



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

**PANORAMA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICO DOS INSTITUTOS
FEDERAIS NO ESTADO DO PARANÁ E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ADEMIR FARIA PIRES

Maringá - Paraná
2019

ADEMIR FARIA PIRES

**PANORAMA ORGANIZACIONAL E
PEDAGÓGICO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO
ESTADO DO PARANÁ E O CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

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. Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Maringá
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

P666p Pires, Ademir Faria
Panorama organizacional e pedagógico dos
Institutos Federais no Estado do Paraná e o contexto
da educação física. -- Ademir Faria Pires --
Maringá, 2019.
169 f. : il., color., figs., grafos., quadros.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa
Rinaldi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento
de Educação Física, Programa de Pós-Graduação
Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2019.

1. Educação física. 2. Institutos federais. 3.
Educação profissional e tecnológica. I. Barbosa-
Rinaldi, Ieda Parra, orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde.
Programa de Pós-Graduação Associado em Educação
Física UEM/UEL. III. Título.

CDD 21.ed. 796.07

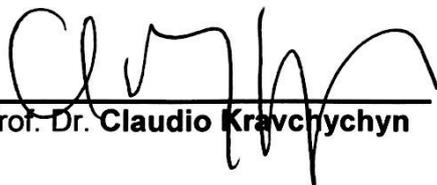
AHS-CRB-9/1065

ADEMIR FARIA PIRES

**PANORAMA ORGANIZACIONAL E
PEDAGÓGICO DOS INSTITUTOS
FEDERAIS NO ESTADO DO PARANÁ E O
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

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 25 de fevereiro de 2019.



Prof. Dr. **Claudio Kravchychyn**



Prof. Dr. **Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira**



Profa. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**
(Orientador)

Dedicatória

Dedico este trabalho às mulheres de minha vida, em especial à minha mãe Francis e minha avó Sirlene (in memoriam). Vocês são fontes de inspiração para mim, exemplo de força, garra e dedicação.

Agradecimentos

Ao encerrarmos um ciclo, refletimos acerca de toda a trajetória percorrida, os percalços superados e as conquistas alcançadas. Neste ínterim, faz-se necessário expressar gratidão por todos os momentos vividos e pessoas que fizeram parte deste processo.

Antes de tudo, agradeço a Deus, por sempre estar comigo, por ter me iluminado e dado força para continuar e alcançar meus objetivos.

Agradeço à minha mãe, por seu amor incondicional, estando sempre ao meu lado, sendo desde a infância meu maior exemplo. Obrigado pela educação que me proporcionou e pela grande amizade de mãe e filho que construímos!

À minha família, que sempre me apoiou e sempre me proporcionou tudo o que foi necessário, me ensinando valores realmente importantes, em especial à minha avó Sirlene (in memoriam), meu avô Armelindo e ao tio Gilmar, que sempre figuraram como meus grandes exemplos, ao meu pai postiço Sebastian e ao meu irmão Miguel. Ao Moreno, por estar ao meu lado, obrigado por seu companheirismo, pela paciência e por me incentivar a alcançar meus sonhos.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi por compartilhar seus conhecimentos, me proporcionando grande aprendizado. Obrigado por todas as oportunidades oferecidas nos últimos anos em que estivemos trabalhando juntos e por nossa parceria firmada. Não poderia deixar de lhe agradecer pela paciência, por compreender minhas limitações, bem como me aconselhar sempre que preciso.

Às minhas amigas, mães por escolha, exemplos de força, garra e determinação, pelos conselhos, broncas e bons momentos com muita risada, sou grato por se fazerem presentes em minha vida, Néia e Lúcia!

Aos meus amigos de longa data, Fernando, Isabela, Karina, Matheus Marques e Matheus Jaime, que independente da distância, preocupações da pós-graduação e trabalho, sei que posso contar com vocês. Ao João Paulo, que tem me aguentado e ouvido durante boa parte desse processo.

Aos amigos do Grupo Pequenos Anjos de Deus, de Jandaia, como é bom ser rodeado por esses grandes anjos!

Aos integrantes e amigos da Cia Gímnic UEM, obrigado pelas experiências e momentos partilhados.

Ao Grupo de Pesquisa Gímnic, por compartilhar momentos de aprendizagem que com certeza contribuíram muito para minha formação humana e acadêmica, agradeço pela parceria e pela amizade construída no decorrer do meu processo formativo, muito obrigado Adriely, Bruna, Carol Broch, Carol Ruivo, Fabi, Guto e Verónica. Em especial à Lica, que não mediu esforços para me ajudar, obrigado pela parceira, por estarmos sempre juntos nos momentos de escrita, coleta, qualificação e defesa. E também à Juliana Pizani, pela ajuda e correções na finalização do trabalho.

À professora e amiga Roseli Terezinha Selicani Teixeira, por estar comigo desde o segundo ano de graduação, me ensinando e dando força. Obrigado pelos bons momentos e por ser essa grande parceira!

Aos professores que compõem a banca examinadora da dissertação, pelas contribuições e apontamentos realizados no trabalho: Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, obrigado por participar desse momento de crescimento acadêmico e pessoal com sua rica experiência na área da educação física escolar e; Prof. Dr. Claudio Kravchychyn, obrigado por estar sempre disponível e se fazer presente durante todo meu percurso formativo.

Aos professores que contribuíram de maneira substancial durante meu processo de mestrado: Prof. Dr. Juliano de Souza, obrigado pela parceria, pelo enriquecimento da minha formação acadêmica e pelas conversas informais que contribuíram sobremaneira para minha percepção da educação física; Prof. Dr. Jorge Both, pelas contribuições no campo da estatística e da formação profissional, bem como por sempre estar disponível sempre que precisasse.

À Guisela, secretária do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL na UEM, obrigado por sua solicitude e pelas conversas bem-humoradas do dia-a-dia.

Aos professores de educação física, coordenadores de curso e discentes dos Institutos Federais das regiões norte e noroeste do Estado do Paraná, que prontamente aceitaram participar nesse estudo.

À Universidade Estadual de Maringá (UEM), ao Departamento de Educação Física (DEF/UEM) e ao Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física (PEF-UEM/UEL) por possibilitarem essa oportunidade formativa

Ao CNPq, pelo financiamento disponibilizado no último ano.

PIRES, Ademir Faria. **Panorama organizacional e pedagógico dos Institutos Federais no estado do Paraná e o contexto da educação física.** 2019. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo investigar as características organizacionais e pedagógicas da educação física (EF) como componente curricular dos cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais (IFs), com vistas à identificação de sua estrutura neste cenário. O estudo foi realizado com base nas orientações do modelo escandinavo, composto por quatro artigos. O primeiro artigo objetivou apresentar como se caracteriza a estrutura da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e dos Institutos Federais neste contexto a partir de uma análise documental. Para tanto, utilizou-se das legislações, dos planos nacionais, das diretrizes e dos dados obtidos a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica. São apresentados a contextualização da EPT e os dados referentes às matrículas entre os anos de 2008 e 2018. Denota-se que a rede federal passou por intensas mudanças em sua trajetória, bem como por um processo de contínua expansão nos últimos dez anos. O segundo artigo buscou mapear como a educação física é contemplada na estrutura curricular dos cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais do Paraná. A amostra foi composta por 54 projetos pedagógicos de curso (PPCs). Verificaram-se dessemelhanças na carga horária e nos anos de oferta da EF nos currículos analisados. São discutidos os elementos concernentes às ementas dos cursos, versando sobre os objetivos e finalidades da EF nestas instituições, bem como os conteúdos e elementos articuladores que a compõem neste cenário. Não se constataram diferenças na EF que a distanciasse do contexto brasileiro em geral, todavia, encontram-se indícios de que as especificidades organizacionais e pedagógicas dos IFs favorecem um trabalho diferenciado para a EF. O terceiro artigo objetivou diagnosticar, a partir da percepção da coordenação pedagógica e dos docentes de educação física, as especificidades organizacionais e pedagógicas dos Institutos Federais do estado do Paraná, com destaque à EF. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com seis professores de EF, seis coordenadores de curso e onze alunos. Os achados destacaram que as especificidades organizacionais e pedagógicas se apresentam como potencialidades e fragilidades. O quarto artigo objetivou verificar o desenvolvimento da EF nos IFs das regiões norte e noroeste do estado do Paraná a partir da percepção dos docentes, coordenadores de curso, discentes e das ementas do componente curricular. Verifica-se que há uma preocupação dos professores em possibilitar a compreensão dos conteúdos da EF, tratar de conteúdos significativos para os alunos, buscar a legitimidade da EF na instituição e realizar aproximações com a área de formação técnica, indo ao encontro com o preconizado nos PPCs. É possível identificar que a EF tem sido reconhecida pelos coordenadores e alunos. Constata-se que as especificidades organizacionais e pedagógicas dos IFs favorecem o trabalho dos professores e o processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que os achados deste estudo vão ao encontro com o que é conjecturado para a EF, e que os IFs tendem a propiciar um trabalho para além da sala de aula, sendo necessário que os projetos de ensino, pesquisa e extensão sejam ampliados.

Palavras-Chave: Educação Física. Institutos Federais. Educação profissional e tecnológica.

PIRES, Ademir Faria. **Organizational and pedagogical panorama of the Federal Institutes in the state of Paraná and the physical education context.** 2019. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado UEM/UEL. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the organizational and pedagogical characteristics of the physical education (PhE) as a curriculum component of the integrated secondary education courses of the Federal Institutes (FI), aiming to identify its structure in this scenario. The study was carried out based on the orientations of the scandinavian model, composed of four articles. The first article aimed to present how the structure of Professional and Technological Education (PTE) in Brazil and the Federal Institutes in this context is characterized by a document analysis. Legislation, national plans, guidelines and data obtained from the Statistics Synopses of Basic Education were used. The contextualization of PTE and the data referring to enrollment in professional education among the years 2008 and 2018 are presented. Betokened that the federal organization has undergone intense changes in its trajectory, as by a process of continuous expansion in the last ten years. The second article sought to map how the physical education is included in the curricular structure of the integrated secondary education courses of the Federal Institutes of Paraná. The sample was composed of 54 course pedagogical projects (CPP). Differences were verified in the time load and in the PhE offered years in the analyzed curriculum. The elements related to the course are discussed, crossing the objectives and purposes of PhE in these institutions as well as the content and articulating elements that compose it in this scenario. There were no differences in PhE that distanced it from the Brazilian context in general, however, there are indications that the organizational and pedagogical specificities of the FI favor a differentiated work for the PhE. The third article aimed to diagnose, from the pedagogical coronation and PhE teachers the organizational and pedagogical specificities of the Federal Institutes of Paraná state, with emphasis on PhE. The data collection was done from semi-structured interviews with six PhE teachers and six course coordinators. The findings demonstrate that organizational and pedagogical specificities can be subdivided into potentials and weaknesses. The fourth article aimed to verify the development of PhE in the FIs of the north and northwest regions of the state of Paraná from the perception of teachers, course coordinators, students and the roll of the curricular component. It is verified that there is a bearing of the teachers in making possible the understanding of PhE's contents, to deal with significant contents for the students, to seek the legitimacy of the PhE in the institution and to make approximations with the area of technical formation, meeting with the recommended in the CPP. It is possible to identify that PhE has been recognized by coordinators and students. It is observed that the set of organizational and pedagogical specificities of the FI favors the work of teachers and the process of teaching and learning. It is believed that the findings of this study concede that what is conjectured to the PhE, and that FI tend to provide work beyond the classroom, and that teaching, research and extension projects need to be expanded.

Keywords: Physical Education. Federal Institutes. Vocational education.

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO IV – Artigo 1

Figura 1 -	Linha do tempo correspondente aos principais dados históricos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.....	44
-------------------	---	----

CAPÍTULO IV – Artigo 2

Figura 1 -	Categorias relacionados aos objetivos da educação física escolar	72
-------------------	--	----

CAPÍTULO IV – Artigo 4

Figura 1 -	Objetivos elencados pelos docentes para a educação física nos IFs	129
-------------------	---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Estrutura dissertação	15
-------------------	-----------------------------	----

CAPÍTULO IV – Artigo 1

Quadro 1 -	Quadro síntese dos dados a respeito das matrículas na Educação profissional e tecnológica, no EMI e EMI da rede federal	46
-------------------	---	----

CAPÍTULO IV – Artigo 2

Quadro 1 -	Carga horária dos Projetos Pedagógicos de Curso e do componente curricular EF nos Institutos Federais do Paraná	67
Quadro 2 -	Anos em que a educação física é desenvolvida nos Institutos Federais do estado do Paraná	68
Quadro 3 -	Categorias e subcategorias relacionadas aos objetivos da educação física escolar ...	71
Quadro 4 -	Conteúdos da educação física	80
Quadro 5 -	Relação dos elementos articuladores encontrados nos PPC	82

CAPÍTULO IV – Artigo 3

Quadro 1 -	Potencialidades e fragilidades acerca das especificidades organizacionais e pedagógicas dos Institutos Federais	96
-------------------	---	----

LISTA DE GRÁFICOS

CAPÍTULO IV – Artigo 1

Gráfico 1 - Total de Matrículas na educação profissional e tecnológica	47
Gráfico 2 - Total de matrículas no ensino médio integrado	49
Gráfico 3 - Número total de matrículas no ensino médio integrado da Rede Federal	50

CAPÍTULO IV – Artigo 2

Gráfico 1 - Ano dos documentos analisados	66
--	----

SUMÁRIO

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	16
1.1 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO ESTUDADO: TRAJETÓRIA PERCORRIDA	16
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	19
2 OBJETIVOS	29
2.1 OBJETIVO GERAL	29
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
3 MÉTODOS.....	30
4 RESULTADOS.....	33
4.1 ARTIGO 1 - CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO	33
4.1.1 INTRODUÇÃO	33
4.1.2 METODOLOGIA	36
4.1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	37
4.1.4 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	45
4.1.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO QUADRO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	52
4.1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
4.1.7 REFERÊNCIAS	56
4.2 ARTIGO 2 - A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO PARANÁ.....	61
4.2.1 INTRODUÇÃO	61
4.2.2 METODOLOGIA	64
4.2.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	65
4.2.4 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	71
4.2.5 CONTEÚDOS E ELEMENTOS ARTICULADORES DA EF NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO PARANÁ	80
4.2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
4.2.7 REFERÊNCIAS	87
4.3 ARTIGO 3 – NOTAS SOBRE AS ESPECIFICIDADES ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	92

4.3.1 INTRODUÇÃO	92
4.3.2 METODOLOGIA	94
4.3.3 POTENCIALIDADE E FRAGILIDADES EM RELAÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS	96
4.3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
4.3.5 REFERÊNCIAS	120
4.4 ARTIGO 4 - A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PERCEPÇÃO DOS PROTAGONISTAS	125
4.4.1 INTRODUÇÃO	125
4.4.2 METODOLOGIA	127
4.4.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DAS REGIÕES NORTE E NOROESTE DO PARANÁ.....	129
4.4.4 A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO E DISCENTES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	140
4.4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
4.4.6 REFERÊNCIAS	147
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS E APÊNDICES	165

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação foi construída com base no “Modelo Escandinavo”, estruturada em cinco capítulos, conforme o quadro abaixo (quadro 1). O capítulo I traz a Introdução Geral da Dissertação, abordando as aproximações com o objeto estudado e a contextualização da problemática do estudo, apontando a lacuna existente na área, uma breve revisão de literatura e as questões norteadoras. No capítulo II, são elencados os objetivos do estudo e no capítulo III, o percurso metodológico é relatado. O capítulo IV apresenta os resultados encontrados nesta pesquisa, por meio de quatro artigos originais. O primeiro artigo apresenta por meio de uma pesquisa documental, como se caracteriza a estrutura da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) neste contexto. O segundo artigo mostra um mapeamento de como a Educação Física (EF) é contemplada na estrutura curricular dos cursos de ensino médio integrado dos IFs do Paraná. O terceiro artigo investiga as especificidades organizacionais e pedagógicas dos IFs do estado do Paraná a partir da percepção da coordenação pedagógica e dos docentes de educação física, com destaque à educação física. O quarto e último artigo verifica o desenvolvimento da EF nos IFs das regiões norte e noroeste do estado do Paraná a partir da percepção dos docentes, coordenadores de curso, discentes e das ementas do componente curricular.. As considerações finais compõem capítulo V da dissertação, apontando os principais resultados encontrados e estabelecendo relações.

Quadro 1: Estrutura da dissertação

CAPÍTULO I	INTRODUÇÃO GERAL DA DISSERTAÇÃO
CAPÍTULO II	OBJETIVOS
CAPÍTULO III	METODOLOGIA
CAPÍTULO IV	<p>RESULTADOS</p> <p>ARTIGO 1 CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO</p> <p>ARTIGO 2 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO PARANÁ</p> <p>ARTIGO 3 NOTAS SOBRE AS ESPECIFICIDADES ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>ARTIGO 4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PERCEPÇÃO DOS PROTAGONISTAS</p>
CAPÍTULO VI	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

Fonte: elaborado pelo autor.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO ESTUDADO: TRAJETÓRIA PERCORRIDA

O interesse pela docência tem sua gênese em minha infância, quando desde cedo, inspirado no trabalho da minha mãe, a imitava em brincadeiras que me tornavam professor, diante de uma classe cheia de alunos com ânsia de aprender. Nessa época, já percebia que uma das paixões era ensinar, bem como despertar a curiosidade e contribuir para a resolução das dificuldades de outras pessoas.

Com o amadurecimento, aos poucos desenhei meu futuro, em constante diálogo com meus professores, constatei que minha vontade era buscar algo além da docência, queria também participar da produção de novos conhecimentos. Já no ensino médio, desenvolvi meu propósito de não apenas passar no vestibular e cursar a graduação, mas sim que iria buscar uma carreira acadêmica, almejando o mestrado e o doutorado.

Junto a isso, a aproximação e o apego com a educação física (EF) naturalmente foram se consolidando, considerando que desde criança fazia aulas de natação, e recentemente tinha começado a praticar musculação. Aliado a essas práticas, eu que estava habituado a jogar vôlei, queimada, ou até mesmo não fazer nada na EF, quando passei a estudar em colégio público, tive um choque com o modelo das aulas da disciplina, me deparei com aulas recheadas de conteúdos interessantes, que não eram sintetizadas somente como prática pela prática. Lembro-me com clareza das discussões e reflexões suscitadas pelo professor, bem como dos conhecimentos adquiridos por meio de suas aulas.

Deste modo, ao adentrar na formação inicial, logo no começo me identifiquei com as disciplinas que pendiam para a licenciatura, levando em consideração que no meu ano de ingresso (2013) na Universidade Estadual de Maringá, o ingresso no vestibular era único, havendo a escolha pelo curso de licenciatura ou bacharelado somente ao final do primeiro ano. Optei sem hesitar pela licenciatura, considerando que com as vivências do primeiro ano me distanciei ainda mais do campo do bacharelado, e tive maior convicção da vontade de trabalhar com a educação física escolar (EFE). A partir disso, fui percebendo por meio das disciplinas pedagógicas como, por anos, tive uma EF empobrecida, sem aprofundamento dos conteúdos, e que pouco contribuiu em minha formação profissional e pessoal. O desejo de transformação desse cenário escolar foi uma das molas propulsoras para meu engajamento

com a área, para que de alguma forma eu pudesse fazer com que ele acontecesse de maneira diferente do que vivenciei em quase toda minha vida escolar.

O entendimento a respeito da EFE foi aumentando a partir das disciplinas pedagógicas, e também mediante as Práticas Como Componente Curricular, em disciplinas como ginástica, que antes mesmo dos estágios, tivemos oportunidade de um breve contato com a realidade escolar. Já no terceiro e quarto anos, o contraste entre a universidade e a escola ficou mais evidente a partir da realidade vivenciada nos estágios supervisionados obrigatórios, percebendo que há um grande despreparo dos profissionais de EF para a atuação no âmbito escolar, por um lado percebia que parte dos professores apresentava uma formação precária, não condizente com os saberes produzidos na atualidade, não buscando a atualização de seus conhecimentos. Por outro, notava profissionais que não se envolviam com a escola, e não buscavam melhorias para a EF nesse cenário. Todavia, aos poucos, estabelecendo um diálogo constante com meus professores da graduação e também com os conhecimentos adquiridos até então, parte dos problemas encontrados no início desta etapa foram sendo solucionados.

Nesse mesmo período, diante de todos esses acontecimentos, sabia que precisava buscar mais conhecimentos, afinal, já tinha o desejo de seguir carreira acadêmica. Paralelamente, três experiências se concretizaram como ímpares em minha vida acadêmica: a participação no projeto de extensão Companhia Gímnica; no Grupo de Pesquisa – Gímnica: formação, intervenção e escola; e, o desenvolvimento de projetos de iniciação científica (IC).

Por meio do projeto de extensão, além de todos os conhecimentos adquiridos a partir das prerrogativas da ginástica para todos, fortaleci meus laços com a docência, agora como professor de alunos da graduação, no projeto de iniciação de ginástica para todos. Desenvolvendo as ICs e participando do grupo de pesquisa, adquiri o gosto pela pesquisa, pela produção do conhecimento e a necessidade de me manter em constante aprendizado. Ao desenvolver os projetos de iniciação científica, também me aproximei da minha atual área de formação - Práticas sociais em EF – mais especificamente a linha de pesquisa Trabalho e formação em EF, que é parte da, comumente chamada, área pedagógica. Aliado a isto, em constantes diálogos com minha orientadora e colegas do grupo de pesquisa, fui amadurecendo minhas inquietações a respeito da EFE.

Diante de toda minha trajetória, sabia que precisava estudar algo que tivesse ligação com minha história de vida, portanto, a opção por investigar a EFE no mestrado. Entretanto, ainda não sabia qual seria o ponto de partida, pois nestes quase quatro anos de estudos na

formação inicial, percebi que o campo da EFE era muito explorado, e como aluno de graduação, não possuía uma visão aguçada em busca de uma lacuna a ser estudada.

Na tentativa de lapidar minhas problematizações acadêmicas, o grupo de pesquisa, constituído por alunos de graduação, pós-graduação e docentes universitários, tecemos discussões que se findaram na temática dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), os quais estavam no centro das atenções, em razão de que recentemente haviam sido divulgadas as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Com isto, passei a buscar na literatura mais informações a respeito, com o intuito de encontrar uma lacuna para meu estudo. Foi quando verifiquei mais a fundo a classificação dos IFs nas avaliações nacionais e internacionais, e conheci também o histórico e as características dessas instituições.

Verifiquei que os IFs surgiram com a prerrogativa de constituírem um novo paradigma educacional no cenário brasileiro, e que até então, por mais recente que fosse sua criação, já havia alcançado bons resultados. Passei a me questionar se nessas instituições, as quais têm demonstrado um destaque no PISA e no ENEM frente outras instituições do país, se equiparando aos padrões internacionais, a EF tem acontecido diferentemente do que é visto na maioria das escolas brasileiras, em que predominam as práticas de desinvestimento pedagógico, o famoso “rola-bola” (GALVÃO, 2002, FENSTERSEIFER; SILVA, 2011).

Ao verificar os resultados das avaliações dos IFs se equiparando aos de países desenvolvidos, foi inevitável estabelecer relação com a experiência vivida durante a viagem realizada com a Cia Gímnica, no ano de 2015. Durante a realização da 15ª Gymnaestrada Mundial, ficamos alojados em uma escola na cidade de Helsinki, na Finlândia, e fiquei estupefado pelo fato de ser uma escola pública, num país que está no topo do ranking educacional, e mesmo assim não possui estrutura física que se diferencia tanto das escolas encontradas no Brasil. Essa vivência despertou inquietações no tocante ao cotidiano da EF e da educação como um todo em nosso país.

Sendo assim, unindo uma temática que me é muito cara, a EFE, e um cenário ainda inexplorado, como o dos IFs, desenvolvi a problemática deste estudo acreditando que contribuirá não somente ao contexto dos IFs, mas sim para o campo da EF e ao cenário educacional brasileiro. Espero que esta pesquisa possa apresentar contribuições aos pares, reunindo elementos que sejam capazes de despertar discussões com o objetivo de enriquecer a prática pedagógica da EF, bem como demonstrar a magnitude dos IFs.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

A educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96 (LDB), tem como objetivo desenvolver o educando, garantindo-lhe a formação comum, essencial para o exercício da cidadania, e oferecer meios para prosseguir no trabalho e em estudos posteriores. As etapas que a compõem são educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (EM) (BRASIL, 1996).

A partir do artigo n. 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 64), verificamos que a educação básica se configura como “o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País”.

Cury (2008), afirma que a educação básica representa um conceito inovador, considerando que o Brasil negou, por séculos, de maneira elitista e seletiva, aos seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Deste modo, aponta a educação infantil como a base, o ensino fundamental como tronco, e o EM como o acabamento da educação básica.

Nesta dissertação, nos concentraremos principalmente na etapa final da educação básica, o EM, que de acordo com a LDB possui como finalidades: a) a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos obtidos no ensino fundamental; b) preparação básica para o trabalho e cidadania do aluno, a fim de que continue aprendendo e sendo capaz de se adaptar às novas condições de ocupações ou aperfeiçoamento; c) desenvolvimento do aluno como pessoa humana, abarcando a formação ética, o desenvolvimento do aluno como ser autônomo e crítico, e; d) entendimento dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, associando teoria e prática (BRASIL, 1996).

Nas últimas décadas, nos deparamos com uma crescente expansão deste nível de ensino, estimulada por fatores como a necessidade gradativa de tornar o país competitivo no cenário internacional, os novos parâmetros do trabalho, que exigem cada vez mais uma formação integrada e proativa dos jovens, a desvalorização gradativa dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos, e a necessidade de ascensão da população jovem aos novos modelos de socialização, frente a este mundo permeado pela tecnologia (MESQUITA; LELIS, 2015).

O EM é caracterizado por ser repleto de singularidades, de ordem cronológica e sociocultural, por ter a presença de alunos adolescentes, jovens e adultos, apresentando percursos e condições de vidas complexas e variadas, acentuando as diversidades culturais,

sociais, econômicas, étnico-raciais, de gênero, refletindo nas relações interpessoais e no convívio com o próximo e nos significados do processo de escolarização (SILVA; COFFANI, 2013). Molina Neto *et al.* (2017) comentam que, historicamente no Brasil, o EM tem se constituído como um nível de escolaridade de difícil enfrentamento, frente aos diversos aspectos que perpassam sua conformação, concepções e incumbências, no bojo da escolarização.

No século atual, são diversos os desafios enfrentados pela educação básica e que são pertinentes ao EM, como a universalização desta etapa, apresentando qualidade e equidade, a correção de fluxo e dos baixos níveis de aprendizagem, a oferta de uma educação integral, a adequação do currículo à realidade, ao mercado de trabalho, e aos interesses dos jovens e da sociedade brasileira contemporânea (CASTRO, 2017).

Krawczyk (2011) afirma que a expansão do EM, com início na década de 1990, não representa um processo de universalização nem de democratização, uma vez que ainda há um alto número de jovens que permanecem fora da escola, e uma tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004, somados aos altos índices de evasão e reprovação. Este processo é também apontado como um catalisador de desigualdades, e que ainda são muitos os desafios a serem enfrentados nesta etapa de ensino, entre os já elencados. A autora acrescenta também as preocupações relacionadas “[...] aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar e aos investimentos públicos realizados” (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Ao dissertar sobre o assunto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que este nível de ensino compreende diferentes concepções, sendo uma a propedêutica, destinada a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos em cursos superiores, e a concepção técnica, preparando a mão de obra para o mercado de trabalho. Além desta dualidade, o autor apresenta a compreensão humanística e cidadã, abarcando um sentido mais amplo, não se extenuando na dimensão da universidade nem do trabalho, mas abrangendo as duas, de maneira integrada e dinâmica. Este último conceito está expresso em documentos nacionais oficiais, ao tratar sobre as competências e habilidades específicas almejadas para o estudante neste nível de ensino.

O dualismo encontrado no EM é apontado por Silva e Coffani (2013) como uma das características que marcam esta etapa de ensino, considerando a formação voltada para o prosseguimento dos estudos e a direcionada para o exercício do trabalho como historicamente organizados em ensino propedêutico e Educação profissional e tecnológica (EPT).

De modo a tentar romper com o dualismo entre ensino técnico vs ensino propedêutico, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que, a partir da mudança de governo no ano de 2002, foram dispendidos esforços para a revogação do Decreto n. 2.208 de 1997, com a promulgação do decreto n. 5.154 de 2004, regulamentando o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDB de 1996, permitindo assim, a integração entre o EM e ensino técnico.

Esta distinção entre ensino propedêutico e EPT pode ser compreendida por meio das modalidades da educação, ou seja, as diferentes configurações as quais a educação pode se expressar – ensino técnico, educação especial, educação de jovens e adultos. Se por um lado os níveis de educação se referem aos graus e categorias de ensino, como o infantil, fundamental, médio e superior, a modalidade diz respeito a forma e ao modo como os graus de ensino serão desenvolvidos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Conforme indicado por Molina Neto *et al.* (2017), temos por um lado a escola como responsável pela formação para a continuidade aos estudos, e por outro, como preparativo para o trabalho, atribuindo diferentes nuances, representando distintas possibilidades para o aluno, constituindo um conflito incessante entre o acesso ao ensino superior e/ou a conquista de um lugar no campo profissional. Assim, temos o entendimento da “[...] educação profissional para quem deve ser um mero executante de funções instrumentais e educação intelectual para quem continuará cumprindo funções de mando no conjunto das relações sociais” (MOLINA NETO *et al.*, 2017, p. 93).

Na contramão da dissociação apresentada, as propostas para o Ensino Médio Integrado (EMI) visam à concretização de uma modalidade de ensino que supere a dualidade estrutural que dissociou o ensino propedêutico da formação profissional. Possuem o intuito de uma revisão dos modelos e conceitos, prevendo a eliminação da indesejável contradição entre os conhecimentos gerais e específicos. No entanto, este não figura como um desafio fácil para o sistema educacional brasileiro (KRAWCZYK, 2011).

Neste contexto, considerando as mudanças ocorridas na sociedade, e as necessidades apresentadas pelos jovens e futuros profissionais no país, que cada vez mais buscam uma formação mais qualificada e específica, o Governo Federal criou a partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IF), e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RF).

Os IF têm como objetivo primordial o desenvolvimento da EPT, e em conformidade com o art. 7º da Lei 11.892/2008, a principal função destas instituições é de: “I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”.

Ainda, conforme a mesma Lei, “no desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender a essa finalidade” (BRASIL, 2008).

Além de possuir o trabalho como princípio educativo, o EMI considera o contexto econômico-produtivo, objetivando preparar os sujeitos para o exercício profissional neste cenário. Como justificativas para essa proposta, temos a possibilidade de uma formação profissional alternativa aos alunos que não ingressarão no ensino superior, bem como um modo de tornar o EM mais atrativo aos alunos, por meio da vinculação entre ensino e mercado de trabalho, adiantando a profissionalização e a obtenção de um emprego (RAMOS, 2011).

Entretanto, o termo integrado não se refere apenas à forma de oferta do EM articulado com a EPT, mas também expressa um modelo de formação que seja integrada e plena, possibilitando ao educando a compreensão das partes frente ao todo. Entende-se a educação como uma totalidade social, sendo que as múltiplas mediações históricas materializam os processos educativos (CIAVATTA, 2014).

Na atualidade (2019), a RF conta com 644 campi em funcionamento¹, dentre eles, os IFs e seus campi, presentes em todos os estados do país. No estado do Paraná, os IFs estão distribuídos em campi e campi avançados e estão localizados em 25 cidades, oferecendo 24 diferentes cursos técnicos integrados, em nove eixos tecnológicos, além de cursos técnicos subsequentes, técnicos concomitantes, cursos de ensino superior, especialização, Pronatec, formação inicial e continuada (FIC) e educação a distância (EAD) (BRASIL, 2019).

De acordo com Otranto (2011) os IFs são instituições que apresentam uma estrutura característica, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais, como escolas técnicas, agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Por conta deste motivo, estas instituições carregam uma tradição no EM técnico, e espera-se que a qualidade comprovada se mantenha. O artigo 6º da lei de sua criação retifica que os IFs devem constituir-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (BRASIL, 2008).

¹ Além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a RF conta com as seguintes instituições, que não aderiram aos Institutos Federais: Centros Federais de Educação Tecnológica dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II (BRASIL, Lei n. 11.892/2008).

Outra prerrogativa destas instituições diz respeito à verticalização do ensino, promovendo a integração entre a educação básica e educação superior. Conforme Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009), essa característica deve ser traduzida na oferta dos vários níveis da EPT, assegurando múltiplas possibilidades de escolarização, ensejando caminhos para a instituição de um percurso formativo. O propósito é que o aluno, ao final do ensino fundamental, possa adentrar nestas instituições cursando o EMI, e que tenha a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos, no ensino superior, em nível de graduação e pós-graduação *stricto e/ou lato sensu* no mesmo estabelecimento de ensino.

Por se tratar de instituições que figuram no cenário educacional brasileiro há apenas dez anos, o processo de implementação da verticalização do ensino ainda está acontecendo, de maneira que ainda não são todos os campi que ofertam cursos de graduação e pós-graduação. Ao se criar um novo campus, a prioridade se dá na oferta de cursos de EMI, de acordo com a lei de sua instituição, não sendo possível assim, que logo de início os alunos obtenham diferentes níveis de formação na mesma unidade do IF. De acordo com Paiva, Souza e Otranto (2016), a verticalização tem representado um avanço neste cenário, entretanto, configura-se como um desafio, devido aos diferentes públicos, níveis e necessidades presentes na proposta do ensino vertical.

Portanto, os IFs têm sua gênese num cenário o qual ocorrem dezenas de empreendimentos que fortalecem essa modalidade da educação, perceptíveis no aumento do número de unidades por todo país, obedecendo aos critérios técnicos e não político-eleitorais, no decorrente crescimento do número de vagas e na contratação, mediante concursos públicos, de servidores em todos os níveis e de acordo com medidas que tencionam a melhoria salarial e ao aperfeiçoamento do plano de carreira (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2009).

À vista disso, conforme Otranto (2010), os IFs são mais que um novo modelo institucional, representam a expressão maior das políticas públicas de EPT brasileira. Essa transformação tem produzido mudanças significativas na vida e na história das instituições que aderiram à proposta governamental, e diante disso, a autora declara que estas modificações precisam ser assistidas bem de perto.

Considerando o cenário apresentado, desenvolvemos o interesse de investigar a educação física (EF) neste contexto, sendo que, a partir do artigo n. 26 § 3º “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, sendo facultativa em alguns casos (BRASIL, 1996). Desta forma, os cursos

de EMI, oferecidos pelos IFs, pertencente à educação básica, têm a obrigatoriedade de ofertar a EF como componente curricular.

Em termos de tratamento científico, Gasparotto e Navarro (2017) reconhecem que há carência de estudos sobre esta temática, pois somente após a promulgação do decreto n. 5154 de 2004, com a retomada do EM técnico, a EF volta ao currículo destas instituições. Até esse momento o ensino técnico ocorria separado do ensino propedêutico, não sendo obrigatória a oferta da EF em escolas técnicas. Com isso, os autores alegam que surge um “novo” campo de atuação, tal qual de pesquisas, que necessita ser explorado, de maneira a auxiliar quem está atuando no chão da escola.

Aliado a isso, vivemos um momento no qual a legitimidade da educação física escolar (EFE) é cada vez mais colocada em xeque, e passa a ser questionada, assim como suas atribuições, considerando a proposição alavancada pela medida provisória n. 746, que culminou na reforma do EM – Lei n. 13.145 de 2017. A proposta foi suprimida após intensas discussões, no entanto, num primeiro momento, a obrigatoriedade da EF como componente curricular do EM foi retirada. Denota-se uma instabilidade em relação à sua relevância para a formação dos jovens na educação básica.

Verificamos que a partir da reforma do EM – Lei n. 13.415 de 2017, a qual alterou a LDB, o currículo do EM será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de arranjos curriculares, de acordo com a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, sendo eles estabelecidos de acordo com: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB n. 3/2018, Art. 11, § 4º prevê que a EF, com prática facultativa aos estudantes nos casos previstos na LDB, compõe uma das áreas que devem ser contempladas, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas.

Entretanto, a partir do estabelecido na BNCC para a etapa do EM português e matemática são os componentes curriculares que possuem carga horária obrigatória nos três anos, demais componentes curriculares podem apresentar organizações curriculares que distribuem a carga horária de outros modos, como concentrado em um ano, dois, ou mesmo em três. As escolas possuem assim, autonomia para escolher os conhecimentos de 40% da carga horária, outros 60% são ditados pela BNCC (BRASIL, 2018).

Assim como já elencado anteriormente, o EM por si só se constitui como a etapa mais conturbada da educação básica, e em meio aos inúmeros problemas que o assolam, está a própria composição de sua estrutura curricular (CASTRO, 2017). Portanto, entende-se que o espaço dessas disciplinas, bem como a direção que o EM tomará, assumirá uma posição que ficará a cargo não somente de um documento norteador, como a BNCC, mas caberá às instituições de ensino dar destaque ou não ao componente. Este é o modelo proposto pela reforma do EM, em que o modelo único de currículo do EM é substituído por um modelo diversificado e flexível (BRASIL, 2018).

Diante disto, Garíglío, Almeida Junior e Oliveira (2017) asseveram que frente ao cenário que nos encontramos, há muito a se discutir e fazer, a fim de preservar a legitimidade da EF. E que, a inserção e desenvolvimento deste componente curricular no EM não se estabeleçam, mais uma vez, com base no dualismo entre ensino propedêutico e EPT, de acordo com a lógica de mercado e pela racionalidade estritamente tecnicista e instrumental. Para vencer estes desafios, os autores exprimem a concepção de uma EF que trabalhe os conteúdos da cultura corporal, de modo a conscientizar os alunos, permitindo que estes possam relacioná-los com suas trajetórias específicas de escolarização, bem como sintetizar as experiências, vivências e aprendizagens construídas ao longo da educação básica, e também a elaboração de novos sentido e significados.

Consoante a isto, verificamos que os IFs possuem como competência atender às demandas crescentes da formação profissional, por meio da difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, observando os contextos produtivos locais e regionais. Concomitantemente, estas instituições reconhecem em suas diretrizes a importância da formação humana e cidadã. Dessa forma, sugerem a necessidade de garantir aos alunos as condições necessárias para interpretar a sociedade e exercer sua cidadania (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016). Frente a estas afirmativas, entendemos a EF como componente curricular que tende a contribuir para a formação integral dos estudantes, independente do objetivo apresentado por estas instituições.

Para o contexto do ensino técnico, Silva, Silva e Molina Neto (2016) asseguram a necessidade das manifestações da cultura corporal serem tratadas como conhecimento da EF, e apropriadas de maneira crítica e reflexiva pelos alunos, para que essas capacidades superem o mero exercitar-se ou a concepção de local para orientações de como manter o corpo saudável, de acordo com os preceitos do mercado de trabalho. Sendo assim, a EFE está diretamente associada ao que decorre social e politicamente na sociedade e na área da EF, portanto, sua presença torna-se significativa para a formação do aluno.

Neste sentido, de acordo com Metzner *et al.* (2017) o trabalho realizado com a EF nos IFs vai além do estabelecido nas diretrizes e parâmetros orientadores abordado pela área em outras instituições. Os autores comentam que o ensino é articulado a projetos de extensão, atividades extracurriculares e pesquisa, ou seja, o trabalho do professor de EF é mediado por outras atividades que complementam os conteúdos ministrados nas aulas regulares. Estas experiências vivenciadas nos IFs, proporcionando uma nova perspectiva para as aulas de EF, e são consideradas pelos autores como uma experiência bem-sucedida na área.

Os autores ainda afirmam que as particularidades dos IFs – a valorização docente, dedicação exclusiva (DE) do professor à instituição e a carga horária de aulas conciliável com o tempo de planejamento e desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão integram os fatores que propiciam as ações didático-pedagógicas e a conquista de prestígio da EF como componente curricular no EM destas instituições, já que este cenário não é observado na maioria das escolas públicas do mesmo nível (METZNER *et al.*, 2017).

A partir de uma reflexão a respeito de estudos sobre a temática EF no contexto do ensino técnico, Gasparotto e Navarro (2017) acreditam que uma nova reflexão sobre a importância das atividades corporais e culturais tende a levar a EF a ocupar uma posição significativa na formação integral do aluno e no cenário educacional da instituição. Os autores ainda sugerem que a EF ganhe um novo formato, buscando conhecimentos e ações possíveis de interferir com efeito nas aulas no EM técnico, inserindo novas práticas que levem o aluno a discutir e refletir sobre as características sociais contidas neste espaço, sobrepujando o caráter instrumental e técnico, tomado ao longo dos anos.

Diante destes argumentos, a pesquisa desenvolvida por Gasparotto e Navarro (2017), apresenta indicativos da carência de estudos sobre a temática em voga, expondo um cenário que precisa ser explorado, com o objetivo de preencher uma lacuna da produção do conhecimento e somar ao entendimento da configuração da EF no EM. Portanto, nosso interesse em investigar a EF nos IFs do Paraná parte também deste diagnóstico de que são poucos os estudos que abordam esta questão.

Alinhado a isto, verificamos que os IFs têm se destacado frente a outras instituições de ensino no país e se equiparado às de países desenvolvidos, nas avaliações nacionais e internacionais. Esse resultado é indicado nas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, 2016 (BRASIL, 2015; 2016), em que os IFs mostraram ótimo desempenho, se colocando entre as melhores escolas da rede pública do país.

Em relação às avaliações internacionais, os IFs são considerados por Oliveira (2016) como ilhas de excelência, quando comparadas às escolas municipais, estaduais e até mesmo

particulares no Brasil, defronte à realidade apontada a partir do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), na edição de 2015. De acordo com os relatórios apresentados pela instituição promotora desta avaliação, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2016), os alunos destas instituições alcançaram 517 pontos em ciências, resultado que pode ser equiparado aos alunos da Coreia do Sul. No quesito leitura, os 528 pontos são colocados a par do Canadá e Hong Kong, e os 488 da matemática seguem a linha dos estudantes de Luxemburgo.

Quando comparados os resultados do PISA entre as redes de ensino do Brasil, verifica-se que nas três áreas de avaliação – leitura, matemática e ciências – a RF se mantém no topo, frente às redes estaduais, municipais, e se equiparando à particular (MORENO, 2016). Neste ínterim, no cômputo geral, de acordo com os dados da OCDE, os resultados do Brasil demonstram uma queda nas três áreas avaliadas, figurando na 63^o posição em ciências, 59^a em leitura e 66^a em matemática no ranking mundial (OCDE, 2016).

Saldaña, Takahashi e Gamba (2018), apresentam dados específicos do ENEM de 2016, em que o desempenho dos alunos de EM dos IFs colocou instituições da rede no ápice das escolas públicas em 14 estados. Segundo os autores, esta modalidade não estava inclusa no *ranking* da avaliação, e até então apenas 12% das escolas públicas estavam inseridas no grupo de escolas do topo – as 10% com a maior nota do ENEM. Com a inserção de 188 unidades ligadas aos IFs, este índice subiu para 22%.

Acreditamos que não há um motivo único e específico para tal destaque nestas avaliações, mas sim que a configuração destas instituições como um todo colabora para este corolário. Todavia, são destacados pontos como a valorização da carreira dos profissionais, os investimentos realizados em infraestrutura e pessoal, bem como os critérios de seleção para a entrada nestas instituições, que por vezes são realizados exames “vestibulinhos”, análise de currículo e até mesmo sorteio. Mas é importante mencionar que 50% das vagas ofertadas nestas instituições são reservadas para alunos provenientes da rede pública de ensino (OLIVEIRA, 2016; SALDAÑA; TAKAHASHI; GAMBA, 2018).

Destarte, considerando a problemática exposta, o estudo justifica-se frente à produção incipiente de investigações e publicações sobre a temática EFE no contexto dos IFs e também por ser uma realidade recente do ponto de vista histórico – completou 10 anos da lei que Instituiu os IFs, estando assim em processo de consolidação. Consequentemente, a partir desta pesquisa pretende-se contribuir e fornecer informações para com estudos relacionados à área da EF, considerando que o modelo educacional da RF tem apresentado destaque nas

avaliações nacionais e internacionais, provocando reflexões acerca da sistematização da EFE no ensino técnico e na educação básica pública como um todo.

Diante deste cenário, elegemos como questões norteadoras do estudo: A partir dos documentos da educação básica brasileira do Ministério da Educação, qual o cenário da EPT no Brasil e como os IFs têm se apresentado neste contexto? Como se configura o componente curricular EF no contexto do IFPR, a partir do modo como é contemplado nos projetos pedagógicos de curso do EMI? Como se configuram as especificidades organizacionais e pedagógicas dos IFs do estado do Paraná, e da EF em particular? Como é o trato da EFE nos cursos de EMI dos IFs?

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Investigar as características organizacionais e pedagógicas da educação física como componente curricular dos cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais, com vistas à identificação de sua estrutura neste cenário.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar como se caracteriza a estrutura da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e dos Institutos Federais neste contexto, a partir de uma análise documental;
- Mapear como a educação física é contemplada na estrutura curricular dos cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais no estado do Paraná;
- Diagnosticar, a partir da percepção da coordenação pedagógica e dos docentes de educação física, as especificidades organizacionais e pedagógicas dos Institutos Federais no estado do Paraná, com destaque à educação física;
- Verificar o desenvolvimento da educação física nos Institutos Federais das regiões norte e noroeste do estado do Paraná a partir da percepção dos docentes, coordenadores de curso, discentes e das ementas do componente curricular.

3 MÉTODOS

Com o propósito de alcançarmos os objetivos formulados para esta pesquisa, faz-se necessário descrever o caminho trilhado nesse estudo. Desse modo, o presente estudo é caracterizado como um estudo descritivo de cunho qualitativo, adotando como meio de coleta procedimentos que o classificam como estudo documental e de campo (TRIVIÑOS, 2009; GIL, 2017; LAKATOS; MARCONI, 2003).

Os estudos descritivos são exemplificados como aqueles que possuem como objetivo principal a descrição das características de uma população ou fenômeno em específico, tal qual a realização de relações entre suas variáveis (GIL, 2017). De acordo com Triviños (2009), pesquisas relacionadas ao campo educacional comumente adotam esta natureza de pesquisa, pois têm como foco o intuito de conhecer a realidade dos fatos, suas características, problemas, entre outros. Deste modo, a pesquisa descritiva pretende detalhar com precisão os fatos e fenômenos de um contexto específico.

A dissertação está estruturada de acordo com o modelo escandinavo, cada um dos quatro artigos desenvolvidos possui suas peculiaridades metodológicas, com a finalidade de alcançar os objetivos propostos para cada um deles.

No primeiro artigo foi realizada uma pesquisa da natureza descritiva, utilizando a análise documental como procedimento técnico (GIL, 2017; LAKATOS; MARCONI, 2003). Para sua elaboração, foram utilizadas legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei n. 9493 de 1996) e a Lei da Criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Lei n. 11892 de 2008), planos nacionais, diretrizes e documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC). Além disso, dados obtidos a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, dos anos de 2008 a 2018, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP foram compilados, e a partir destes, construídos gráficos para a melhor visualização dos dados. A interpretação dos dados foi realizada por meio da estatística descritiva simples, bem como por enfoque qualitativo.

O segundo artigo também é caracterizado como descritivo documental (TRIVIÑOS, 2009; GIL, 2017). Foram utilizados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de ensino médio integrado do Institutos Federais do Paraná (IFPR), tendo como amostra final 54 projetos. Como estratégia para a análise dos dados, recorreremos à análise estatística descritiva

e estatística inferencial, utilizando o teste de correlação de Pearson, adotando o nível de significância de 95% ($p < 0,05$), para os dados quantitativos. Para os dados qualitativos optamos pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para a organização e apresentação dos resultados, foram utilizados figuras e quadros, assim como selecionamos pontos de análise a partir do que está disposto nos PPCs: ano dos documentos, carga horária, objetivos, conteúdos estruturantes e elementos articuladores.

Para o desenvolvimento do terceiro e quarto artigos recorreremos à pesquisa de campo (LAKATOS; MARCONI, 2003). Fizemos uso de entrevistas semiestruturadas, sendo que esta possibilita a obtenção de dados referente aos mais diversos aspectos da vida social, sendo obtidos em profundidade e também suscetíveis de classificação e de quantificação. No que diz respeito a ser semiestruturada, sua flexibilidade permite ao pesquisador esclarecer melhor o significado das perguntas e adaptá-las melhor às pessoas e circunstâncias em que se desenvolve a entrevista (GIL, 2017).

A amostra do estudo foi composta por seis coordenadores de curso, dos quais três doutores, dois mestres e um especialista, seis professores de educação física, um doutor, dois mestres e três especialistas, e 11 discentes formandos. A escolha pelos alunos do quarto ano se deu por maior maturidade e vivência, bem como uma percepção mais apurada a respeito do trabalho desenvolvido nos Institutos Federais (IFs) e com a educação física. Aos nos referirmos aos sujeitos desta pesquisa durante a discussão dos resultados, utilizaremos as siglas P1, P2, P3, P4, P5 e P6 para os professores, C1, C2, C3, C4, C5 e C6 para os coordenadores de curso, e A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10 e A11, para os alunos.

Os sujeitos escolhidos para a amostra são pertencentes aos campi dos IFs das regiões norte e noroeste do estado do Paraná, as quais foram escolhidas por conveniência, uma vez que são as regiões mais próximas dos pesquisadores. Nestas regiões estão localizados sete campi do IFPR, dos quais obtivemos resposta e realizamos a coleta de dados em seis. Realizamos o contato via e-mail e também via telefone, entretanto, não obtivemos resposta em um dos campi, caracterizando uma limitação deste estudo.

No que concerne às entrevistas semiestruturadas, estas continham 15 questões pertinentes aos objetivos estabelecidos para o artigo, elaboradas a partir de uma matriz analítica (Apêndice 2), construída pelo pesquisador e validada por professores doutores da área da educação física. Utilizamos para a coleta das informações o aplicativo de gravação de áudio de um *smartphone* e, em seguida, a transcrição dos dados foi realizada. O documento com a entrevista transcrita foi enviado para todos os participantes, com o intuito de validar as informações, certificando que os dados correspondiam com o informado ao pesquisador.

Especificamente para o quarto artigo, também acrescentamos informações relativas às ementas da EF, presentes nos PPCs dos campi investigados. Dessa forma, 19 PPCs foram verificados, a fim de se estabelecer um comparativo com o discurso dos professores de EF. Ao abordarmos na discussão dos resultados, denominaremos a sigla PPC1 a PPC19 ao nos referirmos aos documentos analisados.

Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que é compreendida como um grupo de técnicas de análise das informações, utilizando processos sistemáticos e com a finalidade da descrição do conteúdo das mensagens.

É importante frisar que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com a participação na pesquisa e acordando que não haveria ônus em relação ao processo de coleta de dados, sendo que o sigilo e o anonimato foram mantidos. A pesquisa passou pela apreciação do Comitê Permanente de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, mediante o parecer n. 3.032.034².

² Parecer consubstanciado em anexo (Anexo 1).

4 RESULTADOS

4.1 ARTIGO 1

CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

RESUMO

Este estudo de cunho descritivo tem como objetivo apresentar como se caracteriza a estrutura da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil e dos Institutos Federais (IFs) neste contexto, a partir de uma análise documental. Para sua elaboração, foram utilizadas legislações, planos nacionais e diretrizes, além dos dados obtidos a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, dos anos de 2008 a 2018, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Primeiramente, é apresentada a contextualização da EPT e da rede federal de educação no Brasil. Em seguida, são discutidos os dados referentes às matrículas EPT entre os anos de 2008 e 2018, no que diz respeito ao número total e à parcela correspondente ao ensino médio integrado. Também são elencadas algumas considerações acerca do quadro docente da rede federal, estabelecendo um comparativo com os professores do ensino propedêutico. Em linhas gerais, denota-se uma expansão contínua da EPT nos últimos dez anos, e considera-se que este crescimento se deu por motivos como o desenvolvimento de políticas públicas, tais como o Plano Nacional de Educação, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego e a criação dos IFs, bem como a busca pela qualificação por parte da população. Ademais, verifica-se uma disparidade no número de mestres e doutores atuantes no ensino profissional e no ensino propedêutico, que, aliado às características do plano de carreira, da carga de trabalho e do incentivo à capacitação aos docentes sugerem uma maior valorização do docente na rede federal, o que conseqüentemente pode impactar na qualidade do ensino ofertado nestas instituições.

Palavras-chave: Expansão da Educação Profissional. Institutos Federais de Educação. Políticas Públicas.

4.1.1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a aprovação de algumas medidas legais, como a Lei que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispoñdo sobre a formação dos profissionais da educação n. 12.796/2013, a Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação n. 13.005/2014, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e a Lei da Reforma do Ensino Médio n. 13.415/2017, tem promovido análises e debates sobre as modificações do cenário educacional, uma vez que estas ações impactam, sobremaneira, a conjectura pedagógica e organizacional. Nesse sentido, o recorte desta pesquisa centra-se no estudo da estrutura da

Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil– prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/1996 e alterada pela Lei n. 11.741/2008 – e dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) neste contexto.

A EPT está assegurada por meio da LDB - 9394/96, mediante os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, os quais correspondem especificamente à EPT de nível médio e os artigos 39 a 42, que tratam da EPT como um todo (BRASIL, 1996). Ainda é prevista a oferta da EPT nas seguintes modalidades: 1) articulada com o ensino médio (EM), que se divide em ensino integrado (oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental) e ensino concomitante (oferecido a quem ingresse no EM ou já o estejam cursando); 2) subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o EM (BRASIL, 2008).

Mais especificamente, na modalidade articulada ao EM, há a possibilidade de ser concomitante, a qual o aluno possuirá duas matrículas, uma para o ensino regular e uma para o ensino técnico, e a modalidade integrada ao EM, em que o aluno possuirá apenas uma matrícula, e ao final do curso estará habilitado tanto para o ingresso no ensino superior quanto para o exercício da profissão (BRASIL, 1996). Essa ação contribui para a superação do caráter estrito de terminalidade, comumente conferido aos cursos da EPT.

De acordo com Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007), a EPT tem desde seu princípio o caráter de terminalidade, devido às características de manutenção da hierarquia social e à governabilidade, visando à contenção da demanda ao ensino de nível superior. Em crítica a tal característica, os autores consideram que na etapa do EM é necessário manter a integração entre a formação propedêutica e a formação técnica, destacando a importância de os egressos destes cursos dominarem os conhecimentos necessários para ingresso no nível universitário, em condições igualitárias com os alunos que cursaram apenas as disciplinas da “formação geral”.

Nas últimas duas décadas, políticas públicas de Estado têm tido como objetivo a expansão da EPT no país. Dentre elas podemos elencar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano Nacional de Educação (PNE) para os anos de 2001-2010, aprovado no ano de 2001, que estabeleceu 15 metas e objetivos específicos para a EPT, e o PNE para os anos de 2014-2024, aprovado no ano de 2014, que possui a meta número 11 especificamente voltada à expansão da EPT, guarnecida com 14 estratégias que objetivam seu cumprimento.

Inseridos neste contexto estão os IFs, que de acordo com a Lei n. 11892 de 2008, são instituições de educação superior, básica e profissional, individualizados por sua característica pluricurricular e multicampi, especializados na oferta de EPT nas diversas modalidades de ensino, abrangendo o EM profissionalizante em suas distintas modalidades até cursos de pós-

graduação (BRASIL, 2008; PACHECO, 2011). Vale a ressalva de que os IFs assumem o ensino médio integrado (EMI), entendido por Boscatto e Darido (2017) como uma modalidade que abrange tanto a formação propedêutica, quanto a aquisição dos conhecimentos necessários para a formação profissional.

Considerando o contexto em questão, temos como foco para o presente estudo o interesse em investigar as características concernentes à EPT enfocando de modo específico a modalidade integrada ao EM. Destacamos ainda a criação recente destas instituições, e a necessidade de investigar as transformações geradas nesta conjuntura para a educação brasileira, bem como o quadro geral da EPT.

Nesta perspectiva, Otranto (2010) afirma que os IFs despontam como mais que um novo modelo institucional, constituindo-se como um símbolo das políticas públicas da EPT brasileira nos últimos anos, provocando mudanças significativas na vida e história das instituições que aderiram a esta proposta governamental, justificando, desta maneira, a premissa tomada pela autora, a qual considera que as ações decorrentes desta transição sejam acompanhadas de perto.

Ademais, entendemos ser necessário compreender as transformações sucedidas ao longo dos anos, até a criação dos IFs, considerando que o EMI, foco destas instituições, configura-se como um novo campo de atuação e de pesquisas para o objeto central deste estudo, a Educação Física (EF) (GASPAROTTO; NAVARRO, 2017).

Acreditamos que investigar o contexto da EPT e dos IFs, bem como sua expansão tende a contribuir para pesquisas e estudos na área da educação no Brasil, nos permitindo estabelecer relações com as mudanças ocorridas da sua origem até a atualidade. Frente a isso, com o intuito de nortear a pesquisa, elegemos as seguintes questões: A partir dos documentos da educação básica brasileira do Ministério da Educação (MEC), qual o cenário da EPT no Brasil e como os IFs têm se apresentado neste contexto?

Perante o exposto, o estudo tem como objetivo apresentar como se caracteriza a estrutura da EPT no Brasil e dos IFs neste contexto, a partir de uma análise documental. Para tanto, o texto desenvolve-se a partir da contextualização da EPT no Brasil, percorrendo toda sua trajetória desde sua gênese até a criação dos IFs; exploração dos números encontrados a partir dos dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), explicitando a expansão da EPT no Brasil, a partir dos dados referentes ao total de matrículas da EPT, ao número de matrículas do EMI e especificamente do EMI da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RF), bem como dados referentes à formação do quadro docente neste

cenário.

4.1.2 METODOLOGIA

A pesquisa científica segue diferentes caminhos de acordo com seu delineamento, neste caso, o estudo é identificado como descritivo e documental. De acordo com Gil (2017), verifica-se que a pesquisa descritiva se atenta ao fato de descrever as características de determinados acontecimentos ou populações, ou a determinação de relação entre variáveis. Para Lakatos e Marconi (2003) a pesquisa documental caracteriza-se por utilizar documentos como fonte de dados. Tais recursos podem ser obtidos a partir de fontes primárias ou secundárias, e os tipos de documentos passíveis de utilização são documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, etc.

Neste estudo utilizamos como fonte de dados legislações específicas disponíveis: LDB (Lei n. 9394 de 1996), Lei n. 11.741/2008 (altera a LDB), Lei da Criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Lei n. 11892 de 2008); PNE (2001-2010); (2014-2024). Para a discussão dos dados utilizamos ainda dos seguintes documentos disponibilizados pelo MEC, parte deles criados como forma de discussão no momento de implementação da RF e dos IFs: Instituto Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepções e diretrizes (BRASIL, 2010), Educação para um novo tempo (COLOMBO, 2018), Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Proposta de diretrizes curriculares nacionais (PACHECO, 2012); Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica (PACHECO, 2011), Escolas técnicas e desenvolvimento (PACHECO, 2018).

Outro material selecionado para análise foi obtido a partir de um levantamento realizado a partir do censo da educação básica produzido pelo INEP, entre os anos de 2008 e 2018, disponibilizado anualmente por meio das Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Este documento, organizado em planilhas do Excel, contém os dados acerca da educação básica por etapas e redes de ensino, bem como a distribuição de matrículas, docentes, escolas e turmas, relacionadas também com as variáveis sexo, cor, raça, localização e dependência administrativa (INEP, 2017). A coleta de dados ocorreu entre os meses de outubro de 2017 e fevereiro de 2018 para os dados referentes aos anos de 2008 a 2017 e em março de 2019 para os dados referentes a 2018.

Para a análise dos dados recorreremos à estatística descritiva. E para uma melhor organização dos resultados da pesquisa, consideramos a construção de quadros e gráficos

representados por meio de percentual. No tocante à apresentação dos resultados, num primeiro momento retratamos a trajetória da EPT no Brasil, no segundo momento apresentamos os cálculos referentes às matrículas dos alunos na rede da EPT, e por último, versamos sobre a formação do quadro docente da EPT no Brasil.

4.1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Neste momento, pretendemos realizar a contextualização acerca da EPT no Brasil, dando destaque aos principais acontecimentos, como marcos na legislação e a criação/alteração de suas instituições. Além disso, estabelecemos diálogo com referenciais teóricos que abordam a temática, os eventos que foram suscitados em consequência destas transformações, bem como os acontecimentos históricos que demarcaram os períodos destacados.

Partindo do princípio, verificamos que a EPT pública no Brasil e os primeiros indícios da formação da RF tem sua origem com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, a partir do Decreto n. 7566 de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha. O objetivo destas instituições era promover a qualificação da mão de obra e o controle social dos filhos das classes proletárias, tal como os meios que garantissem a sobrevivência destas classes. Diante dessas características, é visível como o governo na época utilizava destas escolas como um instrumento para sua política moral-assistencialista (BRASIL, 2010).

Em seguida, entre os anos de 1930 e 1945, o Brasil passa por uma sucessão de mudanças econômicas, acarretando alterações na EPT no país. Neste momento assumia a presidência da república Getúlio Vargas, eleito pelo congresso em 1934, e mantendo-se no poder em 1937 por meio do golpe de estado, culminando no Estado Novo, um regime evidentemente autoritário. Num curto período o país vivenciou duas constituições federais, a de 1934, de cunho mais democrático, e a de 1937, de caráter autoritário (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Durante este período alguns acontecimentos incindiram nas questões relacionadas à EPT da época, a reforma Francisco Campos (1931-1932) provocou uma desvalorização do ensino técnico, dando destaque apenas ao ensino comercial, o qual era voltado para a formação de profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio, reforçando e aumentando a demanda do ensino acadêmico. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) traz a concepção de uma educação única para todos, sendo a educação

secundária concebida como “escola para o povo”, possuindo uma base comum seguida de uma bifurcação, abarcando o ensino voltado para atividades intelectuais e outro para as atividades manuais (VIEIRA; FARIAS, 2011; CARVALHO, 2012).

Em relação à constituição de 1934, esta é a primeira Carta Magna que dedica um capítulo à educação e à cultura, contendo 11 artigos sobre a temática. Neste documento nota-se a defesa da escola pública e a preservação dos privilégios da escola privada, assim como a relação entre o ensino laico e religioso. Já o documento de 1937 dedica maior atenção à EPT, sendo a prioridade para o momento em relação às demais modalidades de ensino. A política educacional do Estado Novo estava direcionada inteiramente para a EPT, sendo objeto central das reformas encaminhadas pelo ministro da educação de Vargas, Gustavo Capanema. Aqui a educação pública ainda se apresenta como aquela destinada aos desfavorecidos, que não podem arcar com a educação privada (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Neste ano, por meio da Lei n. 378 de 1937, as escolas técnicas foram transformadas em Liceus Industriais, abarcando a EPT, de todos os ramos e graus. Posteriormente, em 1941 a EPT foi equalizada ao ensino de nível médio e, no ano seguinte, os Liceus são transformados diante do Decreto n. 4.127 de 25 de fevereiro de 1942, em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo também a formação profissional em nível equivalente ao secundário (AMORIM, 2013).

A fase entre os anos de 1946 e 1964 foi marcada por uma notável abertura democrática, com grande participação popular, a educação pública ganhou espaço no cenário educacional. De acordo com Vieira e Farias (2011), em 1946 a nova constituição é aprovada, com princípios liberais e democráticos. No ano de 1959, as escolas técnicas são transformadas em autarquias federais, e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Neste período, assim como no início da implantação da EPT no Brasil, a formação de técnicos foi intensificada para atender às demandas do processo de industrialização brasileiro (AMORIM, 2013).

Uma das discussões levantadas neste íterim foi em relação à LDB, que foi sancionada apenas no ano de 1961. Neste momento há também um significativo aumento das matrículas no ensino público, principalmente no nível fundamental. As transformações ocorridas no setor educacional acompanharam as mudanças econômicas que estavam acontecendo na sociedade, a educação técnica era composta pelos cursos técnicos industrial, agrícola e comercial (BRASIL, 1961).

O período seguinte (1965-1985) é demarcado pela ditadura militar. Alves (2010) afirma que a exigência da profissionalização se efetiva, e com o impulso da industrialização, a

solidificação do novo modelo de produção. Para esta exigência foram realizados vários acordos “MEC-USAID³”, acarretando privilégios para as Escolas Técnicas Federais, que de maneira díspar às escolas estaduais e municipais, foram equipadas, receberam recursos financeiros e orientações técnicas (ALVES, 2010).

No ano de 1967 uma nova Constituição foi aprovada, com vistas a legalizar e institucionalizar o regime militar. No texto desta lei foram suspensas as eleições para o poder executivo – presidente e governadores – bem como foram extintos os partidos políticos, em seu lugar foram criados por decreto o bipartidarismo, composto pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Nesse período, as decisões eram única e exclusivamente tomadas pelo poder executivo, que governou com base em atos institucionais e decretos-leis. A exemplo disso, o Ato Institucional n. 5 (AI5), sancionado em 1968, o qual demarcou este regime autoritário e centralizador (CARVALHO, 2012).

Surge ainda neste período, segundo Silva e Fraga (2014), a proposta de profissionalização compulsória do ensino de segundo grau, por meio da LDB de 1971, com a finalidade de unificar os ramos do segundo ciclo do EM estabelecidos pela LDB de 1961 (Lei n. 4.024/1961), planejando assim o fim da diferenciação entre os currículos das escolas da EPT e propedêuticas. Em decorrência, houve uma desarticulação entre ensino público secundário em relação ao ensino superior, considerando que ocorreu uma diminuição na carga horária das disciplinas de formação básica requeridas para o vestibular e da implantação de um vasto número de disciplinas específicas. Os anos seguintes (1974-1985) são demarcados por uma tímida tentativa de redemocratização e de abertura política, resultando no final do período de ditadura militar (CARVALHO, 2012). Ainda neste contexto, no ano de 1978 as Escolas Técnicas Federais dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro são transformados em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) por meio da Lei n. 6545 (BRASIL, 2010).

A alteração subsequente para a EPT no Brasil acontece no ano de 1994, com a Lei n. 8984/94, estabelecendo a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, provocando a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, e permitindo a integração das Escolas Agrotécnicas Federais neste processo, embora a criação de novos CEFETs venha ocorrer apenas anos mais tarde. A referida lei, no entanto, limita a expansão da EPT no Brasil

³ Estes acordos foram realizados entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), e de acordo com Chauí (1978), foram pautados em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, e educação e comunidade.

por meio de recursos federais, sendo permitida exclusivamente apoiado na parceria com municípios, estados, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, os quais seriam os responsáveis pela gestão e manutenção destas instituições (BRASIL, 2010).

As discussões acerca da expansão da EPT são retomadas no final da década de 1990, com o Decreto n. 2.208 de 1997, regulamentando a EPT, no entanto, alguns dos artigos dispostos no decreto geraram discussões, indo de encontro com as normativas que estavam postas pela LDB de 1996. Neste ínterim, Cêa (2006) afirma que uma das disposições do decreto 2.208 de 1997 têm relação direta com desarticulação entre a formação para o trabalho e a elevação dos níveis de escolaridade, reforçando o caráter de terminalidade da EPT, contradizendo os preceitos da LDB, que possibilitava a existência de cursos de maneira integrada – que no momento ainda não possuíam esta nomenclatura. Somente no ano de 2004 com o decreto n. 5154, o poder regulamentário da LDB é retomado, e a possibilidade da oferta do EMI, agora com o termo cunhado, é equiparada às outras modalidades já ofertadas – concomitante e sequencial (CÊA, 2006).

Para dialogar com as mudanças ocorridas neste cenário é necessário compreender que até este momento o país passava por um ciclo neoliberal, em que ocorreu um processo de sucateamento e privatização de grande parte das instituições públicas no país, universidades e instituições federais, e tiveram seu funcionamento quase inviabilizado. Entretanto, com a mudança de gestão, a partir do ano de 2003, algumas mudanças foram percebidas. Com uma característica populista, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva passou a investir nas escolas técnicas do país, e com o PDE projetou a expansão da RF (PACHECO, 2018).

O PDE teve uma participação ativa no desenvolvimento da educação tecnológica e formação profissional, sendo contemplada com três iniciativas, no que dizem respeito à: a) reorganização de escolas técnicas federais e sua integração aos IFs e o aumento do número de vagas via educação à distância em escolas das redes públicas municipais e estaduais, assim como a articulação entre a EPT e o EM regular; b) promoção de concursos públicos para a contratação de novos profissionais para as instituições federais da EPT; e c) a abertura de novas escolas federais, contribuindo para a expansão da RF (SAVIANI, 2007).

Em relação a estes acontecimentos Pacheco, Pereira e Sobrinho (2009), afirmam que as políticas de governo na época asseguraram a expansão da EPT bem como sua modernização e a futura criação dos IFs, por meio do desenvolvimento de um robusto esforço político, com objetivo de revogar o decreto de 1997, que impedia seu desenvolvimento no país. De mesmo modo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), relatam que a revogação do

decreto 2.208/97 tratou-se de um compromisso com a sociedade, e possibilitou a integração curricular entre o EM e o ensino técnico, de acordo com predisposto na LDB.

No tocante ao termo “integrado”, Ciavata (2014) afirma que, além de se referir à possibilidade de articulação da EPT com o EM, de outro modo, relaciona-se com a formação plena e integral do aluno, viabilizando a percepção dos fragmentos em sua totalidade, ou da unidade no diverso. Nesse cenário, Ramos (2011) evidencia que o desafio mais astucioso de uma proposta curricular orientada para a formação integral está no entendimento do conceito de conhecimento científico, bem como quais serão os critérios para sua escolha e a maneira como sistematizá-los e apresentá-los aos alunos.

Os próximos contornos da EPT no país são acertados no ano de 2005, quando a Lei 11.195/2005 é sancionada e passa a permitir a expansão da EPT alicerçada a recursos federais. Já em 2008, a Lei n. 11.741 alterou a LDB, redimensionando, intitucionalizando e integrando as ações da EPT. Posteriormente, no mesmo ano, houve a instauração da RF e a criação dos IFs com a Lei n. 11892/2008, transformando os antigos CEFETs e Escolas Agrotécnicas Federais em IFs (BRASIL, 2010).

Os IFs, desde então, fazem parte de uma autarquia de regime especial de base educacional técnico-científica, e, de acordo com o Art 2º da Lei n. 11892/2008, estas instituições articulam educação superior, básica e EPT, de maneira pluricurricular e multicampi. São instituições especializadas na oferta da EPT em diferentes modalidades de ensino, possuindo como base a conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas. De acordo com suas diretrizes, apresentam como prioridade a oferta de cursos técnicos integrados ao EM (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010).

Além das questões estabelecidas a partir do PDE, o governo da época estabeleceu outros programas que contribuíram para um novo momento para a educação no país, buscando o crescimento econômico, cultural e científico. Para além da criação da RF, dos IFs e sua expansão, outros empreendimentos foram realizados, tais como o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Brasil profissionalizado, que voltou ações para alavancar o ensino médio técnico no país, o estabelecimento de um piso salarial nacional a partir de uma nova legislação para a área profissional, bem como a reestruturação das universidades por meio da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (COLOMBO, 2018).

Portanto, acreditamos que a mudança no cenário da EPT ocorrida na última década se deve ao fato principalmente das iniciativas firmadas pelo governo deste período. Entende-se

assim que a implantação dos IFs, em conformidade com Macedo (2017), está atrelada ao complexo de políticas de governo direcionadas para a EPT tendo em seu cerne a incumbência com o desenvolvimento socioeconômico local e regional, provocando um diálogo concreto com as demais políticas setoriais. Como política pública, o autor comenta que a EPT não abarca exclusivamente a oferta de cursos voltados para a formação do trabalhador, mas, sobretudo, responsabiliza-se pelo compromisso com o campo social como um todo.

Diante disto, a constituição da RF e a criação dos IFs compõem o estabelecimento de um novo paradigma para a EPT, se responsabilizando, por formar sujeitos para os anseios do mercado de trabalho, bem como oferecer uma formação qualificada, permitindo elevação do grau de escolarização dos alunos envolvidos. Desta maneira, embora estejam preocupados com o desenvolvimento regional e com a inclusão social de seus alunos, os IFs representam a tentativa de superar a hegemonia de subordinação da EPT aos interesses únicos do mercado (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2009).

Sob esta ótica, de modo a enriquecer a formação desses sujeitos, os IFs apresentam como um de seus sustentáculos, de acordo com Pacheco (2011), a proposta de verticalização do ensino. Esta organização pedagógica verticalizada possibilita que os docentes atuem em diversos níveis de ensino, e que os alunos partilhem ambientes de aprendizagem, como laboratórios, permitindo ainda que os discentes estabeleçam uma trajetória acadêmica, iniciando com o curso de EM técnico, perpassando a formação inicial, bem como a realização de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Deste modo: “[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais” (PACHECO, 2011, p. 15).

Valemos-nos nesse ponto dos pensamentos de Beck (2010), ao tratar dos problemas que assolam a sociedade na atual modernidade acerca do desemprego. Para o autor, vivemos num momento em que há um alto risco empregatício para aqueles que têm uma baixa escolaridade, sem uma formação profissional complementar. Portanto, a proposta de ensino presente nos IFs corroboraria como um meio para a população vencer o desemprego iminente, buscando sua qualificação frente a um mundo de chances arriscadas (BECK, 2011).

Nesta linha de raciocínio, em uma pesquisa empreendida com gestores, professores e servidores administrativos dos IFs do Rio de Janeiro, Paiva, Souza e Otranto (2016) sinalizam que a verticalização da educação foi apontada como um avanço para os IFs, viabilizando nessa estrutura a chance de constituir-se como uma instituição mais holística, dispondo vários níveis e modalidades de ensino. De mesmo modo, pretendendo expor não somente o cenário otimista desta lógica, os pesquisadores também notaram que a verticalização instiga desafios

aos docentes, sobretudo no que concerne à sua prática pedagógica, visto que é preciso atender aos diferentes públicos, níveis e necessidades presentes na proposta do ensino vertical, dito como heterogêneo.

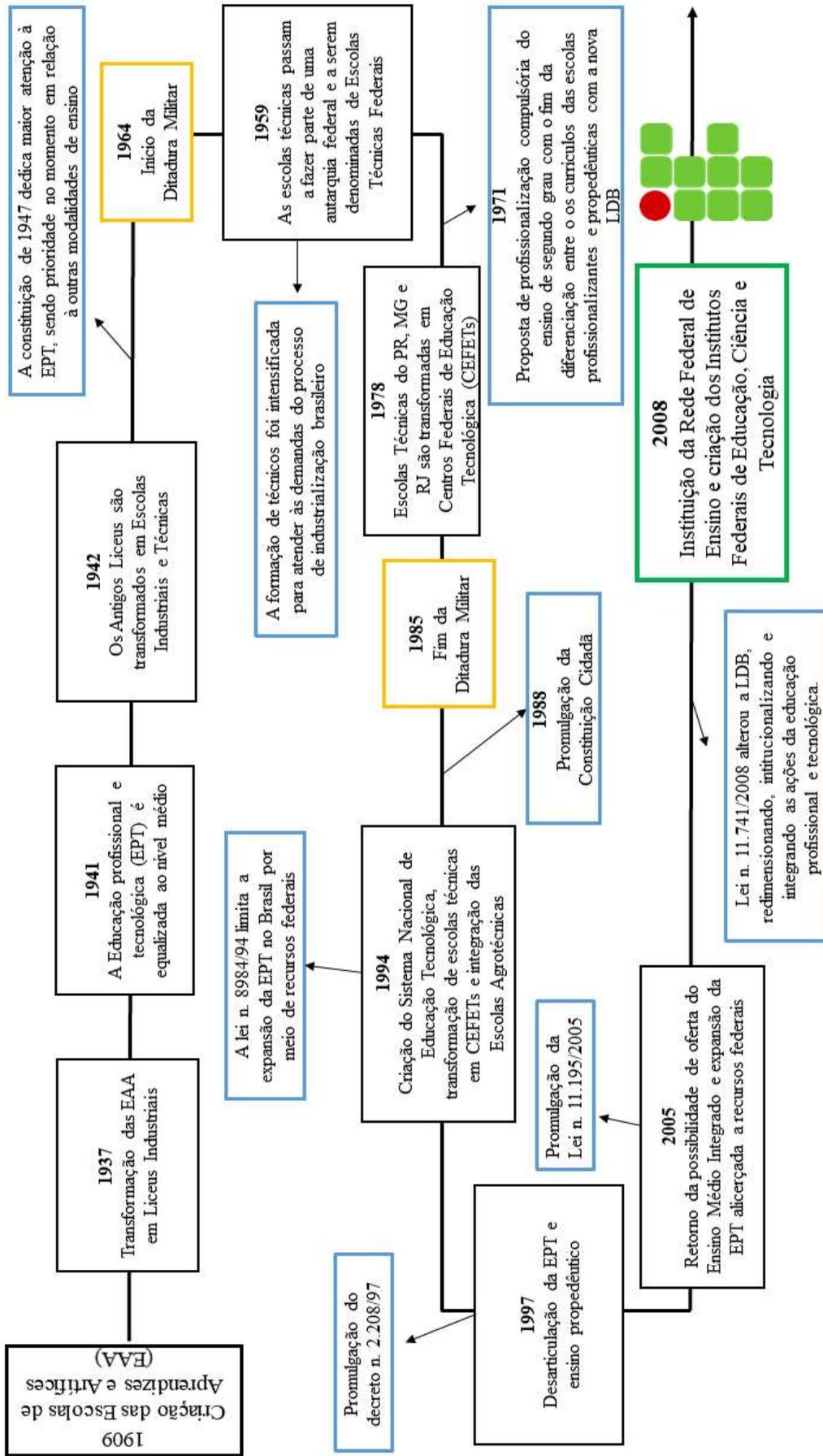
Em se tratando das vantagens do EMI ofertado nos IFs, sobre o EM propedêutico, pode-se eleger a relação estabelecida entre ensino, pesquisa e extensão em estratégias similares a do ensino universitário, em que a indossociabilidade entre estes elementos é uma premissa defendida pela Constituição Brasileira de 1988. Torna-se uma medida positiva, ao objetivar a oferta de vivências teórico-práticas e a comunicação efetiva com a comunidade, estimulando ainda o envolvimento com a pesquisa científica. Nesse sentido, os projetos de iniciação científica e de desenvolvimento cultural enriquecem a formação dos alunos, podem se caracterizar como ações potencializadas para o contato com a ciência e a cultura (RAMOS, 2011), e, dessa maneira, constituem-se como importante estratégia a ser valorizada no currículo do EMI.

Em suas diretrizes, é afirmado o compromisso em superar a separação entre ciência/tecnologia e teoria/prática, tendo a pesquisa como princípio educativo e científico, e abordando ações de extensão como meio de diálogo permanente com a sociedade, rompendo o modelo consagrado de lidar com o conhecimento de maneira fragmentada. Em relação ao desenvolvimento de pesquisa nos IFs segue articulado a dois princípios, o científico e o educativo, de modo que se construa a ciência e que se questione a realidade, tendo como desafio ir além da descoberta científica. A pesquisa deve, assim, se fazer presente durante toda a formação do trabalhador, representando a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão (BRASIL, 2010).

Não só a verticalização do ensino e a presença de atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas a estrutura e organização dos IFs como um todo, este novo paradigma educacional, corrobora para que jovens em todo o país busquem estas instituições e as tenham como uma referência, como um meio para se especializar e obter sua formação profissional, quer seja de nível técnico, superior ou até mesmo em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A figura abaixo representa a linha do tempo correspondente aos principais dados históricos da EPT no Brasil desde sua criação, no ano de 1909, até a instituição e criação da RF e dos IFs, em 2008.

Figura 01: Linha do tempo correspondente aos principais dados históricos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.



Fonte: elaborado pelos autores

4.1.4 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Assim como discutido anteriormente, por alguns anos a expansão da EPT foi vetada a partir de recursos federais, no entanto, desde o ano de 2005 foi notável um grande crescimento da RF, devido à promulgação da lei 11.195/2005, permitindo a expansão da EPT via fundos federais. Desta maneira, baseados nos dados do MEC, visualizamos que até o ano de 2002 a RF era composta por 140 instituições de ensino, e de 2003 até o ano de 2010 este número cresceu para 356 instituições de ensino, um acréscimo de 217 instituições. Com a incorporação do Colégio Pedro II no ano de 2012 pela Lei n. 12677 de 2012, este número aumentou para 370, e com a expansão nos anos de 2011-2014, chegou ao número de 578 campi. A contar de sua última expansão, dos anos de 2015 e 2016 e a criação dos polos de inovação, a RF hoje é composta por 644 instituições de ensino (BRASIL, 2017).

Na atualidade, os IFs representam 90% de toda a RF, com 581 campi em todo o Brasil, uma vez que a RF abarca outras instituições além dos IFs, que foram incorporadas a partir de sua criação, são elas: dois CEFETs, 25 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e seus campi (BRASIL, 2017).

Referente a esta expansão da RF e dos IFs, verifica-se que os critérios estabelecidos para sua propagação em torno de todo o país estavam diretamente relacionados com estratégias de desenvolvimento territorial. A partir das diretrizes do plano de expansão, a preferência era atender primeiramente as unidades federativas, as quais ainda não contavam com a presença destas instituições, bem como as regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, anteriormente não atendidas, visto que os esforços empenhados no modelo anterior de desenvolvimento da EPT prezavam e se restringia habitualmente às regiões mais prósperas economicamente (SOUZA; SILVA, 2016).

Considerando tais aspectos, apresentamos uma síntese dos números encontrados a partir do censo escolar, divulgado por meio das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do INEP. No quadro abaixo verificamos os dados a respeito das matrículas totais da EPT no Brasil, do EMI correspondente às dependências administrativas federais, estaduais, municipais e privadas, e especificamente em relação ao EMI da RF.

Quadro 01: Quadro síntese dos dados a respeito das matrículas na Educação profissionalizante, no EMI e EMI da rede federal.

ANO	Educação profissional e tecnológica	Ensino médio integrado	Ensino médio integrado – rede federal
2008	927.978	132.519	47.644
2009	1.036.945	175.831	61.313
2010	1.375.145	215.718	76.137
2011	1.481.618	257.713	92.378
2012	1.604.004	298.545	104.957
2013	1.667.685	338.417	117.747
2014	1.943.747	366.959	127.455
2015	1.917.192	391.766	133.562
2016	1.859.940	429.010	151.279
2017	1.831.003	459.526	173.360
2018	1.903.230	505.791	192.233

Fonte: elaborado pelos autores.

De modo a facilitar a organização e apresentação dos resultados, optamos por dissecá-las em categorias, junto à construção de gráficos, primeiramente versando a respeito da EPT, e em seguida a respeito do EMI e o EMI na RF.

Educação profissional e tecnológica

Em relação aos dados referentes às matrículas totais da EPT no Brasil, entre os anos de 2008 e 2018, verificou-se crescimento contínuo no decorrer dos anos. No ano de 2008 o total de matrículas na EPT foi de 927.978, passando a partir de então, a aumentar expressivamente até o ano de 2014, com 1.943.747 com o maior número de matrículas até hoje, representando um aumento de 209% se comparado ao ano de 2008. Alguns picos de crescimento também são observados entre os anos de 2009, 2010 e 2013, os anos de 2015, 2016 e 2017 apresentaram uma leve queda no número de matrículas, entretanto, em 2018 o número voltou a subir (Gráfico 01).

Gráfico 01: Total de Matrículas na educação profissionalizante.



Fonte: adaptado a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2018).

Dialogando com os dados explicitados, verificamos que a meta n. 11 do PNE 2014-2024 prevê o crescimento do número de matrículas na EPT de nível médio, sendo seu objetivo triplicar o número de matrículas da EPT, endossando a qualidade da oferta e estabelecendo o mínimo de cinquenta por cento da expansão no segmento público.

Para o cumprimento da referida meta, o PNE estabelece 14 estratégias, dentre as quais, a estratégia 11.1 se refere diretamente à RF e os IFs, alegando a expansão das matrículas da EPT de nível médio na RF, considerando a responsabilidade dos IFs de acordo com sua ordenação territorial, tal como sua vinculação com as organizações produtivas, sociais, culturais locais e regionais, prezando ainda pela interiorização da EPT.

Destacamos ainda algumas estratégias que acreditamos se refletir não apenas no número de matrículas destas instituições, mas também em sua melhora qualitativa, no que diz respeito à qualidade do ensino. Entre elas a de n. 11.4, que visa estimular o estágio da EPT, preservando seu caráter pedagógico incorporado ao processo formativo do aluno, com o intuito de desenvolver as qualificações próprias da atividade profissional, possibilitando assim a aproximação do futuro profissional com o campo de trabalho; a meta n. 11.8, que possui como objetivo institucionalizar um sistema de avaliação da qualidade da EPT de nível médio nas redes públicas e privadas; a meta n. 11.11, que tem como propósito elevar a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de

nível médio da RF para 90%, e elevar a relação de alunos por professor para vinte, nos cursos presenciais (BRASIL, 2014).

Outro movimento que demarcou um avanço para a EPT foi a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), no ano de 2011, por meio da Lei n. 12.513/2011. Dentre seus objetivos destacamos: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio; alavancar e dar suporte à expansão da rede física de atendimento da EPT; auxiliar para o avanço da qualidade do EM público, assentado na articulação com a EPT; incentivar a disseminação de recursos pedagógicos para ancorar a oferta de cursos de EPT. Este programa, portanto, junto às demais políticas públicas de fomento ao desenvolvimento da EPT, surge com o objetivo de contribuir para a sua expansão, prioritariamente na rede pública, sendo que em seu Art. 2º afirma que atenderá os estudantes do EM desta esfera.

Após a verificação desta ampla expansão da EPT no país na última década, Deita e Lara (2016, p. 177) reiteram que: “a pressão sobre a formação profissional da força de trabalho acaba por condicioná-la no sentido da profissionalização de nível médio e mais ainda para a de nível superior”. Frente a essa afirmativa, entende-se que estas exigências e a maior oferta destes cursos impulsionam a busca da população por uma formação mais qualificada, seja por intermédio da EPT ou por meio de cursos de ensino superior.

Esta constante procura por emprego e pressão gerada relaciona-se com a dimensão sem precedentes adquirida pelo trabalho a partir da revolução industrial, de modo que este se transformou em um eixo de conduta – por meio da profissão desvelam-se características como renda, *status*, vínculos sociais, etc. Em consequência, há esta incessante busca por melhoria da formação profissional, pois há um risco de aqueles que não a possuem, se tornem ou permaneçam desempregados (BECK, 2011). A implantação destas políticas públicas e a criação deste novo paradigma educacional emergem, portanto, como um fomento para a EPT, criando novas perspectivas para a população, que busca por uma formação profissional mais qualificada.

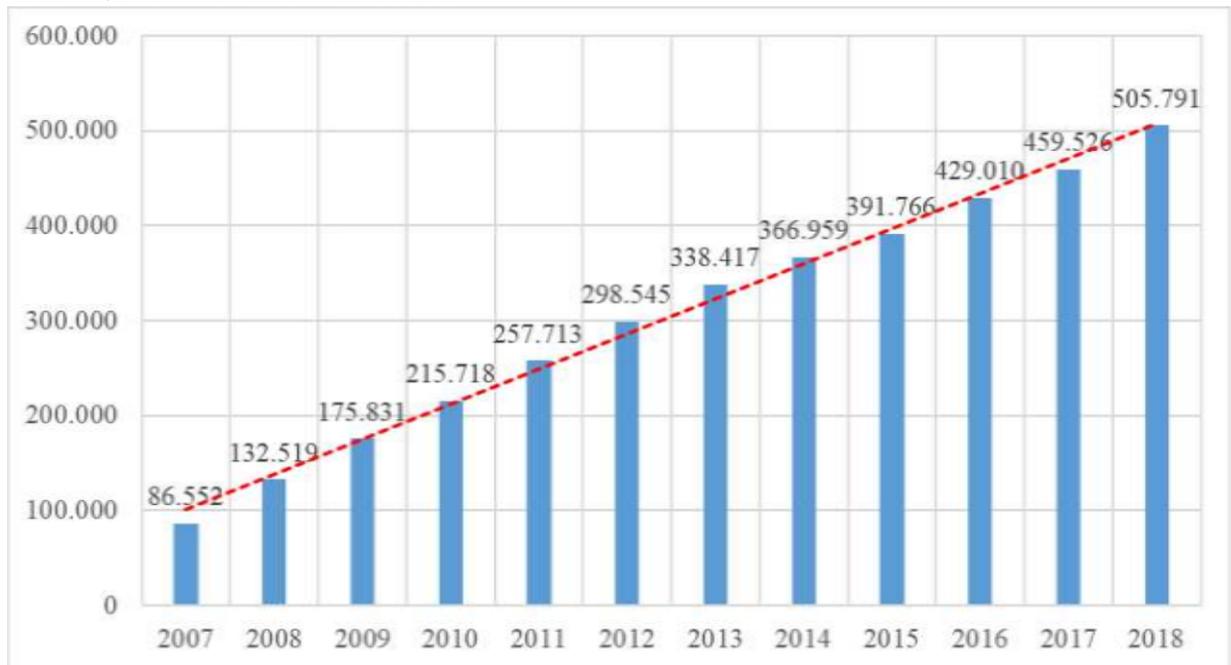
Ensino médio integrado e o ensino médio integrado na rede federal

No que tange às matrículas realizadas na EPT na modalidade EMI, abarcando as dependências administrativas federais, estaduais, municipais e privadas, observamos também um crescimento proporcional ao do total de matrículas da EPT. Houve um aumento contínuo das

matrículas no EMI entre os anos de 2008 e 2018, não sendo observado nenhum grande pico de crescimento.

Se compararmos o número relativo ao ano de 2008 com o de 2014, temos um aumento de aproximadamente 276%, e se comparado ao ano de 2018, um aumento de 372%, representando 373.272 matrículas a mais do que o número relativo às matrículas de dez anos atrás. (Gráfico 02).

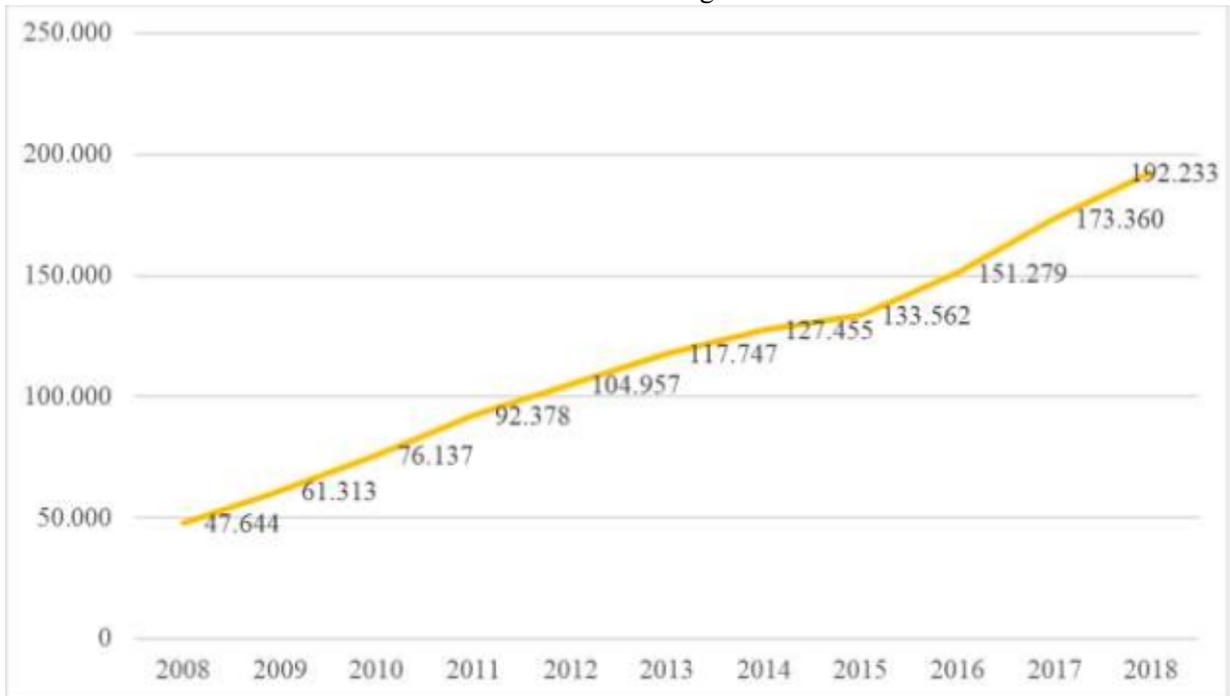
Gráfico 02: Total de matrículas no EMI.



Fonte: adaptado a partir das Sinopses Estatísticas da educação básica (INEP, 2018).

No tocante ao número total de matrículas no EMI, somente em instituições federais, de maneira semelhante aos dados acima apresentados, também se verificou um aumento contínuo nos últimos dez anos. O crescimento constatado a partir do ano de 2008 e 2009 pode estar diretamente relacionado com a criação e expansão dos IFs, além disso, denota-se um grande crescimento entre os anos de 2015 e 2017, relacionados à terceira fase de expansão da RF. Em referência ao ano de 2008, o número de matrículas no ano de 2013 agregou 220% e referente a dez anos mais tarde, no ano de 2017, cresceu o aproximado a 400% (Gráfico 03).

Gráfico 03: Número total de matrículas no ensino médio integrado da Rede Federal.



Fonte: adaptado a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2018).

Compreendemos que esta vasta ampliação no número de matrículas na modalidade integrada ao EM e em toda a RF está relacionada com a possibilidade do discente obter a dupla formação a partir de um único curso, a formação profissional e técnica, permitindo ao aluno a busca pelo emprego logo após o término do curso já com um nível de qualificação, bem como a formação ‘geral’, que o capacita para o ingresso no ensino superior. Ao tratar desta dualidade, analisando o texto da LDB de 1996, Barcellos *et al.* (2017) julgam que a formação geral é necessária ao aluno, mesmo que este faça a escolha da modalidade EPT, considerando ainda que a formação técnica obtida por meio destes cursos é um complemento à formação generalizada, devendo esta ser igual para os alunos da educação básica como um todo.

Sob esta ótica, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) asseveram que a LDB garante que todo o currículo escolar deve apresentar os conhecimentos fundamentais e universais a todos os alunos do país, ressaltando que é de responsabilidade da educação formal, oferecida nas instituições escolares, levar os alunos ao entendimento dos conhecimentos engendrados culturalmente e universalmente, imprescindíveis para a organização de uma sociedade mais íntegra.

É possível assim que a EPT se apresente como uma opção legítima de modalidade de ensino, oferecendo uma formação concisa a partir do modelo proposto pelo EMI, considerando que engloba os conteúdos específicos da formação profissionalizante e os conteúdos gerais, dando aos alunos a possibilidade de uma formação técnica de qualidade, e ao mesmo tempo, a chance de continuar seus estudos em nível superior.

De modo semelhante, verificamos que países desenvolvidos como os Estados Unidos também oferecem diversas modalidades de EPT, sendo que a formação técnica está enraizada no sistema educacional da nação. É comum que os jovens frequentem escolas que ofereçam parte de sua formação voltada para o exercício específico de uma profissão, mantendo também a oportunidade de prosseguir para os estudos universitários (PERALTA; DIAS; GONÇALVES, 2018).

Averiguamos ainda que a EPT na Alemanha é uma modalidade de ensino respeitada, a qual possui uma longa tradição. De acordo com Baranascha e Watt-Malcolm (2013) o sistema educacional alemão é um dos mais fortes do mundo, sendo assim, consideramos que a EPT é um importante pilar para o desenvolvimento do país, auxiliando na formação de mão de obra especializada para suprir as demandas do mercado. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o ensino técnico seja reajustado mediante as exigências do mercado e modificações da sociedade. Isto nos leva à compreensão de que as transformações ocorridas no Brasil e o crescimento da oferta do EMI estão diretamente relacionados com estes indicadores.

Nesta esteira, compreendemos que não somente no Brasil a EPT tem se desenvolvido. Observa-se que a expansão da RF, como consequência do desenvolvimento dos IFs proporcionou o ingresso de um número expressivo de alunos nos últimos dez anos, principalmente nos cursos de EMI. Expandindo nossa análise, visualizamos este crescimento também como um efeito colateral da sociedade de subempregos, tendo em conta que o futuro profissional sem um diploma assegurando sua qualificação não tem garantias (BECK, 2011). Assim, o sociólogo alemão Ulrich Beck afirma que chegamos a um ponto que os certificados que comprovam habilidades específicas são cada vez menos suficientes, e ao mesmo tempo cada vez mais essenciais para ascender nas acirradas e cobiçadas configurações profissionais, desta forma: “[...] concluir com sucesso algum curso profissionalizante é com frequência cada vez maior um pré-requisito para poder adentrar na vida profissional” (BECK, 2010, p. 225).

4.1.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO QUADRO DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

As Sinopses Estatísticas da Educação Básica também dispõem dados relativos ao quadro docente da educação básica, desta maneira, outra informação analisada foi o grau de formação dos docentes da EPT. Assim, podemos estabelecer um comparativo em relação ao quadro dos docentes da EPT e do EM propedêutico. Quando feita a relação entre o número total de docentes e suas respectivas formações, referentes ao ano de 2018, verificamos na educação básica um baixo percentual de professores com mestrado e doutorado, representados respectivamente por 6,92% e 1,46% do número total de docentes. Já em relação à EPT, verificamos um maior número de docentes com mestrado, alcançando 16,310%, e doutorado, com 5,33% do total de docentes.

Tal discrepância pode estar relacionada a dois fatores, primeiramente porque os IFs possuem também cursos de graduação e pós-graduação, concentrando professores com uma formação mais qualificada, uma vez que os mesmos professores podem ministrar aulas nos cursos de EMI. Em segundo lugar, o plano de carreira destes professores leva em consideração o grau de especialização a nível *stricto sensu*, diferentemente do plano de carreira de professores da educação básica municipal e estadual.

Esta constatação denota uma maior atualização dos conhecimentos dos docentes nestas instituições, reconhecendo que a produção de novos conhecimentos está diretamente relacionada com a realização de novas pesquisas, e a pós-graduação *stricto sensu* está intrinsecamente associada a investigações científicas. Isto posto, nos leva a refletir sobre a qualidade da formação proporcionada no EMI ofertado pelos IFEs, levando em consideração o cabedal de conhecimentos dos docentes, muitos mestres e doutores, que estão à frente das salas de aulas. Entretanto, estas são hipóteses levantadas como pesquisadores frente aos dados encontrados, discutidas com maior clareza e apoio na literatura a seguir.

Acerca da qualidade ofertada por esta modalidade de educação e o contexto de surgimento dos IFs, Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2009) destacam que dezenas de ações político-governamentais fortaleceram este âmbito da educação brasileira, dentre estas se destacam a ampliação de vagas, contemplando populações antes nunca contempladas pela EPT, contratação por meio de concursos públicos de servidores em todos os níveis e a implantação de medidas com

vistas à melhoria salarial e o desenvolvimento do plano de carreira. Denota-se que os últimos fatores mencionados podem evidenciar uma melhoria na qualidade da educação ofertada nestas instituições, mas não são únicos.

Em se tratando de políticas públicas para a formação de docentes da educação básica, novamente recorreremos ao PNE (2014-2024), que em suas metas 16 e 17 abordam especificamente esta temática. A meta n. 16 estabelece a formação em nível de pós-graduação para os professores da educação básica, ofertando formação continuada na área de atuação dos mesmos, e prevê até o último ano de vigência do PNE 50% dos profissionais com curso de pós-graduação em suas respectivas áreas. Para tanto, uma das estratégias pretende ampliar a oferta de bolsas para pós-graduação destes professores e demais profissionais da educação básica. No tocante à meta de número 17, a respeito do rendimento dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, promovendo sua valorização, equiparando seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do PNE. Com o intuito de alcançar esta meta, duas estratégias se destacam: a implementação de planos de carreira para os professores, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em único estabelecimento escolar e a ampliação de programas de assistência financeira com propósito de valorizar os docentes da educação básica, especialmente no referente ao piso salarial nacional profissional (BRASIL, 2014).

No que diz respeito à remuneração dos docentes dos IFs, a carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) foi estruturada a partir da lei n. 12.772 de 28 de dezembro de 2012, equiparando a carreira destes docentes a do magistério superior das instituições federais. Seu desenvolvimento ocorre desde então a partir de progressões funcionais e promoções. Recentemente, as regras de promoções, incorporações e gratificações destes servidores foram alteradas e reajustadas a partir da lei n. 13.325 de 29 de julho de 2016. Estes marcos legais representam avanços na estrutura organizacional destas instituições, considerando que o investimento e valorização do corpo docente impacta diretamente na qualidade da formação ofertada.

De mesmo modo, as ações referentes ao fomento da formação dos professores da EPT se fazem necessárias, pois, ao idealizarmos uma formação integral para os alunos destas instituições, não consideramos necessário tratar apenas dos saberes específicos para a formação técnica, voltada para o mercado de trabalho, mas sim a formação total, em decorrência, os professores não

podem assumir o papel de meros instrutores. É preciso o domínio dos diversos saberes, que de acordo com Tardif (2000), englobam os conhecimentos, as competências, habilidades e atitudes do professor, é o que comumente conhecido também por saber, saber-fazer e saber ser.

Dissertando acerca dos saberes docentes dos professores da EPT, Silva Júnior e Garíglío (2014) declaram que por vezes, o professor destas instituições não é considerado um profissional da educação, tendo em vista que eventualmente são exigidas apenas as competências específicas da profissão, o “notório-saber”, mas que este paradigma tem de ser rompido, dada a relevância do domínio dos saberes didáticos para o fazer pedagógico. Nesta direção, Bolzan (2009) ao tratar sobre o domínio dos conhecimentos pedagógicos e o conhecimento dos conteúdos no âmbito universitário – nos permitindo correlacionar ao exercício da docência na EPT – considera ambos domínios essenciais para a estruturação do pensamento pedagógico do professor, apontando como imprescindíveis para a integração teórico-prática, provocando reflexão sobre a própria ação, permitindo um avanço referente ao ensino-aprendizagem. Considerando estas informações, julgamos que os programas de formação continuada são basilares, e precisam ser estimulados, assim como a formação pedagógica destes docentes.

A fim de obter um parâmetro de comparação, o estudo de Bastos (2017) destaca as particularidades que levam a educação da Finlândia despontar frente aos demais países que realizaram a avaliação do PISA e dentre elas, a formação dos docentes finlandeses é apontada como uma das bases da primazia e do êxito de seu modelo de educação. A relação estabelecida pelos docentes com a pesquisa é um ponto crucial, considerando que proporciona o contato direto com os novos conhecimentos que estão sendo produzidos, nesta perspectiva, de acordo com o autor supracitado, desde a década de 1970 o mestrado acadêmico é uma exigência para os professores atuarem no sistema de ensino finlandês. Outro indicador desta qualidade é o tocante à valorização da ação docente, dado que neste país a profissão é tão valorizada quanto a medicina, a advocacia, bem como outras profissões de mesmo valor social (BASTOS, 2017).

Por mais que utilizamos esta analogia com a educação finlandesa, reconhecemos que se tratam de duas realidades distintas, vide que o Brasil é considerado um país em desenvolvimento. Contudo, comprovamos por meio deste paralelo que o modelo de verticalização do ensino, plano de carreira e o incentivo à capacitação aos docentes dos IFs corrobora para o aumento do quadro de professores mestres e doutores, ensejando um novo paradigma para a educação brasileira, com o intuito de melhorar não apenas sua capacidade de oferta de cursos, mas também sua qualidade.

Permitindo, assim, que a EPT possa ser valorizada como uma modalidade que contribui para o cenário educacional no país, rompendo a visão de que o ensino voltado para os saberes do ofício possui menor valor do que a educação propedêutica.

4.1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base o diagnóstico realizado neste estudo, verificamos que a EPT no país sofreu inúmeras transformações desde sua implantação, sendo que a criação de sua primeira instituição foi datada em 1909.

Inicialmente, a EPT possuía um caráter assumidamente assistencialista e o único objetivo de qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho, a julgar pelo momento histórico de constante desenvolvimento industrial. Ao longo dos anos este objetivo se manteve, mas não com a mesma intensidade, sobretudo com o surgimento da possibilidade de se obter a formação integrada, rompendo o paradigma de terminalidade do ensino, pois, juntamente com a qualificação profissional, obtém-se a formação de nível médio, viabilizando a ascensão do grau de escolaridade, e a inserção em cursos superiores. Verificamos que as políticas públicas educacionais contribuíram para as transformações ocorridas.

Em relação à expansão da EPT, verificamos que a instituição da RF de educação obteve notável destaque no âmbito educacional no país, considerando como efeito mais assertivo o desenvolvimento dos IFs, instituições que hoje se encontram em quase todas as macrorregiões do país, configurando-se como uma estratégia atual para o avanço da EPT.

Quando analisadas as estatísticas referentes ao número de matrículas na EPT, tanto em números gerais, quanto referentes ao EMI e a esta modalidade vinculada à RF, verificamos um crescimento expressivo nos últimos dez anos. Uma correspondência estabelecida com este desenvolvimento foi a implantação de políticas de governo voltadas à EPT, tais como a instituição da RF e criação dos IFs, a criação do PDE, o estabelecimento de metas direcionadas à esta modalidade de educação no PNE (2014-2024), bem como a criação do PRONATEC, bem como o aumento da procura por uma melhor qualificação profissional por parte da população.

Verificamos ainda o grau de formação dos docentes alocados na EPT, estabelecendo um comparativo com o professorado do EM propedêutico da educação básica brasileira. Quanto à esta discussão, percebemos uma maior proporção de mestres e doutores lecionando na EPT.

Diante disto, entendemos que esta disparidade se justifica pelo fato dos IFs abarcarem além de cursos de EMI, cursos de formação inicial e pós-graduação, bem como a valorização do grau de formação no plano de carreira destes docentes.

Dessa maneira, apresentamos as configurações da EPT no Brasil, que tem desvelado constantes avanços e despontado como uma referência no cenário educacional brasileiro. Consideramos que o conjunto de especificidades organizacionais e pedagógicas existentes nos IFs os direcionam para o topo das instituições de ensino, contribuindo para a notoriedade e prestígio da EPT no país.

Neste estudo foram contemplados dados referentes a documentos e a partir deste, identificamos a importância de que novos estudos sobre a temática aconteçam, especialmente a realização de pesquisas aplicadas a este contexto, a fim de que as configurações destas instituições possam ser desveladas.

4.1.7 REFERÊNCIAS

ALVES, S. C. S. A educação profissionalizante durante o estado ditatorial. **Anais do V Congresso Norte-Nordeste de pesquisa e inovação**. Instituto Federal de Alagoas, 2010.

AMORIM, M. M. T.. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

BARABASCH, A.; WATT-MALCOLM, B. Teacher preparation for vocational education and training in Germany: a potential model for Canada? **Compare**, vol, 43, n. 2, 2013, p. 155-183.

BARCELLOS, M. al. A reforma do ensino médio e as desigualdades no brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V.2 n. 13, 2017.

BASTOS, R. M. B. O surpreendente êxito do sistema educacional Finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 70 jul-set. 2017.

BECK, U. **Sociedade de Risco: rumo à uma outra modernidade**. São Paulo: Ed. 34, 2011.

BOLZAN, D.P.V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria, Ed. Da UFSM, 2009, p. 131-148.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. 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, p. 99-111.

BOSCATTO, J.D.; IMPOLCETTO, F.M.; DARIDO, S. A base nacional comum curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, V. 28, n° 48, setembro/2016, p. 96-112.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 31 out. 2016.

_____. **Lei n. 11.741 de 16 de Julho de 2008**: Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: 24 jan. 2019.

_____. **Lei n. 12.513 de 26 de outubro de 2011**: Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm> Acesso em: 06 abr. 2018.

_____. **Lei n. 12.772 de 28 de dezembro de 2012**: Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm> Acesso em: 07 nov. 2018.

_____. **Lei n. 12.796 de 04 de Abril de 2013**: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 24 jan. 2019.

_____. **Lei n. 13.325 de 29 de Julho de 2016**: Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13325.htm> Acesso em: 07 nov. 2018.

_____. **Lei n. 13.005 de 15 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei n. 11892 de 2008:** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** Concepção e diretrizes. MEC/SETEC, Brasília, 2010.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil.** Maringá: Eduem, 2012.

CÊA, G. S. S. A Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos. **Reunião Anual da ANPEd**, 29a, 2006, Caxambu, trabalho apresentado ANPEd, 2006, 21p.

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

CHAUÍ, M. de S. A reforma do ensino. **Revista Discurso**, n. 8, p.148-160. São Paulo: Hucitec, maio, 1978.

COLOMBO, I. **Educação para um novo tempo:** o Instituto Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

DEITA, R. A.; LARA, A. M. de B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

GASPAROTTO G.S.; NAVARRO R. T. Tratamento e abordagens da Educação Física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. **R. bras. Ci. e Mov.** 25(2):154-165, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

IFPR. **Projeto pedagógico do curso técnico em biotecnologia integrado ao ensino médio.** Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PPC-Biotecnologia-JAGUARIA%C3%8DVA-10112014.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicas-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MACEDO, P.C.S. Educação profissional e desenvolvimento territorial: a expansão dos Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V.2 N. 13, 2017.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **RETTA**, vol. I, n. 01, p. 89-108, jan./jun. – 2010.

SILVA, E. M.; FRAGA, A. 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) 2014 Abr-Jun; 28(2):263-72

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

PACHECO, E. M. (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio:** Proposta de diretrizes curriculares nacionais. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/MEC. São Paulo, 2012.

PACHECO, E. M. (Org.). **Escolas técnicas e desenvolvimento.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_oglobo_171007.pdf>. Acesso: 23 ago. 2018.

PACHECO, E. M. **Institutos Federais:** Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E. M.; PEREIRA, L. A. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, Ano VII, Número 16, Fevereiro de 2009

PAIVA, L. D. C.; SOUZA, N. M. P.; OTRANTO, C. R. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: vantagens, desvantagens e primeiros desafios da instituição. **RBEPT**, N. 10, Vol. 1, 2016.

PERALTA, D. A.; DIAS, A. L. B.; GONÇALVES, H. J. L. Educação profissional nos EUA: traços históricos, legais e curriculares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 969-987, jul./set. 2018

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SOUZA, F.C.S.; SILVA, S.H.S.C. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 05, Julho/2016.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. N. 13. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil:** introdução histórica. 3ª ed. Brasília: Liber editora, 2011.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, abr./jun. 2007

4.2 ARTIGO 2

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO PARANÁ

RESUMO

O presente estudo buscou mapear como a educação física é contemplada na estrutura curricular dos cursos de ensino médio integrado dos Institutos Federais no estado do Paraná. Para tanto, optou-se pela realização de um estudo descritivo e documental. A amostra foi composta por 54 Projetos Pedagógicos de Curso dos Institutos Federais do estado do Paraná. Para a análise dos dados recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Verificam-se dessemelhanças na carga horária e nos anos de oferta da educação física nos currículos dos cursos analisados. Além disso, demonstram elementos concernentes às ementas dos cursos, versando sobre os objetivos e finalidades da educação física nestas instituições bem como os conteúdos e elementos articuladores que a compõem. Percebe-se que há um esforço em integrar os conteúdos da cultura corporal com a formação técnica. Denota-se ainda por meio dos documentos, indícios de que as especificidades organizacionais e pedagógicas dos institutos favorecem um trabalho diferenciado para a educação física, em específico às atividades acadêmicas complementares, vinculadas aos projetos de pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Currículo. Componente curricular. Educação física escolar. Ensino médio integrado. Educação profissionalizante.

4.2.1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) têm como objetivo primordial o desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e em conformidade com o art. 7º da Lei 11.892/2008, a principal função destas instituições é ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. (BRASIL, 2008). Com dez anos de sua instituição, há um quantitativo de 581 campi dos IFs em todo o Brasil, distribuídos pelo território nacional, representando 90% de toda a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RF)⁴. No ano de 2017 foram registradas 173.360 matrículas no ensino médio integrado (EMI) da RF, representando uma expansão de 630%, se comparado com o número referente ao ano de 2007, ano anterior à criação dos IFs⁵.

O desenvolvimento dessas instituições tem despertado o interesse em estudiosos de

⁴ A RF abarca outras instituições além dos IFs, que foram incorporadas a partir de sua criação, são elas: dois Centros Federais de Educação Tecnológica, 25 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e seus campi (BRASIL, 2017).

⁵ Dado encontrado a partir da investigação realizada no artigo 1 da dissertação, para mais informações, consultar p. 45.

diversas áreas, inclusive da educação física (EF). Recentemente, a EF no ensino médio (EM) ganhou destaque na comunidade científica, se configurando como objeto de diversos debates como busca de legitimação e reconhecimento como componente curricular obrigatório da educação básica. Com a criação dos IFs e seu notório crescimento, um novo paradigma educacional é inaugurado, configurando-se como um campo de atuação e de pesquisas pouco explorado, estabelecendo um cenário para novos estudos voltados para a área da EF.

Os IFs caracterizam-se como instituições *sui generis*, devido sua estrutura pluricurricular e multicampi, ofertando cursos correspondentes à educação básica, superior e EPT. Na atualidade, o estado do Paraná conta com 25 campi, ofertando 24 diferentes cursos técnicos integrados, em nove eixos de conhecimento. Cada curso é responsável pela elaboração de seu currículo, na forma de projetos pedagógicos de curso (PPC). De acordo com o Art. 15º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Art. 10º da resolução n. 54/2011 do IFPR, os quais dispõem que a organização curricular é uma prerrogativa institucional presente no PPC de cada curso, firmada também no projeto político pedagógico (PPP) de cada campi, e no plano de desenvolvimento institucional do IFPR (PDI) (IFPR, 2011). Tais documentos informam que o currículo abarca o conglomerado de conteúdos comuns, específicos e eletivos, projetos, experiências e estágios relacionados à formação profissional e integral do estudante. No caso do componente curricular EF, notamos sua presença no rol de disciplinas do núcleo comum, direcionadas à formação geral do aluno.

Isso se justifica, pois, a Resolução CNE/CEB n. 06 de 2012, assevera que os conhecimentos e habilidades que dizem respeito às áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculadas à educação básica, deverão fazer parte do currículo dos cursos técnicos de nível médio, conforme suas especificidades, figurando como elementos imprescindíveis para a formação e desenvolvimento profissional do sujeito (BRASIL, 2012). Isto é, a EF é indicada como componente curricular nestas instituições, pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), compõe a área de linguagens e códigos.

Destarte, os IFs são uma política recente e que tem despertado interesse científico, especialmente após o desempenho atingido nas avaliações nacionais e internacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), se colocando entre as melhores escolas do ensino público e se equiparando à

colocação de instituições de países desenvolvidos como Luxemburgo, Canadá e Hong Kong. Nesta esteira, nos indagamos como se configura o componente curricular EF no contexto do IFPR, a partir do modo como é contemplado nos projetos pedagógicos de curso do EMI.

De acordo com o supracitado, novas pesquisas têm sido realizadas neste cenário, sendo investigada a percepção de alunos acerca da relevância da EF no EM técnico, (WANDERLEY JUNIOR; CEZAR, 2013); o histórico da EF numa instituição de EPT até o surgimento dos IFs (SILVA; FRAGA, 2014); a constituição da identidade pedagógica e curricular da EF, bem como a sua legitimidade no Instituto Federal Catarinense (MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016); as possibilidades da EF para o EM (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016) e, as finalidades da EF e os conteúdos predominantes em um IF de Santa Catarina (BOSCATTO; DARIDO, 2016). Entretanto, não há estudos sobre como a EF é contemplada nos PPCs dessas instituições, em específico, no estado do Paraná.

Em sua revisão de literatura, Gasparotto e Navarro (2017) encontraram apenas sete artigos centrados na temática EF e ensino técnico, demonstrando um cenário que necessita ser explorado, com o intuito não apenas de se preencher essa lacuna científica, mas objetivando instrumentalizar a prática dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

Aliado a isso, Castro (2017) afirma que no século XXI a obrigatoriedade da educação física escolar (EFE) passa a ser questionada, principalmente no EM. Um dos problemas apontados pela autora é a composição da grade curricular nesta etapa de ensino, afirmando que o espaço da educação física e de outras disciplinas, como a história e filosofia, permanecem em aberto. Portanto, ainda que existam diversos estudos sobre o assunto, acreditamos que há espaço para investigações sobre a EF no contexto do EM, pois este se caracteriza como um cenário de intensas mudanças, principalmente nos últimos anos, com a criação dos IFs, destacando ainda a importância de estudos que dialoguem a importância da não fragmentação dos conhecimentos ao qual a EF faz parte e se relaciona.

Para tanto, julgamos ser importante expressar a concepção do currículo. Este está relacionado com a instrumentalização material que torna a escola um sistema social específico. Por meio dele são estipulados os conteúdos e objetivos, expressados a partir de usos quase universais nos variados sistemas educativos, considerando os aspectos histórico-culturais e as particularidades de cada contexto, adquirindo assim especificidades em cada sistema educativo. Assim, destaca-se que este não se configura como uma realidade abstrata à beira do sistema

educativo ao qual se elabora e para o qual é destinado (SACRISTÁN, 2013).

Em conformidade com Palma, Oliveira e Palma (2010) reconhecemos que o currículo não é meramente uma área destinada para a aplicação e desdobramento de métodos e técnicas de ensino. Ele é conduzido por questões sociais, políticas e epistemológicas, classificado como um artefato social e cultural. Os autores ainda asseveram que o currículo não pode ser analisado de maneira externa à sua realidade social, histórica e humana, visto que está justaposto com as relações de poder, da escola e da sociedade. Esse constructo revela os interesses da sociedade e da educação, retrata a luta pelo prestígio e áreas específicas do conhecimento. Diante do exposto, o presente estudo objetivou mapear como a EF é contemplada na estrutura curricular dos cursos de EMI dos IFs no estado Paraná.

4.2.2 METODOLOGIA

O presente estudo é definido como documental. No que se refere às suas características, Gil (2017) indica, que as fontes de dados, na maioria dos casos, são compostas por materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, ou seja, é realizada a partir de fontes primárias, como documentos oficiais, regulamentos, ofícios, diários, boletins etc. O autor afirma que o paradigma do estudo documental oferece a vantagem de que os documentos a serem analisados compõem uma fonte abundante e estável de dados, além do que, não se faz necessário o contato direto com os sujeitos pesquisados.

Os documentos selecionados para integrar o estudo foram os projetos pedagógicos de curso dos cursos de EMI de todos os campi do Instituto Federal do Paraná (IFPR). A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2018, por meio de consultas no *website* dos campi do IFPR, a fim de acessar os projetos de curso. A amostra final foi constituída por 54 PPCs, de um total de 64 cursos de EMI distribuídos em todo o estado. É válido mencionar que além dos oito projetos que não foram encontrados, dois foram excluídos por não apresentarem proposta organizada com os elementos necessários para a análise nesse estudo.

Para a análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011), para os dados qualitativos. E para os dados quantitativos, recorreremos à análise estatística descritiva, e a estatística inferencial, utilizando a correlação de Person, adotando o nível de significância de 95% ($p \leq 0,05$). Para a apresentação dos dados, traçamos alguns pontos de análise de acordo com o

que está posto nos PPCs, a saber: ano dos documentos, carga horária, objetivos da EF, conteúdos estruturantes e elementos articuladores da EF.

É pertinente informar que estamos cientes da limitação deste estudo, por nos valermos somente de fontes documentais, não possibilitando sanar as investigações acerca do componente curricular EF no contexto dos IFs.

4.2.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De maneira geral, os projetos pedagógicos de curso do Instituto Federal do Paraná seguem um modelo preestabelecido, estruturado para todos os campi e cursos do estado, de acordo com o preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em seu art. 20º (BRASIL, 2012). Sua organização contempla a identificação do projeto, as características do curso, elementos que denotam sua estrutura e funcionamento, compreendendo a justificativa da oferta, os objetivos gerais e específicos, o perfil profissional de conclusão, questões referentes à avaliação e aprendizagem, recursos físicos e materiais, avaliação/certificação de conhecimentos/competências desenvolvidas anteriormente, profissionais envolvidos (equipe pedagógica, docentes e técnicos), descrição de diplomas e certificados e a organização curricular do curso, incluindo a matriz curricular e as ementas dos componentes curriculares; são apresentados ainda as referências e os documentos anexos.

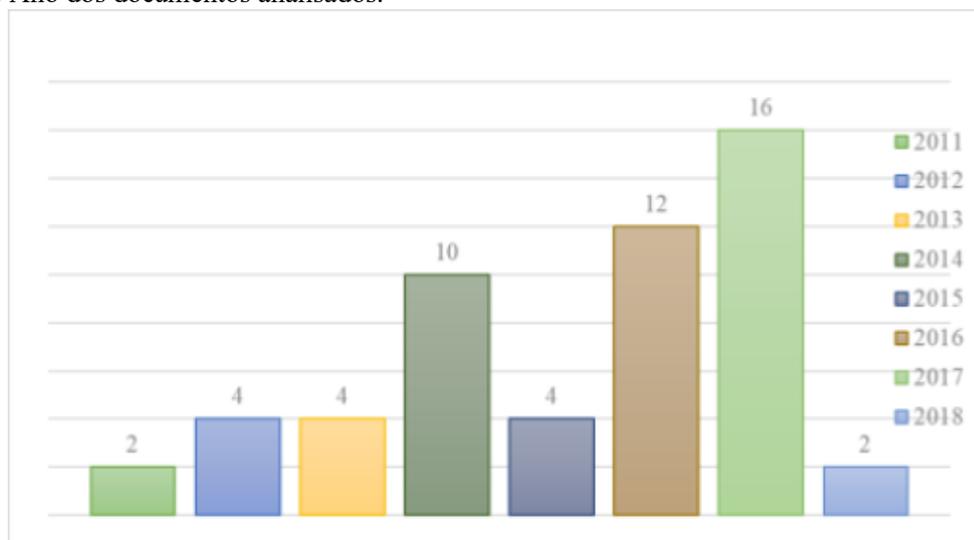
Essas características seguem a premissa elencada na LDB, cujo art. 12º prevê que os estabelecimentos de ensino, diante das normas comuns e de seu sistema de ensino têm como uma de suas incumbências a elaboração e execução de sua proposta pedagógica. Do mesmo modo, em seu art. 14º, assegura que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, conforme suas singularidades e a partir de dois princípios: a) a participação dos profissionais da educação na construção do projeto pedagógico da escola; b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Há também no tocante ao desenvolvimento da EPT, incluído pela Lei n. 11.741/2008, em seu artigo 36º-B – parágrafo único, inciso III, o qual aponta que os cursos de EM de nível técnico deverão observar as exigências de cada instituição de ensino, a partir do firmado em seu projeto pedagógico (BRASIL, 2008).

Vieira (2007) afirma que a LDB enseja que a elaboração e execução de uma proposta pedagógica se colocam como as primeiras principais atribuições das instituições de ensino. Trata-se de uma afirmação justificável, visto que desta organização dependem muitas outras, ressaltando que o projeto pedagógico atua como o direcionamento base da escola, norteando a trajetória a ser percorrida por aqueles que figuram no entorno da comunidade escolar, professores, equipe pedagógica, direção, comunidade externa etc.

Apesar de ser considerada uma tarefa preliminar, a construção do projeto pedagógico de uma instituição ou curso é uma ação que não possui um fim demarcado, visto que as instituições de ensino, independentemente do nível de ensino ou modalidade da qual fazem parte, são marcadas pela interdependência entre as pessoas, comunidade, e relações exteriores, fazendo com que essas organizações sejam construídas e reconstruídas socialmente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Por conseguinte, o projeto pedagógico é um documento que precisa constantemente ser revisitado e atualizado, acompanhando as mudanças ocorridas no entorno da instituição de ensino e da sociedade como um todo.

Portanto, neste primeiro ponto de análise, verificamos que a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos analisados foi elaborada e aprovada entre os anos de 2014 e 2017, em que mais da metade remonta os últimos dois anos, de 2016 e 2017. É preciso considerar também que a elaboração destes planos é um processo lento, que exige uma construção coletiva entre professores e equipe pedagógica. O gráfico a seguir representa a distribuição dos planos de curso, de acordo com o ano de sua aprovação.

Gráfico 1: Ano dos documentos analisados.



Fonte: elaborado pelos autores.

Em se tratando ainda do ano de aprovação dos projetos pedagógicos de curso analisados, estabelecemos a relação entre o número de projetos datados dos anos de 2016 e 2017 com a última fase de expansão da RF, ocorrida entre os anos de 2015 e 2016, a qual resultou em um amplo crescimento no número de instituições, totalizando um aumento de 66 IFs em todo o território nacional (BRASIL, 2018).

No que diz respeito ao segundo ponto de análise do estudo, apresentamos no quadro 01 os números pertinentes à matriz curricular dos cursos de EMI dos IFs investigados, indicando a distribuição da carga horária total dos cursos, a carga horária anual da EF, e a carga horária total da EF. É válido mencionar que a categorização de carga horária anual e total se deu mediante aparição em que foi quantificada a frequência para cada uma das categorias.

Quadro 01: Carga horária dos Projetos Pedagógicos de Curso e do componente curricular EF nos Institutos Federais do Paraná.

Categorias	Quantitativo de horas	IFs	f IFs	% IFs
Carga horária total do ensino médio	4000	2, 4, 15, 27, 30, 41, 43, 45, 47	9	16,6
	4800	34, 35, 36, 46, 54	5	9,2
	3600	18, 48, 50	3	5,5
	3840	23, 33, 40	3	5,5
	4200	20, 42, 44	3	5,5
	4280	6, 11, 22	3	5,5
	4520	10, 12, 53	3	5,5
	3200	5, 51	2	3,7
	3880	19, 21	2	3,7
	3920	14, 32	2	3,7
	4160	3, 25	2	3,7
	4360	24, 26	2	3,7
	4400	52	2	3,7
	4480	7, 8	2	3,7
	3332	13	1	1,8
	3400	49	1	1,8
	3640	39	1	1,8
	3800	17	1	1,8
	3960	28	1	1,8
	4040	16	1	1,8
	4120	1	1	1,8
	4240	31	1	1,8
	4295	29	1	1,8
4320	38	1	1,8	
4440	37	1	1,8	
4920	9	1	1,8	
Carga horária total da educação física	160h	5, 7, 10, 11, 12, 15, 17, 30, 31, 32, 33, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 53	18	33,3

no ensino médio	240h	1, 3, 6, 8, 9, 14, 27, 28, 29, 35, 37, 38, 46, 48, 49, 50	16	29,6
	200h	18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 34, 36, 47	10	18,5
	120h	2, 4, 13, 16, 19, 39, 40, 41	8	14,8
	280h	54	1	1,8
	80h	22	1	1,8
Carga horária anual da educação física no ensino médio	80h	1, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 27, 28, 39, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53	31	57,4
	80 e 40h*	4, 13, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 34, 36, 47, 51, 54	15	27,7
	40h	2, 5, 15, 16, 22, 39, 40, 41	8	14,8

Fonte: elaborado pelos autores

*Em alguns IFs, no mesmo curso a educação física é desenvolvida com cargas horárias distintas ao longo dos anos, com 80h em um ano e 40h em outro, configurando uma oferta mista.

Notamos que a carga horária total dos cursos apresenta uma grande variação, de 4000h até 4920h. Com tal característica, também verificamos que a EFE nestas instituições apresenta uma variação expressiva no que diz respeito à sua carga horária anual (40 a 80 horas), prevalecendo um total de 80 horas na maioria dos currículos (57,4%). A carga horária total apresentou uma variação significativa, distribuindo-se numa escala entre 80 a 280 horas. Dentro da diversidade observada, as representações predominantes indicam uma dedicação de 160 h/a (33,3%) e de 240h/a (29,6%) para o trabalho com a EF. Ao verificarmos se havia correlação entre a carga horária total dos cursos e a carga horária da EF, averiguamos que há uma fraca correlação entre as variáveis ($r=0,289$).

Esta discrepância entre a carga horária tem relação com a presença da EF ao longo dos anos do EM, considerando que há uma variação entre o número de anos entre os cursos de EMI, podendo ser ofertados em três ou quatro anos, e, também porque cada curso estabelece em quais anos o componente curricular será desenvolvido. A respeito desta distribuição, organizamos o quadro 02, indicando os anos em que a EF é desenvolvida.

Quadro 02: Anos em que a educação física é desenvolvida nos Institutos Federais do estado do Paraná.

Categoria	Anos do EM	IFEs	f IFEs	% IFEs
Anos em que a educação física é desenvolvida	1º ano	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54	50	92,5%
	2º ano	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54	44	81,4%
	3º ano	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 23, 24,	45	83,3%

		25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54		
	4º ano	5, 11, 15, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 51, 54	13	24%

Fonte: elaborado pelos autores.

Notamos que há uma predominância da oferta da EF nos três primeiros anos do curso (92,5; 81,4 e 83,3%, respectivamente), sendo que durante o quarto ano, esse percentual diminui significativamente (24%). Esta concentração da EF nos primeiros anos se dá pois neles se concentram as disciplinas de formação geral, ficando reservadas para os últimos anos as disciplinas específicas do campo de atuação do curso técnico. A partir da associação entre o número de anos do curso e em quais destes o componente está presente, constatamos que em alguns, a EF está presente durante os quatro anos de formação em cursos de quatro anos (7,4%), em três anos, em cursos de quatro anos (37%), em três anos nos cursos de três anos (22,2%), bem como em dois anos dos cursos de duração de quatro e três anos (22,2 e 11%), ou seja, está presente em três anos do curso em aproximadamente 59,2%.

Uma das justificativas para essa variação é encontrada ao verificarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a qual indica que os cursos de EMI deverão respeitar carga horária total mínima 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas (BRASIL, 2012). De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 03/2018 que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM, os currículos do EM serão compostos pela formação geral básica – com carga horária total máxima de 1.800 horas – garantindo os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades, nos termos da BNCC, e por itinerários formativos, no caso dos IFs, o itinerário formativo será consoante à formação técnica e profissional de cada curso. Portanto, respeitando a carga horária mínima, a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2018).

A EF é definida pela LDB 9.394/1996 como um componente curricular obrigatório da educação básica e deve estar vinculada à proposta pedagógica da instituição de ensino (BRASIL, 1996). Não obstante, fica a critério da equipe responsável pela elaboração da proposta pedagógica da escola a distribuição de sua carga horária, permitindo assim que esta apresente disparidades entre os diferentes estabelecimentos de ensino.

Ao analisar a carga horária do EMI em três IFs dos estados de Minas Gerais e São Paulo, Metzner *et al.* (2017) identificaram que a carga horária total do componente curricular variava entre 134 e 180 horas. De maneira dessemelhante, Zandoná Junior e Carneiro (2018) constaram que no campus de Uruaçu do Instituto Federal de Goiás, a EF apresentava uma das maiores cargas horária entre os componentes curriculares, totalizando 270 horas-aula durante todo o curso.

Sobre este assunto, Metzner *et al.* (2017) discutem que a falta de definição de critérios para o componente curricular da EF no EM acaba impactando em problemas em termos da oferta da disciplina neste nível de ensino. Os autores ainda salientam que a redução da carga horária da EF tem sido uma prática comum no último ano do EM, com a justificativa de se reservar maior tempo para o preparo dos alunos para os exames vestibulares. No caso dos IFs, verificamos mediante os estudos explicitados e os PPCs analisados que esta exclusão dos últimos anos se dá também por conta de a prioridade ser das disciplinas técnicas, estágios e elaboração do trabalho de conclusão de curso, comumente encontradas no terceiro e quarto ano dos cursos de EMI.

Silva e Fraga (2014), ao analisarem a EF em uma escola técnica do Rio Grande do Sul, afirmam que desde sua criação o componente curricular passou por diversas alterações de carga horária, possuindo de uma até três horas-aula semanais, denotando que por certo período, houve a predominância da oferta da EF nos primeiros anos dos cursos, enquanto as disciplinas profissionalizantes apareciam mais fortemente nos últimos anos. No estudo de Gariglio (2002), foi verificado que a EF tinha um lugar de prestígio na instituição profissionalizante investigada, possuindo uma das maiores cargas horárias do curso entre as disciplinas de formação geral, além de ser a disciplina com maior espaço físico construído na escola e contar com a disponibilidade de diversos materiais que permitiam uma prática pedagógica diversificada. O autor explica que a EF se caracterizava como a disciplina geral que possuía maior afinidade com as preocupações e as prioridades educacionais e institucionais da escola profissionalizante investigada, participando com frequência da realização de práticas organizacionais que mantêm o funcionamento das escolas.

Mediante o exposto, nota-se diversificação entre as propostas, no tocante a designação da carga horária da EF no EM e de sua distribuição ao longo dos anos. Para além da carga horária, acreditamos que há outros indicadores que interferem de maneira significativa para a organização curricular e que vão implicar diretamente no desenvolvimento das aulas, assim como o modo

como o conhecimento é materializado na prática. Um exemplo disso pode ser encontrado em um estudo realizado na cidade de Maringá – PR, em que Silva *et al.* (2007) indicam algumas características que demarcam o bom professor de EF, elencando ações como: trabalhar conteúdos significativos; possibilitar uma efetiva aprendizagem dos conteúdos, motivar o educando na busca de aplicabilidade do conteúdo em seu cotidiano, manter a conduta de um eterno pesquisador, entre outras.

Todavia, julgamos necessário que os docentes tenham disponível um número de aulas que seja condizente com os conteúdos previstos para o EM, de modo que consiga proporcionar estes conhecimentos para seus alunos. Não obstante, acreditamos ser pertinente a união da área da EF, entre os docentes dos diferentes campi do estado, de modo que a EF adquira e consolide seu espaço dentro dessas instituições de forma a contribuir efetivamente com a formação dos alunos.

4.2.4 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Além das matrizes curriculares e os dados respectivos às cargas horárias dos cursos e da EF, verificamos as ementas da EF nos PPCs investigados. Buscamos assim, traçar como ponto de discussão, os objetivos propostos para EFE nos cursos de EMI do IFPR, levando em consideração àqueles que apareceram com maior frequência nos projetos pedagógicos de curso. Para tanto elaboramos as seguinte categorias⁶: a) estudo dos conteúdos da cultura corporal nos diferentes contextos culturais e sociais e desenvolvimento do pensamento crítico do aluno; b) integração dos conteúdos da EF com a área técnica específica do curso e; c) EF relacionada à saúde. Para além disso, mobilizamos trechos encontrados nos PPCs que representem tais categorias.

Quadro 03: Categorias e subcategorias relacionadas aos objetivos da educação física escolar.

Categorias	Subcategorias	f
Estudo dos conteúdos da cultura corporal nos diferentes contextos culturais e sociais e desenvolvimento do pensamento crítico do aluno	Estudo dos conteúdos da cultura corporal	40
	Trabalho com os conteúdos clássicos da EF	25
	Desenvolvimento do pensamento crítico no aluno	16
Integração dos conteúdos da educação física com a área técnica específica do curso	Trabalho dos conteúdos da EF voltados para a área técnica	9

⁶ Em geral, os objetivos não estavam expressos de maneira explícita nas ementas, portanto, para maior clareza, optamos pela construção das categorias.

	Importância da EF para a formação técnica	6
Educação física relacionada à saúde	Desenvolvimento da aptidão física dos alunos	10
	Estímulo à uma vida saudável	8
	Exercício físico para a qualidade de vida	7

Fonte: elaborado pelos autores.

Entendemos que as categorias elencadas no quadro 03 e na figura 01 - que tratam da presença da EF como componente curricular obrigatório no EM - se articulam e se retroalimentam a partir de uma estrutura curricular que se apresente de modo a contribuir para a formação integral dos alunos envolvidos.

Figura 01: Categorias relacionadas aos objetivos da educação física escolar.



Fonte: elaborado pelos autores.

Nessa direção, assumimos a perspectiva de que a EF nesse contexto, é uma ação em potencial para que alunos tenham a oportunidade de experienciar o maior número de práticas corporais possíveis, e que ao construírem e vivenciarem essas práticas, possam estabelecer relações individuais e sociais, fundamentados no corpo em movimento. Desta forma, espera-se que os alunos adotem uma postura crítica e obtenham maior autonomia na vivência, criação, elaboração e sistematização destas práticas corporais, bem como adotem uma atitude crítica

frente as mesmas (BRASIL, 2006).

Contudo, para que as categorias apresentadas neste estudo se articulem, a EF necessita ocupar um lugar de representação formativa no currículo das instituições. O projeto político pedagógico constitui-se como uma etapa indispensável para que a educação ofertada seja satisfatória do ponto de vista pedagógico e social, com sentido real e concreto para a vida dos alunos. Isso porque, a definição dos objetivos educacionais de uma determinada instituição sempre decorrerá das demandas e exigências econômicas, políticas, sociais e culturais, representando, desta maneira, projetos sociais e culturais da sociedade e da comunidade. Este projeto sociocultural da sociedade se concretiza no currículo da escola, o qual é efetivado por meio das atividades de ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Para Palma, Oliveira e Palma (2010), os objetivos de uma disciplina escolar precisam ser originados a partir dos objetivos definidos pelo sistema educacional organizado, ou seja, defini-los de acordo com os princípios ontológicos, epistemológicos e gnosiológicos.

A partir desse entendimento, apresentamos na sequência a discussão subdividida de acordo com as categorias citadas.

Estudo dos conteúdos da cultura corporal nos diferentes contextos culturais e sociais e desenvolvimento do pensamento crítico do aluno

Esta categoria chama atenção para análise do que se trata a cultura corporal. A concepção de cultura corporal fundamenta-se em debates de teor crítico instalados a partir da década de 1980, com intuito da construção identitária da EF e de sua legitimação no contexto escolar. Dessa forma, a EF passa a ser o lugar para aprender ginástica, jogos, danças, lutas e esportes para além do gesto técnico e da performance, mas com o seu valor cultural, social e pedagógico, e que se constituem como conteúdos clássicos da área, pois vêm historicamente sendo tematizados e sendo transformados para se afirmarem como parte do currículo.

Nesse sentido, podemos indicar que o conceito de “cultura corporal” (SOARES *et al.*, 1992) compartilha dos mesmos preceitos da “cultura corporal de movimento” (BETTI, 2013) ou ainda da “cultura de movimento” (BRACHT, 2005). A discussão aqui pautada propõe uma compreensão de que esses termos podem embasar a construção do objeto da EF proposto nos currículos do EMI. O peso maior precisa se concentrar no conceito de cultura, para que haja reflexão sobre a contextualização social e histórica da EF (BRACHT, 2005). Com esse debate

também assinalamos a escola como um complexo espaço-tempo de disputas entre os diversos conteúdos culturais que podem constituir os currículos da EF (VAGO; CACHORRO, 2003).

Nesta lógica, Beltrami (2001) entende que há uma pluralidade de entendimentos sobre a EFE, e apesar das divergências, é o corpo que aparece como o objeto da EF, passível de ser educado. O movimento corporal é então percebido como o elemento primeiro da EF, apresentando, portanto, uma concepção fisiobiológica de educação. Conseqüentemente, a partir desta virada crítica da década de 1980, foram diversas as nomenclaturas adotadas para se referir ao objeto de estudo do componente curricular, em geral, possuindo em comum o corpo e movimento, dentre eles destacamos: “movimento humano” (TANI *et al.*, 1988), “se-movimentar”, “cultura do movimento” (KUNZ, 1991), “cultura corporal” (SOARES *et al.*, 1992), “cultura física” (BETTI, 1992), “cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999; BETTI, 1996), entre outros.

Dessa forma, a cultura corporal, aqui tratada, abarca os conhecimentos mais representativos da EF e que deveriam ser contemplados na estrutura curricular do EMI, visando garantir sua oferta nas aulas. Visualizamos que as equipes que redigiram os documentos (legislações, diretrizes, plano de desenvolvimento institucional e projetos políticos pedagógicos) utilizaram esta compreensão de EF, sendo referendada na maioria dos projetos pedagógicos.

Outro aspecto verificado na estrutura dos PPCs está em concordância com um dos objetivos elencados na LDB para o EM, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Há de se considerar, como afirmam Silva, Silva e Molina Neto (2016) que a capacidade crítica e a autonomia desenvolvidas pela EF vão além do exercitar-se ou de fornecer dicas técnicas sobre como se manter saudável ou produtivo de acordo com os princípios do mercado de trabalho. A escola configura-se como um dos espaços de construção de relações sociais e humanas, em que o aluno encontra e confronta-se com o outro, dialoga, aprende, discute e transforma.

Tais preceitos do trabalho com a EF estão intimamente relacionados com a concepção de formação integral, preconizadas pelos IFs, como observamos ao consultar o plano de desenvolvimento institucional do IFPR (documento que rege todos os PPPs) e projetos pedagógicos de curso dos campi no estado. Neste documento, visualizamos que é atribuída ao processo educativo, a responsabilidade de proporcionar aos estudantes elementos para

compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, tal quais as especificidades históricas da sociedade contemporânea. Corroborando com a concepção de EF adotada pela maior parte dos PPCs, afirma que prepara os sujeitos conscientes e críticos da realidade sociopolítica e cultural, não voltados apenas para a ocupação do mercado de trabalho, mas capazes de entender o contexto do mundo do trabalho e suas relações, demonstrando um posicionamento crítico sobre a realidade (IFPR, 2014).

Por meio dos documentos analisados, destacamos um dos objetivos elencados no PPC42, o qual propõe disponibilizar uma educação de qualidade, atendendo as necessidades reais dos sujeitos, ao que tange os aspectos econômicos e culturais, entre outros, ofertando uma formação mais sólida, visando maior autonomia intelectual do indivíduo e, “Por esse viés, procura-se a formação do sujeito crítico, reflexivo, participativo, autônomo [...]” (PPC42).

Seguindo essas orientações, a EF, planejada e desenvolvida de forma crítica, constitui-se como um contributo para a formação de cidadãos que em sua realidade social e concreta, possa: desfrutar, compartilhar, (re)produzir, (re)inventar e transformar as diversas manifestações da cultura corporal. Os autores Betti, Ferraz e Dantas (2011) firmam como objetivo do professor de EF, a tematização didático-pedagógica das brincadeiras e jogos, esportes, lutas, ginásticas, exercícios físicos, atividades rítmicas, de maneira que influencie na formação dos sujeitos. Tomando como ponto de partida os sentidos culturais e potencialidades de estimulação do organismo humano presentes nestas manifestações, de modo que se mantenha sempre em conformidade com os contextos sócio históricos, que são inconstantes.

Entendemos que estes objetivos possuem uma íntima relação do trabalho da EF a partir das abordagens pautadas na tendência progressista crítica da educação, como a metodologia crítico-superadora, a metodologia crítico-emancipatória e também a metodologia de aulas abertas. A primeira delas pauta-se na pedagogia histórico-crítica, tem o conhecimento como o elemento de mediação entre o aluno e seu objeto de aprendizagem, vinculados à realidade social a qual está inserido. Busca-se por meio dela compreender os elementos constituintes da EF, definidos como cultura corporal, relacionando-os à sua realidade concreta (SOARES, *et al.* 1992).

A abordagem metodológica de Kunz (1991), conhecida como crítico-emancipatória possui como finalidade proporcionar a reflexão crítica emancipatória aos alunos, buscando o conhecimento do movimento para sua aplicação consciente, de forma a libertar-se das estruturas

coercitivas existentes na sociedade, na tentativa de resignificar o movimento. Já a metodologia do ensino aberto busca trabalhar o mundo do movimento em sua amplitude e complexidade com a intenção de proporcionar aos participantes, autonomia para as capacidades de ação. Nesta tendência, intenta-se uma ação co-participativa que se expande conforme o amadurecimento e responsabilidade assumida pelos integrantes do grupo, a relação entre professor-aluno se dá de maneira ativa (OLIVEIRA, 1999).

No sentido de superar o caráter historicamente construído de uma EF entendida meramente como a prática pela prática, Mesquita Junior e Thiesen (2016) apontam que uma direção para tal conquista seria manter um diálogo entre os conhecimentos pertencentes à cultura corporal com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos, despertado ainda nesses alunos o desejo de se assumir um estilo de vida ativo como referência para suas vidas.

Ao tratar especificamente do esporte como conteúdo da EFE, Kravchychyn e Oliveira (2012), assumem um discurso semelhante no que diz respeito à conduta das aulas, afirmando que é preciso que os conhecimentos se deem a partir dos aspectos históricos, culturais, antropológicos, econômicos, fisiológicos, perpassando o aprendizado das técnicas, visando à instrumentalização para a prática de tempo livre e até mesmo o aperfeiçoamento daqueles que possuem aptidão para tanto. Os autores ainda afirmam que é necessário contemplar a coparticipação, a vivência dos sentimentos antagônicos próprios da vida como a alegria e a tristeza, a derrota e a vitória, a ética e a falta de ética. Compreendemos assim, que por meio dos esportes, assim como dos demais conteúdos da EF, torna-se possível que o aluno seja levado à reflexão, bem como levante questionamentos acerca de diversos aspectos circundantes às práticas desenvolvidas, de modo que este dê significado próprio a elas.

De acordo com Silva, Silva e Molina Neto (2016), as diretrizes dos IFs e em seus respectivos projetos pedagógicos, apresentam a preocupação sobre a formação integral do aluno, de maneira que este esteja apto a interpretar a sociedade e exercer sua cidadania. Em seus estudos, os autores explicitam que, em geral, nos projetos pedagógicos institucionais e nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao EM dos IFs defende-se a formação humana, crítica e reflexiva relacionada à formação profissional, salientando aspectos que caracterizam o ser humano, assim como evidenciamos em nosso estudo. Esse movimento contribui para a superação de que a EPT deva estar inteiramente voltada para o mercado de trabalho, sem considerar outros fatores que não o aprendizado técnico específico.

Nesse sentido, sem colocar amarras à nomenclatura utilizada para descrever o objeto de estudo da área, acreditamos que a EF se configura como a promotora do movimento humano, em consonância com Pires, Barbosa-Rinaldi e Souza (2018), colocando os alunos como atores sociais, protagonistas da EFE, construindo em conjunto com seus professores e colegas, práticas, conteúdos e estratégias que possibilitem a ressignificação de suas vivências. Desse modo, entendemos que a EF nos IFs pode assumir uma atitude que valorize a reflexividade de seus alunos, ampliando o arsenal de experiências sociomotoras, valorizando as individualidades e permitindo que os alunos atribuam suas próprias significações às ações realizadas. Assim, é possível construir um ambiente prazeroso para o potencial aprendizado do se-movimentar, pelo se movimentar e sobre o se movimentar (PIRES; BARBOSA-RINALDI; SOUZA, 2018).

Integração dos conteúdos da educação física com a área técnica específica do curso

Em relação à categoria “Integração dos conteúdos da EF com a área técnica específica do curso”, Silva e Fraga (2014) denotam que a partir da reestruturação da RF, e do retorno da EF aos currículos das escolas da EPT no século XXI, a disciplina apresenta um caráter diferenciado, não mais seguindo o modelo tradicional de EF da educação propedêutica, mas sim demonstrando fortes influências da cultura profissionalizante, constatando a necessidade de pensarmos em uma maior articulação entre as particularidades e necessidades desta modalidade específica de cursos técnicos integrados ao EM e a EFE.

Boscatto e Darido (2017) apontam, a partir da investigação de um IF do estado de Santa Catarina, que o ensino da EF não se diferencia das demais escolas do ensino regular, e afirmam ainda que se faz necessária adequação desse componente curricular às finalidades e conteúdos destas instituições.

Com intuito de articulação da EF com a proposta dos IFs, o PPC47 apresenta a seguinte ementa:

As Atividades corporais e intelectuais dentro dos conteúdos globais da Educação Física escolar: o esporte, os jogos, a dança, as lutas e as ginásticas, além de anatomia humana básica e orientações para a prática de exercícios físicos. Todos com fundamentação teórica e com o intuito de integração da Educação Física com a área técnica utilizando-se de metodologia contextualizada para direcionar os conteúdos para a área da Informática (PPC47).

Verificamos a tentativa de aproximação dos conteúdos pertinentes à EF aos

conhecimentos necessários para a futura atuação profissional. A resolução n. 54 de 2011 do IFPR que dispõe sobre a organização curricular dos IFs em seu artigo 9º afirma que: “o currículo da educação geral deve tornar-se parte inseparável da educação profissional e vice-versa [...]”.

Ao abordarmos a modalidade EMI, é preciso compreender que o sujeito não terá mais sua formação direcionada unicamente para o exercício técnico apreendido durante o percurso do EM, mas sim que este terá a oportunidade de pleitear por uma vaga no ensino superior, dado que o caráter de terminalidade da EPT foi cessado com o decreto federal n. 5.154 de 2004.

Nesta esteira, constata-se a preocupação por parte dos alunos em obter êxito nos diferentes concursos vestibulares, em consequência disto, os discentes buscam uma formação que assegure o ingresso ao ensino superior, e não somente para a admissão como técnico no mercado de trabalho (WANDERLEY JUNIOR; CEZAR, 2013).

Pertinente a este assunto, compreendemos que por vezes os conteúdos da EF não integram o programa dos exames vestibulares da maioria das instituições de ensino no país (MIRANDA; LARA; BARBOSA-RINALDI, 2009), contudo, não justifica o fato do aluno não ter acesso a todas as manifestações correspondentes à cultura corporal, isto é, por mais que a EF esteja integrada ao ensino profissional, preocupada com as questões relacionadas à futura atuação do técnico, é imprescindível que os conteúdos de formação geral sejam trabalhados e explorados, não só neste componente curricular, mas no currículo como um todo.

No sentido de defender a EF, independentemente de estar integrada aos conteúdos específicos da formação profissional ou não, partilhamos da compreensão de Oliveira (1997), ao afirmar que para que a EF tenha um novo entendimento e aceitação junto a toda comunidade, escolar ou não, é fundamental a recuperação de ações metodológicas e de conteúdos significativos, exigindo competência e responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Assim, não importa a tendência metodológica adotada pelo professor, mas sim que este consiga exercer seu papel, considerando os conhecimentos historicamente produzidos e vivenciados pelos alunos.

Educação física relacionada à saúde

No que diz respeito à categoria “Educação Física relacionada à saúde”, apresentamos a partir do que foi observado nos PPCs, alguns trechos das ementas que representam esta temática: “Atividade física, saúde e qualidade de vida” (PPC25); “Vivência de atividades físicas voltadas

para a saúde (ginástica localizada, aeróbica, calistênica, treinamento funcional, dentre outros) – (PPC28).

Diante disto, ressaltamos que foram poucas as abordagens que se reservaram a valorizar os aspectos biológicos na área pedagógica da EF, o foco para este campo se concentrava em conceitos socioculturais (DARIDO, 2003). Entretanto, destacamos que a partir da década de 1990 alguns autores como Nahas (1997) e Guedes (1999), passaram a considerar que a EF no âmbito escolar deveria voltar sua atenção para o ensinamento de conceitos básicos da relação entre a atividade física, aptidão física e saúde.

Em sua análise do componente curricular EF no Instituto Federal de Santa Catarina, Boscatto e Darido (2017) verificaram a presença de questões relacionadas à saúde em todos os planejamentos analisados, abordando temas como nutrição e exercício físico, prevenção de doenças, primeiros socorros, componentes da aptidão física, etc. Nesse sentido, partilhamos do entendimento de Darido, Rodrigues e Sanches Neto (2005), ao afirmarem que as discussões da EF relacionada à saúde não podem se sustentar apenas como uma abordagem superficial, mas sim merecem um tratamento significativo, dada sua complexidade, a fim de sobrepujar as discussões relacionadas unicamente ao exercício físico.

Apoiados nas Diretrizes Curriculares Estado do Paraná - DCEs (PARANÁ, 2008), observamos que a saúde é tratada como um elemento articulador da EF, pensada com o intuito de relacionar as práticas corporais de modo mais reflexivo e contextualizado. O que se percebe é que há, por vezes, a compreensão equivocada entre seus elementos articuladores e seus conteúdos estruturantes e específicos – os esportes, a ginástica, a dança, os jogos, as lutas e outros. Este mal-entendido contribui para a falta de legitimação do componente curricular, considerando que a utilização dos conteúdos estruturantes, construídos e legitimados historicamente diante as relações sociais, identificam e organizam os campos de estudo de uma disciplina escolar, e são apontados como essenciais para a compreensão de seu objeto de estudo.

Assim, espera-se que a partir do trabalho com o tema saúde nas aulas de EF escolar, os alunos tenham consciência dos benefícios do exercício físico, consigam diferenciar conceitos relacionados à saúde, bem como tenham o aporte e autonomia necessário para praticar atividades fora do contexto escolar. Acreditamos que o enfoque na saúde não pode ser o objetivo central do componente curricular, considerando que comungamos da concepção de que a finalidade da EF é tratar dos conteúdos concernentes ao movimento humano, do se-movimentar.

4.2.5 CONTEÚDOS E ELEMENTOS ARTICULADORES DA EF NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO PARANÁ

Buscamos ainda levantar quais conteúdos estavam presentes nas ementas dos cursos, desta forma. Observamos que predominam aqueles que são tradicionais na área, como os esportes, jogos e brincadeiras, danças, ginásticas e lutas, seguidos ainda pelas práticas corporais de aventura, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4: Conteúdos da Educação Física.

Ord.	Indicadores	<i>f</i>
1	Esportes	52
2	Jogos e brincadeiras	44
3	Danças	43
4	Ginásticas	43
5	Lutas	42
6	Práticas corporais de aventura	18

Fonte: elaborado pelos autores.

Há prevalência dos conteúdos apontados como conteúdos estruturantes da EF nas DCEs do estado do Paraná (PARANÁ, 2008): brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, bem como verificamos a presença das práticas corporais de aventura, conteúdo este apontado como unidade temática junto aos outros cinco conteúdos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Nas diretrizes encontramos que a EF, por meio de seus conteúdos, tem a função de contribuir para que os sujeitos sejam capazes de reconhecer o próprio corpo, construir sua expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais. E ainda que sua organização é responsabilidade do professor, objetivando possibilitar a comunicação e o diálogo com diferentes culturas (PARANÁ, 2008).

O esporte, portanto, se mantém como o conteúdo que apareceu com maior frequência nas ementas dos cursos (*f* 52), e embora tenha se destacado frente aos demais conteúdos, não representa um resultado alarmante. Em seguida, figuram os jogos e brincadeiras (*f* 44), danças (*f* 43), ginásticas (*f* 43) e lutas (*f* 42), que aparecem com frequências semelhantes, denotando que em sua maioria, os planos de curso seguem os conteúdos que dão o caráter específico à EFE. Soares (1996) afirma que os cinco conteúdos supracitados foram historicamente construídos na EF ocidental moderna, e que podem ser considerados como conteúdos clássicos. Estas práticas

integram um patrimônio que precisa ser abordado pela escola, “comunicando sentidos e significados da passagem do homem pelo mundo” (SOARES, 1996, p. 11).

Quanto à divisão destes conteúdos na EF, verificamos na literatura que, em geral, ainda há a hegemonia dos conteúdos esportivos quando se trata da EFE, configurando um assunto que gera preocupação de estudiosos da área (DARIDO, 2004; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA; CARDOSO, 2008; KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA; DAOLIO, 2014; MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016).

O tratamento do conteúdo esporte precisa acontecer de modo que atenda aos objetivos da EFE. Este pode ser trabalhado a partir da ótica dos conhecimentos históricos, culturais, antropológicos, econômicos, fisiológicos, e também o aprendizado da técnica, a instrumentalização prática, assim como a vivência dos sentimentos despertados ao se praticar o esporte (KRAVCHYCHYN; OLIVEIRA, 2012). Nesta direção, Bracht (2000) entende que o esporte na escola faz sentido a partir do momento em que está integrado ao projeto pedagógico da escola, afirmando que é preciso permitir aos educandos vivenciar formas de práticas esportivas que propiciem o rendimento possível e a cooperação.

Rosário e Darido (2005) asseveram que por vezes há falta de preparo e insegurança por parte dos professores para o trato dos outros conteúdos referentes à EF, bem como a resistência dos alunos a conteúdos que não são comuns em seu dia-a-dia e extrapolam o que é trivial, justificando, portanto, essa predominância dos esportes.

Arelado ao conteúdo esportes, constatamos a realização dos Jogos do Instituto Federal do Paraná (JIFPR), tendo sua última edição realizada no ano de 2018 na cidade de Umuarama, com a presença de aproximadamente 700 estudantes-atletas dos 25 *campi* do IFPR. Foram disputadas 8 modalidades esportivas, em categorias masculinas e femininas: xadrez, vôlei de quadra, vôlei de praia, tênis de mesa, basquete, handebol, atletismo e futsal. De acordo com as informações disponíveis no *website* do JIFPR, o evento não possui caráter competitivo, e serve como confraternização entre as equipes e *campi* participantes, posteriormente há ainda a realização dos Jogos dos Institutos Federais da Região Sul (JIFSul) e os Jogos dos Institutos Federais (JIF), em nível nacional. Notamos que a EF e o conteúdo esporte galgam espaços para além do componente curricular, comovendo um grande número de alunos, professores e servidores dessas instituições.

Nesta perspectiva, Mendonça, Alves e Figueiredo (2017) perceberam a partir de relatos de professores de EF dos IFs que as experiências mais significativas na docência estão relacionadas

ao contexto esportivo, principalmente quando relacionado aos treinamentos esportivos e às competições.

As práticas corporais de aventura foram encontradas em um menor número de planos de curso (*f* 18), o que sugere que a maioria dos cursos ainda não incorporou este conteúdo como parte do programa da EF. De acordo com a BNCC, esta unidade é responsável por abarcar as expressões e formas de experimentações corporais centradas em habilidades e destrezas provocadas por situações de imprevisibilidade diante da interação do praticante com um ambiente desafiador (BRASIL, 2017).

A partir do estudo de Pimentel *et al.*, (2017) verificamos que é preciso explorar as práticas corporais de aventura no contexto escolar, sendo estas consideradas atividades alternativas aos conteúdos tratados como tradicionais na área. Tahara e Darido (2015) acreditam que é necessário que o aluno compreenda e reflita acerca das práticas de aventura como manifestação da cultura corporal e que devem ser abordados pela EFE, levando ainda em consideração que esta expressão é amplamente divulgada pela mídia, por meio de competições em suas diferentes modalidades, e também a partir de indivíduos que buscam estas práticas nos momentos de lazer.

Destarte, acreditamos ser necessário o trabalho com os conteúdos considerados específicos para a EF, e que uma reflexão acerca da relevância de cada um deles se faz necessária, de modo que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar estes conteúdos, assim como atuar e recriar criticamente a partir destes elementos da cultura corporal, configurando um avanço para a EF.

Outra fonte de análise encontrada nos projetos pedagógicos dos cursos foi no tangente aos elementos articuladores da EF, que, de acordo com as Diretrizes Paraná para a EF têm a função de dissolver o paradigma tradicional de como os conteúdos têm sido trabalhados na EF, articulando as práticas corporais de maneira reflexiva e contextualizada (PARANÁ, 2008). De acordo com o explicitado nos planos de curso, foram identificados os seguintes elementos:

Quadro 5: Relação dos elementos articuladores encontrados nos PPC.

Ord.	Indicadores	<i>f</i>
1	Educação física e Saúde	25
2	Educação física e Mundo do trabalho	19
3	Educação física e Mídia	12
4	Educação física e Diversidade	10

Fonte: elaborado pelos autores.

As DCEs afirmam que estes elementos não podem ser compreendidos como conteúdos paralelos, serem trabalhados separadamente ou apenas em teoria. Como o próprio nome incita, são articuladores dos conteúdos da EF e precisam acompanhar os conteúdos estruturantes, visando ampliar o entendimento das práticas corporais, apontando diversas possibilidades de intervenção pedagógica em situações que emergem no cenário escolar (PARANÁ, 2008).

Como ilustrado no quadro acima, o elemento articulador evidenciado com maior frequência nos planos de curso foi *Educação Física relacionada à saúde (f25)*. Cabe mencionar que há diferença ao tratarmos da saúde como elemento articulador, e conceber a EF relacionada à promoção da saúde como objetivo primeiro da disciplina, como foi discutido junto aos objetivos dos planos de curso.

A partir do encontrado, nos permitimos relacionar os assuntos a serem tratados no tocante à saúde com os elementos apontados nas DCEs do Paraná, tais como nutrição, aspectos anatomo-fisiológicos da prática corporal, lesões e primeiros socorros e doping (PARANÁ, 2008). Para que este trabalho aconteça, corroboramos com Bisconsini, Rinaldi e Barbosa-Rinaldi (2011), quando afirmam que para o desenvolvimento do elemento articulador saúdeacontecer de maneira abrangente na escola, é preciso que os docentes dominem os conhecimentos da relação entre a EF e o tema em voga. Diante disto, torna-se possível sua relação, desde que haja esta articulação de maneira crítica entre os conteúdos da cultura corporal e a temática saúde.

Em segundo lugar, encontra-se o elemento *Educação física e mundo do trabalho (f15)* que, diante do contexto ao qual os alunos estão inseridos pensamos ser imprescindível, uma vez que, os cursos de EMI oferecem uma formação voltada também para a futura atuação profissional, para o exercício de uma atividade específica. Assim, os conteúdos abordados na EF merecem ser relacionados com os elementos que compõem o mundo do trabalho, de modo a permitir uma reflexão crítica aos alunos do contexto ao qual estarão inseridos ao fim de sua formação. Desta forma, uma das maneiras de se realizar aproximações com o futuro campo de atuação e o componente curricular EF, seria por meio deste elemento articulador.

Para Jardim *et al.*, (2014) utilizar-se do elemento articulador mundo do trabalho é uma maneira de provocar reflexões a respeito da realidade vivenciada, exercendo a função de auxiliar no processo da prática pedagógica, e assim reforçam a importância de articular esta temática com a cultura corporal no contexto escolar. As autoras ainda destacam por meio de sua pesquisa que, em decorrência das transformações ocorridas no sistema produtivo, surgiram novas exigências

para a incorporação e manutenção no mercado de trabalho, e tal fato corrobora para uma compreensão da cultura corporal para a utilização do corpo como instrumento de trabalho.

No tocante à *Educação Física e mídia* (f 12), destacamos o preconizado pelas DCEs do Paraná, que consideram este elemento articulador como um meio de promover debates acerca da espetacularização das práticas corporais, e de sua utilização enquanto objeto de consumo, permeando diariamente dentre os meios de comunicação, a fim de promover, divulgar e enaltecer produtos. Para tanto, o documento sugere a utilização de diversas mídias, tais como programas esportivos, artigos de jornais e revistas, filmes, documentários, etc. (PARANÁ, 2008).

A importância do desenvolvimento desta temática junto aos conteúdos da EF é também defendida pelas DCEs, pois a mídia está constantemente presente em nossas vidas, e a rapidez com a qual as informações são veiculadas dificulta um momento de reflexão (PARANÁ, 2008). É preciso, portanto, utilizar este fenômeno a favor da EF, não necessitando, de acordo com Betti (1997), angariar esforços, em razão de que o esporte “telespetáculo” é intrínseco aos alunos, na maneira como pensam, enxergam e praticam esportes. Segundo o autor, faz-se necessário levar em conta este fato e propor ações educativas de modo a gerar um pensamento crítico e ativo.

Desta forma, acreditamos que a mídia como um elemento tende a contribuir para as discussões que circundam as práticas corporais espetacularizadas, mas também para discutir questões cotidianas, a partir do que somos expostos nos meios de comunicação, que a cada dia estão mais imbricados em nossas vidas.

O último elemento articulador observado nos projetos pedagógicos de curso diz respeito à *Educação Física e Diversidade* (f10). De acordo com as DCEs, as aulas de EF são propícias para abordar questões como relacionamento, convívio, respeito entre diferenças, desenvolvimento de ideias e de valorização humana, de modo que o próximo seja reconhecido e respeitado (PARANÁ, 2008).

Para Fensterseifer e Pich (2014), identificar as diferenças culturais representa um ganho no que tange aos propósitos da escola e, especificamente da EF, de maneira a se apropriar de um saber de valor universal, e não uma justificativa para o fracasso em relação a este conhecimento. Os autores apontam as aulas de EF como um cenário favorável para tal desenvolvimento, constituindo-se como um componente curricular no qual a diversidade é tão transparente, expressada por meio dos corpos.

Julgamos pertinente a utilização dos elementos articuladores como suporte para os conteúdos da EFE, reconhecendo que estes auxiliam na promoção de discussões acerca da cultura corporal. Diante dos dados analisados, nos deparamos com algumas possibilidades de trabalho com estes elementos no âmbito dos IFs, entretanto, cabe aos professores de EF destas instituições direcionarem as discussões acerca destas temáticas, buscando relacioná-los com os conteúdos específicos da disciplina e contextualizando com os aspectos sócio culturais dos alunos e comunidade escolar.

Deste modo, verificamos que, embora haja correspondência entre os dados encontrados neste estudo com o que é comumente apresentado nas instituições de ensino propedêutico, corroboramos com Metzner *et al.*, (2017) a respeito de que as características específicas dos IFs como a valorização docente (remuneração e plano de carreira), a DE do professor à instituição e a carga horária de aulas compatível com o tempo de planejamento e desenvolvimento de pesquisas e projetos de extensão, representam fatores que propiciam as ações didático-pedagógicas e a obtenção de uma posição de destaque para a EF como componente curricular no EM.

Em relação à carga horária dos docentes, de acordo com a resolução 002/2009 do conselho superior do IFPR, os docentes que possuem 20 horas de trabalho destinarão no máximo 12 horas para aula e os docentes com regime de tempo integral de 40 horas destinarão no máximo 16 horas semanais para aula, sendo o tempo restante estarão voltados para manutenção e apoio ao ensino e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Verificamos ainda nos PPCs, que como parte da formação dos alunos dos IFs estão previstas as Atividades Acadêmicas Complementares (AACs), instituídas a partir da Resolução n. 2 de 18 de junho de 2007 e do parecer n. 67 do CNE/CES, as quais os alunos deverão cumprir nos cursos de EMI, em média, 200 horas de atividades. De acordo com o IFPR, as AACs têm por objetivo enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, corroborando para a complementação da formação social e profissional dos estudantes. São caracterizadas por atividades de ensino, pesquisa, extensão, inovação, cursos de formação inicial e continuada e atividades de formação social, humana e cultural (IFPR, 2018).

Em alguns dos projetos pedagógicos de curso, visualizamos que as atividades esportivas são consideradas como atividades de Formação social, humana e cultural, possibilitando que os alunos contemplem parte de sua carga horária requisitada por meio de atividades relacionadas à EF.

Outro dado extraído dos Projetos Pedagógicos de Curso está relacionado à oferta de tópicos especiais ou componentes curriculares optativos. Verificamos que em três PPCs constavam em suas organizações a possibilidade de disciplinas eletivas para os alunos, dentre os quais estão conteúdos relacionados à EF, especificamente o judô e a ginástica. Diante disto, acreditamos que esta oferta deve ser encorajada em outros *campi*, considerando que podem ampliar os conhecimentos dos discentes em relação aos conteúdos da cultura corporal, que por vezes não conseguem ser abordados em sua totalidade por conta da carga horária da EF e da pluralidade existente no universo da cultura corporal. Para tanto, os professores de EF precisam estar a par dos interesses dos alunos.

4.2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo proposto neste estudo, procuramos mapear como a EF é contemplado na estrutura curricular dos cursos de EMI do IFPR. Assim, constatamos que a EF se mostra presente nestas instituições de maneira muito diversificada.

O primeiro ponto de análise é que a criação dos IFs é recente, portanto, a maioria dos planos foi construída entre os anos de 2016 e 2017. Em relação à carga horária da EF nestes cursos, verificamos que há uma diversificação entre os currículos analisados, e, também, no tocante aos anos do curso que o componente se encontra. Estes elementos são constatados pois não há uma normativa que prevê uma carga horária específica, ou obrigatoriedade para quais anos a EF deverá estar presente, os cursos possuem autonomia para a definição destas características.

Num segundo momento, analisamos os itens que compunham a ementa do componente curricular no EMI dos IFs. Diante disto, construímos três indicadores: a) estudo dos conteúdos da cultura corporal nos diferentes contextos histórico, social e cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno; b) integração dos conteúdos da EF com a área técnica específica do curso; e c) EF relacionada à saúde.

No que diz respeito aos conteúdos, verificamos que são abordados aqueles que foram historicamente edificados como clássicos e específicos da EF, e compõem a chamada cultura corporal, sendo eles o esporte, os jogos e brincadeiras, as danças, as ginásticas e as lutas. Constatamos que o esporte ainda recebe um maior destaque frente aos outros conteúdos, dado o

percurso histórico deste conteúdo, e que, recentemente, as práticas corporais de aventura têm sido inseridas no conteúdo programático da EF.

Ao averiguarmos a presença da utilização de elementos articuladores para o trato da EF nestas instituições, notamos a predominância da utilização do elemento EF e saúde, seguido dos elementos mundo do trabalho, mídia e diversidade. Afirmamos a importância de seu trato, acreditando que esta pode contribuir para reflexões e discussões que tendem a enriquecer o trato dos conteúdos estruturantes da EF.

Em linhas gerais, evidenciamos que os cursos analisados apresentam uma grande diversidade no trato do componente curricular EF, entendendo que isso se justifica pois cada campi e cada curso possuem autonomia para a construção de seu currículo, que será reflexo da concepção e entendimento de EF de cada professor e equipe responsável por sua elaboração.

É válido ainda destacar que alguns dos cursos buscaram realizar aproximações entre a EF e a formação técnica, voltada para o mercado de trabalho. Acreditamos que, dado o objetivo formativo dos IFs, esta integração entre os conteúdos gerais e específicos se faz necessária. Para além disso, salientamos que por mais que o conteúdo dos documentos analisados apresente semelhanças com as características da EF do ensino propedêutico no país, as características organizacionais e pedagógicas dos IFs favorecem um trabalho diferenciado com o componente curricular EF, enriquecendo, portanto, a prática pedagógica desta área nestas instituições.

Dentre essas especificidades, por meio da análise dos documentos, pudemos verificar a presença das atividades acadêmicas complementares na formação dos alunos, dentre os quais têm a possibilidade de desenvolverem projetos de ensino, pesquisa, extensão, inclusão social e inovação, bem como a presença de tópicos especiais voltados para a área da EF.

O presente estudo não tem a pretensão de sanar as investigações acerca do componente curricular EF no contexto dos IFs, e somente a partir dos documentos não se tem certeza de que as propostas aconteçam de forma efetiva no cotidiano escolar. Encorajamos a realização de estudos voltados à prática do professor de EF e que estejam inseridos no ambiente dos IFs, para que suas características organizacionais e pedagógicas possam ser evidenciadas.

4.2.7 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, edição n. 4, 2011.

BELTRAMI, D. M. Dos fins da educação física escolar. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2. sem. 2001

BETTI, M. “Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, vol. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. 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, p. 99-111.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 de Maio de 2017.

_____. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 31 out. 2016.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 06/12**, 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>. Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 03/18**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 26 jan. 2019.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento** (in)feliz. Ijuí, Editora Unijuí, 1999.

_____. Esporte na escola e esporte de rendimento **Movimento** - Ano VI – N. 12 - 2000/1

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RODRIGUES, A. C. B.; SANCHES NETO, L. Saúde, educação física escolar e a produção de conhecimentos no Brasil. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 15., 2007, Pernambuco/ **CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 2., 2007, Pernambuco. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/026.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2018.

FESNSTERSEIFER, P. E.; PICH, S. Educação, educação física escolar e diversidade cultural. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S283-S296, abr./jun. 2014

GARÍGLIO, J. 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 G. S.; NAVARRO R. T. Tratamento e abordagens da Educação Física: o Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. **R. bras. Ci. e Mov** 2017;25(2):154-165.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **MOTRIZ** - Volume 5, Número 1, Junho/1999.

IFPR. **Atividades complementares**. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/atividades-complementares/>> Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 – 2018** (Versão revisada – Março/2017). Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 002/2009** - CONSELHO SUPERIOR. Estabelece diretrizes para a gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao-002-2009.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. **Resolução n. 54 de 21 de Dezembro de 2011**. Dispõe sobre a Organização Didático Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-54.11-ODP-M%C3%A9dio.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2018.

JIFPR – Jogos dos Institutos Federais do Paraná. **Jogos do IFPR 2018 reúnem 700 estudantes-atletas em Umuarama**. 5 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://jogos.ifpr.edu.br/jogos-do-ifpr-2018-reunem-700-estudantes-atletas-em-umuarama/>> Acesso em: 17 nov. 2018.

INACIO, H. L. D. *et al.* Práticas corporais de aventura [na natureza] na educação física escolar: uma experiência em escolas da rede municipal de Goiânia. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2015, Vitória. Anais do Conbrace - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015.

JARDIM, N. F. P. *et al.* O mundo do trabalho como elemento articulador dos conteúdos da educação física escolar. **Motrivivência** v. 26, n. 43, p. 150-163, dezembro/2014.

KRAVCHYCHYN, C. *et al.* Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2011.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/agosto de 2008.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

LIBÂNEO J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MENDONÇA, G.; ALVES, C.; FIGUEIREDO, Z. O lugar e o sentido do esporte nas narrativas de experiências dos professores de Educação Física no ensino técnico integrado. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, (S1.A), 2017, p. 272-281

MESQUITA JUNIOR, P. F.; THIESEN, J. S. Identidade pedagógica e curricular da Educação física escolar: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 241-264, setembro/2016.

METZNER, A. C. *et al.* Contribuição da educação física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 106-123, setembro/2017.

MIRANDA, A. C. M.; LARA, L. M.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.621-630, jul./set. 2009.

NAHAS, M. V. Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. **Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar / Escola de Educação Física e Esportes**, p.17-20, 1997.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, 8(1):21-27, 1997.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. (orgs.) **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2ª ed., Londrina: Eduel, 2010.

PIRES, A.F.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; SOUZA, J. O que tem sido ou não tem sido a formação profissional em educação física no Brasil? Reflexões e provocações a partir da teoria da modernização reflexiva. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1407-1420, 2018.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Curitiba: SEED, 2008.

PIMENTEL, G. G. A. *et al.* Atividades alternativas na educação física escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Bebedouro/SP - Vol. V—setembro/2017.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, E. M.; FRAGA, A. 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) 2014 Abr-Jun; 28(2):263-72

SILVA, R. B. *et al.* A educação física escolar em Maringá: Experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 69-83, jan. 2007.

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

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAHARA, A. K. DARIDO, S.C. Proposta de unidade didática acerca das práticas corporais de aventura, trilhas interpretativas, educação física escolar etecnologias de informação e comunicação (TIC). **Revista Corpoconsciência**. v.18 (2). Faculdade de Educação Física/UFMT. 2014, p.55-68.

TANI, Go *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da USP, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em ação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**”. 5 ed 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 175p.

VIEIRA, S. L. Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBP AE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

WANDERLEY JUNIOR, E. S., CEZAR, E. H. A. A Educação Física como disciplina formadora no ensino médio/técnico: investigando a sua relevância. **Caderno de Educação Física e Esporte**. 2013; 11(2): 49-59.

ZANDONÁ JUNIOR, A.; CARNEIRO, F. H. S. Reflexões acerca do currículo e metodologia da Educação Física no Instituto Federal de Goiás: a experiência com materiais didáticos. **Retos**, número 34, 2018, p. 337-342.

4.3 ARTIGO 3

NOTAS SOBRE AS ESPECIFICIDADES ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS E O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO

Este estudo tem como objetivo diagnosticar, a partir da percepção da coordenação pedagógica e dos docentes de educação física, as especificidades organizacionais e pedagógicas dos Institutos Federais no estado do Paraná, com destaque à educação física. O estudo é classificado como do tipo descritivo. Diante disso, a amostra do estudo foi composta por seis campi do IFPR, localizados nas regiões norte e noroeste do Estado do Paraná. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com seis professores de EF, seis coordenadores de curso e onze alunos. Os achados da pesquisa demonstram que os Institutos Federais são constituídos por especificidades organizacionais e pedagógicas que podem ser subdivididas em potencialidades e fragilidades. Inseridos nas potencialidades estão as categorias: (a) questões pedagógicas e; (b) questões organizacionais do trabalho docente, desdobrando as subcategorias: relação ensino, pesquisa e extensão, verticalização do ensino, interdisciplinaridade, dedicação exclusiva, plano de carreira, estruturas física e material, relação com a equipe e autonomia. No tocante às fragilidades, foi encontrada a categoria (a) questões organizacionais do trabalho docente e suas subcategorias estruturas física e material, carga horária da EF, organização da instituição e absorção de funções. Os achados desse estudo são referentes a realidade específica dos campi investigados, entretanto, entendemos que por se tratarem de características que dizem respeito à identidade dos IFs, acreditamos nas contribuições deste estudo para o desenvolvimento de outras unidades.

Palavras-chave: Educação Física. Educação profissional. Ensino Técnico. Aspectos organizacionais. Aspectos pedagógicos.

4.3.1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são instituições que possuem uma estrutura característica, considerando que foram criadas pela transformação e associação de antigas instituições profissionais, como as escolas técnicas, agrotécnicas e os CEFETs. Por este motivo, estas instituições possuem uma tradição no ensino médio (EM) técnico (OTRANTO, 2011). Por meio de sua lei de criação (11.892/2008), verificamos que os IFs devem simbolizar centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino (BRASIL, 2008).

Os IFs surgem com uma identidade ímpar no cenário educacional brasileiro, se constituindo como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Neste contexto, desenvolvemos o interesse em investigar as características concernentes à educação física (EF), sendo que de acordo com Gasparotto e Navarro (2017), há uma escassez de estudos sobre a temática, considerando que por anos a EF ficou fora dos currículos das instituições de ensino técnico, retornando a partir do ano de 2004 com a retomada do ensino médio integrado (EMI). Desta forma, os autores sugerem que este se configura como um “novo” campo de atuação, assim como para pesquisas, de modo a subsidiar a prática pedagógica dos professores que estão trabalhando neste contexto.

No cômputo geral, a educação física escolar (EFE) tem sido pouco estudada (ANVERSA *et al.*, 2018; BRACHT *et al.*, 2011), sendo escassos os estudos referentes à etapa do EM (DIAS; CORREIA, 2013) bem como no EM técnico (GASPAROTTO; NAVARRO, 2017), demonstrando a necessidade da realização de estudos aplicados a este cenário educacional.

De acordo com Metzner *et al.* (2017), a EF nos IFs ultrapassa o currículo mínimo e o trabalho como mero componente curricular. Os autores afirmam que o ensino é articulado a projetos de extensão, atividades extracurriculares e pesquisa, sendo mediado por atividades que complementam os conteúdos ministrados nas aulas regulares. Outra especificidade de destaque dos IFs é a presença das atividades e projetos que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão – cenário comumente encontrado nas universidades.

Nos IFs há também uma maior valorização docente, tendo em vista que em sua maioria os professores possuem regime de dedicação exclusiva (DE), viabilizando uma carga horária de aulas de acordo com o tempo de planejamento e desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Estes fatores propiciam atividades didático-pedagógicas e a conquista de prestígio da EF como componente curricular destas instituições, dado que este cenário não é observado na maioria das escolas públicas de nível médio (METZNER *et al.*, 2017).

Em seu estudo comparativo, Oliveira e Nunes (2017) constataram que a carreira docente dos IFs apresenta diferenças consideráveis em relação às demais instituições de EM no Brasil, dentre elas: plano de carreira, DE, carga horária de aulas reduzida, estrutura física e material

adequadas para a prática pedagógica, etc. Os autores sugerem que o modelo adotado nos IFs pode ser seguido como exemplo para avanços e melhorias no sistema educacional público brasileiro.

Mediante a literatura existente e aos resultados alcançados pelos IFs em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), verificamos que estas instituições apresentam diferenciais quando comparadas às demais instituições de ensino no país. Justificando assim, nosso interesse em investigar suas características organizacionais e pedagógicas, especificamente do componente curricular EF.

Frente a estes argumentos, compreendemos que há uma carência de estudos que abordam a temática em questão, relacionada ao componente curricular EF, em específico no estado do Paraná. Julgamos pertinente a realização de um estudo que investigue as especificidades organizacionais e pedagógicas dos IFs a partir de seus protagonistas, professores de EF e coordenadores de curso, a fim de que possamos elaborar um diagnóstico preciso dessa realidade. Para tanto, elegemos como objetivo para o estudo diagnosticar, a partir da percepção da coordenação pedagógica e dos docentes de educação física, as especificidades organizacionais e pedagógicas dos Institutos Federais no estado do Paraná, com destaque à educação física.

4.3.2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um estudo descritivo, considerando que busca a descrição das características de determinada população ou fenômeno, assim como a determinação de relações entre suas variáveis (GIL, 2017). Adotamos também a pesquisa de campo, entendendo que esta é utilizada com o objetivo de se obter informações acerca de um problema, o qual se procura uma resposta, bem como uma hipótese que se queira comprovar. Há ainda a possibilidade de se descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles (LAKATOS; MARCONI, 2003). Buscamos, para tanto, o aporte na abordagem qualitativa para a discussão dos resultados.

Para a realização da coleta de dados, o contato prévio com estas instituições foi realizado, de modo que os objetivos e procedimentos a serem utilizados fossem explicados detalhadamente. Este primeiro contato foi realizado diretamente com os coordenadores dos cursos de EMI, em razão de que seus dados estão disponíveis nos *websites* de cada campi. Após a aprovação dos coordenadores de curso para a realização da pesquisa, foi estabelecido contato com os docentes

de EF. Todos os professores de EF e coordenadores de curso dos campi selecionados foram convidados para participar do estudo.

A amostra foi constituída por seis coordenadores de curso (32% do total de coordenadores das regiões norte e noroeste), sendo três doutores, dois mestres e um especialista e seis professores de EF (70% dos professores de EF), sendo um doutor, dois mestres e três especialistas dos IFs das regiões norte e noroeste do estado do Paraná, por serem as regiões mais próximas dos pesquisadores e, portanto, escolhidas por conveniência. Estão localizados nestas regiões sete campi do IFPR, sendo que destes, obtemos resposta e realizamos a coleta de dados em seis. Realizamos o contato com os IFs via e-mail e também via telefone, entretanto, não obtivemos resposta de um deles, configurando uma limitação deste estudo.

Foi empregado como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, contendo 15 questões pertinentes aos objetivos estabelecidos, elaboradas a partir de uma matriz analítica (Apêndice 1), construída pelo pesquisador e validada por professores doutores da área da EF. Para a coleta das informações utilizou-se gravador de áudio de um *smarthpone*, e posteriormente a transcrição dos dados foi realizada. Para a validação das informações, o documento com a entrevista transcrita foi enviado para os participantes, os quais certificaram de que os dados correspondiam com o informado nas entrevistas. Os relatos dos entrevistados foram representados por siglas, sendo (P1 a P6) para os professores, (C1 a C6) para os coordenadores de curso.

Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que é compreendida como um grupo de técnicas de análise das informações, utilizando processos sistemáticos e com a finalidade da descrição do conteúdo das mensagens. Este método de análise de dados é representado por três etapas distintas: a) a pré-análise: a qual os dados coletados são organizados, para que possam ser sistematizados e operacionalizados; b) a averiguação do material: neste momento os dados são estruturados e previamente analisados e; c) a inferência e interpretação: nesta última fase da pesquisa a codificação dos dados permite a transformação em unidades de significados para o pesquisador. Seguindo estes indicativos, utilizamos a análise categorial.

É pertinente informar que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com a participação na pesquisa e acordando que não haveria ônus em relação ao processo de coleta de dados, o sigilo e o anonimato foram mantidos.

Diante disto, a pesquisa foi aprovada mediante o parecer n. 3.032.034⁷, do Comitê Permanente de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

Com o intuito de tomar notas a respeito das especificidades organizacionais e pedagógicas dos IFs e dos aspectos relacionados à EF neste contexto, optamos por apresentá-las a partir da classificação em potencialidades e fragilidades dos IFs, mediante a percepção dos professores de EF e coordenadores de cursos técnicos integrados ao EM.

4.3.3 POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES EM RELAÇÃO ÀS ESPECIFICIDADES ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS

De modo que possamos dialogar com os dados encontrados durante a realização das entrevistas com os professores e coordenadores do IFs das regiões norte e noroeste do estado do Paraná, e compreendendo que estas instituições se caracterizam por suas peculiaridades, optamos por categorizar as especificidades organizacionais e pedagógicas que se destacaram na fala dos sujeitos, subdividindo-as em potencialidades e fragilidades, a fim de que possamos discuti-las com apoio na literatura existente. Com isto, pretendemos valorizar os aspectos positivos e despertar inquietações a respeito dos pontos frágeis. O quadro abaixo sintetiza as categorias e subcategorias que emergiram durante a coleta de dados.

Quadro 01: Potencialidades e fragilidades acerca das especificidades organizacionais e pedagógicas dos Institutos Federais.

ASPECTOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	f*
POTENCIALIDADES	Questões pedagógicas	Relação ensino, pesquisa e extensão	12
		Verticalização do ensino	7
		Interdisciplinaridade	6
	Questões organizacionais do trabalho docente	Dedicação exclusiva	11
		Plano de carreira	9
		Estruturas física e material	9
		Relação com a equipe	7
		Autonomia	6
FRAGILIDADES	Questões organizacionais do trabalho docente	Estruturas física e material	6
		Carga horária da EF	3
		Organização da instituição	3
		Absorção de funções	2

Fonte: Elaborado pelos autores.

*Na frequência são computados dados dos docentes e coordenadores conjuntamente.

⁷ Parecer consubstanciado em anexo (Anexo 1)

Em relação às potencialidades, elegemos duas categorias: 1) Questões pedagógicas; e 2) Questões organizacionais do trabalho docente, e a partir disso, se desdobraram as subcategorias. Em relação à primeira categoria, a “Relação ensino/pesquisa/extensão” ($f=12$) se destaca com a totalidade dos docentes a reconhecendo como uma potencialidade, sendo seguidas por “Verticalização do ensino” ($f=7$), e “Interdisciplinaridade” ($f=6$). Em relação às *questões organizacionais do trabalho docente* evidenciam-se a “Dedicação exclusiva” ($f=11$), “Estruturas física e material” e “Plano de carreira”, ambos com ($f=9$), “Relação com a equipe” ($f=7$) e “Autonomia” ($f=6$).

No que tange às fragilidades, elencamos a categoria “Questões organizacionais do trabalho docente”, em que se desdobraram as subcategorias “Estruturas física e material” ($f=6$) “Carga horária da Educação Física” ($f=3$), “Gestão” ($f=3$), “Aspectos burocráticos” ($f=2$), Absorção de funções” ($f=2$) e “Reposição docente” ($f=1$).

Em relação às potencialidades, a primeira subcategoria das Questões pedagógicas, verificamos que em todos há ampla valorização da congregação entre ensino, pesquisa e extensão ($f=12$), sendo apontado como um fator enriquecedor para a formação dos alunos e também como um elemento que auxilia no cumprimento da função social dos IFs, prezando pelo constante diálogo com a sociedade. Pelo caráter de abranger a comunidade externa, as ações extensionistas tendem a construir uma via de mão dupla entre a instituição e a sociedade.

O ensino, a pesquisa e a extensão são elementos constituintes das universidades no país, sendo que de acordo com o Art. 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), essas instituições devem considerar a indissociabilidade entre eles. Esta associação constitui a tríade das universidades, promovendo a integração entre atividades teórico-práticas, a abertura e relação com a comunidade e fomentando o envolvimento dos discentes com a pesquisa. É prescrito na lei de criação dos IFs, para efeitos das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e cursos de ensino superior, que estes são equiparados às universidades federais, concedendo-lhes autonomia para os fins dessa instituição que também estabelece como pilares o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, OLIVEIRA; NUNES, 2012).

Pacheco (2011) assevera que a EPT deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos IFs, baseando-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões inerentes da vida humana e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, imprescindível para a construção da autonomia intelectual. No artigo 6º da Lei n. 11.892 de 2008, incisos III e

IV, verificamos que este trabalho é uma das finalidades e características dos IFs, devendo, portanto, “desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica e realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008).

A extensão nos IFs se constitui como um canal que possibilita apreender as demandas locais e dar respostas coerentes com as finalidades dessas instituições, sendo que o conceito de extensão tecnológica encontrado nos IFs se diferencia da produzida nas universidades, direcionando caminhos que permitam alcançar as demandas econômicas e culturais locais, produzindo conhecimentos a partir dos problemas apontados pela comunidade, e principalmente, mantendo uma relação dialógica no que tange a esses conhecimentos (SILVA; ACKERMANN, 2014).

A participação dos estudantes do EMI nos projetos de pesquisa é um dos elementos constituintes da sua formação, tendo em conta que é necessário que estes cumpram em média 200 horas de atividades acadêmicas complementares, e a atuação na pesquisa e/ou extensão preenche este quesito. De acordo com os professores e coordenadores, os projetos de pesquisa e extensão configuram-se como um dos diferenciais na formação dos discentes, envolvendo-os em projetos de iniciação científica júnior, inovação, inclusão social, esportivos, dentre outros. Para eles, o comprometimento dos alunos com os projetos faz com que por vezes permaneçam na instituição além do período mínimo exigido, o que é apontado como um contributo para sua formação, uma vez que se tornam parte do Instituto, buscando extrair o máximo de conhecimentos que lhes são oferecidos.

Diante da fala de C4, verificamos a importância da relação estabelecida entre o ensino, a pesquisa e a extensão, configurando como o momento em que o aluno colocará em prática a teoria e os conceitos assimilados:

[...] a maioria dos alunos que entram aqui na instituição, entram com uma defasagem muito grande, muitos até com dificuldade em matemática básica, na escrita, e assim, quando a gente vê toda a formação que é feita ao longo desses quatro anos, depois no final a gente vê os alunos publicando em revistas A1, então é uma transformação enorme [...] ele sai com uma formação bem completa mesmo, porque tem a teoria, e ele tem a condição de fazer atividades práticas (C4).

Outro aspecto ressaltado pelos participantes do estudo foi em relação à qualidade das pesquisas realizadas nos IFs, demonstrando que por mais que sejam alunos de EM, os resultados

alcançados podem ser equiparados com pesquisas em nível de graduação e até mesmo de mestrado:

[...] a qualidade das pesquisas que são realizadas com os estudantes aqui, mostram que nós estamos muito além de escolas comuns (C2).

Com alunos do ensino médio a gente realiza pesquisas em nível de mestrado para você ter ideia, e foram com essas pesquisas inclusive que a gente conseguiu a implantação do nosso curso de mestrado (C6).

Além da execução e participação nesses projetos, foram ressaltados que por vezes o conhecimento produzido e as experiências acumuladas são divulgados em eventos científicos, os quais possuem a participação efetiva dos alunos. Um momento importante é a realização do Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação (SE²PIN), um evento organizado anualmente pela Pró-reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação e apoiado pela Pró-Reitoria de Ensino, com o objetivo de promover o encontro de toda a comunidade acadêmica da instituição, possibilitando e estimulando a divulgação de trabalhos e troca de experiências. Verificamos ainda que não somente as áreas técnicas têm participado destes eventos, mas também as disciplinas do núcleo comum, como a EF.

Os professores que não são da área técnica também estão fazendo projetos de pesquisa, extensão, direitos humanos, até o próprio professor de educação física tem projetos na área do lazer, e daí varia muito, a gente tem como ter essas obrigadoriedades, o instituto a cada ano tem uma edição de um seminário, é como se fosse um congresso, de pesquisa, ensino, extensão e inovação, chamado SE²PIN (C3).

A gente tem os eventos institucionais, como o SE²PIM, e que a educação física tem desenvolvido algumas pesquisas junto com os alunos e publicado trabalhos nesse evento (P4).

Em uma rápida consulta nos anais do evento citado, o Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação - SE²PIM, verificamos que nos últimos anos a EF tem marcado presença na apresentação de trabalhos de pesquisa, ensino e extensão. Entre os anos de 2015 e 2018, mais de 10 trabalhos referentes à área foram publicados, perpassando diversas áreas como a formação profissional e a EF, questões que permeiam a EFE, aspectos relacionados à saúde, uso da tecnologia como um aliado da EF, entre outros (SE²PIM, 2017; SE²PIM, 2018).

A realização desta espécie de evento, reunindo o ensino, a pesquisa e a extensão demonstra como o tripé tem sido estabelecido nos IFs do estado do Paraná, somados ainda aos projetos de inovação tecnológica. A indissociabilidade presente nesta relação é imprescindível,

considerando que se estabelecidas apenas relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão direcionaria para uma formação preocupada com problemas da sociedade, mas carente de pesquisas, responsáveis pela produção científica. Unindo o ensino e a pesquisa são angariados resultados, como a tecnologia, mas há o risco de a dimensão ético-político-social ser deixada de lado, pensando no fim deste saber científico, a sociedade. E quando há o esquecimento do ensino, articulando apenas a extensão e a pesquisa, se perde a dimensão formativa, que dá sentido a essas instituições (MOITA; ANDRADE, 2009).

Em pesquisa realizada em IFs de todo o Brasil, Perucchi e Mueller (2015) constataram que quase a totalidade dos docentes dessas instituições realizam pesquisas, resultando em apresentações orais de trabalhos, publicações em anais de eventos, artigos publicados em periódicos, bem como na utilização em sala de aula e para fins de inovação tecnológica. Os autores ainda diagnosticaram que o estímulo para a pesquisa está atrelado às necessidades da carreira acadêmica, no sentido de se manterem ativos na publicação de trabalhos científicos, objetivando o reconhecimento profissional.

Também destacamos a relação estabelecida com outras instituições de ensino por meio dos projetos de pesquisa, momento no qual os alunos se aproximam de universidades, professores do ensino superior experts em determinadas áreas científicas, assim como estabelecem relações com alunos de pós-graduação, o que é salutar para a formação destes discentes do EMI, viabilizando experiências que superam as expectativas trivialmente conferidas para este nível de ensino.

[...] os alunos se envolvem não somente com as aulas, mas também com projetos de extensão e muitas vezes também com projetos de pesquisa. Boa parte dos nossos docentes fazem pesquisa aqui no campus mesmo, mas vários têm cooperação com outras universidades, como a UTFPR e a UEL, então os alunos daqui, mesmo ainda no ensino médio, fazem projetos de iniciação científica júnior nessas outras universidades, isso é muito importante, pois promove a integração entre diferentes instituições, colaboração entre elas e permite que os alunos tenham uma vivência completamente diferente dos alunos do ensino médio comum (C5).

Neste sentido, a criação de redes de comunicação dos IFs com Universidades tende a proporcionar maior interação nas pesquisas, fortalecendo um espaço comum educacional, em que as práticas sejam extensivas em parcerias formativas, conhecidas, discutidas e compartilhadas, aumentando os conhecimentos dos alunos e a própria relação institucional (SANTOS, 2018).

É possível perceber que a EF tem atuado tanto em projetos de pesquisa como em projetos de extensão, dos quais se destacam os projetos esportivos, abrangendo não somente os alunos da instituição, mas abraçando a comunidade externa, cumprindo com a finalidade da extensão:

[...] eu tenho projeto de extensão aqui com atividades esportivas: tênis de mesa, xadrez, futebol e futsal e também atletismo (P3)

[...] temos uma aceitação bem legal em cima dos projetos de extensão, agora estamos iniciando alguns projetos de iniciação científica direcionadas à área de educação física também [...] nós trabalhamos com projetos de extensão nas áreas de futebol e futsal, tanto masculino como feminino, voleibol masculino e feminino, handebol masculino e feminino[...] (P5)

O ensino, pesquisa e extensão aqui no instituto é uma coisa bem forte, aqui no instituto é o único lugar que eu trabalhei com ensino médio onde eu realmente pude encampar a pesquisa. O instituto é feito para a extensão, ele é feito para a comunidade, vários projetos são voltados para a comunidade aqui (P6)

Assim, a EF nos IFs possui a característica de ultrapassar os limites de apenas componente curricular, se fazendo presente em projetos de pesquisa e extensão, na organização e participação de eventos como jogos interclasses, jogos municipais e regionais, além da participação dos Jogos dos Institutos Federais (JIFs). A atenção despendida para a preparação das equipes nos jogos dos IFs foi mencionada pela maioria dos professores entrevistados, principalmente quando relacionada aos projetos de treinamento esportivo, realizados por meio de ações extensionistas. Essas características estão presentes não somente nos IFs investigados das regiões norte e noroeste do Paraná, mas se estende para os campi de outras regiões do país, como verificado por Metzner *et al.* (2017), os quais afirmam que o desenvolvimento da EF para além da sala de aula enriquece a formação dos alunos, colaborando para a contextualização social, econômica e histórico-política, assim como para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

O último fator elencado pelos sujeitos da pesquisa a respeito das contribuições da relação ensino, pesquisa e extensão foi no tocante à aquisição de recursos a partir de órgãos de fomento e da possibilidade dos alunos receberem bolsas de pesquisa, extensão e também de auxílio: “A partir de um edital do CNPq a gente conseguiu seguramente, mais de 500 mil reais, em recursos para consumo, para bolsa de estudantes, e quando eles têm bolsa eles têm compromisso, e esse compromisso é participar de eventos, publicar [...] (C1)”. Esta constatação vai ao encontro dos achados de Paiva, Souza e Otranto (2016), ao verificarem que a equiparação destas instituições às

universidades federais no tangente ao tripé representa um relativo avanço, denotando a possibilidade de pleitear junto aos órgãos de fomento, o apoio ao desenvolvimento de pesquisas.

Verificamos que a partir da relação estabelecida entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a formação proporcionada para os discentes vai além do que comumente é ofertado no ensino básico regular no país, e até mesmo em outras escolas técnicas. As ações desenvolvidas contribuem para que diferentes experiências sejam agregadas à formação profissional e humana, e no que tange à EF, os alunos tendem a vivenciar um maior número de manifestações, bem como a partir disso, estabelecer diferentes relações com sua futura formação e os aspectos sócio-histórico-culturais.

Em contrapartida, por meio do diálogo com professores e coordenadores, foi possível perceber uma disparidade entre a área da EF e as outras áreas, sendo que estas têm desenvolvido mais projetos e pesquisas no âmbito dos IFs. Fato que também pode ser observado pelo escasso número de publicações em periódicos da área da EF. É sabido que o foco dessas instituições é o desenvolvimento da EPT, todavia, também oferecem um leque de oportunidades para a área da EF. Desta forma, encorajamos os docentes da área, bem como a equipe dos IFs como um todo, a ampliarem seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, para além dos projetos de treinamento esportivo, consequentemente aumentando o número de participantes da comunidade interna e externa, bem como as produções científicas no campo da EF.

Outra potencialidade percebida diante das entrevistas realizadas diz respeito à “Verticalização do ensino” ($f=7$). Constatamos que o processo de verticalização tem acontecido na maioria dos campi investigados, mesmo que em alguns momentos ainda aconteça de maneira tímida, pois muitos cursos, principalmente os de graduação e pós-graduação, ainda estão em processo de implantação. O destaque dado pelos professores e coordenadores entrevistados para este item engloba dois pontos: 1) a possibilidade de os professores destas instituições atuarem em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica com o EM, perpassando a EPT com os cursos técnicos subsequentes, até os cursos de ensino superior, abarcando graduações e pós-graduações *stricto e lato sensu*; e 2) a oportunidade de os alunos darem continuidade em seus estudos na mesma instituição de ensino, podendo frequentar o EM e posteriormente adentrar o ensino superior, na mesma área de formação: “Hoje nossa turma de engenharia já é mais ou menos composta por 40% de alunos que se formaram em nossos cursos técnicos integrados de eletromecânica” (C3).

A verticalização do ensino surge como uma das premissas dos IFs, tendo como uma de suas características fundantes ofertarem educação superior, básica e tecnológica. É preconizada nas diretrizes dos IFs a possibilidade destes profissionais, na mesma instituição, atuar em diferentes modalidades de ensino e níveis da formação profissional, buscando metodologias que melhor se apliquem a cada ação, de maneira que mantenha inseparável a relação entre o ensino, a pesquisa e extensão. Para tanto, faz-se necessário que o profissional da educação seja capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo, promovendo transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos discentes (BRASIL, 2010).

A verticalização proposta nos IFs está intimamente relacionada com a questão discutida na subcategoria acima, isto, pois, por meio da vinculação estabelecida pelo tripé, essa interconexão entre os diferentes níveis e modalidades de ensino acontece de maneira orgânica, uma vez que mediante projetos de pesquisa e extensão, os alunos conseguem comunicar seus conhecimentos e saberes com diversos outros cursos, professores e outros estudantes, promovendo, portanto, um diálogo entre equipes de trabalho.

Referente à EF, notamos que a verticalização não está completamente consolidada, principalmente porque, eventualmente, há a dificuldade de inserir os conteúdos da EF nos cursos superiores existentes nos IFs. No entanto, verificamos que parte desses professores já enxerga essa possibilidade de atuação, e que no momento, discussões a respeito deste diálogo entre áreas estão sendo realizados para experiências futuras.

[...] o pessoal da licenciatura em física tem me chamado para ministrar uma disciplina de biomecânica aplicada, como eles estudam vetores, angulações, tensões do corpo, eles querem aplicar isso (P1).

Até o momento, eu não atuo no ensino superior, mas em algum momento a gente vai entrar com essa abordagem relacionada à qualidade de vida. Isso já nos foi passado e chegando no semestre oportuno, no caso do curso de engenharia e automação no nono semestre, que vai ser a disciplina de saúde e qualidade de vida. Como o curso está no primeiro ano, os alunos terão essa disciplina no primeiro semestre do quinto ano. Então os conteúdos relacionados a EF estão bem distribuídos também no ensino superior (P4).

[...] nós temos o curso técnico de informática voltado ao ensino médio, e nós temos análise de sistemas, que é o curso superior. Então temos alunos que migram, fazem o ensino técnico já migrando para o superior [...] temos a turma de biologia, no início do curso, me convidaram para fazer parte do corpo docente por causa do meu mestrado na área de ensino, trabalhar com a área de formação de professores dentro do curso de biologia (P6).

O estudo de Paiva, Souza e Otranto (2016) demonstra que a verticalização tem sido apontada como um avanço dos IFs, abrindo a possibilidade de constituir-se como uma instituição mais integradora, trabalhando nos vários níveis e modalidades de ensino. Ao mesmo tempo, esta proposta representa um desafio docente no que concerne à sua prática pedagógica, considerando os diferentes públicos, níveis e necessidades presentes na proposta do ensino vertical. Desse modo, a partir do constatado pelos autores e também em nossa pesquisa, compreendemos que por se tratar de uma proposta recente, ainda há refinamentos a serem realizados para que este paradigma educacional se estabeleça em sua concretude.

A “Interdisciplinaridade” ($f=6$) manifesta-se como a terceira e última subcategoria das questões pedagógicas classificadas como potencialidades dos IFs. Este item não se distancia da relação estabelecida entre o ensino, pesquisa e extensão, e da proposta de verticalização do ensino. Considerando que o fazer pedagógico dos IFs é marcado pelo trabalho na superação da separação entre ciência e tecnologia e teoria e prática, tendo a pesquisa como princípio educativo e científico e as ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revela-se, portanto, sua prerrogativa de romper com um formato consagrado por séculos de tratar os conhecimentos de forma segmentada (PACHECO, 2011).

Durante as entrevistas realizadas, percebemos que há um esforço constante em aproximar os componentes curriculares, não apenas da área técnica, mas da área comum, e entre uma e outra. Os relatos apontam que há o interesse em unir diferentes conhecimentos com o intuito de contribuir para com o processo formativo dos alunos:

[...] o Instituto tem uma característica diferente mesmo, de integrar todas as disciplinas, recentemente o professor de biologia me procurou para a gente desenvolver um trabalho em conjunto na área da fisiologia humana, de maneira interdisciplinar (P3).

[...] a gente tem muita parceria, nós trabalhamos muito a interdisciplinaridade, tem algumas ações que nós fazemos dentro da disciplina que a gente consegue trabalhar com a área da matemática por exemplo. Então assim, como componente curricular, aqui a gente consegue trabalhar de forma bem somática, conseguimos somar bastante com o processo de aprendizagem, não só na nossa área, mas nas outras também (P5).

Ao dissertar a respeito de atenuar as divisões disciplinares e o desenvolvimento de competências, Perrenoud (1999) afirma que a aproximação entre disciplinas pode auxiliar no desenvolvimento de competências que estão entre duas áreas, as quais sozinhas, não alcançariam determinado terreno. Essa tarefa configura-se como um desafio para os docentes, exigindo que se

aventurem fora de seus campos e estejam dispostos a trabalhar com problemas que os extrapolem.

Chama-nos a atenção que em um dos campi investigados, os projetos pedagógicos de curso não são integrados por disciplinas de maneira fragmentada e sim por unidades curriculares. De acordo com o professor de EF e a coordenadora de curso desse campus, estas unidades congregam conhecimentos de várias áreas, podendo ser compartilhada entre até três docentes. Os conteúdos ofertados neste formato seguem uma estrutura lógica, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que os professores têm a liberdade de criar suas unidades curriculares. O professor e o coordenador mencionaram que a maioria dos docentes do campus é contrária à divisão de disciplinas e a ordem de oferta de conteúdos que comumente é ofertada na educação básica do país. Diante disso, podemos verificar a percepção acerca da interdisciplinaridade a partir deste novo paradigma adotado: “[...] eu entendo que o que favorece ainda mais é o fato das unidades curriculares poderem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, a gente pode compartilhar com colegas de outras áreas ou até mesmo de outra unidade, algum conteúdo e construir algo a partir dessa relação” (P4).

Para Torres Santomé (1998), o valor de um trabalho interdisciplinar está condicionado aos níveis de conhecimento e experiência das pessoas especialistas que integram a equipe. O autor ainda assevera que o ensino baseado na interdisciplinaridade possui um grande poder estruturador, pois conceitos, contextos teóricos e procedimentos enfrentados pelos discentes situam-se estruturados em torno de unidades mais globais, com estruturas conceituais e metodológicas partilhadas por várias disciplinas. Com isto, torna-se mais simples a realização de transferências de aprendizagens assim apreendidas para outros contextos disciplinares mais tradicionais.

Em relação às Questões organizacionais do trabalho docente, a subcategoria “Dedicação exclusiva” foi a que mais se destacou na fala dos entrevistados ($f=10$), sendo considerada uma especificidade que causa grande impacto no trabalho realizado pelos docentes dos IFs. Um dos pontos levantados está associado ao fato de que com a DE, os professores destas instituições têm mais tempo para se dedicar integralmente, permitindo que desenvolvam seus projetos de pesquisa e extensão, podendo também propiciar um ensino com mais qualidade aos alunos. Foi percebido que há uma disparidade entre o trabalho realizado por professores que possuem DE e por

professores que não estão a semana toda no IF, e por vezes, acumulando outros vínculos empregatícios.

Então para gente ter uma boa vantagem de trabalhar com calma, com planejamento, na pesquisa e na extensão, isso só é possível com a dedicação exclusiva, isso condiciona os institutos a serem um pouco diferentes no ramo da pesquisa e extensão (C3).

Hoje aqui no campus, se eu não me engano, todos os professores hoje do campus são dedicação exclusiva. Qual o resultado disso? Projetos de pesquisas, hoje mesmo até um professor publicou aqui no grupo do campus, ele teve uma publicação na “*Nature*”. Isso porque, a dedicação exclusiva possibilita que a gente se dedique mais em cima de projetos de pesquisa e extensão e também a um ensino de qualidade (C4).

[...] nós temos uma política que acaba favorecendo esse desenvolvimento dos docentes, não só na publicação de trabalhos e participação de eventos, mas principalmente à pesquisa e as atividades de extensão. Nesse sentido, o fato de sermos DE, acaba ajudando ainda mais para que possamos nos dedicar a isso (P4).

De acordo com os entrevistados, o maior diferencial propiciado pela DE é a possibilidade de se ter carga horária restrita em sala de aula. As atividades docentes são subdivididas, possibilitando que o docente se dedique não somente para o ensino, mas tenha em sua carga horária um tempo específico destinado para as atividades de pesquisa e extensão, manutenção e preparação do ensino e ainda, para atendimento aos alunos.

[...] hoje a gente tem uma carga horária máxima aí para aula né, se não me engano 16 horas, isso em horas aulas deve dar umas vinte horas aulas de 45 minutos, então o restante da carga horária é atendimento a aluno, manutenção do ensino e a gente tem as 16 horas para pesquisa e extensão (C1).

Carga horária restrita, a nossa carga horária hoje, basicamente, não temos nenhum professor acima de 16 horas em sala de aula. E isso corrobora no desenvolvimento de projetos de pesquisa e projetos de extensão (C6).

No IFPR, a carga horária dos docentes está regulamentada a partir da resolução 002/2009 do conselho superior, a qual estabelece que os professores que possuem 20 horas de carga horária, utilizarão no máximo 12h em sala de aula, e os docentes com regime de tempo integral (40h), destinarão ao máximo 16h semanais para aula. Estudos como os de Oliveira e Nunes (2017) e Metzner *et al.* (2017), também apontam a divisão do trabalho docente existente nos IFs a partir da DE como um dos diferenciais dessas instituições. Permitindo que o professor além de

exercer a função do ensino, trabalhe na preparação das mesmas, elabore e participe de projetos de extensão e pesquisa, e principalmente, se desenvolva profissionalmente.

Ao retratar os cenários do EM no Brasil, Mesquita e Lelis (2015) afirmam que um dos maiores desafios da atualidade está relacionado à jornada de trabalho dos docentes, afirmando que diariamente os professores lidam com impasses em seus trabalhos. Enquanto o nível de exigência aumenta com as políticas de responsabilização e cobranças da sociedade para uma melhor formação dos jovens, as condições de trabalho são precarizadas. Um dos entraves apontados são as longas jornadas de trabalho, de em média, 30 horas semanais em sala de aula. Desta forma, o modelo adotado nos IFs, possibilitando uma divisão das tarefas docentes com carga horária restrita em sala de aula, desponta como uma alternativa para estes problemas. Além do mais, quando os docentes têm tempo do trabalho disponibilizado para pesquisa e extensão, a qualidade do ensino tende a ser qualificada por meio de atualizações e aprofundamentos na área da atuação docente.

Citamos também o fato de que os professores têm a possibilidade de destinar parte de sua carga horária para atendimentos individuais aos alunos, é apontado que esta oportunidade fortalece a relação professor-aluno e amplia o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Tardif e Lessard (2009), essas interações são imprescindíveis, e sem elas a escola não seria nada mais do que uma imensa concha vazia. Esse contato forma raízes e se estrutura no âmbito do processo escolar, essencialmente do trabalho dos professores sobre e com os alunos, constituindo o fundamento das relações sociais na escola.

Ainda em relação às potencialidades referentes às Questões organizacionais do trabalho docente, a subcategoria “Plano de carreira” ($f=9$) ganha destaque,. De acordo com os docentes entrevistados, o plano de carreira nessas instituições pode ser considerado como um dos melhores existentes, quando comparado às carreiras de redes estaduais ou municipais de ensino, como afirmado pelo professor: “[...]das carreiras, eu conhecendo o estado e a rede particular, é a melhor que tem, sem sombras de dúvida” (P6). Além disso, julgam que a instituição estimula os seus servidores a buscarem o crescimento profissional, e junto à DE, corrobora para um nível de ensino mais elevado. Assim, de acordo com os sujeitos da pesquisa, estes professores estão acostumados com um alto nível de exigência, o que eleva o nível de cobrança dos alunos. Tais afirmações podem ser constatadas nas falas dos docentes abaixo:

[...] os professores que fazem pós-graduação, mestrado e doutorado, têm uma redução de carga horária, então eles podem ficar 16 horas, dessas 40, fazendo seus projetos fora daqui, então isso é realmente uma grande vantagem, o que estimula ele estar trabalhando e estar fazendo sua pós-graduação (C3).

[...]a questão do plano de carreira, eu vejo como uma coisa positiva também, a instituição por si só, ela é uma instituição diferenciada, pelo fato de sempre incentivar seus servidores a crescerem profissionalmente (P4).

[...] o corpo docente dos institutos federais é diferenciado, aqui eu pego alunos de ensino médio, eu sou mestre, o professor de física doutor, outro saindo para o pós-doutorado em física. Então você tem mestres e doutores dando aula para o ensino médio. E porque o nível de exigência é alto? Porque nós professores estamos acostumados com esse nível de exigência, então vamos buscar sempre algo mais (P6).

O plano de carreira dos IFs foi reestruturado no ano de 2012, a partir da Lei n. 12.772 de 2012, a qual equiparou a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) destes docentes ao magistério superior. A estrutura agora é composta pelas classes DI (2 níveis), DII (2 níveis), DIII (4 níveis), D IV (4 níveis) e Titular, totalizando 13 níveis, sendo que o ingresso se dá exclusivamente por meio de concurso público, sempre no nível 1 da classe DI. O desenvolvimento da carreira EBTT se dá mediante progressões funcionais e promoções, respeitando o cumprimento dos interstícios de 24 meses de efetivo exercício em cada nível, e a aprovação em avaliação de desempenho individual. Recentemente, no ano de 2016, a lei n. 13.325 reajustou a remuneração, regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões dos servidores públicos.

Os professores e coordenadores afirmaram que os dois Marcos Legais supracitados trouxeram melhorias para a carreira docente EBTT, uma vez que até o momento de sua reestruturação, era regulamentada pelas leis n. 7.596 de 1987, que tratava sobre o plano único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, e n. 11.784 de 2008, que versava a respeito da carreira de professor EBTT, congregando-as em um mesmo plano. Essa reestruturação trouxe melhorias no sentido de estabelecer a manutenção e diminuição da divisão da carreira em classes e níveis, a possibilidade de ascender à classe Titular por meio de avaliação de desempenho e defesa de memorial ou tese, equiparação remuneratória com a carreira do Magistério Superior e a

criação e implantação do Reconhecimento dos Saberes e Competência⁸ (RSC), para a carreira EBTT (BRASIL, 2012; MENDES; LEÔNCIO; LIMA, 2017).

Neste sentido, Santos (2018) corrobora ao afirmar que os IFs têm um corpo docente bem qualificado, que este quesito para docentes e agentes administrativos são pontos fortes a serem considerados no que diz respeito à qualidade do ensino. O requisito da titulação passou a ser um item importante nos concursos públicos para ingressar na carreira de docentes dessas instituições, mencionando que anteriormente não existia tanta preocupação em se qualificar, mas que o aumento da concorrência e a busca por um salário mais condizente com o mercado de trabalho têm levado muitos candidatos ao cargo a buscarem cursos de mestrado e em seguida de doutorado (SANTOS, 2018; OLIVEIRA; NUNES, 2017).

Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009) averiguaram que características como a satisfação salarial e a formação continuada, juntamente com o domínio do conteúdo da disciplina geram impactos positivos sobre o rendimento dos estudantes. E considerando a importância da profissão docente, melhorar as condições, as qualificações e a valorização dos profissionais da educação deve ser meta de toda a sociedade, materializando-se a cada dia. Entendemos que, diante da fala dos sujeitos, em relação às demais instituições de ensino públicas no país, a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RF) se destaca também a partir de seu plano de carreira, podendo ser tomada como exemplo a ser seguido pelas redes municipais e estaduais.

A subcategoria “Relação com a equipe” ($f=7$) demonstra que os professores e coordenadores destacam a boa relação entre os pares como uma potencialidade dos IFs, afirmando que, diferente de outras instituições as quais já trabalharam, as equipes comumente trabalham em conjunto, auxiliam-se quando necessário, oferecendo apoio uns aos outros. É afirmado pelos entrevistados que a boa relação é um fator que impacta diretamente na qualidade do ensino, gerando bons resultados, considerando que a partir disso há o desenvolvimento coletivo destes professores.

Os professores se ajudam bastante, os técnicos também sempre nos auxiliam, sempre que possível, então, talvez esses sejam os dois pontos mais relevantes aqui da instituição, as pessoas, os recursos humanos que a gente tem aqui no

⁸ O Reconhecimento de Saberes e Competência é uma forma de retribuição aos docentes, a partir do mérito pessoal. Desta forma, é considerado a equivalência da titulação exigida com o RSC. Ele pode ser reconhecido em três níveis: RSC-I, RSC-II e RSC-III. Sendo que para a percepção da retribuição por titulação acadêmica equivalente é exigido: para equivaler à especialização – RSC-I somado à diploma de graduação; para equivaler à mestrado – RSC-II somado à certificado de pós-graduação *lato sensu* e; para equivaler à doutorado – RSC-III somado ao título de mestre (BRASIL, 2012).

campus, talvez esse seja o ponto forte, por a gente conseguir bons resultados (C4).

[...] a forma como a gente lida com a estrutura que vem de direção de ensino, coordenação de ensino, coordenação, pedagogas, isso proporciona uma base para que os estudantes possam desenvolver a integração entre essas coordenações, pedagogas, psicólogos com os estudantes e com as famílias, isso é muito importante para que a gente chegue num resultado acima das outras escolas (C5).

Há, uma parceria muito grande, hoje a gente construiu um clima muito amistoso, uma amizade muito grande entre todos. A relação interpessoal muito boa entre eu, da educação física, porque sou só eu aqui da educação física, com os outros docentes de outras áreas (P6).

Ludke (1996) reitera que principalmente no início da carreira dos professores, o auxílio oferecido pelos colegas é essencial para a formação do professor e a construção de sua identidade profissional. Isso pode ser relacionado ao fato de que parte dos professores entrevistados possui pouco tempo na docência, a média de tempo de atuação nos IFs destes docentes é de 4,6 anos, sendo que o para alguns deles (41,6%) a função de professor nos IFs é o primeiro emprego a ser exercido. Portanto, demonstra que por mais que os professores enfrentem dificuldades, o trabalho em equipe tem favorecido o desenvolvimento profissional.

Ao dissertar a respeito da construção dos saberes docentes, que compreendem os conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor, Tardif (2010), reitera que estes são construídos desde antes a formação inicial, perpassando a graduação, não tendo um fim, sendo contínua ao longo da vida. Neste processo, um dos constructos se dá a partir da socialização na função de professor, pelo grupo de trabalho nas escolas, sobretudo pelos professores mais experientes. Esta afirmação vai ao encontro com os achados em nosso estudo, em que os entrevistados afirmaram que constantemente há amparo e troca de experiências entre os pares.

Ainda, como visto na fala de P6, a relação com a equipe também foi levantada como uma potencialidade por parte dos professores de EF, no sentido de que, por mais que na maioria dos campi investigados há a presença de apenas um professor de EF, há um diálogo constante com os demais profissionais da instituição. Foi afirmado que a área é frequentemente ouvida por outros professores, equipe pedagógica e direções, o que também fortalece o trabalho pedagógico realizado. Nesta esteira, Nóvoa (1999) assevera que é importante se realizar uma análise coletiva das práticas pedagógicas, resultando em momentos de partilha e de produção colegial da

profissão. De acordo com o autor, trata-se de inscrever a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores.

Outro componente presente nas potencialidades foi a subcategoria relacionada à “Autonomia” ($f=6$), mencionada principalmente por parte dos professores de EF. Esta característica presente nos IFs se assemelha com a autonomia presente nas universidades, sendo que estes docentes possuem liberdade para exercer sua função, construir seu planejamento, estabelecendo suas prioridades para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na atualidade, autores como Tardif e Lessard (2009) e Contreras (2002) tem suscitado discussões a respeito da profissionalização docente. De acordo com estes autores, este fenômeno tem provocado obstáculos na prática pedagógica, sendo um deles a desvalorização do trabalho docente, o que por consequência, acarreta a diminuição da autonomia destes profissionais. Os achados desta pesquisa vão ao encontro do que a profissionalização docente tem acarretado, demonstrando que os IFs têm se mostrado como instituições que valorizam o trabalho docente, concedendo autonomia aos professores, como identificado nas falas dos docentes:

[...] nós temos uma relativa autonomia para trabalhar como professor, a gente pode escolher os projetos de extensão, pesquisa ou ensino que a gente atua, né, no meu caso eu estou atuando com projeto de extensão, que é o convencional, basicamente a gente dá treinamento (P1).

[...] autonomia para você estruturar o seu planejamento dentro do que os documentos dos institutos trazem né, com relação à educação física. Quais os conteúdos que você vai conseguir trabalhar, que você pode trabalhar que você deve trabalhar dentro do ensino técnico e tecnológico (P2).

Hoje também a gente tem a liberdade para estar trabalhando o nosso planejamento anual, temos liberdade para desenvolver as atividades de forma específica, de forma mais ampla, temos liberdade para desenvolver atividades novas, não precisamos ficar presos às aulas e cronogramas prontos, nós temos autonomia e flexibilidade (P4).

Ao discorrer a respeito da autonomia presente nos IFs, Pacheco (2011) retoma o marco legal de criação destas instituições, que foram idealizadas mediante a equiparação às universidades, e ao que diz respeito à questão de sua natureza jurídica de autarquia, enfatizando a característica de auto estruturação dos IFs. Todavia, o autor enfatiza que somente a previsão legal não confere a autonomia no cotidiano escolar, devendo esta ser conquistada, sendo necessárias mudanças nas relações e vínculos entre professores, alunos, escola e comunidade.

Nesta perspectiva, Contreras Domingo (2002) afirma que, ao mencionar a autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e do papel da mesma em relação à educação. Para o autor, é importante que o professor seja comprometido com sua prática pedagógica, e que compreenda sua identidade profissional, para que assim ele possa conseguir desenvolver sua atividade docente de maneira autônoma, se tornando um intelectual crítico para compreender e transformar seu âmbito social. Portanto, é necessário que os docentes estejam constantemente em busca de sua autonomia.

No estudo de Metzner *et al.* (2017), os autores buscaram identificar os elementos que contribuem para a consolidação da EF no EMI dos IFs, e destacaram a autonomia dos docentes para elaborar e propor a organização curricular de conteúdos e ementas como um aspecto importante, construindo um compromisso pedagógico e uma melhor adequação à realidade local. Isto pois, como instituições profissionalizantes que se preocupam em atender as demandas locais, é necessário que os professores como um todo, inclusive na EF, adequem sua prática pedagógica de acordo com as exigências da sociedade. Para tanto, a autonomia docente é uma característica que corrobora para que os profissionais consigam construir, a partir do diálogo entre os pares, com os alunos e sociedade, uma prática pedagógica significativa.

De modo a finalizar a discussão das subcategorias concernentes às potencialidades e iniciar as relacionadas às fragilidades apontadas pelos professores e coordenadores dos IFs, discorreremos agora sobre “Estruturas física e material”, o qual foi o único ponto relatado pelos entrevistados que demonstrou esta ambiguidade, ora se mostrando como potencialidade ($f=9$), ora aparecendo como fragilidade ($f=6$).

Entendemos esta disparidade encontrada em relação a estruturas física e material dos campi investigados, pois cada um deles teve sua fase de implantação em um determinado período, diante das fases de expansão da RF (SOUZA; SILVA, 2014). Justifica-se o fato de que em determinados campi a estrutura encontrada é avançada, com blocos didáticos e administrativos, blocos específicos para laboratórios e laboratórios técnicos, guarnecidos com equipamentos de ponta, contando ainda com ginásio com quadra poliesportiva, sendo elogiados e destacados como aspectos positivos dos IFs, e já em outros, há a presença de apenas um bloco didático-administrativo para atender as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A estrutura favorável, presente em alguns dos campi investigados, pode ser percebida mediante a fala do coordenador quatro:

Em questão de estrutura, aqui no campus nós temos uma estrutura fantástica, se comparada com as outras instituições públicas que a gente tem. As salas são muito bem equipadas, todo o material é novo, bem conservado, todas as salas hoje têm ar condicionado, então, hoje a gente tem uma estrutura muito boa aqui no campus para desenvolver nossas atividades. Temos algumas salas com lousas interativas, todas as salas com Datashow disponível sempre (C4).

Verificamos ainda que os sujeitos também mencionaram o fortalecimento do campus após a construção do ginásio poliesportivo, entendendo que este novo espaço se configura não apenas como o espaço destinado às aulas de EF, mas também para a realização de eventos culturais, científicos e esportivos, realizando diversas competições, como jogos interclasses, municipais, regionais e os próprios jogos dos IFs:

[...] a estrutura que o instituto pode oferecer depois da construção dos ginásios é muito boa, tanto é que a gente tem muito material que outras instituições não têm (P2).

[...] a construção do nosso ginásio de esportes foi a última construção que a gente teve aqui. Já estamos usando, e fortaleceu muito porque as aulas de educação física sempre foram extremamente prejudicadas pela ausência de um lugar para desenvolver as aulas (C6).

A partir do que os docentes e coordenadores entrevistados nos relataram, nossos achados vão ao encontro da hipótese atestada por Andrade (2014), o qual confirmou que a infraestrutura dos IFs é uma característica que impacta positivamente na formação dos alunos, assim como incide positivamente na empregabilidade dos egressos. Acreditamos que este item, principalmente somado às demais potencialidades encontradas neste estudo, como a relação ensino, pesquisa e extensão, pode se constituir como um aspecto fortalecedor da instituição.

Nesta direção, Pacheco (2011) afirma que os espaços constituídos, relacionados às instalações físicas dos ambientes de aprendizagens dos IFs, como as salas de aulas, laboratórios, bibliotecas e salas especializadas com equipamentos tecnológicos adequados, juntamente com as tecnologias da informação e comunicação, são fatores facilitadores para uma prática pedagógica de qualidade. Esta estrutura diferenciada é destacada por Silva e Fraga (2014), ao dissertar sobre o grande investimento financeiro que estes estabelecimentos federais da EPT receberam durante o processo de ampliação e qualificação de seu projeto de expansão, o qual propiciou novas estruturas físicas, melhor aparelhamento, pessoal qualificado, etc.

Já em relação às fragilidades, notamos que a falta de espaços adequados para as atividades de ensino, pesquisa e extensão é um fator que tem incomodado os docentes, por vezes

dificultando a prática pedagógica. Além disso, foi relatada a falta de materiais, bem como a necessidade de manutenção de equipamentos, que com frequência se encontram inutilizáveis, como relatado pelo coordenador: “Nós temos uma defasagem muito grande em manutenção, muitos equipamentos, aparelhos, ficam em estado de inservíveis, ficam estragados, é difícil a manutenção, é difícil de fazer esse reparo” (C3).

Sobre o assunto, Ferreira, Andrade e Souza (2018) constataram que no Instituto Federal de São Paulo constantemente há problemas relacionados à estrutura física, principalmente no que diz respeito à manutenção mal planejada nos campi mais antigos, e a ausência de estrutura necessária nos campi mais recentes. De acordo com os autores, a infraestrutura deficiente ou inadequada prejudica o trabalho dos professores e compromete a qualidade do ensino ofertada. Podemos constatar que não somente nos campi investigados do estado do Paraná há problemas estruturais nestas instituições, o que pode indicar um problema que afeta toda a RF.

Nesse sentido, nos remetemos às questões também levantadas pelos professores, referentes aos cortes de verbas e repasses realizados nos últimos anos, o que tem gerado uma maior precarização das estruturas físicas e materiais. Assim, é ambígua a relação existente entre o incentivo do governo em ampliar/expandir o ensino, mas ao mesmo tempo em que o número de matrículas aumenta, são anunciados inúmeros cortes de verbas públicas para a educação, acentuando o quadro de uma infraestrutura precária que não dá conta de atender a demanda de ingresso nos cursos (BACCIN; SHIROMA, 2016).

Os professores ainda sobre esse assunto mencionaram o novo reajuste fiscal, do ano de 2016, pela Emenda constitucional (EC) n. 95, o qual congelou os gastos públicos por 20 anos, alegando que esta atitude do governo pode acarretar no sucateamento das instituições públicas, que receberam inúmeros investimentos, principalmente nos últimos dez anos.

[...] depois daquela PEC criada, que deixa os investimentos congelados por 20 anos, a gente está fadado ao sucateamento das instituições públicas, então se as coisas não mudarem logo, a gente corre um risco imenso de todas aquelas coisas, recursos que foram investidos, todo aquele trabalho, ir por água abaixo, então esse contingenciamento acaba atrapalhando muito (C1).

Dissertando a respeito da EC n. 95 de 2016, Amaral (2017) afirma a partir da análise da execução orçamentária do Poder executivo no período de 1995 a 2016, e do orçamento aprovado na lei orçamentaria anual de 2017, que o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), mediante a emenda do teto dos gastos, que perdurará até o ano de 2036, torna-se uma tarefa praticamente impossível.

Também foram mencionados pelos professores de EF que a ausência da quadra poliesportiva em alguns campi tem limitado a prática pedagógica do componente curricular, fazendo com que estas tenham que ser transportadas para o pátio da escola, gramados, e até mesmo para outras instituições, por meio de parcerias com o município ou outros órgãos. Todavia, como assinalado pelos professores três e quatro, esta insuficiência não representa um impedimento para a realização das aulas de EF:

A falta de uma quadra poliesportiva limita bastante, eu acredito que a nível pedagógico limita bastante, mas aí nós acabamos usando nossa criatividade e flexibilidade a nível de adaptação (P3).

[...] não é porque, até o momento, nós nunca tivemos um ginásio à disposição que as aulas de educação física foram deixadas de lado, elas sempre aconteceram, dentro desses eixos norteadores que eu coloquei para você, e de maneira adaptada, de maneira recreativa, com os equipamentos disponíveis, esses que a gente sempre teve (P4).

Diante disso, acreditamos que a situação enfrentada por estes professores os quais ainda não possuem quadra poliesportiva em seus respectivos campi exige um esforço para além do que se é esperado de um professor, tendo que constantemente improvisar, explorar sua criatividade, e como na fala do coordenador um, a tarefa dos docentes de EF passa a ser tão difícil quanto “tirar leite de pedra” (C1).

Estas dificuldades enfrentadas pelos professores de EF são apontadas por Wanderley Junior e Cezar (2013) como uma característica comum no cenário brasileiro, pois de acordo com os autores, a EF ainda se encontra em processo de legitimação, e enquanto não for valorizada, não será dado a ela o suporte de carga horária, material, espaços físicos bem aparelhados e estrutura física necessária para reconhecê-la como uma disciplina indispensável na formação integral do aluno.

Relacionado à afirmação supracitada, temos a subcategoria “Carga horária da EF” ($f=3$), mencionada pelos sujeitos como uma das fragilidades da instituição:

Duas aulas de educação física por semana é o mínimo, dois anos, dos quatro anos dos cursos integrados, é pouco, a intenção do campus era aumentar para três anos, a gente sente falta de ser pelo menos por três anos, toda a demanda é feita em cima de apenas um professor e isso nos restringe a tentar melhorar e fazer modificações na nossa proposta pedagógica (P5)

No estudo de Silva (2014), verificamos que a EF nos cursos de EMI estudados também apresenta uma carga horária menor do que o comumente é encontrado em escolas regulares.

Devido à alta carga horária das disciplinas no núcleo técnico⁹, as disciplinas do núcleo comum acabam ficando em segundo plano e de acordo com os professores de EF, há uma luta constante da área em busca de uma maior valorização, no sentido de se conquistar mais espaço na grade curricular destes cursos.

Entendemos a necessidade de os professores estarem constantemente buscando a melhoria para o componente curricular, e acreditamos que a partir disso a EF poderá alcançar uma posição de equidade junto a outras disciplinas no quesito carga horária. Isto pois, estudos como de Zandoná Junior e Carneiro (2018) constataram que a EF possui uma das maiores cargas horárias no campus do IF investigado, possuindo três aulas semanais nos dois primeiros anos e duas aulas no terceiro, indo ao encontro dos relatos dos professores entrevistados, os quais afirmaram que alguns cursos possuem apenas uma aula semanal.

Entendemos que somente quantidade de carga horária não prediz a qualidade do ensino ofertado pela EF, sendo necessário levar em conta outros fatores que tornam uma aula significativa, como a didática do professor, os conteúdos trabalhados, o envolvimento dos alunos, o preparo profissional. É pertinente que a carga horária seja condizente e suficiente para o trabalho dos conteúdos previstos nos documentos norteadores da educação básica e nos Projetos Pedagógicos de Curso, de modo que os alunos possam encerrar este nível de ensino compreendendo a importância da EF e seus conhecimentos, tendo experimentado e realizado atividades que sejam prazerosas, significantes e duradouras.

A subcategoria seguinte, concernente aos aspectos relacionados à “Organização da instituição” ($f=3$), diz respeito aos elementos que têm dificultado algumas ações nestas instituições, como os aspectos burocráticos e a relação entre os campi, seus coordenadores e professores, com a reitoria e direções, que hoje encontra-se apenas em Curitiba, capital do estado do Paraná. De acordo com os entrevistados (coordenadores e docentes), os problemas de comunicação e o excesso de burocracia têm gerado entraves, considerando que existem oportunidades que são perdidas, como editais e licitações, pela falta de canais de interlocução e morosidade dos processos. Tal constatação vai ao encontro dos escritos de Tardif e Lessard

⁹ Verificamos que a carga horária da EF nos IFs do estado do Paraná apresenta grande variação entre os diversos cursos de EMI, sendo que predominantemente as aulas são concentradas nos primeiros anos do curso, estando na maioria das vezes ausente no último ano, o qual é reservado para as disciplinas do núcleo técnico, estágios e elaboração do trabalho de conclusão de curso.

(2009), ao relatarem que na atualidade, observa-se uma burocracia crescente dentro das próprias tarefas cotidianas.

Estas adversidades podem ser constatadas nas falas abaixo:

[...]a falta de organização da instituição, eu vejo que ela é pouco organizada e faltam muito canais de comunicação. Com as propostas institucionais, com as pró-reitorias, são bem mais distantes, distantes a ponto de eles lançarem uma política e eu ficar sabendo no mesmo mês que eles lançaram edital para alguma atividade que eu queria desenvolver (P1).

A burocracia é um pouco do entrave que a gente tem para o andamento dos projetos, porque às vezes você tem um recurso que vem depois do começo do seu projeto, mas você tem que tocar o seu projeto mesmo sem o recurso (P2).

A questão da burocracia, das coisas que demoram para acontecer, pois somos uma instituição multicampi, então até que efetivamente as coisas que a gente precise ou decida sejam enviadas para Curitiba, passem pela avaliação de Curitiba e retornem para a gente, como por exemplo a parte de mudanças estruturais ou a parte de compras, isso é bastante demorado (C4).

Entendemos que os IFs foram concebidos como instituições multicampi, entretanto, este fato tem gerado alguns problemas no cotidiano dos professores, prejudicando seu trabalho. Os projetos a serem executados frequentemente sofrem interrupções, ou até mesmo não são iniciados em decorrência da lentidão e da falta de comunicação neste processo. Em pesquisa realizada no Instituto Federal da Bahia, Santos (2018) revela que a distância existente entre os campi acaba dificultando a logística entre eles, somado ainda ao fato de que cabe à reitoria a responsabilidade de administrar mais de 20 campi, denotando que esta fragilidade não é exclusiva do IFPR.

Acreditamos que se faz necessário alcançar níveis de diálogos entre os campi e as reitorias, bem como tentar acelerar os processos burocráticos, de modo que as atividades planejadas pelos professores possam ser realizadas de acordo com o previsto, assim como possam angariar recursos para a melhoria de seu campus. Neste sentido, corroboramos com Pacheco (2011), ao assegurar que seria importante a unificação da política de comunicação de cada instituto, afirmando sua identidade e potencializando sua atuação regional, embora a lei de criação não trate deste tema.

A última subcategoria analisada diz respeito à “Absorção de funções” (f2) dos professores dos IFs, resultando no acúmulo de tarefas que comumente não seriam atribuídas ao docente. Como pode ser verificado a partir das falas abaixo, os relatos demonstram que um dos motivos para que isso ocorra é ainda a falta de organização das instituições em relação à divisão de tarefas.

Eu até entendo que a carreira docente aqui acaba absorvendo alguns trabalhos que na verdade não seja da carreira docente, mas mais dos técnicos, administrativos, mas como nós estamos ainda colocando os 'pingos nos is', ainda leva tempo né (C1).

[...]essa parte de anotar papel, é papel para cá, relatório... isso realmente atrapalha o papel efetivo de às vezes ter que ficar preenchendo muita papelada sabe, que às vezes a gente nem tem retorno (C3).

Diante disso, verificamos que além das atribuições que são características de um professor do Instituto Federal, como as atividades de ensino, pesquisa e extensão, restam ainda trabalhos concernentes às atividades administrativas, como preenchimento de relatórios e processos licitatórios para compra de materiais. A respeito disso, nos foi relatado que caso o docente não tome frente e se responsabilize por fazer a listagem e orçamentos para materiais de consumo, os componentes curriculares correm o risco de operarem sem as condições mais elementares, no caso da EF, por exemplo, sem bolas, redes, cones, coletes, etc.

Esta condição provoca a intensificação do trabalho docente, que de acordo com Brandão, Ferenc e Braúna (2015), é entendida como a ampliação das responsabilidades e atribuições dos professores, de forma que se aumentam as exigências a serem cumpridas em menos tempo. Os autores afirmam que em decorrência, a rotina dos professores é alterada, podendo até mesmo enfraquecer sua autonomia e levar à cultura do individualismo, uma vez que se encontram num local de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo.

Em sua tese, Broch (2018) afirma que o trabalho docente sofreu desdobramentos que geram a insatisfação com a excessiva carga horária de trabalho pelo acúmulo de funções, implicando em desafios para o desenvolvimento de pesquisas e nas relações interpessoais de trabalho. O trabalho da autora diz respeito ao contexto universitário brasileiro, entretanto, verificamos que estes dilemas têm sido encontrados no contexto dos IFs, sendo um fator conflitante também neste cenário.

Destarte, verificamos, que os IFs são constituídos de especificidades organizacionais e pedagógicas que podem ser classificadas em potencialidades e fragilidades, contando que os elementos de uma categoria não excluem os de outra. Salientamos o fato de que nas entrevistas os professores e coordenadores destacaram as potencialidades dessas instituições, e reconhecemos que estas características são responsáveis pelo prestígio hoje alcançados pelos IFs. Todavia, lançamos um olhar crítico e atento às fragilidades relatadas pelos entrevistados, considerando que estas estão presentes não somente na RF, mas podem ser percebidas na educação brasileira como

um todo. No tópico seguinte, não deixaremos de lado os elementos aqui discutidos, pois pensamos que estes impactam diretamente na prática pedagógica, no entanto, levantaremos os pontos específicos ao trato do componente curricular EF.

4.3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como finalidade para este estudo diagnosticar, a partir da percepção da coordenação pedagógica e dos docentes de educação física, as especificidades organizacionais e pedagógicas dos Institutos Federais do estado do Paraná, com destaque à educação física, notamos que estas instituições apresentam características que justificam sua posição de destaque nas avaliações nacionais e internacionais, bem como sua distinção frente a outras instituições de ensino no país.

Estas instituições já se diferenciam mediante sua identidade, como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta da EPT. Entretanto, verificamos a partir das entrevistas realizadas com coordenadores de cursos, docentes de EF e discentes, que os IFs também possuem suas particularidades, as quais chamamos de especificidades organizacionais e pedagógicas, que lhes conferem o status de instituições ímpares no cenário educacional brasileiro.

Em relação às potencialidades, inferimos que as questões pedagógicas e as questões organizacionais do trabalho docente foram elencadas pelos docentes e coordenadores como fatores que fortalecem a prática pedagógica cotidiana. Inseridos nestas categorias, encontram-se as subcategorias relação ensino, pesquisa e extensão, verticalização do ensino, interdisciplinaridade, DE, plano de carreira, estruturas físicas e material, relação com a equipe e autonomia.

A relação do tripé se destacou na fala dos entrevistados, configurando-se como um dos diferenciais que interferem no cotidiano da instituição. Segundo os docentes, a possibilidade de se desenvolver projetos de pesquisa e de extensão agrega na formação dos estudantes, permitindo que estes produzam conhecimentos e extrapolem os limites dos IFs, compartilhando-os com a comunidade externa e acadêmica. Um fato percebido foi que a EF ainda tem um caminho a ser percorrido, necessitando desenvolver mais projetos de ensino, pesquisa e extensão, aumentando a expressividade da área frente ao cenário dos IFs.

Tais potencialidades encontram-se em consonância, considerando que a existência de uma coadjuva a outra. A relação ensino, pesquisa e extensão é favorecida pela DE, assim como impacta no funcionamento da verticalização do ensino e nas ações interdisciplinares. A autonomia favorece a execução dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, que também sofrem interferência das estruturas físicas e materiais, que em parte dos campi contribuem para o seu funcionamento. O plano de carreira estimula que estes docentes estejam constantemente buscando aperfeiçoamento, se mantendo ativos no campo da pesquisa, produzindo novos conhecimentos.

No tocante às fragilidades, identificamos características que impactam as questões organizacionais do trabalho docente, sendo que emergiram as subcategorias estruturas físicas e material, carga horária da EF, organização da instituição e absorção de funções. Por mais que tenham aparecido em menor número, acreditamos ser necessário destacar estes aspectos que dificultam a prática pedagógica, no intuito de que haja esforços para sua melhoria.

Percebemos que parte destas fragilidades, como as questões relacionadas às estruturas, à organização e à absorção das funções tem ocorrido, pois os IFs ainda estão em fase de implantação e desenvolvimento. No entanto, reconhecemos que tais pontos só serão fortalecidos se os investimentos na área da educação, especificamente na RF, continuarem sendo realizados, uma vez que foi apontado pelos sujeitos, que os recentes cortes de verbas têm impactado negativamente no desenvolvimento nos IFs.

Entendemos que os achados deste estudo dizem respeito à realidade específica dos campi investigados, e que generalizações não podem ser realizadas. Por se tratar de características que estão presentes na identidade dos IFs, acreditamos que este estudo poderá contribuir para o desenvolvimento das demais unidades, considerando que aqui foram apontadas peculiaridades que fazem com estas instituições sejam consideradas ímpares no cenário educacional brasileiro. Destarte esta pesquisa pode representar um ponto de partida para novos desdobramentos no campo da EF.

4.3.5 REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, p. 01-25, 2017.

ANDRADE, A. F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade.** [Tese de doutorado] Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2014.

ANVERSA, A. L. B. *et al.* Análise da área da educação física escolar nos periódicos brasileiros (2010-2015). **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 317-327, abr./jun. 2018

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, edição n. 4, 2011.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 27(3):467-83, jul-set 2013.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. 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, p. 99-111.

BRACHT, V. *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr/jun de 2011.

BRANDÃO, A. C. P.; *et al.* Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.22, n.2, p. 343-355, jul./dez., 2015

BRASIL. **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> Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. **Lei n. 13.325 de 29 de Julho de 2016:** Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13325.htm> Acesso em: 07 nov. 2018.

_____. **Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012:** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm> Acesso em: 07 nov. 2018.

BROCH, C. **Trabalho docente em educação física na educação superior:** configurações e satisfação profissional. [Tese de doutorado] Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

DIAS, D. I.; CORREIA, W. R. A educação física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 27(2):277-87, abr-jun, 2013.

FESNTERSEIFER; P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan/mar. 2011.

FERREIRA, A. F.; RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Perfil dos alunos do Ensino Médio e suas implicações para a Educação Física. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 71-90.

FERREIRA, S. L.; ANDRADE, A.; SOUZA, F. E. C. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 2. p. 01-19, Janeiro de 2018.

FOLLE, A.; *et al.* Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009.

GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 1(1):65-72, 2002.

GASPAROTTO G.S.; NAVARRO R. T. Tratamento e abordagens da Educação Física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. **R. bras. Ci. e Mov.** 25(2):154-165, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

IFPR. **RESOLUÇÃO Nº 002/2009** - CONSELHO SUPERIOR. Estabelece diretrizes para a gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: < <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao-002-2009.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2018.

ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 173-186, jan./mar. de 2016.

KRAVCHYCHYN, C. *et al.* Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2011.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Educação física escolar e esporte: uma vinculação (im)prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 11, n. 1, p. 61-70, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MENDES, M. C. **Análise do impacto da Lei 12.772/12 na remuneração dos professores de ensino básico, técnico e tecnológico da rede federal de educação**. 2017. 20 f. TCC

(Graduação) - Curso de Tecnólogo em Recursos Humanos, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí, Teresina, 2017.

MESQUITA, S. S. A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015.

METZNER, A. C. *et al.* Contribuição da educação física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 106-123, setembro/2017.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, núm. 41, p. 269-280, 2009.

MOLINA NETO, V. *et al.* A educação física no ensino médio ou para entender a era do gelo. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro/2017.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista da educação física/UEM**, Maringá, 8(1):21-27, 1997.

OLIVEIRA, J. L. C.; NUNES, C. P. A carreira docente nos Institutos Federais em comparação com outras escolas públicas. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 185-204, maio/ago. 2017

OTRANTO, C.R. A política de educação profissional do Governo Lula. Trabalho aprovado para apresentação na 34ª **Reunião da ANPED**, Natal: RN, 2011.

PACHECO, E. **Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E.M.; PEREIRA, L.A.C.; SOBRINHO, M.D. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, Ano VII, Número 16, fevereiro de 2009.

PAIVA, L. D. C.; SOUZA, N. M. P.; OTRANTO, C. R. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: vantagens, desvantagens e primeiros desafios da instituição. **RBEPT**, N. 10, Vol. 1, 2016.

PERUCCHI, V.; MUELLER, S. P. M. Características das atividades de pesquisa dos professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 20, n. 44, p.73-88, set./dez., 2015.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. R. B. B. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

SANTOS, N. S. **Fatores endógenos e exógenos que afetam o desempenho de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: os casos da Bahia e do Espírito Santo. [Tese de doutorado] – Universidade Católica de Salvador, Salvador/BA, 2018.

SE²PIN - Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação. **Apresentação**. Disponível em: <http://sepin.ifpr.edu.br/?page_id=6095> Acesso em: 18 dez. 2018.

_____. **Anais - SE²PIN 2018**. Disponível em: <http://sepin.ifpr.edu.br/?page_id=8556> Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. **Anais - SE²PIN 2017**. Disponível em: <http://sepin.ifpr.edu.br/?page_id=8556> Acesso em: 13 mar. 2019.

SILVA, E. M.; FRAGA, A. 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, 28(2):263-72, 2014

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar à Prática**, 11/3: 319-329, set./dez. 2008.

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

SILVA, M. G.; ACKERMANN, S. R. Da extensão universitária à extensão tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com a sociedade. **Extensão tecnológica**: revista de extensão do Instituto Federal Catarinense. Blumenau/SC, n. 02, p. 09-18, 2014.

SOUZA, V. F. M. *et al.* Da ação pedagógica à mudança da prática docente: os jogos e as brincadeiras em uma experiência com o ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 03-14, jan./mar. 2017

SOUZA FILHO, M. **A configuração da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN**: contexto e perspectivas atuais. [Dissertação de mestrado] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1998

WANDERLEY JUNIOR, E. S., CEZAR, E. H. A. A Educação Física como disciplina formadora no ensino médio/técnico: investigando a sua relevância. **Cad Ed Fís Esp**. 11(2): 49-59, 2013.

4.4 ARTIGO 4

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PERCEPÇÃO DOS PROTAGONISTAS

RESUMO

O presente estudo busca verificar o desenvolvimento da educação física (EF) nos Institutos Federais (IFs) das regiões norte e noroeste do estado do Paraná a partir da percepção dos docentes, coordenadores de curso, discentes e das ementas do componente curricular. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, na qual foram empregadas a pesquisa de campo e a análise das ementas presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso dos campi investigados. A amostra do estudo foi composta por seis campi do IFPR, localizados nas regiões norte e noroeste do Estado do Paraná. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com seis professores de EF, seis coordenadores de curso e onze discentes, assim como a partir da ementas dos cursos investigados. Os resultados encontrados demonstram que a EF nestes campi é direcionada a partir dos objetivos: a) possibilitar a compreensão dos conteúdos da EF; b) tratar de conteúdos significantes para os alunos; c) buscar a legitimidade da EF na instituição e; d) realizar aproximações com a área da formação técnica. Além disso, identifica-se que a prática pedagógica assinalada pelos docentes se aproxima com o que é preconizado nas ementas do componente curricular. Mediante o diálogo com os coordenadores de curso e discentes é possível identificar que a importância do componente curricular tem sido reconhecida denotando o trabalho realizado pelos professores em suas aulas e do desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Acreditamos que o trabalho realizado na área da EF nos IFs tem sido satisfatório, no entanto, consideramos que essas instituições oferecem mais oportunidades de desenvolvimento do que está sendo ofertado hoje, principalmente no sentido de desenvolvimento de mais projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Institutos Federais. Educação Física. Prática Pedagógica.

4.4.1 INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da educação física (EF) no ensino médio (EM) têm ganhado destaque no meio acadêmico em decorrência de debates suscitados em um cenário mais amplo, refletindo no campo da educação brasileira como um todo. Tais discussões foram acentuadas nos últimos anos em decorrência de algumas transformações como: a) mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a formação sobre os profissionais da educação n. 12796/2013, b) a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) n. 13.005/2014, c) a criação

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e d) a Lei da Reforma do EM n.13.415/2017.

Neste contexto, encontram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que em 2018 completaram dez anos de existência. Tais instituições de ensino surgem com uma característica singular, considerando o histórico da Rede Federal de Educação, e o *status* que carregam desde seu surgimento¹⁰. Hoje, são reconhecidas por ofertarem educação superior, básica e profissional, e por sua estrutura pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Embora sua criação seja recente, é possível encontrarmos estudos que retratam a realidade dos IFs e o seu desenvolvimento em todo o país, versando sobre as perspectivas e desafios da rede federal e dos IFs (SOUZA; SILVA, 2016), analisando as vantagens, desvantagens e os primeiros desafios da instituição (PAIVA; SOUZA; OTRANTO, 2016) e também a respeito de sua expansão e a relação com os espaços os quais elas ocupam (MACEDO, 2017). Entretanto, são escassos os estudos que retratam a realidade da EF neste contexto.

Como verificado por Gasparotto e Navarro (2017) em seu estudo de revisão, são poucos os estudos que realizam a interlocução entre a EF e a EPT, sinalizando que este é um cenário que precisa ser explorado. Os autores afirmam que o desenvolvimento de estudos neste contexto tende a contribuir não somente com o preenchimento da lacuna científica, mas também no sentido de orientar as práticas pedagógicas dos professores de EF.

Semelhantemente, ao buscar estudos que aproximem a EF com a EPT, encontramos na literatura algumas evidências sobre esta relação, ainda abordada de maneira tímida, objetivando verificar a percepção dos alunos acerca da relevância da EF no EM técnico (WANDERLEY JUNIOR; CEZAR, 2013); apresentar o histórico do componente curricular numa instituição específica de EPT até o surgimento dos IFs (SILVA; FRAGA, 2014); discutir a construção da identidade pedagógica e curricular da EF, bem como a sua legitimidade em um IF específico (MESQUITA JUNIOR; THIESEN, 2016); demonstrar as possibilidades da EF para o EM (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016) bem como compreender as finalidades da EF e os conteúdos predominantes em um IF em particular (BOSCATTO; DARIDO, 2016).

¹⁰ O Artigo 1 desta dissertação apresenta a contextualização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, e as transformações ocorridas na Rede Federal, desde sua criação, no ano de 1909, para mais informações, consultar p. 33.

Acreditamos que a centelha foi acesa, instigando a realização de estudos aplicados, retratando a EF no âmbito deste novo paradigma educacional. Nesse sentido, entendendo que os IFs são instituições que possuem especificidades organizacionais e pedagógicas que as diferenciam de outras instituições¹¹, e tendo a EF como objeto central de nossas investigações, nos questionamos se o componente curricular e a área da EF tem acompanhado o desenvolvimento dessas instituições, que se apresentam como *sui generis* frente às outras escolas e redes de ensino.

Diante da problemática apresentada, tentando ampliar o campo investigativo da EF no contexto dos IFs, o presente estudo busca verificar o desenvolvimento da educação física nos Institutos Federais das regiões norte e noroeste do estado do Paraná a partir da percepção dos docentes, coordenadores de curso, discentes e das ementas do componente curricular. De modo a alcançar o objetivo proposto, organizamos a apresentação dos resultados encontrados em dois momentos: primeiramente discorremos acerca dos objetivos elencados pelos docentes para a EF, e em seguida, apresentamos a percepção dos coordenadores de curso e discentes a respeito da EF nos IFs.

4.4.2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como descritivo (GIL, 2017), pois buscamos a descrição de características de determinada população ou fenômenos. O estudo caracteriza-se ainda como uma pesquisa de campo, em que objetivamos a obtenção de informações a respeito de um determinado problema, o qual busca-se uma resposta (LAKATOS; MARCONI, 2003). É importante mencionar que o estudo será pautado na abordagem qualitativa.

Realizamos o contato prévio com as instituições a serem investigadas, com o intuito de esclarecer os objetivos e procedimentos da pesquisa e da fase de coleta de dados. O primeiro contato foi realizado com os coordenadores de cursos de EMI, pois seus dados estão disponíveis nos *websites* de cada campi. Após a aprovação dos coordenadores de curso para a realização da pesquisa, foi estabelecido contato com os docentes de EF. Todos os professores de EF e coordenadores de curso dos campi selecionados foram convidados para participar do estudo.

A amostra foi constituída por seis coordenadores de curso (32% do total de coordenadores das regiões norte e noroeste), sendo três doutores, dois mestres e um especialista, seis professores

¹¹ Constatação realizada no terceiro artigo desta dissertação. Para mais informações, consultar p. 92.

de EF (70% dos professores de EF), sendo um doutor, dois mestres e três especialistas e 11 discentes formandos¹² dos IFs das regiões norte e noroeste do estado do Paraná, por serem as regiões mais próximas dos pesquisadores e, portanto, escolhidas por conveniência, representando aproximadamente 30% do universo de campi do estado. Entramos em contato com os sete campi do IFPR localizados nessas regiões, sendo que destes, obtivemos resposta e realizamos a coleta de dados em seis. Realizamos o contato com os IFs via e-mail e também via telefone, entretanto, não tivemos resposta de um deles, configurando uma limitação deste estudo.

O instrumento empregado para a coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, composta por 15 questões relacionadas aos objetivos estabelecidos, elaboradas a partir de uma matriz analítica (Apêndice 1). Para a coleta das informações utilizou-se gravador de áudio de um *smarthpone*, e posteriormente a transcrição dos dados foi realizada. Para a validação das informações, o documento com a entrevista transcrita foi enviado para os participantes, os quais certificaram de que os dados correspondiam com o informado nas entrevistas. Os relatos dos entrevistados foram representados por siglas, sendo (P1 a P6) para os professores, (C1 a C6) para os coordenadores de curso, e (A1 a A11) para os discentes.

Para a análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que é compreendida como um grupo de técnicas de análise das informações, utilizando processos sistemáticos e com a finalidade da descrição do conteúdo das mensagens. Este método de análise de dados é representado por três etapas distintas: a) a pré-análise: a qual os dados coletados são organizados, para que possam ser sistematizados e operacionalizados; b) a averiguação do material: neste momento os dados são estruturados e previamente analisados e; c) a inferência e interpretação: nesta última fase da pesquisa a codificação dos dados permite a transformação em unidades de significados para o pesquisador. Seguindo estes indicativos, utilizamos a análise categorial, estabelecidas a partir dos dados coletados..

Também levamos a cabo uma análise das ementas da EF, presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Dessa forma, os PPCs dos 19 cursos ofertados nos campi investigados foram verificados, a fim de se estabelecer um comparativo com o discurso dos professores de EF. Ao abordarmos na discussão dos resultados, denominaremos a sigla PPC1 a PPC19 ao nos referirmos aos documentos analisados.

¹² Optamos por abordar os alunos do quarto ano dos cursos de ensino médio integrado pois acreditamos que por estarem no último ano, possuem maior maturidade e criticidade bem como uma percepção mais aguçada a respeito do trabalho desenvolvido com a EF.

É pertinente informar que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com a participação na pesquisa e acordando que não haveria ônus em relação ao processo de coleta de dados, o sigilo e o anonimato foram mantidos. Diante disto, a pesquisa foi aprovada mediante o parecer n. 3.032.034¹³, do Comitê Permanente de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.

4.4.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DAS REGIÕES NORTE E NOROESTE DO PARANÁ

Com o intuito de dissertar especificamente sobre o componente curricular EF, neste item optamos por abordar, mediante as entrevistas com os professores de EF dos IFs, qual a percepção do componente curricular a partir dos objetivos propostos para suas aulas, atrelado ao preconizado nas ementas dos PPCs. Em seguida, discorreremos a partir da visão dos coordenadores e discentes, como a EF é percebida nessas instituições.

Figura 1: Objetivos elencados pelos docentes para a educação física nos IFs



Fonte: Elaborado pelos autores.

A fim de que possamos discutir os objetivos propostos pelos professores para a EF no EMI dos cursos investigados, elaboramos os indicadores apontados na figura acima, sendo eles: [1] possibilitar a compreensão dos conteúdos da EF; [2] tratar de conteúdos significantes para os

¹³ Parecer consubstanciado em anexo (Anexo 1)

alunos; [3] buscar a legitimidade da EF na instituição e; [4] realizar aproximações com a área da formação técnica¹⁴.

O primeiro objetivo elencado pelos docentes diz respeito a “Possibilitar a compreensão dos conteúdos da EF”, no sentido de que os esportes, jogos, brinquedos e brincadeiras, danças, ginásticas, lutas e atividades de aventura não são simplesmente abordados durante as aulas sem devido aprofundamento. Os professores afirmam que preferem trabalhar uma menor quantidade de conteúdos e possibilitar o aprofundamento para a compreensão de maneira integral por parte dos alunos. Como pode ser visto na fala de P2, sua proposta envolve o tratamento dos conteúdos de maneira que se consiga realizar reflexão acerca destes, permitindo que o aluno entenda o como e o porquê está realizando a atividade:

Eu tento dar um pouco mais de profundidade e não deixar tão na superficialidade, não querer trabalhar conteúdo demais e deixar tudo é, sem discussão, sem reflexão e também não trabalhar tão de menos, só que eu não trabalho é, o esporte por exemplo duas vezes no ano, vai ser uma vez o esporte, a dança, jogos no ano, e tentar é trabalhar outros conteúdos nos outros períodos. Então é mais ou menos assim que eu tento estruturar minhas aulas. O mínimo eles têm que ter, dos conteúdos (P2).

Indo ao encontro de nosso indicador, Boscatto e Darido (2017) certificam que é importante que os estudantes vivenciem, pratiquem, discutam e acima de tudo, assimilem os aspectos socioculturais pertencentes às práticas corporais. Conforme os autores, a tematização crítica dos elementos concernentes à EF tende a fornecer aos alunos maiores condições de compreender como se organiza o fenômeno esportivo e suas características, as concepções de corpo, saúde e estética que a mídia divulga, relações de gênero e mercado de trabalho que permeiam o contexto da EF na sociedade. Busca-se, a partir disso, fornecer subsídios para que os alunos procedam com autonomia em seu cotidiano.

De maneira semelhante, P4 assevera que propõe aos seus alunos a compreensão dos conteúdos e atividades, independentemente se o aluno conseguirá realizar determinado movimento com perfeição ou não, seu objetivo é que o aluno entenda e saiba o porquê está obtendo determinado conhecimento em suas aulas:

¹⁴ Diferentemente do encontrado no segundo estudo realizado nesta dissertação, o qual analisamos os PPCs, não foi demonstrado no discurso dos professores a EF relacionada à promoção da saúde como um dos objetivos para o componente curricular, sendo apenas elencado o trabalho do tema transversal saúde em conjunto com os conteúdos estruturantes. Tal fato denota uma divergência entre o que está posto nas ementas da EF nos PPCs e a prática pedagógica real destes docentes.

Entender como as coisas funcionam é o que eu proponho aos meus alunos, não importa se o aluno vai conseguir fazer, mas entender o processo de construção de determinada atividade é que eu preciso dentro nas nossas aulas. Se eu planejar uma aula, sem o conhecimento do aluno que está fazendo parte daquela unidade, naquele semestre, muitas vezes eu posso dar um tiro no pé, eu posso propor algo que esse aluno não possa fazer, ele não conseguir fazer, mas conseguir entender como funciona, é totalmente pertinente (P4).

Como levantado por P4, há fatores mais importantes que superam o ato de se executar um movimento com maestria, para além disso, é preciso também levar em consideração os aprendizados que caminham juntos à EF. Como apontado por Metzner et al. (2017), são fatores que justificam a presença do componente curricular na escola, contribuindo com ações pedagógicas planejadas, para a formação integral e crítica dos alunos, a partir do desenvolvimento de conteúdos da cultura de movimento que proporcionam o desenvolvimento e exercício da autonomia, criatividade, expressão, trabalho em equipe, bom convívio social, ética, cidadania, respeito às diferenças e a solução de problemas.

Ao estabelecerem as possibilidades da EF para o EM técnico, Silva, Silva e Molina Neto (2016) asseguram que a EF nos IFs deve ir além do mero exercitar-se ou de fornecer dicas técnicas sobre como manter o corpo saudável ou produtivo, de acordo com as necessidades do mercado. É preciso, de acordo com os autores, desenvolver a capacidade crítica e a autonomia do estudante, não somente atuar como se fôssemos exclusivamente profissionais da saúde e não docentes de EF. Junto a isso, o intuito é buscar o entendimento, por parte dos alunos, dos conteúdos retratados em sala/quadra de aula, de maneira que estes consigam estabelecer relações a partir das reflexões realizadas pelo professor.

Estabelecendo relação ao primeiro objetivo, verificamos no PPC8 que a ementa proposta para a EF tem o objetivo de ir além de apenas trabalhar os esportes, ginásticas, danças, jogos e brincadeiras e as lutas, mas sim, buscar uma reflexão contextualizada acerca destas práticas, como pode ser visto no trecho abaixo.

Estudo das práticas corporais; a linguagem corporal como integradora social e *formadora de identidade*; performance corporal e identidades juvenis; *possibilidades de vivência crítica e emancipada* do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; *o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura*; *práticas corporais e autonomia*; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras (PPC8, grifos nossos).

No EM, os alunos já passaram pelas etapas básicas de formação, e deveriam possuir maior autonomia e maturidade, sendo importante que junto com os conteúdos práticos, característicos da EF, sejam levantadas discussões e reflexões que auxiliem os discentes a se perceber no mundo, bem como levantar questionamentos acerca da sociedade a qual vivem e atuam. Este na verdade não é um papel que cabe somente à EF, entretanto, ao tratarmos especificamente deste componente curricular, nos cabe levantar tais discussões.

Ao tratarmos do contexto específico da EF, em que trabalhamos com o movimento humano (PIRES, BARBOSA-RINALDI, SOUZA, 2018), é importante que a prática não fique entendida somente como uma atividade física realizada no ambiente escolar, e sim, um momento de aprendizagem a respeito das diferentes manifestações as quais são tematizadas no componente curricular. O papel do professor é proporcionar conhecimentos das práticas realizadas, assim como, a partir destas. Os alunos precisam entender o porquê estão realizando determinada atividade/movimento, bem como para que em sua vida este conteúdo se caracteriza como importante.

O ponto seguinte retratado pelos professores ao discorre a respeito das finalidades das aulas de EF nos IFs que está intimamente ligado ao primeiro objetivo discutido, e diz respeito à “Tratar conteúdos significantes para os alunos”, de modo que haja um diálogo entre professor e aluno, para que possam ser atendidas as necessidades apresentadas por estes. No relato dos professores, foi afirmado que muitos discentes chegam para as aulas do EM com poucos conhecimentos da EF, desta forma, os docentes têm buscado preencher as lacunas deixadas nas aulas das etapas anteriores.

Uma educação física que lhes foi bastante carente para eles, que eu estou tentando promover agora e que, fazer que eles saiam do ensino médio com uma noção corporal que eles possam ter acesso aos outros conhecimentos ao longo da vida [...] Busco o conteúdo como ele se dá na vida desse aluno, como eu posso garantir para que eu aluno, quando ele saia dali que ele continue tendo acesso por ele mesmo aos conhecimentos da educação física e como esse conhecimento da educação física intervém na vida dele, direta e indiretamente (P1).

[...] temos tomado algumas medidas, a partir das possibilidades que nós temos no campus, para poder desenvolver e ofertar uma disciplina de educação física bastante coerente e ampla aos alunos [...] nós, enquanto professores, temos atingido uma satisfação muito grande, por parte dos alunos, em participar das nossas aulas (P4).

A respeito disso, Souza Filho (2011) afirma que para que a EF se consolide como um componente curricular, colaborando com que os sujeitos se reconheçam como seres pensantes e atuantes na sociedade, as aulas devem ser desenvolvidas a partir de suas perspectivas, representações sociais, ideias e de seus interesses, de maneira que estes elementos possam contribuir para uma ação pedagógica afirmativa. A EF torna-se mais interessante para os alunos, uma vez que serão tratados conteúdos significativos para suas realidades, facilitando a aproximação destes com seu cotidiano.

A presença da EF no EM é desejável, considerando que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo dos estudantes, para sua inclusão nos aspectos da vida social, para a educação em/para a saúde em todas as dimensões e para a amplificação de suas fronteiras culturais, éticas, estéticas e morais. É impreterível que ao final de cada aula estes objetivos sejam alcançados, e que se possa ter uma resposta firme e concreta acerca do que foi apreendido na aula, e que ao final de cada período letivo, alunos e professores possam avaliar as consequências dessa aprendizagem (MOLINA NETO et al., 2017).

Oliveira (1997) atesta, ao apresentar diferentes metodologias do ensino da EF, que há diferentes caminhos para se tratar os conhecimentos da EF, a partir de diferentes referenciais teóricos. É enfatizado pelo autor que, independentemente da abordagem escolhida pelo professor, é necessário oferecer uma disciplina recheada de conteúdos significativos e de fundamental importância aos alunos, demonstrando seriedade na ação docente e responsabilidade com o processo de ensino aprendizagem.

Consoante a isto, Nardon e Darido (2017) entendem que é preciso estar atento quanto às estratégias utilizadas para o aprendizado dos estudantes, sendo também necessário sopesar no momento da escolha dos temas das aulas, de modo que possam congrega os estudantes. Segundo os autores, por mais que alunos e professor sejam parte do processo ensino-aprendizagem, cabe ao docente a sensibilidade de perceber se suas estratégias e/ou temas estão somando conhecimentos aos estudantes nas aulas de EF. E também é mencionada a importância de, na medida do possível, conhecer o aluno e suas experiências anteriores.

Semelhantemente, Ferreira, Rufino e Darido (2017) refletem que há vários fatores que interferem no gosto e na participação dos alunos nas aulas, dentre eles a falta de habilidade, a vergonha do corpo e o desinteresse pelas atividades. Ainda de acordo com os autores, com o intuito de favorecer o aumento da participação dos discentes, é preciso ouvir mais os alunos

durante o processo de ensino e aprendizagem, ampliando e variando as estratégias de ensino, e diversificando os conteúdos.

Um exemplo para tal ação se dá a partir do relato de P5, o qual afirmou que no início do ano, faz uso de um instrumento de anamnese em suas aulas, com o intuito de recolher as informações de seus alunos a respeito dos conhecimentos que já lhe foram apresentados, quais conteúdos têm o interesse de aprender, e qual a percepção destes alunos a respeito da EF. Essa atitude demonstra preocupação por parte do professor em reconhecer quais conhecimentos ainda são carentes aos alunos, bem como identificar suas potencialidades e limitações, contudo, esta ação foi relatada somente pelo professor cinco.

Em seu estudo, Ilha e Hypolito (2016) averiguaram que entre os professores investigados, o discurso era uníssono a respeito de que é preciso considerar na organização curricular da disciplina o interesse, a aceitação e o gosto dos alunos pelas atividades e conteúdos a serem propostos. A abertura dada pelo professor de EF para a participação na organização curricular não é questionada pelos autores, mas sim o fato de se limitar a EF a um mínimo de conhecimentos selecionados pelos discentes. Em consonância com os autores, pensamos ser positivo o fato de se dialogar com os alunos a respeito dos saberes a serem tematizados em sala de aula, não obstante, é do professor – sujeito que domina os conhecimentos específicos da área – a tarefa de se delimitar e deliberar sua prática pedagógica.

Ao verificarmos as ementas dos cursos investigados, nos deparamos com a proposta de se tematizar não somente aqueles conteúdos clássicos da EF e que são preconizados nos documentos norteadores do componente curricular há décadas. Nota-se o acréscimo de conteúdos que por vezes não se trabalham em outras etapas de ensino, como manifestações que não são tradicionais na EFE como visto nos trechos das ementas abaixo:

A origem, e evolução dos Esportes Coletivos (Basquetebol, Handebol e Futevôlei), Esportes Individuais (Tênis de campo e badminton) e radicais (Rappel e Skate), bem como suas regras, técnicas e fundamentos. A Ginástica e suas contribuições para a saúde (Ginástica Artística/Olímpica), Resgate dos Jogos e brincadeiras (Jogos de tabuleiro e Jogos dramáticos), conhecer os fatores históricos e culturais das Danças (Danças de ruas e Danças de Salão) e das Lutas (Karatê e Jiu-Jitsu). (PPC2, grifos nossos)

A origem e evolução dos Esportes Coletivos (Voleibol, Futsal e Rugby) e Esportes Individuais (Tênis de mesa e Atletismo), bem como suas regras, técnicas e fundamentos. A Ginástica e suas contribuições para a saúde (Ginástica Geral e de Condicionamento Físico), Resgate dos Jogos e brincadeiras (Brincadeiras populares, Jogos Cooperativos e Jogos de Tabuleiro),

conhecer os *fatores históricos e culturais* das Danças (Criativas e Folclóricas) e das Lutas (Judô e Capoeira). (PPC17, grifos nossos)

Verifica-se que é objetivado nessas ementas não somente a abordagem dos conteúdos considerados tradicionais da EFE, mas também práticas diferenciadas. Aliado a isso, de acordo com estes documentos, são tratados elementos que permeiam as manifestações abordadas, como origem, evolução, regras, técnicas, fundamentos, fatores histórico-culturais e sua relação com o contexto desses alunos, tornando a aprendizagem significativa.

Assim, junto ao objetivo anterior, ao entender o sentido de como, o porquê e o para que são úteis os aprendizados de determinadas manifestações, ao se tratar de conteúdos que sejam significativos para os alunos, o aprendizado na EFE tende a ser efetivo, de maneira que os sujeitos possam levar os conhecimentos adquiridos no componente curricular para suas vidas. Dessa forma, os indivíduos podem adquirir condições e autonomia para construir suas “*‘biografias de movimento*”¹⁵ suficientemente amplas, prazerosas, criativas, autônomas, colaborativas, a partir de um saber-fazer durável, significativo e reflexivo para suas vidas” (SOUZA, 2019, p.13).

O terceiro item, referente ao trabalho da EF nos IFs diz respeito a “Buscar a legitimidade da EF na instituição”, levando em consideração que a área ainda está galgando seu lugar nos IFs. É comum que a EF ainda seja vista como um componente curricular menos importante, e de menor seriedade frente às outras disciplinas. Os entrevistados afirmam que com o trabalho realizado, aos poucos, demais professores têm verificado a relevância da EF, percebendo que a prática pedagógica sobrepuja o simples ato de jogar bola, praticar esportes e realizar atividades recreativas, rompendo a visão estigmatizada do componente.

Há um pouco de estranhamento em relação à educação física lá. Acredito que a gente está tentando consolidar o espaço, mas se a gente não trabalhar com seriedade, não trabalhar buscando dar o seu melhor, a educação física perde espaço, notoriedade, legitimidade dentro da instituição (P2).

A educação física nos Institutos Federais ainda busca sua autonomia disciplinar (P6).

¹⁵ A noção de biografia de movimento, encontrada em Souza (2019) e também em Pires, Barbosa-Rinaldi e Souza (2018), está apoiada nos trabalhos colaborativos de Beck e Giddens, acerca da modernidade reflexiva. Tal termo busca descrever a escrita da vida dos indivíduos, perpassando pelo se-movimentar, caracterizado assim como função precípua da EF nos mais diferentes espaços, contribuindo para a construção de suas biografias de movimento de maneira pedagógica e prazerosa, visando a melhoria de suas existências e da convivência social respeitosa.

A respeito da fala de P2, quando este afirma que os professores precisam trabalhar com seriedade e dar o seu melhor, Rezer e Fensterseifer (2008), ao dissertarem acerca de atitudes que podem inferir na complexidade da docência em EF, afirmam que o professor necessita de um maior domínio conceitual, fazendo com que haja uma ampliação da capacidade de compreensão dos fenômenos de nosso cotidiano. Os autores asseveram que existem exigências em nosso contexto de intervenção que devem ser mais bem compreendidas, sendo necessário também que o docente se afirme como sujeito, exercendo sua capacidade de pensar, deixando de lado sistemas prontos, tomando atitudes próprias, não permitindo a transferência da responsabilidade de pensar para outrem.

Estabelecendo relação ainda com a fala de P2, entendemos que sua afirmação corrobora com o apresentado por Galvão (2002), no que tange às práticas do professor bem-sucedido em EF em sua intervenção profissional. Segundo a autora, o docente precisa mostrar o domínio dos aspectos técnicos, afetivos e sócio-políticos, de modo semelhante ao apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Desse modo, entendemos ser fundamental que o professor de EF conquiste seu lugar mediante boas práticas pedagógicas, demonstrando suas competências no dia-a-dia em quadra/sala de aula.

Esta questão tem sido discutida não somente no âmbito dos IFs, pois embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a qual conferiu a legitimidade legal para a EF tornando-a um componente curricular obrigatório da educação básica, represente conquistas para a área, estas ainda precisam ser consolidadas. Assim, é preciso que haja a promoção de aquisição e construção de conhecimentos que a legitimarão como componente curricular, de forma que ela deixe de ser vista como sinônimo de prática esportiva ou atividade física (KRAVCHYCHYN et al., 2011).

Em sua dissertação a respeito da EF no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Souza Filho (2011) afirma que um fator fundamental para que a EF alcance sua legitimidade é a união entre os grupos de professores do instituto. Para o autor, as ideias e trocas de experiências, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes campi podem ajudar na construção da identidade pedagógica para a EF no contexto dos IFs, sendo capaz de fortalecer sua função sócio educacional na etapa do EM.

Em outro estudo realizado no contexto dos IFs, verificamos que o caminho para a legitimação da EF passa principalmente pelo trabalho docente, no que tange ao planejamento

adequado e orientado por princípios didáticos e metodológicos, como a sistematização de um corpo de conhecimentos a ser ofertado (METZNER et al., 2017). Destarte, não desejamos atribuir a responsabilidade somente ao professor do componente curricular, como se sua atuação fosse responsável para a aquisição da legitimidade da EF no sistema educacional brasileiro.

Tentando complementar o objetivo indicado, buscamos ainda nos PPCs alguma menção em relação à conquista da legitimidade do componente curricular nos IFs, entretanto, não encontramos nenhuma referência. Isto pois, entendemos que este objetivo, como elencado pelos próprios docentes e a partir das pesquisas científicas consultadas, se materializa, sobretudo, a partir da prática pedagógica do docente, em sala de aula e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, das ações empreendidas junto à comunidade escolar e também a partir da recepção do trabalho desenvolvido por parte dos alunos.

O diferencial encontrado nesta investigação quanto a isto é que, no âmbito dos IFs, a prática pedagógica em EF extrapola o momento de aulas do componente curricular, podendo ser explorada a partir das atividades desenvolvidas na pesquisa e na extensão, representando um leque de opções ao professor. Frente às possibilidades ofertadas nos IFs, defendemos que o campo da EF necessita ser mais explorado, com o desenvolvimento de mais projetos de extensão e de pesquisa, aumentando o número de publicações científicas neste contexto e obtendo maior alcance na comunidade interna e externa.

Isto pois, embora os projetos de pesquisa e extensão tenham sido mencionados como potencialidades e os docentes da EF afirmem o desenvolvimento dessas atividades, a área precisa se mostrar mais ativa, de modo que a comunidade escolar – professores de outras disciplinas, coordenadores, alunos, comunidade externa e a comunidade científica, visualizem e reconheçam a importância e grandeza do trabalho desenvolvido. Assim como os IFs têm ganhado notoriedade a partir do desenvolvimento de pesquisas aplicadas e dos desdobramentos em projetos das áreas técnicas, acreditamos no potencial dessas instituições para impulsionar o reconhecimento da EF. Consequentemente, o desenvolvimento dessas atividades acarretará mudanças no cotidiano das aulas de EF, considerando que a visão do componente curricular por parte dos alunos também tende a ser amplificada.

O último indicador relativo aos objetivos da EF nos IFs diz respeito a “Realizar aproximações com a área da formação técnica”. Os professores afirmaram que constantemente

buscam relacionar os conteúdos da EF com a futura área de atuação dos discentes, de modo que estes possam contribuir para suas vidas profissionais, conforme abaixo:

Tento tratar que a realidade ela é única né, ela tem uma unidade, então, que quando eu falo para alguém de informática, que a todo momento ele vai estar trabalhando com o corpo e para todo momento o conhecimento da educação física pode ser implementado ali (P1).

A todo momento a gente tenta perceber essas habilidades e mostrar para eles, para justificar a questão às vezes de um conteúdo, atividade ou algum esporte, ou alguma manifestação corporal ali que possa contribuir de forma, com a formação, a formação profissional deles (P2).

Eu tenho uma unidade chamada promoção de saúde no mundo do trabalho. Eles precisam ter essa conscientização dos cuidados com o corpo para estarem cada vez mais aptos e dispostos para suas práticas e que não tenham nenhum comportamento que venha agravar sua saúde e prejudicar seu desempenho” (P4).

Percebemos que as relações estabelecidas entre a EF e a área de formação dos alunos têm se dado também a partir dos elementos transversais, principalmente no tocante à saúde e ao mundo do trabalho. Diferentemente do encontrado por Boscatto e Darido (2017) em seu estudo, que ao investigarem o contexto da EF em um Instituto Federal do estado de Santa Catarina notaram que o componente curricular não se distancia das características encontradas no ensino regular. Todavia, os autores indicam a necessidade de se realizar uma reorganização no planejamento dos professores, de modo a atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e às demandas da atuação profissional. Para tanto, é imperativo identificar e sistematizar quais são os elementos da cultura corporal que podem ser vinculados à formação integrada à educação técnica (BOSCATTO; DARIDO, 2017).

Semelhantemente aos outros objetivos elencados, recorreremos aos PPCs para verificar como a aproximação com a área técnica tem sido abordada nas ementas da EF, de modo a constatar se este é um item preconizado na organização do componente curricular, ou se são apenas intenções da prática pedagógica dos professores. Constatamos que dos 19 PPCs analisados, das regiões norte e noroeste, 12 mencionam a relação entre a EF e a área técnica do curso. Para exemplificar, pinçamos alguns trechos das ementas:

[...] conteúdos da cultura corporal: Jogos de Salão, Lúdicos e Competitivos; Fisiologia e Anatomia Humana; e Esportes Coletivos. O estudo das relações

político econômicas e sócio históricas, que permeiam os conteúdos citados. *As relações entre Educação Física e o mundo do trabalho na atualidade.* (PPC4)

Esporte, jogos e brincadeiras, dança, ginástica, lutas, contemplados por cinco núcleos: o movimento e a corporeidade, o movimento e os jogos, o movimento e o esporte, o movimento em expressão e ritmo e o movimento e a saúde, *com o intuito de integração da Educação Física com a área técnica.* (PPC11)

Esportes, jogos e brincadeiras, dança, ginástica, lutas [...] com o intuito de integração da Educação Física com a área técnica, *utilizando a metodologia contextualizada para direcionar os conteúdos para a área da Informática.* (PPC12)

Como exemplificado com os excertos acima, a organização da disciplina prevê a relação entre os conteúdos da EF e os temas concernentes à área técnica específica de cada curso. Como verificado também a partir do PPC4, é comum que os professores elenquem os elementos transversais para realizar o diálogo com a futura área de atuação de seus alunos, ou seja, os professores demonstraram direcionar suas práticas pedagógicas de acordo com o que está previsto nos PPCs e ementas da EF. Entendemos que o cotidiano do professor tende a extrapolar o planejamento, considerando que a organização do componente curricular compõe a base para as ações futuras e constantemente sofre alterações, entretanto, é necessário que os objetivos a serem cumpridos estejam claros nessa sistematização prévia, nesse caso, o trabalho dos conteúdos que dão especificidade para a EF, associados às particularidades de cada área técnica.

No tocante às relações estabelecidas com o mercado de trabalho, Silva, Silva e Molina Neto (2016) reconhecem que a EF, na perspectiva de atender as demandas do mercado de trabalho, centra sua ação pedagógica na aquisição de capacidades físicas para este objetivo. De acordo com os autores, a reconfiguração do mercado de trabalho não demanda a formação de corpos fortes para as fábricas, como era almejado pelos movimentos ginásticos europeus, mas sim, formar indivíduos capazes de se readaptar às exigências de um mundo flexível e de uma sociedade em constante transformação. Em nossos achados, verificamos que as aproximações realizadas têm corroborado com a concepção dos autores, de forma que os professores dos IFs investigados buscam conscientizar os alunos de que ao adentrarem no mercado de trabalho, o corpo constantemente fará parte de suas ações e sofrerá consequências. Portanto, o objetivo proposto pelos docentes tem sido preparar os futuros profissionais de maneira consciente e atenta para as vicissitudes do mercado de trabalho.

Dando continuidade à essa discussão, mas também estabelecendo relação com o indicador anterior, a respeito da legitimidade da EF nos IFs, acreditamos que a aproximação com a área de formação destes alunos é importante para que estes e os demais professores da instituição percebam a relevância da área. Assim, para se adquirir a legitimidade da docência em EF, é preciso considerar como ela se dá, independente do âmbito de intervenção, na medida em que se tem o que ensinar, de maneira articulada com um contexto específico, nesse caso, a área técnica (REZER; FENSTERSEIFER, 2008).

Semelhantemente, Kravchychyn et al. (2011) atestam que nas diversas correntes pedagógicas existentes na atualidade para a EF, há um ponto em comum: “os conteúdos escolares serão tanto mais interessantes aos alunos quanto mais estiverem relacionados com seu cotidiano, bem como quanto mais forem úteis para suas vidas” (p. 108). Portanto, entendemos que a relação estabelecida entre a EF e os conteúdos que serão importantes na vida desses alunos não corrobora somente para a legitimidade da disciplina nos IFs, mas também colabora para o reconhecimento e valorização desta por parte da equipe escolar.

4.4.4 A PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO E DISCENTES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Em guisa de conclusão, buscamos ainda identificar a visão da EF a partir da concepção dos coordenadores de curso e discentes dos cursos de EMI. Constatamos, a partir disso, que os coordenadores de curso têm enxergado a EF como um componente curricular de grande importância, principalmente pelos benefícios que este pode trazer aos alunos e ao seu processo formativo. Conforme as falas abaixo, foram destacados aspectos como o trabalho coletivo, o estímulo para a realização de atividades que exigem a participação, o desenvolvimento da linguagem gestual, a competitividade, o trabalho acerca das regras, do certo e do errado, e a característica da EF voltada à promoção da saúde.

Entendemos que a percepção dos coordenadores está principalmente relacionada às características desenvolvidas por meio da EF, que são consequência do trabalho executado, considerando que os itens apontados comumente não são a atividade fim do componente curricular, mas sim estão presentes na prática pedagógica como elementos articuladores do trabalho docente.

Eu vejo uma necessidade muito grande no sentido de estimular a participação, estimular a desinibição, nós temos muitos alunos que a gente vê que basta uma atividade diferente, uma atividade que você tenha que usar o corpo, o diálogo, para ele se soltar, e muitos deles têm essa dificuldade quando você precisa apresentar algum seminário, fazer alguma atividade em grupo, e a educação física ela acaba favorecendo bastante isso. Também assim, a competitividade, de uma forma mais branda né, acho que a educação física tem também esse poder (C3).

A educação física para nós tem uma importância gigantesca, porque toda atividade esportiva tem suas regras, então o aluno começa a aprender não somente assim, tudo que ele vai fazer dentro do colégio ou fora, ele tem que seguir as regras. E fora também, atividades físicas, porque a gente se importa muito com o nível de qualidade de vida também do aluno (C4).

Kravchychyn e Oliveira (2012) relatam que a EF não precisa impor a condição de componente curricular, se comparando à outras disciplinas, mas sim conscientizar e conquistar os alunos, gestores, funcionários, pais e professores de outras disciplinas, mostrando a importância dos conteúdos, dentre os quais está o esporte e suas múltiplas possibilidades. De acordo com os autores, para tanto, é preciso sair da habitual zona de conforto das práticas esportivas, como simples práticas durante as aulas, representando um desafio aos professores. Verificamos assim, que os professores de EF dos IFs têm conseguido mostrar seu trabalho de maneira que os coordenadores já estão reconhecendo o valor da EF como componente curricular.

O reconhecimento profissional é apontado por Folle et al. (2009) como um fator marcante na vida dos professores, sendo obtido comumente a partir das atividades realizadas na disciplina de EF e no treinamento esportivo. De acordo com os autores, o desempenho profissional proporciona maior visibilidade da EF na escola, resultando no sucesso em competições esportivas e em alguns casos, na ampliação da carga horária de trabalho. Desta forma, entendemos a importância de que a EF seja reconhecida nos IFs, considerando que ela está caminhando para sua legitimação, e ainda sofrendo com a baixa carga horária em alguns de seus campi. A valorização e reconhecimento da importância da EF pela equipe escolar, portanto, representa um dos caminhos para a conquista de sua legitimidade nos IFs.

Ainda sobre o assunto, vale-nos uma ressalva no tocante ao comentário de C4, o qual menciona como um dos motivos da importância da EF o aprendizado das regras. Consideramos que seja um dos objetivos da EF no trabalho com manifestações como os jogos e esportes, abordar suas normas e suas regras, pois são integrantes destes conhecimentos. No entanto, não

podemos nos restringir a uma visão reducionista de EF, como responsável por educar os corpos, manter a ordem e a conduta de seus praticantes, tal qual como no período higienista e militar.

Nos chama a atenção a fala de C6, a qual reconhece, a partir da realização dos Jogos dos Institutos Federais do Paraná (JIFPR) em seu campus, a importância da EF e dos esportes, ressaltando o impacto do fenômeno esportivo na vida dos estudantes e na rotina da instituição. A coordenadora afirmou que os jogos representaram marco na área esportiva, configurando-se como um momento de união e de celebração nos IFs.

Ontem aqui foram finalizados os jogos dos Institutos Federais do Paraná. Foi um momento muito importante para a gente, foi um marco na área esportiva, é impressionante o que o esporte é capaz de fazer. Acho que a realização dos jogos auxiliou no aumento dessa percepção. Agora eu como coordenação vou tentar lutar para que isso seja mais estabelecido (C6).

Os Jogos dos IFs têm representado grande importância no contexto dos IFs, uma vez que são realizados nos âmbitos regional, estadual e nacional. A relevância dos jogos e suas consequências positivas para o cenário dessas instituições pode ser observada a partir de uma notícia publicada na Revista Viver IFRS, da Pró-reitoria de extensão do IFRS:

O incentivo ao desenvolvimento de atividades esportivas é uma das dimensões da extensão, vista como primordial pelo IFRS. A prática esportiva é fundamental para o desenvolvimento social dos estudantes e por isso deve ser priorizada nas instituições de ensino. Além de proporcionar o desenvolvimento de hábitos de vida saudável, estimula a busca pela conquista de metas e a disciplina, incentiva o trabalho em equipe, o respeito pelo adversário e melhora a autoestima e a autoconfiança, contribuindo para a formação integral do estudante (p. 69).

As informações contidas nessa notícia certificam o que foi levantado pelos demais coordenadores, no que concerne aos aspectos de possibilidades de transformação da EF e do esporte, no que tange aos aspectos relacionados à saúde, à disciplina, o trabalho em equipe, competitividade etc. O mesmo acontece quando levamos em conta o que é preconizado nas diretrizes dos IFs, a respeito das atividades de extensão como uma de suas finalidades, verificamos assim que na EF os treinamentos esportivos e os jogos têm sido uma das maneiras de se cumprir este critério.

Nesse ponto, acreditamos na força e importância conferida aos JIFs, assim como endossamos a fala dos coordenadores entrevistados e a notícia acima. No entanto, reafirmamos aqui a necessidade da criação e da expansão de projetos para além do treinamento esportivo e dos jogos, pois, a realização de treinamentos esportivos e participação em jogos é algo trivial em

outras escolas e redes de ensino, vide a participação em jogos municipais, regionais e estaduais, jogos abertos e jogos da juventude, por exemplo. Entendendo a realidade dos IFs, suas especificidades organizacionais e pedagógicas – principalmente a partir da relação estabelecida no tripé ensino, pesquisa e extensão – há um vasto campo a ser explorado, sobretudo na área da EF.

No tocante à percepção dos discentes dos IFs, verificamos que o trabalho realizado pela EF nestas instituições é reconhecido por ser diferenciado, quando relacionado às práticas anteriores destes alunos em outras escolas. Os alunos mencionaram que desde o início do curso, foram apresentados a uma EF que vai além da prática esportiva e recreativa, sendo abordados conteúdos variados e com profundidade, levando a discussão e reflexão, assim como a relação com os temas transversais como o trabalho, a mídia e a diversidade.

Nossa aula de educação física vai além daquela educação física padrão, não é só chegar e jogar bola. O professor sempre traz atividades que desenvolvem vários aspectos, não só os aspectos físicos, mas trabalho em equipe, em situações que tem dificuldade, então é bem importante (A8).

Aqui, desde o começo recebemos muitas propostas de trabalhos e projetos diferentes que eram desenvolvidos na educação física junto com a prática do esporte como algo além. E isso fez com que a gente fizesse das coisas mais variadas (A9).

Neste sentido, é necessário proporcionar aos alunos o acesso a conhecimentos que os auxiliem a compreender os determinantes objetivos enredados na disputa por paradigmas de práticas e condutas corporais. Está na conta da EFE auxiliar o discente a compreender melhor o mundo em que vive por meio da cultura corporal, considerando que outras disciplinas também abordem este objeto a partir de suas especificidades. Deste modo, a partir das aulas de EF, com a aquisição dos saberes referentes às práticas corporais, o sujeito estará apto para compreender os modelos existentes na cultura de maneira crítica, tendo assim opções para escolherem a partir de seu referencial corporal com maior autonomia e conscientização (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016).

Bertini Junior e Tassoni (2013) atestam que é importante reconhecer e conscientizar-se dos diferentes processos de desenvolvimento que um trabalho pedagógico e intencional nas aulas de EF pode proporcionar aos alunos nas diversas idades. É afirmado que este reconhecimento e conscientização, no que diz respeito à relevância dos diversos aprendizados que as aulas podem proporcionar, não acontecem espontaneamente, mas sim a partir do trabalho desenvolvido pelo

docente. Nesta direção, a respeito do trabalho docente, entendemos que o trabalho diferenciado apontado pelos alunos pode estar associado à formação continuada destes professores, que são constantemente estimulados pela instituição a buscar a atualização de seus conhecimentos.

Para Fensterseifer e Silva (2011), a experiência inovadora do professor de EF envolve algumas características, que podem não aparecer em sua totalidade, mas representam o movimento de ruptura com a noção de EF como atividade para a concepção de disciplina, tais como:

- a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011, p. 121-122).

Para os autores, estas características representam o investimento pedagógico do professor, denotando comprometimento frente sua prática pedagógica. Assim, consideramos que a EF desenvolvida nos IFs tem se apresentado de acordo com as práticas de investimento pedagógico. Compreendemos que as potencialidades dos IFs contribuem para o funcionamento da EF na instituição, por vezes possuindo uma boa estrutura, materiais diversificados, estabelecimento de relação com a pesquisa e a extensão bem como a DE, permitindo que o docente se reserve maior tempo para a preparação de suas aulas e atendimento aos alunos, e o plano de carreira, que estimula a capacitação dos docentes.

Diante disso, pensando na manutenção das práticas de investimento pedagógico, para que com o tempo não se tornem práticas de desinvestimento, também refletimos acerca das fragilidades presentes nestas instituições. Acreditamos que é preciso fomentar discussões, bem como incitar a união do coletivo em busca de melhores condições estruturais para alguns campi dos IFs, para a melhoria da carga horária da EF, bem como para a melhoria da organização da instituição como um todo.

Ao questionarmos a importância da EF para os discentes, foi possível perceber que entendem sua relevância a partir dos aprendizados que o componente curricular lhes oferece direta e indiretamente, como a aquisição de hábitos saudáveis, a pertinência da prática do exercício físico, o trabalho em equipe, o conhecimento do corpo, o reconhecimento dos limites, o

desenvolvimento das relações interpessoais, a associação entre o ganhar e perder, bem como a aquisição de autonomia e liderança. Estes aspectos foram apontados como conhecimentos que serão levados por esses alunos para sua vida pessoal e profissional, denotando que a EF tem causado impacto na vida destes estudantes dos IFs. Entendemos que, como componente curricular da educação básica, um dos papéis da EF é provocar mudanças na vida dos alunos.

Acredito que promover conhecimentos sobre seu corpo, conhecer seus limites, conhecer como ele funciona, e se inserir e se preocupar com a saúde. Ter uma rotina e adquirir hábitos saudáveis de exercício físico (A3).

Integra muita coisa, saber trabalhar em equipe, saber os seus limites, conhecer seu corpo, conhecer você mesmo, saber lidar com outras pessoas, lidar com o ganhar e com o perder, entre outras coisas (A4).

A gente desenvolve muito a autonomia e liderança, quando se está num jogo e é líder de uma equipe você precisa saber comandar, saber como lidar com as outras pessoas. Então além disso, conviver em grupo (A11).

A prática diversificada e integrada assinalada pelos alunos vai ao encontro do preconizado por Ferreira, Rufino e Darido (2017), ao declararem ser urgente e fundamental a proposição de novos conteúdos, ampliando o conhecimento para além do esporte durante as aulas de EF no EM. Neste sentido, o discurso dos discentes ratifica os objetivos elencados pelos docentes em relação à Possibilitar a compreensão dos conteúdos da EF e Tratar de conteúdos significantes para os alunos, considerando que de acordo com ambos, durante as aulas de EF os conhecimentos são abordados de maneira heterogênea, sustentados por conceituações e reflexões estabelecidas a partir do contexto o qual estão inseridos.

Souza et al. (2017) constataram que os alunos do EM e EPT desejam atividade mais dinâmicas e interativas que propiciem a participação durante o processo de ensino e aprendizagem. Tais estratégias são indicadas para a melhora do interesse pelos conteúdos, podendo resultar na possibilidade de uma melhora no aprendizado e na qualidade do ensino. As autoras ainda revelaram que os alunos se sentem mais desafiados quando a rotina escolar é diversificada, deixando-a mais atrativa de modo a tornar os alunos mais comprometidos com os saberes curriculares. É importante que a EF a ser ofertada pelos alunos, principalmente na etapa do EM seja interessante, assim como ofereça conhecimentos que vão somar às suas experiências.

4.4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo verificar o desenvolvimento da EF nos IFs das regiões norte e noroeste do estado do Paraná a partir da percepção dos docentes, coordenadores de curso, discentes e das ementas do componente curricular. Relativo à EF, especificamente, verificamos que os objetivos elencados pelos professores têm sido: 1) possibilitar a compreensão dos conteúdos da EF, valorizando não somente a prática pela prática, mas o reconhecimento dos saberes relativos à área; 2) tratar de conteúdos significantes para os alunos, de maneira que haja um diálogo com suas necessidades e interesses e os conteúdos da EF; 3) buscar a legitimidade da EF na Instituição, considerando que assim como no cenário macro, o componente curricular ainda busca seu reconhecimento e; 4) realizar aproximações com a área de formação técnica, de maneira que os discentes possam estabelecer relações entre a EF e sua futura área de atuação profissional.

Mediante o diálogo com os professores de EF, verificamos que o trabalho realizado na disciplina, durante as aulas, tem sido satisfatório, atendendo o que se é esperado para o componente curricular. O diferencial da EF, entretanto, é percebido num contexto mais amplo, via a relação estabelecida entre ensino, pesquisa e extensão. Isto posto, julgamos que é deste modo que a EF alcançará sua legitimação nos IFs, não somente pela prática pedagógica cotidiana, e sim a partir dos projetos de pesquisa e extensão, que têm mostrado seu desenvolvimento principalmente por meio de projetos esportivos, envolvendo uma parcela significativa dos alunos dos campi.

Partilhamos de uma concepção de que, embora estas instituições sejam especializadas na oferta da EPT, os alunos não podem ser furtados dos saberes referentes à EF. Desse modo, defendemos a presença da EF nos IFs, sendo necessário que os conteúdos tratados sejam significativos, de modo que as aulas de EF se configurem como momentos prazerosos e duradouros, para que os estudantes levem estes conhecimentos para sua vida e práticas futuras, tendo autonomia e criticidade.

Também verificamos a percepção dos coordenadores e dos discentes a respeito da EF nos IFs. Diante disso, notamos que ao componente curricular tem sido conferido devida importância e reconhecimento por ambas as partes. Acreditamos que isto tem se dado mediante o trabalho realizado pelos professores de EF em suas aulas, bem como a partir do desenvolvimento de

projetos de pesquisa e extensão. Neste contexto, os projetos de treinamento esportivo têm se destacado, tendo em vista a realização dos Jogos dos Institutos Federais, evento que tem ganhado notoriedade dentro da instituição.

Acreditamos ainda na necessidade da expansão destes projetos, abarcando mais campos da EF que não somente o esportivo, considerando que os IFs possuem estrutura característica, com suas especificidades organizacionais e pedagógicas, que embora possua suas fragilidades, são as potencialidades que chamam maior atenção e conferem a identidade destas instituições. Assim, julgamos pertinente que a EF amplie o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, divulguem as atividades e produções realizadas, no sentido de conferir notoriedade à área da EF, assim como desejamos que este paradigma seja propagado para outras instituições de ensino no país.

De modo a encerrar este manuscrito, ensejamos o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas que abordem a temática aqui suscitada, principalmente por professores e alunos integrantes do *corpus* acadêmico dos IFs, objetivando a manutenção e o desenvolvimento dessas instituições que (desde que hajam os devidos investimentos) tendem a cada vez mais revelarem sua grandeza e magnitude no cenário educacional brasileiro.

4.4.6 REFERÊNCIAS

A integração e o desenvolvimento social através das competições esportivas. Eventos - **Revista VIVER IFRS**. Ano 3, n. 3, p. 68-69, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ViverIFRS/article/viewFile/1341/1154>> Acesso em: 09 jan. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, edição n. 4, 2011.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 27(3):467-83, jul-set 2013.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. 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, p. 99-111.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 31 out. 2016.

FERREIRA, A. F.; RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Perfil dos alunos do Ensino Médio e suas implicações para a Educação Física. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 71-90.

FENSTERSEIFER; P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan/mar. 2011.

FOLLE, A. *et al.* Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009.

GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 1(1):65-72, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.

ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 173-186, jan./mar. de 2016.

KRAVCHYCHYN, C. *et al.* Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2011.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Educação física escolar e esporte: uma vinculação (im)prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 11, n. 1, p. 61-70, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

METZNER, A. C.; *et al.* Contribuição da educação física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 106-123, setembro/2017.

MOLINA NETO, V. *et al.* A educação física no ensino médio ou para entender a era do gelo. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro/2017.

NARDON, T. A. DARIDO, S. C. Ensino Médio: o afastamento das aulas de educação física. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 57-70.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista da educação física/UEM**, Maringá, 8(1):21-27, 1997.

PIRES, A.F.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; SOUZA, J. O que tem sido ou não tem sido a formação profissional em educação física no Brasil? Reflexões e provocações a partir da teoria da modernização reflexiva. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1407-1420, 2018.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar à Prática**, 11/3: 319-329, set./dez. 2008.

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

SOUZA, J. de. Educação física reflexiva – problemas, hipóteses e programa de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25002, 2019.

SOUZA FILHO, M. **A configuração da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN: contexto e perspectivas atuais.** [Dissertação de mestrado] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUZA, V. F. M. *et al.* Da ação pedagógica à mudança da prática docente: os jogos e as brincadeiras em uma experiência com o ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 03-14, jan./mar. 2017.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado teve como objetivo investigar as características organizacionais e pedagógicas do componente curricular educação física (EF) dos cursos de ensino médio integrado (EMI) dos Institutos Federais (IFs). Com vistas a cumprir o proposto, dividimos o trabalho em três frentes, materializadas em três artigos. Iniciamos o trabalho com um estudo documental, apresentando como se caracteriza a estrutura da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e dos IFs neste contexto, situando o objeto a ser estudado; em seguida, abordamos a EF nos projetos pedagógicos dos cursos de EMI dos IFs do estado do Paraná, mapeando como o componente curricular é contemplado na estrutura destes documentos; estreitamos nossa investigação ao elaborar um diagnóstico, a partir da percepção da coordenação pedagógica, docentes e discentes, a respeito das especificidades organizacionais e pedagógicas dos IFs do estado do Paraná e da EF nesse contexto.

No primeiro artigo da dissertação, buscamos apresentar nosso campo investigativo, perpassando pela trajetória da EPT no Brasil, discorrendo acerca de suas transformações e características ao longo dos anos. Verificamos que no decorrer do último século, foram inúmeras as modificações no cenário da EPT desde seu início, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, com objetivo exclusivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho, assumindo seu caráter assistencialista. Não com a mesma intensidade, mas notamos que este objetivo permaneceu, principalmente com o surgimento da viabilidade de se obter a formação integrada, rompendo com o modelo dual e de terminalidade do ensino, obtendo junto à qualificação profissional, a formação de nível médio, possibilitando a ascensão do grau de escolaridade e a inserção em cursos de graduação.

Em relação à expansão da EPT, averiguamos que nos últimos dez anos houve uma grande expansão da modalidade de ensino em números gerais e em relação ao EMI e a esta modalidade vinculada à Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia (RF). Atribuímos este crescimento sobretudo à implementação de políticas públicas que fomentaram seu desenvolvimento, como o Plano Nacional de Educação, o PNE vigente, a criação do PRONATEC e especialmente a criação dos IFs, expandindo a RF para quase a totalidade das macrorregiões do país.

A partir dos dados do INEP ainda estabelecemos um comparativo em relação à formação dos docentes desta modalidade com o ensino propedêutico, constatando que há um maior número de mestres e doutores na EP. Entendemos esta disparidade mediante a valorização do grau de formação no plano de carreira desses docentes e a partir da existência da proposta de verticalização do ensino, presente nos IFs. Embora não seja um estudo aplicado, e sim apenas uma análise de documentos, já conseguimos perceber, sobretudo acerca dos IFs, que há especificidades que denotam suas diferenças frente outras instituições no país.

Tendo com o primeiro artigo, contextualizado nosso objeto de estudo, levamos a cabo mais uma análise documental no segundo artigo, enfocando especificamente o componente curricular EF. Iniciamos nosso levantamento verificando que os projetos em sua maioria possuem sua aprovação recente, e que a EF se apresenta de forma diversificada em relação à carga horária e ao ano do curso a qual é ofertada, considerando que não há uma normativa que prevê a padronização para a EF, ficando a cargo dos cursos a sua definição.

Ao analisarmos os itens relativos às ementas da EF nos cursos de EMI dos IFs, elaboramos três indicadores que sintetizam a proposta do componente, sendo eles o estudo dos conteúdos da cultura corporal nos diferentes contextos histórico, social e cultural e o desenvolvimento do senso crítico do aluno; a integração dos conteúdos da EF com a área técnica específica do curso; e a EF relacionada à saúde. No tocante aos conteúdos abordados nestes documentos, constatamos a presença do esporte, jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, lutas e práticas de aventura. Também averiguamos nas ementas a presença dos elementos articuladores, dentre os quais notamos a predominância dos elementos saúde, mundo do trabalho, mídia e diversidade.

No que diz respeito às características gerais, não verificamos dessemelhanças que fizeram com que a EF nessas instituições pudesse ser considerada diferenciada das demais instituições no país. Entretanto, denotamos que para além do trabalho como componente curricular, a EF está presente no cotidiano dos alunos a partir das atividades acadêmicas complementares, podendo ser contemplada a partir de projetos de ensino, pesquisa, extensão, atividades de formação social, humana e cultural, projetos de formação inicial e continuada. Destacamos ainda a presença dos projetos de treinamento esportivo, os quais tem conferido prestígio à EF nestas instituições mediante a participação nos Jogos dos IFs.

A partir do segundo artigo constatamos algumas particularidades, assim como nos instigamos a examinar o contexto dos IFs mais de perto. Dando continuidade assim, no terceiro artigo e quarto artigos, elaborados a partir de uma pesquisa qualitativa descritiva, a qual abordamos por meio de entrevistas semiestruturadas coordenadores de curso, professores de EF e discentes dos cursos de EMI dos IFs das regiões norte e noroeste do Paraná.

No terceiro artigo, abordamos o contexto geral, destacando as especificidades organizacionais e pedagógicas que emergiram na fala dos sujeitos a partir de potencialidades e fragilidades, reconhecendo que os IFs não são permeados somente por aspectos positivos, mas que também possuem itens que merecem atenção para seu aperfeiçoamento. No tocante às potencialidades, as categorias elencadas foram Questões pedagógicas e Questões organizacionais do trabalho docente, desdobrando-se as subcategorias relação ensino, pesquisa e extensão, verticalização do ensino, interdisciplinaridade, DE, plano de carreira, estruturas físicas e materiais, relação com a equipe e autonomia. Verificamos que estas especificidades caminham em associação, considerando que a existência de uma assiste a de outra.

Em relação às fragilidades, identificamos itens que geram impactos nas Questões organizacionais do trabalho docente, emergindo as subcategorias estruturas físicas e materiais, carga horária da EF, organização da instituição e absorção de funções. Tais pontos apareceram em menor frequência, quando comparadas às potencialidades, entretanto, lançamos um olhar crítico com vistas a despertar esforços para sua melhoria.

Considerando os achados apresentados neste terceiro artigo, considerando também os dados encontrados a partir dos outros dois estudos desenvolvidos, acreditamos que a EF tende a ser mais desenvolvida no campo do ensino, pesquisa e extensão. Considerando que os IFs oferecem, a partir de sua estrutura única, a oportunidade de que as atividades sejam desenvolvidas a partir do tripé, que os docentes possuem DE, e que a interdisciplinaridade é encorajada, entendemos que a EF possui um caminho a ser percorrido. Não só em busca de sua legitimidade, mas no sentido de se firmar no contexto dos IFs, em consonância com os diferenciais existentes nestas instituições.

O quarto artigo buscou verificar especificamente os pontos relacionados à EF, e a partir dos relatos, estabelecemos relação com os objetivos propostos pelos docentes de EF para sua prática pedagógica, percebendo que a atenção tem sido dada de modo a 1) possibilitar a compreensão dos conteúdos da EF; 2) tratar de conteúdos significantes para os alunos; 3) buscar

a legitimidade da EF na Instituição e; 4) realizar aproximações com a área de formação técnica. Consideramos que o trabalho dos professores tem sido satisfatório, atendendo o que se espera para o componente curricular. O diferencial encontrado na área da EF nos IFs foi observado a partir de uma visão mais ampla, mediante a relação estabelecida entre o ensino, a pesquisa e a extensão, com destaque para os projetos esportivos.

Além disso, foi possível obter o diagnóstico da EF a partir da percepção dos coordenadores de curso e discentes, sendo conferido ao componente curricular devida importância e reconhecimento por ambas as partes. Inferimos que isto tem acontecido não somente a partir do trabalho realizado pelos professores em suas aulas, mas também pelo desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão. Os projetos de treinamento esportivo, junto à realização dos Jogos dos IFs, têm conferido notoriedade à área da EF no contexto dos IFs.

Destarte, frente ao percurso trilhado para a realização deste estudo, constatamos que o conjunto de especificidades organizacionais e pedagógicas dos IFs tem favorecido o trabalho dos professores e o processo de ensino e aprendizagem. Como instituições que foram concebidas com o intuito de se tornarem um novo paradigma educacional no cenário brasileiro, sua identidade está sendo firmada, pautada nestas características. No tocante à EF, acreditamos que os achados de nosso estudo vão ao encontro do que se é conjecturado para o componente curricular, aliado ao fato de que a área tem buscado se desenvolver nestas instituições para além da sala de aula, se fazendo presente como promotora do movimento humano e desenvolvendo conhecimentos relacionados à esta área de estudos, por meio de projetos de pesquisa e extensão.

É pertinente frisar que por mais que a EF nos IFs já possui características que a diferenciam de outras instituições no país, a partir das especificidades organizacionais e pedagógicas elencadas no terceiro artigo, a área, e os IFs como um todo, têm potencial para expandir ainda mais seu desenvolvimento, principalmente no ramo da pesquisa e extensão. De modo a ampliar as possibilidades para a comunidade interna e externa, bem como contribuir para a expansão da produção do conhecimento no campo da EF e da EPT.

Diante disso, julgamos que nosso estudo cumpre com seus objetivos, demonstrando a grandeza destas instituições que tiveram eminente expansão nos últimos dez anos, reforçando a importância de que investimentos na RF e nos IFs sejam permanentes. Também consideramos que o modelo e características existentes nos IFs precisam ser considerados como um exemplo a ser seguido pelas demais instituições de ensino no país.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. C. S. A educação profissionalizante durante o estado ditatorial. **Anais do V Congresso Norte-Nordeste de pesquisa e inovação**. Instituto Federal de Alagoas, 2010.
- AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, p. 01-25, 2017.
- AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.
- ANDRADE, A. F. B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. [Tese de doutorado] Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2014.
- ANVERSA, A. L. B. *et al.* Análise da área da educação física escolar nos periódicos brasileiros (2010-2015). **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 317-327, abr./jun. 2018
- BARABASCH, A.; WATT-MALCOLM, B. Teacher preparation for vocational education and training in Germany: a potential model for Canada? **Compare**, vol, 43, n. 2, 2013, p. 155-183.
- BARCELLOS, M. E.; SOUZA, E. G.; FONTANA, L. R.; TOLEDO, S. W.; BRAGA JUNIOR, C. A reforma do ensino médio e as desigualdades no brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V.2 n. 13, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, edição n. 4, 2011.
- BASTOS, R. M. B. O surpreendente êxito do sistema educacional Finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 70 jul-set. 2017.
- BECK, U. **Sociedade de Risco: rumo à uma outra modernidade**. São Paulo: Ed. 34, 2011.
- BELTRAMI, D. M. Dos fins da educação física escolar. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 27-33, 2. sem. 2001
- BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 27(3):467-83, jul-set 2013.
- BETTI, M. “Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? ”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, vol. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-115, dez. 2011.
- BOLZAN, D.P.V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria, Ed. Da UFSM, 2009, p. 131-148.
- BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. 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, p. 99-111.

BOSCATTO, J.D.; IMPOLCETTO, F.M.; DARIDO, S. A base nacional comum curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, V. 28, nº 48, setembro/2016, p. 96-112.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí, Editora Unijuí, 1999.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento **Movimento** - Ano VI – N. 12 - 2000/1

BRACHT, V. *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr/jun de 2011.

BRANDÃO, A. C. P. *et al.* Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.22, n.2, p. 343-355, jul./dez., 2015

BRASIL, INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Enem 2015 por Escola**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>> Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em: 24 jan. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008

_____. **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> Acesso em: 03 jan. 2019.

_____. **Expansão da Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. **Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012: Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm> Acesso em: 07 nov. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 31 out. 2016.

_____. **Lei n. 11.741 de 16 de Julho de 2008: Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: 24 jan. 2019.

_____. **Lei n. 11892 de 2008:** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. **Lei n. 12.513 de 26 de outubro de 2011:** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm> Acesso em: 06 abr. 2018.

_____. **Lei n. 12.796 de 04 de Abril de 2013:** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em: 24 jan. 2019.

_____. **Lei n. 13.005 de 15 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. **Lei n. 13.325 de 29 de Julho de 2016:** Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113325.htm> Acesso em: 07 nov. 2018.

_____. **Lei n. 13.325 de 29 de Julho de 2016:** Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113325.htm> Acesso em: 07 nov. 2018.

_____. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____. MEC. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2018. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>> Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. Medida Provisória n. 746, de 22 de Setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...] e dá outras providências.** Diário Oficial da União. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** Concepção e diretrizes. MEC/SETEC, Brasília, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 03/18,** de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-

rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 26 jan. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 06/12**, 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>. Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 31 out. 2016.

BROCH, C. **Trabalho docente em educação física na educação superior**: configurações e satisfação profissional. [Tese de doutorado] Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

CARVALHO, E. J. G de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2012.

CASTRO, V. G. As atribuições da educação física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 124-135, setembro/2017.

CÊA, G. S. S. A Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos. **Reunião Anual da ANPEd**, 29a, 2006, Caxambu, trabalho apresentado ANPEd, 2006, 21p.

CHAUÍ, M. S. A reforma do ensino. **Revista Discurso**, n. 8, p.148-160. São Paulo: Hucitec, maio, 1978.

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

COLOMBO, I. **Educação para um novo tempo**: o Instituto Federal. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RODRIGUES, A. C. B.; SANCHES NETO, L. Saúde, educação física escolar e a produção de conhecimentos no Brasil. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 15., 2007, Pernambuco/ **CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 2., 2007, Pernambuco. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/026.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2018.

DEITA, R. A.; LARA, A. M. de B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.

DIAS, D. I.; CORREIA, W. R. A educação física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, 27(2):277-87, abr-jun, 2013.

FENSTERSEIFER; P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan/mar. 2011.

- FENSTERSEIFER, P. E.; PICH, S. Educação, educação física escolar e diversidade cultural. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S283-S296, abr./jun. 2014
- FERREIRA, A. F.; RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Perfil dos alunos do Ensino Médio e suas implicações para a Educação Física. In: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação Física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017, p. 71-90.
- FERREIRA, S. L.; ANDRADE, A.; SOUZA, F. E. C. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 2. p. 01-19, Janeiro de 2018.
- FOLLE, A. *et al.* Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.
- GALVÃO, Z. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 1(1):65-72, 2002.
- GARÍGLIO, J. A. A educação física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso *sui generis*. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 69-88, jan. 2002
- GARÍGLIO, J. A.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “novo” ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro/2017
- GASPAROTTO G. S.; NAVARRO R. T. Tratamento e abordagens da Educação Física: o Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. **R. bras. Ci. e Mov** 2017;25(2):154-165.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2017.
- GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **MOTRIZ** - Volume 5, Número 1, Junho/1999.
- IFPR. **Atividades complementares**. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/atividades-complementares/>> Acesso em: 12 nov. 2018.
- IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 – 2018** (Versão revisada – Março/2017). Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.
- IFPR. **Projeto pedagógico do curso técnico em biotecnologia integrado ao ensino médio**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PPC-Biotecnologia-JAGUARIA%C3%8DVA-10112014.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2017.
- IFPR. **Resolução n. 54 de 21 de Dezembro de 2011**. Dispõe sobre a Organização Didático Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores no âmbito do Instituto Federal do Paraná – IFPR. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-54.11-ODP-M%C3%A9dio.pdf>> Acesso em: 17 mai. 2018.

IFPR. **RESOLUÇÃO Nº 002/2009** - CONSELHO SUPERIOR. Estabelece diretrizes para a gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Disponível em: < <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao-002-2009.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2018.

ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 173-186, jan./mar. de 2016.

INACIO, H. L. D. *et al.* Práticas corporais de aventura [na natureza] na educação física escolar: uma experiência em escolas da rede municipal de Goiânia. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 2015, Vitória. Anais do Conbrace - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 27 mar. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 set. 2017.

JARDIM, N. F. P. *et al.* O mundo do trabalho como elemento articulador dos conteúdos da educação física escolar. **Motrivivência** v. 26, n. 43, p. 150-163, dezembro/2014.

JIFPR – Jogos dos Institutos Federais do Paraná. **Jogos do IFPR 2018 reúnem 700 estudantes-atletas em Umuarama**. 5 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://jogos.ifpr.edu.br/jogos-do-ifpr-2018-reunem-700-estudantes-atletas-em-umuarama/>> Acesso em: 17 nov. 2018.

- KRAVCHYCHYN, C. *et al.* Educação física escolar brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2011.
- KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B. Educação física escolar e esporte: uma vinculação (im)prescindível. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – v. 11, n. 1, p. 61-70, 2012.
- KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma Proposta de Sistematização e Desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 02, p. 39-62, maio/agosto de 2008.
- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**. v.41 n.144 set./dez. 2011.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.
- LIBÂNEO J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.
- MACEDO, P.C.S. Educação profissional e desenvolvimento territorial: a expansão dos Institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V.2 N. 13, 2017.
- MENDES, M. C. **Análise do impacto da Lei 12.772/12 na remuneração dos professores de ensino básico, técnico e tecnológico da rede federal de educação**. 2017. 20 f. TCC (Graduação) - Curso de Tecnólogo em Recursos Humanos, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí, Teresina, 2017.
- MENDONÇA, G.; ALVES, C.; FIGUEIREDO, Z. O lugar e o sentido do esporte nas narrativas de experiências dos professores de Educação Física no ensino técnico integrado. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, (S1. A), 2017, p. 272-281
- MESQUITA, S. S. A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015.
- METZNER, A. C. *et al.* Contribuição da educação física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 106-123, setembro/2017.
- MIRANDA, A. C. M.; LARA, L. M.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A Educação Física no ensino médio: saberes necessários sob a ótica docente. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.3 p.621-630, jul./set. 2009.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, núm. 41, p. 269-280, 2009.

- MOLINA NETO, V. *et al.* A educação física no ensino médio ou para entender a era do gelo. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro/2017.
- MORENO, A. C. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. **G1 Educação**. 6 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml>> Acesso em: 28 jun. 2018.
- NAHAS, M. V. Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. **Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar** / Escola de Educação Física e Esportes, p.17-20, 1997.
- OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista da educação física/UEM**, Maringá, 8(1):21-27 ,1997.
- OLIVEIRA, J. L. C.; NUNES, C. P. A carreira docente nos Institutos Federais em comparação com outras escolas públicas. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 2, p. 185-204, maio/ago. 2017
- OLIVEIRA, R. Ilhas de excelência em meio ao caos. **El País**. São Paulo, 12 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/09/economia/1481304596_960196.html> Acesso em: 28 jun. 2018.
- OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **RETTA**, vol. I, n. 01, p. 89-108, jan./jun. – 2010.
- OTRANTO, C.R. A política de educação profissional do Governo Lula. Trabalho aprovado para apresentação na 34ª **Reunião da ANPED**, Natal: RN, 2011.
- PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**: Proposta de diretrizes curriculares nacionais. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – Setec/MEC. São Paulo, 2012.
- PACHECO, E. **Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.
- PACHECO, E. M. (Org.). **Escolas técnicas e desenvolvimento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_oglobo_171007.pdf>. Acesso: 23 ago. 2018.
- PACHECO, E.M.; PEREIRA, L.A.C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, Ano VII, Número 16, Fevereiro de 2009
- PAIVA, L. D. C.; SOUZA, N. M. P.; OTRANTO, C. R. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro: vantagens, desvantagens e primeiros desafios da instituição. **RBEPT**, N. 10, Vol. 1, 2016.
- PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. (orgs.) **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2ª ed., Londrina: Eduel, 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Curitiba: SEED, 2008.

PERALTA, D. A.; DIAS, A. L. B.; GONÇALVES, H. J. L. Educação profissional nos EUA: traços históricos, legais e curriculares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 969-987, jul./set. 2018

PERUCCHI, V.; MUELLER, S. P. M. Características das atividades de pesquisa dos professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 20, n. 44, p.73-88, set./dez., 2015.

PIMENTEL, G. G. A. *et al.* Atividades alternativas na educação física escolar. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, Bebedouro/SP - Vol. V—setembro/2017.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. R. B. B. Os planos de carreira premiam os melhores professores? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

PIRES, A.F.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; SOUZA, J. O que tem sido ou não tem sido a formação profissional em educação física no brasil? Reflexões e provocações a partir da teoria da modernização reflexiva. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1407-1420, 2018.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar à Prática**, 11/3: 319-329, set./dez. 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALDAÑA, P.; TAKAHASHI, F.; GAMBA, E. Apesar de cortes, institutos federais lideram nota do Enem em 14 Estados. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 de Janeiro de 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/01/1950323-apesar-de-cortes-institutos-federais-lideram-nota-do-enem-em-14-estados.shtml>> Acesso em: 28 jun. 2018.

SANTOS, N. S. **Fatores endógenos e exógenos que afetam o desempenho de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: os casos da Bahia e do Espírito Santo. [Tese de doutorado] – Universidade Católica de Salvador, Salvador/BA, 2018.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SE²PIN - Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação. **Anais - SE²PIN**. Disponível em: <http://sepin.ifpr.edu.br/?page_id=8556> Acesso em: 13 mar. 2019.

SE²PIN - Seminário de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação. **Apresentação**. Disponível em: <http://sepin.ifpr.edu.br/?page_id=6095> Acesso em: 18 dez. 2018.

SILVA, E. M.; FRAGA, A. 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) 2014 Abr-Jun; 28(2):263-72

- SILVA, F. M.; COFFANI, M. C. R. S. O lugar da educação física no ensino médio: entre a presença e a ausência do aluno. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 4, p. 164-185, out./dez. 2013.
- SILVA, M. A.; OLIVEIRA E SILVA, L.; MOLINA NETO, V. Possibilidades da educação física no Ensino médio técnico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 325-336, jan./mar. de 2016.
- SILVA, M. A.; SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. Possibilidades da educação física no Ensino médio técnico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 325-336, jan./mar. de 2016.
- SILVA, M. G.; ACKERMANN, S. R. Da extensão universitária à extensão tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com a sociedade. **Extensão tecnológica**: revista de extensão do Instituto Federal Catarinense. Blumenau/SC, n. 02, p. 09-18, 2014.
- SILVA, R. B. *et al.* A educação física escolar em Maringá: Experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 69-83, jan. 2007.
- SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA FILHO, M. **A configuração da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN**: contexto e perspectivas atuais. [Dissertação de mestrado] Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- SOUZA, F.C.S.; SILVA, S.H.S.C. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 05, Julho/2016.
- SOUZA, J. de. Educação física reflexiva – problemas, hipóteses e programa de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25002, 2019.
- SOUZA, V. F. M. *et al.* Da ação pedagógica à mudança da prática docente: os jogos e as brincadeiras em uma experiência com o ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 03-14, jan./mar. 2017
- TAHARA, A. K. DARIDO, S. C. Proposta de unidade didática acerca das práticas corporais de aventura, trilhas interpretativas, educação física escolar etecnologias de informação e comunicação (TIC). **Revista Corpoconsciência**. v.18 (2). Faculdade de Educação Física/UFMT. 2014, p.55-68.
- TANI, Go *et al.* **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da USP, 1988.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr. 2000.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1998
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em ação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo”. 5 ed 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 175p.

VIEIRA, S. L. Política (s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. 3ª ed. Brasília: Liber editora, 2011.

VOLPATO, G. **Ciência: da filosofia à publicação**. 6. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013

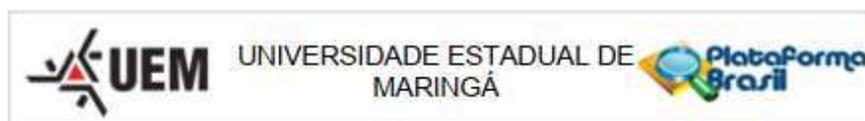
WANDERLEY JUNIOR, E. S., CEZAR, E. H. A. A Educação Física como disciplina formadora no ensino médio/técnico: investigando a sua relevância. **Caderno de Educação Física e Esporte**. 2013; 11(2): 49-59.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M.H.; AMÂNCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, abr./jun. 2007

ZANDONÁ JUNIOR, A.; CARNEIRO, F. H. S. Reflexões acerca do currículo e metodologia da Educação Física no Instituto Federal de Goiás: a experiência com materiais didáticos. **Retos**, número 34, 2018, p. 337-342.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 1: Parecer Consubstanciado do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – COPEP da Universidade Estadual de Maringá – PR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: NOTAS SOBRE AS ESPECIFICIDADES ORGANIZACIONAIS E PEDAGÓGICAS

Pesquisador: IEDA PARRA BARBOSA RINALDI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 02029218.5.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.032.034

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa apresentado por pesquisador do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta como objetivo primária investigar, a partir da percepção dos docentes, coordenação pedagógica e discentes, as especificidades organizacionais e pedagógicas dos Institutos Federais do estado do Paraná, especificamente da Educação Física como componente curricular. Como objetivo secundário informa 1) Identificar as características dos docentes de educação física atuantes nos Institutos Federais da região norte e noroeste do estado do Paraná; 2) - Averiguar as singularidades organizacionais e pedagógicas nos Institutos Federais da região norte e noroeste do Paraná a partir da visão dos professores de educação física e coordenadores de curso; 3) Verificar o trato do componente curricular educação física frente às particularidades dos Institutos Federais da região norte e noroeste do Paraná, sob a percepção dos professores de educação física e coordenadores de curso; 4) Identificar o nível de significância da educação física de acordo com a percepção de alunos dos cursos de ensino médio integrado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900
 UF: PR Município: MARINGÁ
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br

Apêndice 1: Matriz analítica.

VARIÁVEL	DIMENSÃO	INDICADORES	QUESTÃO	TÓPICOS DERIVADOS	OBJETIVO RELACIONADO
Docente	Perfil profissional	Formação inicial	Qual ano de conclusão da formação?		Identificar as características dos docentes de educação física atuantes nos Institutos Federais da região norte e noroeste do estado do Paraná;
	Atuação profissional	Pós-graduação	Qual o seu grau de formação?		
Instituição que atua		Trabalha somente no Instituto Federal?			
		Já trabalhou em outras instituições com a EF no ensino médio?			
Tempo de atuação profissional		Há quanto tempo atua como professor(a) no Instituto?			
Institutos Federais	Características organizacionais e pedagógicas dos Institutos	Organização dos IFS	Como se organizam os Institutos como instituições que compõem a Rede Federal de Ensino?	-Organização das ações; -Equipes de trabalho; -Tripé (ensino/pesquisa/extensão). -Questões burocráticas; -Contratação de docentes; -Plano de carreira; -Dedicação exclusiva; -Formação profissionalizante -Verticalização -Estrutura Física -mobilidade estudantil	Averiguar as singularidades organizacionais e pedagógicas nos Institutos Federais da região norte e noroeste do Paraná a partir da visão dos professores de educação física e coordenadores de curso;
		Estrutura dos IFS	Como é a estrutura física e organizacional desta instituição?		
		Em sua opinião, quais pontos relacionados à estrutura da instituição favorecem o trabalho desenvolvido com a EF?			

Discentes	Nível de significância da EF para os alunos¹⁷	conteúdos específicos dos cursos técnicos	especifica dos cursos ofertados é considerada? Se sim, de que forma?		
		Perfil dos alunos	Idade Série Curso		
			Como pode descrever a educação física nos Institutos Federais?		
			Para você, qual a importância da EF em sua formação?		
		Percepções da EF	Qual a relação estabelecida entre a EF e a formação técnica?		
			Além da educação física enquanto componente curricular, há a presença de projetos ou atividades extracurriculares relacionadas à EF?		
					Identificar o nível de significância da educação física de acordo com a percepção de alunos dos cursos de ensino médio integrado.

¹⁷ As questões referentes a esta dimensão foram feitas somente para os discentes entrevistados.