art. 7º da lei de criação dos IFs, estabelece-se que um dos objetivos é “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, grifo nosso). Isso constituía uma preocupação<sup>23</sup> para Amorim (2013, p. 136), pois a coexistência de cursos integrados ao ensino médio e cursos técnicos apenas seria uma contradição que poderia afetar os objetivos da instituição, qual seja, a formação integral.

Para Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), a finalidade do Ensino Médio era a preparação para o mercado de trabalho enquanto durou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno desemprego. A década de 1980 foi marcada pela luta dos educadores que estavam comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe nas suas mais variadas formas e, mais especificamente, o campo da educação foi marcado pela defesa da educação unitária<sup>24</sup>, omnilateral e politécnica.

Quando assinado, o Decreto nº 2.208/97 desvinculava o ensino profissional do ensino médio e os currículos baseavam-se em competências esperadas em situações de trabalho de forma coerente com os objetivos operacionais do ensino com os padrões tayloristas-fordistas de produção. Ciavatta e Ramos (2011, p. 30) ressaltam que

[...] vale registrar o fato de a educação profissional, nessa reforma, ser reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior. A ideologia da *empregabilidade* sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram considerados meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho. A pedagogia das competências, nesse caso, visava à adaptação psico-física do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão.

<sup>23</sup> Essa preocupação relaciona-se aos problemas que a última etapa do ensino básico passava em relação ao ensino propedêutico e o profissionalizante.

<sup>24</sup> No entanto, Amorim (2013, p. 139), pondera que, confundir escola unitária e politécnica pode contribuir para enfraquecer o conceito de um projeto de emancipação dos grupos sociais desfavorecidos, paralelamente, a perspectiva de politécnica configura como base das políticas educacionais para a escola média. Claramente, a noção de politécnica está amarrada à proposta de organização dos IFs e, conseqüentemente, assume-se que essas instituições poderão realizar essa integração na escola média.

Esses mesmos autores afirmam ainda que os projetos de ensino médio e educação profissionalizante nunca foram centrados nos sujeitos e que sua perspectiva formativa subjugada à lógica economicista da educação. Nesse contexto, Frigotto et al (2005, p. 45) afirmam que:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Para que isso possa ter mais possibilidades de se concretizar, a Resolução nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prevê princípios norteadores no Art. 6º para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que estão relacionados no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Princípios norteadores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Princípios Norteadores
1) Relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; 2) Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; 3) Trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; 4) Articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; 5) Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; 6) Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; 7) Interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; 8) Contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; 9) Articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios

onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

10) Reconhecimento dos sujeitos e suas diversidade, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;

11) Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

12) Reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

13) Autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

14) Flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos políticos-pedagógicos;

15) Identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

16) Fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram realizados;

17) Respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Fonte: BRASIL, CNE, 2012.

A proposta é, em vista do exposto, promissora e com objetivos ambiciosos. Analisando sob outra perspectiva, no discurso de inclusão social em consonância com as formulações para concretizar os IFs, vai tomando forma o processo de diferenciação da escola e o que se constata é que o modelo preconizado pelos IFs direciona para a formação de quadros instrumentais que acabam por atender às necessidades de desenvolvimento do capitalismo<sup>25</sup> (AMORIM, 2013, p. 141).

<sup>25</sup> Essa visão parece estar presente ainda na instituição visto que, em matéria institucional datada no final do ano de 2018, refere-se à educação profissional, científica e tecnológica como tendo “um papel fundamental dentro do competitivo mercado de trabalho brasileiro” e refere-se às instituições federais tendo como busca suprimir a necessidade por mão de obra qualificada e certificada (BRASIL, MEC, 2018). Concordamos que essas instituições têm essa finalidade, como aponta do inciso I do Art. 6º sobre a finalidade dos IFs, qual seja, “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,

De certa forma, alguns questionamentos emergem, tais como: os IFs teriam como fugir dessa sina de atendimento das necessidades do mercado trabalho como apontado por Amorim (2013)? Como, então, não formar para tais necessidades, mas ainda proporcionar ensino profissionalizante e acadêmico que possa contribuir para uma inserção social? Se a dualidade apontada pelos autores supracitados ainda persiste nessa proposta, como resolver esse problema? São reflexões necessárias, ao passo que, o ensino profissional parece estar, durante todo o seu desenvolvimento, fortemente vinculado às necessidades empresariais de produção, além de não dar a importância necessária para a formação dos filhos dos trabalhadores para que possam seguir os estudos.

Assim, quanto aos cursos técnicos integrados, foco de nosso estudo - pois a EF como componente curricular só é ofertada em cursos técnicos integrados ao ensino médio - que poderiam ser ofertados, o documento norteador de ofertas de curso, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), estabelece que este

[...] é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (BRASIL, MEC, 2016, p. 8).

Nesse documento estão dispostos os cursos disponíveis para que cada instituição – e nesse caso, públicas e particulares – possam analisar e avaliar qual é de interesse para contribuir com os arranjos produtivos locais, no caso dos IFs. Tais cursos estão divididos em eixos tecnológicos e baseiam-se em 13 eixos: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança e; Turismo, Hospitalidade e Lazer. Podemos encontrar, no documento, as orientações necessárias que cada curso possui, tais como:

[...] cargas horárias mínimas, perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida, campo de atuação, ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), normas associadas ao exercício profissional, além de possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo (BRASIL, MEC, 2016, p. 8).

---

regional e nacional” (BRASIL, 2008). No entanto, a questão não se restringe apenas a isso, Pacheco (2010, p. 13) mostra que a formação que os IFs preconizam pode e deve ir além da mera instrumentalização.

O documento de referência é resultado de um processo construtivo com início em meados de 2008. Nele, portanto, totalizam conjuntamente 227 cursos tecnológicos além das informações atuais, suas antigas e respectivas denominações. Presando pela nossa especificidade que é o ensino médio, ao todo são pouco mais de 1300 cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelas 589 unidades dos IFs. No Gráfico 6, a seguir, podemos observar a distribuição nacional dos Eixos Tecnológicos mais ofertados nas unidades dos IFs nacionalmente, com destaque para os eixos de Informação e Comunicação; Processos Industriais; Recursos Naturais e; Gestão e Negócios que apresentam os maiores índices, além dos eixos de Desenvolvimento Educacional e Social; Militar; e Segurança; que apresentam os menores índices. Índices que são explicados por Pacheco (2015, p. 24) e, de acordo com ele,

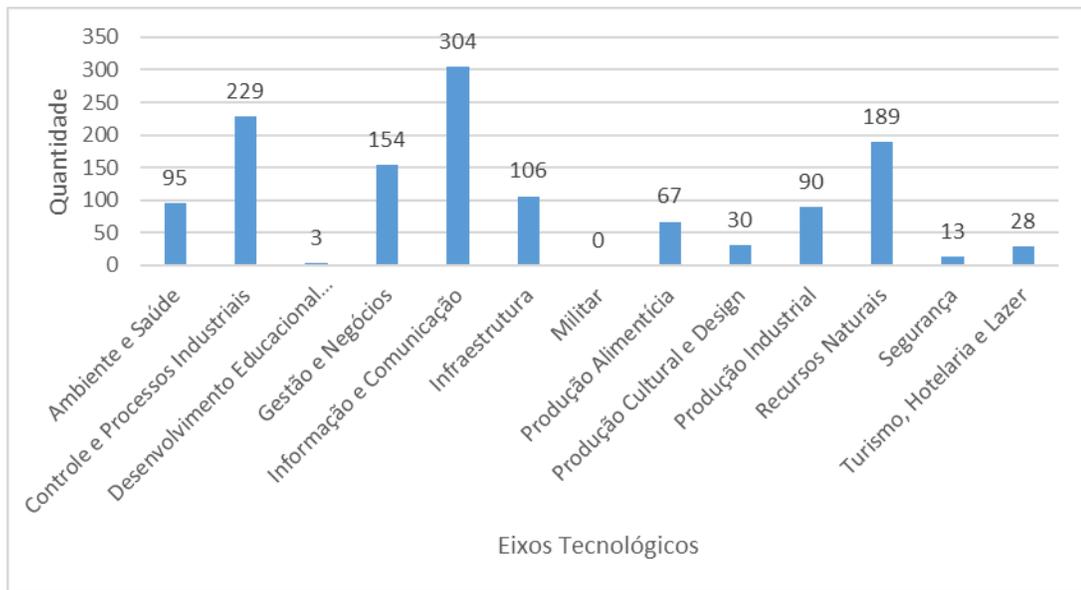
[...] a indústria é o setor que concentra a maior demanda por trabalhadores com experiência e qualificação profissional. Entretanto, dos 1,592 milhão de novos empregos com carteira assinada que foram criados no país, 35,4% se concentram no setor de serviços, seguido da indústria extrativista e da de transformação, 28% do total.

O autor ressalta ainda que

[...] apesar dos avanços do Brasil na cobertura do ensino fundamental e médio nas últimas décadas, a parcela de jovens com baixa instrução ainda é expressiva: quase 30% dos brasileiros entre 18 e 25 anos não têm sequer oito anos de estudo. Esses dados criam um descompasso em relação à tendência que já se observa na realidade produtiva, de estabelecer como exigência mínima da qualificação o ensino médio completo (atualmente, 12 anos de estudos). Cumpre ressaltar, também, que o Brasil possui a quinta maior juventude no mundo, sendo que, aproximadamente, apenas 50% estudam e, destes, 56% apresentam defasagem idade/ano (PACHECO, 2015, p. 25).

Assim, a educação profissional técnica de nível médio configura-se como uma importante modalidade de ensino e mostra-se bastante adequada para o desenvolvimento das ações políticas e estruturais da educação entre os períodos de 2011 a 2020, segundo Heeren (2019, p. 3). Além disso, em paralelo, soma-se o desenvolvimento econômico regional e local que esse tipo de modalidade poderia proporcionar.

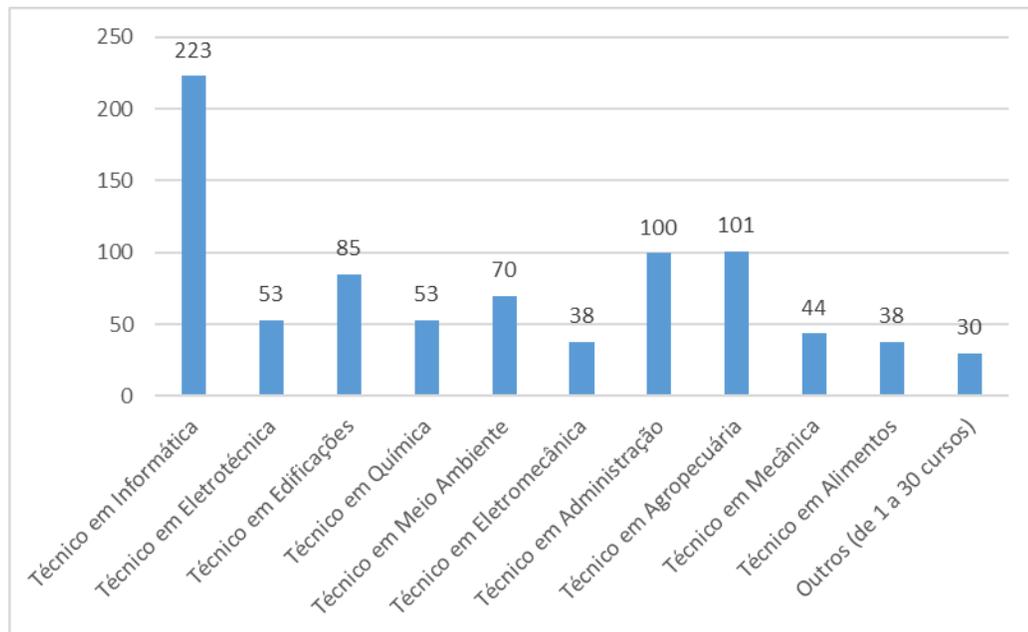
Gráfico 6 – Distribuição nacional dos Eixos Tecnológicos mais ofertados.



Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados do site do MEC (2019).

Ao analisarmos o Gráfico 7, da quantidade dos cursos que mais são ofertados nas unidades dos IFs para o ensino técnico integrado ao ensino médio, poderemos notar que, apesar de “Informação e Comunicação” aparecer despontando – no Gráfico 6 – nos eixos tecnológicos mais ofertados, especificamente o curso Técnico Integrado em Informática aparece como o curso mais ofertado em todo o território nacional, com mais do que o dobro dos cursos Técnicos Integrados em Agropecuária e Administração no Gráfico 7. Isso nos mostra que é o único curso técnico integrado do eixo de “Informação e Comunicação” ofertado em mais de 30 unidades e que dá mais volume aos dados desse eixo no Gráfico 6. A explicação parece ser o mercado de trabalho em crescimento para esta área de atuação e a cada ano ganhando mais espaço com novas tecnologias, segundo o instituto de pesquisa IDC (Internacional Data Corporation). Além disso, ao visitarmos o CNCT e as orientações para o curso de Técnico em Informática, os requisitos de “infraestrutura mínima requerida” fazem menção a uma estrutura, de certo ponto, menos onerosa em vista de outros cursos da CNCT e, entre os três cursos mais ofertados em nível nacional, apenas o curso Técnico em Agropecuária necessita de mais estrutura para seu funcionamento, o que pode ser explicado pelo campo de atuação e as possibilidades de formação continuada nessa área que está em alta também.

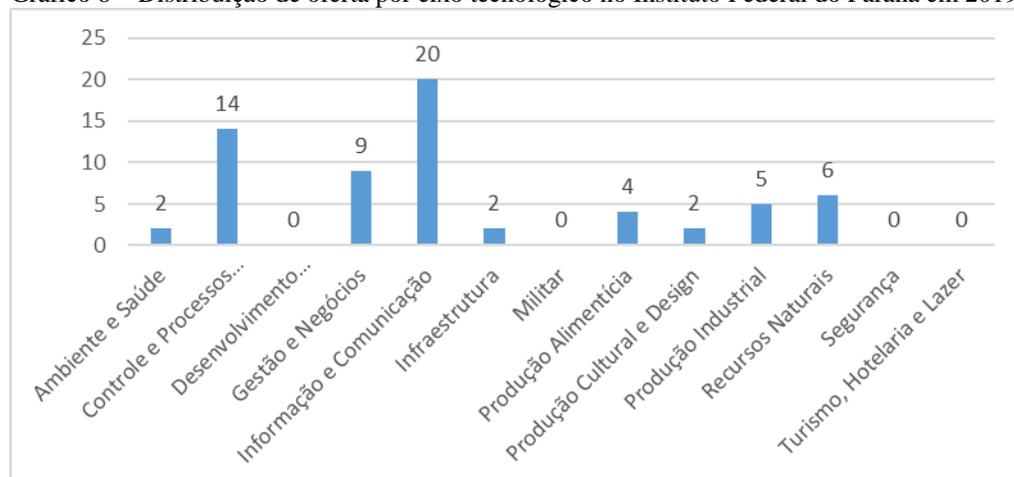
Gráfico 7 – Cursos mais ofertados a nível nacional em 2019.



Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados do site do MEC (2019).

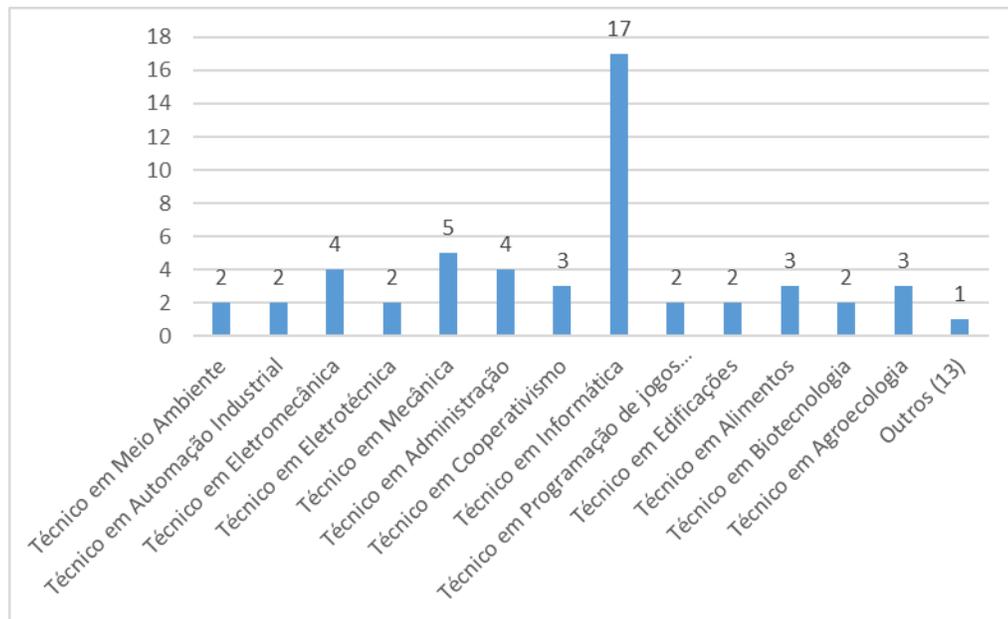
O caso do IFPR assemelha-se grandemente à estatística nacional em relação aos eixos, com Informação e Comunicação, Controle e Processos Industriais e, Gestão e Negócios prevalecendo e, em relação aos cursos, confirma o de Técnico em Informática como o que possui maior oferta na instituição enquanto os demais cursos mantêm-se em certo equilíbrio.

Gráfico 8 – Distribuição de oferta por eixo tecnológico no Instituto Federal do Paraná em 2019



Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados do site do MEC (2019).

Gráfico 9 – Cursos mais ofertados no Instituto Federal do Paraná em 2019.



Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados do site do MEC (2019).

A partir disso, a distribuição se daria com, no mínimo, 50% das vagas ofertadas para o ensino técnico, predominantemente, integrado ao ensino médio e com, no mínimo, 20% das vagas sendo ofertadas para licenciaturas e graduações tecnológicas, contudo, ainda podendo ter vagas direcionadas para cursos de pós-graduação (BRASIL, 2008). Entretanto, o estudo de Zago (2018, p. 167), realizado a partir dos PDIs de alguns IFs do Brasil, aponta que há uma tendência de queda para a oferta de vagas e cursos para a educação profissional de nível médio, embora os IFs estejam dentro do patamar legal.

Quadro 5 – Quantitativo de vagas por modalidade em nível nacional em 2018

Modalidade	Vagas	Percentual (%)
Técnico integrado	68.455	16,5
Técnico subsequente	65.461	15,7
Técnico concomitante	20.443	4,9
PROEJA integrado	5.589	1,3
PROEJA concomitante	120	n/a
Qualificação profissional (FIC) <sup>26</sup>	163.916	39,5

<sup>26</sup> A questão a ser ressaltada sobre esse item é que são cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com a finalidade de capacitar, aperfeiçoar e atualizar o indivíduo que possa desejar entrar ou retornar ao mercado de trabalho, mas que possuem curta duração, com carga horária de no mínimo 160 horas e alta oferta

Tecnologia	24.461	5,9
Licenciatura	27.574	6,6
Bacharelado	22.072	5,3
Especialização	14.010	3,3
Mestrado	2.195	0,5
Doutorado	23	n/a
Total	414.319	100

Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019).

Além disso, a Portaria Normativa nº 9/2017, que trazia alterações para a oferta de vagas tanto no ensino superior como o nível médio técnico, prevê que, de todas as vagas que serão ofertadas, deverá estabelecer-se um mínimo de 50% (cinquenta por cento) de vagas para estudantes que tenham cursado o ensino fundamental ou médio em escolas públicas. Como adendo, há ainda vagas reservadas para indivíduos autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou com deficiência, sempre observados o percentual correspondente aos dados dessas populações no último Censo Demográfico em que se realiza o processo seletivo (BRASIL, MEC, 2017).

Para o IFPR, o Edital nº 17/2019 e o Edital nº 18/2019, que tratam do processo seletivo da oferta de vagas para o ensino superior e ensino técnico de nível médio para o ano de 2020 respectivamente, trazem em seus dispositivos o quantitativo de 60% (sessenta por cento) do total de vagas ofertadas para quem cursou integralmente o ensino em escolas públicas. Com porcentagens de oferta para autodeclarados pretos ou pardos, indígenas e com deficiência, restando 20% do total de vagas para ampla concorrência.

No Quadro 6, abaixo, podemos visualizar o quantitativo de vagas ofertadas por modalidade em relação ao IFPR.

Quadro 6 – Quantitativo de vagas ofertadas por modalidade do Instituto Federal do Paraná em 2018

Modalidades de ensino	Vagas	Percentual (%)
Técnico integrado	2.638	19,1

---

(BRASIL, 2016, p.17). A oferta de cursos é feita pelo Guia Pronatec de Cursos FIC e possui em torno de 650 cursos, no entanto, esses cursos não são ofertados por meio de processo seletivo como é feito com os cursos técnicos integrados ao ensino médio e cursos superiores em que prerrogativa legal da proporção para cada modalidade de ensino atua. Isso explica a alta incidência de ofertas de vagas para os cursos FIC, mais até que o ensino técnico de nível médio em nível nacional, como mostra o Quadro 5.

Técnico subsequente	6.433	46,6
Técnico concomitante	n/a	n/a
Qualificação profissional (FIC)	1.580	11,4
Tecnologia	997	7,2
Licenciatura	775	5,6
Bacharelado	473	3,4
Especialização	851	6,1
Mestrado	51	0,3
Total	13.798	100

Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados da Plataforma Nilo Peçanha (2019).

O que podemos perceber é uma preocupação da instituição em construir uma lógica educativa e societária alinhada à inclusão, pois considerava-se que o acesso e o tipo de educação estava bastante relacionado à origem socioeconômica dos indivíduos, já que os que eram considerados pertencentes às classes média e alta teriam acesso a uma educação mais privilegiada, que seria baseada nas ciências e nas artes, além de ser de caráter privado e de alto custo financeiro, portanto, esse tipo de educação estaria muito aquém de qualquer acesso por parte da classe trabalhadora (AMORIM, 2013, p. 58).

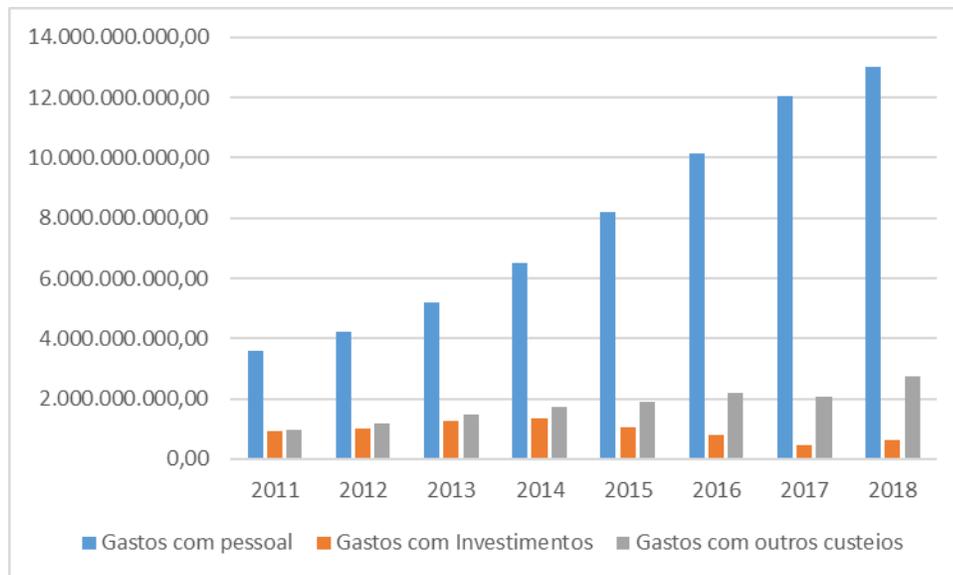
### 3.1.5 A relação investimento x desempenho

Amorim (2013, p. 78) pontua que a educação profissional, antes da criação dos IFs, sofreu muitas críticas, dentre elas, a falta de vagas, a “educação abstrata” que não atende às necessidades de uma formação profissional para os jovens e a falta de investimento em formação técnica. Esse novo modelo poderia, então, superar o antigo e atender à realidade que careceria de investimentos em formação profissional, especialmente a técnica de nível médio<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Para Otranto (2010, p. 15), esse direcionamento justifica as ações do MEC para a não transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em universidades tecnológicas, pois as universidades tecnológicas teriam a proposta de trabalhar similarmente às universidades federais, no entanto, isso não era prioridade na política de educação profissional técnica e tecnológica. Mais à frente, o mesmo autor revela que, conforme a estrutura que está disposta, os IFs preveem a otimização dos custos e um alto controle da nova instituição, o que poderia levar a uma fiscalização e direcionamento mais eficaz sobre a educação ministrada e os interesses do mercado. Assim, Zago (2018, p. 41) enfatiza a necessidade do Estado em adequar políticas educacionais às necessidades econômicas de

Para Zago (2018, p. 80), a educação profissional ganha mais importância ainda por poder tornar-se também uma estratégia para atrair investimentos estrangeiros para o país, uma vez que a capacidade científica e tecnológica aliada à incorporação e desenvolvimento de tecnologias caracteriza um diferencial no mercado. Assim também o país necessitou de mudanças nas políticas públicas para essa modalidade de ensino. Nesse contexto, o governo federal reavivou os investimentos necessários para o desenvolvimento da educação profissional para fortalecer a rede federal de educação, marcado pela expansão de vagas e interiorização da oferta<sup>28</sup>.

Gráfico 10 – Gastos dos Institutos Federais de 2011 a 2018.



Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados da SETEC/MEC (2019).

O Gráfico 10 mostra-nos os gastos dos IFs entre o período de 2011 e 2018. Podemos notar que, desde 2011, dos três indicadores relacionados com o total de gastos das instituições, o de “gastos com pessoal” é o que sempre apresentou um volume grande e crescente em todos os anos. Fato é que a política de expansão, a criação de novas unidades e o aumento da demanda das unidades já existentes fizeram com que esse item se tornasse cada vez mais volumoso na instituição. Os “gastos com custeios” mantiveram-se mais estáveis, aumentando aos poucos,

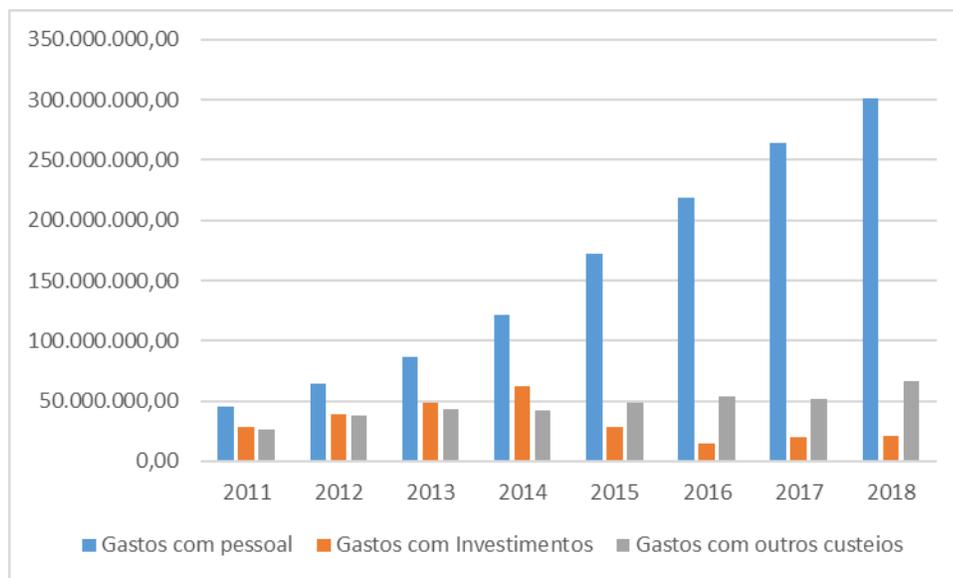
cada época, em que o mercado de trabalho é caracterizado pelo racionalismo, flexibilidade e produtividade, corroborando, assim, o que afirma Otranto (2010).

<sup>28</sup> Segundo Zago (2018, p. 91), a “expansão inicialmente foi dividida em duas fases, com um investimento previsto de R\$ 1,1 bilhão”. A Fase I, executada anteriormente à lei de criação dos IFs, implantou 60 novas instituições e, na Fase II, foram mais 150 unidades.

mesmo com um aumento significativo das unidades federais de ensino. No entanto, segundo o Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do ano de 2017, é possível observar que o indicador dos “gastos com investimentos” foi o que sofreu maior oscilação<sup>29</sup>. Segundo esse mesmo relatório:

No ano de 2017, os investimentos somaram R\$ 474.116.364,00, cifra R\$ 320.900.115,00 menor do que em 2016, uma redução de 40,36%. Esta realidade se explica por dois fatores: primeiro, obviamente, ligada ao esforço governamental pela redução dos gastos públicos, seguido de contingenciamento orçamentários, fundamentais para o reequilíbrio financeiro do país; depois, pela chegada ao estágio de consolidação da expansão física da Rede Federal. Dessa forma, se em 2010, na fase aguda da expansão, 23,2% dos Gastos Totais eram destinados a investimentos, essa taxa foi decrescendo com o tempo, chegando ao seu nível mais baixo em 2017 (3,10%) (SETEC, MEC, 2017, p. 35)

Gráfico 11 – Gastos do Instituto Federal do Paraná entre 2011 e 2018.



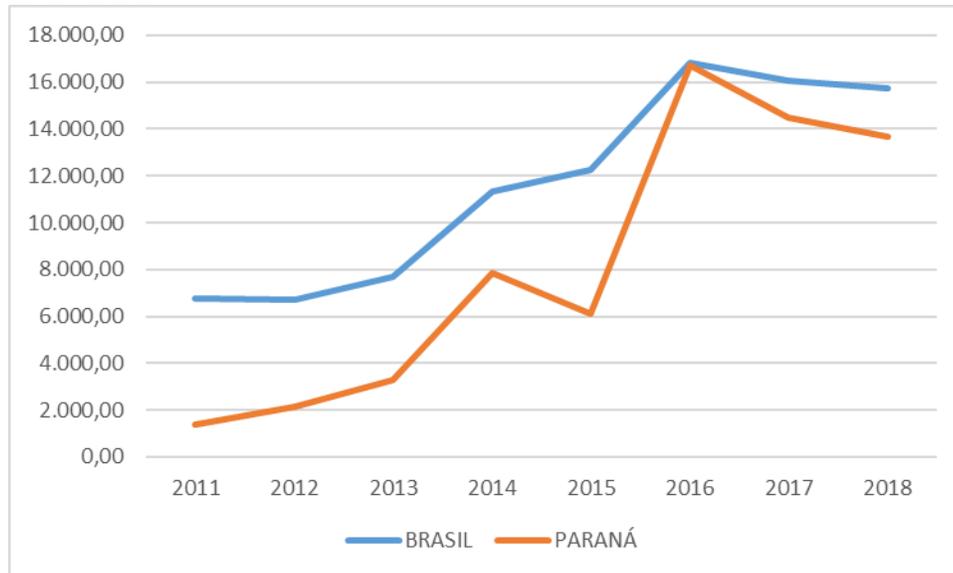
Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados da SETEC/MEC (2019).

O mesmo fenômeno verifica-se nos dados específicos do Paraná, com uma pequena diferença em relação aos “Gastos com investimentos”, em que, na média nacional, o ano com

<sup>29</sup> De acordo com a Lei nº4.320/64 da Casa Civil, as despesas de **custeio** são as dotações direcionadas para manutenção de serviços criados anteriormente podendo, inclusive, atender obras de conservação e adaptação de bens imóveis. Já os **investimentos** são as dotações para o planejamento e execução de obras, podendo ser destinados à aquisição de imóveis, além de “programas especiais de trabalho, aquisição de instalações, equipamentos e material permanente e constituição ou aumento de capital de empresas que não sejam de caráter comercial ou financeiro” (BRASIL, 1964, grifos nossos).

menor investimento foi o de 2017<sup>30</sup> e, no caso do Paraná, foi o ano de 2016, com aproximadamente 50% a menos de investimento que o ano anterior. Ademais, vemos uma diminuição razoável desde 2014 nos investimentos, quando finaliza a Fase III da política expansionista dos IFs.

Gráfico 12 – Gasto anual por aluno nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e do Instituto Federal do Paraná.



Fonte: Elaborado pelos próprios autores com dados da SETEC/MEC (2019).

Além disso, o objetivo de oferecer uma democratização do ensino com qualidade pelos IFs passa, portanto, por um aumento no investimento nessas instituições como um todo. Segundo Monlevade (2014, p. 320), embora reconheça-se que são vários os fatores que podem colaborar para que uma instituição possa oferecer educação de qualidade, o fator investimento tem refletido essas diferenças em relação a outras instituições públicas estaduais de educação. Primeiramente, podemos ver no Gráfico 12, sobre o gasto anual por aluno nos IFs, que o investimento em 2018 é muito superior ao investimento do ano de 2011, apesar de ter ocorrido um decréscimo nos dois últimos anos por fatores já citados para esse período. Nota-se também que o IFPR, além de ter tido um decréscimo de “gasto anual com aluno” no ano de 2015, esteve predominantemente, durante todo o período analisado, abaixo da média nacional de gastos.

<sup>30</sup> Colombo e Eckstein (2019, p. 98) destacam que a política de expansão previa a implantação do IFPR em mais três municípios – Guaíra, Lapa e Bandeirantes - como “*Campi Extensão*”, no entanto, devido aos intensos cortes na área da educação brasileira, principalmente na educação profissional no governo de Michel Temer, não puderam ser efetivados.

Os Relatórios Anuais de Análise de Indicadores dos IFs apontam para um aumento na população atendida e, com isso, um gasto anual menor por aluno. Observando o Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica do ano de 2011, os IFs que possuíam aproximadamente a mesma faixa de Gastos Totais que o IFPR acabava tendo cerca de 4 a 5 vezes menos alunos matriculados para aquele ano, o que impacta significativamente o indicador do Paraná.

Em segundo lugar, Monlevade (2014, p. 320) ressalta a diferença das instituições como Colégio Pedro II, os Colégios Militares Federais, os Colégios de Aplicação e os Cursos de Ensino Médio Integrados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em relação aos gastos por aluno que refletem no desempenho estudantil. Para se ter uma ideia, segundo Souza (2019), os Colégios Militares, por exemplo, chegam a ter um investimento por aluno de cerca de R\$ 19 mil ao ano, pouco mais de três vezes o que é investido em um aluno das instituições públicas convencionais. Já os IFs, na média nacional, em 2011, investiam pouco mais de R\$ 6 mil e, atualmente, chega aos R\$ 16 mil, de acordo com o Gráfico 12.

Essas diferenças possuem respaldo nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ano a ano, no qual essas instituições apresentam os melhores desempenhos. No entanto, ao contrário do esperado, não são os Colégios Militares que possuem melhor desempenho em virtude dos seus altos investimentos. Quem mais se destaca são os Colégios de Aplicação e os IFs que têm um custo mais baixo que os Colégios Militares (INEP, 2019).

Em 2018, das dez escolas públicas mais bem ranqueadas nacionalmente, sete estão entre Colégios de Aplicação de Universidades Federais e IFs. Já no Paraná, o número de escolas federais, entre as dez mais bem ranqueadas, é de oito, sendo cinco delas algum *campus* do IFPR (INEP, 2019).

Diante do exposto, concordamos com Zago (2018, p. 162) quando afirma que os IFs estão a passos lentos configurando-se como um relevante instrumento no âmbito da formação profissional, tornando-se um ponto estratégico no desenvolvimento do país. Entretanto, sob uma lógica neoliberal de educação presente há muito tempo na educação brasileira como um todo, além do estabelecimento de indicadores de desempenho presentes na administração pública, em referência ao modelo do setor privado com princípios como produtividade, competição, eficiência e eficácia, parece tender os IFs para uma retomada do atendimento às demandas do processo de produção capitalista por trabalhadores com uma boa qualificação.

Entendemos que uma instituição com objetivos e finalidades tão amplos poderá ter muitas contradições para serem discutidas e superadas. Ainda assim, a Rede de EPT tem bons resultados para mostrar mesmo sofrendo desses problemas. No entanto, vemos como algo de suma importância o estreitamento da relação entre ensino profissional e ensino propedêutico, para que o objetivo da formação integral se efetive, da melhor forma possível, para os filhos da classe trabalhadora.

### **3.2 Da Educação Física e o Ensino Médio Técnico**

Neste capítulo, abordaremos sucintamente o surgimento da EF a partir dos Sistemas Nacionais de Ensino e as mudanças ocorridas nas relações sociais postas no sistema econômico capitalista, passando, principalmente, pelo movimento renovador em que se enquadra. Discutiremos também o ensino médio técnico na atualidade e sua relação com a EF, não nos furtando de apresentar informações dos IFs pertinentes ao estudo.

#### **3.2.1 A Educação Física no contexto da consolidação da sociedade capitalista**

Concordamos com Mello (2009, p. 80) na compreensão sobre o homem como um ser histórico e, em consequência, sobre a EF, tal como configura-se atualmente, como resultado do desenvolvimento pelo qual o homem – em seu sentido genérico – passa. Esse, além de ser um processo complexo e contraditório, é um desenvolvimento que é ocasionado pelo próprio ser social.

Portanto, a EF não é e nem será um fenômeno natural, mas, sim, social, pois inicialmente a EF não se caracterizava como “atividade educativa”, mas como atividades físicas ou corporais que, em determinado momento histórico, tiveram sentido e significado conforme as relações que se estabeleceram. Assim, a EF, de forma geral, acompanha o homem desde a sua gênese e é “cada vez mais determinadas pelas relações sociais (MELLO, 2009, p. 82).

Diante de uma nova sociedade em que se estava terminando de se consolidar o Estado burguês<sup>31</sup> e a burguesia enquanto classe na Europa e principalmente na França, criava-se, em

---

<sup>31</sup> Para Andrade (2012, p. 15), devemos considerar o Estado como sendo um “Estado burguês” ou uma “governabilidade burguesa”, pois a classe dominante desse modo de produção é a burguesia. E para se manter na posição de dominância é necessário que se controle e centralize a política no Estado, o qual garante que a sociedade

paralelo, a condição contraditória de sua existência, ou seja, os trabalhadores também enquanto classe. Nesse sentido, Soares (2012, p. 3) afirma que:

[...] para manter 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 homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos.

Herold Júnior e Leonel (2010, p. 49) ressaltam que o ocupante do cargo de Ministro da Instrução Pública no ano de 1872, Rendu, no contexto francês pós-revolução francesa, assinalava que não bastava a disseminação de conhecimentos para desenvolver as características que contribuíssem para a manutenção das instituições sociais que, claramente, não se sustentariam sem uma intervenção mais efetiva<sup>32</sup>.

Assim, a organização dos Sistemas Nacionais de Educação, iniciando pela escola primária de ensino obrigatório, iria colocar-se como uma mediação das contradições existentes naquele contexto. Sua função, além de tudo, seria a de educar o novo indivíduo, em vez de apenas instruí-lo. Diante disso, não se preocupavam mais em formar o homem de caráter em referência ao homem honesto, pois, além disso, o homem deveria ser bom com os outros. No contexto de debates em torno da Escola Pública, o que sobressaía eram os argumentos em defesa dos “valores coletivos, as virtudes sociais e o sentimento de responsabilidade individual para com o todo social” (HEROLD JÚNIOR; LEONEL, 2010, p. 50).

Soares (2012, p. 3) afirma ser a partir dessa perspectiva que se pode compreender que a EF era um componente curricular necessário para que se pudesse ser efetivada a consolidação do novo homem, ou seja, no campo, na fábrica, e na escola. A EF torna-se expressão material da nova sociedade. De acordo com a mesma autora, “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” (SOARES, 2012, p. 3-4).

---

como um todo seja subordinada “às suas condições de apropriação de riqueza social, quais sejam, garantia da propriedade privada, organização hierárquica da classe trabalhadora, livre compra e venda da força de trabalho, acumulação privada e mais-valia”.

<sup>32</sup> Para Herold Junior e Leonel (2010, p. 46), a crise no capital se acirrando paralelamente ao fortalecimento do socialismo, após emergentes movimentos revolucionários por toda a Europa em 1848 e em 1871 na França, fez com que as sociedades procurassem formas mais efetivas de solucionar os problemas gerados por esse contexto.

Para Mello (2008, p. 105), há uma diferença essencial nesse novo modelo, pois, em civilizações anteriores, as práticas corporais já existiam, no entanto, atreladas a sentidos e significados específicos de cada organização social. Essa diferença caracteriza-se pela função social assumida que, com a nova sociedade, não é mais uma educação guerreira ou educação cortesã, trata-se da mais pura e simples formação do cidadão moderno. Então,

[...] os exercícios físicos funcionariam como higienizadores, disciplinadores do caráter e da vontade, formadores de sentido patriótico que colaboraria na formação (Alemanha, Japão e Itália), manutenção e aperfeiçoamento (França, Bélgica, Inglaterra e Estados Unidos) dos Estados Nacionais (MELLO, 2009, p. 105).

Nessa mesma direção, Soares (2012, p. 4) afirma que

[...] a Educação Física se ocupará de um corpo a-histórico, indeterminado, um corpo anatomofisiológico, meticolosamente estudado e cientificamente explicado. Ela negará o funambulismo, os acrobatas, a especulação, e buscará as explicações para a sua atuação na visão de ciência hegemônica na sociedade burguesa: a visão positivista de ciência.

Preparar o indivíduo para aquela realidade era uma preocupação recorrente entre os intelectuais da época, no entanto, de acordo com Mészáros (2008, p. 39), até mesmo os pensadores mais destacados não adotavam atitudes que poderiam ser diferentes do modo como os indivíduos eram subjugados para se manter o controle da ordem estabelecida.

Fazendo parte de toda uma estrutura de governabilidade burguesa, a EF como conteúdo sistematizado nasce e se constrói a partir dessa nova sociedade. Nesse sentido, percebemos que a constituição da EF é reflexo dos ideais propagados, em uma perspectiva mais ampla. Nesse processo de consolidação, o homem como ser social e que se realiza enquanto tal dadas as relações que estabelece consigo e com a natureza, ocupa o lugar central da nova sociedade, não sendo mais o homem antropológico, mas o homem explicado e definido como homem biológico (SOARES, 2012, p. 5).

Para Herold Junior e Leonel (2010, p. 51), a educação corporal reveste-se da mesma moralidade que as outras disciplinas, além de ser obrigatória. Assim, se a instituição escolar serviria para propagar valores e ideais necessários para o reestabelecimento da ordem que estava se perdendo na crise da época, a educação do corpo deveria alinhar esse objetivo. Carregada fortemente com um caráter moralista, intentava-se mais do que preparar as forças individuais e físicas de cada um para o estabelecimento das relações sociais, o foco era disciplinar o corpo.

Mészáros (2008, p. 44), faz um importante apontamento sobre esse tema:

[...] a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias palavras as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno.

A citação do autor húngaro remete a um sentido mais amplo de educação e afirma que as instituições formais de educação têm papel importante no sistema de internalização dos valores pois, se apenas isso bastasse para formar o indivíduo conformado com as condições em que vivia, todas as outras formas de conformação - mais ou menos brutais - poderiam ficar em segundo plano.

Por isso, havia a necessidade por parte da burguesia de fomentar a organização escolar, pois o progresso tecnológico para a produção dependeria disso, ainda que tal objetivo fosse uma espécie de “pano de fundo”. De acordo com Mello (2009, p. 115), a educação para a classe trabalhadora se consistia em duas perspectivas, produzir mão de obra qualificada para o aperfeiçoamento tecnológico e a recomposição da força de trabalho em relação aos problemas ocasionados pelo trabalho simplificado.

A EF dentro das instituições de ensino, ou mesmo fora delas, possuirá caráter biologicista e naturalista enquanto conceito ligado à sociedade e aos indivíduos, além de disseminar ideais de hierarquia, ordem, disciplina, esforço individual e saúde como responsabilidade do indivíduo. Ela irá constituir-se como um valoroso meio de disciplinarização da vontade, adequação e reorganização dos gestos e atitudes que seriam necessários para a harmonia da nova sociedade (SOARES, 2012, p. 10).

Claro que essa não era uma especificidade apenas da EF. Para Mello,

[...] a ideia é que todas as disciplinas que compunham o currículo escolar tivessem a mesma finalidade: a formação do cidadão. Nesse caso, a Educação Física, cuja especificidade estava ligada às questões de saúde e higiene, na totalidade do universo escolar tinha as mesmas funções que as demais disciplinas (2009, p. 121).

O autor corrobora a exposição ao afirmar que a educação do corpo era uma forma de sanar alguns males pelos quais a sociedade passava, relacionados à saúde pública, por exemplo. Por consequência, observa-se um ganho enorme de espaço nesse campo pelos médicos higienistas, justamente para dar esse tipo de instrução para a população. Reforça ainda que,

mesmo que a sistematização de vários métodos ginásticos nos diversos países antecederesse a EF na instituição escolar, eles expressavam a contribuição de ideais higienistas, reforço às responsabilidades individuais, indivíduos voltados para o trabalho e fortalecimento dos Estados Nacionais. Para além disso, Herold Júnior e Leonel (2010, p. 61) contribuem afirmando que não era apenas a preocupação com a aptidão física, aspectos higiênicos e eugênicos, a educação do corpo era pensada para ter sentido e importância educacional, pois realizar essas atividades apenas para os objetivos que eram diretamente ligados à ela, ao contrário do que possa parecer, deveria ser recusado.

No entanto, Herold Júnior e Leonel (2010, p. 63) apresentam reflexões interessantes sobre esse assunto. A burguesia não tinha domínio pleno no campo sobre escola pública e EF e, da mesma forma como a sociedade como um todo estava envolta em tensionamentos, esses aspectos mais particulares também eram alvos das reivindicações trabalhistas sendo, por consequência, um campo que não era neutro<sup>33</sup>. Desse modo,

[...] essa tese é verificável apenas nas relações que se estabelecem entre o universal e o singular, tendo como premissa a natureza expansiva das relações sociais capitalistas. O fato de o capital só se realizar nas trocas, possibilita que qualquer barreira imposta pelos homens a essas relações se mostre transitória, mundialmente falando, frente ao próprio esforço humano, resistente ou subsumido ao capital. É isso, em última instância, que possibilita o fato de contextos específicos, particulares, não conseguirem efetivar as atitudes demandadas por suas especificidades, limitadas que são, pelas decisões levadas a cabo em outras realidades (HEROLD JÚNIOR; LEONEL, 2010, p. 66)

Contribuindo com o contraponto acerca desse embate de forças, Mello (2009, p. 121), quando cita Marx e Engels (1992, p. 60), aponta-nos a outra face pretendida desse contexto: a educação para o trabalhador da perspectiva de classes, ou seja, voltada para a classe trabalhadora. Comenta que, apesar de não escreverem especificamente sobre educação, seus textos trazem apontamentos para a educação dos trabalhadores de sua época, visando uma proposta diferente da que a burguesia propunha. Tal proposta, com apontamentos simples e diretos, trataria de um conjunto de três elementos para a formação da classe trabalhadora, a saber: a) Educação intelectual; b) Educação corporal<sup>34</sup>, utilizando métodos de vários países e a ginástica militar e; c)

<sup>33</sup> A crítica é feita para alguns estudos que, ao tratar do surgimento da Educação Física, não tinham certo cuidado por não considerarem esse campo de embates na esfera escolar, principalmente porque foi uma temática bastante presente entre os educadores e políticos do século XIX (HEROLD JÚNIOR; LEONEL, p. 63).

<sup>34</sup> Nessa época, educação física ou educação corporal estava intrinsicamente ligada ao conteúdo ginástica, não havendo qualquer diferença conceitual, apenas na questão terminológica. Soares (2012, p. 59) menciona essa questão

Educação tecnológica, que deveria abarcar os princípios gerais e de caráter científico do processo de produção, além de iniciar as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas que os diversos ramos industriais utilizavam.

Para Herold Júnior e Leonel, não há grande diferença entre os ideais dos defensores da EF da Europa e no Brasil, pois baseavam-se em argumentos muito parecidos e até idênticos a outros países para inserir tanto a escola pública como a EF. Isso, pois, com todo o contexto que tinha sido gerado pela Europa, propagando-se para variadas partes do mundo, no Brasil, ecoou para que houvesse a modernização das relações de trabalho que até então eram relações escravocratas. Mesmo em contextos diferentes, a escola pública era um horizonte que deveria ser alcançado para que se pudesse continuar havendo avanço social. Acontece um processo similar em relação à educação do corpo no Brasil. Tanto é que indivíduos de grande relevância social, entre eles políticos e educadores, defendiam a educação do corpo para alavancar a economia e política contribuindo para uma inserção em um nível de capitalismo mais avançado (HEROLD JÚNIOR; LEONEL, 2010).

Assim, com a sua inserção, entre os anos de 1850 e 1930, segundo o que relata Soares (2012, p. 57), a EF no Brasil<sup>35</sup> vai se confundir em demasiados momentos com as instituições médicas e militares, justamente pelo caráter higienista que possuía na época. Essas instituições é que vão delinear o campo de conhecimento da EF e, assim, tornar-se um importante instrumento de intervenção na realidade.

No Brasil, observa-se também uma movimentação das elites econômicas para a difusão de seus ideais mais fortemente para a população como um todo, a partir do momento em que o trabalho assalariado começa a predominar. Para as elites, a educação deveria contribuir para os cuidados higiênicos e o exercício físico sob a forma de ginástica. Por outro lado, os Colégios que ofertassem deveriam ser reorganizados, uma vez que, apesar de serem teoricamente o lugar ideal

---

quando comenta que, quando as questões relacionadas aos corpos dos indivíduos começam a preocupar as elites dirigentes, então “para viabilizar de modo mais eficaz sua “política familiar” e, por meio dela, desenvolver ‘ações pedagógicas’ na sociedade, que os higienistas se valeram também da chamada ginástica”. Ou ainda Soares *et al* (2009, p. 52), quando comenta que as Escolas de Ginástica alemãs difundiram-se para vários países e que pressionavam a “inclusão da ginástica, considerada como educação física” e até mesmo afirmando que os autores das primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos, denominados Métodos Ginásticos, tiveram grande importância em “aliar ao desenvolvimento da ginástica ou educação física na escola a garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares” (SOARES *et al*, 2009, p. 52).

<sup>35</sup> Herold Junior e Leonel (2010) discutem a Educação Física e os sistemas nacionais de ensino e trazem, comentários de algumas personalidades de mais destaque que fomentavam o debate em torno da EF no Brasil, entre eles, Rui Barbosa, José Veríssimo e Fernando de Azevedo.

pensado para a construção do novo homem e nova sociedade, não o eram efetivamente em sua totalidade, pois faltava ainda uma complementaridade com a unidade nacional (SOARES, 2012).

Segundo Leonel *apud* Mello (2009, p. 124),

[...] essa mesma preocupação com a educação popular com o objetivo de criar a unidade nacional, tem seu desdobramento desse lado do mundo. Nas discussões que se faz, no Brasil, sobre a criação de um sistema nacional de ensino, aparece o outro lado da moeda. À revelia da Constituição, que dá autonomia ao Estado quanto à educação, se propõe passar às mãos da União a direção e controle de um sistema de ensino capaz de criar uma tal unidade tendo em vista, de um lado, a imigração dos deserdados europeus, principalmente, os alemães, os italianos e depois, os japoneses que para aqui vieram com o espírito altamente desenvolvido pelo nacionalismo de seu país de origem, de outro, as disputas imperialistas por novos mercados.

Assim, de acordo com Soares (2012, p. 64), os Colégios foram mudando e, os interesses locais e provinciais que, até então, estavam ligados à desordem familiar, passam a ser espaço de ordem<sup>36</sup>. Nesse sentido, preconiza-se uma grande valorização do trabalho junto de uma “moral do lazer”, valores que serão característicos do conjunto urbano capitalista e, dessa maneira, delineia-se uma renovação cultural da sociedade brasileira.

Além disso, os exercícios físicos prescritos deveriam atentar-se para uma questão básica, segundo os médicos higienistas, a separação por idade e sexo. Com isso, reforça-se a ideia do corpo que se finda na esfera biológica e, assim, a educação higiênica dessas elites poderia ditar as normas que fossem convenientes ao projeto de sociedade e seus valores de urbanidade, racismo, superioridade masculina e outros (SOARES, 2012, p. 68).

Em um contexto pós-escravocrata em que havia dificuldade de mão-de-obra, processos imigratórios ocorreram, principalmente de europeus que viriam para sanar dois aspectos vistos pela elite como problemas, sendo eles uma força de trabalho mais “competente” e a contribuição para aumentar a taxa de população branca no país. Diante de todo esse movimento, ainda assim, a população, que passou a se concentrar mais nos centros urbanos, não tinha ocupação fixa e passa a ser considerada marginalizada. Isso porque, apesar de livre, era destituída de qualquer posse ou propriedade a não ser sua própria força de trabalho, desse modo, não havia lugar que ainda se

---

<sup>36</sup> Para isso, aspectos como tempo e espaço, conteúdo e forma, foram esquematizados. A regulação, controle, vigília e utilização de forma “útil”, passam a fazer parte da rotina do exercício físico, alimentação, o descanso e o estudo. O lazer é tratado como recompensa para as tarefas cumpridas e a recreação, se houvesse, deveria ser formativa também. Assim, “higiene física e mental, então passou a ser sinônimo de lazer, e o ócio passou a ser obrigatório, porém, é claro, devidamente disciplinado, uma vez que só poderiam dele usufruir aqueles que, de fato, trabalhassem” (SOARES, 2012, p. 64).

reduzia ao binômio “senhor e escravo”. A solução para esse empecilho pensada pelas elites dirigentes foi introduzir a população marginalizada no processo civilizatório que o país estava passando, portanto, fornecer educação para a população marginalizada. Nas palavras de Soares (2012, p. 73), “a imigração foi buscada para acelerar o processo civilizatório imposto pelo capital e a educação do povo foi buscada para consolidá-lo”.

Então, para as camadas populares, a EF é vista como cura para os males que esses indivíduos sofriam. Serviria para edificar um corpo forte e saudável o suficiente para aguentar os trabalhos manuais (físicos) aos quais estavam submetidos e relegou, ao próprio indivíduo, a responsabilidade de cuidar de sua saúde, assim, deveria ser educado para assumi-lo, resultando em um aprimoramento eugênico e moralização do corpo pelo exercício físico. Contudo, ainda “havia a preocupação em controlar os trabalhadores no seu tempo livre para aumentar a capacidade de produção e também amenizar os conflitos ‘capital – trabalho’, descaracterizando a classe trabalhadora enquanto classe” (MELLO, 2009, p. 126).

Assim, os Métodos Ginásticos e a instituição militar influenciaram fortemente o sistema educacional no Brasil nas primeiras quatro décadas do século XX, no entanto, foi marcadamente na ditadura do Estado Novo (1937 – 1945) que o projeto de sociedade desse período histórico atingiu o auge da militarização na escola. Não menos importante, a EF na escola caracterizava-se por ser pura e simplesmente prática, a ponto de não existir diferença entre ela e a instrução física militar. Consequentemente, seu lado científico, até esse momento, não tinha importância o suficiente para alguma preocupação na identidade pedagógica no currículo escolar (SOARES et al, 2012, p. 53).

No entanto, ao contrário do que afirma Soares et al (2012), Beltrami (2006, p. 45) comenta que a EF já se encontrava contemplada de forma significativa no Plano Nacional de Educação que tinha sido elaborado pelo Conselho Nacional de Educação em 1937 mostrando, de certa forma, sua necessidade e importância para o contexto social, sendo obrigatória nos cursos primários e secundários, e facultativa no ensino superior. Contudo, esse foi o mesmo ano em que foi instaurado o Estado Novo e, assim, o Plano Nacional de Educação acabou nem chegando a ser votado na Câmara, pois Getúlio Vargas havia dissolvido o Congresso sob a justificativa de uma nova ameaça comunista.

Nesse período, até então, os indivíduos encarregados de ministrar as aulas de EF nas escolas eram os formados pelas instituições militares, entretanto, segundo o Decreto-lei n°

1.212/39, criou-se a primeira escola civil de formação de professores de EF. A partir disso, nasce a Escola Nacional de Educação Física e Desportos<sup>37</sup>, que tinha por finalidade formar pessoal técnico em EF e desportos; executar o ensino da EF a partir da teoria e da prática, difundir seus conhecimentos específicos e realizar pesquisas à sua área. Para Beltrami (2006, p. 46), ainda nesse período o Exército mostra bastante empenho para agilizar a implantação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto, pois havia a “crença de que através da Educação Física se poderia acelerar o processo do aprimoramento do homem brasileiro”.

### 3.2.2 A obrigatoriedade da Educação Física no ensino profissionalizante

A Rede Federal de Educação Profissional, criada no início do século XX, e as Escolas Profissionalizantes, chamadas Escolas de Aprendizes Artífices, que faziam parte dessa rede desde 1909 em todas as capitais da república, tinham a característica de serem assistencialistas no intuito de fomentar o preparo da população marginalizada. Após algum tempo, essa característica inicial voltou-se para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. Nesse período, a rede federal expandiu-se a ponto de ser reconhecida e adquirir prestígio, conseqüentemente, foi tornando-se centro de referência em ensino profissionalizante de nível médio e tecnológico em todo o país (SILVA; FRAGA, 2014, p. 263).

Segundo Gasparotto e Navarro (2017, p. 160), para o ensino profissionalizante, a EF tornou-se obrigatória apenas em 1942 nos cursos das áreas industriais e comerciais e, posteriormente, em 1946, estende-se para o ensino regular agrícola<sup>38</sup>. Entre o período de 1945 e 1964, o esporte aparece com expressivo espaço por conta do discurso de educação política e intervenção pedagógica, assim, a disciplina começa a apresentar caráter pedagógico.

Soares et al (2012, p. 53) reafirmam esse contexto quando explicam que,

[...] após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgem outras tendências disputando a supremacia no interior da instituição escolar. Destaca-se o Método Natural Austríaco desenvolvido por Gaulhofer e Streicher e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado no Brasil

<sup>37</sup> Ligada à Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos ministrava cursos superiores de educação física com dois anos de duração; curso normal de educação física, curso de técnica desportiva, curso de treinamento e massagem, curso de medicina da educação física e dos desportos, todos com um ano de duração (BRASIL, 1939).

<sup>38</sup> Isso efetivou-se a partir do Decreto-lei nº 4.073/42, Lei orgânica do ensino industrial; Decreto-lei nº 6.141/43, Lei orgânica do ensino comercial e; Decreto-lei nº 9.613/46, Lei orgânica do ensino Agrícola.

por Auguste Listello. Predomina nesse último a influência do esporte que, no período do pós-guerra, apresenta um grande desenvolvimento, afirmando-se paulatinamente em todos os países sob influência da cultura europeia como elemento predominante da cultura corporal.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, período histórico marcado pela ditadura civil-militar, afirma-se a EF em qualquer nível de ensino, inclusive no ensino profissionalizante. No entanto, a EF é obrigatória desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que a instituía para os alunos dos cursos primário e médio até os 18 anos de idade. Silva e Fraga (2014, p. 266), entretanto, ressaltam que, dez anos depois da primeira LDB, foi um período de grande significância para a EF, pois,

[...] em relação à disciplina de EF, a LDB de 1971 reafirmava a obrigatoriedade de sua “prática” em todas as instituições escolares independentemente do nível de ensino, considerando-a indispensável para a formação integral das crianças e dos jovens brasileiros. Essa valorização da EF enquanto disciplina escolar veio, nesse mesmo ano, acompanhada por outro componente importantíssimo para a história da EF, a publicação do Decreto n. 69.450/71. A partir do referido Decreto, o governo militar não somente assegurou a presença da EF nas escolas, como também regulamentou sua prática nos diferentes níveis de ensino. Ficava evidente a proposta para a EF escolar, independentemente do tipo de escola, direcionada para a promoção da saúde e da aptidão física através da prática, principalmente, de atividades esportivas e recreativas. Modelo o qual respeitava as tradições da EF das Escolas Propedêuticas. Outros aspectos referentes à presença da EF nos currículos escolares como a frequência semanal, a duração semanal, bem como à possibilidade de dispensa das aulas, também foram regulamentados por esse mesmo Decreto.

No estudo dos autores supracitados, em que realizam um levantamento de informações sobre a EF relacionada ao ensino profissionalizante em Porto Alegre, relata-se que entre as “matérias lecionadas” estavam exame biométrico, teste de Cooper, diferentes tipos de ginástica (estética, calistênica e moderna), voleibol e atividades em sala de aula para os dias de chuva. Isso só reforça a afirmação de Mello (2009, p. 126) a esse respeito, de que “o suporte teórico da EF continuava dominado pelas ciências biológicas na perspectiva da aptidão física, mas direcionado para o esporte como único conteúdo”.

Contudo, em 1968, o Ato Institucional nº 5, que foi emblemático em relação ao aparato repressivo do governo militar, culminou no acirramento de forças entre os manifestantes dos segmentos organizados da sociedade civil que criticavam as políticas econômicas, sociais e culturais daquele período. Inclusive, estudantes e docentes das universidades tiveram seus

movimentos derrotados deixando a abertura para que a ditadura civil-militar impusesse sua própria reforma (BELTRAMI, 2006, p. 66).

Por consequência disso, Beltrami aponta que,

[...] o novo momento econômico estava exigindo a formação de um novo quadro profissional qualificado, que atingia principalmente o segundo grau e o nível superior. De acordo com o tecnocratas no poder, era preciso formar um contingente **qualificado de nível técnico** a ser realizado pelo **ensino profissionalizante**, razão pela qual o segundo grau passava a ter caráter de terminalidade; e formar um contingente diversificado de profissionais de nível superior, que atendessem ao novo campo científico-tecnológico exigido pelas forças produtivas. Daí uma das razões do expansionismo dos cursos de nível superior para dar conta de formar quadros tanto para o setor produtivo quanto para a esfera ideológica, principalmente o sistema de ensino cuja mudança e expansão estavam sendo previstas. Por essa razão, a Educação passou a ser vista, na concepção do modelo brasileiro em implantação, como um investimento voltado para preparar indivíduos para o trabalho (2006, p. 67, grifos nossos).

Portanto, para Ramos (2014, p. 15), “a formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, era um aspecto estratégico para o país, seja em uma ou em outra direção”. A ditadura tinha entre outros objetivos, o desenvolvimentismo, a partir de uma iniciativa autoritária, pois o país havia iniciado uma fase acelerada de industrialização e crescimento econômico. Para tanto, a classe trabalhadora era taxada como o grupo que realizaria cursos técnicos superficiais para que pudessem sanar a demanda industrial que aumentava (FURLAN, 201-, p. 2).

Para Furlan (201-, p. 2), na perspectiva de ensino voltada para a formação para o trabalho não se via nenhuma linha de formação crítica. E, apesar da expansão que ocorria do ensino profissionalizante naquele período, o regime militar acabou por não oferecer condições necessárias para que a educação profissional tivesse um mínimo de qualidade e com a extensão que esperavam os setores industriais.

Esse período também foi marcado por uma forte influência do tecnicismo e, sob essa influência, o sistema educacional absorveu princípios do binômio taylorista-fordista, tais como rendimento, produtividade, eficiência e eficácia. Além do mais, há o predomínio de objetivos operacionais, fragmentação dos conteúdos, ênfase na organização do processo educacional, nos métodos e técnicas utilizadas no ensino. Com isso, seguido de uma forte influência externa no intuito de formar uma ideologia no país que pudesse favorecer os EUA e os setores mais significativos das elites dirigentes, na EF desenvolvem ideais que têm no desporto seu foco principal, como já referido (MELLO, 2009, p. 129).

Para Soares et al (2012, p. 53), o esporte terá tanta influência no sistema escolar que não será mais o “esporte da escola, mas sim o esporte na escola”. A EF passa então a subordinar-se à esfera esportiva, tornando as instituições de ensino como prolongamentos desta em referência ao esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Os princípios atrelados ao esporte na escola no período são o rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, bons resultados no esporte como sinônimo de vitória e racionalização das técnicas.

Para os autores supracitados ainda:

O esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva (SOARES et al, 2012, p. 54).

Para Mello (2009, p. 130), em todos os níveis de ensino, a esportivização estará presente, especialmente no ensino superior, quando nos referimos à formação profissional, pois nesse período ocorrerá uma expansão dos cursos de EF e uma estruturação regular de cursos de pós-graduação<sup>39</sup>, reiterando, de certa forma, o que já afirmamos sobre Beltrami (2006) quando menciona a expansão dos cursos superiores para dar conta da demanda de formação da época.

Esse movimento de tendência esportiva, além de preparar os indivíduos desde muito jovens dentro das instituições de ensino e, assim, selecionar talentos para firmar uma imagem do país que estaria em pleno desenvolvimento, tinha como consequência a discriminação de alunos que não possuíam tanta habilidade. Soma-se isso ao fato de que ainda tinha o objetivo de ocupar, principalmente, o tempo de estudantes para que eles não conseguissem se organizar com movimentos no intuito de criticar a ordem estabelecida (MELLO, 2009, p. 131).

Filho corrobora a afirmação de Mello, assim:

[...] coube à Educação Física o papel de, entrando no ensino superior, por conta do Decreto-lei 705/69, *colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil*. Evidencia-se, dessa forma, os traços alienados e alienantes absorvidos pela “personagem” vivida pela Educação Física (1988, p. 95, grifos do autor).

---

<sup>39</sup> Mello (2009, p. 130) indica que a formação acadêmica dos professores concluintes em EF se dará na relação com a biologia, física e fisiologia.

E mais:

[...] os passos dados pela Educação Física não era isolados. Guardavam singular similitude com aqueles outros ensaiados pela Educação Moral e Cívica, numa demonstração incontestada de que a inclusão compulsória da Educação Física no ensino superior veio atender a uma ação engendrada pelos “arquitetos” da ordem política vigente, no sentido de aparar possíveis arestas no campo educacional – que pudessem vir a colocar em risco a consecução do projeto da sociedade em construção (FILHO, 1988, p. 96).

Diante do exposto, podemos notar toda a estrutura ideológica que se alinhava para a formação desse novo homem para a sociedade que, além de tudo, observava a Seleção Brasileira de Futebol ser campeã novamente em 1970, reforçando valores e costumes para que os acirramentos e tensionamentos produzidos por essa mesma sociedade não chegassem ao seu limite.

### 3.2.3 O Movimento Renovador da década de 1980 e 1990

O estudo de Silva e Fraga (2014, p. 267) não aponta mudanças significativas em relação à EF nos currículos da educação profissional, no caso específico dos autores. No entanto, em âmbito nacional, o final da década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização e reabertura política. Para esses autores, nesse período percebe-se crescentes disputas e interesses em relação aos rumos que teria a educação, principalmente a educação de Segundo Grau.

Para Darido e Rangel (2014, p. 5), a década de 1980 é marcada por um processo que envolve várias transformações, das pesquisas acadêmicas à prática pedagógica dos professores de EF. Em seu estudo, as autoras apontam alguns aspectos que influenciaram a EF. O primeiro deles estava relacionado aos movimentos de organização civil e as Diretas Já, que contavam com a participação de muitos professores e acadêmicos de EF. O segundo refere-se à liberdade alcançada pela comunidade acadêmica para pesquisar em diversas áreas do conhecimento filosófico e científico, até as que poderiam ser contra ao regime governamental. Por fim, a realização de encontros e debates promovidos pelas instituições ligadas à EF com diferentes concepções dessa área.

Esse período, para Mello (2009, p. 142), caracterizou-se pela luta pelo fim da ditadura e, mundialmente, por um novo estágio no processo de acumulação capitalista, o de globalização,

que questionava o papel do Estado na regulação da economia e mudanças em alguns setores, além da já mencionada luta política e produção científica de grande parte dos profissionais de EF. Essas ações políticas reivindicavam não só melhores salários, mas educação pública de qualidade por meio do fomento de discussões e propostas para mudanças no encaminhamento pedagógico e de conteúdos.

Assim,

[...] se tornava explícito para alguns educadores que a educação estava intimamente ligada aos processos de construção da sociedade, fosse no sentido de conservar ou transformar radicalmente as relações sociais capitalistas. Para aqueles educadores que se punham contra a ordem social vigente, fazia-se necessária uma tomada de decisão no sentido de transformá-la. Voltava à tona a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire formulada na década de 60 e reprimida pela ditadura militar, e começava a ser construída, tornando-se decisiva, a Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Dermeval Saviani. Essas duas correntes se transformaram nas principais referências para a maioria dos educadores que se posicionam no campo da “esquerda educacional” (MELLO, 2009, p. 143).

Portanto, questionar as bases biológicas que se fundavam na EF seria indispensável para o avanço da área, pois a educação voltou-se para a formação de um homem crítico sobre a sua realidade e, no âmbito escolar, voltado para este fim, poderia não existir espaço para uma perspectiva que considerasse o homem apenas em sua esfera biológica. Muito pelo contrário, para Mello (2009, p. 140), o período caracterizado pela tentativa de recomposição do capital teve, paralelamente, o desenvolvimento do movimento intelectual que atingiria os campos específicos da arte, arquitetura, literatura, filosofia, entre outros, produzindo o chamado pós-modernismo. Além disso, esse processo de recomposição também influenciou a organização social do trabalho que, do modelo taylorista-fordista, passou a dividir campo de atuação com o modelo toyotista, que tinha por características “obter a máxima intensidade do trabalho e o máximo rendimento de uma mão-de-obra totalmente flexível, à qual se volta a contestar, cada vez mais (até os relatórios do Banco Mundial), o direito organização sindical” (CHESNAIS, 1996, p. 17 apud MELLO, 2009, p. 137).

Para a EF, esse contexto converge para o questionamento do paradigma que tinha como base as ciências naturais e humanas de uma perspectiva positivista, que a orientava para a aptidão física relacionada à saúde e, mais fortemente, ao esporte. Assim, a EF buscou respaldo na “fenomenologia, materialismo histórico, psicologia humanista de Carl Rogers e em autores da Escola de Frankfurt” (MELLO, 2009, p 144).

Desse modo, para Machado e Bracht (2016, p. 850), no campo escolar da EF no Brasil na década de 1980, surge um conjunto de produções e debates que ficou conhecido como “Movimento Renovador da Educação Física” (MREF). Para esses autores, existia nesse movimento diferenças no que tange ao seu segmento crítico<sup>40</sup> ou “revolucionário”, pois a EF também se apropriava de teorias críticas do campo mais geral da educação no Brasil daquele mesmo momento.

Com isso,

[...] um dos elementos constitutivos do MREF foi a incorporação de outros pressupostos balizadores para sua fundamentação (as humanidades), o que permitiu à disciplina o “estranhamento” necessário para a revisão de suas práticas. O tipo de mudança vislumbrada, inédita até aquele momento, ganhou ares de uma verdadeira crise de identidade, na qual a EF se viu diante de questões que não faziam parte de seu cotidiano (MACHADO; BRACHT, 2016, p. 850).

Bianchini (2015) aponta que esse foi um período “turbulento” para a área, mas que as discussões teóricas possibilitaram avanços para a EF, inclusive para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em que a EF alcançou o status de componente curricular na primeira versão do documento e a produção de concepções pedagógicas.

Quanto às concepções pedagógicas, cabe aqui expormos de forma sintetizada as que se destacaram mais nesse processo. Soares et al (2012, p. 54) destacam a “psicomotricidade” possuindo variantes com a “psicocinética” de Jean Le Boulch. Para Le Boulch (1982, p. 13), essa proposta seria “uma teoria geral do movimento que diz respeito ao enunciado de princípios metodológicos próprios, servindo de base a uma concepção global da educação, [...] apoiando-se no conhecimento das etapas do desenvolvimento psicomotor”. O mesmo autor enfatiza que essa teoria tem origem no intuito de sanar as necessidades de uma educação real do corpo, que a EF não estava tendo condições de resolver (LE BOULCH, 1982).

Para Darido e Rangel (2014, p. 7), a psicomotricidade é, desde a década de 1970, a primeira articulação de perspectiva pedagógica que se contrapunha aos modelos anteriores. Além

---

<sup>40</sup> Mello (2009, p. 145) menciona o desacordo dos posicionamentos quanto ao o que seria a EF e sua função dentro das instituições formais de educação ou a relação com a sociedade. Essas divergências emergiram nesse contexto político da década de 1980 e seguem até os dias atuais. Um fato interessante mencionado pela autora é a origem da preocupação com a cientificidade da EF nesse processo, no entanto, “a partir do momento em que é denunciado o forte conteúdo ideológico da Educação Física, bem como a sua restrição à aptidão física e ao esporte, o que não deixa de ser também um componente ideológico, os grupos se distanciam”. Complementa ainda que as propostas pedagógicas produzidas possuíam uma perspectiva crítica, mas o contrário também é verdadeiro, possuindo propostas de cunho mais conservador.

do mais, a psicomotricidade “defende uma ação educativa que deve ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade” (DARIDO; RANGEL, p. 8).

Nesse sentido, há a abordagem desenvolvimentista que tem, entre outros autores que tratam a seu respeito, um mais conhecido, Go Tani. O autor define como uma abordagem voltada para o desenvolvimento motor de crianças e adolescentes, com intuito de caracterizar os processos de crescimento e desenvolvimento motor normal, o cognitivo e o afetivo-social e, a partir dessas informações, estruturar as aulas de acordo com o que se queria propor. Defende como objeto de estudo da EF o movimento (TANI, 2008).

De acordo com Tani (2008, p. 315),

[...] a Abordagem Desenvolvimentista coloca o movimento humano como centro das preocupações da Educação Física Escolar. Deste modo ele é interpretado na dinâmica interação do ser humano com o meio ambiente e também dentro do ciclo de vida de um indivíduo, enquanto um elemento que contribui para uma crescente ordem no sistema, ou seja, um aspecto crítico da vida.

Para essa abordagem,

[...] uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras – um dos conceitos mais importantes dentro dessa abordagem, pois é através delas que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 9).

Em seguida, há a concepção crítico-superadora, que se propõe a uma elaboração de uma teoria pedagógica e um programa de organização escolar, portanto, não é uma proposta apenas para a EF. Essa proposta materializa-se na publicação do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* e foi construída a partir da participação que se denominou “Coletivo de Autores”. Fazem parte desse conjunto os professores Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Maria Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bacht.

O livro discute “questões teórico-metodológicas da EF, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (SOARES et al, 2012, p. 19). Nesse sentido, também define a especificidade da EF, qual seja, a cultura corporal, a partir do materialismo histórico.

Ao elaborarem a proposta, de acordo com os autores, os temas são trabalhados levando em consideração as condições reais do exercício profissional, como as limitações materiais da escola, baixos salários, desvalorização da profissão. Apesar disso, preocupa-se em transformar a sua prática, à procura do conhecimento para que, então, possa complementar seu déficit de formação, além de compreender que a sociedade é composta por classes antagônicas, colocando-se ao lado da classe trabalhadora (SOARES et al, 2012, p. 19).

Para Darido e Rangel (2014, p. 13), a seleção de conteúdos a serem passados deve considerar a sua relevância social, contemporaneidade, além de adequá-los às características sociais. Para atender aos interesses de classe, de acordo com Soares et al (2012), a proposta baseia-se em uma pedagogia diagnóstica, judicativa e teleológica<sup>41</sup>, além de utilizar a perspectiva do currículo ampliado.

Outra concepção pedagógica do mesmo período é a chamada “crítico-emancipatória”, que tem como seu autor mais expressivo Eleonor Kunz. O livro com mais destaque dessa concepção intitula-se “Transformação didático-pedagógico do Esporte”. Para Bianchini (2015, p. 88), a base teórica dessa concepção predominou sob a influência da teoria-crítica frankfurtiana e na fenomenologia, por meio das quais se vê uma possibilidade melhor de poder compreender o objeto de estudo da EF.

Para o mesmo autor,

[...] a visão crítica-emancipatória demonstra que sua finalidade vai além do esporte e além da própria Educação Física, o que condiz com um aspecto interdisciplinar e crítico sobre a educação. [...] As críticas dessa concepção dizem respeito também à escola de um modo geral, pois [...] esta deve procurar desenvolver uma “educação libertadora”, baseada no diálogo, conhecendo o “Mundo Vivido” do educando e compreendendo-o como sujeito de sua própria ação (BIANCHINI, 2015, p. 90).

Essa concepção propõe que alguns aspectos sejam ensinados por meio de uma sequência. São estratégias denominadas “transcendência de limites” sendo elas, a encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento<sup>42</sup> (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 14).

<sup>41</sup> Assim, é diagnóstica e judicativa porque se propõe a constatar e ler os dados do real, interpretando e colocando, sobre esses dados, um julgamento que dependerá da perspectiva de classe de quem julga. É teleológica, pois determina um objetivo para se alcançar que também incorrerá sobre a perspectiva de quem elabora esse objetivo, podendo ser conservador ou transformador (SOARES *et al*, 2012, p. 27).

<sup>42</sup> A primeira dessas estratégias, a encenação, se dá pela manipulação e exploração das possibilidades do que se possa fazer do uso de recursos didáticos, mas também dos alunos enquanto descobridores e inventores, possibilitando ainda

Por meio da Teoria da Ação Comunicativa elaborada por Habermas, portanto, da ação comunicativa, os indivíduos poderiam chegar ao esclarecimento e à emancipação. Para Mello, a partir da Teoria da Ação Comunicativa, Kunz produz suas teses em relação ao esporte e sua transformação didático-pedagógica e também para a elaboração das aulas para a EF em três categorias: Trabalho, Interação e a Linguagem. A partir desses pressupostos, “as ‘situações de ensino’ apresentam como conteúdo os esportes, as danças e as atividades lúdicas. Os dois últimos enfatizando seu caráter de sensibilidade e de libertador da subjetividade humana, da submissão e da obediência” (MELLO, 2009, p. 150).

Ao expor de forma breve as concepções que mais se destacaram nesse período, recorreremos ao quadro elaborado por Albuquerque et al (2007, p. 129), a partir da sistematização de Celi Taffarel, em que a autora utiliza três critérios:

- 1) a direção política do processo de formação humana; 2) as possibilidades explicativas históricas de proposições epistemológicas; 3) as referências propositivas sistematizadas e não-sistematizadas para a educação física escolar e suas fundamentações teórico-metodológicas sobre o ensino e aprendizagem (ALBUQUERQUE et al, 2007, p. 129).

Quadro 7 – Sistematização das abordagens na área da Educação Física

I – Concepções não-propositivas	II – Concepções propositivas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem sociológica (Betti, Bracht e Tubino)</li> <li>• Abordagem fenomenológica (Moreira, Picollo e Santin)</li> <li>• Abordagem cultural (Daolio)</li> </ul>	<p>1. Não-sistematizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem desenvolvimentista (Go Tani)</li> <li>• Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética (Freire)</li> <li>• Abordagem a partir da referência do lazer (Marcellino, Costa e Bracht)</li> </ul>	<p>2. Sistematizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem crítico-emancipatória (Kunz e Bracht)</li> <li>• Abordagem da concepção de aulas abertas a experiências. Escola móvel (Hildebrandt-Stramann)</li> <li>• Abordagem da aptidão</li> </ul>

vivências socioemocionais de forma comunicativa e a execução de papéis em uma dramatização. A problematização é o confronto e discussão sobre as situações de ensino produzidas pela encenação, na qual se procura estabelecer as contradições e conflitos, mas podendo oferecer resoluções. Por fim, a ampliação materializa-se quando se elencam as dificuldades constatadas nas ações e a reconstrução coletiva seria a síntese desse processo, sendo atribuído outro significado ao fenômeno por meio das análises e discussões anteriormente feitas (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 15).

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem histórica (Goellner, Melo e Soares).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem a partir da referência do esporte para todos (Dieckert)</li> <li>• Abordagem plural (Vago)</li> </ul>	<p>física/saúde e/ou atividade física e saúde (Araújo e Gaya)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem crítico-superadora (Coletivo de Autores, Escobar e Taffarel)</li> </ul>
--	--	--

Fonte: Sistematização realizada por Taffarel (1997) *apud* Albuquerque et al (2007).

Outros autores preocuparam-se em realizar essa tarefa, também. O estudo de Bianchini (2015), que tem como um de seus objetivos discutir sobre o Movimento Renovador da Educação Física, ao falar sobre as proposições realizadas pelos estudiosos da área, cita a classificação feita Bracht e González (2008). Sob essa classificação,

[...] constituíram-se dois grupos: um formado pelos grupos que não tinham um sentido político e progressista, que seriam: abordagem desenvolvimentista de TANI e outros (1988), educação de corpo inteiro de João Batista Freire (1989), e, por fim, a perspectiva de promoção da saúde de Guedes e Guedes (1994) e Nahas (2001). E o segundo grupo concentrava nas pedagogias “ditas críticas”, que tinham uma visão de mundo que preconizava a transformação social, são elas: a concepção de aulas abertas em Educação Física (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e a abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 1991, 1994) (BIANCHINI, 2015, p. 77).

Tanto Albuquerque et al (2007) quanto Bianchini (2015), que fazem menção à classificação das concepções e abordagens do período pós-ditadura na EF brasileira<sup>43</sup>, mostram-nos um patamar mais amplo desse movimento e o empenho dos pensadores da área em projetar uma “nova roupagem” para que, então, essa área legitime-se como área científica.

### 3.2.4 A década de 1990 para o ensino profissionalizante e a retirada da Educação Física dos currículos

Silva e Fraga (2014, p. 267) sinalizam que, no início da década de 1990, para o ensino profissionalizante não existiam escolas de acordo com o modelo preconizado do Regime Militar, apenas a Rede Federal de Educação Profissional e poucas outras instituições. Os debates e

<sup>43</sup> Nesse sentido, é necessário destacar que essas classificações das abordagens e teorias relacionadas à Educação Física são feitas de acordo com as perspectivas de homem e de mundo dos autores que as classificam. Evidentemente, essas classificações podem sofrer alterações de acordo com cada proponente.

discussões provocados pela abertura política do período culminaram, no âmbito educacional mais geral, na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.495/96 que, dentre outras coisas, reacendia o embate de instituições de ensino propedêutico e profissionalizante. No entanto, não se distinguem somente por seus currículos, mas claramente por uma perspectiva de interdependência entre a formação profissional e a formação regular, em que a formação profissional seria um complemento da formação do aluno. Portanto, tratada como formação à parte, explicita que o ensino profissional não se configura como parte da estrutura da educação regular e, assim, os cursos profissionalizantes acabavam por não dar condições para que o aluno pudesse dar continuidade aos estudos (SILVA; FRAGA, 2014; VIAMONTE, 2011).

A LDB nº 9.394/96 propõe que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Assim, a lei dava a entender que o educando deveria concluir o ensino médio regular para depois ingressar no ensino profissionalizante. O intuito era o de fazer lograr ao ensino médio uma identidade ligada à formação básica que deveria estar ao alcance de todos, para então romper com a dicotomia do ensino profissional e o ensino superior (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Na realidade, o que se viu, segundo Kuenzer (1997) *apud* Viamonte (2011, p. 38), é que:

[...] a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente na oferta propedêutica [...] como a via preferencial para o ingresso no nível superior, permanecendo os velhos ramos [...] como vias preferenciais de acesso ao mundo do trabalho.

Desse modo, para Viamonte (2011, p. 38), o ensino técnico constituir-se-ia em um sistema paralelo e independente, pelo qual seria possível articular-se com o ensino regular ou não se aproximar completamente. Isso acaba concretizando-se e sendo reforçado no ano seguinte à LDB 9.394/96 com o Decreto nº 2.208/97, que determinava que o ensino profissional seria organizado a partir de um currículo próprio e que fosse independente do ensino médio, portanto, de acordo com o art. 5º, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Desse modo,

[...] sob a forma Concomitante, a educação profissional era ofertada ao estudante que optasse por fazer ao mesmo tempo o ensino médio regular (de caráter propedêutico) e

um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo realizar os dois cursos na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa) de ensino. A outra forma era a Sequencial (também conhecida como subsequente ou pós-médio), destinada ao aluno que já houvesse concluído o ensino médio regular (de caráter propedêutico), e, portanto, após a conclusão da educação básica (SILVA; FRAGA, 2014, p. 268).

De acordo com os autores supracitados, a EF passou a ter caráter de complementaridade ao ensino médio regular e isso se reforça ao passo que a certificação dos alunos, para qualquer habilitação, só seria possível adquirir mediante a conclusão do Segundo Grau do ensino regular e, nesse caso, apenas optar pelo ensino profissional não resultaria em habilitação para o ensino superior, sendo necessário concluir o ensino regular<sup>44</sup>.

Ortigara (2013, p. 4) aponta para a mesma direção quando comenta que a LDB procurava estreitar a relação do ensino profissional e propedêutico, buscando um ensino médio a partir de uma educação politécnica para todos e o ensino técnico para aqueles que optassem por uma formação profissional. Assim, essa última deveria complementar a formação do indivíduo. No entanto, aponta-nos algo não mencionado ainda no estudo, o fato de que o governo do presidente da época, Fernando Henrique Cardoso, acabou “passando por cima” do processo de construção democrática da LDB propondo um substitutivo do senador Darcy Ribeiro juntamente com o Projeto de Lei nº 1.603/96<sup>45</sup> do MEC, que objetivavam seguir a linha dos discursos das demandas de educação para o trabalho, pretendendo expor um posicionamento governamental. Esses projetos tinham a intenção de facilitar a formação em larga escala de mão-de-obra, atendendo, assim, à demanda do mercado de trabalho, tornando a educação profissional secundária ao ensino básico regular.

---

<sup>44</sup> Os argumentos utilizados para que isso se efetivasse tiveram fundamento, em primeiro lugar, nas orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) aliadas à diretrizes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para reformas nos sistemas de ensino dos países da América Latina, por conta do modelo taylorista-fordista de qualificação dos trabalhadores que mostrava sinais de esgotamento e, dentro dos países de capitalismo avançado, já se geravam debates em torno do tema. Em segundo lugar, as orientações anteriormente citadas conseguiram eco com autoridades e pensadores brasileiros que passaram a tratar o ensino técnico de nível médio que, sob a lógica fordista era a forma considerada adequada para a formação de trabalhadores para exercer funções intermediárias da produção, no entanto, naquele momento, é tratado como de alto custo para o Estado e sem efetividade para a classe trabalhadora. Isso, justamente porque esse tipo de modelo de ensino pautado no fordismo possuía uma oferta restrita e rigidez curricular e, paralelamente, boa qualidade, o que acabava atraindo filhos da classe média que utilizavam esse modelo de ensino para alcançar vagas na universidade, restringindo o acesso de grupos menos favorecidos (RAMOS, 2008, p. 546)

<sup>45</sup> Esse projeto de lei previa que a educação profissional e educação regular fizessem parte de um sistema separado. Contudo, posteriormente, o governo de Fernando Henrique Cardoso abandonou o projeto de lei ao passo que efetivava o Decreto nº 2.208/97 que estabelecia justamente essa separação (ORTIGARA, 2013, p. 5).

Ramos (2008), em seu estudo sobre a reforma educacional no ensino profissional, adverte que esse processo, além das consequências já citadas acima, segmentou a formação dos trabalhadores por meio do Decreto nº 2.208/97, no qual o nível básico corresponderia à exigência de ensino fundamental, o nível técnico exigiria ensino médio (cursantes ou concluintes) e o nível tecnológico seria uma espécie de “nível superior da educação profissional”. Assim, permitiu à autora concluir, a partir dessas medidas e relacionando-as à reestruturação produtiva capitalista, que isso significou procedimentos para adequar a formação de trabalhadores para com o regime de acumulação flexível<sup>46</sup>.

Contudo, Silva (2000, p. 26), aponta elementos defendidos pelos Relatores/Conselheiros da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) no que tange às consequências para os alunos e os sinaliza como vantagem. O Decreto nº 2.208/97 flexibiliza o caminho planejado no itinerário da educação profissional, fazendo com que os alunos possam cumprir seu curso em várias instituições realizando módulos, disciplinas ou créditos, além de não ficarem atados a uma rigidez curricular ou a instituições, poderiam realizar em menor ou maior tempo e as instituições poderiam constantemente rever seus conteúdos.

Ademais, o que se compreende desse contexto é a complexidade dos rumos opostos dados à formação profissional. De um lado, os defensores de uma educação que pudesse chegar o mais próximo possível da educação politécnica e de outro, os que julgavam ser necessário focar os objetivos em uma formação de mão-de-obra aligeirada para que a demanda dos arranjos produtivos fosse suprida.

Esse contexto incidiu diretamente no campo da EF, uma vez que, segundo Gasparotto e Navarro (2017, p. 160), referindo-se ao ensino profissional,

[...] grande parte das escolas profissionalizantes passou a ofertar somente esta modalidade de ensino e a disciplina de Educação Física (de caráter propedêutico) foi em muitos casos suprimida dos currículos dessas escolas.

Isso confirma-se no estudo sobre a política de educação profissional realizado por Arruda (2010, p. 4). A autora constata que esse processo:

[...] afetou a dinâmica das escolas técnicas federais não só do ponto de vista pedagógico, como também pela emergência de embates concorrenciais entre os professores

---

<sup>46</sup> Para Ramos (2008, p. 548), “na acumulação flexível, a força de trabalho simples poderia prescindir de uma formação técnica, já que as operações, realmente, se simplificam. Para a força de trabalho competências flexíveis genéricas são mais necessárias do que as específicas, para que a adaptação aos arranjos produtivos possa ser ágil”. Desse modo, a formação técnica de nível médio integrada não chega a ter espaço nas discussões sobre políticas educacionais e em opções de sistemas de ensino.

vinculados a disciplinas de formação geral e entre os professores de disciplinas técnicas, enquanto estes últimos anteviam maior visibilidade para seu campo de atuação, os primeiros temiam perder espaço no novo perfil institucional que privilegiava o ensino técnico.

Com a chegada dos anos 2000, reacende a discussão acerca da desvinculação do ensino técnico e o ensino regular (propedêutico). No seio dessa discussão, os setores educacionais ligados ao campo da educação profissional e os estudiosos da área do trabalho e educação mobilizam-se a fim de que haja uma unificação do ensino propedêutico e profissional para uma perspectiva de educação “politécnica” em relação ao ensino médio no país (SILVA; FRAGA, 2014, p. 2014).

### 3.2.5 O governo Lula e a reorganização da rede federal de ensino profissionalizante

A chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, no final de 2002, projetou expectativas em relação à educação profissional, principalmente, por conta da possibilidade de revogação do Decreto nº 2.208/97 e quanto aos rumos do ensino médio no país, a partir de uma perspectiva mais democrática de decisões (ARRUDA, 2010, p. 6). Além disso, os rumos da educação profissional voltaram a ter importância estratégica para o novo projeto de desenvolvimento do país, como assim enfatiza Ortigara (2013, p. 6):

O tratamento dado a educação profissional pelo novo governo, seria a reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociavam a educação profissional da educação básica.

Desse modo, após um ano de governo, é promulgado o Decreto nº 5.154/04 que se assemelhava em muito com o Decreto nº 2.208/97, apesar disso, uma das diferenças mais relevantes era a integração do ensino propedêutico e ensino profissional<sup>47</sup>, na mesma medida que cada unidade escolar ficou responsável por definir a organização curricular dos cursos que iria ofertar juntamente com a possibilidade de segmentação. Assim, a EF como disciplina na Rede Federal de Educação Profissional ganha fôlego novamente e apresenta-se como portadora de um

---

<sup>47</sup> A perspectiva de integração, apesar de não ser propriamente uma educação politécnica, apontava nessa direção porque continha os princípios da sua construção (SILVA; FRAGA, 2014).

currículo diferenciado em relação às abordagens das mais variadas manifestações corporais ligadas à EF (GASPAROTTO; NAVARRO, 2017; SILVA; FRAGA, 2014; ORTIGARA, 2013).

Para Arruda (2010, p. 7), a derrubada do Decreto nº 2.208/97 foi resultado de um árduo trabalho realizado por educadores progressistas na época que estavam se articulando para conseguir a revogação desse decreto e propor que esse processo, entre ensino médio técnico e ensino médio, fosse realizado mais democraticamente. Todavia, se por um lado houve ganhos reais com a integração do ensino médio e o ensino técnico, por outro não se conseguiu desarticular a estrutura principal de ambas as formas de ensino que são as respectivas diretrizes curriculares<sup>48</sup>.

Com esse processo e a Rede Federal passando por uma nova conformação, primeiramente transformando as Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) objetivando o oferecimento de ensino superior nessas unidades e, posteriormente, no final do ano de 2006 e início de 2007, com uma nova configuração, a Rede Federal transformou essas unidades federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como já mencionado, no ano de 2008, por meio da Lei nº 11.892/08 (BRANDÃO, 2010, p. 63). Isso provocou o retorno de disciplinas de base comum para os currículos remodelados das unidades de ensino técnico que fossem oferecer o ensino médio técnico integrado, conseqüentemente, a EF passa a ser cogitada novamente para compor esse quadro.

Nesse sentido, a EF volta a fazer parte das práticas curriculares do ensino médio, bem como do núcleo comum de suas disciplinas. Integra, assim, a formação geral, “ao passo que o ensino profissionalizante assume caráter complementar na formação do aluno-técnico que opta pela modalidade de Ensino Médio integrado ao ensino técnico” (SILVERA, 2014, p. 178). Contudo, mesmo sendo um novo tipo de instituição, a organização curricular perpassa de modo comum as estruturas anteriores de currículo do ensino médio, portanto, inserem-se ali o núcleo de formação geral e outros núcleos que se sustentam a partir desse ensino, tal como o núcleo profissionalizante.

Para Metzner et al (2017, p. 111),

---

<sup>48</sup> Sobre esse aspecto, o primeiro capítulo dessa dissertação aponta que, mesmo ocorrendo a integração do ensino médio e ensino técnico, as instituições ainda teriam a possibilidade de oferecer o ensino técnico separado do ensino médio, o que tornava a superação da dualidade educacional uma superação apenas aparente e não real.

[...] a Educação Física está institucionalmente inserida nos IFs como componente curricular obrigatório dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em comissões de trabalho ou em setor de esportes e lazer como principal área fomentadora de atividades extracurriculares, e nas atividades de extensão e pesquisa relacionadas aos cursos ofertados.

Assim, optamos por expor a temática, inserida nos IFs, primeiramente a partir dos documentos oficiais norteadores da educação básica, bem como, especificamente do ensino médio, sendo eles: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCNs), as Orientações Curriculares para o ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>49</sup>.

Para a LDB, em seu Art. 26, parágrafo 3º, “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Assim, ela deve estar presente e contribuir na formação geral dos alunos desde a educação infantil até o ensino médio tendo formalmente o mesmo patamar que os outros componentes curriculares do contexto escolar<sup>50</sup>.

Já para os Parâmetros Curriculares Nacionais, a EF está vinculada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os PCNs para a EF buscam “aproximar o aluno do Ensino Médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos” (BRASIL, 2000, p. 33). Este documento caracteriza o ensino médio como uma fase em que a área da EF se torna desinteressante e os alunos participam da aula sem compromisso algum. Há também evasão das aulas, o que acaba empobrecendo o trabalho do professor dessa área.

---

<sup>49</sup> Não é o nosso caso, mas julgamos importante mencionar o trabalho de Andreani (2018, p. 69), quando lista alguns documentos das esferas estaduais que se colocaram a elaborar documentos de construção de currículos da educação básica e que estão produzindo avanços que possam orientar a prática docente para a EF. Dentre os estados listados, estão o Paraná, Espírito Santo, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe, Santa Catarina e Distrito Federal.

<sup>50</sup> Para Batista *et al* (2014, p. 498), isso significou para a EF um avanço que legitimou a atuação dos professores que atuavam nas instituições formais de ensino. Ao mesmo tempo, estabelecia um “compromisso social” mais elevado dos outros componentes curriculares sistematizando algumas finalidades básicas para serem alcançadas por cada nível de ensino. Julgamos interessante trazer a reflexão de Batista *et al* (2014) sobre esse tema porque, ao analisar a primeira finalidade relacionada ao ensino médio que, de acordo com o Art. 35 da LDB de 1996, seria a “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”, isso repercutiu no campo da EF questionando as ações pedagógicas oriundas do ensino fundamental que carecem de sentido e significado. Somando-se a isso, a falta de uma base teórica e conceitual para todos os níveis de ensino fez com que “os impasses pedagógicos pudessem ser superados tanto do plano legal quanto no plano da sua legitimação conceitual no espaço escolar” (BATISTA *et al*, p. 498).

Esse mesmo documento ainda revela que a melhor opção, nesse caso, é a vinculação de competências com os objetivos do ensino médio e a aproximação com o ensino da EF. Desse modo,

[...] o motor dessa transformação é a real constatação de que o educando vem, paulatinamente, se afastando das quadras, do pátio, dos espaços escolares e buscando em locais extra-escolares experiências corporais que lhe trazem satisfação e aprendizado como parques, clubes, academias, agremiações, festas regionais (BRASIL, 2000, p. 33).

Os PCNs para a EF no Ensino Médio apresentam uma tendência para a aptidão física e saúde, buscando prestar um serviço à educação social contribuindo para a vida produtiva, criativa e de sucesso dos alunos, só encontrando consolidação de suas pretensões a partir da orientação pela educação da saúde. Além disso, os docentes devem torná-la atrativa e coerente com os objetivos, e renovar o prestígio que se perdeu nos últimos tempos propondo ações que possam alcançar os objetivos do ensino médio (BRASIL, 2000).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a EF está inserida também no conjunto denominado Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. É entendida como campo de disputas, concepções e valores, incorrendo na definição do papel da EF a partir dessas disputas e negociações entre os seus profissionais, bem como, por outros atores da instituição. Diante da pluralidade de funções em que já se usaram o componente curricular já descrito neste trabalho, o documento anuncia que é necessário uma tomada de decisão em relação à formação dos alunos.

Assim, um primeiro passo para a tomada de decisão apontada no documento é o lugar das práticas corporais no conjunto do processo educativo. Entende-se em seu texto que, “as práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferentes e com métodos e técnicas particulares” (BRASIL, 2006, p. 2018). Sendo assim, compreende-se que a EF seria uma forma de compreender o mundo e os seus fenômenos e que, ao mesmo, deve ser reconhecida como um conjunto de saberes.

O documento compreende ainda que o modelo é pautado em uma educação pura e simplesmente propedêutica, que prepara uma parte para o vestibular e a outra parte adentra acriticamente no mundo do trabalho e, sendo um campo mais exclusivo dos mais pobres, deve ser superado. Segue, ainda:

Não queremos aqui desconsiderar que o trabalho faça parte e até justifique, de certa maneira, a política de ensino médio na educação escolar moderna. Queremos, sim,

destacar que as questões sobre o esforço e o repouso corporal devem fazer parte de uma discussão acerca do mundo do trabalho. O que é bem diferente dos discursos que tratam da uma falsa relação funcional direta entre as práticas corporais vivenciadas na escola como forma de compensação e adaptação às atividades desempenhadas no processo produtivo do trabalho diário (BRASIL, 2006, p. 223-4).

Em conjunto com esses apontamentos, o documento estabelece o que a EF como componente no ensino médio deve proporcionar a garantia de: a) acúmulo cultural em relação às vivências das práticas corporais; b) participação real na esfera do trabalho sobre a relação do corpo e o mundo da produção, além da relação do próprio esforço e o direito ao lazer e repouso; c) desenvolver iniciativas para ações coletivas ligadas às práticas corporais; d) iniciativa pessoal em relação à busca, planejamento ou criação das suas próprias práticas corporais e; desenvolver ações com o intuito de intervir politicamente nas iniciativas públicas das práticas corporais (BRASIL, 2006).

Em se tratando da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a EF no ensino médio deve aprofundar e ampliar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e assim, criar “oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 475). Além disso, objetiva-se uma postura crítica respeitando as diferenças sociais e individuais, promovendo os direitos humanos, consciência socioambiental e, por fim, consumo responsável na esfera local, regional e global.

O documento da BNCC julga ser importante tratar dos temas ligados às práticas corporais por meio do direito ao seu acesso e problematização das manifestações em relação à saúde e lazer, protagonismo nas decisões sobre habilidades que poderão adquirir ou aprimorar a partir das manifestações da cultura corporal de movimento aliando, ao mesmo tempo, a autonomia para as práticas e posicionamentos críticos em relação aos discursos sobre o corpo e cultura que fazem parte das variadas esferas da vida humana.

Para além de alguma análise mais aprofundada e crítica dos documentos norteadores para o ensino médio, nosso objetivo foi expor os aspectos relacionados a esse nível de ensino e a EF. Consequentemente, relacionamos o ensino da EF ao ensino médio técnico. Nota-se o constante horizonte de consolidar formalmente por meio desses documentos esse componente curricular, independente da função atribuída a eles, para que a EF tenha a mesma importância - agora já nos

remetendo ao cotidiano escolar - que os outros componentes, tais como a matemática, biologia, física e português.

Tal necessidade, para Andreani (2018, p. 51), verifica-se sob o aspecto de desvalorização do componente curricular associado à impressão de que é pouco importante para a formação do aluno, que, nas palavras da autora, “carregou o estigma de mobilizar somente o corpo e não o intelecto, ou ainda agir apenas como diversão ou gasto de energia dos estudantes, sem nenhum potencial educativo” (ANDREANI, 2018, p. 51). Portanto, mesmo garantida por lei, pouco a pouco a EF perdeu espaço nos currículos escolares, em detrimento de uma demanda para atender as supostas necessidades dos alunos para com o mundo moderno e globalizado (MELO; FERRAZ, 2007; MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016; WANDERLEY JÚNIOR; CEZAR, 2013; GASPAROTTO; NAVARRO, 2017).

Assim, Melo e Ferraz (2007, p. 92) sinalizam que a situação da EF acabava por não possuir um conjunto de saberes “fixos” que os educandos deveriam ter apropriado quando finalizam o ensino médio. Esses autores apontam que esse aspecto é uma via de mão dupla, pois, ao mesmo tempo que isso se torna um problema para docentes mais inseguros quanto à sua condição como docente em elaborar e julgar os conhecimentos pertinentes para as aulas, cria-se uma situação em que a EF tem como único compromisso sua relação com o aluno e não com vestibulares e órgãos oficiais.

Fenômeno semelhante acontece na educação profissional, especificamente ao falarmos dos IFs quando nos remetemos ao campo de embates dos currículos criados para o ensino médio técnico e, até mesmo, no dia-a-dia. Tal como no ensino regular, a desvalorização ou mesmo a impressão de a EF não fazer muito sentido na formação dos alunos é presente. Nesse caso, além dos componentes curriculares da educação regular – biologia, matemática, português, entre outros -, há a existência da esfera dos componentes curriculares técnicos específicos de cada curso técnico, como afirma Gasparotto e Navarro (2017, p. 161):

[...] nas escolas profissionalizantes que oferecem o ensino médio integrado, a busca pela legitimidade e importância da Educação Física no currículo é mais complexa, pois, as disciplinas técnicas parecem receber um status da maior importância nesse contexto.

Alguns estudos mostram o trabalho de alguns pensadores da área de problematizar a temática da legitimação da EF no ensino profissionalizante, como é o caso de Gariglio (2002), em que os resultados sobre quais aspectos ajudaram a EF a manter uma posição de destaque no

currículo apontaram para o fato de que os saberes “práticos” têm bastante destaque em relação à comunidade escolar, as aprendizagens de cunho moral dadas pela via da educação corporal, as competências relacionais desenvolvidas na interação com o outro e, principalmente, porque:

[...] os saberes aos quais a EF está associada (gratuidade, liberdade, sociabilidade) acabam por legitimá-la via a necessidade de controle das tensões institucionais, como também pela sua participação na melhoria do rendimento escolar dos alunos. A EF aparece, mais do que as demais disciplinas de formação geral, como o componente curricular que participa efetivamente da realização de práticas organizacionais que fazem com que as escolas, apesar de tudo, funcionem (GARIGLIO, 2002, p. 84).

Devemos levar em consideração que pode se tratar de um caso específico, em todo caso, ajuda-nos a compreender melhor esse fenômeno. Outro exemplo de estudo nas instituições federais de ensino profissionalizante é o de Wanderley Junior e Cezar (2013). No estudo, os autores constatam que a EF permanece estigmatizada como um componente curricular com grau baixo de contribuição para a formação integral do aluno, no entanto, são percepções dos próprios alunos da instituição. Todavia, destacam que a visão atrelada à EF é a “como sendo uma atividade meramente voltada para o lazer contribuindo, assim, conforme um aluno, com a ‘perda de tempo que poderia ser ocupada por uma disciplina importante’” (WANDERLEY JUNIOR; CEZAR, 2013, p. 58).

Outros estudos que abordam essa temática de forma menos central são o de Silveira (2014), Batista et al (2014), Mesquita Junior e Thiesen (2016) e Silva et al (2016). Dessa forma, mostra-se a preocupação de alguns pesquisadores do campo da EF no ensino profissionalizante em legitimar esse componente curricular, entendendo melhor as possibilidades pedagógicas existentes e aquelas a serem construídas.

# 4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

---

---

Este capítulo será dedicado ao levantamento dos recursos estruturais e humanos dos *campi* selecionados para esta pesquisa: Assis Chateaubriand, Campo Largo, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Telêmaco Borba e Umuarama. Além disso, compete-nos, neste momento, caracterizar, isto é, apresentar informações do corpo docente quanto a sua qualificação e carga horária, bem como suas condições de trabalho, aliadas ao conjunto de exigências inerentes à função de professor de EF.

Além das ações acima, é igualmente importante apresentar, nesta seção do trabalho, mais características e, nesse caso, características físicas infraestruturais utilizadas ou não pelos docentes dos *campi* selecionados. Assim, no intuito de realizarmos possíveis relações com os recursos estruturais, alguns trabalhos recentemente realizados sobre esse aspecto, tais como o de Monteiro e Silva (2015), Neto et al (2013) ou de Garcia et al (2016), constata o relacionamento entre o processo de ensino aprendizagem e as infraestruturas escolares, principalmente quando estamos falando da educação pública nos países em desenvolvimento.

O estudo de Hattie (2009) versa sobre o grau de relação que a infraestrutura exerce sobre o desempenho dos estudantes em países como Estados Unidos e Nova Zelândia. Nele, o pesquisador culminou na conclusão de que o que diferenciava as instituições significativamente eram apenas os alunos que nelas estudavam. Ou seja, a infraestrutura escolar era extremamente parecida em todas as instituições. Outros estudos também apontam nessa direção, como o de Hanushek (2003) e o Relatório Coleman (1966), que indicam como fator mais influenciador as condições familiares do aluno. Desse modo, constata-se que, em se tratando da realidade brasileira, a infraestrutura das instituições escolares têm significativa diferença (FRANCO; BONAMIGO, 2005).

Com isso, para Miranda et al (2016), um cenário onde há grandes desigualdades regionais e diferenças entre as redes de ensino (pública, privada, rural, municipal, estadual e federal) explica, até certo ponto, o desempenho dos alunos dessas instituições. Claramente, não é o único fator. Neto et al (2013) mencionam outros aspectos que ajudam a explicar essa questão tais como

a participação dos pais na vida escolar, trajetória escolar do estudante, o nível socioeconômico, recursos técnico-pedagógicos, instalações físicas/infraestrutura, variáveis relacionadas aos professores, entre outros. No entanto, citam que, ao “controlar” o nível socioeconômico do aluno, o aspecto da infraestrutura emerge mais que os outros.

Para Monteiro e Silva (2015, p. 23), uma infraestrutura precária influencia a qualidade da educação, pois:

[...] prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Portanto, os estudos brasileiros, em sua maioria, partem do pressuposto de que quanto melhor for a infraestrutura da instituição escolar, melhor será o ambiente de estudos, o que favorece o desempenho dos alunos<sup>51</sup>.

Nesse sentido, para o campo da EF como componente curricular das turmas de ensino médio integrado ao ensino técnico, dentre os insumos escolares<sup>52</sup>, o que é necessário para que se desenvolva bem o ensino de seus conteúdos? Ou o docente deve ater-se às suas capacidades criativas constantemente para que possa desenvolver suas aulas em qualquer espaço, ou melhor dizendo, com insumos escolares insuficientes?

Figueira e Soares (2015) citam algumas particularidades dos recursos estruturais mais específicos dos professores de EF entre eles, quadras, vestiários, ginásios, campos, traves e tabelas. Concordamos com a ressalva realizada pelos autores de que, apesar de serem espaços que caracterizam a área, não necessariamente as ações devem ficar restritas a eles.

No entanto,

[...] trabalhar Educação Física na escola sem que o estabelecimento possua uma estrutura, na qual corresponda aos conteúdos pertinentes a disciplina em questão, seria

<sup>51</sup> Para Franco e Bonamigo (2005, p. 3), “deve ainda ser enfatizado que a pura e simples existência dos recursos escolares não é condição suficiente para que os recursos façam diferença: faz-se necessário que eles sejam efetivamente usados de modo coerente no âmbito da escola”. Além do uso coerente, outros aspectos fazem parte de uma relação mais complexa da qual fazem parte os alunos, professores, agentes administrativos da escola, família, entre outros.

<sup>52</sup> Satyro e Soares (2008, p. 22), definem o que seriam esses insumos escolares quando dizem ser infraestrutura de vários tipos: “número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infraestrutura é, nesse caso, tudo aquilo que o dinheiro pode comprar”.

adaptar as aulas de acordo com o que a escola possui. [...] Todavia, quando a instituição é limitada acerca das estruturas que a edificam, também significa estar em alerta na parte do ensino, pois em um âmbito no qual não se é agradável ou não é possível realizar uma aula seja qual for a área do conhecimento, isto estaria sendo representado simbolicamente como obstáculos na prática docente (PAULA et al, 2012, p. 59).

Decidimos, com isso, apenas evidenciar a relação indicada no início deste capítulo destacando as que são possivelmente pertinentes para nossa pesquisa. Utilizamos os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>53</sup> do IFPR dos anos de 2009-2013, 2014-2018 e 2019-2023 para buscar as informações necessárias. Os PDIs são documentos que, segundo o portal eletrônico do IFPR, servem como “instrumento de gestão que norteia a instituição em aspectos como a filosofia de trabalho, sua missão, os objetivos estratégicos e as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações” (IFPR, 2019). Além disso, incorporam muitas outras informações tais como a infraestrutura de cada *campi* naquele momento. Para complementar, foi necessário buscar informações nos Relatórios de Planejamento de Desenvolvimento Institucional específico de cada *campus*, bem como seus Projetos Pedagógicos de Curso.

#### 4.1 Dos recursos estruturais

Este item refere-se, primeiramente, ao breve histórico inicial de cada *campus*, remete-se às origens das unidades para poder averiguar os *campi* que iniciaram suas atividades a partir de prédios e outras construções já existentes ou aqueles que precisaram aguardar que estruturas fossem construídas, além das estruturas para a execução das aulas de EF. Assim, os treze *campi* são: Assis Chateaubriant, Campo Largo, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Telêmaco Borba e Umuarama.

##### 4.1.1 *Campus* Assis Chateaubriant

O primeiro *campus* desses breves relatos é o de Assis Chateaubriant, localizado na Região Médio Oeste do Paraná. O processo de consolidação desse *campus* ocorreu por meio da doação de terreno na cidade em 2009, e também a partir da instauração da comissão municipal de

---

<sup>53</sup> São documentos obrigatórios exigidos pelo Ministério da Educação às instituições federais de ensino e que elaboram esses documentos conforme orientações do Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Até então, os documentos eram formulados conforme cada instituição, mas sem muito respaldo legal.

implantação do IFPR foi possível adquirir, além do local, o “projeto arquitetônico, os meios de transporte e outras providências que legalmente possibilitaram a construção e as condições para o funcionamento dos primeiros meses do IFPR” (PORTZ et al, 2019, p. 30).

#### 4.1.2 *Campus* Campo Largo

Já o *campus* situado na cidade de Campo Largo, situado na região metropolitana de Curitiba, segundo Aires et al (2019), iniciou suas atividades em 2010 instalado nas dependências da Escola Municipal Reino da Loucinha e, no período noturno, no Colégio Estadual Macedo Soares. Naquele mesmo ano, foi autorizada a doação de duas áreas urbanas para a instalação do *campus*, consolidando-se oficialmente em 2012.

Assim,

[...] em 2013 foram reformadas duas grandes áreas, que deram origem ao bloco de 6 salas de aula e ao complexo de laboratórios de eletromecânica, possibilitando o início dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Eletromecânica, a partir de 2014, e de Automação Industrial, a partir de 2016. [...] Em 2017, teve início a reforma do espaço multiuso, com vistas a atender, provisoriamente, às necessidades de prática desportiva, além de atividades culturais e acadêmicas, sendo entregue à comunidade em maio de 2018 (AIRES et al, 2019, p. 68-9).

#### 4.1.3 *Campus* Curitiba

Recorrendo novamente à história do ensino técnico brasileiro, a unidade paranaense da capital iniciou-se no final do século XIX com a Escola Alemã, que tinha como propósito o atendimento dos filhos dos imigrantes oriundos da Alemanha que se instalaram na cidade naquela época. Em 1990, chamava-se Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná e, em 2008, após o Conselho Universitário da UFPR autorizar, cria-se o IFPR a partir da estrutura da Escola Técnica, que nessa época já contava com mais de 1500 alunos. Contudo, “no ano seguinte, é iniciada a instalação provisória da nova Reitoria, buscando espaço para acomodar o *Campus* Curitiba e dar continuidade à instalação dos *Campus* Paranaguá e Foz do Iguaçu” (ESTEVAM et al, 2019, p. 16).

#### 4.1.4 *Campus* Foz do Iguaçu

Na sequência, o *Campus* Foz do Iguaçu contou com uma mobilização que envolveu a Itaipu Binacional e o interesse em implantar a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Primeiramente, as aulas foram ministradas a convite nas dependências da Fundação Parque Tecnológico de Itaipu (FPTI), por conta da não existência de condições materiais para as ações. No entanto, a contrapartida para o recebimento de uma unidade do IFPR, além dos critérios técnicos, deveria ser o oferecimento de um espaço físico que a prefeitura municipal tratou de propor para o processo, no entanto, uma opção melhor acabou surgindo em diálogo entre o diretor do *Campus* Foz do Iguaçu da época e a direção da Itaipu Binacional: a doação do antigo Floresta Clube, que estava desativado desde 2008 (REIDEL et al, 2019).

Claramente, o Floresta Clube foi escolhido em virtude das muitas vantagens que, paralelamente, acompanhavam o terreno, tais como: cercamento, energia elétrica, água, portaria, área esportiva, entre outros itens. Com isso, o *campus* passou a funcionar a partir do ano de 2009.

#### 4.1.5 *Campus* Irati

O próximo *campus*, localizado no centro-sul do estado do Paraná, é Irati. Após muito tempo criando expectativas na implantação do *campus* na cidade, em 2010 a prefeitura municipal oficializou a doação do imóvel que adquiriu em 2009 e, juntamente com o terreno, um prédio que foi revitalizado e é utilizado até hoje. Em 2012, houve a doação de mais dois imóveis, aumentando a área total do *campus*, no entanto, não há espaço específico para as atividades corporais (BARANOSKI et al, 2019).

#### 4.1.6 *Campus* Ivaiporã

Em Ivaiporã, pleiteou-se a implantação de um *campus* a partir da formulação de um projeto. No entanto, o IFPR resguardou-se, pois não havia recursos naquele momento para a implantação da unidade, ficando a cargo da comunidade local a mobilização necessária para que isso se efetivasse com a formação da Comissão de Implantação do IFPR. Desse modo,

[...] paralelo ao trabalho de arrecadação de recursos financeiros pela Comissão, uma comitiva do IFPR visitou as instalações do Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o imóvel do extinto IBC e o imóvel do Parque de Exposições de Ivaiporã para verificar qual seria o espaço ideal para a implantação do campus (SCHRAIBER, 2019, p. 206).

A escolha aconteceu levando em consideração as futuras instalações e facilidade de acesso para toda a região resultando na instalação do *campus* no antigo Parque de Exposições de Ivaiporã. Nele, já havia algumas estruturas comuns a parques de exposição como barracões e baias de animais, apenas.

#### 4.1.7 *Campus* Jacarezinho

O próximo está localizado no Norte Pioneiro do estado, Jacarezinho. A partir de um rápido processo que objetivava implantar uma unidade do IFPR (2008-2009), que resultou em uma resposta positiva, em 2010 iniciaram-se os trabalhos em um local em construção e repleto de outras dificuldades no terreno cedido pela prefeitura municipal. Uma dessas dificuldades, ressalta Silva (2019, p. 223-4),

[...] por haver estrutura ainda em desenvolvimento, adaptaram-se salas de aula para realizar nossas atividades cotidianas, pois o primeiro bloco construído era o didático. [...] Sob o Sol escaldante do verão que parece nunca acabar, precisou-se criar condições para viabilizar as aulas e atividades práticas. Se não havia quadra poliesportiva para as aulas de educação física, fez-se parceria com a universidade local.

#### 4.1.8 *Campus* Londrina

Por conseguinte, o *Campus* Londrina foi, inicialmente, resultado de um acordo da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a cidade de Londrina, com a doação de um prédio localizado no jardim Dom Bosco. Em 2008, a UFPR autorizou a implantação do IFPR a partir da estrutura da sua Escola Técnica. Atualmente, o *campus* abarca duas unidades separadas no município: a Unidade Alagoas e a Unidade Dom Bosco.

No entanto, houve a doação de um terreno para a construção de um novo *campus* para a cidade de Londrina, com estrutura para “doze salas de aula, laboratórios de biologia, química, física, matemática, línguas, artes, pesquisa, massoterapia e enfermagem, além de biblioteca, auditório, cantina e os setores administrativos” (TATIBANA et al, 2019, p. 254). Não há menção direta, contudo, a espaços destinados para as práticas corporais.

#### 4.1.9 *Campus Palmas*

A seguir, o Campus Palmas, localizado no centro-sul do estado com divisa com o estado de Santa Catarina, é a transformação do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS) em 2010, a partir da desapropriação do imóvel e convênio com o MEC para a criação da unidade do IFPR. Segundo Bianchi (2019, p. 270), nesse processo, “o IFPR assumiu, além da estrutura física, os Projetos Políticos-Pedagógicos de Cursos, os acadêmicos regularmente matriculados e os resultados das avaliações de Ensino Superior realizadas pelo MEC durante a gestão do UNICS”.

#### 4.1.10 *Campus Paranaguá*

Chegamos ao litoral paranaense e com ele o Campus Paranaguá. Está localizado em uma cidade marcada pela atividade portuária, possuindo o segundo maior porto do país, o Porto Dom Pedro II, bem como uma vida mais urbana. Em 2008, frente à abertura de uma extensão da Escola Técnica da UFPR, esta passaria a executar suas atividades na infraestrutura física que foi cedida pela Fundação Educacional, Cultural e Tecnológica de Paranaguá (Funtec) e que seria doada, com o passar do tempo, para a construção de parte do *Campus Paranaguá*. Seu funcionamento foi, de certa forma, bastante potencializado por conta da estrutura já existente, no entanto, sem espaços construídos diretamente para práticas corporais, já que apenas salas de aula, auditório, secretaria acadêmica, biblioteca, laboratórios, salas administrativas e salas de professores são mencionados (ROSA et al, 2019).

#### 4.1.11 *Campus Paranaíba*

O Campus Paranaíba localiza-se na região noroeste do Paraná e iniciou as atividades, de fato, no ano de 2010. Não há muitas informações sobre como se deu o processo de implantação, mas consta que o *campus*, em seu início, só possuía seu bloco didático, lugar que abrigou as atividades letivas e administrativas até que, a partir de 2013, passou a expandir suas edificações (VALENTIM et al, 2019).

#### 4.1.12 *Campus* Telêmaco Borba

O *Campus* Telêmaco Borba, penúltimo de nossa apresentação, foi implantado a partir de uma iniciativa popular para conquistar o Hospital Regional e uma unidade da Escola Técnica da UFPR. Em 2008, houve doação de um terreno junto às instalações do antigo Centro de Tradições Gaúchas (CTG) do município com seu primeiro bloco construído em 2009 (BONILAURE, 2019).

#### 4.1.13 *Campus* Umuarama

Por fim, o *Campus* Umuarama, criado a partir de um terreno cedido pela prefeitura municipal, teve seu primeiro bloco construído em 2009 e com execução efetiva em 2010 (BASSO et al, 2019). Também não há muitas informações a respeito desse campus, mas é certo que não havia espaços destinados às práticas corporais, primeiro por ser um terreno sem nenhuma edificação e, em segundo lugar, porque o ginásio desse *campus* foi construído recentemente.

#### 4.1.14 A relação *campus* x espaço

Após constatarmos as origens e, analisando preliminarmente os *campi*, aqueles que talvez sejam os que mais possuem estruturas destinadas às práticas corporais são os de Foz do Iguaçu e Palmas – pois, ao incorporar os PPCs e discentes, o realizaram com o curso de licenciatura em EF que já existia anteriormente com a antiga instituição e que possuía espaços para a manutenção do curso superior. Todos os outros *campi* ou começaram “do zero”, ou já tinham instalações que, apesar de não serem construídas para as práticas corporais e aulas de EF, ainda eram passíveis de adaptações.

O Quadro 8 compila algumas informações referentes aos *campi*, para que possamos visualizar melhor os caminhos e desafios que a EF tem percorrido nos primeiros dez anos.

Quadro 8 – Informações acerca da estrutura física em relação às aulas de Educação Física.

<i>Campus</i>	Construção antiga (CA)/Construção	Ano de início das atividades	Ano de execução das	Espaço destinado às aulas de	Ano de construção do espaço

	nova (CN)	do <i>campus</i>	primeiras aulas de Educação Física para EMI	Educação Física	
Assis Chateaubriant	CN	2010	2012	Não possui	Sem previsão
Campo Largo	CN	2012	2014	Não possui	2019/2020
Curitiba	CA	2009	2009	Quadra poliesportiva e quadra de vôlei	Anterior a 2009
Foz do Iguaçu	CA	2009	2010	Quadra poliesportiva, quadra de tênis e campo de futebol	Anterior a 2009
Irati	CN	2010	2014	Ginásio poliesportivo	2018
Ivaiporã	CN	2012	2014	Ginásio poliesportivo	2018
Jacarezinho	CN	2010	2012	Ginásio poliesportivo	2018
Londrina	CA	2009	2012	Não possui	2020
Palmas	CA	2010	2010	Quadras de esportes, piscina térmica semi-olímpica, campo de futebol, sala de ginástica, sala de dança, sala de musculação e pista de atletismo oficial	Anterior a 2010
Paranaguá	CN	2009	2009	Ginásio poliesportivo	2019
Paranavaí	CN	2010	2014	Ginásio poliesportivo	2018
Telêmaco Borba	CN	2010	2012	Quadra coberta	2018
Umuarama	CN	2010	2012	Ginásio poliesportivo	2018

Fonte: Elaborado pelo próprio autor a partir de informações contidas no PDI de 2009-2013, 2014-2018, 2019-2023, bem como os Relatórios de Planejamento de Desenvolvimento Institucional específico dos *campi* citados no quadro e seus respectivos PPCs.

O primeiro aspecto a ser descrito é a diferença entre os itens “ano de início das atividades do *campus*” e “ano de execução das primeiras aulas de Educação Física para EMI”, pois, conforme os documentos analisados, alguns *campi* iniciaram suas atividades com cursos técnicos subsequentes e concomitantes e, somente passados alguns anos, ofertaram cursos técnicos integrados ao ensino médio. Além disso, há cursos em que a EF só será ministrada a partir do segundo ou terceiro ano do ensino médio, apenas.

Podemos também visualizar a partir disso que, dos 13 *campi* listados no quadro, oito deles, ou seja, aproximadamente 77% não possuía ou ainda não possui espaço diretamente destinado às aulas de EF mesmo após as aulas estarem sendo ministradas. Não obstante, algumas unidades, na falta de espaços para adaptar as aulas no próprio *campus*, recorreram a parcerias com outras instituições (escolas, universidades, secretarias de esportes etc.) para poder realizar suas atividades da melhor forma possível, como foi o caso do *Campus Jacarezinho*. Atualmente, dos 77% que não possuíam estrutura física, 30% ainda continuam sem.

Para Damazio e Silva (2008), após o advento da República que as instituições escolares passaram a ser planejadas para que atendessem às ações educacionais. Aliado a isso, a EF tem a característica de ser um componente curricular que demanda por instalações, espaços e materiais específicos. Assim, já no século XX, havia, nos projetos produzidos para as instituições, a indicação de diversos ordenamentos, entre eles, pátios e galpões que serviam para o ensino da EF ou de outro componente que necessitasse de espaço.

Ainda em 2015, segundo uma reportagem de *O Globo* sobre o Censo Escolar, a cada dez escolas públicas, seis não possuem quadras para as aulas de EF. Verifica-se, desse modo, que os investimentos destinados para esse setor muitas vezes são escassos e acarretam problemas de ensino. Neto e Constantino (2019) afirmam que a EF sofre historicamente pela falta de respaldo de gestores e sistemas públicos que, conseqüentemente, refletem nos indicadores de infraestrutura diretamente ligada à EF.

Damazio e Silva (2008) apontam que a análise desse fator relacionado à EF dentro das instituições escolares pode ser feita sob dois aspectos: o primeiro está ligado ao componente curricular ser desvalorizado socialmente, e o segundo é o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares.

Parece-nos não ser tanto o caso da segunda razão, pois trata-se de uma instituição pensada, em um plano formal, para formarem os filhos da classe trabalhadora tanto para uma profissão quanto para o prosseguimento dos estudos em cursos superiores. Não bastasse isso, temos um dos maiores investimentos, em nível de educação pública, realizados nos IFs como já constatamos anteriormente.

#### **4.2 Carga horária da Educação Física no Instituto Federal do Paraná**

O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 apresentava, em seu parágrafo 3º, que a EF deveria estar integrada à proposta pedagógica escolar como componente curricular e facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996). Assim, Metzner et al (2017, p. 108) ressaltam que, do ponto de vista organizacional, não houve critérios a serem estabelecidos para que a EF se incorporasse à proposta pedagógica de forma equivalente aos demais componentes curriculares, isso gerou uma gama de possibilidades para sua inclusão e “até mesmo formas orientadas por interesses econômicos que se preocuparam apenas em cumprir o mínimo estabelecido em lei”.

Posteriormente, a Lei nº 10.328/01 tornou a EF componente curricular obrigatório equiparada às demais e, com nova alteração a partir da Lei nº 10.793/03, facultava-se a prática da EF em casos específicos. Mais recentemente, com a Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, a EF viu seu horizonte, até então estável, ser colocado em risco em todos os níveis da Educação Básica, uma vez que essa MP tornava facultativa o ensino da EF no ensino médio (BRASIL, 2016).

Obviamente, essa ação governamental sofreu críticas dos setores ligados à área de conhecimento<sup>54</sup> e, no ano seguinte, a MP tornou-se a Lei nº 13.415/17, que mantinha a obrigatoriedade da EF no ensino médio. Para além disso, essa lei também não esclarece, ou seja, deixa a cargo da BNCC a tarefa de definir a participação da EF nas etapas do Ensino Médio.

Assim,

---

<sup>54</sup> O movimento contrário à reforma contou com centenas de escolas e universidades ocupadas por seus estudantes nacionalmente, além de inúmeras manifestações, marcha em Brasília, parlamentares que saíram em defesa para impedir a tramitação da MP (BASTOS; JUNIOR; FERREIRA, 2017). Todo esse movimento não defendia apenas a EF, mas também Arte, Sociologia e Filosofia estiveram ameaçadas.

[...] a grande questão em deixar isso para depois é que o conteúdo da BNCC estava num processo de consulta pública, de diálogo com diferentes setores ligados à educação, processo este que foi interrompido com a mudança de governo e substituído pelas ações de gabinete dos atuais dirigentes do MEC e, portanto, as demais áreas de conhecimento (com exceção da língua portuguesa e da matemática) poderão ter sua carga horária reduzida e algumas (dentre elas a Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia) serem limitadas apenas ao primeiro ano do ensino médio (BASTOS; JUNIOR; FERREIRA, 2017, p. 7).

Nos IFs, os cursos técnicos integrados ao ensino médio que articulam, simultaneamente, o ensino médio regular e a educação profissional, acabam tendo sua carga horária total elevada, dividida em três ou quatro anos, podendo ser em período único ou matutino e vespertino. Nesse sentido, os componentes curriculares são distribuídos conforme convém a cada campus a fim de ajustar o curso às necessidades para aquele momento, transitando entre a carga horária mínima total para o eixo comum e o eixo tecnológico, bem como a carga horária máxima.

Devemos também levar em consideração a impressão dada à EF sobre o seu papel na formação integral dos alunos, Gasparotto e Navarro (2017) afirmam que os componentes curriculares tais como biologia, matemática, português, entre outros, possuem mais status pedagógico que a EF<sup>55</sup>. Situação essa que, no contexto dos IFs e na esfera dos componentes curriculares dos eixos tecnológicos, parece agravar-se ainda mais.

Quadro 9 – Carga horária do componente Educação Física nos Projetos Pedagógicos de Curso em cada *campus*.<sup>56</sup>

<i>Campus</i>	Curso	Carga horária/Aulas semanais				Carga Horária Total
		1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	
Assis Chateaubriant	Informática	67/2	33/1	33/1	-	133h
	Eletromecânica	33/1	33/1	33/1	-	99h

<sup>55</sup> Sobre essa discussão, Nozaki (2001, p. 64) afirma que diante do “novo modelo de qualificação para o mundo do trabalho imposto pela globalização, percebemos a clara importância de algumas disciplinas escolares estratégicas para a formação das competências necessárias para o enquadramento do trabalhador. Seriam elas disciplinas que interagiriam na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em grupo, e que tentariam dar o aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico”. Sendo assim, tal modelo de atual do mundo do trabalho parece empurrar para as “beiradas” a necessidade da EF no projeto pedagógico dominante.

<sup>56</sup> As células do quadro marcadas com “-” referem-se aos cursos que possuem componentes ministrados àquele ano, no entanto, a EF não é ministrada. Já as células do quadro marcadas com “x”, todos no 4º ano, não têm nenhum componente curricular ministrado para aquele ano, ou seja, seus cursos são de 3 anos de duração.

	Agropecuária	67/2	67/2	67/2	x	201h
	Agricultura	67/2	67/2	67/2	x	201h
Campo Largo	Eletromecânica	67/2	67/2	67/2	-	201h
	Automação	80/2	-	-	-	80h
Curitiba	Administração	68/2	68/2	34/1	x	170h
	Contabilidade	67/2	33/1	-	x	100h
	Eletrônica	68/2	68/2	34/1	x	170h
	Informática	68/2	68/2	34/1	x	170h
Foz do Iguaçu	Aquicultura	67/2	-	67/2	x	134h
	Edificações	67/2	67/2	67/2	-	201h
	Meio Ambiente	67/2	67/2	66/2	-	200h
	Desenvolvimento de Sistemas	67/2	-	67/2	-	134h
Irati	Informática	-	80/2	80/2	x	160h
	Agroecologia	-	80/2	80/2	x	160h
Ivaiporã	Agroecologia	60/2	60/2	30/1	-	150h
	Eletrotécnica	60/2	30/1	30/1	30/1	150h
	Informática	60/2	60/2	60/2	-	180h
Jacarezinho <sup>57</sup>	-	-	-	-	-	-
Londrina	Informática	60/2	60/2	60/2	60/2 <sup>58</sup>	180h
	Biotecnologia	60/2	60/2	60/2	30/1	210h
Palmas	Alimentos	60/2	60/2	60/2	x	180h

<sup>57</sup> O *Campus* Jacarezinho vem desde os anos de 2014 e 2015 trabalhando no intuito de resolver alguns problemas sofridos por seus discentes, tais como estresse e desânimo quanto aos cursos, além dos problemas institucionais, como evasão e indisciplina. Assim, após um longo período de discussões, organização e planejamento, reformularam seus PPCs para que pudessem atender a essas necessidades. No *campus*, “o currículo é pensado e montado coletivamente a cada semestre, respeitando-se as diretrizes curriculares e os objetivos a serem alcançados” (SILVA *et al*, 2019, p. 228). Com isso, os docentes não possuem grade fixa a qual deveriam seguir ano após ano. As turmas são multietárias, ou seja, em uma mesma Unidade Curricular podem estar participando das aulas discentes recém-chegados na instituição, bem como aqueles que estão prestes a formar-se e, ainda, de diferentes cursos. Para essa proposta, as áreas de conhecimento trabalham de forma interdisciplinar e flexibilizada, permitindo transversalidades de forma mais eficiente para a realidade do *campus*. Em razão disso, não conseguimos extrair dados específicos da EF nesse *campus*.

<sup>58</sup> No *Campus* Londrina, o componente curricular da EF, no 4º ano do curso técnico de Informática, está como optativa.

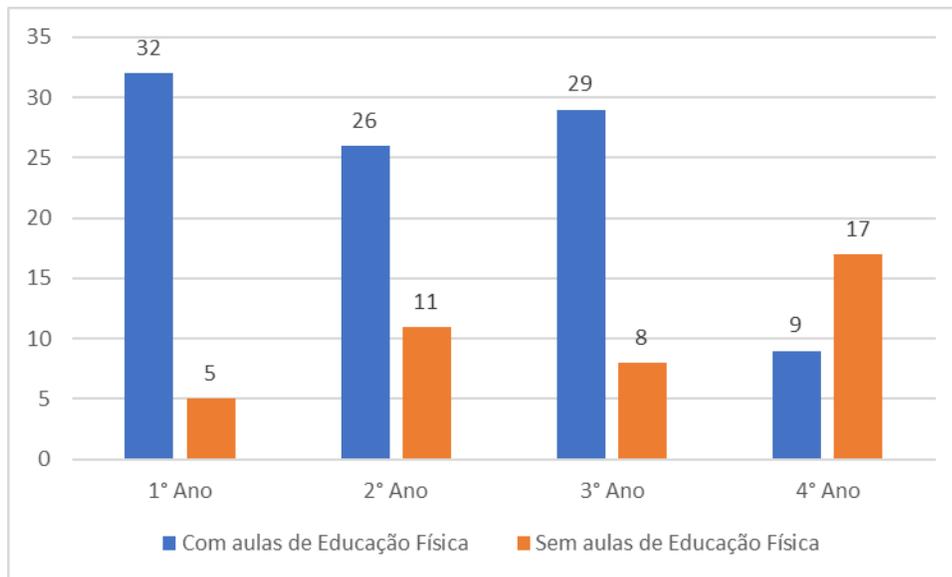
	Serviços Jurídicos	60/2	60/2	60/2	x	180h
Paranaguá	Informática	34h	-	33h	33h	100h
	Mecânica	34h	-	33h	33h	100h
	Meio Ambiente	34h	-	33h	33h	100h
Paranavaí	Agroindústria	-	-	67/2	67/2	134/h
	Eletromecânica	-	-	67/2	67/2	134/h
	Informática	-	-	67/2	67/2	134/h
	Mecatrônica	67/2	67/2	-	-	134/h
Telêmaco Borba	Automação	80/2	80/2	-	-	160h
	Programação de Jogos Digitais	40/2	40/2	-	80/2	160h
	Informática para Internet	80/2	80/2	-	-	160h
	Mecânica	80/2	80/2	-	-	160h
Umuarama	Edificações	67/2	67/2	-	-	134h
	Informática	67/2	-	67/2	-	134h
	Química	66/2	-	66/2	-	132h

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base nos documentos mais recentes dos Projetos Pedagógicos de Curso de cada *campus* selecionado para a pesquisa.

Temos, então, a carga horária da EF nos cursos técnicos integrados ao ensino médio variando entre 80h e 210h<sup>59</sup>, com uma média de, aproximadamente, 152h ao todo. Há uma variação muito grande sobre em quais anos do ensino médio a EF é ministrada, por exemplo, nos dois primeiros anos, nos dois últimos, nos quatro anos e, até mesmo, apenas no primeiro ano.

Gráfico 13 – Distribuição da Educação Física nos anos dos cursos integrados ao Ensino Médio.

<sup>59</sup> A carga horária apresentada é referente à carga horária em horas/relógio, não em horas/aula.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso de cada campus.

Ao analisarmos o Gráfico 13, constatamos que aproximadamente 86% dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertam a EF, como componente curricular no primeiro ano, no segundo ano são 70% e já no terceiro ano o índice aumenta para 78%. Há uma pequena diferença no total de cursos do 4º ano, pois foram contabilizados apenas os cursos que se estruturavam em quatro anos, excluindo-se os cursos de até três anos. Com esse ajuste, dos 26 cursos com oferta até o 4º ano, 65% não ofertava a EF como componente curricular.

O que nos faz pensar sobre o que Neto et al (2017, p. 96) afirmam sobre as políticas educacionais em que, de maneira geral,

[...] as pesquisas que realizamos nos convidam a pensar que as políticas educacionais raramente são implementadas de modo uniforme nos diferentes contextos de prática, ou seja, cada comunidade educativa em seu contexto sociopolítico, levando em conta a micropolítica da escola, traduz as normas gerais macropolíticas para seu contexto particular. Muitas vezes, há semelhanças nas traduções, mas não é raro encontrar traduções completamente diferentes.

Nesse sentido, a EF, sem os devidos critérios para uma melhor definição para a sua estruturação no contexto escolar, quando pensamos sobre a carga horária necessária para poder aplicar os conteúdos, acaba tornando-se um problema para a área. Os anos finais são os difíceis para esse componente curricular, tanto é que, para Metzner et al (2017, p. 113),

[...] não raramente, algumas escolas optam por reduzir ou excluir os conteúdos de Educação Física no último ano do ensino médio com o objetivo de disponibilizar mais tempo para a preparação dos alunos para os vestibulares. Considerando que esses conteúdos são também avaliados pelo ENEM, podemos inferir que há uma hierarquização e priorização de conhecimentos a serem ofertados em algumas instituições.

No entanto, essa premissa do estudo dos autores supracitados não se reflete neste estudo quando nos referimos aos cursos estruturados em até três anos. Dos 11 cursos contabilizados no Quadro 9, apenas um curso não oferta a EF em seus anos finais, todavia, em outros dois cursos a EF não é ofertada no primeiro ano, apenas no segundo e terceiro anos.

O Quadro 13 e o Gráfico 9 expressam essa condição “irregular” da EF nos IFs, bem como um pouco do reflexo das disputas políticas para se estabelecer um currículo e que, de certa forma, também reflete a autonomia que a instituição tem como um de seus aspectos mais marcantes. Em todo caso, esse fenômeno deve ou deveria pressupor uma maior mobilização dos servidores ligados à área para que as necessidades do componente curricular fossem atendidas minimamente nos casos em que ainda está deficitária e para que se mantenha nos casos em que está suficiente.

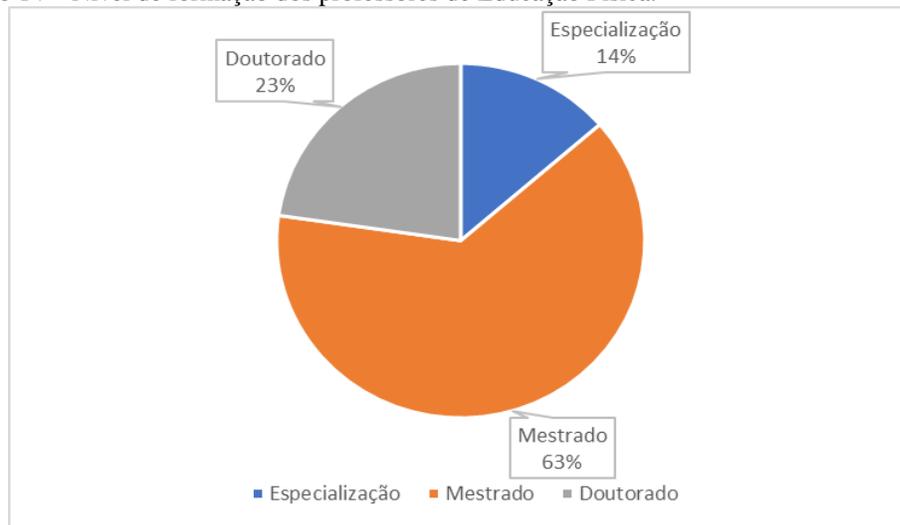
A partir da variabilidade demonstrada no quadro 9 de carga horária que a EF se encontra nos cursos listados, é possível que os objetivos e conteúdos necessários ou, até mesmo objetivos e conteúdos mínimos estejam sendo contemplados dentro desse tempo?

### **4.3 Perfil profissional docente**

Para Oliveira, Sales e Silva (2017), questões sobre a docência têm se tornado cada vez mais o foco nos IFs no que tange aos saberes docentes, constituição identitária, sobre como se dá a formação de seus professores, entre outros. Silva e Melo (2018, p. 7-8) afirmam que “nem a docência para a educação superior nem para a EPT está regulamentada sob a forma de um curso específico, o que reforça a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados nessas áreas”.

No entanto, é na preocupação de que o seu corpo docente seja qualificado da melhor forma possível que os IFs promovem, como já mencionado em outro momento neste estudo, a oferta da formação continuada através da participação em programas de pós-graduação. Assim, conforme o Gráfico 5, nos IFs, atualmente, 82% do seu quadro docente geral possui mestrado ou doutorado.

Gráfico 14 – Nível de formação dos professores de Educação Física.



Fonte: Elaborado pelo autor com informações oriundas da Plataforma Lattes.

O resultado geral, referente às titulações, é paralelo ao campo mais específico da EF e os resultados são quase idênticos. O Gráfico 14 mostra-nos que a maioria dos docentes está em um nível bom de qualificação, totalizando 86% entre mestrado e doutorado. Com isso, podemos pressupor, a partir de Metzner et al (2017, p. 114) que

[...] o envolvimento com a pós-graduação *strictu sensu* demonstra maior capacitação profissional no exercício da docência em comparação a outros contextos. A atualização de conhecimentos por meio da pesquisa tende a valorizar a Educação Física como uma profissão dotada de saberes específicos que dispõe de mão de obra altamente qualificada, em detrimento de uma atuação artesanal, descomprometida e meramente ocupacional.

Além dessa variável atinente à formação, é importante verificar que todos os professores considerados no levantamento possuem regime de trabalho de 40h com Dedicção Exclusiva. O estudo de Oliveira e Nunes (2017, p. 197) apontou sobre esse assunto que isso “permite ao professor além das aulas, trabalhar na preparação das mesmas, elaborar e participar de projetos de extensão e pesquisa e, principalmente, desenvolver-se profissionalmente”. Além disso, com o professor em tempo integral na instituição, promove-se uma melhor relação dos docentes com os alunos que não só conseguem contato apenas nas aulas, mas essa relação estabelece-se em outros ambientes educativos.

Além disso, para Jardim et al (2014, p. 160),

[...] o acúmulo de trabalho dos docentes, muitas vezes necessário à própria sobrevivência, se relaciona com a organização do seu planejamento, pois quanto mais funções são concentradas pelos docentes, menor é o tempo disponível para a organização da prática pedagógica.

Oliveira e Nunes (2017), em seu estudo sobre a carreira docente nos IFs em relação a outras carreiras em instituições escolares de educação pública que ofertam educação básica, afirmam que “não existe a dedicação exclusiva: os professores das séries iniciais, alguns locais, ainda dobram a jornada assumindo carga horária em escolas de redes públicas diferentes – estadual e municipal – ou em escolas públicas e privadas” (OLIVEIRA; NUNES, 2017, p. 193).

Isso reflete uma dura diferença existente no país quando comparamos com a rede pública de ensino dos estados e municípios, que a carga horária dos professores está quase sempre no limite<sup>60</sup>, o que acaba refletindo no modo como estes professores planejam e organizam suas aulas. Assim, esse modelo preconizado pelos IFs para a educação básica torna-se um aspecto muito marcante e que o diferencia em muito das outras instituições de ensino básico e público.

Contribuindo ainda mais com esse aspecto, o fato de o docente estar integralmente na instituição tende a facilitar ainda mais a inter-relação do ensino, pesquisa e extensão, como menciona Pacheco (2010). Não vamos aqui discorrer sobre essa temática, pois já a abordamos na primeira parte deste estudo. No entanto, ressaltaremos que é um aspecto que faz diferença quando se analisa a “obra toda”.

#### **4.4 Pesquisa, extensão e atividades complementares curriculares**

Ao ter como uma de suas premissas a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, os IFs transcendem alguns limites que outras instituições que oferecem a educação básica não conseguem ultrapassar. Desse modo, as atividades não ficam voltadas apenas para as aulas propriamente ditas, mas ampliam-se para atividades de pesquisa, de extensão e outros

---

<sup>60</sup> O estudo de Guerreiro et al (2016) demonstrou alguns dados referentes a um município do estado do Paraná. Nesse estudo, constatou-se que 30% dos docentes trabalhavam em dois ou três locais, sendo, aproximadamente, 16% em três turnos. Além disso, mais de 30% desses docentes trabalhavam entre 30 e 36 horas semanais em contato direto com os alunos. Já o estudo de Faria e Rachid (2015) sobre a docência no Estado de São Paulo demonstrou que 35% dos docentes têm jornada de trabalho semanal entre 36 e 64 horas e 59% trabalham em duas ou mais instituições de ensino.

eventos ou atividades extracurriculares, diferentemente da realidade dos docentes ligados à educação básica na rede pública municipal e estadual<sup>61</sup>.

No IFs, o órgão organizador em nível estadual se dá por meio da Pró-reitoria de Ensino (PROENS), por meio da Diretoria de Assuntos Estudantis (DAES). É a partir dessa diretoria que anualmente são promovidos dois eventos de maior destaque entre os estudantes: um de cunho científico, o Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação (SEPIN) e o outro de cunho esportivo, os Jogos do Instituto Federal do Paraná (JIFPR).

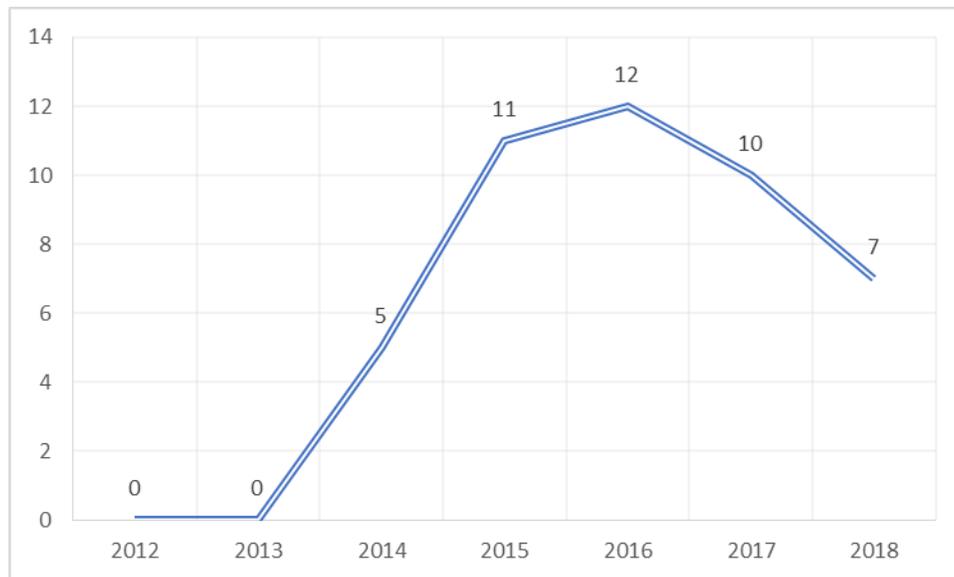
Assim, no âmbito acadêmico-científico, os docentes de EF, além de poderem desenvolver suas pesquisas institucionalmente, também o fazem de forma articulada com estudantes do ensino médio favorecendo o desenvolvimento de habilidades para sua iniciação científica. Para Daminelli (2018), a iniciação científica é a melhor atividade para que os jovens sejam provocados a pesquisar, principalmente em nível de ensino médio.

Em relação à EF, os estudantes têm a oportunidade de pesquisar temáticas relacionadas ao lazer, esporte, dança, lutas, nutrição e qualidade de vida, entre outros. Além disso, ao participarem dos projetos de pesquisa, existe a possibilidade de apresentarem os resultados em eventos científicos, tais como o SEPIN e, ainda, desenvolver habilidades organizativas, de elaboração e apresentação de trabalhos.

Gráfico 15 – Quantidade dos trabalhos apresentados referente à área da Educação Física no SEPIN.

---

<sup>61</sup> De acordo com Faria e Rachid (2015) no estudo que realizaram, os docentes caracterizaram-se por ministrar aulas no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio na rede pública e dentre as atividades que mais realizavam além das aulas estava relacionada a preparação de aula com 43%. Atividades como “preparar atividades extraclasse” ou “visitas e conversas com os alunos”, ao todo, somavam 4,4%. O item “cursos de capacitação” era desempenhado apenas por 15% dos docentes.



Fonte: Elaborado pelos próprios autores com base nos anais do SEPIN entre os anos de 2012 a 2018.

O Gráfico 15 mostra a participação da pesquisa relacionada à EF que, até o momento atual, teve sua melhor participação no ano de 2016 com 12 trabalhos. Dos anos de 2012 e 2013 não conseguimos acessar os anais para realizar a extração das informações. As temáticas apresentadas, além das supracitadas, englobavam também atividades de aventura, educação física adaptada, jogos de tabuleiro e, principalmente, aptidão física e saúde.

Quanto às atividades extracurriculares desenvolvidas, temos a participação nos Jogos dos Institutos Federais. Em nível estadual, esse evento de cunho esportivo é um dos mais esperados pelos atletas, por se tratar de um grande campeonato entre os *campi* do IFPR com várias modalidades, entre elas basquetebol, voleibol, futsal, handebol, tênis de mesa e atletismo, todas podendo ser disputadas nos naipes feminino e masculino. As equipes vencedoras têm a possibilidade de disputar ainda as fases regional e nacional desses jogos. Sem contarmos os inúmeros eventos desenvolvidos na especificidade de cada *campus* os quais são voltados para a socialização e/ou fechamento de um processo anual de atividades.

Os projetos de extensão também fazem parte da atividade docente e são desenvolvidos de forma sistematizada e contínua. Tanto esses projetos como os de pesquisa são viabilizados pela estrutura organizativa que os IFs oferecem e, no intuito de favorecer ainda mais, destinam parte de seus orçamentos para que sejam produzidos editais de fomentação para os quais os projetos desenvolvidos podem ser inscritos a fim de pleitear recursos.

Para Metzner et al (2017, p. 119),

[...] a Educação Física se configura como área de grande potencial extensionista e tem desempenhado um importante papel no acolhimento da comunidade externa. Os projetos de extensão desenvolvidos são importantes para aproximar a comunidade local, [...] contribuindo para a formação integral dos alunos que têm a possibilidade de participar enquanto público, assim como bolsistas/monitores de atividades.

Nota-se, portanto, a amplitude na qual o docente pode desenvolver suas atividades e atingir vários públicos, seja através do ensino, da sua pesquisa, de ações extensionistas ou até das atividades extracurriculares.

# 5 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

---



---

O capítulo final deste estudo aborda os planos de ensino dos *campi* do IFPR e, em torno disso, analisa a configuração pedagógica da EF verificando seus conteúdos, métodos de avaliação, objetivos e estrutura dos planos de ensino.

A princípio, o intuito é realizar alguns apontamentos sobre questões ligadas ao planejamento escolar e, conseqüentemente, à rotina docente na instituição escolar. Ao partirmos dessas questões, temos como objetivo facilitar a compreensão sobre como se dá esse processo, que é comum à vida escolar para, assim, podermos adentrar a temática específica dos planos de ensino da EF nos IFs.

## 5.1 Planejamento do trabalho docente

Para Libâneo (1994), o planejamento perpassa a racionalização, organização e ordenação das ações docentes, articulando a atividade escolar e o contexto social. Além disso, o ato de planejar e os elementos que estão a ele relacionados são permeados por implicações sociais, possuem caráter político. Justamente por esse motivo, planejar é refletir sobre as opções e ações próprias.

O planejamento deve ser parte constante da rotina docente. Para Volpin (2016, p. 57),

[...] o sistema educacional apresenta níveis de planejamento, os quais abrangem desde aspectos de âmbito nacional àqueles que são elaborados em uma extensão menor, que no caso da escola, são planos de ensino [...], ou seja, o planejamento que norteia a atividade do professor e que circunscreve os meios pelos quais o professor atinge os seus objetivos.

Em um sentido um pouco mais amplo, o planejamento é a forma de organizar o que será feito e como será feito, mas por mais eficiente que seja, poderá não controlar a vasta gama de aprendizagens que se relacionam com o aluno (FRANCO, 2016). Para Bossle (2002, p. 33),

[...] o planejamento de ensino é processual, são todas as decisões e ações do professor na interação com o contexto da comunidade escolar. Portanto, desta forma, pode ser uma programação realizada pelo professor cotidianamente, constantemente avaliado como processo, e não somente em reuniões e períodos previamente estabelecidos para tal. É baseado na relação entre a teoria e a sua prática em um contexto determinado, que se

objetiva a concretização dos princípios e objetivos já elaborados pela instituição escolar, existentes em seu projeto político-pedagógico.

O projeto político-pedagógico, por exemplo, é muito mais do que um mero documento a ser cumprido no momento de sistematização de um curso ou, até mesmo, um agrupamento de informações às quais não se deve dar a devida importância. Desse modo, um projeto busca orientar uma direção a ser seguida,

[...] é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2002, p. 2).

Na mesma direção, Soares et al (2012, p. 27) afirmam que

[...] um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.

Ao se propor um projeto político pedagógico ou um currículo, são depositados no processo as intenções de quem o produz, suas concepções de educação relativas ao aluno que se quer formar, bem como as de homem e sociedade. Nesse bojo, emerge uma questão central: “o que eles ou elas [alunos] devem ser?”, em outras palavras, “tornar-se”. Campo de embates, esses documentos são reflexo de discussões podendo atender aos anseios sociais ou, simplesmente, reforçar aspectos de uma sociedade desigual (ANDREANI, 2018).

Do mesmo modo, as teorias do currículo, explicitamente ou implicitamente, desenvolvem critérios para a seleção para justificar a resposta que irão dar a determinada questão, qual seja, “o quê?”. E o currículo, em consequência, é resultado dessa seleção “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (SILVA, 2005, p. 15).

Para Pacheco (2001), o conceito de currículo é utilizado dentro da perspectiva de duas tradições que se diferenciam entre si: uma tradicional e uma prática e emancipatória. A primeira tradição baseia-se num conceito mais técnico de concepção escolar e formação, que o definia como um plano formal de se organizar a aprendizagem, ou seja, planejado, com finalidades e um conjunto de condutas formais para alcançar a partir de objetivos, com uma gama de conteúdos que se deve ensinar.

Pensá-lo sob essa perspectiva é reduzir

[...] o currículo a uma intenção prescritiva, situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem que ser feito, de uma formação antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos, ou num programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos-conteúdos-atividades-avaliação e de acordo com a natureza das disciplinas (PACHECO, 2001, p. 31).

A segunda tradição está associada a uma perspectiva prática e emancipatória da qual o currículo é resultado. Contempla o plano das intenções, mas também o de realização no âmbito de uma estrutura organizacional. Dessa forma, o currículo deve expressar um todo que abarca todas as experiências educativas no contexto escolar, suas intenções prévias, mas que permanece flexível no sentido de que é dependente das condições para sua aplicação. Assim, Pacheco (2001, p. 33) relata que

[...] não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais.

Sobre esse aspecto da flexibilidade, Arroyo (2011, p. 37) relata que uma iniciativa positiva foi

[...] a abertura dos currículos de educação básica para concepções de conhecimento menos fechadas, mais abertas à dúvida e às indagações que vêm do real, das vivências que os próprios educandos e educadores carregam, além de fazer das salas de aula laboratórios de diálogos entre conhecimentos.

Contudo, o mesmo autor afirma que, dificilmente exista uma verdadeira e única forma de conceber um currículo que possa aglutinar todos os aspectos concernentes às ações educativas, no entanto, o currículo deve definir-se, em sua essência, pela complexidade e ambiguidade. Portanto, procurar uma resposta definitiva pode ser problemático ao mesmo tempo que impulsiona debates mais intensos e profícuos (PACHECO, 2001).

A respeito do exposto até o momento, observamos a tarefa complexa que é refletir sobre o “como”, “quem”, “o que” e o “quando” no contexto escolar. Além disso, como é decisivo o processo pelo qual passa o professor quando deve pensar em sua prática antes de realizá-la. A

importância desse ato está diretamente ligada à atenção dada para a sua prática pedagógica<sup>62</sup>, pois, ao mesmo tempo que precisa ser intencional, como já mencionado, não pode ser imediatista, tornando-se, assim, um meio para consolidar o trabalho docente, no sentido de dar a ele mais respaldo a partir de sua organização e direcionamento (VOLPIN, 2016, p. 57).

Nesse sentido, em seu livro *Didática*, Libâneo (1994, p. 223) afirma que o planejamento tem algumas funções a desempenhar, e são elas:

- a) Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática.
- b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino.
- c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e rotina.
- d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos.
- e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais.
- f) Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos processos feitos no campo de conhecimentos, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana.
- g) Facilitar a preparação de aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas.

Embora tenhamos realizado apontamentos quanto ao projeto político-pedagógico e currículo, nosso intuito não foi aprofundar essas temáticas e, sim, tentar situar as questões que

---

<sup>62</sup> Para Franco (2016, p. 547), “as práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos”.

fazem parte do processo de planejamento. No entanto, seguiremos nossa explanação sobre um instrumento que acaba sendo mais específico de cada docente, o plano de ensino.

Menegolla e Sant’Anna (2003) entendem que o planejamento educacional perpassa vários níveis, podendo ser nacional, estadual ou até de um sistema que é determinado, por meio do qual se definem e se estabelecem grandes finalidades. No âmbito nacional, podemos ter um plano nacional de educação, o qual direciona a política pública para a população. Um pouco menos abrangente, os planos das escolas, com os respectivos cursos, são os documentos nos quais estão inseridos a filosofia da ação, objetivos e a dinâmica escolar, obviamente reflexo direto das políticas nacionais. Em um terceiro momento, como consequência dos planos das escolas ou planos curriculares, seguem os planos de ensino ou planos de disciplinas.

Estes planos de ensino se situam num nível bem mais específico e concreto em relação aos outros. Eles definem e operacionalizam toda a ação escolar, configurada no plano curricular da escola. [...] Os planos de ensino são meios para dinamizar a educação e o ensino, numa realidade escolar bem concreta, através do processo de ensino (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2003, p. 49).

Para Andrade (2008, p. 33),

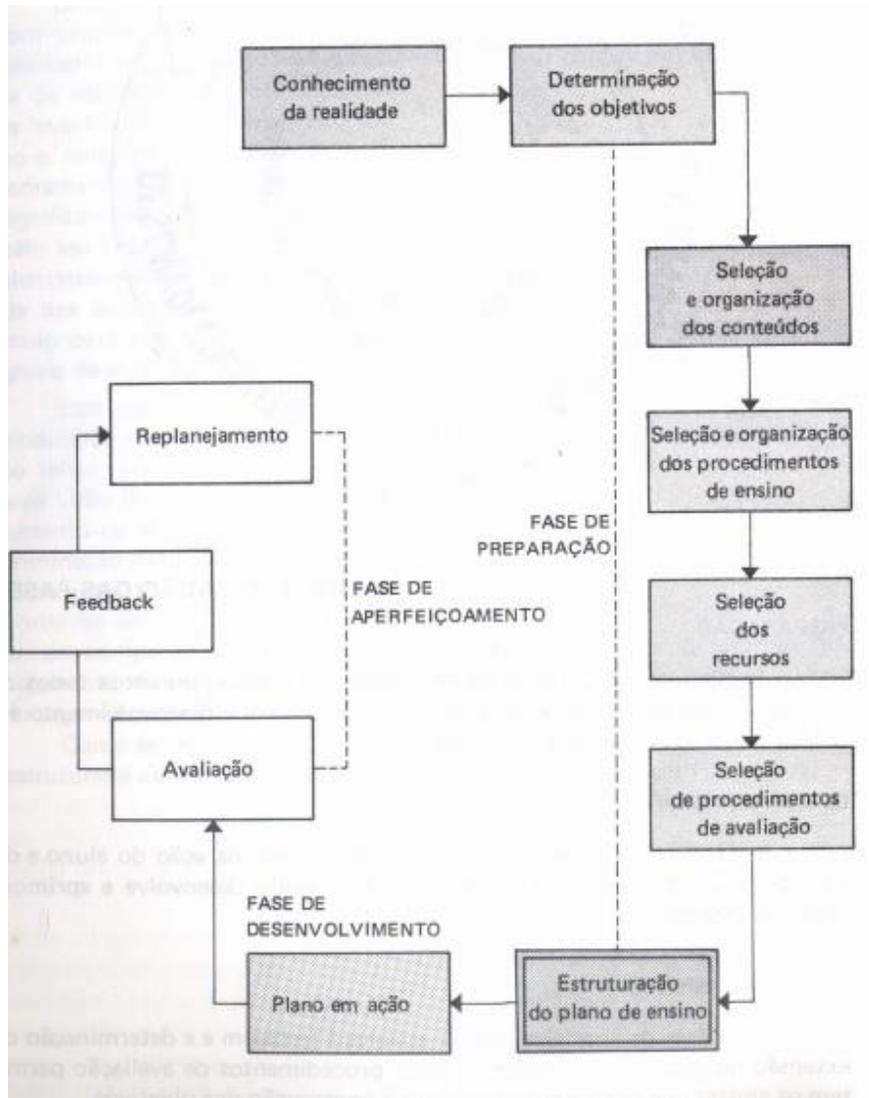
[...] partindo da ideia de que planejamento de ensino é algo mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino, entendemos que o plano de ensino é um dos resultados do processo de planejamento. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica.

Desse modo, o plano de ensino torna-se também um instrumento no trabalho do docente, pois materializa pensamentos para um resultado que possa atender a uma função de aprimoramento do trabalho e reflexões para que haja melhoria de sua qualidade. Não quer dizer que o plano seja o fator que determina absolutamente a prática, mas, com ele, pode-se vislumbrar as possíveis consequências e resultados para que o docente tome as decisões necessárias para conduzir a aprendizagem do aluno (VOLPIN, 2016).

Planos de ensino também são fruto de um processo – planejamento de ensino -, nesse sentido, Turra et al (2004) definem o processo de planejamento de ensino em três fases: preparação, desenvolvimento e aperfeiçoamento. Na primeira fase, devem ser previstos os passos que assegurarão a sistematização, desenvolvimento e concretização dos objetivos que o docente irá propor. Na fase de desenvolvimento, o foco está na ação do aluno e do professor. Por fim, o

aperfeiçoamento pressupõe a extensão do alcance dos objetivos, o que permite os ajustes necessários.

Figura 4 – Fluxograma das fases do planejamento de ensino.



Fonte: Turra et al (2004, p. 26).

Um pré-requisito para que todas as fases possam acontecer de forma sólida é o conhecimento da realidade (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2003; TURRA et al, 2004; VOLPIN, 2016). Assim, os docentes precisam averiguar as demandas sociais dos indivíduos que irá atender, a fim de que possa definir conteúdos e formas de organização. A abordagem realizada sobre a realidade deve estar embasada cientificamente, “deve seguir os princípios que orientam

todo um processo de pesquisa, para poder colher dados, os mais exatos possíveis” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2003, p. 33).

Ademais, ao observarmos o fluxograma, Turra et al (2004) mostram-nos aspectos relevantes para que um plano de ensino possa se tornar, de fato, uma ferramenta que auxilie o docente em sua prática pedagógica, sendo eles: objetivos, seleção e organização dos conteúdos, procedimentos de ensino, seleção dos recursos disponíveis e como serão feitas as avaliações. Além disso, se pudermos estender a lista desses aspectos, incluiríamos a bibliografia pertinente para o plano de ensino.

De antemão, é necessário ressaltar que o cumprimento dos quesitos citados para o modelo não pressupõe uma boa e eficaz aplicação. Pois, como já mencionamos, a esfera escolar e, mais especificadamente o campo da aprendizagem não é espaço de linearidade, portanto, carece de contínua avaliação de seus resultados para eventuais mudanças.

Na especificidade da EF, Lopes et al (2016) afirmam, em seu estudo, que, primeiramente, não há muitas publicações acerca do planejamento escolar, em segundo lugar, pelo fato de a área não possuir consenso sobre sua sistematização dos conteúdos, podem haver prejuízos, reforçando a secundarização do planejamento escolar como reflexo desse processo. Costa, Mendonça e Terra (2010) ressaltam que o planejamento ligado à EF, impreterivelmente, será impactado pelo planejamento geral da escola<sup>63</sup>.

Contudo, tal impacto não se dá somente pelo planejamento geral escolar. Oliveira e Daolio (2014, p. 91) comentam a esse respeito que, de modo geral,

[...] sabe-se também da burocratização do trabalho docente, do escasso tempo de planejamento coletivo, dos problemas da formação continuada, da grande quantidade de aulas dadas e, porque não dizer, da baixa remuneração, que praticamente obriga os professores a jornadas duplas. [...] Assim, tem-se uma estrutura limitante de ação pedagógica.

No entanto, a realidade apontada pelos autores não corresponde diretamente ao contexto dos IFs, por conta da própria estruturação dessas instituições. Os autores ainda evocam que não se pode permitir que essas limitações façam com que a prática pedagógica não alcance a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, se levarmos em consideração os aspectos mencionados pelos autores, os IFs oferecem um campo de trabalho muito mais favorável ao docente no qual

---

<sup>63</sup> Podemos observar esse impacto ao relacionarmos os dados com a carga horária destinada à EF em alguns cursos técnicos já mencionados no texto.

há, por exemplo, incentivo à formação continuada e o regime de Dedicção Exclusiva, os quais já mencionamos no capítulo inicial e no capítulo 3 deste estudo, respectivamente.

## 5.2 Os planos de ensino

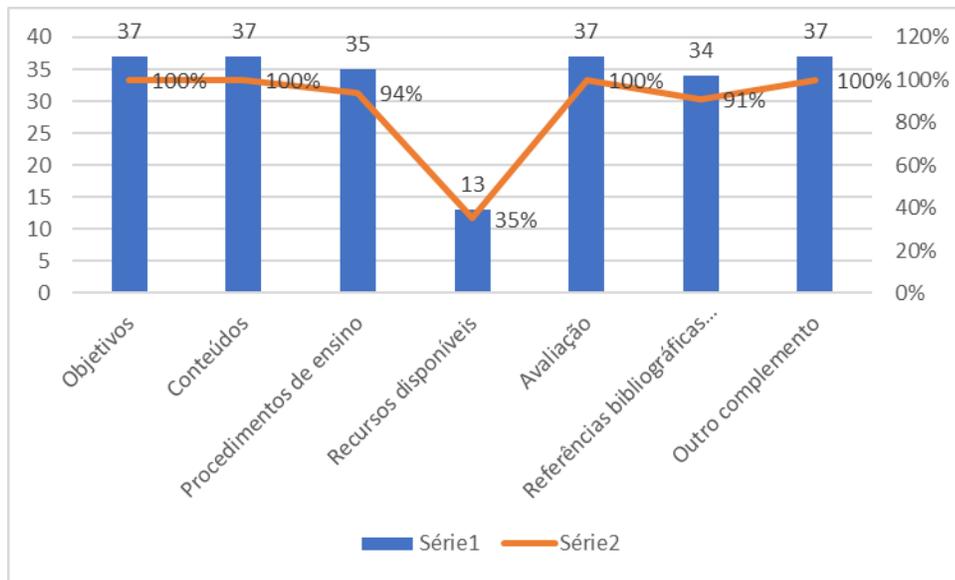
Constatamos, até aqui, que o planejamento é parte fundamental da prática docente, pois, além de outras coisas, fornece respaldo para ações mais concretas e eficazes. Mais especificamente, o plano de ensino é uma forma mais micro de um processo formativo e é tão importante quanto os planejamentos da macroescala. Consequentemente, pelos planos de ensino abordarem, segundo Libâneo (1994, p. 230), uma “descrição das situações docentes específicas”, tornam-se uma forma de entender a configuração pedagógica da disciplina, de maneira mais específica, em sua forma e conteúdo.

Assim, ao analisarmos os planos de ensino referentes aos *campi* dos IFs, primeiramente, buscaremos situar os planos em relação ao *campus*, curso técnico, carga horária do plano, ano escolar para o qual foi proposto e ano em que foi proposto.

De todos os *campi* selecionados, obtivemos resposta de apenas seis. Assim, da perspectiva inicial de 97 planos de ensino, foram recebidos 37 ao todo, 38% da estimativa. Os cursos referentes aos documentos foram Eletromecânica, Informática, Agroecologia, Biotecnologia e Mecânica. Dentre as cargas horárias (hora/relógio) que mais tiveram ocorrência, a de 67h foi a mais comum, apresentando 12 ocorrências, seguida pela carga horária de 60h e 33h com 11 ocorrências. Os planos de ensino recebidos, predominantemente, foram propostos para o 2º ano, em um total de 15. Por fim, em relação ao ano da proposta, predominaram os anos de 2016, 2017 e 2018.

### 5.2.1 A estrutura dos planos de ensino

Para descrevermos a estrutura dos planos de ensino, utilizaremos a proposta de Turra et al (2004), em que se estabelece uma estrutura básica contendo: objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino, recursos disponíveis e avaliação. Adicionaremos, também, o item “referências bibliográficas”, subdividido em “básica e complementar”, e “outro complemento” no intuito de melhorar as informações disponíveis sobre esses documentos pois, quando do contato com os planos de ensino, percebemos que alguns traziam outros tópicos de informações.



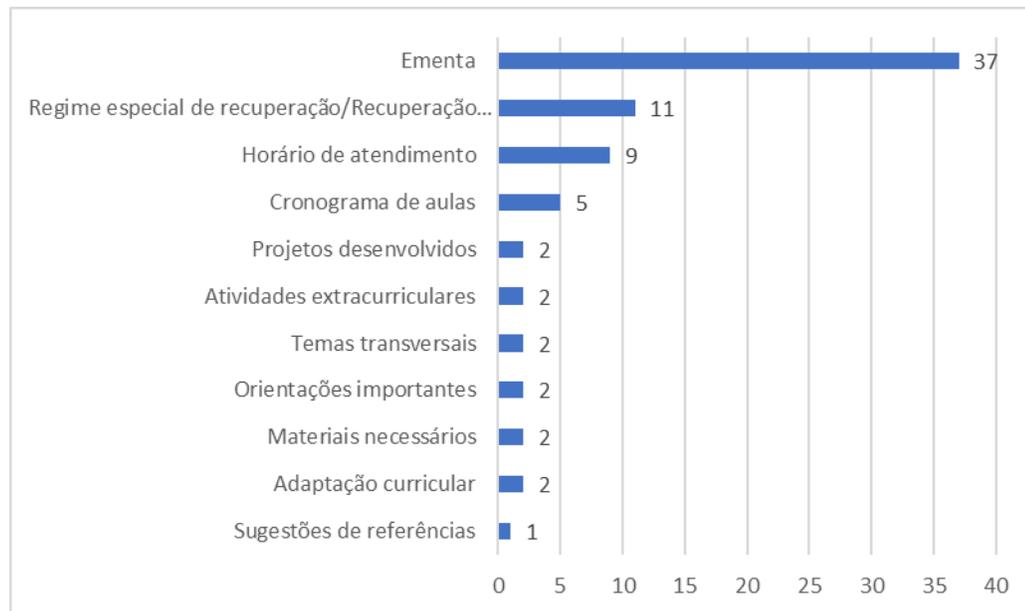
Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

De acordo com o gráfico 16, dos sete itens avaliados inicialmente nos planos de ensino, quatro apresentaram adesão de 100% nos documentos (objetivos, conteúdos, avaliação e outro complemento) e dois deles apresentaram adesão quase total (procedimentos de ensino e referências). O item que se mostrou uma frequente sensivelmente menor foi o de “recursos disponíveis”, com apenas 13 adesões, ou seja, 35% do total.

Volpin (2016, p. 62) enfatiza que “quanto mais, o planejamento for organizado e sistematizado, mais favorecerá as ações e as reflexões da prática educativa de modo que o professor possa rever a sua metodologia para adequá-la a novas possibilidades de ensinar”. Desse modo, analisando os planos de ensino que apresentaram todos os itens, inclusive referências bibliográficas e outros complementos, somam-se 12 documentos, 32% no total.

Neste momento, não vamos discorrer sobre cada item. Posteriormente trataremos mais a fundo a questão dos objetivos, conteúdos e avaliação. Por ora, resta enfatizar que, de modo geral, os planos de ensino apresentam a estrutura padrão do modelo preconizado por Turra et al (2004). No entanto, seja com “x” itens ou “y” itens, o plano de ensino deve dar subsídios para que a prática pedagógica se efetive e seja eficaz, além de, posteriormente, ter suas ações avaliadas e, caso necessário, transformadas.

Gráfico 17 – “Outros elementos” nos planos de ensino



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O segundo gráfico apresentado nesse tópico refere-se a outros elementos encontrados nos planos de ensino. Ao observarmos esses elementos, a “ementa” desponta dentre as demais, sendo encontrada em todos os documentos, podendo justificar sua predominância ao dar respaldo para a seleção de conteúdos. Compreendemos que, ao responder a questão relacionada sobre “o que ensinar?”, o docente irá planejar quais conteúdos devem ser ministrados e deve, ainda, iniciar suas reflexões de algum lugar: a ementa para a disciplina, como um de seus aportes para os critérios de escolha no intuito de alcançar os objetivos propostos (TURRA et al, 2004).

Ademais, se partirmos da premissa de que o segundo item do gráfico 17, “regime especial de recuperação/recuperação paralela”, deva estar agrupado com o aspecto da avaliação e seus critérios no plano de ensino como constatamos em alguns planos de ensino (P07, P08, P09, P11, P13 e P17), e levamos em consideração a premissa de que uma maior organização e sistematização no ato de planejar é sempre bem -vindo, o item “cronograma de aulas” é um bom elemento para contribuir para o planejamento, no entanto, aparece em apenas 13,5% dos documentos analisados. Esse cronograma de aulas estabelece os conteúdos que serão ministrados em cada encontro com a turma, deixando, assim, mais claro o caminho pedagógico que se pretende percorrer.

Por fim, poucos planos de ensino apresentaram mais de dois complementos, não indo muito na direção do planejamento sistemático de Volpin (2016). Todavia, deixemos claro que

sistematizar um pouco mais o plano de ensino não necessariamente é destituí-lo da característica de flexibilização. Para Libâneo (1994, p. 225), flexibilidade deve ser uma característica fundamental, pois o plano de ensino deverá ser um guia e não um processo inflexível, e “a relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações”.

### 5.2.2 Os objetivos

Como elementos que devem estar presentes em todo planejamento docente, os objetivos são, antes de tudo, materialização da intencionalidade no processo educativo. Em virtude disso, os objetivos só conseguem ser mais eficazes se os docentes, anteriormente, tiverem realizado a investigação da realidade em que irão inserir suas práticas pedagógicas, podendo, assim, materializá-los melhor, a partir de evidências oriundas do contexto (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2003, p. 33).

Na mesma direção, Libâneo (1994), afirma que os objetivos direcionam o trabalho docente na intenção de promover a aprendizagem dos alunos. Para o autor, os resultados desse processo gerariam no aluno conhecimentos e habilidades<sup>64</sup>. O primeiro refere-se a conceitos, fatos, interpretações, ideias mais sistematizadas, entre outros. Já o segundo diz respeito ao que se deve aprender para poder desenvolver-se em termos de capacidades intelectuais, ou seja, aplicar fórmulas em exercícios, relacionar conhecimentos, planejar determinadas ações com base na observação, formulação de hipóteses, entre outras. Além disso, sinaliza que, se for opção do docente, poderá indicar atitudes e convicções esperadas para vários âmbitos que emergem no contexto escolar, tais como aspectos relacionados aos estudos, relacionamentos interpessoais e sobre sua própria realidade.

Para Volpin (2016, p. 103),

[...] ao definir os objetivos, o professor consegue estruturar as etapas seguintes do seu trabalho, traçar os objetivos específicos para alcançar o final do processo com eficiência. Para isso eles precisam ser claros, simples, válidos, operacionalizáveis e possíveis de ser observáveis.

---

<sup>64</sup> Embora, Libâneo (1994), não discorra, a questão sobre as habilidades, mencionada por ele, poderíamos relacionar com as habilidades para as práticas corporais no campo específico da Educação Física. Para realizar o correr, saltar, chutar, desviar, é necessário recorrer a questão da velocidade, distância, terreno, peso dos objetos, ou seja, conhecimentos adquiridos, seja pela aula ou no seu cotidiano.

É necessário que o docente se debruce diante dessa tarefa, pois o objetivo deve ser o de se comunicar claramente com o aluno a respeito da intenção educativa que o docente adotará daquele momento em diante (TURRA et al, 2004).

Quadro 10 – Objetivos gerais coletados a partir dos planos de ensino.

Categorias gerais	Sub-categorias	N <sup>65</sup>
Educação Física e os aspectos sociais, culturais, econômicos, filosóficos e biológicos	Importância da Educação Física e seus conteúdos; compreender as diferentes manifestações corporais; autonomia na elaboração de atividades corporais; autonomia na aplicação dos conteúdos; compreender os elementos da cultura corporal; entender as práticas corporais como forma de expressão e arte; manifestação da cultura corporal de movimento; Prática corporais como fenômenos socioculturais;	104
Educação Física e Saúde	Funcionamento do organismo humano; noções de força, intensidade e frequência; Postura ativa na prática de atividade física; promoção de estilo de vida ativo e saudável; programas de atividade física e esporte, nutrição e obesidade; treinamento cardiorrespiratório; refletir sobre saúde como resultado de questões sociais;	67
Educação Física em relação ao mundo do trabalho	Problemas relacionados à ergonomia; aspectos relacionados ao mundo do trabalho; participar de atividades em grupo e individuais para compreender as diferenças de cada em prol de um objetivo; reconhecer as maneiras de crescimento coletivo desenvolvendo postura democrática frente os diferentes pontos de vista	27
Educação Física e outras temáticas	Mídia e marketing esportivo; desenvolver capacidade analítica e crítica; refletir sobre preconceito e discriminação; valores éticos e sociais para a formação de cidadãos críticos	6

Fonte: Elaborado pelo autor.

<sup>65</sup> “N” é o número de ocorrências sobre esses aspectos nos planos de ensino.

O quadro 10 foi elaborado a partir da leitura dos objetivos constantes nos planos de ensino. Após esse processo, para compreender melhor, foram criadas categorias gerais que pudessem englobar os variados objetivos encontrados. Assim, elaboramos quatro categorias gerais descritas no quadro, nas quais alocamos os objetivos encontrados nos planos de ensino em forma de temáticas.

Desse modo, observou-se uma gama variada de objetivos que contribuem para que a formação dos alunos seja mais repleta de experiências e vivências acerca das práticas corporais e temas que se relacionam com a disciplina. A categoria mais recorrente procura abordar a EF de forma contextualizada e mais ampla, levando em consideração que a EF sofre influências de outras esferas da sociedade. Temos então que a abordagem desses objetivos parece afunilar para uma EF de cunho mais crítico dos conteúdos, com uma visão oriunda do momento “renovador” das décadas de 1980 e 1990, tanto no âmbito educacional mais geral como no mais específico, caso da EF.

Utilizando-nos de Bracht e González (2008) quando tratam sobre as propostas ditas “críticas” da EF no “movimento renovador”, ressaltamos que as formas dominantes das práticas corporais reproduzem valores e ideais da atual sociedade.

As propostas sugerem, basicamente, procedimentos didático-pedagógicos que, ao tematizarem as diferentes formas culturais do movimentar-se humano, promovem o esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética e o agir comunicativo. Objetiva-se na Educação Física escolar, assim, formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente (BRACHT; GONZÁLEZ, 2008).

Assim, por exemplo, Hildebrandt e Laging (1986, p. 5) ressaltam que a EF deve oferecer o tratamento de conteúdos ligados ao esporte em diversas condições, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, capacitando os alunos de forma que “estejam em condições de criar, no presente ou no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto”. Podemos verificar aproximações a partir de alguns objetivos citados, tais como “autonomia na aplicação dos conteúdos” e “autonomia na elaboração de atividades corporais”.

Ligado à cultura corporal, Soares et al (2012, p. 62) delineiam que os temas da cultura corporal expressam, no ambiente escolar, sentido/significado e que ainda possuem relações

diretas com problemas sociopolíticos atuais. Desse modo, por exemplo, o objetivo de “entender práticas corporais como forma de expressão e arte” e “práticas corporais como fenômenos socioculturais” acaba por se aproximar da perspectiva crítico-superadora.

Na sequência, deparamo-nos com objetivos que foram agrupados na categoria de “Educação Física e saúde”. Os objetivos envolvem desenvolver no aluno habilidades e costumes que possam facilitar e promover uma vida ativa fora do ambiente escolar, além de entender sobre as funcionalidades do corpo humano, bem como programas de treinamento. Aproximam-se bastante da abordagem defendida por Guedes e Guedes (1999) e Nahas (1997). Além desses, há objetivos ligados à perspectiva da aptidão física, fator que influenciou a EF fortemente décadas antes do “movimento renovador”.

Nesse aspecto, os objetivos sobre “postura ativa na prática de atividade física”, “promoção de estilo de vida ativo e saudável” e “programas de atividade física e esporte, nutrição e obesidade” reforçam a aproximação anteriormente citada, na medida em que o estudo de Guedes (1999, p. 12-3) indica que

[...] as perspectivas de desenvolvimento dos programas de educação física escolar nos anos 2000, necessariamente deverão refletir com base em uma nova tendência: a da educação para a saúde. Nessa tendência, os programas de educação física escolar deverão preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo, em que as atividades físicas relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida.

O estudo de Boscatto e Darido (2017) também aponta essa tendência nos planejamentos dos docentes com temas sobre nutrição, exercício físico, componentes da aptidão física relacionados à saúde. No estudo, foi constatado que a vinculação da EF a esses aspectos poderia ser uma forma positiva no intuito de tentar ser mais importante para o ambiente escolar.

Podemos analisar esses dados sob duas perspectivas. A primeira está diretamente relacionada com o exposto acima, pois vincularia a EF estritamente à aptidão física, hábitos saudáveis e, principalmente, a esfera biológica, tão combatida no desenvolvimento da EF quando ligada às instituições militares e médicas (OLIVEIRA; GOMES; BRACHT, 2014). A segunda diz respeito à formação integral dos alunos, pois criticar a temática da EF ligada à aptidão física e

saúde não é negá-la como conhecimento<sup>66</sup>. Portanto, esse tema poderia ser apresentado como parte de um conhecimento mais amplo e complexo, situação essa da qual não temos conhecimento sólido, apenas especulativo.

Como diria Andreani (2018, p. 117),

[...] é preciso compreender quais perspectivas de saúde transpassaram a Educação Física escolar, e as recentes tendências de aproximação da área com enfoque educacional, situando os pensamentos que se aproximam da concepção tradicional/biológica e aqueles que tentam superá-la, estreitando vínculos com a concepção social.

O terceiro item do quadro 10, “Educação Física e mundo do trabalho”, apresenta objetivos referentes às aproximações com o mundo do trabalho. Tal aproximação se revela através, por exemplo, quando se discute o processo de passagem do amadorismo para à profissionalização esportiva, ou quanto ao peso formativo da Educação Física no processo de formação do aluno frente à reestruturação produtiva é secundarizado em relação às outras disciplinas escolares (PARANÁ, 2008).

Constatamos que a maioria dos objetivos busca desenvolver habilidades de relacionamento pessoal, tais como “participar de atividades em grupo e individuais para compreender as diferenças de cada em prol de um objetivo” ou “reconhecer as maneiras de crescimento coletivo desenvolvendo postura democrática frente os diferentes pontos de vista”, e, em outros documentos, aparece a questão da ergonomia.

Por fim, a categoria “Educação Física e outras temáticas” apresentou uma ocorrência ínfima, para não dizer nula, emergindo apenas seis vezes nos documentos. Partindo da premissa de uma perspectiva crítica, temas que se relacionam ou podem se relacionar com a EF são citados em alguns estudos e documentos oficiais como forma de ampliar a percepção da realidade social dos alunos (SOARES et al, 2012; PARANÁ, 2008). De acordo com esses documentos, podemos chamar essas “outras temáticas” de temas transversais, pois não estão diretamente ligadas à EF, mas podem fazer parte das discussões sobre as práticas corporais, por exemplo, preconceitos raciais, dívida externa, velhice, distribuição de renda, homofobia, entre outros (SOARES et al, 2012; BRASIL, 2000). Assim, constatamos que temas que não estejam relacionados com “saúde”

---

<sup>66</sup> Boscatto e Darido (2017, p. 103) enfatizam que restringir a EF escolar à promoção de saúde é não (re) conhecer a complexidade que há em torno dessa relação. Há elementos determinantes na promoção da saúde que ultrapassam o viés biológico, fisiológico.

ou “mundo do trabalho” apresentam certo grau de dificuldade para serem debatidos nas aulas de EF como “temas transversais” ao ensino.

Em síntese, vimos uma ampla variedade de objetivos a serem alcançados e que podem e devem ser melhorados para atender de forma cada vez mais eficaz à formação integral dos alunos. Nesse sentido, parece-nos importante que a escassez de alguns itens seja revista e/ou melhorada.

### 5.2.3 Os conteúdos ministrados

Uma das questões necessárias ao planejamento docente do ensino é: “o que ensinar?” Respondendo a essa questão, o docente refletirá sobre os conteúdos que irão ser seus balizadores no intuito de alcançar seus objetivos propostos. Nesse sentido, os conteúdos estão diretamente ligados aos objetivos, levando em consideração também os interesses e necessidades da comunidade por meio do momento de conhecimento e apreensão da realidade no processo de planejamento (TURRA et al, 2004).

Para Libâneo (1994), a seleção e organização dos conteúdos deve passar por uma série de etapas. Além disso, para o autor, os conteúdos não são apenas conhecimentos, mas também habilidades, capacidades, atitudes e convicções. Essas etapas são definidas após o professor ter em mente suas próprias convicções em termos de escola, educação, processo de ensino-aprendizagem e sobre o seu componente curricular. O primeiro passo é consultar os documentos oficiais aos quais o componente está submetido. Em segundo lugar, deve-se dividir os conteúdos em unidades didáticas o que, em um primeiro momento, configura-se como um levantamento geral e, em um segundo momento, divide-se a partir da leitura da realidade realizada anteriormente. Por fim, deverá verificar se os conteúdos selecionados atendem ao critério de lógica sequencial, se são adequados às condições de aprendizagem dos alunos, se o tempo para desenvolver o conteúdo é adequado e se os tópicos elencados para se trabalhar determinado conteúdo permitem absorver as ideias centrais.

Sob a perspectiva de Soares et al (2012, p. 63):

[...] seleção e organização dos conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do

conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos.

É nesse sentido que os conteúdos se tornam importantes elementos para edificar o processo pedagógico, cumprindo a tarefa de dar subsídios para os alunos localizarem-se, posicionarem-se, usufruir da cultura e poder intervir na sua própria realidade (BOSCATTO; DARIDO, 2017).

Contudo, devemos aqui fazer menção, novamente, ao fato de que, como comenta Pereira (2018), desde as épocas mais antigas, a EF ocupou certo espaço na sociedade, a partir dos mais variados interesses, assumindo finalidades diversas. É esse, assim, um dos motivos pelo qual a EF enquanto componente curricular na educação formal possui um leque de conteúdos disponíveis para o ensino, fruto das mais variadas manifestações corporais desenvolvidas pelo ser humano no decorrer de sua história (PEREIRA, 2017).

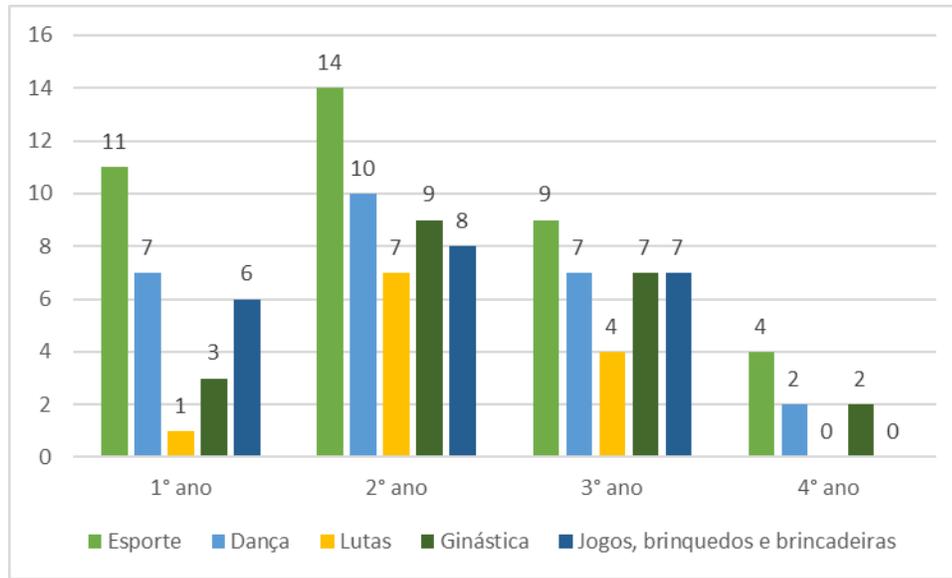
No campo específico da EF, são variadas as tentativas de identificar seu objeto de estudo e proporcionar à EF caráter científico e epistemologia própria. Para Frizzo (2013), há três perspectivas mais aceitas, são elas: a cultura corporal, cultura corporal do movimento e movimento humano<sup>67</sup>. Para análise dos conteúdos utilizaremos a perspectiva da cultura corporal, do chamado Coletivo de Autores, por posicionarem-se criticamente frente aos aspectos sociais, partindo do princípio do trabalho como categoria fundante do ser social e de que, dessa categoria, são produzidas, paralelamente, outras esferas que vão compondo o homem, tais como a cultura, política, arte e as manifestações corporais<sup>68</sup> (SOARES et al, 2012).

Gráfico 18 – Conteúdos ministrados a partir de cada ano escolar

---

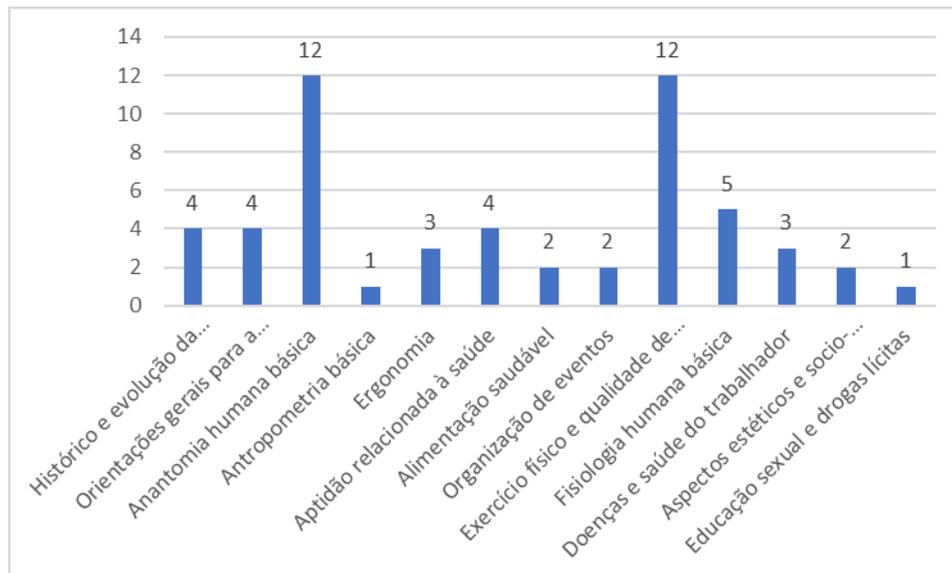
<sup>67</sup> É importante a ressalva feita por Frizzo (2013, p. 195) que “diz respeito à compreensão que não se trata de um jogo de palavras entre cultura, movimento e corpo ou de questões semânticas externas à realidade em que são produzidas, em última análise se tratam de formas divergentes de explicação do real”.

<sup>68</sup> Essa proposta carece de investigações aprofundadas que possam determinar suas fragilidades e incoerências, pois acreditamos que não é uma proposta infalível e, de certo modo, perfeita. No entanto, é a que consideramos com mais condições de explicar a realidade e os condicionantes da EF.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Gráfico 19 – Outros conteúdos pertencentes aos planos de ensino



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O gráfico 18 mostra uma tendência de predominância dos conteúdos esportivos<sup>69</sup>. Cerca de nove planos de ensino (P25, P29, P30, P31, P32, P33, P34, P35 e P36) especificavam quais

<sup>69</sup> No ano de 2017, o IFPR promoveu o Fórum de Esporte, o qual procurava discutir propostas e encaminhamentos referentes ao esporte na instituição. Nesse processo, foram criadas algumas comissões para grupos de trabalho com temáticas variadas, dentre elas, dificuldades dos servidores/professores de EF no envolvimento, o fórum como evento periódico, legitimação das ações esportivas e elaboração de regulamento disciplinar referente aos

conteúdos se trabalharia em determinado bimestre ou período. No entanto, os esportes mencionados eram, por exemplo, os clássicos (basquete, futsal, vôlei e handebol), além de raras menções aos esportes de aventura, esportes não-convencionais em aulas de EF, badminton, rugby, tênis de mesa, atletismo.

Soares (1996, p. 11) já afirmava essa tendência, pois “de todos os conteúdos de ensino presentes em aulas de Educação Física, [...] aqueles da natureza esportiva sempre predominaram”. A autora ainda comenta que isso não é de todo mal, no entanto, quando um conteúdo acaba por ter muito mais espaço que outros, conseqüentemente, não dá lugar para a abrangência que a EF pode ter<sup>70</sup>. Por exemplo, se analisarmos o conteúdo “lutas”, em todos os anos é o menos ministrado, quando muito, iguala-se a outro conteúdo que também é pouco ministrado. Nesse sentido, o que encontramos nos planos de ensino (P03, P10, P13, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P27, P28, P37) foi o conteúdo “lutas” ligado, em sua grande maioria, aos jogos de oposição. Outros temas recorrentes foram a capoeira, defesa pessoal, MMA (Mixed Martial Arts), esgrima e caratê. Além disso, sob um panorama geral de todos os anos, com um pouco mais de destaque, temos a ginástica e os jogos.

Um último ponto interessante de ser abordado diz respeito ao conteúdo “dança”, que o gráfico 18 mostra como sendo um dos conteúdos mais trabalhados quando visitamos os planos de ensino. Entretanto, o conteúdo é, em quase todo caso, tratado de forma genérica e ampla, tal como, “a dança e seus aspectos socioculturais”, “modalidades em dança”, “dança” ou “dança e ritmo” nos planos de ensino P04, P07, P15, P30, P31, P33 e P34. Um ou outro plano de ensino

---

estudantes/atletas e institucionalização de uma comissão esportiva no âmbito do IFPR. Como síntese desse evento, foi produzida uma carta em que, dentre os assuntos referentes às diretrizes esportivas, estavam propostas e objetivos a serem alcançados. Foram selecionados os itens de dois grupos de trabalho, pois tratava-se de temáticas que se aproximavam bastante da que foi desenvolvida até aqui. O primeiro item refere-se à infraestrutura nos *campi* caracterizada como precária no documento, pois, como vimos, em capítulo anterior, a maioria dos *campi* não possuía estrutura adequada para as aulas de EF, muito menos para possíveis treinamentos esportivos que necessitam de espaços específicos, os quais são desenvolvidos por meio de atividades extracurriculares, já mencionadas também neste estudo. O segundo aspecto que vem sendo discutido cada vez mais é a regulamentação dos projetos que se direcionam para o treinamento esportivo. Os docentes entendem que o treinamento esportivo também passa pelo planejamento anual ou semestral, bem como o planejamento diário das atividades, e que demanda tempo e estudo. Nesse sentido, a regulamentação da carga horária de treinamento esportivo no Plano de Trabalho Docente como também atividade de ensino faz sentido e torna-se uma das reivindicações docentes (IFPR, 2018).

<sup>70</sup> O âmbito esportivo tem crescido a cada ano no IFPR e, paralelamente, a instituição reconhece como uma das formas de complementar a formação dos alunos com o esporte. Muitos estudantes que se inserem nos IFs procuram praticar alguma atividade extracurricular, sendo o esporte uma das mais procuradas. Esse fator faz com que o docente ofereça modalidades para esses alunos e, paralelamente, há eventos esportivos de significativa importância que são desenvolvidos na instituição aliados aos docentes que possuem uma tendência esportiva para as atividades extracurriculares. No entanto, em virtude dos conteúdos variados que são ministrados nas aulas constatados nos gráficos 18 e 19, não podemos afirmar isso sobre as aulas.

mostrou trabalhar com danças folclóricas, danças populares e danças criativas. Até certo ponto, parece ultrapassar os limites que esse conteúdo possui na rede pública estadual, como mostra o estudo de Brasileiro (2003) que verificou que os professores não tratavam desse conteúdo em suas aulas ou, no máximo, em festividades, ou seja, atividades extracurriculares sem uma intencionalidade pedagógica atinente ao componente curricular em questão.

A mesma autora ainda enfatiza a

[...] necessidade de conhecer um universo mais amplo de referências sobre a dança e seus diferentes repertórios, bem como as possibilidades de improvisação e reconstrução coreográfica dos repertórios já construídos (BRASILEIRO, 2003, p. 54).

Nesse sentido, a vivência de um universo mais amplo sobre a dança está sendo cumprido em partes. Pois, os planos de ensino, em quase a sua totalidade, trabalham a dança de forma mais geral, utilizando da improvisação e reconstrução coreográfica, o que pode ser constatado nos planos P15, P16, P18, P19, P20, P21, P25, P33, P34, P37.

Além dos elementos compilados pelo gráfico 18, que trata dos conteúdos ministrados em cada ano escolar, foi elaborado o gráfico 19 com base em outros conteúdos encontrados nos planos de ensino que acabamos por agrupá-los de forma diferente. Assim, nos planos de ensino foram encontradas várias possibilidades de ensino na relação que poderia se estabelecer entre EF e saúde, tendência já constatada quando discorreremos sobre os objetivos encontrados, desse modo, apenas reforçamos o que fora anteriormente discutido.

Nessa esteira, Oliveira, Gomes e Bracht (2014, p. 69) ressaltam que

[...] o tema saúde sempre esteve presente, seja como objeto/objetivo principal ou secundário. Recentemente, a visão hegemônica que entendia a saúde como uma questão relacionada à ausência de doenças e práticas curativas vem sofrendo um deslocamento para ganhar um sentido ampliado. [...] Apesar desse deslocamento no plano conceitual, parece haver um descompasso em relação à ampliação do conceito de saúde o que se expressa no fato de muitos professores de EF ainda atuarem segundo a tradição e postulado biomédicos. [...] Uma das razões para isso pode ser a hegemonia do entendimento de saúde ancorado ou associado ao conceito de atividade física.

Aproximadamente 50% das temáticas relacionadas seriam passíveis de ser agrupadas no aspecto supracitado<sup>71</sup>. Os conteúdos que mais se destacam estão ligados a “anatomia humana”, por exemplo, os planos P03, P06, P11, P23, P26 e P34; e, também, ligados ao “exercício físico e qualidade de vida” nos planos P01, P04, P10, P15, P17, P29 e P31.

Além de a EF ser marcada historicamente pelas ações ligadas à saúde e aptidão física, o estudo de Rufino e Darido (2013) indica que esses temas estavam ligados apenas à perspectiva biológica, necessitando superar essa barreira e tratar o conteúdo de forma mais ampla, a partir de suas dimensões sociais, afetivas, psicológicas e culturais.

Analisar se esses aspectos mais amplos são tratados nos planos de ensino torna-se uma tarefa mais difícil na medida em que, ao propor esses conteúdos, os documentos não apresentam de forma mais detalhada como isso se realizará. Em alguns casos, quando os confrontamos com as respectivas ementas, acaba-se por reforçar o trabalho desses conteúdos sob o viés predominantemente biológico. Contudo, é importante frisar que a EF, principalmente no ensino médio, deve realizar ações que ampliem as possibilidades pedagógicas, bem como discussões temáticas abertas dos conteúdos.

#### 5.2.4 Avaliação

De acordo com o esquema de Turra et al (2004), a avaliação é parte integrante e de grande importância quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem. Se partirmos da premissa de que objetivos e avaliação estão intimamente ligados, estabelecer instrumentos avaliativos que possam coletar informações sobre os progressos educacionais dos alunos é indispensável. Para esses autores, selecionar esses instrumentos está também diretamente relacionado ao sistema de avaliação da escola, dos objetivos, da natureza dos conteúdos e procedimentos de ensino, e das modalidades de avaliação que se pretende utilizar.

Fernandes et al (2019, p. 308) consideram que

[...] para o processo de ensino-aprendizagem na educação avançar em qualidade é preciso compreender a avaliação como instrumento primordial nesse sistema, utilizada da melhor forma possível, percebendo as necessidades de seu corpo docente e discente, propondo ações mais efetivas para a formação dos professores, e possibilitando assim,

---

<sup>71</sup> Na relação dos conteúdos ligados à saúde agrupamos: orientações gerais para a prática de exercícios físicos, anatomia humana básica, antropometria básica, aptidão relacionada à saúde, alimentação saudável, exercício físico e qualidade de vida e fisiologia humana básica.

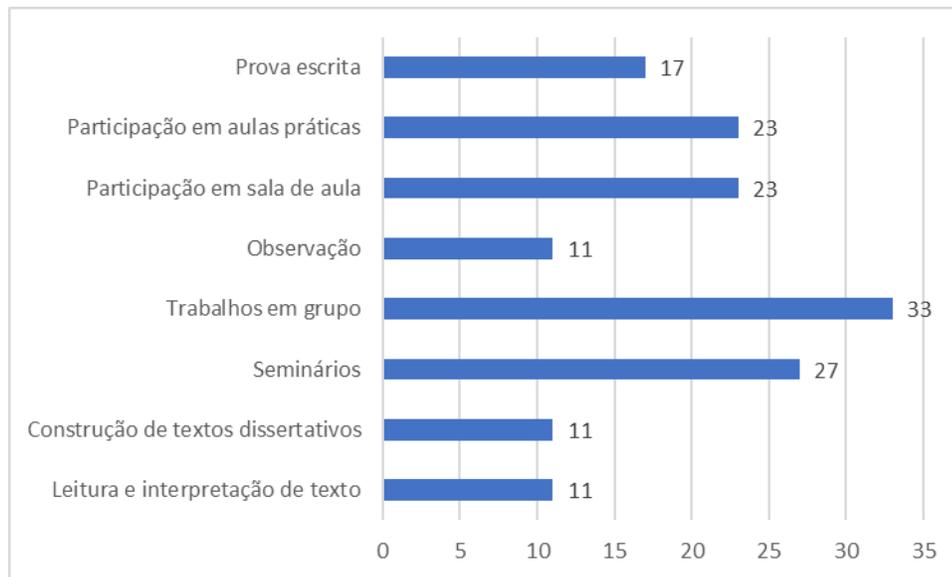
que através do exercício reflexivo do ato de ensinar se atendam às reais expectativas da instituição pertencente.

Luckesi (2008, p. 172-3), em seu livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, define avaliação como um ato que deve acolher, integrar e incluir. Enfatiza, então, que para isso é necessário, basicamente, saber diferenciar avaliação de julgamento.

O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão).

Atualmente, a Resolução n° 50/2017 do IFPR é o parâmetro institucional que estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem para a instituição e, nesse sentido, indica que deverá ser diagnóstica, formativa e somativa. A diagnóstica deverá considerar o conhecimento adquirido e construído, abrangendo descrição, análise qualitativa dos resultados obtidos e indicação de avanços para redefinição de ações e objetivos. A formativa, que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem, deve ser contínua, interativa, fornecendo subsídios para avaliar a própria prática docente. Por fim, a somativa, é o instrumento por meio do qual são avaliados os objetivos pretendidos, ao mesmo tempo que apresenta os resultados de aprendizagem em diferentes períodos e que no final irão dar suporte ao replanejamento do ensino (IFPR, 2017).

Essa resolução parece caminhar na mesma direção do que Luckesi (2008), Turra et al (2004) e Fernandes (2019) entendem por avaliação, na medida em que a coloca como um aspecto de suma importância na estrutura institucional como um todo, também quando menciona a “predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, com princípios de “investigação, reflexão e intervenção” e “escolha de novas estratégias para o processo ensino-aprendizagem, mediante os sucessos e insucessos como aspectos igualmente importantes”, entre outros.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

O gráfico 20, portanto, mostra que os principais instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes são os trabalhos em grupo, participação tanto nas aulas práticas quanto nas salas de aula, seminários e prova escrita. A resolução nº 50/2017 dá exemplos de instrumentos avaliativos que poderão ser usados, dentre eles estão os seminários, testes escritos, trabalhos individuais e/ou em grupos. Em comparação, não estão todos os instrumentos listados, justamente, por serem indicações e, ainda pela resolução, em seu Art. 11, estabelece-se que, “os docentes terão autonomia didático/metodológica para definir qual estratégia, instrumentos e critérios avaliativos serão os mais adequados a serem utilizados” (IFPR, 2017).

Encontramos uma grande variedade de instrumentos nos planos de ensino que optamos por não inserir no gráfico, pois suas menções eram poucas, mas dentre elas estavam a análise de filme (2), portfólio (1), resenhas (2), pesquisas (7), relatórios de trabalhos de campo e vivências (3), desenvolvimento de atividades de criação e confecção (2), autoavaliação (5), frequência e pontualidade (7), coreografias (4), entre outros. Isso corrobora Betti e Zuliani (2002, p. 79) em sua afirmação:

[...] os processos avaliativos incluem aspectos informais e formais, concretizados em observação sistemática/assistemática e anotações sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação do aluno, autoavaliação, trabalhos e provas escritas, testes para avaliação qualitativa e quantitativa de habilidades e capacidades físicas, resolução de situações problemáticas propostas pelo professor, elaboração e apresentação de coreografias de dança, exercícios ginásticos ou táticas de esportes coletivos, etc.

Evidentemente, os instrumentos e exigências da avaliação deverão estar em sintonia com o nível de desenvolvimento dos alunos e o conteúdo efetivamente ministrado.

Soares et al (2012), defende que cada vez mais deve se haver o entendimento de que a avaliação é um dos elementos essenciais de um projeto pedagógico, inclusive, é por conta da avaliação que se consolidam os mecanismos estruturais e limitantes do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o sentido dado para a avaliação no campo da EF - e das demais disciplinas escolares – “é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico” (SOARES *et al*, 2012, p. 101).

O instrumento “autoavaliação”, considerado importante nos estudos de Andreani (2018) e Betti e Zuliani (2002) e que, inclusive, tem sua importância declarada na resolução nº50/2017 do IFPR como um dos princípios avaliativos da instituição, “a autoavaliação por parte dos estudantes, dos docentes e da instituição”, é citado em apenas cinco documentos o que, ao nosso ver, pode ser considerada uma carência em termos de instrumentos avaliativos nos planos de ensino.

Constatamos também a convergência quanto aos tipos mais comuns de se avaliar, já mencionados anteriormente, a diagnóstica, formativa e somativa. Dentre elas, as que são citadas explicitamente é a formativa e somativa. Já a diagnóstica aparece em poucos documentos e de forma indireta.

Por fim, apesar de encontrarmos elementos oriundos de um processo avaliativo mais tradicional como é o caso das provas escritas<sup>72</sup> (17), estando em quase 50% dos planos de ensino, encontramos muitos outros instrumentos que procuram se distanciar desse processo avaliativo tradicional ampliando formas de se avaliar, podendo favorecer as individualidades que existem nos alunos, tornando esse processo um pouco mais igualitário, ao mesmo tempo em que reorienta o processo de ensino e facilita a avaliação docente.

---

<sup>72</sup> As provas escritas são tradicionais no âmbito da avaliação na escolarização de modo geral, contudo, não tão usuais na EF como componente curricular.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Procuramos refletir, neste estudo, sobre a EF no IFPR. Assim, nesta última seção, tanto compilaremos alguns desafios encontrados na realidade dos *campi* do IFPR em relação aos itens já abordados, quanto teceremos algumas relações, desafios e apontamentos que, no âmbito da realidade deste estudo, não conseguimos tratar de maneira mais profunda, mas são dele resultantes.

Nosso objetivo nesta pesquisa foi analisar a atual configuração pedagógica das aulas de EF no IFPR, tendo por base os planos de ensino elaborados por docentes do IFPR. Percorreremos os caminhos traçados nesses documentos, bem como relatórios e planos de desenvolvimento institucional para compreender melhor como os docentes estão desenvolvendo suas ações em relação à perspectiva de ensino da EF no ensino médio integrado ao ensino profissional. Entre os aspectos da estrutura dos planos de ensino, analisamos informações acerca da estrutura física, carga horária da EF nos cursos ofertados, perfil dos docentes, e atividades extracurriculares por eles exercidas. Diretamente ligado aos planos de ensino, escrutinamos os objetivos, conteúdos e instrumentos de avaliação sobre a EF.

Acreditamos que entender esse contexto pedagógico é de vital importância para a área no sentido de que, com este estudo, poder-se-ia pensar em possíveis encaminhamentos e reflexões que contribuam para a formulação de diretrizes e/ou referências em relação à configuração pedagógica no âmbito do IFPR para que a EF se consolide em seu valor pedagógico.

Os IFs possuem características que se sobressaem quando os comparamos a outras instituições que ofertam a educação básica em nível estadual e municipal. Carga horária de aulas, fomento de políticas de formação inicial e continuada para servidores, o regime de Dedicação Exclusiva do docente à instituição, carga horária destinada ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, são fatores que contribuem com a realização das ações pedagógicas no ensino médio técnico mais efetivas.

Acreditamos que, levando em consideração que historicamente e, até mesmo no IFPR, o campo da EF é marcado pela falta de consenso referente ao que ensinar, como resultado a, EF não parece estar perto de estar consolidada, tal como também mostraram alguns estudos como o de Boscatto e Darido (2017), Ferreira Junior (2017) e Andreani (2018), pois não há uma

orientação de carga horária mínima ou em quais anos a EF deve ser ministrada<sup>73</sup>. Concordamos com Lopes et al (2016, p. 7) quando enfatizam que, “no campo da EF escolar, existem poucos acordos sólidos sobre o ensino da EF”. Isso se reflete, por exemplo, nas cargas horárias que variaram entre 80h e 210h nos anos do ensino médio.

Podemos realizar alguns apontamentos, além dos que já citamos nessas considerações, sobre o que a análise dos planos de ensino, neste estudo, proporcionou-nos:

- Os objetivos que predominam nos planos de ensino estão ligados ao movimento denominado crítico da EF;
- A relação entre EF e saúde apresentou-se fortemente, tanto nos objetivos quanto nos conteúdos, o que, em alguns casos, confrontando com as respectivas ementas, acabou por reforçar a impressão de trabalho com esses conteúdos sob o viés predominantemente biológico;
- Os conteúdos demonstraram forte tendência para os esportes, mas, principalmente, os clássicos (basquete, futsal, vôlei e handebol);
- Verificamos que o conteúdo “lutas” é o que está sendo menos ministrado nas aulas de EF, seguido pela ginástica e jogos.
- Dentre “outros conteúdos” ligados à EF, os mais ministrados são “anatomia humana básica” e “exercício físico e qualidade de vida”;
- Constatamos grande variabilidade de instrumentos avaliativos, mas a “autoavaliação”, declarada importante para o IFPR, é usada como instrumento em apenas cinco documentos;
- Os instrumentos avaliativos procuram distanciar-se de processos avaliativos tradicionais, buscando favorecer as individualidades de cada aluno e as especificidades da disciplina;
- Não há diferença de conteúdos trabalhados nos *campi* que já possuíam estrutura física para com os que já possuíam;

Devemos aqui enfatizar que os planos de ensino nos revelam a realidade até certo ponto pois, como já afirmamos, esses documentos são a expressão material do planejamento do

---

<sup>73</sup> Essa não é uma luta apenas da EF. O estudo de Andreani (2018, p. 156) apontou que, “curiosamente, os componentes mais comprometidos em relação à redução da carga horária evidenciados nos planos de ensino foram: Artes e Educação Física, seguidos por Sociologia e Filosofia”. Não à toa, são as disciplinas que sofreram ataques recentes quanto a sua importância nos currículos escolares através da Medida Provisória 746/2016.

componente curricular para o ano e que deve ser, além de tudo, flexível diante das demandas encontradas. Os planos de ensino, portanto, não nos mostram se os procedimentos envolvendo objetivos, conteúdos, recursos materiais e avaliativos estão sendo seguidos, nem total nem parcialmente para o planejamento daquele período. Nesse caso, eles nos indicaram os indícios relatados neste estudo e que, aliados a outros instrumentos, podem complementar a leitura dessa realidade.

Ainda assim, o que nos chama a atenção é o resultado gerado pelas condições favoráveis ao planejamento, de regime de trabalho, de formação continuada e uma condição mais aproximada de teorias pedagógicas que tratam a EF de forma mais pedagogizada, seu papel na educação básica, juntamente com balizas curriculares que norteiam as ações pedagógicas. Algo que se torna ainda mais destacado considerando que não notamos diferenças acentuadas na execução dos conteúdos entre os *campi* com e sem estrutura voltada para a EF. Sobre isso devemos salientar a necessidade de inter-relacionar as informações obtidas neste estudo. Pois tivemos algumas impressões que mereciam ser aprofundadas para que a análise se ampliasse, no entanto, não pudemos nos dedicar a essa ação nesse momento, ficando essa análise para estudos subsequentes.

De certa forma, o trabalho docente, mesmo diante de numerosas dificuldades, vem procurando oferecer, na maioria dos casos, conteúdos da EF problematizados e variados que possam contribuir para a formação integral dos alunos, demonstrando, assim, seu potencial educativo na instituição.

O estudo encontrou algumas dificuldades, além de possuir limitações que procuraremos explicitar. Antes de tudo, um fator que proporcionou certo grau de dificuldade é a falta de um banco de dados no qual possam ser armazenados os planos de ensino da instituição, de forma local ou estadual, em que sejam registrados os documentos para possíveis pesquisas. Os problemas para que não se encontrem esses documentos vão desde as trocas dos cargos comissionados, até questões como docentes temporários que acabem ficando com os arquivos referentes aos planos de ensino quando o contrato finaliza, entre outros.

A pesquisa limitou-se à análise dos planos de ensino, no entanto, um bom modo de complementá-la seria a inserção do pesquisador no campo da pesquisa. Entrevistas e observação de aulas poderiam ser ferramentas para obter informações mais precisas, contribuindo para análises mais próximas da realidade de cada *campus*.

É necessário que a EF, nas instituições federais, se organize de forma a estar a cada ano mais perto da consolidação enquanto componente curricular, sublinhando o fato de que a EF faz parte do currículo tanto quanto as outras e possui tanto valor quanto elas. Há muitas dificuldades para serem superadas nessa trajetória. Com este trabalho, esperamos fomentar e elucidar um pouco mais as informações e discussões sobre a EF no IFPR. As constatações realizadas podem e devem ser complementadas com outros estudos, a fim de fortalecer alguns dos achados, bem como preencher algumas lacunas analíticas, como as mencionadas anteriormente.

Para finalizarmos, depois deste caminho percorrido, alguns questionamentos emergiram que, devido ao objetivo do estudo, não puderam ser contemplados, mas que se apresentam como futuras indagações. Portanto, qual seria a carga horária ideal ou, pelo menos, mínima para que a EF possa desenvolver os seus objetivos no ensino médio de forma ampla e aprofundada? Com a variada carga horária total da EF constatada no estudo e considerando os inúmeros conteúdos, é possível que, pedagogicamente no âmbito do ensino médio, os docentes estejam conseguindo transmitir os conteúdos ao mesmo tempo em que deve haver um aprofundamento do conhecimento? Em suma, ressaltamos a importância da EF no âmbito escolar dada sua contribuição para a formação integral dos alunos em ações de ensino-aprendizagem dentro da especificidade do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

# REFERÊNCIAS

---



---

AIRES, Elisete P.; CRUZ, Fábio L.; MADUREIRA, João C.; MILCAREK, Luciana; FONSECA, Luciane S. Implantação e consolidação do Campus Campo Largo. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

ALBUQUERQUE, Joelma O.; CASAGRANDE, Nair; TAFFAREL, Celi; ESCOBAR, Micheli O. **A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidades de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 28, n. 2, 2007.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

ANDRADE, Marcela G. **Planejamento e plano de ensino de Química para o Ensino Médio: concepções e práticas de professores em formação contínua**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Universidade de São Paulo (USP), 2008.

ANDRADE, Mariana A. De Marx a Mészáros: a inseparável entre o Estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, Maria C. S. (org); MELO, Edivânia; ANDRADE, Mariana A. **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 1ª Ed., 2012.

ANDREANI, Fabiana. **O ensino da educação física no Instituto Federal de São Paulo**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2018.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARRUDA, Maria C. C. **Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades**. II SEPNET, Belo Horizonte, 2010.

BARANOSKI, Francis L.; KAMINSKI, Maysa A.; PAGLIARINI, Raphael; MOREIRA, Silvana S. BRAATZ, Simara C. A trajetória do Instituto Federal do Paraná em Irati: rumo aos 10 anos. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Persona, Ed. 70, 1979.

BASSO, Silvia E. O.; PEREIRA, Máriam T.; ZANATTA, Odacir A.; CASTILHO, Júnior C. Infrutescência. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

BASTOS, Robson S.; JUNIOR, Osvaldo G. S.; FERREIRA, Marcelo P. A. **Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro.** Motrivivência: Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro, 2017.

BATISTA, A. P.; FILHO, M. S.; OLIVEIRA, I. P. B.; SOUZA, H. A. G.; MELO, J. P. **Possibilidades e desafios da educação física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.** Holos: Natal, ano 30, v. 4, 2014.

BELTRAMI, Dalva M. **A educação física na política educacional do Brasil pós-64.** Maringá: Eduem, 2006.

BIANCHINI, Leandro. **Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica.** Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

BONILAURE, Karina M.; SANTOS, Katrym A. B.; RIBEIRO, Rubens F. A história da consolidação de uma proposta transformadora: o IFPR em Telêmaco Borba. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR.** Curitiba: IFPR, 2019.

BOSCATTO, Juliano D.; DARIDO, Suraya C. **A educação física no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares.** Pensar a Prática: Goiânia, v. 20, n. 1, jan/mar, 2017.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino na educação física – uma contribuição ao coletivo docente.** Movimento: Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan/abr, 2002.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: FENSTERSEIFER, P. E; GONZÁLEZ, F. J. (Org). **Dicionário crítico de educação física.** 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

BRANDÃO, Marisa. **O Governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica.** RETTA: Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-87, jan/jun, 2010.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.** São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm)> Acesso em: 02 de outubro de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio.** Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2017).

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto->

19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n° 1.212, de 17 de abril de 1939.** Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 de outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto n° 1.606, de 29 de dezembro de 1906.** Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Industria e Commercio. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto n° 2.208/97.** Regulamenta o § 2° do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm) Acesso em: 20 de julho de 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n° 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 de outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto n° 5.154/04.** Revoga o Decreto n° 2.208/97 que regulamenta o § 2° do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em: 03 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm)> Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n° 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei orgânica do ensino comercial. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm)> Acesso em: 02 de outubro de 2019.

BRASIL. **Decreto-lei n° 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei orgânica do ensino agrícola. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 de outubro de 2019.

BRASIL. **Edital IFPR n° 17/2019.** IFPR/Ministério da Educação. Disponível em: <<http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2020/editais/EDITAL%2017%20GRADUA%C3%87%C3%83O%202020.pdf>> Acesso em: 27 de agosto de 2019.

BRASIL. **Edital IFPR n° 18/2019**. IFPR/Ministério da Educação. Disponível em: <<http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2020/editais/EDITAL%2018%20MEDIO%20TECNICO%202020.pdf>> Acesso em: 27 de agosto de 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)> Acesso em: 02 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>> Acesso em: 29 de agosto de 2019.

BRASIL. **Medida Provisória n° 746 de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>> Acesso em: 23 de dezembro de 2016.

BRASIL. **Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 02 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei n° 4.320, de 17 de março de 1964**. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14320.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14320.htm)> Acesso em: 27 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 02 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n° 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3° do art. 26 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LEIS\\_2001/L10328.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm)> Acesso em: 23 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de dez, 2008.

**BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.**

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

**BRASIL. Organograma.** IFAP/Ministério da Educação. Disponível em:

<<http://www.ifap.edu.br/index.php/quem-somos/organograma>> Acesso em: 28 de agosto de 2019.

**BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2006.

**BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, Educação Física.** Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2000.

**BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009-2013.**

IFPR/Ministério da Educação. Disponível em: < <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI.pdf>> Acesso em: 19 de dezembro de 2019.

**BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018.**

IFPR/Ministério da Educação. Disponível em: < <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final.pdf>> Acesso em: 28 de agosto de 2019.

**BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2023.**

IFPR/Ministério da Educação. Disponível em: < <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Versao-Consum-2019.pdf>> Acesso em: 19 de dezembro de 2019.

**BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017.** Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em< [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490)> Acesso em: 24 de agosto de 2019.

**BRASIL. Portaria nº 935, de 7 de junho de 2019.** IFPR/Ministério da Educação. Disponível em: <[http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/SEI\\_IFPR-0324797-Portaria.pdf](http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/SEI_IFPR-0324797-Portaria.pdf)> Acesso em: 28 de agosto de 2019.

**BRASIL. Ministério da Educação. Portal CONIF:** Conselho Nacional das Instituições da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: < <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/modalidades-ofertadas-do-conif>> Acesso em: 27 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatórios e publicações**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/relatorios-e-publicacoes>> Acesso em: 02 de setembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 21 de agosto de 2019.

BRASIL. **Resolução nº 16/2016 de 05 de maio de 2016** – IFPR/Ministério da Educação. Dispõe sobre as normas gerais de afastamento integral, no Brasil ou no exterior, ou afastamento parcial, no Brasil, para participação de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e de Técnico Administrativo em Educação, do Instituto Federal do Paraná, em programa de pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu* ou de pós-doutorado. Paraná, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ª Edição, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional busca suprimir a demanda de mão de obra qualificada**. 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72161:educacao-profissional-busca-suprir-demanda-de-mao-de-obra-qualificada&catid=33501&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=72161:educacao-profissional-busca-suprir-demanda-de-mao-de-obra-qualificada&catid=33501&Itemid=86)> Acesso em: 12 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. MEC/SETEC, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 25 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. 4ª Edição, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento Educacional: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 13 julho 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/#/login>> Acesso em: 25 de agosto de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Exercício 2017**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=96381-relatorio-anual-analise-dados-indicadores-gestao-2017&category\\_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96381-relatorio-anual-analise-dados-indicadores-gestao-2017&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 de agosto de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Simulações para reordenamento das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. MEC/SETEC, [S. l.: s. n., 201-].

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes**. MEC/SETEC, Brasília, 2010.

BRASILEIRO, Lívia T. **O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar?**. Pensar a Prática: Goiânia, n. 6, p. 45-58, jun/jul, 2002-2003.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola: Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011.

COLEMAN, James S. *et al.* **Equality of educacional opportunity**. Washington: U. S. Government Printing Office, 1966.

COLOMBO, Irineu M.; ECKSTEIN, Luiz C. Histórico do Campus Cascavel – IFPR. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

CORPORATION, International Data. **Previsão da IDC para o mercado de TIC no Brasil em 2018 aponta crescimento de 2,2%**. Disponível em: <<http://br.idclatin.com/releases/news.aspx?id=2275>> Acesso em: 15 de agosto de 2019.

COSTA, M. C. S.; MENDONÇA, M. S. S.; TERRA, D. V. **A prática pedagógica da uma professora de educação física: mergulhando no universo de uma escola pública no Estado do Amapá**. Rev Bras Ciênc Esporte: Campinas, v. 31, n. 2, p. 215-230, 2010.

DAMAZIO, Márcia S.; SILVA, Maria F. **O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão**. Pensar a Prática: Goiânia, v. 11, n. 2, p. 197-207, maio/ago, 2008.

DAMINELLI, Elisa. **A pesquisa e a produção de conhecimento nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no RS: um estudo sobre a iniciação científica com estudantes do ensino médio técnico**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara Kooganm, 2014.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. Cedes: Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set/dez, 2006.

ESTEVAM, Marcelo; MAGALHÃES, Amarildo P.; HERNANDES, Eliane A. M.; ZANATTA, Carlos E.; RIOS, Roberta; TAVARES, Vanessa S. Introdução. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

FARIA, Graciela S. S.; RACHID, A. **Jornada de trabalho dos professores de rede pública de ensino.** Rev FAE: Curitiba, v. 18, n. 2, p. 162-177, jul/dez, 2015.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Novo design para a Rede Federal de Educação Tecnológica.** Holos: Rio Grande do Norte, ano 24, v. 3, p. 56-66, 2008.

FERNANDES, Francisco C. M.; TABOSA, Wyllys A. F. **Instituto Federal:** uma organização composta de organizações. Natal: IFRN, 2018.

FERNANDES, Maria P. R.; SANTOS, Maria A. B.; NASCIMENTO, Kessiane F.; RIBEIRO, Manoela de C. M.; FERREIRA, Heraldo S. **Avaliação da aprendizagem:** reflexões dos professores de educação física na educação básica. RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional: Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago, 2019.

FERREIRA JUNIOR, José R. **Organização didática da educação física no ensino médio integrado:** a configuração da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará. Dissertação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2017.

FERRETTI, Celso João. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil:** anos 90. Educação e Sociedade: Unicamp. n. 59, ago/1997.

FIGUEIRA, Peterson F.; PEREIRA, Antônio L. S.; SOARES, Rodrigo L. **Infraestrutura escolar:** pode interferir nas aulas de educação física?. Revista Didática Sistêmica: Rio Grande, Edição Especial, 2015.

FILHO, Lino C. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

FILHO, F. G. A.; ALMEIDA, M. S. R. O.; ESTEVES, M. D.; SOUZA, J. Inclusão Social, Tecnológica e Produtiva da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. In: CONSELHO Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF). **Extensão Tecnológica:** Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. **A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil:** breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. Revista do Programa de Pós-Graduação - Educação online PUC-Rio, n. 1, p. 2-13, 2005.

FRANCO, Maria A. R. S. **Prática pedagógica e docência:** um olhar a partir da epistemologia do conceito. Ver. Bras. Estud. Pedagog.- Online: Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set/dez, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIZZO, Giovanni F. E. **Objeto de estudo da educação física:** as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. Motrivivência: Florianópolis, ano 25, n. 40, p. 192-206, jun, 2013.

- FURLAN, Elisângela. **Educação na década de 1970: formação sem informação.** [201-]. Disponível em: <  
[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo\\_simposio\\_4\\_739\\_furlan.elisangela@gmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_739_furlan.elisangela@gmail.com.pdf)> Acesso em: 03 de outubro de 2019.
- GARCIA, Paulo S.; PREARO, Leandro C.; ROMEIRO, Maria C. **Educação Básica: Base Nacional Comum Curricular e infraestrutura escolar.** Revista Dialogia: São Paulo, n. 24, jul/dez, p. 83-98, 2016.
- GARIGLIO, José A. **A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso sui generis.** Rev. Bras. Cienc. Esporte: Campinas, v. 23, n. 2, p. 69-88, jan, 2002.
- GASPAROTTO, Guilherme S.; NAVARRO, Rodrigo T. **Tratamento e abordagens da Educação Física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte.** R. Bras. Ci. e Mov: Brasília, v. 25, n. 2, p. 154-165, 2017.
- GERALDO, Romário. **A extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.** Tese de doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.
- GOMES R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, p. 67-80, 2002.
- GUEDES, D. P. **Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar.** Motriz: Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 1-6, jun, 1999.
- GUERREIRO, Natália P.; NUNES, Elisabete F. P. A.; GONZÁLEZ, Alberto D.; MESAS, Arthur E. **Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil.** Trab Educ Saúde: Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, p. 197-217, 2016.
- HANUSHEK, Erick A. **The failure of imput-based schooling policies.** Economic Journal, v. 113, p. F64-F98, feb, 2003.
- HATTIE, John A. C. **Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.** London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2009.
- HEEREN, Marcelo Velloso. **A formação docente continuada no Instituto Federal de São Paulo: especificidades do ensino médio integrado.** Revista Científica do Instituto Federal de São Paulo: São Paulo, v. 20, n. 4, 2019.
- HEROLD JUNIOR, Carlos; LEONEL, Zélia. **A Educação Física e a criação dos sistemas nacionais de ensino: da prática social à prática escolar.** Maringá: Eduem, 2010.
- HILDEBRANDT, R; LANGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Carta do Fórum de Esporte do Instituto Federal do Paraná**. 2018. Disponível em: <  
[https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md\\_pesq\\_documento\\_consulta\\_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK\\_Sh2SMdn1U-tzOULWZfD\\_UsRu2sphrjMwo2bqsvlG-Kp5ytmDXKc3Dq9hRi4sd3TQwn8u8EeNpkJP7Jp0rn3oLqGRZ\\_FG8SICQ3](https://sei.ifpr.edu.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?yPDszXhdoNcWQHJaQIHJmJlqCNXRK_Sh2SMdn1U-tzOULWZfD_UsRu2sphrjMwo2bqsvlG-Kp5ytmDXKc3Dq9hRi4sd3TQwn8u8EeNpkJP7Jp0rn3oLqGRZ_FG8SICQ3)> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <  
<http://info.ifpr.edu.br/informacoes-institucionais/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional/>> Acesso em: 20 de dez de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 13/2011 de 01 de setembro de 2011**. Aprova a Mudança e Consolida o Estatuto do IFPR. Disponível em: <  
<http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-132011/>> Acesso em: 02 de set de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 50/2017 de 14 de julho de 2017**. Estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Disponível em: <  
[https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Resolu%c3%a7%c3%a3o-IFPR-n%c2%ba-50\\_2017-Estabelece-as-normas-da-avalia%c3%a7%c3%a3o-dos-processos-de-ensino-aprendizagem-no-%c3%a2mbito-do-IFPR.pdf](https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Resolu%c3%a7%c3%a3o-IFPR-n%c2%ba-50_2017-Estabelece-as-normas-da-avalia%c3%a7%c3%a3o-dos-processos-de-ensino-aprendizagem-no-%c3%a2mbito-do-IFPR.pdf)> Acesso em: 10 de jan de 2020.

JARDIM, Anna Carolina Salgado. **A qualificação dos docentes no contexto dos Institutos Federais**: reflexões sobre a relevância da formação continuada. *Scientia Vitae*: São Paulo, v. 2, n. 7, ano 2, p. 3-12, Jan 2015.

JARDIM, Nayara F. P.; PIZANI, Juliana; TEIXEIRA, Fabiane C.; BARBOSA-RINALDI, Ieda P. **O mundo do trabalho como elemento articulador dos conteúdos da educação física escolar**. *Motrivivência*: Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 150-163, dezembro, 2014.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Marcia R. S.; NETO, Alvaro R. M.; PARENTE, Maria L. C.; ARAÚJO, João E.; SOUSA, Cleyton B.; MOURA, Diego L. **A prática do planejamento educacional em professores de educação física**: construindo uma cultura do planejamento. *J. Phys. Educ.*: Maringá, v. 27, 2016.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19ª Edição, São Paulo: Cortez, 2008.

MACHADO, Thiago S.; BRACHT, Valter. **O impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. *Movimento*: Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul/set, 2016.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e educação:** a trajetória de um conceito. Cadernos de Pesquisa: São Paulo, n. 115, p. 207-232, março, 2002.

MELLO, Rosângela A. **A necessidade histórica da Educação Física na escola:** a emancipação humana como finalidade. Tese, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2009.

MELO, Rogério Z.; FERRAZ, Osvaldo L. **O novo ensino médio e a Educação Física.** Motriz: Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, abr/jun, 2007.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo-Área-Aula. 13ª edição Petrópolis: Vozes, 2003, 159 p.

MESQUITA JUNIOR, Paulo F.; THIESEN, Juarez S. **Identidade Pedagógica e curricular da educação física escolar:** territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense. Motrivivência: Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 241-264, set, 2016.

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

METZNER, Andreia C.; FERREIRA, Heidi J.; NUNES, Hudson F. P.; SO, Marcos R.; DRIGO, Alexandre J. **Contribuição da educação física para o ensino médio:** estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. Motrivivência: Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 106-123, set, 2017.

MIRANDA, Pauline V.; PEREIRA, Ascísio dos Reis; RISSETTI, Gustavo. **A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas.** In: XVII Seminário de Educação Básica – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais:** entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan-abr, 2012.

MONLEVADE, João A. C. **O custo aluno qualidade:** novo critério de financiamento. Revista Retratos da Escola: Brasília, v. 8, n. 15, p. 313-327, jul/dez, 2014.

MONTEIRO, Jéssica de S.; SILVA, Diego P. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem:** uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. Revista Geografia Ensino e Pesquisa: Santa Maria, v. 19, n. 3, set/dez, 2015.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. In: **Seminário de Educação Física Escolar/EEFEUSP**, 4., p. 17-20, 1997.

NETO, Joaquim J. S.; KARINO, Camila A.; JESUS, Girlene R.; ANDRADE, Dalton F. **A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte**. Revista do Serviço Público: Brasília, v. 64, n. 3, jul/set, 2013.

NETO, Pedro H.; CONSTANTINO, Paulo R. P. **As condições para a Educação Física em escolas técnicas estaduais paulistas: um estudo sobre os recursos e a infraestrutura escolar**. Motrivivência: Florianópolis, v. 31, n. 57, p. 01-15, janeiro/março, 2019.

NETO, Vicente M.; FONSECA, Denise G.; SILVA, Lisandra O.; LOPES, Rodrigo A.; WITTIZARECKI, Elisandra S. **A educação física no ensino médio ou para entender a Era do Gelo**. Motrivivência: Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro, 2017.

NOZAKI, Hajime T. **Globalização, crise do capital e aspectos da formação humana: Educação Física e o mundo do trabalho**. In: EnFEFE, 2001, Niterói. Anais do V EnFEFE Conteúdos da Educação Física na escola, p. 61-65, 2001.

O GLOBO. **Seis em dez escolas públicas do Brasil não têm quadras para atividade física**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/seis-em-dez-escolas-publicas-do-brasil-nao-tem-quadras-para-atividade-fisica-19871349>> Acesso em: 22 de dezembro de 2019.

OLIVEIRA, João L. C.; NUNES, Claudio P. **A carreira docente nos Institutos Federais em comparação com outras escolas públicas**. Revista Educação e Emancipação: São Luís, v. 10, n. 2, maio/ago, 2017.

OLIVEIRA, Victor J. M.; GOMES, Ivan M.; BRACHT, Valter. **Educação para a saúde na educação física escolar: uma questão pedagógica**. Cadernos de Formação RBCE: Porto Alegre, p. 68-79, set., 2014.

OLIVEIRA, Rogério C.; DAOLIO, Jocimar. **Educação física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra”**. Educação em Revista: Belo Horizonte, v. 30, n. 02, p. 71-94, abril-junho, 2014.

OLIVEIRA, Rosilene S.; SALES, Márcea A.; SILVA, Ana L. G. **Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais**. Revista Profissão Docente – Online: Uberaba, v. 17, n. 37, p. 5-16, ago-dez, 2017.

ORTIGARA, Claudino. **Institutos Federais: uma nova concepção de educação ou reorganização administrativa? II Colóquio Nacional – A produção do Conhecimento em Educação Profissional**, Natal: IFRN, 2013.

OTRANTO, Celia Regina. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**. Revista RETTA: Rio de Janeiro, ano I, n. 1, jan-jun, p. 89-110, 2010.

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

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer Moreira; MORIGI, Valter (Org). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania:** a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Penso, 2012.

PACHECO, José Augusto. O que se entende por currículo. In: PACHECO, José Augusto. **Currículo:** teorias e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Educação Física.** Curitiba: SEED, 2008.

PAULA, Alisson S. N.; ALBUQUERQUE, Emílio S.; FILHO, José . V.; LIMA, Kátia R. R.; SOUSA, José L. P.; MOURA, Jessica B. F.; SILVA, Antônio A. V. **O ensino da educação física e sua infraestrutura em questão:** correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal de Sobral/CE. Motrivivência: Florianópolis, n. 39, p. 57-65, dez, 2012.

PEREIRA, Maria do Perpétuo S. S. Conteúdos da educação física escolar. In: PEREIRA, Maria do Perpétuo S. S. **Educação Física no Ensino Médio:** prática pedagógica concreta e ENEM. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2017.

PEREIRA, Maria do Perpétuo S. S. Educação Física escolar no ensino médio: cotidiano escolar e perspectivas no processo de ensino-aprendizagem. In: PEREIRA, Maria do Perpétuo S. S. (org). **Experiências de intervenção pedagógica na educação física escolar.** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

PORTZ, Tatiane M.; GALLI, Michelli C.; PETRY, Cláudia D.; SANDESKI, Vicente E.; FIGUEIRA, Eliana P. P.; FILHO, Amílcar M. P. A construção participativa de um anseio da comunidade chateaubriandense. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro:** 10 anos de IFPR. Curitiba: IFPR, 2019.

PRADA, Talita; SURDINE, Mônia C. C. **A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Ser Social: Brasília, v. 20, n. 43, jul/dez, 2018.

RAMOS, Marise N. **Reforma da educação profissional:** contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. Trabalho, Educação e Saúde: Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov-fev, 2008.

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

REIDEL, Adilson; LEGNANI, Andréa M.; QUADROS, Luciana E.; PACHECO, Roseli B. D. Dez anos de educação pública de qualidade: relato das vivências do Campus Foz do Iguaçu. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro:** 10 anos de IFPR. Curitiba: IFPR, 2019.

ROSA, Jane; TONETTI, Emerson L.; WESTPAL, Ezequiel; PEREIRA, Leandro A.; BAPTISTELLA, Rogério; SILVA, Sidney R. Rumo ao Campus Paranaguá: por uma memória dos dez anos de Instituto Federal no litoral paranaense. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

SCHRAIBER, Fernanda C.; JUNIOR, Onivaldo F.; PEREIRA, Debora C.; SOUZA, Ricardo R.; CARVALHO, Fernando L.; SILVA, Tatiana O. C. Uma história de lutas e conquistas. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

SILVA, Mariza Carmem. **A educação física no ensino médio e técnico: o caso do sistema federal de educação tecnológica de Santa Catarina**. Dissertação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2000.

SILVA, Arthur R.; TERRA, Denise C. T. **A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional**. Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento. [S. l.: s. n., 20--].

SILVA, David J. A.; SERRA, Gustavo V.; CORRÊA, Emmanuel R.; GALVÃO, Rafael R.; FIORUCCI, Rodolfo.; PINTO, Wagner F. Rebeldes com causa: ousadia, pioneirismo e inovação no Campus Jacarezinho. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

SILVA, Eduardo M.; FRAGA, Alex B. **A história da Educação Física na educação profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre**. Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte: São Paulo, v. 28, n. 2, p. 263-272, 2014.

SILVA, Marlon A.; SILVA, Lisandra O.; NETO, Vicente M. **Possibilidades da educação física no ensino médio técnico**. Movimento: Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 325-336, jan/mar, 2016.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Plano de Governo 2007-2010**. Disponível em: [http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa\\_de\\_governo\\_2007-2010.pdf](http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf) Acessado em: 16 de julho de 2019.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. **O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Tatiana T. **O ensino técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Física: capturas neoliberais e formas de resistência.** Tese, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2014.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Carmem L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** Campinas: Autores Associados, 5 ed., 2012.

SOARES, Carmen L. **Educação Física escolar: conhecimento e especificidade.** Rev. Paul. Educ. Fís.: São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAL, Elizabeth; FILHO, Lino C. ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física.** 2ª edição São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Leidiane. **Escolas federais custam menos que as militares e têm desempenho superior no ENEM.** Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/escolas-federais-custam-menos-que-as-militares-e-tem-desempenho-superior-no-enem/>> Acesso em: 28 de agosto de 2019.

TANI, Go. **Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois.** R da Educação Física/UEM: Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3 trim., 2008.

TANI, Go. **Comportamento Motor: aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008b.

TATIBANA, Berenice T.; CARVALHO, César J. A.; MOSCARDINI, Karen A. A.; NISHIKAWA, Reinaldo B.; ASSUNÇÃO, Rosana C.; ROECKER, Simone. Entre a memória e a história. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR.** Curitiba: IFPR, 2019.

TAUFICK, Ana L. O. L. **Análise da política de assistência estudantil dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** RBP AE: Rio Grande do Sul, v. 30, n. 1, p. 181-201, jan/abr, 2014.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí: Editora da Unijuí, 2005.

TURRA, Clódia; SANT'ANNA, Flávia; ERICONE, Délcia; ANDRÉ, Lenir. **Planejamento de Ensino e Avaliação.** 11ª edição Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2004, 304 p.

VALENTIM, Antão R.; BARÃO, Carlos E.; GOMES, Dayane O.; JÚNIOR, José B. D.; INABA, Valeriê C. M.; SANTOS, Zineide P. Os Institutos Federais no cenário da educação pública: o IFPR Campus Paranavaí. In: ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR.** Curitiba: IFPR, 2019.

VEIGA, Ilma P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição Papirus, 2002.

VIAMONTE, Perola F. V. S. **Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96**. Educação em Perspectiva: Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan/jun, 2011.

VOLPIN, Gizeli B. C. **O significado e o sentido do planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2016.

WANDERLEY JÚNIOR, Edson S.; CEZAR, Eduardo H. A. **A educação física como disciplina formadora no ensino médio/técnico: investigando a sua relevância**. Caderno de Educação Física e Esporte: Marechal Cândido Rondon, v. 11, n. 2, p. 49-59, jul/dez, 2013.

XAVIER, A. C. G.; COPPOLI, E. H. R.; KENCHIAN, G.; NETO, J. V.; DARWICH, S. M.; FILHO, S. N. R.; FARKATT, W. A. T. Concepções, Diretrizes e Indicadores da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT. In: CONSELHO Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CONIF). **Extensão Tecnológica: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá: CONIF/IFMT, 2013.

ZAGO, Marcia de Freitas. **Configuração e consolidação de Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Tese de doutorado. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2018.

ZANATTA, Odacir A.; ESTEVAM, Marcelo; TAVARES, Vanessa S.; MENEZES, Roberta R. A. C. N. **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

# APÊNDICE



## APÊNDICE A: E-mail da Pró-reitoria de Ensino sobre o acesso aos planos de ensino.



**Demtec Proens - Instituto Federal do Paraná - IFPR** <demtec.proens@ifpr.edu.br>  
para Pró-Reitoria, eu ▾

qua., 6 de nov. de 2019 11:13 ☆ ↶ ⋮

Boa tarde, Anderson

Os Planos de Ensino são documentos públicos, que precisam ser disponibilizados e publicados à comunidade escolar, principalmente aos estudantes, no início do ano letivo. Para obter acesso aos planos é preciso entrar em contato com os *campi*, com a gestão de ensino e os professores dos planos que serão utilizados na pesquisa.

Atenciosamente,



Diretoria de Ensino Médio e Técnico  
Instituto Federal do Paraná