



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER**

ERICA CORDEIRO CRUZ SOUSA

**CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO IFBA**

**Salvador
2023**

ERICA CORDEIRO CRUZ SOUSA

**CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO IFBA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), Faculdade de Educação (FACED), Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel.
Coorientadora: Profa. Dra. Marize Souza Carvalho.

**Salvador
2023**

Sousa, Erica Cordeiro Cruz.

Contribuições para o planejamento didático-pedagógico da educação física nos cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFBA [recurso eletrônico] / Erica Cordeiro Cruz Sousa. - Dados eletrônicos. – 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zülke Taffarel.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Marize Souza Carvalho.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Planejamento educacional. 2. Planejamento didático - pedagógico. 3. Educação - Formação profissional. 4. Ensino médio. 5. Educação física. 6. Crítico-Superadora. 7. Pedagogia histórico- crítica. 8. Psicologia histórico - cultural. I. Taffarel, Celi Nelza Zülke. II. Carvalho, Marize Souza. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. IV. Título.

ERICA CORDEIRO CRUZ SOUSA

**CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO IFBA**

Tese submetida à banca como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Salvador, 2 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Celi Nelza Zülke Taffarel (ORIENTADORA)

Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Marize Souza Carvalho (COORIENTADORA)

Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Gaudêncio Frigotto (TITULAR)

Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Márcia Morschbacher (TITULAR)

Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Docente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Rosicler Teresinha Sauer Santos (TITULAR)

Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Angelina Pandita-Pereira (TITULAR)

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de São Paulo (USP)
Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Petry Rocha Lordelo (SUPLENTE)

Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)

Nair Casagrande (SUPLENTE)

Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Ivson Conceição Silva (SUPLENTE)

Doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 02/12/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata **ERICA CORDEIRO CRUZ SOUSA**, de matrícula 2019124973, intitulada Contribuições para o Planejamento Didático-Pedagógico da Educação Física nos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFBA. Às 09h do citado dia, através Webconferência Síncrona (Google Meet), foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel que apresentou os outros membros da banca: Profa. Marize Souza Carvalho, Prof. Guadêncio Frigotto, Profa. Márcia Morschbacher, Profa. Angelina Pandita Pereira, Profa. Rosicler Teresinha Sauer Santos e Prof. Petry Rocha Lordelo. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

CELI NELZA ZÜLKE TAFFAREL
PRESIDENTE

Documento assinado digitalmente
gov.br CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
Data: 07/12/2023 23:05:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARIZE SOUZA CARVALHO, UFBA
EXAMINADORA EXTERNA AO PROGRAMA

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIZE SOUZA CARVALHO
Data: 03/12/2024 19:28:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, UERJ
EXAMINADOR EXTERNO À INSTITUIÇÃO

Marcia Morschbacher

Documento assinado digitalmente
gov.br GAUDENCIO FRIGOTTO
Data: 02/12/2024 22:05:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MÁRCIA MORSCHBACHER, UFSM
EXAMINADORA EXTERNA À INSTITUIÇÃO

Rosicler Teresinha Sauer Santos

ROSICLER TERESINHA SAUER SANTOS, IFBA
EXAMINADORA EXTERNA À INSTITUIÇÃO

Angelina Pandita Pereira
ANGELINA PANDITA-PEREIRA, UFBA
EXAMINADORA INTERNA

Petry Rocha Lordelo
PETRY ROCHA LORDELO, IFBAIANO
EXAMINADOR EXTERNO À INSTITUIÇÃO

Erica Cordeiro Cruz Sousa
ERICA CORDEIRO CRUZ SOUSA
DOUTORANDA

Dedico esta tese:

Aos meus pais,
pelo apoio incondicional por toda a minha vida.

Ao meu irmão e à minha irmã.
Obrigada pela proteção e acolhida desde a infância e por
valorizar tanto os meus feitos. Essa conquista é nossa.
Tenho orgulho do caminho que fomos trilhando.

Aos meus sobrinhos.
Vocês são essa geração para a qual defendo o direito à
educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade
socialmente referenciada.

Às professoras e aos professores,
que trabalham incansavelmente pela humanização na
perspectiva da emancipação humana.

Nada depende da pessoa isolada.
Nesse sentido, agradeço a todos que, de diferentes maneiras,
cruzaram meu caminho durante este percurso, contribuindo para a
formação do que sou hoje, possibilitando objetiva e subjetivamente
a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Percebo o quão difícil é escrever esta seção – não por falta de clareza em reconhecer cada mão que me trouxe até aqui, mas pelo receio de deixar de citar alguém que merece estar presente neste momento. Este percurso foi muito mais do que uma conquista acadêmica; proporcionou experiências inéditas, vivências enriquecedoras, amadurecimento, e amigos que pretendo levar para a vida. E, junto disso, também trouxe os desafios, os medos e as angústias que me fizeram imergir num autoconhecimento.

Àquelas e àqueles cuja presença física já não é mais possível, mas que muito contribuíram na construção histórica do que sou hoje, em especial à minha avó, Adalice de Paiva Sousa (*in memoriam*), mulher, trabalhadora rural, cuja ausência sentimos profundamente.

À minha amada família, sobretudo, aos meus pais, Albam Paiva Sousa e Ana Rita Cordeiro Cruz Sousa, que caminham ao meu lado, percebendo-me, encorajando-me, lutando, sofrendo e celebrando minhas conquistas. Minha gratidão por estarem sempre presentes, apoiando meus projetos e garantindo todas as condições para que eu chegasse ao doutorado. Agradeço pelos afagos nos momentos mais difíceis e por todo o amor dedicado a mim. Aos meus amados irmãos, Elton e Elane, obrigada pela proteção e acolhida desde a infância e por valorizar tanto os meus feitos. Sinto que essa conquista é nossa. Tenho orgulho do caminho que fomos trilhando. Contem comigo. Meu amor por vocês é grande.

À amiga-irmã Jamile Priscila, pelo apoio, incentivo e carinho compartilhados. Esse percurso foi mais leve com nossos encontros; agradeço profundamente por sua amizade e seu apoio.

Aos amigos da cidade de Barreiras, por simplesmente coabitarem em mim em muitos momentos; apesar do tempo e da distância, o carinho só aumenta.

À minha orientadora, Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel, pela orientação, acolhida, paciência e por toda a ajuda concedida por meio dos conhecimentos transmitidos. Para além disso, por valorizar nossa autonomia, por vibrar com as nossas conquistas e ser grande incentivadora. Tenho uma profunda admiração por seu domínio teórico, seu rigor científico e sua posição política.

À minha coorientadora, Marize Souza Carvalho, que dividiu de forma intensa a responsabilidade de orientação; com sua sabedoria, humildade, leveza e sensibilidade, ensinou-me a crescer academicamente e, também, como pessoa. Tenho gratidão pela amizade construída ao longo desses anos, dividindo angústias, fazendo reflexões ampliadas sobre a vida e, claro,

dando altas risadas. Obrigada por me acolher nesse período e acima de tudo por ser uma grande amiga.

Aos membros da banca de qualificação e defesa desta tese, pela disponibilidade em avaliar e contribuir para o processo de fechamento desse ciclo. Para além da admiração quanto ao mérito acadêmico, evidencio meu respeito por compartilharem a referência de educação, de vida e de “ser humano”.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, representado por professores(as), funcionários(as) e técnicos terceirizados que, independentemente de suas inúmeras responsabilidades, viabilizaram as condições para que o presente trabalho fosse realizado.

A todos os colegas e amigos da Rede LEPEL, pela calorosa acolhida; com vocês, pude cursar disciplinas, conviver e partilhar as angústias. Meu carinho por vocês é especial, e espero que continuemos em contato.

Aos colegas técnico-administrativos e docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/*campus* Irecê, por me proporcionar momentos de reflexão, construção, formação e alegrias. Vocês foram essenciais para a constituição da minha sensação de pertencimento no IFBA.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio fundamental nesta caminhada.

A todos que, embora não nominados, partilharam momentos no decorrer desses anos de doutoramento, dentro ou fora da universidade, muito obrigada!

A essência do trabalho educativo consiste no [...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens

(Saviani, 2013, p. 13).

SOUSA, Erica Cordeiro Cruz. **Contribuições para o planejamento didático-pedagógico da educação física nos cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio do IFBA**. 2023. 321. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador/BA.

RESUMO

A presente tese **insere-se** entre as que abordam como objeto de pesquisa o planejamento de ensino, na sua singularidade, nos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM), e, na particularidade, no componente curricular Educação Física. **Problematiza** a teoria pedagógica que fundamenta a Educação Física na EPTIEM. Delimita como **problema**: a realidade dos(as) professores(as) de Educação Física que atuam na EPTIEM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), no que diz respeito às contradições e incongruências dos documentos normativos e referenciais teórico-pedagógico-metodológicos tratados nos planejamentos didático-pedagógicos. O **objetivo** é apresentar contribuições para o planejamento didático-pedagógico, considerando os fundamentos da Educação Física Crítico-Superadora (EF-CS), da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC) para enfrentar e superar as contradições da Educação Física na EPTIEM do IFBA, na perspectiva da formação humana *omnilateral*, politécnica e unitária. A **hipótese** parte das contradições ou incongruências entre os referenciais teórico-pedagógico-metodológicos expressos nos documentos normativos e planejamentos didático-pedagógicos dos(as) professores(as) de Educação Física no Ensino Médio, o que dificulta o trato do conhecimento clássico da cultura corporal, uma vez que a não sistematização e/ou a fragmentação desses conhecimentos impossibilitam o desenvolvimento intelectual e de pensamento teórico dos(as) estudantes. A **discussão teórica dos dados** levantados nos documentos, na bibliografia e no questionário semiestruturado *online* passou pelo debate sobre a dualidade histórica formativa do Ensino Médio e para a formação dos jovens trabalhadores reestruturada conforme as necessidades do modo de produção capitalista, que reduz a formação básica comum, flexibiliza o currículo e a oferta de ensino a distância, aligeira a formação profissional e nega o direito ao conhecimento. Os **resultados** apontam que há uma contradição e incongruências entre o que está previsto nos documentos normativos oficiais do IFBA e os planejamentos de ensino da Educação Física. **Concluimos** e defendemos o planejamento didático-pedagógico ancorado em pressupostos da EF-CS, da PHC e da PsiHC, que contemplam desde a delimitação das finalidades (para que ensinar), dos objetos (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), até a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições), aspectos que compõem o conjunto das determinações que se evidenciam na tríade conteúdo-forma-destinatário. Além disso, defendemos a relevância das características específicas “diagnóstica, judicativa e teleológica” no trato dos conteúdos clássicos da Educação Física no EPTIEM, para que cada estudante tenha o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata. Explicitamos, também, a relevância da transmissão e fundamentação teórica de caráter contra-hegemônico, da defesa ao direito à educação escolar verdadeiramente pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, da defesa dos Institutos Federais e da luta pela revogação Lei n. 13.415/2017 e da reestruturação do Ensino Médio a partir de uma Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Planejamento Didático-Pedagógico; Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio; Educação Física Crítico-Superadora; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This thesis is one of those whose object of research is teaching planning, in its uniqueness, in Technical Professional Education Integrated to Secondary Education (Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – EPTIEM) courses, and in the particularity of the Physical Education curriculum component. It problematizes the pedagogical theory that underpins Physical Education in EPTIEM. The problem is: The reality of the Physical Education teachers who work in the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia's (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia IFBA) EPTIEM, with regard to the contradictions and inconsistencies of the normative documents and theoretical-pedagogical-methodological references dealt with in didactic-pedagogical planning. The objective is to present contributions to didactic-pedagogical planning considering the foundations of Critical-Supervisory Physical Education (Educação Física Crítico-Superadora – EF-CS), Historical-Critical Pedagogy (Pedagogia Histórico-Crítica – PHC) and Historical-Cultural Psychology (Psicologia Histórico-Cultural – PsiHC) in order to confront and overcome the contradictions of Physical Education at IFBA's EPTIEM, from the perspective of omnilateral, polytechnic and unitary human formation. The hypothesis is based on the contradictions or incongruities between the theoretical-pedagogical-methodological references expressed in the normative documents and didactic-pedagogical plans of high school Physical Education teachers, which make it difficult to deal with the classic knowledge of body culture, since the non-systematization and/or fragmentation of this knowledge makes it impossible for students to develop intellectually and theoretically. The theoretical discussion of the data gathered from the documents, the bibliography, and the semi-structured online questionnaire went through the debate on the historical duality of high school education and the training of young workers, restructured according to the needs of the capitalist mode of production, which reduces common basic education, makes the curriculum more flexible, offers distance learning, lightens professional training and denies the right to knowledge. The results show that there are contradictions and inconsistencies between what is laid down in the IFBA's official normative documents and the teaching plans for Physical Education. We conclude and defend didactic-pedagogical planning based on the assumptions of EF-CS, PHC and PsiHC, which include the delimitation of the purposes (what to teach for), the objects (what to teach), the respective forms materialized in actions and operations (how to teach), as well as due consideration of the recipient (who is being taught to) and the objective conditions of the educational work (under what conditions), aspects that make up the set of determinations that is evident in the content-form-recipient triad. Moreover, we defend the relevance of the specific characteristics “diagnostic, judgmental and teleological” in the treatment of the classic contents of Physical Education in the EPTIEM, so that each student has mastery of the properties of reality – not given to capture immediately. We also explain the relevance of the transmission and theoretical foundation of a counter-hegemonic character, the defense of the right to truly public, free, secular and socially referenced quality school education, the defense of the Federal Institutes and the fight to repeal Law No. 13,415/2017 and the restructuring of High School based on a Common National Curriculum Base.

Keywords: Didactic-Pedagogical Planning; Technical Professional Education Integrated into High School; Critical-Overcoming Physical Education; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

RESUMEN

Esta tesis es una de aquellas cuyo objeto de investigación es la planificación de la enseñanza, en su singularidad, en los cursos de Educación Técnico Profesional Integrada a la Enseñanza Media (Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – EPTIEM), y en la particularidad del componente curricular de Educación Física. Problematisa la teoría pedagógica que sustenta la Educación Física en la EPTIEM. Se problematisa la realidad de los profesores de Educación Física que trabajan en el EPTIEM del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Bahía (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA), en relación a las contradicciones e inconsistencias de los documentos normativos y referentes teórico-pedagógico-metodológicos abordados en la planificación didáctico-pedagógica. El objetivo es presentar aportes a la planificación didáctico-pedagógica considerando los fundamentos de la Educación Física Crítico-Supervisiva (Educação Física Crítico-Superadora – EF-CS), la Pedagogía Histórico-Crítica (Pedagogia Histórico-Crítica – PHC) y la Psicología Histórico-Cultural (Psicologia Histórico-Cultural – PsiHC) para enfrentar y superar las contradicciones de la Educación Física en la EPTIEM del IFBA, desde la perspectiva de la formación humana omnilateral, politécnica y unitaria. La hipótesis parte de las contradicciones o incongruencias entre los referentes teórico-pedagógico-metodológicos expresados en los documentos normativos y planes didáctico-pedagógicos de los profesores de Educación Física de bachillerato, que dificultan el abordaje de los saberes clásicos de la cultura corporal, ya que la no sistematización y/o fragmentación de esos conocimientos imposibilita el desarrollo intelectual y teórico de los estudiantes. La discusión teórica de los datos recogidos en los documentos, bibliografía y cuestionario semiestructurado en línea incluyó un debate sobre la dualidad histórica de la enseñanza media y la formación de jóvenes trabajadores, reestructurada según las necesidades del modo de producción capitalista, que reduce la enseñanza básica común, flexibiliza el currículo, ofrece educación a distancia, aligera la formación profesional y niega el derecho al conocimiento. Los resultados muestran que existen contradicciones e incoherencias entre lo establecido en los documentos oficiales reglamentarios del IFBA y los planes de enseñanza de la Educación Física. Concluimos y defendemos la planificación didáctico-pedagógica a partir de los presupuestos de la EF-CS, la PHC y la PsiHC, que contemplan desde la delimitación de los fines (para qué enseñar), los objetos (qué enseñar), las respectivas formas materializadas en acciones y operaciones (cómo enseñar), hasta la debida consideración del destinatario (a quién se enseña) y de las condiciones objetivas de la labor educativa (en qué condiciones), aspectos que conforman el conjunto de determinaciones que se evidencian en la tríada contenido-forma-receptor. Además, defendemos la relevancia de las características específicas “diagnóstica, enjuiciadora y teleológica” en el tratamiento de los contenidos clásicos de la Educación Física en EPTIEM, para que cada alumno tenga dominio de las propiedades de la realidad -no dadas a captar inmediatamente-. También se explica la importancia de la transmisión y fundamentación teórica de carácter contrahegemónico, la defensa del derecho a una educación escolar de calidad verdaderamente pública, gratuita, laica y con referencia social, la defensa de los Institutos Federales y la lucha por la derogación de la Ley 13.415/2017 y la reestructuración de la educación secundaria a partir de una Base Curricular Común Nacional.

Palabras-clave: Planificación Didáctico-Pedagógica; Educación Técnico Profesional Integrada a la Enseñanza Secundaria; Educación Física Crítico-Supervisiva; Pedagogía Histórico-Crítica; Psicología Histórico-Cultural.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1 – Desenvolvimento metódico e planejado da investigação.....	50
Mapa 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica...	121
Mapa 2 – Atuação do IFBA no estado da Bahia	131
Organograma 1 – Princípios teóricos-metodológicos, categorias e unidades de análise no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA sobre a sistematização e organização pedagógica do planejamento de ensino	148
Organograma 2 – Síntese acerca dos princípios teórico-metodológicos, categorias e unidades para organizar e sistematizar o planejamento didático-pedagógico	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificações das Concepções Pedagógicas ou Abordagens da Educação Física	97
Quadro 2 – Síntese da legislação referente à Educação Física brasileira	100
Quadro 3 – Síntese do percurso histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	118
Quadro 4 – Atuação do IFBA no estado da Bahia	131
Quadro 5 – Agrupamento dos <i>campi</i> segundo os critérios definidos	135
Quadro 6 – Objetivos estratégicos do IFBA	141
Quadro 7 – Inserção regional dos <i>campi</i> do IFBA	149
Quadro 8 – Relação de <i>campi</i> do IFBA que ofertam os Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio em Informática	150
Quadro 9 – Características gerais da Educação Física nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática do IFBA	152
Quadro 10 – Modelo da Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática do <i>campus</i> Barreiras	158
Quadro 11 – Modelo da Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações do <i>campus</i> Barreiras	159
Quadro 12 – Principais conteúdos tratados nos PPCs-Informática do IFBA	165
Quadro 13 – Principais referências bibliográficas dos PCCs-Informática do IFBA	168
Quadro 14 – Documentos legislativos e normativos institucionais	169
Quadro 15 – Listagem de professores(as) de Educação Física do IFBA, por <i>campus</i> , ano de referência 2022	171
Quadro 16 – Experiência docente em anos, conclusão da formação inicial, atuação na docência em Educação Física escolar, atuação na docência no IFBA, por ordem de retorno da pesquisa	175
Quadro 17 – Levantamento planejamento de ensino	186
Quadro 18 – Teses e dissertações que discutem Educação Física no Currículo Integrado	186
Quadro 19 – Elementos fundantes da Pedagogia Histórico-Crítica	192
Quadro 20 – Seleção de conteúdos para o Ensino Médio segundo o Coletivo de Autores (1992)	202
Quadro 21 – Documentos institucionais do IFBA	212
Quadro 22 – Conteúdo estruturante e conteúdos básicos apresentados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Física do Estado do Paraná (Paraná, 2008)	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	122
Tabela 2 – Percentual relativo à fundamentação em documentos normativos.....	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo e distribuição dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFBA, por <i>campus</i>	134
Gráfico 2 – Tempo em anos do efetivo exercício na docência em Educação Física escolar .	174
Gráfico 3 – Tempo em anos de trabalho dos(as) professores(as) no IFBA.....	174
Gráfico 4 – Carga horária semanal de trabalho dos(as) professores(as) de Educação Física	177
Gráfico 5 – Fundamentação teórica do trabalho pedagógico dos(as) professores(as)	179
Gráfico 6 – Sistematização gráfica do quantitativo das dissertações e teses encontradas com os termos de buscas nos bancos de dados digitais (2008-2022)	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2019	116
Figura 2 – Níveis e modalidades de ensino do IFBA	122
Figura 3 – Síntese do processo de rastreamento das produções acadêmicas (dissertações e teses)	184
Figura 4 – Tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013).....	197
Figura 5 – Proposta de dinâmica do trabalho pedagógico com base em Saviani, considerando os cinco passos/momentos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final).....	205
Figura 6 – Relação entre os tipos de plano e o planejamento	213

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio
BTD	Banco de Teses e Dissertações
C&T	Ciência e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPTIEM	Curso de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTC	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CÓD.	Código
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COVID-19	Doença causada pelo Coronavírus 2019 (SARS-CoV-2)
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CTIEM- INFORMÁTICA	Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da Educação Física
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EF-CS	Educação Física Crítico-Superadora
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTIEM	Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio
ETHNÓS	Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte
FACED	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MCTI	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações
MEC	Ministério da Educação
MS	Magistério Superior
NUTESES	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial
PCN-EM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDA	Plano de Dados Abertos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIS	Planos de Desenvolvimento Institucional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCS	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PROSEL	Processo Seletivo
PsiHC	Psicologia Histórico-Cultural
PUC-GOÍÁS	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RI	Repositório Institucional
RIT	Relatório Individual de Trabalho
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEC-BA	Secretaria de Educação da Bahia
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
SLS	Semestre Letivo Suplementar
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNEDS	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTROITO – UMA PRÉVIA CONTEXTUAL DO OBJETO E AUTORA	23
1. INTRODUÇÃO.....	31
1.1. PROBLEMÁTICA PRINCÍPIOS E O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	46
1.1.1. .Sobre a Investigação: Método e Princípios Teóricos- Metodológicos da Pesquisa	46
1.1.2. Sobre a Exposição: estruturação lógica de exposição da pesquisa	51
2. DO TRABALHO EM GERAL AO TRABAHO PEDAGÓGICO.....	53
2.1. NATUREZA E A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL	53
2.2. ÀS PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	63
2.3 MAS, AFINAL, O QUE É PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO?	69
3. SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO	74
3.1. PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO HISTÓRICO-CULTURAL	77
3.2. ADOLESCÊNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES	88
4. NATUREZA, ESPECIFICIDADE E OBJETO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	92
5. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: O CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO	103
5.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA	104
5.1.1. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	119
5.1.2. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.....	122
5.2. CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO	123
6. CONSIDERAÇÕES DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO IFBA	126

6.1. PERCURSO DA PESQUISA: LEVANTAMENTO DOS DADOS.....	127
6.1.1. Caracterização e critérios de seleção dos <i>campi</i> /cursos do IFBA	130
6.1.2. O questionário semiestruturado <i>online</i> e as fases de validação do instrumento ..	136
6.2. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES E DO QUESTIONÁRIO	138
6.2.1. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA, vigência de 2020-2024	138
6.2.2. Projeto Pedagógico Institucional do IFBA.....	143
6.2.3. Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio em Informática do IFBA	150
6.2.4. Questionário Semiestruturado <i>Online</i>	171
6.3. LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	182
6.3.1. Banco de dados: dissertações e teses acadêmicas	183
7. CONTRIBUIÇÕES PARA SISTEMATIZAÇÃO E (RE)ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	188
7.1. O PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO À LUZ DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DELIMITADOS	190
7.2. ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
REFERÊNCIAS	229
GLOSSÁRIO	247
APÊNDICES	249
ANEXOS	320

INTROITO – UMA PRÉVIA CONTEXTUAL DO OBJETO E DA AUTORA

Uma tese de doutorado tem por exigência acadêmica o compromisso social e a “reflexão lógica que implica na constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção sobre a realidade complexa e contraditória” (Taffarel, 1993, p. 10), ou seja, o compromisso de demonstrar a relação entre a dimensão ontológica, gnosiológica e epistemológica intrínseca às condições políticas, sociais, econômicas e culturais, bem como a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática. Diante disso, começaremos por uma nota pessoal¹, expondo elementos pertinentes para uma compreensão inicial sobre a temática.

Aqui estou, na elaboração desta tese, contrariando a lógica que reserva a ciência para uma pequena parcela da população; no entanto, quero mais: quero mais gente alcançando e se qualificando, que as filhas e os filhos da classe trabalhadora possam usufruir dessas políticas públicas que me possibilitaram trilhar os caminhos até aqui.

E, daí, inicia-se o interesse por essa temática, o qual foi/vem se engendrando ao longo da minha formação – desde o Ensino Médio, perpassando a graduação e as pós-graduações (*lato e stricto sensu*) – e está presente hoje na minha atuação profissional. Nesse âmbito, tenho como referência um conjunto de análises realizadas nos últimos anos na condição de professora dos diversos níveis e modalidades de ensino², o que, especialmente, concretizou-se com meu ingresso em 2019 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)³, como professora substituta.

Concluí o Ensino Médio no ano de 2005 no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), unidade de ensino de Barreiras; na época meu entendimento sobre o CEFET limitava-se ao discurso de qualidade reproduzido por muitos que afirmavam que aquela era uma das melhores instituições públicas. Mas, em 2003, quando ingressei, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) estava em plena transição para o de Luiz Inácio Lula da

¹ Apenas nesse espaço tratarei da questão pessoal.

² Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Superior e formações continuadas de professores(as).

³ Informações: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; Sigla: IFBA; Código: 599; CNPJ: 10.764.307/0001-12; Unidade Administrativa: Pública Federal; Categoria Administrativa: Autarquia Federal; Endereço do site da IES: www.ifba.edu.br.

Silva (Lula). Aqui, destaco algumas questões relativas às reformas neoliberais⁴ que há muito tempo vêm sendo (im)postas no Brasil. Quando ingressei na instituição, o CEFET/Barreiras não ofertava o Ensino Médio Técnico Integrado, pois o Governo FHC preconizou uma reforma dirigida ao sistema produtivo, a qual favoreceu os interesses dos setores educacionais privados. Com isso, cursei apenas o Ensino Médio regular. Para compreender um pouco desse movimento⁵, temos que retornar à Reforma da Educação Profissional, instituída pelo Decreto n. 2.208/1997⁶, a qual separou os cursos de formação profissional e de Ensino Médio, como meio de racionalizar os custos com treinamento.

Essa cisão, segundo Almeida (2003, p. 113), recolocou a dualidade do sistema educacional brasileiro, e os segmentos de Ensino Médio e de ensino profissional passaram a ser organizados de maneira paralela e sem equivalência. Além disso, o Decreto n. 2.208/1997 e suas regulamentações também reduziram a participação do Estado, vetando a União de criar e manter novas Escolas Técnicas Federais, o que limitou a expansão da Rede Federal. Ao mesmo tempo, incentivou a ampliação da participação do empresariado na oferta e no financiamento de educação profissional, beneficiando, assim, a rede privada, a qual ampliou a oferta e a formação técnica e profissional com o recebimento de recursos federais, como já se verificava com o Sistema S⁷.

A proibição de expandir a Rede Federal e outras determinações do Decreto n. 2.208/1997 foi derrubada em 2004 pelo Decreto n. 5.154/2004⁸, no Governo Lula, o qual assumiu um programa político que tem o Estado como ator central – retomando o papel de planejador do desenvolvimento –, indicando a proposta de renovação da educação profissional brasileira, com fomento ao desenvolvimento local e regional.

⁴ As reformas neoliberais do Estado brasileiro foram realizadas sob a orientação de agências e organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

⁵ Esta discussão será retomada mais adiante no capítulo 5, acerca da contextualização e caracterização histórica da Rede Federal.

⁶ Revogado pelo Decreto n. 5.154/2004. Regulamentava o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁷ Sistema “S” é a denominação dada ao conjunto de instituições relacionadas aos setores produtivos da indústria, do comércio, da agricultura, dos transportes e cooperativas que atuam na qualificação e formação profissional e, também, na assistência social de trabalhadores. Esse sistema se inicia na década de 1940, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ao longo das décadas posteriores, surgiram mais sete: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

⁸ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

O Decreto n. 2.208/1997 foi revogado e a expansão da Rede Federal, retomada, tendo como marco a Lei n. 11.892/2008⁹, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ou simplesmente Institutos Federais (IFs), como ficaram conhecidos.

Em **2008**, ingressei no curso de licenciatura em Educação Física. Ao longo dessa trajetória, diversas questões sobre a formação/atuação profissional apareceram. Um exemplo, apenas para elucidar: no momento de planejar, selecionar os conteúdos, pôr em prática a *práxis* pedagógica nas primeiras experiências nos estágios curriculares, percebia que as metodologias de trabalho aprendidas no curso não vinham ao encontro da proposta educacional que encontrava nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) – quando existiam – nem nos planejamentos de ensino que almejava.

Diante disso, questionava os documentos e a própria formação sobre o modo de ensinar (como ensinar) os conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental, sendo que não compreendia as diferenças envolvidas em cada ciclo de escolarização. Isso causava diversas vezes a compreensão da mudança a partir apenas da “dificuldade” do conteúdo, ou seja, ao passar de série¹⁰ o estudante ia se valendo de conteúdos mais “difíceis”.

Com base nessas experiências que se configuraram antes mesmo da conclusão do curso, foi possível perceber que a formação acadêmica requeria mais conhecimentos que respondessem a essas e outras inquietações que não foram sanadas. Exemplificando: quais são os conteúdos de ensino da Educação Física escolar para além das quatro modalidades esportivas¹¹? Como ensinar? Qual é a melhor forma de organizar o ensino dos conteúdos da Educação Física para contribuir para a formação dos(as) estudantes? Como organizar o conhecimento em cada série/ano de escolarização? Essas questões, entre outras, levaram-me a buscar uma formação continuada, e aqui estamos nós.

Um fato que considero relevante citar – e ao mesmo tempo julgo um absurdo – é que, após anos de formada, ainda na prática encontro as angústias compartilhadas na tese de Taffarel (1993), quase 20 anos após a sua defesa; os questionamentos ali apontados perpassaram também a minha formação. A Profa. Celi Taffarel já traçava em seus estudos as perversidades que os “mecanismos” tinham diante da formação profissional, que continuavam em seu exercício.

⁹ Vide Decreto n. 7.022/2009, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

¹⁰ Nesse período, o Ensino Fundamental era compreendido da 1ª série até a 8ª série. Atualmente, a Educação Básica se divide em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, ou Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

¹¹ Nessa época era muito comum trabalhar em todo ano letivo as quatro modalidades esportivas (basquete, futebol, vôlei e handebol).

Entre esses mecanismos, destaca: as relações de trabalho, de ensino e de aprendizagem; as condições profissionais associativas, organizacionais, legais e referentes às políticas educacionais; os salários; a própria formação profissional; a dicotomia existente entre teoria e prática; entre outros. Essas vivências e esses estudos me alertaram sobre o fato de que algo não ia bem com a formação inicial e continuada de professores(as), a prática pedagógica, o trato com conhecimento da área, havendo o esvaziamento dos conteúdos, a profunda deficiência teórica; percebi que por muitos anos fui submetida à formação fundamentada no tecnicismo do “aprender a aprender”.

No ano de **2011**, recém-formada, ingressei como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), cursando a disciplina Fundamentos Psicológicos da Aprendizagem Escolar. Também foi depois de ingressar no PPGEdu que integrei o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), liderado pela Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel, minha atual orientadora. Trabalhando com os(as) integrantes desse grupo e outros acadêmicos, tive a oportunidade de articular conhecimentos e raciocinar sobre a formação acadêmica e profissional com base no materialismo histórico-dialético, o que vem cada vez mais consolidando meu referencial.

Dando sequência aos meus estudos e a tantas outras indagações, em **2014** ingressei na especialização (*lato sensu*) em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, ofertada pelo Grupo LEPEL/UFBA. O curso privilegiava a formação continuada do(a) professor(a) pesquisador(a), ancorada em uma consistente base teórica e tomando por fundamento a teoria do conhecimento marxista, uma abordagem da Educação Física Crítico-Superadora e a cultura corporal como objeto de estudo.

Entre **2014-2015**, complementei os estudos no curso de especialização (*lato sensu*) em Pedagogia Histórico-Crítica para Escolas do Campo através da Ação “Escola da Terra”, do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), executado pela UFBA em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC), as prefeituras e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Um dos desafios propostos nessa formação consistia na elaboração do planejamento a partir dos “cinco passos” do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Entretanto, para muitos dos alunos, essa foi uma tarefa impossível; entre as diversas razões dessa inviabilidade, destaca-se o fato de que não conseguíamos transpor para a prática

pedagógica o que o autor estava falando, motivo pelo qual, ao menos em meu caso, acreditava na dificuldade de organizar o ensino que realizava com base nas orientações teóricas dadas.

Concluída a especialização, atuei nos anos seguintes como Apoio Técnico-Pedagógico pela UFBA nas versões II (2015-2016) e III (2016-2017), quando tive a oportunidade de conhecer o trabalho dos(as) formadores(as) em vários municípios da Bahia e também de participar da formação oferecida em cada uma delas, os avanços e as incorporações realizadas em cada tempo histórico.

Em **2016**, ingressei na pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Em **2018**, realizei o Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professor Substituto do IFBA, com atuação no *campus* Barreiras. Mas fui convocada em **2019** para o *campus* Irecê¹², onde trabalhei com o componente curricular Educação Física nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Biocombustíveis, Eletromecânica e Informática, além do componente curricular Qualidade de Vida no Curso Técnico em Administração Integrado em Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)¹³.

No que tange ao exercício da profissão, como primeira experiência na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM) registrada na Rede Federal, os dois primeiros modelos que me vieram à mente para nortear minhas ações foram: i) reproduzir o modelo de Ensino Médio regular, do qual fui egressa e com o qual tive contato no estágio supervisionado; ou ii) garantir uma formação aos jovens a partir dos referenciais que venho fundamentando ao longo dos últimos anos.

Concomitantemente a todo esse processo formativo, desde a graduação estagiei e trabalhei em escolas públicas de Educação Básica das redes municipais (Ensino Fundamental I e II), estaduais (1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio) e federal (na EPTIEM). Além disso, exerci a docência no nível superior em uma instituição particular, ministrando algumas disciplinas no curso de Educação Física. Nesse contexto, acabei atentando-me mais ainda para uma questão: o ensino e a organização da prática pedagógica desde a formação inicial até a formação continuada de professores(as), o que motivou a escolha deste objeto de estudo e de investigação.

É desse lugar que parto, enquanto doutoranda e docente, com a pretensão de contribuir, através desta pesquisa, para o debate e o aprofundamento teórico em relação à Educação Física nos currículos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Diante de tal questão, outras se

¹² Irecê é um nome indígena que significa “pela água, à tona d’água, à mercê da corrente”. Trata-se de um município do estado da Bahia que se localiza na região setentrional da Chapada Diamantina.

¹³ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

apresentam: como está organizado o trabalho pedagógico dos(as) professores(as) de Educação Física que trabalham nessa instituição? Como o(a) professor(a) de Educação Física do IFBA organiza seu planejamento de ensino/trabalho a partir das legislações básicas da educação profissional e do Ensino Médio e das normatizações institucionais?

Nesse sentido, é crucial destacarmos quatro questões que se entrecruzam na análise do período¹⁴ em que ocorrem os estudos-pesquisas-investigações. A *primeira questão* é que não podemos desconsiderar a crise sanitária ocasionada pela pandemia de COVID-19, doença causada por um coronavírus, mais especificamente o SARS-CoV-2¹⁵. A *segunda questão*, levando em consideração a alta taxa de transmissão apresentada pela COVID-19, está ligada à necessidade de tomar medidas de proteção individual e coletiva, entre elas o isolamento social e o uso de máscara. Para isso, parte dos trabalhos e das atividades aderiram às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e passaram a ser realizados a distância. Este trabalho é um exemplo das mudanças que precisaram ser feitas para a contenção da doença. A *terceira questão* refere-se ao entendimento de que a forma “remota”, “não presencial” ou “por meios digitais” das atividades curriculares e extracurriculares realizadas durante os Semestres Letivos Suplementares (SLS) da UFBA foi uma das escolhas possíveis para o enfrentamento social dos desdobramentos da pandemia, e não uma decorrência direta e “natural” da pandemia. Nesse contexto, compreendemos que o “ensino *online*”, em nossa sociedade, mediada objetivamente por um projeto neoliberal de educação (Freitas, 2012; 2014), intensifica uma lógica específica de estruturação, pautada em uma tendência a generalizar a automatização do trabalho pedagógico, em específico, da formação da subjetividade do(a) professor(a) (e estudante), “simplificando os processos deste momento de intensificação de uma crise social, sanitária e educacional” (Nascimento, 2021, p. 3). E a *quarta questão*, de cunho pessoal, diz respeito ao fato de que as mudanças abruptas impactaram diretamente na produção desta tese; esse impacto relaciona-se aos desafios e ao adoecimento somático¹⁶ desse processo, a exemplo das modificações dos planejamentos de estudos e da pesquisa em si, da alteração do objeto de

¹⁴ De 2020 ao momento atual. Resolução CONSUNI n. 1/2020, que regulamenta as atividades de ensino não presencial dos SLS da UFBA, em caráter emergencial, excepcional e temporário para os cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, por meio de atividades *online*.

¹⁵ Em fevereiro de 2020, foi identificado em São Paulo/Brasil o primeiro caso de COVID-19, doença causada pelo vírus sincicial respiratório Sars-CoV-2, transmitida através do contato com partículas respiratórias de pessoas infectadas. Até 17 de junho de 2022, no mundo, foram mais de 270.155.054 casos confirmados e mais de 5.305.991 vidas perdidas, sendo o Brasil o terceiro país em número de infectados no período (22.193.479 casos) e o segundo em número total de mortes (617.095) (Disponível em: <https://dadoscoronavirus.dasa.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2022).

¹⁶ Processo com o qual venho lutando diariamente; refiro-me a problemas como bloqueio da escrita, ansiedade, insônia, inflamações na coluna vertebral, dificuldade de cumprir prazos, entre outros.

pesquisa em decorrência da inexecução, da necessidade de (re)pensar a partir das condições objetivas e subjetivas os próximos “passos”.

Entendemos e defendemos a Formação Continuada de Professores como fator basilar para qualificar ainda mais a formação e o trabalho docente; é importante frisar que todos esses cursos realizados durante esses anos ocorreram a partir das políticas públicas de Estado – não de governos! Além disso, durante o governo bolsonarista (2018-2022), encontramos ações que aceleraram ainda mais a precarização e a perda da autonomia da educação pública, gratuita, laica, de qualidade e socialmente referenciada. Essas ações ocorreram no grande processo de contingenciamento dos recursos da Educação, que, no contexto do Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União (Lei n. 14.144/2021), retirou mais de R\$ 600 milhões¹⁷ previstos em 2021 para o financiamento de pesquisas e projetos científicos. Assim, inviabilizou o desenvolvimento no setor de Ciência, Tecnologia e Inovação, uma vez que a maior parte desse montante – R\$ 655,4 milhões –, seria destinada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), em cumprimento da Lei Complementar n. 177/2021, que tornou o investimento científico obrigatório.

Destarte, afirmamos que esse cenário prejudica diretamente a qualificação da formação continuada, do desenvolvimento da ciência e do planejamento coletivo/colaborativo dos(as) professores(as), afetando questões relacionadas ao bem-estar físico, mental e emocional do(a) professor(a), bem como a qualidade de seu trabalho.

Os questionamentos presentes neste estudo foram compostos tanto pelas diversas ações que o trabalho pedagógico envolve(u) quanto pela articulação entre os fundamentos psicológicos, pedagógicos e metodológicos, em especial pela orientação excepcional e valorosa das professoras doutoras Celi Nelza Zülke Taffarel e Marize Souza Carvalho, além dos estudos e das discussões realizadas em disciplinas, grupos de estudos, formações, ações organizadas pela Rede LEPEL¹⁸, por universidades públicas e pela Rede Federal brasileira, entre tantos outros.

Tenho plena consciência de que, nesse percurso, algumas vezes acerto e outras tantas me equivoco, mas é justamente nesse processo de idas e vindas, em momentos com mais ou menos acertos, que tenho encontrado forças para realizar a presente pesquisa de doutoramento,

¹⁷ O corte representa 92% dos recursos que deveriam ter sido liberados para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI).

¹⁸ A Rede LEPEL (Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer) é composta por diversos grupos de estudos e pesquisas na UFBA; fundada em 2001, sua pesquisa matricial foi “Problemáticas Significativas do Trabalho Pedagógico, da Produção do Conhecimento, das Políticas Públicas e da Formação de Professores de Educação Física e Esporte”.

que problematiza questões acerca do planejamento de ensino e da prática pedagógica da Educação Física escolar, com o objetivo de contribuir para a formação e o desenvolvimento humano *omnilateral*¹⁹ dos(a) jovens estudantes da EPTIEM.

Para tal fim, é essencial reconhecer o quanto tem sido complexo, com a estrutura escolar que temos, com as condições concretas e objetivas de que os(as) professores(as) dispõem para o exercício da docência, organizar e planejar o ensino em meio a tantos problemas e retrocessos políticos, econômicos e sociais. Porém, não podemos entender os fenômenos simplesmente a partir de fatos isolados ou únicos: temos que captar a história dialeticamente por meio das relações de produção e reprodução da vida. Sigamos.

¹⁹ Retomaremos, mais à frente, esse conceito.

1. INTRODUÇÃO

O **planejamento de ensino** como parte da sistematização e organização do trabalho pedagógico não deve ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade – científicos, filosóficos, culturais e artísticos; tampouco deve realizar-se de forma aleatória, diletante, instintivamente conduzida por qualquer sujeito só por possuir “notório saber”. O trabalho pedagógico é uma atividade específica de prática social, desenvolvida – exclusivamente – pelo(a) professor(a), o(a) qual executa as elaborações²⁰ teórico-metodológicas, sem exaurir, contudo, as múltiplas determinações e relações de sua prática por meio do trabalho pedagógico, isto é, realiza as articulações entre as formas mais adequadas para transmitir determinado conhecimento – convertidos em conteúdos²¹ escolares a serem ensinados –, apontando na direção do seu trabalho intencionalmente planejado, organizado e sequencial.

O **objeto de estudo** ao qual detemos nossa atenção nesta tese é a relação da teoria pedagógica com a prática por meio do trabalho pedagógico da Educação Física nos cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio²² (EPTIEM). Esse objeto é materializado no desenvolvimento do planejamento didático-pedagógico a partir dos conceitos fundantes da Educação Física Crítico-Superadora (EF-CS), da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e dos elementos que envolvem o desenvolvimento do psiquismo, da Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC) no período correspondente aos estudantes desse ciclo de escolarização.

Assim, partimos de uma reflexão sobre a relação teoria e prática na Educação Física escolar; abordamos os fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos essenciais para compreender como se orienta o planejamento didático-pedagógico; e, por fim, apresentamos uma sistematização deste a partir dos elementos destacados, que materializa a discussão realizada em uma abordagem prática.

²⁰ “O ensino deve ocorrer a partir da síntese formulada por quem ensina, tendo em vista a superação da síncrese, própria ao momento inicial de construção do conhecimento de quem aprende. A síntese como ponto de partida do ensino resulta, por sua vez, da objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, apto a promover o desenvolvimento do pensamento pela mediação do ensino escolar” (Martins, 2016, p. 4).

²¹ O uso do termo “conteúdo”, nesta tese, também será adotado, fazendo-se a ressalva de que sempre significará “conhecimento”.

²² Embora na literatura apareçam cursos técnicos integrados ou educação profissional técnica de nível médio integrada, nos referimos no decorrer do texto à Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM).

Para tal, o trato com esse objeto implica na compreensão do ser humano e da sua relação com o trabalho²³, em específico, com as determinações históricas no processo educacional, bem como nos conhecimentos curriculares, disciplinares, pedagógicos que constituem o trabalho pedagógico, visando superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre educação geral e específica, que articula cultura, ciência e tecnologia.

Destarte, este trabalho **insere-se** na linha Educação, Cultura Corporal e Lazer, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica; **vincula-se** à Pesquisa Matricial do Grupo LEPEL (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer)²⁴ “Problemáticas significativas da Educação Física da formação dos(as) professores(as), do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento e das políticas públicas”, ligando-se fundamentalmente ao eixo estruturante do trabalho pedagógico, em particular, da Educação Física na EPTIEM.

Antes de apresentarmos os motivos que nos levaram a essa produção, faremos alusão a duas questões referente ao planejamento de ensino da Educação Física escolar, que têm nos últimos anos aparecido com mais evidência nos trabalhos acadêmicos, nas produções bibliográficas, em congressos e demais intervenções com professores(as) da área. A primeira questão diz respeito ao fato de que os(as) professores(as) buscam soluções e caminhos para realizarem o melhor trabalho pedagógico possível, mesmo considerando, muitas vezes, que as condições de trabalho e as formações iniciais não lhes tenham possibilitado um estudo minimamente satisfatório ou mesmo o acesso às bases teóricas críticas. E a segunda questão refere-se à incongruência existente entre os referenciais teóricos, pedagógicos e metodológicos referendados nos documentos institucionais normativos e os utilizados pelos(as) professores(as) da área, o que, notadamente, gera diferentes implicações para o trabalho pedagógico.

Os **motivos que nos levaram à escolha desse objeto** podem ser justificados por quatro aspectos. O *primeiro* foi/vem se engendrando ao longo da relação histórica com o objeto e o desenvolvimento do capitalismo no início do século XX, o qual apresentamos mais detalhadamente no Introito desta tese e nos capítulos seguintes; em suma, o modelo de reprodução e acumulação do capital, das relações do trabalho docente na Educação Básica da

²³ O trabalho é uma atividade essencialmente humana, construída histórica e socialmente. É atividade consciente, com finalidade e intencionalidade de satisfação de suas necessidades, o que torna um ser humanizado.

²⁴ Segundo Taffarel (2013, p. 2), a pesquisa matricial consiste em uma modalidade de pesquisa em que a investigação científica das problemáticas significativas da realidade se dá a partir das problemáticas significativas do real concreto na formação de professores, no trabalho pedagógico, na produção do conhecimento científico e nas políticas públicas acerca da Educação Física no Brasil.

rede pública do estado da Bahia; o *segundo aspecto* diz respeito ao conjunto articulado de fundamentos teóricos – pedagógicos, psicológicos e metodológicos de ensino – que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho como princípio educativo²⁵ com vistas a orientar a prática pedagógica dos(as) professores(as) na assimilação e transmissão dos conhecimentos sistematizados e historicamente acumulados pela humanidade, em particular, da cultura corporal e da relação entre o ensino-aprendizagem e a produção de conhecimentos; o *terceiro aspecto*, intrínseco aos anteriores, diz respeito aos desafios desses referenciais teóricos²⁶, que, embora enunciados, não têm sido ainda suficientemente sistematizados²⁷; e a *quarta questão* corresponde aos pontos que, mesmo já desenvolvidos por cada referencial teórico, necessitam ser selecionados-organizados-sistematizados e articulados no âmbito do trato com o conhecimento da cultura corporal na disciplina escolar Educação Física na EPTIEM.

Nessa perspectiva, não temos como negar as incongruências existentes entre as teorias educacionais, pedagógicas e psicológicas, o que reflete diretamente no planejamento de ensino, seja pelo conhecimento raso ou pelo desconhecimento de uma orientação tão importante que deve emanar desde as formações inicial e continuada de professores até o trabalho pedagógico diário.

Para exemplificar essa relação, os modelos propostos de formação deixam os(as) professores(as) sem um modo geral de organização do ensino definido, não proporcionando uma inter-relação efetiva entre a teoria e a prática. É proporcionado ao(à) professor(a) acesso a materiais e a trocas de experiências, porém a mediação dessa relação com os princípios teóricos que fundamentam essa atividade não é trabalhada de maneira efetiva.

Assim, esse processo não foi/é uma tarefa simples, visto que estudar e buscar compreender os fundamentos do materialismo histórico-dialético, das teorias críticas da educação e das proposições pedagógicas críticas²⁸ é uma atividade complexa, que requer um

²⁵ O princípio educativo do trabalho é uma proposição marxista e marxiana, sendo que vários intelectuais vêm estudando o vínculo entre trabalho e educação, baseando suas produções em Marx e Gramsci. Entre esses pesquisadores, destacamos Manacorda (1975, 1990), Saviani (1989, 1994, 2003, 2007), Frigotto (2009, 2015), Antunes (1999, 2004, 2006); Kuenzer (1988, 1994); Nosella (1989, 1992) e Tumolo (1996, 2003, 2005, 2006).

²⁶ A escolha desses referenciais teóricos parte da consideração de se tratar de teorias que por incorporação avançaram, o que significa que são mais ricas em determinações teóricas, tanto para pensarmos sobre a Educação e as problemáticas da Educação Física quanto para contribuir para o desenvolvimento formativo em termos de humanização.

²⁷ Mais detalhes serão apresentados na próxima seção e ao longo da tese.

²⁸ Para saber mais, ver: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

sistemático esforço intelectual e em rede²⁹. Além disso, devem ser consideradas as condições objetivas do modo de produção, como, por exemplo, a necessidade de encontrar bibliografias e intelectuais que pesquisam e trabalham nessa linha teórica e nesse nível e modalidade da educação, na EPTIEM, bem como na disciplina de Educação Física, para contribuir com nossos estudos e elaborações, visando o desenvolvimento e a qualificação do trabalho pedagógico.

Lordelo (2019) situa-se entre os estudiosos que têm como objeto de investigação o trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar do Ensino Médio, em especial da EPTIEM nos Institutos Federais. O pesquisador delimitou sua questão a partir da problemática que se expressa nas contradições relativas à negação do conhecimento e ao rebaixamento teórico dos estudantes, situações mediadas, inclusive, pelas políticas do Estado burguês que incidem na área de Educação e pela concepção de um projeto histórico que é concreto, amarrado às condições existentes.

Cumpre-nos explicitar que o enfoque dado a esses referenciais teóricos não se aparta da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de conhecimento; tampouco se aparta da compreensão do papel fundamental da Educação escolar: possibilitar a transmissão de conteúdos científicos, não cotidianos, filosóficos e artísticos representativos das máximas conquistas da humanidade (o ensino dos “clássicos”)³⁰ em sua forma mais rica em determinações³¹ (Saviani, 2008; Martins, 2011, 2013; Pagnoncelli, Malanchen, Matos, 2016; Galvão, Lavoura, Martins, 2019).

Portanto, ao tratarmos da questão do planejamento didático-pedagógico e, nele, da sistematização do ensino-aprendizagem, não há como abordarmos o tópico a não ser por meio de uma determinada prática social. Nessa conjuntura, ela se realiza a partir de um(a) profissional específico(a), o(a) professor(a), mas o ultrapassa completamente, haja vista a natureza

²⁹ Tomamos como exemplo a produção dos(as) professores(as), pesquisadores(as), intelectuais orgânicos(as) de Educação Física que integram a Rede LEPEL, a qual conta com diversas elaborações, manifestações, publicações, dissertações e teses, eventos e *lives* acerca do trabalho pedagógico e do objeto de ensino e estudo da Educação Física escolar ao longo do tempo histórico. Por exemplo, estão sendo elaboradas outras duas teses acerca dos Institutos Federais, das doutorandas Deysianne França Matos Silva e Petra Schneider Lima dos Santos.

³⁰ O clássico aqui é compreendido não como aquilo que está ultrapassado, mas no sentido do que é central, primordial e essencial; ou seja, é a promoção da transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado ao longo da história da humanidade. Assim, Saviani (2011, p. 14) deixa claro que “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo”.

³¹ A expressão “maior riqueza em determinações” é de Marx (2011), utilizada por ele no debate do método na análise dos processos sociais. Segundo o autor, todo processo social, fenômeno ou objeto efetivamente existente na realidade, é algo rico em determinações, as quais são traços essenciais constitutivos do próprio objeto, processo ou fenômeno social em questão (aquilo que determina). Quanto mais se desvenda tais determinações, mais se conhece a dinâmica, a lógica e a estrutura de algo e, conseqüentemente, se permite ao ser humano atuar e interferir praticamente com ou nesse objeto, processo ou fenômeno da realidade.

ontológica do trabalho pedagógico (Saviani, 2009) e as características da praxidade³² (prática social).

O que deve ser evidenciado é que a atividade de ensino é a atividade principal pela qual os conhecimentos são transmitidos. Uma compreensão superficial dos conhecimentos necessários à sistematização do ensino aliena a atuação do(a) professor(a) e não proporciona um aprendizado consciente. O entendimento aqui é que o trabalho educativo assume a perspectiva definida por Saviani:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática global (Saviani, 2008, p. 422).

Para atender a essa perspectiva de Educação, torna-se necessário que a atividade de ensino seja organizada de maneira a humanizar o estudante. É fundamental, portanto, proporcionar condições para que o aluno tome consciência sobre as formas de produção dos conhecimentos. Ademais, como bem ressalta Saviani, esse conhecimento foi produzido coletivamente, e sua forma de produção permitiu avanços significativos no modo de vida social, sendo, pois, relevante sua transmissão às novas gerações. Assim, quando o(a) professor(a) está em formação, precisa compreender as relações de trabalho que produziram esse avanço no meio social, bem como os saberes e conhecimentos envolvidos nessa atividade, para pensar, organizar e ensinar aos estudantes.

Tal atividade efetiva-se na organização do ensino pelo(a) professor(a), na qual “a interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos fazem parte da atividade educativa” (Moura *et al.*, 2010, p. 207). Logo, a atividade de ensino necessita ser organizada de modo a cumprir seu objetivo de transmitir os conhecimentos e formar novas habilidades psíquicas nos estudantes.

Em meio a essa discussão, procura-se desenvolver uma análise sistematizada da natureza e da especificidade da Educação Física na escola, levando em consideração os fundamentos teóricos que subsidiam e alicerçam uma dada concepção sua, a saber, a Educação Física Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992, 2009).

Decerto, a Educação Física, área de interesse de nosso estudo, tem em seu eixo teórico o entendimento de que é contemplada ora como área de conhecimento científico, ora como

³² Os acontecimentos, os fenômenos da esfera humana, estão articulados entre si, na temporalidade e na espacialidade, e se desenvolvem através da prática, sempre histórica e social, que é a substância do existir humano (Severino, 2007, p. 117). Em linhas gerais, por prática social, compreendemos a atividade própria do ser humano diante da realidade objetiva.

prática pedagógica. Neste estudo, corroboramos o entendimento de Lavoura (2020, p. 101) da Educação Física escolar como “uma atividade humana desenvolvida no âmbito da prática educativa socialmente condicionada”; em outras palavras, uma prática pedagógica com intenção de intervenção na prática escolar. Conforme Lavoura (2020, p. 101), sua “característica histórica é a de complexificação, aperfeiçoamento e aprimoramento de graus sucessivos de sistematização em meio ao próprio processo histórico de desenvolvimento da humanidade”.

Nesse cenário, sendo o planejamento didático-pedagógico objeto de reflexão permanente, é importante que reconheçamos como **problemática** o momento histórico em que a ciência e a Educação não são prioridades das políticas de Estado e de governo, que seguem o receituário neoliberal – refletindo-se aí o processo de reestruturação do capital e os intensos retrocessos político-econômicos, sociais e culturais em meio à crise estrutural do capital (Mészáros, 2009; Montoro, 2016), em especial, o desmonte da educação pública, o descompromisso e a irresponsabilidade com a formação humana no contexto do Ensino Médio público brasileiro.

A conjuntura política, econômica, social, cultural e, conseqüentemente, educacional não tem sido favorável, em um olhar minimamente crítico, para nenhuma das etapas e modalidades da educação escolar. As reformas curriculares, o excessivo foco na elevação dos índices das avaliações externas pela via do assédio e da meritocracia, o controle exercido sobre o trabalho dos(as) professores(as), as polêmicas disseminadas pelos discursos de ódio que buscam censurar e desconfigurar a profissão docente... esses são exemplos das situações que atingem e prejudicam diretamente a formação escolar de maneira inestimável.

Nessa disputa de projetos históricos, a exploração da força de trabalho aumenta significativamente, na mesma velocidade que avança a apropriação privada dos meios de produção, tais como a terra e todas as suas riquezas, e as políticas de educação, saúde, cultura, habitação, segurança e todos os direitos e conquistas da classe trabalhadora³³. Como salienta István Mészáros, em *O desafio e o fardo do tempo histórico*: “o reino do capital aproxima-se de seus limites absolutos como resultado de sua crescente incapacidade de eliminar suas contradições internas, criando uma crise estrutural global do capital” (Mészáros, 2015, p. 15).

Diante da situação de reestruturação e acumulação do capital, a partir da década de 1970, em maior ou menor grau, foram afetadas todas as categorias de trabalhadores; não só os situados

³³ A exemplo a reforma Trabalhista, a PEC do teto dos gastos públicos, entre outros.

na produção industrial, mas também os chamados trabalhadores intelectuais³⁴, incluindo os(as) professores(as) e outros assalariados, trabalhadores da educação. Dessa forma, o capitalismo voltou-se crescentemente nas últimas décadas para o setor educacional, visto como estratégico na legitimação da ordem, além de ser entendido como mais uma esfera que deve ser regulada pelos aspectos ligados à mercantilização³⁵ da educação e da visão empresarial da educação (Freitas, 2018).

Portanto, é nesse contexto histórico da luta de classe que devemos compreender as propostas hegemônicas presentes na educação escolar, em particular na educação pública brasileira, desde o conjunto das medidas políticas que configuraram a tríade das (contra)reformas do Ensino Médio brasileiro³⁶, que teve como marcos as alterações promovidas pela Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017); a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) através da Resolução CNE/CEB n. 3/2018 (Brasil, 2018a) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) (Brasil, 2018b).

Tendo isso em vista, entendemos que todo esse processo precisa ser discutido e compreendido, a fim de avaliar o encaminhamento da política educacional para o Ensino Médio. Desse modo, a Lei n. 13.415/2017, a BNCC e as DCNEM são a construção de uma formação que se fixa no presentismo, no utilitarismo, no imediatismo, o que tem como resultado perdas pedagógicas e de desenvolvimento humano emancipatório.

Esse é um dos motivos que foram fundamentais para que firmássemos as posições teóricas desta tese, contrapondo-nos aos discursos oficiais postos por tais marcos legais presentes hoje no Ensino Médio, nas propostas que contribuem para o “rebaixamento da formação escolar dos filhos da classe trabalhadora, resultado, principalmente, da restrição/negação do acesso ao conhecimento científico” (Taffarel; Beltrão, 2019, p.104). Isso ocasionou em determinados momentos, na educação formal, o esvaziamento dos conteúdos escolares (Duarte, 2011).

³⁴ “Ao substantivo ‘intelectuais’ podem ser atribuídos dois sentidos principais, aparentemente semelhantes, mas substancialmente diferentes. Em primeiro lugar, ele designa uma categoria ou classe social particular, que se distingue pela instrução e competência, científica, técnica ou administrativa, superior à média, e que compreende aqueles que exercem atividades ou profissões especializadas [...] uma segunda acepção, mais vulgar na publicidade de atualidade literária e política, para a qual Intelectuais são os escritores ‘engajados’. Por extensão, o termo se aplica também a artistas, estudiosos, cientistas e, em geral, a quem tem adquirido, com o exercício da cultura, uma autoridade e uma influência nos debates públicos” (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1992, p. 637).

³⁵ De modo mais amplo, a expressão “mercantilização” designa o ato ou o efeito de tornar algo uma mercadoria, com a finalidade de realizar procedimentos mercantis.

³⁶ Em nosso entendimento, a Medida Provisória (MP) n. 746/2016 e seus desdobramentos (Lei n. 13.415/2017, BNCC e DCNEM/Parecer n. 3/2018 CNE/CEB) constituem um rompimento das discussões que datam de 2011, das críticas e propostas alternativas, construídas desde a proposição do PL n. 6.840/2013.

Decerto, são inúmeras as dificuldades intrínsecas à realidade do trabalho pedagógico, uma vez que a formação inicial e a própria organização dos sistemas de ensino estiveram estruturadas para atender interesses imediatos do sistema capitalista, além de consolidar a fragmentação das ciências e seus respectivos campos de conhecimento.

A partir de tais reflexões, o **problema-síntese** da pesquisa indaga: como é a realidade concreta da organização didático-pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física dos cursos de EPTIEM do IFBA, no que diz respeito ao planejamento de ensino? Quais as mediações, as contradições e as possibilidades de superação das incongruências entre os documentos normativos, os referenciais teórico-pedagógico-metodológicos dos planejamentos de ensino, no trabalho pedagógico? Como as concepções da PHC, da PsiHC e da EF-CS podem contribuir para a resolução das problemáticas sobre o planejamento de ensino?

Do problema-síntese da pesquisa, decorrem as seguintes **questões norteadoras**: a) Quais os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da EPTIEM do IFBA?; b) Quais os fundamentos que orientam a prática pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física dos cursos de EPTIEM do IFBA, presentes nos documentos normativos e nos referenciais teórico-metodológicos dos planejamentos de ensino?; c) Quais as possibilidades para a materialização dos fundamentos da EF-CS, da PHC e da PsiHC, na (re)organização do planejamento de ensino da Educação Física, com vistas à apropriação das funções psíquicas superiores, em especial, do pensamento teórico científico que contribua para a formação humana *omnilateral*, politécnica e tecnológica na EPTIEM?

Considerando essas questões, para alcançar uma compreensão da totalidade real do conhecimento acerca do planejamento de ensino e contribuir para possíveis respostas a essas perguntas, objetivamos demonstrar a importância da EF-CS e dos demais referenciais teóricos como elementos indispensáveis para a (re)organização e a sistematização do planejamento de ensino da Educação Física nos cursos de EPTIEM, tendo em vista a realidade e as contribuições (possibilidades) de um trabalho que tenha como horizonte o caráter em contraposição hegemônica e a transmissão dos conteúdos clássicos advindos da cultura corporal, para que cada indivíduo (estudante) tenha o domínio³⁷ das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata.

³⁷ Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no conteúdo de cada uma das áreas concretas do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar (Martins, 2013, p. 311).

A **hipótese** da presente investigação é que a EF-CS, a teoria PHC e a teoria PsiHC apresentam possibilidades teóricas de contribuições superadoras significativas tanto para as contradições ou incongruências (estado de desacordo) entre os referenciais teórico-pedagógico-metodológicos expressos nos documentos normativos institucionais (PPI e PPCs), quanto para os planejamentos de ensino dos(as) professores(as) de Educação Física dos cursos de EPTIEM do IFBA. Tal realidade dificulta o trato do conhecimento clássico da cultura corporal, uma vez que a não sistematização e/ou a fragmentação desses conhecimentos historicamente determinados da Educação Física impossibilitam o desenvolvimento intelectual e do pensamento teórico dos(as) estudantes. Soma-se a isso a dualidade formativa do Ensino Médio e da educação profissional, historicamente reestruturada conforme as necessidades do modo de produção capitalista, que rebaixa a capacidade teórica dos estudantes mediante planejamentos mecanicistas.

Análises preliminares (Lordelo, 2019; Matos Silva, 2023; Lima dos Santos, 2023) nos permitem julgar imprescindível na formação das funções psíquicas superiores o trabalho sistematicamente orientado para a transmissão dos conceitos científicos³⁸, não cotidianos; possivelmente, não está definido com clareza o objeto de ensino da Educação Física, havendo a hegemonia ou a oferta quase que exclusiva do conteúdo “esporte” em apenas quatro modalidades – basquete, vôlei, handebol e futebol.

O **objetivo geral** da presente tese é investigar as contradições e incongruências entre os documentos institucionais normativos do IFBA e os planejamentos de ensino dos(as) professores(as) de Educação Física e, a partir da análise, apresentar uma proposição superadora para (re)organização e sistematização do planejamento didático-pedagógico que contribua para o trabalho pedagógico nos cursos de EPTIEM. Essa proposição se baseia no materialismo histórico-dialético e nos referenciais teóricos da EF-CS, da PHC e da PsiHC, na perspectiva da formação humana *omnilateral*, politécnica e unitária. Assim, possibilita a compreensão dos aspectos essenciais em torno do trato com os conhecimentos clássicos da cultura corporal, reproduzindo-o como síntese de múltiplas determinações.

Para o alcance de tal objetivo geral, os **objetivos específicos** desta tese são: a) Analisar os documentos institucionais norteadores do IFBA (PDI, vigência entre 2020-2024; PPI; PPC- Informática), para identificar em quais referenciais teórico-metodológicos se apoiam e quais norteiam os planejamentos didático-pedagógicos; b) Identificar e analisar de que forma está

³⁸ O conhecimento científico é o estágio de desenvolvimento mais avançado alcançado pelo ser social, superando as formas inferiores de conhecimento (sinônimo de menos desenvolvido) (Lavoura, 2020, p. 102).

ocorrendo o trato com a cultura corporal no componente curricular Educação Física na EPTIEM do IFBA, e seus fundamentos teórico-metodológicos; c) Comparar as informações constantes no PPI com as dos PPCs acerca do componente curricular Educação Física, apontando a mediação e as contradições a partir da perspectiva crítica e do método materialista histórico-dialético, considerando as possibilidades de apreensão do objeto de estudo nas dimensões teóricas e práticas, em particular, do planejamento de ensino; d) Analisar o planejamento de ensino dos(as) professores(as) de Educação Física na EPTIEM do IFBA, e mapear os referenciais teórico-metodológicos utilizados, identificando os mais utilizados e as formas de uso; e) Apresentar uma alternativa superadora de planejamento de ensino para o componente curricular Educação Física na EPTIEM fundamentada nos referenciais teórico-metodológicos delimitados na tese (EF-CS, PHC e PsiHC).

Contudo, considerando as múltiplas interpretações dispensadas à Educação Física escolar, advindas de diferentes teorias pedagógicas e metodológicas, talvez surja a dúvida: o que representa adotar a linha teórica citada em nossa prática pedagógica no trabalho educativo dentro da escola?

Significa compreender que a transmissão de conhecimentos científicos não é uma ação estanque e mecânica, mas sim que o(a) professor(a) deve ser um(a) profissional devidamente formado(a) e o(a) principal responsável pela organização, sistematização e transmissão intencional dos conhecimentos/conteúdos elaborados para os(as) estudantes.

Significa também que a escola é a instituição que, nessa sociedade, tem como função primordial a transmissão para as novas gerações dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos e acumulados historicamente, em sua forma mais rica e sistematizada. Esse conhecimento “precisa ser significado metodologicamente, ou seja, expresso pelos conteúdos e atividades escolares, objetivando a formação da consciência e o desenvolvimento” humano (Pagnoncelli; Malanchen; Matos, 2016, p. 15).

Não se faz aqui uma apologia à mesmice ou ao pensamento único, visto que entendemos que o desenvolvimento e o aperfeiçoamento científico de uma área dependem das divergências, contradições e negações, desde que, de fato, avancemos.

Nesse cenário, a explicitação e o aprofundamento dos fundamentos teóricos, pedagógicos e metodológicos e suas aplicações constituem um exercício necessário para a prática pedagógica e da compreensão dos(as) professores(as) no contexto social, político e econômico, o que exige a constante reflexão sobre esses fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos acerca do currículo e da organização do trabalho pedagógico.

Assim, a opção pelos fundamentos citados tem como intenção constituir, de forma coerente e consistente, uma unidade de orientação à prática pedagógica na Educação Física escolar, evitando o ecletismo teórico e as armadilhas de discursos sedutores disseminados na atualidade pela formação que desenvolva “habilidades básicas, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade, para inovação e competitividade e, conseqüentemente³⁹, para a empregabilidade” (Gama, 2015, p. 16). Essa opção também busca se afastar do olhar “inovador”, do aprender sozinho, do *homeschooling* (ensino domiciliar)⁴⁰, ou mesmo de certa noção sobre o que aprender, para que aprender, como ensinar, em outras palavras, as pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001, 2011).

Diante disso, as contribuições de nosso referencial teórico contemplam a mediação entre as teorias que consideram aprendizagem e ensino articulados com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (tipicamente humanas), sendo este resultado de múltiplas determinações. Necessitamos considerar quais são as condições e o que estamos transmitindo (conteúdo-forma) aos nossos estudantes (destinatários).

O conteúdo e sua forma, sempre se dirige a alguém (destinatário). Então, o(a) professor(a) precisa conhecer quem é esse ser humano, as características desse indivíduo, como se desenvolve e a partir de que se desenvolve, e daí decorre a necessidade da organização do processo escolar e da própria prática pedagógica.

O processo de planejamento de ensino está intrinsecamente relacionado à atividade objetiva/subjetiva de apropriação e objetivação: “As contradições entre o pensado e o real são uma poderosa fonte de motivação para o indivíduo estabelecer novos objetivos” (Freitas, 1994, p. 8).

A escola tem a função de garantir que as novas gerações tomem para si e se apropriem daquilo que de mais importante a humanidade já produziu. É por esse e outros motivos que a escola não pode ficar “presa” à vida cotidiana; ultrapassando ela, o trabalho educativo no espaço escolar precisa, além de propiciar, intencionalmente, a elaboração dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, também se preocupar com a seleção dos elementos desses saberes que mais contribuem para o processo de humanização do indivíduo.

O ensino escolar corrobora a formação e o desenvolvimento de todos os processos funcionais, sendo condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializa o

³⁹ Segundo Gama (2015), essas alterações no âmbito da área educacional “visam formar o trabalhador necessário à sustentação do capital”.

⁴⁰ Defensores do ensino em casa, ainda não permitido no Brasil, apresentam motivações religiosas, políticas ou filosóficas.

alcance possível ao longo do processo de formação de conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, do “pensamento complexo, superior, na ausência do qual resultam comprometidos o ato volitivo e, igualmente, o autocontrole da conduta” (Martins, 2013, p. 304).

Vale destacar que a escola não é o único lugar educativo; porém, é a escola que tem as características de ser o espaço sistematizador dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de sua história e que precisam ser transmitidos às novas gerações. Isso significa que toda nova geração precisa se apropriar daquilo que a humanidade já constituiu ao longo de sua história. E isso precisa ser informado para as novas gerações; essa informação não é mera “passagem de um recado”: ela é a apropriação pelos indivíduos daqueles conteúdos que precisam ser organizados de forma a humanizar os seres humanos⁴¹.

Nessa lógica, a escola apresenta-se como uma realidade histórica a ser transformada pela intencionalidade das ações humanas. Há que considerá-la, sim, sob determinação das condições sociais objetivas, mas, ao mesmo tempo, considerá-la, também, como interveniente em tais condições. Para tanto, o desafio é a síntese propositiva de um planejamento de ensino que supere, por incorporação, os enfoques teórico-metodológicos, pedagógicos e psicológicos, que visam à formação humana emancipatória, buscando, a partir da perspectiva crítica e do método materialista histórico-dialético, a apreensão do objeto de ensino nas dimensões aqui referenciadas, dado consubstanciado na EF-CS, na PHC e na PsiHC.

Nessa direção, “o ensino escolar, como um tipo de atividade específica, dirigida e não cotidiana, desempenha um papel primordial na formação” (Martins, 2013, p. 301). A autora enfatiza que

[...] a natureza da atividade escolar promove modificações na organização de todo esse processo, convertendo-o em premissa e ao mesmo tempo resultado da aprendizagem. Tais modificações unem-se ao desenvolvimento do pensamento, do qual dependem o incremento da memória lógica e o aumento da eficácia de toda memorização. Igualmente, essa complexificação mnêmica sofre decisiva influência do desenvolvimento da linguagem e o grau de sistematização com que operam. Para que o ensino escolar atue como influência positiva na formação e no desenvolvimento da memória, há que se instituir a base de características que se proponham a tanto. Dentre tais características destaca, fundamentalmente, sua própria organização e sistematização lógica, a promoção do estabelecimento de relações e conexões internas entre os objetos e fenômenos percebidos, mediando a percepção por conceitos lógicos, abstratos e, sobretudo, pelo domínio de significados a eles vinculados. **Assim, a própria racionalidade organizativa do trabalho pedagógico se apresenta como esteio do desenvolvimento da memória superior** (ibidem, 2013, p. 302, grifos nossos).

⁴¹ Nascer como parte da espécie humana não nos garante a humanização. A humanização depende do quanto a gente se desenvolve ao longo da nossa existência.

Segundo Pasqualini e Lavoura (2020, p. 20), a transmissão do conhecimento não se apresenta como fim em si mesmo, mas meio; ou seja, almeja que o conhecimento acumulado e conquistado por inúmeras gerações de seres humanos e problemas impostos pela prática social possam converter-se em patrimônio pessoal do(a) estudante, instrumento que se interpõe em sua relação com a realidade, transformando essa relação e requalificando o indivíduo para nela intervir como verdadeiro sujeito da práxis.

Concordamos com Martins (2016) ao afirmar que “uma educação escolar desenvolvvente requer o adequado tratamento para com o planejamento de ensino”. A riqueza dos conteúdos escolares científicos, artísticos, éticos etc. demanda, incontestavelmente, definições e redefinições dos modos como devem ser transmitidos, e nisso reside a importância do planejamento intencional⁴² de ensino e de uma sólida formação inicial e continuada de professores(as).

Nesta tese, não vamos ensinar o como fazer (didática instrumental). Não estamos falando também de um “modelo” como foi amplamente utilizado, em especial, no período tecnicista, o típico quadro⁴³ de planejamento que continha colunas – estudantes, conteúdo, objetivo, recursos, procedimentos e avaliação.

Estejamos cientes de que o planejamento didático-pedagógico é um instrumento utilizado para organizar o processo de ensino-aprendizagem. É, portanto, uma ferramenta que permitirá organizar em diferentes modalidades e níveis a forma como vamos planejar-organizar-sistematizar-executar-reavaliar-reorganizar novamente (ciclo espiralado), mas difere no sentido de que, ao final do processo, a prática pedagógica se modifica em função da aprendizagem ao longo da formação e dos momentos interdependentes⁴⁴, como proposto por Saviani (2008): ponto de partida da prática educativa (prática social), problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada da prática educativa (prática social qualitativamente superior).

Outra questão diz respeito a um assunto importante, pelo fato de que, a depender de quais teorias são utilizadas – ou não –, o planejamento de ensino apresentará problemas cruciais

⁴² Saviani (2008) afirma que é a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais modalidades de educação informais, assistemáticas e cotidianas.

⁴³ Um dos problemas para a elucidação desse modelo é que esses quadros de planejamento já vinham prontos, de forma mecânica, e não era o(a) professor(a) que os elaborava. E a avaliação não era realizada do processo. Salientamos que esse quadro não precisa ser abolido completamente da organização pedagógica, mas a questão é que o(a) professor(a) precisa organizá-lo, pois é ele(a) que entende a lógica do ensino-aprendizagem para poder completar cada coluna desse quadro, estando cientes de que isso é a síntese, materializada no papel daquilo que está sendo organizado para a prática pedagógica.

⁴⁴ Esse tópico será elaborado com mais detalhes no capítulo 7.

no próprio desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na formação dos estudantes e, também, na de professores(as) que atuam diretamente nesse ciclo de escolarização em face da crise do capital e da reestruturação produtiva, de formação profissional, qualificação e requalificação (Frigotto, 1998).

A título de explicação, ao levantarmos as produções acadêmicas (Apêndices D e E), evidenciamos a reduzida utilização de referenciais teóricos da área, principalmente em relação às abordagens pedagógicas que orientam o trabalho do(a) professor(a) de Educação Física, o que confirma a necessidade de realização de mais estudos sobre o tema. Faz-se, pois, necessário investigar se os(as) professores(as) utilizam algum referencial e, se os utilizam, de que forma o fazem; ou, se não utilizam, porque não o fazem.

Já no levantamento realizado no PPI e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados em Informática (PPCs-Informática) do IFBA, a EF-CS aparece apenas em 4 ementas entre os 15 cursos ofertados no instituto; o mesmo ocorre quando analisamos o objeto de ensino do componente curricular: apenas 4 ementas partem do conceito da cultura corporal.

Estamos delimitando nesse estudo o conhecimento científico no âmbito escolar e, ainda, recorrendo ao materialismo histórico-dialético e às teorias críticas. Portanto, é necessário revisar a prática pedagógica, a função social da escola, como possibilidade de mediação para uma formação humana que vá além da técnica e da necessidade de mercado. Desse modo, torna-se urgente fazer as mudanças necessárias que fundamentem não só o conhecimento técnico e tecnológico, mas, sobretudo, a formação humana *omnilateral*⁴⁵.

Assim, ao longo deste trabalho, procuramos destacar que uma Educação Física escolar desenvolvente requer o adequado tratamento para com o planejamento de ensino, tal como preconizado pela PHC e pela EF-CS. Entendemos que à educação escolar compete promover o desenvolvimento das novas gerações e as suas máximas conquistas culturais já consolidadas pela humanidade. Nessa direção, Saviani (2003, p. 13) afirma:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância a noção de “clássico”. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial (Saviani, 2013, p. 13).

⁴⁵ “*Omnilateralidade* é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deva considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (Manacorda, 1991, p. 81).

Logo, entender a escola como o lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade é necessariamente assumir que a ação do(a) professor(a) deve estar organizada de maneira intencional para esse fim. É também compreender que a função nuclear da escola é operar como mediadora na superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos – dado que desponta no centro da unidade teórico-metodológica entre a EF-CS, a PHC e a PsiHC.

A elaboração desta tese visa contribuir para os “alicerces teóricos” para a Educação Física, um esforço coletivo, especialmente quando os problemas têm se avolumado diante do acirramento do debate e do enfrentamento em todos os âmbitos, acadêmicos, na formação de professores, na produção do conhecimento, no fomento e financiamento à pesquisa, nas diferentes áreas de atuação profissional, na regulamentação da profissão, no campo de políticas públicas e, principalmente, nos ataques e retrocesso acerca da obrigatoriedade no Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Nesse sentido, a intenção de pesquisa surgiu da necessidade de somar esforços para o enfrentamento dos problemas presentes na prática pedagógica dos(as) professores(as) e, mais especificamente, na atual proposta colocada para a Educação Física escolar expressa através da tríade da (contra)reforma do Ensino Médio brasileiro: a Lei n. 13.415/2017, a BNCC e as DCNEM.

Os **instrumentos, o método e o percurso teórico-metodológico da pesquisa** estão detalhadamente apresentados na próxima seção. Em síntese, a investigação, no plano empírico, envolve a triangulação de coleta e análise de dados inter-relacionados; foram consultados e analisados documentos normativos institucionais do IFBA, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024, no qual está inserido o PPI, os PPCs do CTIEM-Informática. Adicionalmente, foi empregado um questionário semiestruturado *online*, enviado aos(as) professores(as) de Educação Física que trabalham, exclusivamente, nos cursos de EPTIEM do IFBA, nos *campi* que foram selecionados para análise. Além disso, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas brasileiras (dissertações e teses) dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que têm relação com a Educação Física escolar nos cursos de EPTIEM, visando identificar o conhecimento já produzido.

Longe de ambicionar esgotar a temática, nossa intenção é contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas fundamentadas nesses referenciais. Certamente esta tese tem limitações, mas esperamos que ela possa ser discutida, analisada, ampliada e assim participar do movimento de consolidação dessa articulação, que, comprometida com a classe

trabalhadora, busca oferecer um referencial de educação de qualidade àqueles que têm esse direito negado.

Por fim, pretendemos, nas possibilidades e nos limites do texto, apresentar o resultado do processo investigativo não em caráter de conclusão, mas como provocação para a continuidade da reflexão sobre o tema em pauta, dada sua relevância no contexto dos Institutos Federais, assim como no âmbito das atuais políticas públicas para a educação profissional no Brasil.

1.1. PROBLEMÁTICA, PRINCÍPIOS E O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A clareza do referencial teórico na investigação de uma dada problemática serve de alicerce, sendo uma etapa de extrema importância para alcançar os objetivos que norteiam o trabalho. Assim, dedicamos esta seção para apresentar, a partir da problemática, os **princípios e o percurso teórico-metodológico da pesquisa**, destacando o método e os instrumentos de coleta de dados, bem como as etapas da sua constituição e a estruturação lógica para a exposição da tese.

1.1.1. Sobre a investigação: método e princípios teórico-metodológicos da pesquisa

Ao tratar do método teórico-metodológico em uma pesquisa, é necessária a compreensão de que ele vai muito além de tratados e receitas preestabelecidas. O método permite captar a essência⁴⁶ do objeto, suas particularidades, ultrapassando a aparência fenomênica, imediata e empírica de dada problemática – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável; trata-se de apreender a essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica do objeto (Marx, 2008).

⁴⁶ Por essência se entendem “conexões objetivas que em sua decomposição e manifestação asseguram a unidade de todos os aspectos do ser íntegro, ou seja, dotam o objeto de valor concreto” (Davidov, 1988, p. 346).

Destarte, com intuito de responder às inquietações e problematizações do objeto de estudo, visando a delimitação dos objetivos, explanaremos sobre o **método, os princípios e o percurso teórico-metodológico** que sustentam esta tese. Dito isso, nos valem do **materialismo histórico-dialético**, enquanto teoria do conhecimento que explica as leis e categorias do desenvolvimento do pensamento científico dialético e materialista para interpretar a realidade em dadas relações de produção.

Mas, por que essa escolha? Entendemos que, entre as diferentes formas ou modalidades de conhecimento produzido historicamente pela humanidade, a lógica formal não consegue explicar as contradições, impedindo assim a apreensão das coisas tal como são. Diversa da lógica dialética, a lógica formal, imediata e empírica da realidade é importante e não foi desconsiderada, visto que ela foi o ponto de partida do processo investigativo – portanto, “a capacidade intelectual da abstração foi essencial para apreender o fenômeno como síntese de múltiplas determinações (não [...] isoladas entre si), o que significa, em última instância, apreender no complexo de relações que comportam sua existência objetiva” (Martins, Lavoura, 2018, p. 226). De maneira sucinta, o método vai além de realizar apenas a pesquisa, uma vez que será verificada a unidade da teoria e da prática.

Conforme Frigotto (2001, p. 74-83),

[...] o materialismo dialético histórico, além de um método de pesquisa científica, é uma práxis, unidade entre teoria e prática no sentido de uma transformação da realidade; e também uma postura, isto é, uma concepção de mundo. Em Marx, método e teoria compõem uma unidade, ou seja, não são duas partes separadas (Frigotto, 2001, p. 74-83).

Em conformidade com esse pressuposto, entendemos que o materialismo histórico-dialético explica os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática (Martins, Lavoura, 2018, p. 225) – no caso desta investigação, a realidade educacional e das leis fundamentais que definem a prática pedagógica, em especial o planejamento de ensino do(a) professor(a) de Educação Física no quarto ciclo de escolarização (Ensino Médio).

Nessa direção, o método materialista histórico-dialético compreende o desenvolvimento humano com base na totalidade, reconhecendo como elemento a relação do sujeito com o mundo; ou seja, por meio dele, percebemos os diferentes elementos sociais interligados. Para elucidar o pensar e o planejar, mesmo que não nos demos conta disso, sempre é implicada a compreensão do todo, uma certa visão do conjunto das relações. E é pelas leis mais gerais do materialismo histórico-dialético que é possível reconhecer o real, que é objetivo e se expressa, por exemplo, pelo trabalho como um todo, e, no caso dos(as) professores(as), pela organização

e sistematização do planejamento de ensino ao longo do “processo do trabalho capitalista em geral, em particular do trabalho pedagógico, e em especial, na Educação Física” (Taffarel, 2010, p. 18).

Diante disso, recorreremos à **Teoria Pedagógica Histórico-Crítica** (Saviani, 2008a, 2009, 2013, 2019), expondo o entendimento da natureza e a especificidade da educação e dos seus fundamentos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem; à **Teoria Psicológica Histórico-Cultural** (Vygotsky, 2003, 2004, 2006; Martins, 2013, 2014; Martins; Abrantes; Facci, 2016), em especial, acerca da periodização do desenvolvimento humano, na adolescência, destacando a questão da atividade de estudo e a formação do pensamento por conceitos científicos, não cotidianos, ao tratar do quarto ciclo de escolarização; e à **Educação Física Crítico-Superadora** (Coletivo de Autores, 1992, 2009; Taffarel; Escobar, 1994; Escobar, 1997, 2009; Taffarel, 2009, 2016; Lavoura, 2020; Teixeira; Taffarel, 2021) acerca dos procedimentos didático-metodológicos da área específica, para além das teorizações abstratas ou de “receituários” imediatos sem as mediações de análises teóricas necessárias da prática pedagógica da Educação Física nos cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (CEPTIEM).

A fundamentação teórica também foi consubstanciada pelos estudos referentes: a **natureza, especificidade e objeto da educação escolar** (Saviani, 2009, 2013; Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Lavoura; Melo, 2021); à **Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio** (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012; Ramos, 2010, 2014, 2020; Ciavatta, 2014, 2016; Kuenzer, 2001, 2005, 2013, 2017; Frigotto, 2018, 2019, 2020, 2021; Ramos, 2020, 2021); à **adolescência** (Vygotsky, 1996, 2001; Martins, 2013; Anjos; Duarte, 2016; Leal; Mascagna, 2016); aos **fundamentos do trabalho pedagógico** (Saviani, 2013; Freitas, 2012; Coletivo de Autores, 1992, 2009; Escobar, 1997; Martins, 2013; Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Quanto às técnicas da pesquisa, concordamos com Martins e Lavoura (2018, p. 229) ao destacarem que o método do materialismo histórico-dialético “supera as dicotomias quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, [...] e outras, por entender que nelas subjaz um questionamento acerca da possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade e totalidade”. Justifica-se então que o método e os instrumentos de coleta de dados estão em íntima consonância com tal referencial teórico.

Com base nessa premissa, entendemos a necessidade de não dicotomizar os paradigmas de pesquisa “qualitativa e quantitativa”, mas, partindo da lógica dialética, entender a necessidade da integração de ambos os fundamentos para que se tenha maior riqueza na

investigação e elaboração da pesquisa. E, para uma melhor compreensão dos elementos que possibilitasse solucionar o problema delimitado e a apropriação do objeto, foi imprescindível captarmos o movimento de ascensão do abstrato ao concreto⁴⁷ a partir de três graus:

I. minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; **II. análise de cada forma de desenvolvimento** do próprio material produzido sobre o objeto; **III. investigação da coerência interna**, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (Kosik, 2002, p. 37, grifos nossos).

Dessarte, estabelecemos os nexos e as relações com o geral, o particular e o singular do objeto de estudo, utilizando categorias⁴⁸ que guiaram a investigação: **i) categorias teóricas**⁴⁹: totalidade, contradição, mediação e possibilidade; e **ii) categorias empíricas**⁵⁰: projeto histórico, concepção de ser humano, função da escola, prática pedagógica, planejamento de ensino, metodologia de ensino da Educação Física escolar, trato com o conhecimento da cultura corporal. Essas categorias foram essenciais para a compreensão dos fenômenos e do objeto investigado.

Diante dessas categorias, verificamos a complexidade e o movimento do objeto, no real, para além do fenomênico; ou seja, captando a essência e tendo uma descrição entre a singularidade, a particularidade e a universalidade⁵¹. Por isso, a necessidade da compreensão da categoria “contradição”⁵². Em outras palavras, não se tratou de reconhecer os contrários nem os excluir, mas incorporar por superação a lógica formal.

É válido ressaltar que a análise à qual nos referimos difere profundamente das propostas lineares, etapistas, descontextualizadas e cartesianas dos processos de pesquisa, dos métodos positivistas e fenomenológicos (Triviños, 2009). Nesta tese, o geral concerne à Educação e ao trabalho pedagógico, o particular diz a respeito ao componente curricular da Educação Física

⁴⁷ O movimento de ascensão do abstrato ao concreto não é espontâneo, os fenômenos não se dão a conhecer de imediato; é necessário desenvolver ferramentas de pensamento para superar a aparência do objeto, na busca de sua essência. Para Kosik (2002), é possível superar a pseudoconcreticidade de um objeto através do movimento da pesquisa que parte de uma caótica representação inicial para alçar uma multiplicidade de determinações e relações – síntese de múltiplas determinações – expressão de sua totalidade concreta (Morschbacher; Alves; Rodrigues, 2020, p. 498-499).

⁴⁸ Para Marx (2011, p. 56-59), “as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada, desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, também do ponto de vista científico, de modo algum só começa ali onde o discurso é sobre ela enquanto tal. É preciso ter isso em mente, porque oferece elementos constitutivos para a subdivisão”.

⁴⁹ As categorias teóricas, que teleologicamente levam o pensamento humano para o conhecimento.

⁵⁰ Têm relação direta com o objetivo do estudo, suas fontes, seus instrumentos.

⁵¹ Segundo Lukács (1970), nos nexos existentes entre singular-particular-universal revela-se o fundamento que sustenta uma autêntica e verdadeira aproximação e compreensão da realidade.

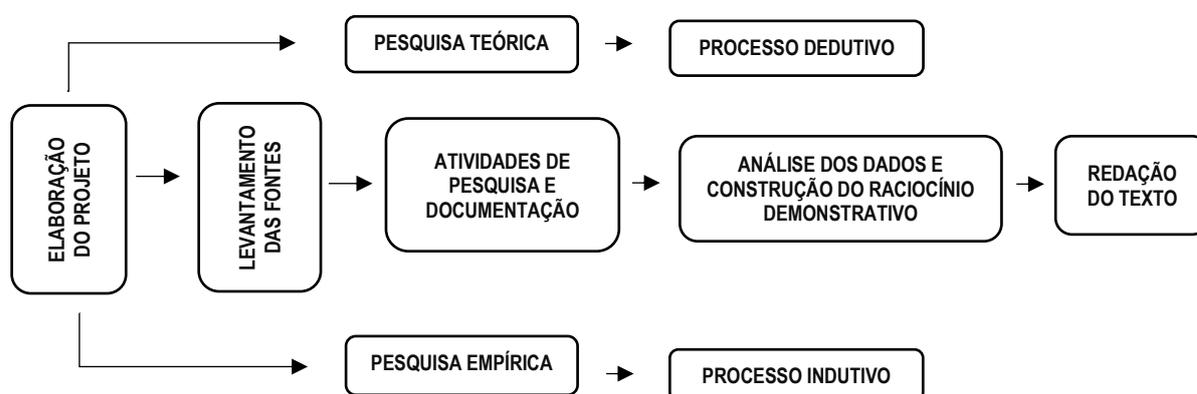
⁵² Recomendamos a leitura de Kopnin (1978).

no Ensino Médio e o singular se refere à cultura corporal tratada como conteúdo de ensino nos cursos de EPTIEM do IFBA.

Tendo isso em vista, nos valem das contribuições teóricas de intelectuais (e de suas obras) que historicamente têm buscado a constituição de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, que defendem uma unidade de orientação ao trabalho pedagógico que conduz a transmissão do conhecimento científico como tarefa central da instituição escolar na formação dos indivíduos, evitando o eclecismo teórico e as armadilhas de discursos sedutores disseminados na atualidade pelas pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001, 2011).

Por fim, na tentativa de explicação do método⁵³ acima discutido, apresentamos a seguir, de forma extremamente sucinta, um fluxograma para a visualização do desenvolvimento metódico e planejado do qual estamos nos valendo nesta investigação, constituindo-se de uma sequência de momentos. Como bem destaca Sánchez-Gamboa (2013), é a demonstração dos fundamentos lógicos entre a pergunta e a resposta.

Fluxograma 1 – Desenvolvimento metódico e planejado da investigação



Fonte: Fluxograma da elaboração do trabalho científico (Severino, 2007, p. 128).

Diante do exposto, na próxima seção, apresentamos a estruturação lógica de exposição desta investigação.

⁵³ Sobre o método em Marx, sugerimos a leitura de Marx (1983).

1.1.2. Sobre a exposição: estruturação lógica de exposição da pesquisa

Formuladas essas considerações sobre o método e os procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa, retomamos o objetivo desta investigação, qual seja, contribuir para a organização e a sistematização do planejamento de ensino da Educação Física na EPTIEM.

Tendo em vista a consecução desse objetivo, o trabalho está dividido em seis capítulos, além desta **Introdução**, que trata do objeto de estudo e o situa, explicita as principais problemáticas que orientam a pesquisa – buscando analisar o contexto histórico em que se situa a Educação Básica de nível médio no geral e a EPTIEM em particular –, bem como define o objetivo e as bases teóricas e metodológicas da pesquisa.

O **primeiro capítulo** discorre sobre a categoria trabalho como categoria fundante do ser social, bem como aborda a especificidade do que é o trabalho pedagógico e, na sequência, a sua relação com a prática pedagógica e as problemáticas significativas, em meio ao processo histórico das condições materiais da existência humana.

O **segundo capítulo** é destinado aos apontamentos acerca da teoria da periodização do desenvolvimento humano, delineando, ainda que brevemente, a periodização do desenvolvimento na adolescência a partir da PsiHC, que o concebe como fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pelo adolescente nas relações sociais e nas condições históricas concretas de seu desenvolvimento.

Na sequência, no **terceiro capítulo**, recuperamos alguns apontamentos sobre a natureza, a especificidade e o objeto de ensino da Educação Física escolar, levando em consideração os fundamentos teóricos que subsidiam e alicerçam dada concepção da Educação Física, a saber a EF-CS.

O **capítulo quarto** trata da contextualização e caracterização histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil e, em específico, na Bahia. São abordados os aspectos históricos, as políticas públicas e institucionais, assim como as características pedagógicas que conceberam, deram materialidade e embasaram a legislação educacional vigente, nos diversos momentos em que se discutiu essa modalidade educacional e o contexto que caracterizou esse tipo de instituição educativa.

No **quinto capítulo** sistematizamos os dados da pesquisa empírica, buscando identificar as relações e correlações de forças que se estabelecem na constituição e no desenvolvimento da Educação Física nos CEPTIEM do IFBA, considerando o contexto histórico-cultural e tendo

por base a análise dos seguintes documentos norteadores: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) referente ao quinquênio 2020-2024; Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática (PPCs-Informática); Planejamento Didático-Pedagógico dos(as) Professores(as) de Educação Física; e produções acadêmicas (teses e dissertações) acerca do trabalho pedagógico e do planejamento de ensino, da Educação Física na EPTIEM. Também foram consideradas as respostas dos(as) professores(as) de Educação Física que trabalham no IFBA.

O **capítulo sexto** apresenta os pressupostos básicos gerais que irão contribuir para a (re)organização e sistematização do planejamento didático-pedagógico do(a) professor(a) de Educação Física, assim como para qualificar o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na EPTIEM, nos marcos do materialismo histórico-dialético, à luz dos referenciais teóricos, pedagógicos e metodológicos delimitados nesta tese (a EF-CS, a PHC e a PsiHC). Esses referenciais são representantes por excelência desse subsídio que favorece o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos adolescentes; com isso, a atividade de ensino tem a tarefa de planejar mediações que contribuam, efetivamente, para o processo de desenvolvimento intelectual e do pensamento teórico nos adolescentes.

Por fim, são tecidas algumas **considerações** deste trabalho, retomando desde o objetivo até a síntese do caminho percorrido na pesquisa – o estudo dos referenciais e do levantamento teórico da problemática, passando pela apreensão histórica e das problemáticas significativas que envolvem o ensino da Educação Física escolar –, chegando à formulação dos pressupostos da EF-CS, da PHC e da PsiHC, para que o objetivo da tese fosse alcançado.

Estamos cientes de que essas considerações não consistem em um ponto-final e que ainda há muito que construir para que a educação escolar no geral, em particular a Educação Física, desempenhe plenamente a sua função social de humanizar e desenvolver o intelecto dos jovens brasileiros. Ademais, sobretudo em uma sociedade que se instituiu pela universalização das relações de exploração e espoliação, consideramos mais do que nunca a relevância da transmissão e fundamentação teórica de caráter contra-hegemônico, da defesa do direito à educação escolar verdadeiramente pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, da defesa dos Institutos Federais e da luta pela revogação Lei n. 13.415/2017 e da reestruturação do Ensino Médio a partir de uma Base Nacional Comum Curricular.

2. DO TRABALHO EM GERAL AO TRABALHO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, objetivamos discorrer sobre a categoria trabalho e, na sequência, sobre a sua relação com a prática pedagógica e as problemáticas significativas “em meio à captação do movimento objetivo do processo histórico, das condições materiais da existência humana” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 80). Para tal, recorreremos a Marx, no intuito de discutir a concepção de trabalho como princípio educativo. Tomaremos Saviani como referência central sobre a relação entre trabalho e educação, tendo outros autores em nossa discussão, como Lukács (1978), Engels (1985, 2009, 2010), entre outros. Procuramos explicitar, assim, as relações e os nexos entre alguns fundamentos que compõem o trabalho, em seu contexto histórico e teórico.

Primeiramente, situamos a natureza e a especificidade do trabalho, apresentando o entendimento do trabalho como categoria fundante do ser social, da sua lógica de desenvolvimento e do seu processo histórico, em especial no modo de produção capitalista. Em seguida, abordamos as problemáticas significativas do trabalho pedagógico. Na terceira seção, tratamos da especificidade do que é o planejamento didático-pedagógico.

2.1. A NATUREZA E A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

Tomando o materialismo histórico-dialético como método de análise e teoria, assumimos uma concepção marxista de ser humano⁵⁴, de sociedade, de conhecimento, bem como do papel da educação escolar.

Nesta seção, objetivamos discorrer sobre o trabalho como categoria fundante do ser social, sua lógica de desenvolvimento e seus desdobramentos históricos em meio à dinâmica das categorias de apropriação e objetivação, da relação indivíduo singular-gênero humano, da universalização do conhecimento e da particularidade da relação escola-sociedade. Nosso objetivo não é apresentar um panorama dos vários tipos de explicações e seus respectivos

⁵⁴ Sujeito histórico, que se constitui pelas relações sociais travadas por meio do trabalho.

embasamentos a respeito do tornar-se humano⁵⁵. O ponto de partida que assumimos, para explicar o processo de humanização, consiste em nossos referenciais teóricos – PHC, PsiHC e EF-CS –, cuja origem epistemológica está no materialismo histórico-dialético.

Segundo Marx (2013, p. 258):

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhando. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel na forma do ser (Marx, 2013, p. 258).

Ulterior a esse entendimento, podemos dizer que o processo da natureza (hominização) para a condição de “ser humano” é constituído por fenômenos instrumentais e cognitivos (humanização). Conforme nos esclarecem Marx e Engels (2007), o ser humano possui, enquanto primeira determinação histórica, sua existência humana viva, um ser social ativo, isto é, ligado à natureza⁵⁶, construindo-se nesse processo. Portanto, a atividade vital humana, denominada por Marx como trabalho, é, pois, a gênese humana, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e seus limites.

O trabalho é uma atividade fundamentalmente humana, através da qual os seres humanos interagem com a natureza e transformam a matéria-prima para produzir bens e serviços necessários para a subsistência e o desenvolvimento da sociedade.

Mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência. Produzir a sua existência significa produzir a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade. Dessa forma, podemos dizer que a diferença entre a espécie humana e as de seus congêneres do reino animal decorre do trabalho. Marx é preciso ao captar essa diferenciação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural;

⁵⁵ Rigon, Asbabr e Moretti (2016, p. 15-50), ao falar “Sobre o processo de humanização” e compreensão da apropriação dos conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, partem dos pressupostos da teoria histórico-cultural, apresentando conceitos básicos, que são fundamentais para o entendimento e a orientação da produção.

⁵⁶ Na obra de Marx *Crítica ao Programa de Gotha*, escrita em 1875, vamos encontrar as “Glosas Marginais ao Programa do partido Operário Alemão” e uma consistente argumentação sobre o sentido ontológico do trabalho humano e sua caracterização no modo de produção capitalista, sob os auspícios da propriedade privada dos meios de produção da vida, que levam à desumanização.

realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (Marx, 2013, p. 298).

Um joão-de-barro, por exemplo, não ergue uma habitação por razões estéticas nem é capaz de arquitetar uma construção utilizando cientificamente critérios e materiais que levem em conta durabilidade, resistência ou custo (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 44). Nesse sentido, os animais vivem segundo as condições que lhes são dadas e só podem produzir de acordo com as leis da natureza; já o ser humano a transforma de acordo com seu propósito.

Assim, diferente dos animais⁵⁷, que apenas se adaptam à natureza, o ser humano adapta a natureza a si e, de acordo com suas vontades, passa a dominá-la e a transformá-la. De fato, far-se-á necessário compreender o trabalho como condição ontológica, que torna o ser humano um ser social: “Enquanto as outras espécies se adaptam à realidade satisfazendo suas necessidades, o homem modifica a realidade pelo trabalho, transformando-a para atender suas necessidades” (Marsiglia, 2011, p. 5).

Logo, o ser humano, como ser social, modifica a realidade, satisfazendo suas necessidades através do trabalho, ou seja, através da atividade consciente com finalidade e intencionalidade a satisfazer as suas necessidades, o que o torna um ser humanizado. Dessa definição decorre nossa conceituação sobre o trabalho educativo como aquele que institui a humanidade alcançada pelo gênero humano em cada indivíduo, de maneira intencional (Saviani, 2011). Logo, a educação é uma atividade mediadora da prática social global, estando sempre relacionada a uma dada sociedade situada historicamente (Saviani, 2009).

Aqui, é fundamental argumentar sobre o que entendemos por princípio educativo do trabalho ou caráter educativo do trabalho. Trata-se da característica inerente à primeira das formas de objetivação humana, isto é, a atividade vital em que o ser social opera em interação com a natureza para produzir e reproduzir a sua existência de modo a formar e se formar, transformar, educar e ser educado, ou seja, para que desenvolva, produza o ser social enquanto tal. Esse atributo se faz a partir das diferentes formas definidas historicamente e sob as quais se objetiva no mundo. O trabalho tem caráter, princípio, vínculo educativo, porque ele constrói ou modifica o ser social independentemente dos rumos, da mira ou da perspectiva para a qual alcance esse processo. A ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1978) permite-nos pensar a questão do trabalho e suas propriedades educativas.

⁵⁷ Por mais complexa que seja a atividade “instrumental” dos animais, jamais tem o caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam (Leontiev, 1978, p. 81).

Para Lukács, o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação na natureza. Nesse sentido, o trabalho não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade; ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento. Com efeito, ele é a base estruturante de um novo tipo de ser e de vir a ser, de uma nova concepção de história.

Como afirma Engels (2009, p. 11), o trabalho “é a condição básica e fundamental e criou o próprio homem”. Contudo, a despeito do trabalho ser um fenômeno constitutivo da condição humana, sob a forma social capitalista, ele assume características que lhe conferem atributos contrários à sua natureza. De fato, o princípio educativo do trabalho, na sociedade capitalista, assume a forma alienada com todas as consequências negativas que dela derivam.

Nessa perspectiva, o trabalho é aquilo que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura humana. O que queremos dizer com isso é que, a cada momento histórico, o ser humano objetiva sua realidade por meio das atividades sociais que desenvolve; de geração a geração, o saber acumula-se e é transmitido do adulto (ou mais experiente) ao adolescente e às crianças (ou menos experientes), desvelando e transformando o mundo da natureza e garantindo a sua própria sobrevivência, a do grupo, e a perpetuação desses saberes para a posteridade.

O trabalho, ontologicamente atividade humanizadora, também possui o significado de uma atividade social do ser humano, que visa transformar o meio em que vive com um esforço afirmado e desejado para a realização de objetivos.

Engels (1985) afirma que, na medida em que o homem coloca seu corpo, sua consciência a serviço de algum objetivo, vai travar relação com a natureza e com outros homens. Nesse sentido, a atividade do trabalho é o elemento de desenvolvimento do próprio homem, sendo este indispensável à sua existência. A relação entre homem e natureza só existe em função do trabalho, pois este transforma a matéria vinda da natureza em riquezas, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo.

Tendo isso em vista, constata-se que as transformações ocorridas no modo de produção capitalista e nas relações de trabalho têm importância para a compreensão do movimento histórico que determina as relações entre os homens, com particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais em cada contexto histórico.

Friedrich Engels e Karl Marx desenvolveram teorias críticas sobre o trabalho e o modo de produção capitalista. Juntos, eles formularam conceitos sobre a exploração dos trabalhadores e a dinâmica das relações de classe.

Engels (2010), em seu livro *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, analisou as condições de trabalho durante a Revolução Industrial. Ele descreveu as duras condições enfrentadas pelos trabalhadores, como longas jornadas de trabalho, salários baixos, falta de segurança e más condições de habitação. Engels argumentou que o trabalho assalariado no capitalismo era caracterizado por uma exploração sistemática dos trabalhadores, que viviam em condições precárias enquanto os capitalistas acumulavam riqueza.

Marx (2013), em sua obra *O Capital*, aprofundou-se na análise da dinâmica do modo de produção capitalista. Ele desenvolveu a teoria do valor-trabalho, que argumenta que o valor dos bens e serviços é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-los. Marx também introduziu o conceito de mais-valia, que representa o valor adicional criado pelo trabalhador além do necessário para cobrir seu salário. A mais-valia é apropriada pelos capitalistas como lucro.

Marx (2013) afirma que a exploração dos trabalhadores no capitalismo decorre da própria natureza das relações de produção. Ele via o trabalho como uma atividade vital para a humanidade, mas argumentava que no capitalismo os trabalhadores são alienados de seu trabalho. Isso ocorre porque o trabalho se torna uma mercadoria a ser vendida no mercado; os trabalhadores não têm controle sobre o processo de produção e não têm propriedade sobre os produtos de seu próprio trabalho.

O meio de trabalho é um sistema de coisas que o sujeito interpõe entre si e o objeto de trabalho e que lhe serve para conduzir a atividade e executá-la com maior potência: “ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo” (Marx, 2013, p. 298).

Como sobredito, as categorias de trabalho podem ser divididas em dois principais grupos: trabalho material e trabalho não material. Elas estão intimamente relacionadas, pois o ser humano planeja, antecipa mentalmente a sua ação sobre o objeto e, portanto, para a realização do trabalho material, o ser humano realiza um trabalho não material. Essas categorias são úteis para entender as diferentes formas de trabalho que existem na sociedade.

Segundo Marsiglia (2011, p. 6):

O trabalho humano pode ser material ou não material. No caso do trabalho material, sua produção é a garantia de subsistência, é a produção de objetos tendo o homem como sujeito. Já a produção não material se caracteriza pelo trabalho produtor de ideias, valores, símbolos, conceitos, habilidades etc. A educação é trabalho não material: não produz resultados físicos (objetos) e seu produto não se separa nem de seu produtor, nem de seu consumidor. Significa dizer, portanto, que a educação depende do educador (produtor) para a consecução do seu objetivo (produção) e não se realiza sem a presença ativa do seu consumidor (educando) (Marsiglia, 2011, p. 6).

O trabalho material, por exemplo, envolve atividades físicas que resultam na produção ou transformação de bens tangíveis. Essas atividades geralmente exigem o uso de habilidades manuais e físicas. Aqui estão algumas subcategorias comuns de trabalho material:

- a. Agricultura e Pesca: Inclui o cultivo de plantas, criação de animais, pesca e outras atividades relacionadas à produção de alimentos e recursos naturais.
- b. Indústria Manufatureira: Envolve a produção de bens físicos em larga escala, como na fabricação de produtos eletrônicos, automóveis, roupas, móveis, entre outros.
- c. Construção e Engenharia: Inclui atividades de construção de edifícios, infraestruturas, estradas, pontes e outras estruturas físicas.
- d. Transporte e Logística: Envolve o movimento de bens físicos e pessoas, como transporte terrestre, aéreo, marítimo e logística relacionada.

Já o trabalho não material, por outro lado, refere-se a atividades intelectuais, criativas ou de serviço que não resultam diretamente em bens físicos. Essas atividades são baseadas no conhecimento, em habilidades sociais, criatividade ou interação com pessoas. Aqui estão algumas subcategorias comuns de trabalho não material:

- a. Setor de Serviços: Inclui profissões relacionadas à prestação de serviços, como médicos, enfermeiros, professores, advogados, contadores, consultores, entre outros.
- b. Tecnologia da Informação: Envolve trabalhos relacionados à tecnologia, como desenvolvimento de *software*, programação, análise de dados, suporte técnico, *design* de interfaces, segurança da informação, entre outros.
- c. Educação e Pesquisa: Inclui professores, pesquisadores, cientistas e acadêmicos que se dedicam ao ensino, à investigação e à expansão do conhecimento.
- d. Setor Criativo: Envolve trabalhos nas áreas de arte, música, cinema, *design* gráfico, escrita, entretenimento e outras formas de expressão criativa.

É importante notar que muitos trabalhos podem combinar elementos de ambas as categorias, como a engenharia de *software*, que envolve habilidades técnicas (trabalho material) e criatividade (trabalho não material). Além disso, as categorias de trabalho podem variar de acordo com a sociedade, a economia e os avanços tecnológicos em diferentes períodos históricos.

No texto *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, Saviani (2007) trata sistematicamente do sentido ontológico do trabalho e das formas históricas que assume a relação trabalho e educação. O autor inicia com uma observação que demarca sua visão materialista da realidade humana:

A primeira observação que me ocorre a propósito do próprio enunciado do tema é que, na verdade, da perspectiva em que me coloco para analisar o problema, os termos “ontológico” e “histórico” não seriam ligados por uma conjunção coordenativa aditiva como está posto no enunciado do título. Não se trataria de examinar os fundamentos ontológicos e depois, em acréscimo, examinar os fundamentos históricos, ou vice-versa. Isso porque o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico (Saviani, 2009, p. 152).

Como sublinha Saviani, o ser humano, ao se construir humano pelo trabalho, educa-se em sentido amplo e, na processualidade histórica e no seio das relações sociais de produção capitalistas, de forma contraditória e sempre em disputa, cria espaços específicos de produção e sistematização de conhecimentos científicos que se vinculam à produção e reprodução da “vida”.

É nessa compreensão de processualidade histórica que Saviani evidencia o momento de unidade entre trabalho e educação, a necessidade, sob as relações sociais capitalistas de produção, da sua separação e as condições contraditórias desse sistema, que na atualidade implicam, em outras bases, novamente a unidade.

Dito isso, o “trabalho e a educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2009, p. 152). Para compreendermos a relação existente entre trabalho e educação, torna-se necessário buscarmos as relações e os nexos da categoria trabalho, assim como tentar entender como tais concepções caracterizam o tipo de educação de um determinado período histórico. O trabalho e a educação estão relacionados entre si, ou seja, apresentam uma relação de identidade, principalmente no que se refere aos seus aspectos ontológicos.

A atividade de transformação material da natureza complexificou-se de acordo com a amplificação das necessidades e dos instrumentos de sua satisfação, incluindo-se a demanda pelo conhecimento cada vez mais sistemático e completo da natureza, dos instrumentos de trabalho e das técnicas de sua transformação. Cada geração recebe da geração anterior um legado de forças produtivas, de relações de produção (a forma e o conteúdo, no processo de produção da existência, da relação dos seres humanos entre si, com os instrumentos, os produtos do trabalho e as formas de organização do processo de trabalho – divisão social do trabalho), de bens materiais e de conhecimentos – base a partir da qual cada uma das gerações prossegue

o processo incessante e necessário de produzir e reproduzir a vida. Essa base tanto determina as condições de vida da geração que a recebe quanto é transformada por essa geração (Marx; Engels, 2007).

Logo, ao perguntarmos por que e para que a educação, nos remetemos ao seu processo, que é histórico. Segundo Félix dos Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 17),

[...] as pessoas acessam os conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos, que se constituem em patrimônio, produzido e acumulado ao longo da história da humanidade, contribuindo para que o indivíduo se construa como membro da sociedade humana. Assim, a educação é fundamental em qualquer sociedade, porque é por meio dela que as pessoas se apropriam dos conhecimentos produzidos por outras gerações, dos valores, das formas de se organizar, de pensar e de agir no mundo.

E, para que se insiram na história, humanizando-se, os seres humanos precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos, no ato educativo, condicionado pelo trabalho social (Martins, 2013, p. 10).

Conceituemos, então, o trabalho educativo. De acordo com Saviani (2011, p. 13), “é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Portanto, é através do trabalho educativo que o ser humano produz e humaniza-se:

[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade [...] é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelo indivíduo da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1991, p. 13).

Nessa direção, destacamos que a educação, em sua acepção mais ampla de formação dos indivíduos, teve sua gênese no processo pelo qual os seres humanos, transformando a natureza para produzirem os meios que lhes possibilitassem mais êxito na satisfação de suas necessidades, transformaram também a si próprios, tornando-se cada vez mais seres socioculturais. A partir da existência da educação como elemento integrante de uma prática social no início indiferenciada, foram se desenvolvendo características específicas à atividade de formação humana em um processo histórico de diferenciação dessa forma específica de prática social que é o trabalho educativo, resultando no surgimento da escola como instituição com função principal de educar as novas gerações.

A escola é a “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 1991, p. 14). Ela é caracterizada como um local específico para possibilitar às novas

gerações o acesso e a socialização dos conhecimentos sistematizados, científicos e tecnológicos, que passam a ser uma condição *sine qua non*⁵⁸ às relações sociais e de produção.

Partindo da premissa de que a escola não está isolada do mundo, compreende-se que ela mantém relações de interdependência com a sociedade de forma a ser determinada pelas suas estruturas. Para Freitas (2006, p. 98-99), “a escola não é uma ilha isolada da sociedade. Não está totalmente determinada, mas não está totalmente livre dela”. Assim, a escola carrega em si as contradições da sociedade capitalista, e como tal, também, as possibilidades de superação. Isso posto, dentro das relações sociais mais gerais e nas relações sociais de produção,

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes de interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesses na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) (Saviani, 2007, p. 30).

Partindo do entendimento de que há no seio da luta de classes a disputa de projetos de sociedade, temos a concepção de sociedade conservadora e a concepção dialética. Procuramos analisar qual a concepção de sociedade defendida através dos documentos norteadores e dos planejamentos didático-pedagógicos dos(as) professores(as) do IFBA, para assim identificar que projeto de sociedade defendem.

Conforme Duarte (2011), a educação escolar torna-se o modelo dominante de educação no modo de produção capitalista à medida que o conhecimento científico é incorporado no processo produtivo como força produtiva direta. A produção da existência material, que expressa, contraditoriamente, a garantia do atendimento às necessidades humanas (na forma do consumo de valores de uso) e da produção e reprodução de capital, coloca como demanda a existência de “um tipo específico de atividade humana, voltado para a formação dos indivíduos” (Duarte, 2011, p. 44), qual seja, a educação voltada para o acesso do conhecimento sistematizado.

Saviani e Duarte (2010) afirmam que se, por um lado, há um consenso de que a educação consiste na formação humana, por outro, torna-se relevante pesquisar o adequado tratamento para com a organização e a sistematização do planejamento de ensino para alcançar essa formação.

⁵⁸ *Sine qua non* ou *conditio sine qua non* é uma expressão latina que pode ser traduzida como “sem a/o qual não pode ser”.

No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2008a, p. 66) conceitua a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social global”. Ele postula que a prática social é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” do método de ensino da PHC, método esse que tomaria como referência o percurso do conhecimento da síncrese à síntese, passando pela análise, na mesma direção em que Marx (2011) caracterizou o método científico.

Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre destacar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (Saviani, 2013, p. 21).

Marx⁵⁹ (2013), ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica n’*O Capital*, cujo primeiro volume foi publicado em 1867, assim como em *A ideologia alemã*, de 1846, na *Crítica ao Programa de Gotha*, de 1875, e no *Manifesto Comunista*, de 1848, sinalizou para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação *omnilateral*. Segundo Moura, Lima Filho e Ribeiro Silva (2015, p. 1060), “essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo”. Disso depreendemos que, para ele, politecnia ou instrução politécnica é parte da formação integral, logo, não é sinônimo dela.

Entender a escola como o lugar social privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade é necessariamente assumir que a ação do(a) professor(a) deve estar organizada de modo intencional para esse fim. Por essa razão, a função social da escola não consiste em reproduzir o senso comum. Ao contrário, como afirma Saviani (2011a, p. 201): “O papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob fenômenos que se mostram a nossa realidade imediata”.

Assim, colocamo-nos na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados como base para a sistematização e (re)organização do trabalho pedagógico com o conhecimento clássico da cultura corporal, tema a ser discutido nos próximos capítulos.

⁵⁹ Marx não discute detalhadamente o significado dos elementos que constituem sua concepção educacional, sobretudo no que se refere à educação intelectual. Portanto, é necessário buscar no conjunto de sua obra e em estudos do autor seu entendimento sobre o tema.

2.2. PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A discussão sobre a organização do trabalho pedagógico sempre se fez presente na história da educação escolar. Diante das problemáticas provocadas pelo contexto da pandemia de COVID-19, compreendemos que, atualmente, essa discussão se faz ainda mais necessária, não apenas por uma questão de disposição institucional, mas por partilharmos do entendimento de que, em momentos de crise, é indispensável reconhecer as intencionalidades das escolhas governamentais e saber perceber os seus efeitos. Para isso, o domínio dos pressupostos teórico-metodológicos críticos sobre o trabalho educativo e sua materialização na organização do trabalho pedagógico podem contribuir para a reflexão sobre a necessidade de transformação social que cabe à educação escolar.

Explicaremos nesta seção o desenvolvimento do “imperialismo⁶⁰, estágio superior do capitalismo” (Lenin, 2007), o aumento da produtividade e da competitividade das organizações, a reprodução e a acumulação do capital e, em específico, o desmonte da política educacional brasileira mediante os pressupostos neoliberais que norteiam as decisões políticas pós-golpe parlamentar, jurídico, empresarial e midiático, ocorrido em 2016.

Concordamos com Alves (2015, p. 27) ao dizer que “uma das mais importantes determinações da formação humana na atualidade é a crise estrutural do capital”. Por isso, consideramos também necessário localizar, no âmbito da Educação Física escolar, quais são as problemáticas significativas do trabalho pedagógico que retratam a sua precarização diante das condições determinantes do mundo do trabalho a partir das mediações que decorrem dessa crise.

A crise do capital não é nosso objeto de estudo; no entanto, a Educação Básica, e, dentro dela, a Educação Física – intrinsecamente a prática pedagógica – e o planejamento de ensino (nosso objeto de estudo), não podem ser compreendidos de forma alheia à crise estrutural do capital. Por isso, este subcapítulo preconiza localizar a prática social do ponto de vista dessa crise e das mudanças educacionais que dela derivam. Além disso, abordamos a centralidade da

⁶⁰ Segundo Lênin (2007), são características do imperialismo: “1) a concentração da produção e do capital atingiu um grau tão alto de desenvolvimento que origina os monopólios, que passam a desempenhar um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial leva ao surgimento, baseado neste ‘capital financeiro’, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais adquire uma importância cada vez maior em relação à exportação de mercadorias; 4) formam-se associações internacionais de capitalistas monopolistas, que partilham o mundo entre si; e 5) é completada a partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas importantes” (Lênin, 2007, p. 104).

contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas como mediadoras da formação humana.

Segundo Taffarel e Santos Júnior (2005, p. 115), a Educação Física, como área de formação profissional, como campo de produção do conhecimento, como campo de vivências e experiências de produção do conhecimento, como campo de vivências e experiências culturais, não pode ser vista fora da tendência destrutiva do atual modo de produção de vida.

O que está posto na área da Educação Física, esporte e lazer, nas questões inerentes a prática pedagógica, currículo, produção do conhecimento, formação de professores(as) e políticas públicas no Brasil, tanto para a investigação quanto para o ensino, decorre da estrutura econômica da sociedade, uma vez que, como disciplina e área de conhecimento, não pode ser vista fora da tendência destrutiva do atual modo de produção da vida.

Esse processo, consubstanciado nos pilares da regressão, da desestruturação e do desmonte da política pública educacional, acarreta o seu esvaziamento ontológico, a flexibilização do currículo e a precarização das condições de trabalho, aspectos retratados na consolidação da Medida Provisória n. 746/2016 (Brasil, 2016), convertida na (contra)Reforma do Ensino Médio – Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e na amplitude do Movimento Escola sem Partido. Essas medidas retiram a integralidade do direito à educação e reduzem a responsabilidade do Estado para com a Educação.

Evidenciamos, assim, o desmonte promovido pelo governo, que enfatiza concepções e diretrizes que se fundamentam na ausência de conhecimentos científico-tecnológicos, das diversas ciências, das artes e da filosofia, concentrando-se na aprendizagem de habilidades técnicas e de pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001, 2011). Além disso, o principal alvo dos cortes orçamentários foi o sistema de Ciência e Tecnologia (C&T) – formado por órgãos como Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agências de fomento e universidades públicas –, o qual vem sofrendo sucessivos cortes de recursos, que debilitam o desenvolvimento científico do país.

Segundo Nozaki (2005), a Educação Física sofreu um “processo de reordenamento”,

[...] ao mesmo tempo em que o campo da formação humana se reconfigura atualmente para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão; por outro lado a Educação Física, como veio sendo gestada pelos modelos hegemônicos, foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Se considerarmos que historicamente, nos projetos higienistas, militaristas e esportivistas, essa disciplina era ligada, sob o ponto de vista

dominante, a uma formação de um corpo disciplinado a obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física – modelo este próprio do fordismo/taylorismo –, perceberemos que a educação física, para essa nova perspectiva, acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter (Nozaki, 2005, p. 21).

O autor complementa afirmando que o “novo modelo de formação humana imposto pela globalização” prioriza algumas disciplinas em detrimento de outras, privilegiando aquelas consideradas essenciais para a formação das competências básicas e o enquadramento do trabalhador no mercado de trabalho.

De acordo com Taffarel (2007), a realidade do trabalho pedagógico na Educação Física é subordinada ao projeto de escola capitalista:

[...] o trabalho pedagógico da Educação Física hegemonicamente não expressa uma organização científica e não desenvolve o pensamento científico, mantendo a visão com base na pseudoconcreticidade. O trabalho está baseado em uma tradição de conhecimentos formulados ao longo da vida dos professores, referenciados em suas experiências e vivências e não resultante de sistematizações e investigações científicas. Está fortemente demarcado pela organização taylorista do trabalho, com suas divisões, fragmentações e isolamentos comuns no interior da escola, entre áreas do conhecimento, entre professores, entre atividades curriculares (Taffarel, 2007).

Essa realidade impõe o resgate do significado pedagógico das aulas de Educação Física, cuja perda ficou demonstrada na exclusão, no próprio interior da escola, de milhares de crianças e jovens, que foram afastados, e continuam sendo, da prática das atividades, e que veem desqualificadas suas aptidões antes mesmo de terem a chance de se apropriar do conhecimento necessário ao seu desenvolvimento.

Buscando conhecer melhor a realidade e as possibilidades diante das circunstâncias atuais que a Educação/Educação Física enfrenta, confrontamos o desafio presente cotidianamente imposto pela realidade – objetiva e subjetiva –, na prática pedagógica, seja relacionado à formação acadêmica, que continua no exercício profissional, seja relacionado às condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem, ou ainda às normatizações legais e às políticas educacionais.

Tendo isso em vista, entre os principais problemas da Educação Física, destacamos: ausência de uma teoria pedagógica; banalização do conhecimento da cultura corporal; repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva; redução do tempo destinado à Educação Física na prática escolar; maneira simplificada como a área é vista, não se identificando e nem se reconhecendo os conhecimentos que lhes são específicos; entre outros.

Segundo Taffarel e Santos Júnior (2010, p. 42), a prática pedagógica apresenta problemáticas significativas nos campos teórico (disputa de diferentes áreas do conhecimento,

especificamente da área médica e das ciências humanas) e epistemológico (perda de referências históricas, sob influência das teorias pós-modernas, que negam o conhecimento), no escasso financiamento público, na ausência de condições objetivas para o funcionamento dos cursos de formação de professores (através da precarização do trabalho dos servidores, pouca titulação e baixa produção científica dos(as) professores(as)), no âmbito curricular (inconsistente base teórica presente nos currículos, prevalência da dicotomia teoria-prática, ausência de articulação entre ensino-pesquisa-extensão, e perfil de formação profissional voltado exclusivamente para atender ao mercado de trabalho) e no político (perda de autonomia universitária, gestão antidemocrática e divisão da formação em licenciatura e bacharelado, pressão feita pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e por seus Conselhos Regionais (CREFs), que juntos formam o Sistema CONFEF/CREFs).

Em relação a esse último ponto, a conjuntura pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), contribuiu para que novas proposições fossem definidas para o EM. Contudo, a elaboração de políticas desencontradas e contraditórias reforçou o retrocesso entre a formação profissional e a educação geral, além de causar impactos sociais nessa etapa de escolarização e formação dos jovens. Esse cenário é evidenciado nos escritos de Frigotto e Ciavatta (2005, 2011).

Nesse contexto de transformações educacionais ocorridas, com muitos avanços e retrocessos, a Educação Física foi sendo desenvolvida e moldada conforme os objetivos educacionais pretendidos. Assim, as reformulações das políticas educacionais recaem também no modo como se organiza o currículo, na metodologia das aulas, na avaliação e nas implicações no campo da formação de professores(as).

Outro dado que identificamos diz respeito à formação inicial de professores(as) de Educação Física, que tem negado o acesso às teorias – pedagógicas, psicológicas e metodológicas – críticas, inviabilizando a adesão aos planejamentos de ensino e, assim, esvaziando as práticas pedagógicas. Nosso propósito nesta tese é refletir sobre a organização do planejamento de ensino na última etapa da Educação Básica, a partir das contrarreformas do Ensino Médio no Brasil, uma vez que repercutem no campo da gestão escolar, influenciando a organização do trabalho pedagógico.

Assim, a contrarreforma do Ensino Médio enviada por medida provisória e regulamentada pela Lei n. 13.415/2017 foi marcada por um processo aligeirado e pela falta de diagnóstico sobre seus impactos; com isso, introduziu pontos controversos e causou a consequente perda de direitos sociais, especialmente para a juventude brasileira.

Destacamos também que a superação do dualismo histórico entre a educação profissional e a tecnológica é tão necessária quanto a superação das práticas pedagógicas na Educação Física que reforçam a dicotomia entre a teoria e a prática, entre a atividade intelectual e a cultura corporal. Apesar de ser um componente curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a gênese da Educação Física na escola esteve alicerçada numa perspectiva de fragmentação do corpo e de total distanciamento dos demais componentes do currículo escolar (Fensterseifer, 2015). Esse distanciamento é ainda mais evidente se considerarmos a educação profissional (Silva; Fraga, 2014). Portanto, faz-se extremamente necessária a ampliação do debate a respeito da Educação Física do Ensino Médio Técnico Integrado. As contribuições, a relevância e a justificativa desse componente curricular estão relacionadas à efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana crítica e integral dos estudantes.

Problematizar a Educação Física ganha significado no momento atual, já que esse componente curricular, conforme nossa análise, não é contemplado em sua totalidade na organização do currículo indicada pela Lei n. 13.415/2017, uma vez que o texto de tal legislação o descreve assim: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (Brasil, 2017). O uso dos termos “estudos e práticas” para Educação Física e as demais disciplinas nos lança a uma perspectiva em que não se garante, para os citados componentes curriculares, um tempo e um espaço definido, tal como é estabelecido para as demais disciplinas.

O texto, da forma como está descrito, abre espaço para discussões reduzidas que não abrangem a totalidade dos conhecimentos que cada área disciplinar possui e através da qual os estudantes têm direito a aprender. Na prática se poderá utilizar os “estudos e práticas” das disciplinas, que o dispositivo legal menciona, somente como temas que podem ser discutidos por outras disciplinas.

São essas questões que embasaram, para além da mera constatação, as denúncias constantes formuladas pela imprensa ou pelos(as) próprios(as) professores(as) acerca do desmonte da educação. Os estudos também apontam fatores externos e intrínsecos à prática pedagógica da Educação Física escolar, como podemos ver no Coletivo de Autores (1992; 2009), em Taffarel (1993), Escobar (1997) e nas ações e propostas dos movimentos sociais de luta organizados, a exemplo da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), nas iniciativas de grupos de estudos e pesquisas, entre os quais destacamos a Rede LEPEL, o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil

(HISTEDBR), o Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS), entre outros.

Como apontado em 1992, pelo Coletivo de Autores⁶¹:

[...] professore(a)s sufocado(a)s pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e do seu trabalho, mas esperançoso(a) em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto(a) por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional (Coletivo de Autores, 2009, p. 19).

Ou, conforme proposto por Taffarel (1993, p. 3),

[...] não se trata, obviamente, de assumir uma transposição linear. É o reconhecimento explícito de que as relações sociais capitalistas não se detêm na porta da escola. Ao contrário, penetram por ela até o âmago das salas de aula, fazendo com que as características gerais da organização do trabalho capitalista inspirem e permeiem a organização do trabalho pedagógico.

Esses estudos indicam, também, fatores internos à escola que asseguram interesses, através do ensino que se materializa no trato com a tríade “destinatário-forma-conteúdo”, objetivos, procedimentos, planejamento, avaliação, nas relações interpessoais e no trato com o meio, na organização e na normatização escolar.

Decerto, são inúmeras as dificuldades intrínsecas à realidade da prática pedagógica, uma vez que a formação inicial e a própria organização dos sistemas de ensino estiveram estruturadas para atender interesses imediatos do sistema capitalista, além de consolidar a fragmentação das ciências e seus respectivos campos de conhecimento.

Imbuída desse propósito é que busquei apreender o movimento da prática pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física. Nesse sentido, far-se-á necessário olhar para algumas questões sobre a prática do(a) professor(a) de Educação Física: como tem sido e como se constitui a prática pedagógica em Educação Física? Como os(as) professores(as) veem e julgam sua prática pedagógica? Ela tem sofrido influência das mudanças ocorridas na sociedade atual? As experiências acumuladas ao longo de sua trajetória profissional têm auxiliado em qual perspectiva teórica? Que elementos fundamentais estão presentes na prática pedagógica do(a) professor(a) que contribuem para a formação do(a) estudante crítico? Quais as metodologias aplicadas pelos(as) professores(as) de Educação Física? O ensino oferecido atende às necessidades e aos interesses dos(as) filhos(as) da classe trabalhadora ou atinge os objetivos

⁶¹ Desde 1992, quando o livro *Metodologia do ensino de Educação Física* foi publicado, a abordagem crítico-superadora vem se desenvolvendo num processo de construção coletiva, e suas aplicações empíricas se estendem em diversos trabalhos (artigos, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações, teses e cadernos didáticos).

educacionais na formação de conhecimentos, competências e atitudes propostas nessas contrarreformas? Em outras palavras, a Educação Física está cumprindo qual função social? Existe integração e sistematização entre teoria e prática na atuação do profissional em questão?

Assim, antes de passarmos para a próxima seção, precisamos também ter a compreensão de que a escola, o currículo e o trabalho pedagógico não podem ser pensados sem o contexto social em que estão inseridos, sem antes respondermos a algumas questões que devem permear qualquer planejamento didático-pedagógico: qual projeto de sociedade, de ser humano que defendemos? Sobre quais valores construímos nossa prática pedagógica? Qual a nossa concepção de Educação e de Educação Física?

2.3 MAS, AFINAL, O QUE É PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO?

O que é um planejamento didático-pedagógico? Por que e com qual função existe? Percebe-se “certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de uma aula, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante a aula” (Franco, 2016, p. 535).

Nesta seção, objetivamos apresentar alguns conceitos e categorias⁶² dos elementos que constituem o planejamento didático-pedagógico e que irão nortear a investigação. Consideramos fundamental essa discussão para a descrição de qual é e como acontece o planejamento de ensino do(a) professor(a), a fim de apresentar argumentos sobre a categoria e resgatar o sentido dessa praxidade na escola.

A reflexão a respeito do trabalho pedagógico precisa ter presente, preliminarmente, o próprio conceito de trabalho humano em geral. Se, como faz Marx, consideramos o trabalho como uma atividade adequada a um fim, estamos supondo o trabalho como característica essencialmente humana, como o que identifica o ser humano e o diferencia do restante da natureza. Isso porque só ele é capaz de estabelecer objetivos, organizar e sistematizar os conhecimentos historicamente elaborados, e buscar sua materialização.

⁶² Os conceitos e as categorias são o resultado da atividade de abstração e generalização do homem, ainda que o seu conteúdo seja um conteúdo objetivo, pois nascem de um processo no qual há união do conhecimento e da prática (Freitas, 2012, p. 80). Para o entendimento do que sejam as categorias no materialismo histórico-dialético, sugiro a leitura de Cheptulin (1982), Kopnin (1978), Lênin (2018) e Marx (2011).

Assim, o trabalho pedagógico ultrapassa o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares em sala de aula. Trata-se, pois, de um movimento dialético entre o individual e o coletivo: entre o que o(a) professor(a) gera, entre o trabalho individual, e o que a escola, instituição de ensino articulada, estabeleceu a partir do PPP (ou PPI), em consonância com o contexto histórico, social, político, econômico.

No entanto, destaca-se também que o conceito de trabalho pedagógico poderá variar dependendo da compreensão da teoria pedagógica e até mesmo do sentido que se dá à prática, tendo em vista, por exemplo, que é comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos.

Concordamos com Franco (2016, p. 535-536) ao dizer que “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, no agir mecânico que desconsidera a construção do humano”.

Assim, uma aula tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades.

Para Libâneo (2011), o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de aprendizagem pelo estudante através da assimilação consciente e ativa do próprio conhecimento, no qual o papel do professor é planejar, organizar, criar condições, incentivar o ensino e a aprendizagem que se movem em torno dos conteúdos escolares, visando o desenvolvimento do pensamento e partindo da experiência sociocultural concreta dos estudantes rumo ao saber escolar que se pretende científico.

A teoria pedagógica defendida por Freitas (2003) é entendida enquanto a teoria que trata do trabalho pedagógico e tem por base uma teoria educacional, a qual procura as regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico, formulando os princípios norteadores da prática pedagógica da escola e da sala de aula. Em outros termos, a teoria pedagógica pode ser entendida como “um conjunto de categorias explicativas da prática pedagógica, mediadora entre esta e um determinado projeto histórico” (Escobar, 1997, p. 8). Em síntese, a teoria pedagógica é uma teoria explicativa da direção pedagógica de todo o trato com o conhecimento escolar, e ela faz isso a partir das diretrizes da teoria educacional formulada pelo projeto histórico (Lordelo Silva, 2011, p. 13).

Segundo Freitas, a teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico de sociedade; sendo assim, discute: as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento, que tipo de homem se quer formar, os fins da educação, entre outros aspectos (Freitas, 2003, p. 93).

A intenção de abordar (ainda que brevemente) esse panorama conceitual acerca da relação entre as categorias – trabalho, educação, prática social e prática pedagógica – justifica-se, primeiro, pelo fato de acreditarmos que não existe singularidade que não tenha relação com a totalidade⁶³. As duas primeiras, já explicitadas no início deste capítulo, remetem à relação do “trabalho como princípio educativo, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano”, como conceitua Ciavatta (2009) no *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*.

Assim, faz-se necessário retomar os pressupostos do marxismo anunciados nas seções anteriores, haja vista a natureza e as características da referida prática. Logo, a prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico. Vázquez (1968), ao referir-se à prática social, explica:

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social (Vázquez, 1968, p. 194).

Nessa perspectiva, Martins (2016b) complementa:

[...] a prática pedagógica é um tipo específico/singular de prática social, e reconhece que seu enraizamento radica muito além dos muros escolares, carregando – muitas vezes de forma oculta – dada concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e, especialmente, do papel da educação escolar na sociedade.

Dito isso, o fio condutor deste subcapítulo é que a prática pedagógica não pode ser compreendida em si mesma, sua compreensão ultrapassa a aparência. A prática a qual assumimos neste estudo faz referência a uma determinada prática social elaborada/desenvolvida histórica e socialmente pelo(a) professor(a) no contexto escolar.

Martins (2016b, p. 1, grifos nossos), em seu artigo intitulado *Elementos fundamentais da prática pedagógica*, apresenta três dimensões, imbricadas umas às outras, acerca dos

⁶³ A categoria de totalidade é entendida na perspectiva do materialismo histórico-dialético como uma unidade de máxima complexidade constituída por diferentes elementos também complexos (com menores graus de complexidade), os quais, em suas relações, constituem e sintetizam aquela totalidade. Conforme afirmou Lukács (2013), a totalidade é um complexo constituído de complexos, uma vez que cada parte ou elemento constitutivo da totalidade é por ela determinado, bem como também a determina. Conhecer a totalidade de um objeto ou fenômeno não significa conhecer tudo, mas, sim, apreender a lógica determinante dessa totalidade.

fundamentos da prática pedagógica – dimensão estrutural, dimensão gnosiológica e dimensão pedagógica:

A **dimensão estrutural** abarca o sistema político-econômico sobre o qual a sociedade se organiza (posse privada dos meios de produção, sociedade de classes etc.); as especificidades do momento histórico deste sistema (neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva etc.) e, conseqüentemente, o modo de inserção da instituição escolar em face das demandas sociais.

A **dimensão gnosiológica**, apontando a capacidade humana para conhecer o real, compreende os aspectos relativos à natureza do conhecimento, relativos aos expedientes pelos quais, na relação sujeito-objeto, o objeto resulta conhecido/representado pelos sujeitos, bem como aspectos epistemológicos, especificamente voltados ao exame da veracidade de tal conhecimento/representação. A construção do conhecimento, seja no âmbito da produção do conhecimento novo para a humanidade, seja na esfera da construção do novo para dado sujeito, tem, necessariamente, uma implicação social, posto que ela retroage de modo interventivo na realidade. Daí a dimensão política da construção do conhecimento e, da mesma forma, a artificialidade de supostas cisões entre teoria e prática. Por conseguinte, a dimensão gnosiológica ilumina os enfoques acerca do conhecimento e dos processos de ensino e de aprendizagem como atos políticos, que veiculam conhecimentos, valores, ideologias etc.

Já a **dimensão pedagógica**, compreendendo a seleção dos conhecimentos – convertidos em conteúdos escolares – a serem ensinados, para quê, para quem e como fazê-lo, aponta na direção do trabalho intencionalmente planejado e sequencial requerido à socialização do mesmo e, igualmente, à promoção do desenvolvimento, junto às novas gerações, de capacidades humanas dependentes desta socialização. Pressupõe a delimitação metódica de um percurso para a formação escolar, o que significa dizer a eleição de um método pelo qual as finalidades do ensino possam ser alcançadas. O Projeto Político Pedagógico se impõe, assim, como esteira da dimensão pedagógica, balizando os Planos de Anuais e os Planos de Aula.

Nesse contexto, entendemos que a essência do trabalho educativo intencional da Educação Física escolar, enquanto objeto de estudo e ensino da cultura corporal nas práticas pedagógicas, deve contribuir para o desenvolvimento e a constituição da subjetividade humana.

Trabalhar na escola com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento, considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento quanto os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as demandas da formação humana, seja em termos do gênero humano, seja em termos da formação de cada indivíduo.

Comprendemos, desse modo, que a intencionalidade e a direção no desenvolvimento da ação docente visam garantir que o professor e a escola cumpram legitimamente seu papel e não se submetam a artificios criados por teorias pedagógicas “imediatistas, utilitárias e pragmáticas” (Duarte, 2011). Na continuidade de sua definição do trabalho educativo, Saviani (2003a, p. 13) explicita que

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

Entendemos que nessa citação está o cerne da definição de trabalho pedagógico histórico-crítico. Saviani explicita claramente qual é a função da educação, mais especificamente da educação escolar: identificar quais conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e da evolução do gênero humano, conhecida, no marxismo, como formação humana *omnilateral*, bem como quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos estudantes.

Trabalhados de forma integrada, e mediados pela prática do(a) professor(a), permitem que o estudante se aproprie de conceitos historicamente construídos, de forma sistematizada e intencional, e se desenvolva intelectualmente com vistas ao pensamento teórico. Para a formação do pensamento teórico do(a) estudante, faz-se necessário organizar o ensino de modo que este realize atividades adequadas para a formação desse pensamento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no gênero humano.

Logo, é fundamental eleger entre as condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo. Os procedimentos para organizar e planejar o ensino compreendem as estratégias por meio das quais se tem em vista o alcance das finalidades de determinada concepção de Educação, de sujeito, de sociedade e, especialmente, do papel da Educação Física escolar na formação das novas gerações.

3. SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano é um processo complexo e multidimensional, que ocorre ao longo da vida de um indivíduo. Essa periodização é baseada em observações e estudos sobre os padrões de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social que influenciam a maneira como as pessoas interagem com o mundo ao seu redor. A periodização do desenvolvimento humano busca identificar e organizar os diferentes estágios ou fases pelos quais os seres humanos passam durante seu processo de crescimento e maturação.

Considerando que este estudo apresenta contraposições entre as perspectivas construtivistas e histórico-cultural no que tange ao desenvolvimento humano, julgamos por bem apresentar, inicialmente, considerações gerais⁶⁴ acerca do arcabouço filosófico-metodológico que as respalda.

Embora existam várias teorias e abordagens em termos de “dever ser”, este capítulo tratará de aspectos psicológicos envolvidos na estruturação do planejamento de ensino acerca da especificidade do sujeito sob o enfoque da formação/aquisição de conceitos científicos, do ponto de vista da caracterização da estrutura do sujeito cognoscente (questões sobre o desenvolvimento cognitivo). É importante ressaltar que as fases não são fixas ou rígidas, e as idades podem variar de acordo com o contexto cultural e individual. No entanto, essas fases fornecem uma estrutura útil para compreender e estudar o desenvolvimento humano.

Vale reiterar que essas obras foram selecionadas por tratar de questões ligadas ao núcleo central de preocupações do presente estudo. Com efeito, não estão aqui sistematizadas obras (que, inclusive, constavam na relação para consulta) sobre a contribuição de outros psicólogos aos problemas de ensino-aprendizagem, dado que as respectivas abordagens, mais voltadas para questões comportamentais e problemas de relação professor-estudante, não se ligam (ou, quando sim, apenas muito remotamente) a aspectos da organização do conteúdo curricular.

A “epistemologia genética” formulada pelo psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), é uma das teorias mais conhecidas de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo infantil, dividida em quatro estágios principais: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos) – percepção e manipulação de objetos concretos; pré-operatório (dos 2 aos 7 anos) – operatório concreto (dos 7 aos 11 anos) – que se inicia pela função simbólica e desenvolve-se até atingir as

⁶⁴ Foge aos objetivos deste estudo uma análise crítico-comparativa dos fundamentos da “epistemologia genética” e da Psicologia Histórico-Cultural, apenas ao apontamento dos traços distintivos entre essas matrizes teóricas.

operações concretas; e operatório formal (dos 11 anos em diante) – na adolescência – com a possibilidade de “refletir” as operações independentemente dos objetos e de substituí-los por proposições (pensamento formal), ou operações dedutivas, formação de conceitos.

Corroboramos Marsiglia e Martins (2015, p. 7), que explicitam que essa teoria representa o “estofa teórico do construtivismo em suas mais diversas formas de expressão”. Chakur (1981) considera a posição de Piaget como “relativista e dialética, por conceber o conhecimento como resultado da interação sujeito-objeto, culminando, num dado momento, em operações dedutivas que não evoluem no sentido pré-determinado, mais que se constroem progressivamente”. Segundo a autora, tal visão se contrapõe tanto à ideia da aprendizagem como simples reação aos estímulos do meio quanto à que a concebe como comportamento contingente, à mercê do acaso.

Chakur (1981) analisa diversos estudos e pesquisas que revelam derivações da concepção piagetiana nas teorias de currículo, bem como a presença dessa concepção nos fundamentos psicológicos da legislação brasileira. Suas reflexões conduzem-na a criticar (ou a somar-se aos que criticam)

A tendência à visão estática das estruturas do pensamento e suas consequências na prática escolar, seja na tentativa de acelerar a aprendizagem sem atentar para seus limites, seja pela atitude de aguardar que a criança saia espontaneamente e sozinha do seu “conflito cognitivo”;

A confusão entre atividade e trabalho manual, desligada da estrutura lógica subjacente;

A tendência do professor a dar maior ênfase à figuração que às operações e a impor (“dar pronta”) sua própria representação da realidade, ao invés de permitir que a criança realize experiências e comprove suas previsões;

A confusão entre atividade e processo figurativo (noção de conhecimento como cópia, imagem mental dos objetos);

A tendência a explicar o sucesso de alguns estudantes e o fracasso de outros (ou, num mesmo estudante, o fracasso em algumas disciplinas e o sucesso em outras) pela diferença de aptidões ou pelo nível de capacidade de compreensão (Chakur, 1981).

Indo ao cerne da concepção idealista que respalda as proposições de Piaget foi que Vygotsky (2001) destacou o limite metodológico fulcral da “epistemologia genética”, qual seja, a manutenção do dualismo entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre natureza e cultura. Para elucidar essa questão, o autor voltou-se à análise de Piaget acerca do egocentrismo⁶⁵ na infância, expresso tanto no pensamento quanto na linguagem e na imaginação infantis.

⁶⁵ Foge aos nossos objetivos apresentar integralmente as proposições de Piaget em relação ao egocentrismo, bem como a análise de Vygotsky sobre elas. Para tanto, sugerimos a leitura de Vygotski (2001) e Duarte (2006).

Outra abordagem é a teoria psicossocial de Erik Erikson, que descreve o desenvolvimento humano em oito estágios, cada um com um desafio psicossocial específico a ser superado. Esses estágios abrangem a vida desde o nascimento até a velhice, e incluem questões como confiança básica *versus* desconfiança básica, autonomia *versus* vergonha e dúvida, iniciativa *versus* culpa, diligência *versus* inferioridade, identidade *versus* confusão de identidade, entre outros.

Além desses exemplos, há outras teorias que propõem periodizações do desenvolvimento humano, como a teoria do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, a teoria do desenvolvimento psicosexual de Sigmund Freud, a teoria do desenvolvimento moral de Carol Gilligan, entre outras.

Em suma, observamos nessas teorias e abordagens o método positivista lógico-formal; nas formulações, a realidade apresenta a investigação fracionada em inúmeros objetos parciais, e a totalidade, portanto, como somatório delas.

Conforme mencionado anteriormente, o intuito deste capítulo não é aprofundar cada uma dessas abordagens e teorias citadas, mas, sim, apresentar uma síntese acerca da periodização do desenvolvimento humano fundamentada na teoria da PsiHC, em especial, do período escolar, que diz respeito à atividade de estudo, procurando destacar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a formação dos conceitos e sua atividade dominante/principal.

Segundo Martins, Abrantes e Facci:

A análise do desenvolvimento psíquico centrada na atividade possibilita o reconhecimento de que, durante todo o seu processo de formação, o indivíduo desempenha papel ativo, valendo-se de circunstâncias históricas e sociais que determinam o conteúdo e a forma das relações que integra. Os indivíduos participam de um conjunto de atividades ao longo de sua existência, no entanto, ao se considerar a formação do psiquismo em seu movimento, existem atividades que possibilitam maior avanço do psiquismo no sentido da interpretação do real (Martin; Abrantes; Facci, 2016, p. 2).

Um aspecto que entendemos relevante para a análise do desenvolvimento psíquico é que há atividade-guia para os momentos particulares do desenvolvimento. E o grande desafio do professor(as) é refletir, nos diferentes momentos de formação dos estudantes, as relações entre atividade-guia e constituição do psiquismo, buscando explicitar os limites e as possibilidades de desenvolvimento.

Nesse sentido, as análises que integram esta tese visam constituir-se em instrumentos para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais eficientes, na medida em que se pautam pela relação consciente do(a) professor(a) durante a prática pedagógica. Prática pedagógica essa

fundamentada na unidade entre o conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo. Sem desconsiderar a unidade “conteúdo-forma-destinatário”, enfatizaremos as particularidades da adolescência, bem como as singularidades que se integram com outros períodos.

Compreendemos que o conhecimento dos(as) professores(as) sobre a periodização do desenvolvimento pode contribuir para que se adote uma prática pedagógica que promova ações desenvolvimentistas, intencionalmente planejadas como “atividade de estudo” e não como mera reprodução daquilo que assistematicamente coloca os adolescentes em relação com o universo, sem considerar suas particularidades.

Na próxima seção, apresentamos uma reflexão sobre o desenvolvimento humano segundo os pressupostos da PsiHC.

3.1. PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção tem por objetivo apresentar uma síntese sobre a periodização do desenvolvimento humano com base na PsiHC, por concebê-lo como fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pelo adolescente nas relações sociais e nas condições históricas concretas de seu desenvolvimento.

Cabe assinalar aqui que essa “naturalização dos fenômenos leva qualquer teoria à eternização, à universalização de fenômenos que são históricos e, muitas vezes, decorrentes de determinadas relações sociais alienadas” (Duarte, 2011, p. 319).

Em face do exposto, procuramos demonstrar através dos subsídios teóricos de seus principais representantes, Lev Semyonovich Vygotsky⁶⁶ (1896-1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), entre outros autores⁶⁷ que também teorizam sobre esse assunto, a relação do desenvolvimento psíquico com o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade; ou seja, esses estudiosos tratam conceitualmente do tópico sem desconsiderar as determinações históricas inerentes à sociedade produtora de mercadorias,

⁶⁶ Adotaremos a grafia Vygotsky, exceto quando se tratar de referências diretas às obras do autor, quando reproduziremos a forma nelas presente.

⁶⁷ Outros trabalhos importantes discutem aspectos basilares da concepção histórico-cultural (por exemplo: Duarte, 2006; Elkonin, 2009; Martins, 2007, 2013; Vygotsky; Luria; Leontiev, 2006; Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

reconhecendo o antagonismo de classes e as tensões entre os processos de humanização e alienação que se expressam de variadas maneiras no decorrer da existência dos indivíduos, além de reiterar a natureza social do desenvolvimento e, conseqüentemente, o papel fundamental da educação escolar.

Sobre a determinação dos estágios do desenvolvimento do psiquismo humano, Vygotsky (1996) critica as perspectivas psicológicas da sua época, as quais estabeleciam estágios baseados na descrição do comportamento do indivíduo na sua forma mais aparente. No entanto, o mesmo autor defende uma análise psicológica explicativa, revelando as relações dinâmico-causais que determinam a origem e o desenvolvimento dos fenômenos. Isso mostra a coerência do método de análise utilizado por Vygotsky na elaboração dos seus trabalhos com o método materialista histórico-dialético atribuído a Marx. Nessa direção, a investigação dos estágios do desenvolvimento psíquico consiste naquilo que está por trás do aparente imediato, por trás dos sintomas, buscando aquilo que o condiciona, suas leis internas. Vale chamar atenção para o fato de que “o caráter interno desse processo não remete a um caráter biológico, mas ao fato de que cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado por aquilo que se formou na etapa anterior” (Pasqualini, 2009, p. 34).

Vygotsky (1996) buscava uma periodização ancorada na essência ou nas particularidades essenciais do processo de desenvolvimento psicológico: “devemos renunciar a todas as tentativas de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram a seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado” (Vygotsky, 1996, p. 253).

Para Vygotsky (1996), portanto, a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com a aparência dos fenômenos. O autor considera, em consonância com o método histórico-dialético, que as manifestações externas do fenômeno não expressam seu “núcleo interno essencial” (Kosik, 2002, p. 10): “na realidade a essência interna dos objetos e sua manifestação externa não coincidem” (Vygotsky, 1996, p. 253). Assim como Marx (1983, p. 271), para quem “toda ciência seria supérflua se a forma de aparecimento e a essência das coisas coincidissem imediatamente”, Vygotsky considerava, como já apontado por Duarte (2000b), que a apreensão da realidade pelo pensamento implica a mediação de abstrações teóricas.

A periodização do desenvolvimento humano proposta por Vygotsky destaca a importância do contexto cultural e das interações sociais na formação do desenvolvimento humano. Essa abordagem reconhece que os seres humanos não se desenvolvem isoladamente, mas são profundamente influenciados pelas relações sociais e pelo ambiente cultural em que

estão inseridos. Ou seja, o indivíduo passa por diversos períodos do início ao fim da sua vida: ele se relaciona com os outros homens e com a sociedade à sua volta por meio de uma atividade dominante/principal, que é a responsável por conduzir seu desenvolvimento naquele período.

Ao tratar da periodização do desenvolvimento, Vygotsky (1996) ressalta a importância de considerar a situação social de desenvolvimento. Em outras palavras, é na vida que esse desenvolvimento ocorre. O autor enfatiza a importância das relações sociais e do ambiente cultural na formação das capacidades cognitivas dos indivíduos. Destaca a influência da sociedade e da cultura na maneira como os seres humanos pensam, aprendem e se desenvolvem ao longo da vida.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano não ocorre de forma linear e individual, mas é moldado pelas interações sociais e pela cultura em que as pessoas estão imersas. Ele enfatizava a importância do ambiente social e das relações sociais no desenvolvimento das funções cognitivas superiores, como a linguagem, o pensamento abstrato e a resolução de problemas.

Leontiev (1978) expõe a categoria atividade para a compreensão desse psiquismo. De acordo com esse autor, “pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades” (Leontiev, 1978, p. 265). Para Leontiev (1978, p. 294), “não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio do desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas”. Assim, compreendemos que a idade não é um fator decisivo para a mudança de período, mas as condições materiais que o indivíduo vivencia é que seriam o fator mobilizador dessa transição.

Considerar os processos formativos do indivíduo com base no materialismo histórico-dialético pressupõe analisar a relação entre o seu desenvolvimento e o movimento histórico da sociedade, superando dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social, ou seja, entre a natureza dada e a natureza adquirida sócio-historicamente.

Assim, a presente seção objetiva oferecer contribuições ao debate da adolescência enquanto uma categoria social e uma etapa particular do desenvolvimento cultural dos sujeitos.

Dessa forma, apresentam-se aqui as principais ideias Vygotsky (1995, 2006), Leontiev (1978, 2001) e Elkonin (1987, 2009), os quais negam a possibilidade de analisar o desenvolvimento psicológico como um processo meramente natural, caracterizado por fases ou estágios que se sucederiam em uma ordem fixa e universal. De acordo com esses autores, o desenvolvimento do psiquismo ocorre de modos diferentes nas diversas fases da vida, e isso se

dá por meio de uma atividade dominante/principal, que é responsável por suprir as necessidades pertinentes a cada um dos estágios do desenvolvimento.

A elaboração dos estágios do desenvolvimento psíquico foi iniciada por Vygotsky, mas a sua morte prematura fez com que não a terminasse. Os últimos escritos desse autor mostram que ele chega até o estágio de desenvolvimento da pré-escola. Porém, o grupo de pesquisa responsável pela elaboração da Psicologia Histórico-Cultural como um todo deu continuidade aos trabalhos, principalmente nas obras de Leontiev (1987, 2010), Elkonin (1987) e Davidov (1988a), que abrangem desde o princípio, o nascimento da criança, até a fase adulta.

Comparando os escritos de Vygotsky com os dos demais autores soviéticos que formam o arcabouço da Psicologia Histórico-Cultural, podemos perceber que não há contradição entre eles, ainda que alguns termos apareçam com denominações diferentes. Contudo, há uma coerência que mantém o mesmo sentido.

Quando falamos em períodos do desenvolvimento – tais como infância, adolescência e fase adulta –, assumimos que há certa regularidade de processos e características que são compartilhadas por pessoas em determinada faixa etária. No entanto, essa regularidade tem íntima dependência com as condições materiais e sociais de cada indivíduo.

Fazendo uso das palavras de Leontiev (1978), ressaltamos que, embora se tenha estabelecido uma periodização do desenvolvimento do psiquismo, esta não pode ser considerada rígida e/ou estática, uma vez que estipula estreitas relações com as condições históricas e concretas que o indivíduo vivencia e das quais faz parte.

Já no primeiro ano de vida, a conduta da criança começa a reestruturar-se, e cada vez mais aparecem processos de comportamento em virtude das condições sociais e da influência educativa das pessoas que a rodeiam. Para Vygotsky (1996), há no primeiro ano de vida uma sociabilidade totalmente específica e peculiar em razão de uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois momentos fundamentais. O primeiro consiste na total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência. São os adultos que cuidam do bebê, e o caminho por intermédio dos adultos é a via principal de atividade da criança nessa idade. Praticamente todo comportamento do bebê está inserido e entrelaçado com o fator social, e o contato da criança com a realidade é socialmente mediado.

A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social de desenvolvimento no primeiro ano de vida é a seguinte: embora o bebê dependa do adulto, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. A maneira como a vida do bebê é organizada o obriga a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém essa

comunicação é uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar. Assim, “o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (Vygotsky, 1996, p. 286).

Ao levarmos em conta que a criança não nasce com as funções psíquicas complexas ou tipicamente humanas desenvolvidas, são necessárias atividades que requeiram tal desenvolvimento, como defende Leontiev (1978). Nesse contexto, a forma como organizamos a vida trará impactos diretos na construção desse psiquismo. Vygotsky apresenta-nos a lei geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em que a direção do desenvolvimento é do intersíquico para o intrapsíquico.

No decurso do desenvolvimento, sob as circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que as crianças e os jovens ocupam objetivamente no sistema de relações humanas altera-se. Não será qualquer atividade que promoverá o desenvolvimento; algumas atividades assumem um papel essencial, que guiam o desenvolvimento do psiquismo em um dado período, e são chamadas de atividade dominante ou atividade principal. Aqui as denominamos atividades-guia. Pasqualini (2013) sublinha que a atividade em questão é aquela que guia o desenvolvimento em determinado período.

É importante ressaltar que a periodização proposta por Vygotsky não se baseia em idades cronológicas específicas, mas sim nos avanços cognitivos e socioculturais alcançados pelos indivíduos. Assim, precisamos ter claro que não será a idade em si que determinará o conteúdo do estágio de desenvolvimento; ao contrário, a idade depende do conteúdo a ser determinado pelas condições sócio-históricas. A mudança de uma atividade-guia para outra marca a transição a um novo período.

Vygotsky acreditava que o desenvolvimento humano é um processo contínuo e que os estágios não são etapas rígidas, mas sim sobreposições e transformações graduais. Por isso, ao tratar da estrutura e dinâmica da idade, Vygotsky (1996) explicita duas teses: a primeira é a de que cada período de idade é único e dispõe de uma estrutura determinada; a segunda diz respeito à dinâmica das transformações existentes ao longo do desenvolvimento ou à relação móvel entre as partes e o todo do psiquismo. O resultado é que o todo “e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes” (Vygotsky, 1996, p. 262).

Como ocorre, então, a passagem de uma etapa de desenvolvimento à seguinte? Leontiev (1998a) argumenta que, no decorrer do seu desenvolvimento, a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre

esses dois fatores. Ela torna-se consciente das relações sociais estabelecidas, e essa conscientização a leva a uma mudança na motivação de sua atividade; nascem novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento.

Vygotsky (1996) identificou as seguintes crises: crises pós-natal, primeiro ano (2 meses-1 ano); crise de 1 ano, infância precoce (1 ano-3 anos); crise de 3 anos, idade pré-escolar (3 anos-7 anos); crise dos 7 anos, idade escolar (8 anos-12 anos); crise dos 13 anos, puberdade (14 anos-18 anos); e crise dos 17 anos.

Nesses períodos de crise, que podem durar vários meses, um ano, dois no máximo, produzem-se mudanças bruscas, rupturas na personalidade. Conforme Vygotsky (1996, p. 256-257), algumas características estão presentes nesses períodos:

- I. Os limites entre o começo e o final da crise e as idades contíguas são totalmente indefinidas, as crises originam-se de forma imperceptível, e é difícil determinar o momento de seu começo e fim;
- II. Um grande número de crianças que vivem essa fase são difíceis de educar, elas podem ter conflitos com outras pessoas e consigo mesmas, no entanto não é sempre assim, pois os períodos críticos são distintos em diferentes crianças;
- III. O negativismo é uma característica marcante.

Esses períodos, portanto, são caracterizados por uma atitude de negativismo com relação às exigências antes cumpridas: as crianças tornam-se desobedientes, caprichosas, contestadoras e, muitas vezes, entram em conflito com os adultos que as cercam, geralmente com os pais e professores.

Essa reconfiguração das funções psíquicas, tendo como diretriz uma que qualitativamente se desenvolveu em dada etapa, é compreendida como a nova formação ou neoformação central daquele período. De acordo com Leontiev (1978, p. 295), “surge uma contradição aberta entre o modo de vida do indivíduo e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida. É por isso que a atividade se reorganiza”. Esses momentos de reorganização são marcados, inevitavelmente, por rupturas e saltos qualitativos no desenvolvimento do psiquismo. As crises estão diretamente relacionadas à organização e à condução do processo educacional. Há a passagem de uma atividade-guia para outra, e ambas respondem a uma necessidade inferior e estão ligadas às novas tarefas postas aos indivíduos pela educação (Leontiev, 1978).

Esses embates estão presentes na realidade educacional brasileira pela legitimação de uma educação de qualidade, associados à crescente necessidade de pensar a educação escolar

dos adolescentes e do Ensino Médio. Martins (2016, p. 22) enuncia que o ensino é crucial para o processo:

Sem ensino sólido, o pensamento não alcança seus patamares mais complexos e abstratos, deixando de corroborar a formação de uma ampla consciência, posto que seu desenvolvimento é cultural, histórico e socialmente condicionado. A consciência supera, por incorporação, as bases elementares e estruturais do psiquismo – inclusive as orgânicas, e o núcleo dessa superação radica na *formação de conceitos*, que sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento. A formação de conceitos, por sua vez, atravessa todos os períodos do desenvolvimento, e isso evidencia, mais uma vez, o papel da educação escolar junto aos bebês, às crianças, aos jovens e aos adultos (Martins, 2016, p. 22).

Destacamos desta citação a necessidade de um bom ensino que promova o desenvolvimento do pensamento abstrato mediado pelos conceitos científicos. E, dessa maneira, a possibilidade de desenvolver o pensamento em suas formas mais elaboradas está diretamente relacionada à organização do ensino. Martins (2016) assevera que o desenvolvimento do pensamento requer o estabelecimento de mediações cada vez mais abstratas entre as impressões concretas advindas da captação sensível da realidade. Como destacado no capítulo de organização e sistematização do planejamento de ensino da Educação Física Crítico-Superadora, trataremos especificamente do período da idade escolar e sua atividade-guia: atividade de estudo.

Segundo Vygotsky (1934/2000, p. 322), a “aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento”. Compreendendo a relação entre aprendizado e desenvolvimento, pode-se afirmar, considerando os postulados de Vygotsky (1935/1989, p. 101), que “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. A PsiHC avança para além das questões biológicas, de amadurecimento sexual, e analisa as determinações culturais, a que todos os seres humanos estão submetidos, como decisivas para a constituição da consciência dos sujeitos, e, nesta tese, interessa compreender o desenvolvimento do adolescente.

De acordo com Pandita-Pereira (2019), para a Psicologia Histórico-Cultural, a adolescência não é um período que existe por si, mas um período do desenvolvimento que surge no século XIX, e sobre o qual, na psicologia dominante, prevalecem compreensões bastante naturalizadas. Esse estágio é caracterizado pelo distanciamento entre a formação na infância e o ingresso na vida adulta, de modo que o indivíduo não é mais criança e ainda não é adulto. No entanto, essa característica da adolescência não é universal, pois o distanciamento da infância para a vida adulta corresponde a uma visão burguesa de sociedade, uma vez que a

maioria dos jovens está inserida ou aguardando para se inserir no mundo da produção, e, em geral, em condições precárias de trabalho (Pandita-Pereira; Magalhães; Pasqualini, 2020). Ou seja, as condições materiais demandam do adolescente da classe trabalhadora assumir, muitas vezes, a condição de adulto, enquanto, ideologicamente, pelos princípios da burguesia, a adolescência é colocada como um período de preparação para a vida adulta.

Ainda assim, contrário às concepções que consideram os marcadores orgânicos da puberdade como o fator desencadeador da adolescência, Bock (2007) propõe que:

A adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade de preparo técnico. Essas questões sociais e históricas vão constituindo uma fase de afastamento do trabalho e o preparo para a vida adulta. As marcas do corpo, as possibilidades nas relações com os adultos, vão sendo pinçadas para a construção de significações (Bock, 2007, p. 41).

Para Davidov e Márkova (1987b, p. 321), a assimilação ou a apropriação dos conhecimentos é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos “procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão de padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual”. O ensino escolar deve, portanto, nesse estágio, introduzir o estudante na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos.

Como base dos estudos, conforme Davidov (1988), surgem a consciência e o pensamento teórico, e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental. Uma nova transição é a chegada da adolescência, com outra atividade principal: a comunicação íntima pessoal entre os jovens. Ocorre uma mudança na posição que o jovem ocupa com relação ao adulto e às suas forças físicas, o que, juntamente com seus conhecimentos e capacidades, coloca-o, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos, e, muitas vezes, em condição até superior em alguns aspectos particulares. Ele torna-se crítico em face das exigências que lhe são impostas, das maneiras de agir, das qualidades pessoais dos adultos e também dos conhecimentos teóricos. Ele busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social.

Para Elkonin (1987), o estágio da primeira adolescência é guiado pela atividade principal da comunicação íntima pessoal entre os jovens. De acordo com o mesmo autor, o agrupamento dos adolescentes leva à possibilidade de o código de outro adolescente se tornar hierarquicamente superior ao dos adultos. No entanto, Davidov (1988a) aponta que o desenvolvimento nesse período é estabelecido para além do estar junto, compreendendo que

esse processo se dá a partir de atividades socialmente úteis, como atividades produtivas, esportivas, artísticas etc. Esse mesmo autor afirma que essa atividade significa aquela que é realizada de forma coletiva e que tem como objetivo a realização de uma contribuição social. Podemos citar como exemplos grupos de estudo científicos, coletivos religiosos, grupos artísticos de duelo de *rap* e repentistas, grêmios estudantis, entre outros que possibilitem o conhecimento das normas de relação entre os pares e adultos no contexto de sua contribuição para o coletivo.

A adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico, e, nessa idade, segundo Elkonin (1987), essa atividade especial no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes é uma forma de reproduzir, com os companheiros, as relações existentes entre as pessoas adultas. A interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo). A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens, e ocorrem, por parte dos estudantes, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização dessa atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo.

Nesse período, o adolescente se torna crítico em face das exigências que os adultos lhe impõem, das maneiras de agir e também dos conhecimentos teóricos. Na relação com o grupo, o indivíduo busca posicionar-se diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social. De acordo com Vygotsky (1996), essa fase do desenvolvimento psíquico produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando os verdadeiros conceitos. Facci (2004) afirma que, a partir do momento em que o indivíduo passa a pensar conceitualmente, isso abre para ele um mundo da consciência social, uma possibilidade de uma visão de totalidade. Nesse sentido, o conhecimento científico, artístico, filosófico, político e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimilados.

Desse modo, “por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo”, adquirindo uma autoconsciência (Facci, 2004, p. 71). Na escola, o estudo passa a exigir abstração, reflexão, uso de conceitos, a explicação dos nexos dinâmico-causais que explicam os fenômenos, ou seja, passa-se a demandar dos estudantes um processo maior de abstração.

É a partir da atividade de comunicação íntima pessoal e/ou da atividade socialmente útil que os adolescentes têm a possibilidade de se engajar no próximo desafio: aprofundar os estudos no contexto profissional, o que possivelmente promoverá interesses profissionais e a necessidade de trabalhar e produzir.

Segundo Vygotsky (1996), nessa fase de desenvolvimento se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e das diversas esferas da vida cultural pode ser corretamente assimilado. Por meio do pensamento em conceito, ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais, e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos.

Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, as relações entre as pessoas, o próprio futuro, e estrutura-se o sentido pessoal da vida. Esse comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e a motivos de atividade dirigida ao futuro, adquirindo o caráter de atividade profissional/de estudo. Davidov e Márkova (1987a) esclarecem que, na idade escolar avançada, a atividade de estudo passa a ser utilizada como meio para a orientação e preparação profissional, ocorrendo o domínio dos meios de atividade de estudo autônomo, com uma atividade cognoscitiva e investigativa criadora. A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade.

Vygotsky analisa que as características principais dos adolescentes se referem ao desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores e à capacidade de formar conceitos mais complexos; tais fatos possibilitam aos indivíduos maior compreensão do mundo e também do próprio comportamento. Vygotsky, (1931/2000b, p. 58) entende que o pensamento em conceitos “é a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento”.

Vygotsky (1931/2000b) demonstra especial atenção a essa fase da vida e destaca como o meio cultural tem determinante função no desenvolvimento:

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, nem motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (Vygotsky, 2000b, p. 171).

O desenvolvimento cultural do adolescente se deve à vida social e à atividade cultural e laboral em que está envolto. Sendo assim, a apropriação dos bens materiais e culturais é determinante para seu processo de desenvolvimento psíquico. As oportunidades ou a ausência destas se refletem diretamente no desenvolvimento cognitivo a ser alcançado.

Na adolescência, denominada idade de transição, as funções psicológicas se desenvolvem mediante a apropriação dos conceitos científicos com saltos quantitativos em meio a crises que compõem o processo de desenvolvimento do ser humano. Quanto à memória, por exemplo: “na criança o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento” (Vygotsky, 1935/1989, p. 57). Isso acontece, explica o autor, porque, na idade de transição, a “memória está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas, o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado” (p. 58).

Para a PsiHC, o processo de desenvolvimento é marcadamente impulsionado por uma atividade própria de cada fase da existência do sujeito; tal como ocorre na adolescência, ocorre nas demais fases de formação do psiquismo. A essa atividade Leontiev (1959/1978) denomina atividade dominante. Para o autor, “a atividade dominante é, portanto, aquela, cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (1959/1978, p. 293).

De acordo com Elkonin (1987), as primeiras atividades dominantes nos estágios de desenvolvimento do homem são a comunicação emocional do bebê; a atividade objetal manipulatória; o jogo de papéis; a atividade de estudo; a comunicação íntima pessoal; e a atividade profissional – todas relacionadas com a educação, o ensino e o desenvolvimento histórico da humanidade. No caso do adolescente, a atividade principal é a comunicação com os pares.

Elkonin (1987, p. 121) afirma que se pode supor que esta seja a atividade principal, que “consiste no estabelecimento de relações com companheiros sobre a base de determinadas normas morais e éticas que medeiam os atos dos adolescentes”. No entanto, segundo o autor, os êxitos e fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo os critérios fundamentais com que os adultos valorizam os adolescentes. Portanto, embora o estudo não seja a atividade principal nessa fase do desenvolvimento, ele continua influenciando a relação que os estudantes estabelecem com o entorno social.

Com o intuito de caracterizar a atividade principal da adolescência, cabe destacar com maior rigor a atividade técnico-profissional, que com frequência permeia a vida dos adolescentes no Ensino Médio. Como constatou Tolstij (1989), a divisão das águas entre a infância e a juventude e as aspirações da vida adulta encontra-se na escolha profissional. Com o advento da adolescência e a ampliação significativa das relações de comunicação pessoal, o sujeito constrói pontos de vista sobre o mundo, seu futuro, estruturando seu sentido pessoal da

vida. Como Facci (2004b, p. 71) explicou: “este comportamento em grupo ainda dá origem a novas tarefas e motivos de atividade dirigida ao futuro, e adquire o caráter de atividade profissional de estudo”.

Nem todos os estudantes do Ensino Médio têm a atividade de estudo e sua continuidade, a ida para a universidade, como a atividade principal dessa fase de suas vidas. Pelo contrário: muitos têm como motivação a necessidade do trabalho e, em razão dessa necessidade, priorizam cursos técnico-profissionais, que, em tese, podem favorecer um emprego. O trabalho tem grande relevância para muitos estudantes que frequentam o Ensino Médio, como destacam Abrantes e Bulhões (2016).

Na construção da consciência, ou seja, do humano, os indivíduos são levados a desenvolver atividades características de cada período da vida. É importante lembrar, contudo, do que salienta Vygotsky (1931/2000b, p. 229):

[...] a adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à formação superior do pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os seus sentidos.

3.2 ADOLESCÊNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES

Conforme apresentado na seção anterior, as proposições teóricas acerca do desenvolvimento humano e, especialmente, da adolescência estão permeadas hegemonicamente por concepções biologizantes e naturalizantes. Tais proposições explicam que as mudanças ocorridas na adolescência são condicionadas pelos processos biológicos e se dão de maneira universal, com base em manifestações inconscientes e, em alguns casos – como defende Knobel (1992, p. 27) –, atreladas a uma “conduta patológica [...] inerente à evolução normal desta etapa da vida”. No entanto, deve-se levar em conta que o desenvolvimento nesse período vai muito além do processo de alterações hormonais e físicas. O desenvolvimento não acontece de forma universalizada e natural, mas transcorre de diferentes modos em distintos meios sociais e culturais.

Nosso intuito é dar destaque às características da adolescência no que se refere ao pensamento em conceitos e ao desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores, superando uma visão biológica que impera na compreensão da adolescência. Objetivamos, dessa forma, contribuir para o debate da adolescência enquanto uma categoria social e uma

etapa particular do desenvolvimento cultural dos sujeitos, aliando essas noções a uma discussão que ainda é incipiente nos estudos da PsiHC.

No mundo ocidental, com base em fatores sociais, culturais e econômicos, a faixa etária legalmente definida para a adolescência compreende o período de desenvolvimento entre cerca de 10 e 19 anos, com variações de acordo com especificidades regionais (Unicef, 2011). No Brasil, o marco jurídico-normativo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define como adolescente o indivíduo entre 12 e 18 anos de idade (Brasil, 1990).

No entanto, cabe a indagação: seria somente a idade o fator delimitador da adolescência? Quais os outros aspectos que definem a condição de ser adolescente? No âmbito do conhecimento científico, existem diversas teorias que têm investigado esse fenômeno, de maneira que não nos parece suficiente falar apenas da idade como um fator delimitador da adolescência. Entendemos a necessidade de uma faixa etária fixada, especialmente para fins de implementação de políticas públicas; porém, a complexa constituição humana nos pede uma análise mais aprofundada acerca desse período específico da vida, a partir da compreensão da ampla experiência e das relações sociais que o constituem.

“Adolescência” é um termo utilizado cotidianamente para se referir a uma etapa da vida “intermediária” entre a infância e a idade adulta. No entanto, antes de falar propriamente da adolescência, é importante situar como a PsiHC compreende o desenvolvimento humano em geral. Não temos a pretensão de esgotar a rica formulação dessa teoria, mas destacamos aqui duas de suas leis sobre desenvolvimento humano que entendemos serem centrais para o objetivo desta tese.

O desenvolvimento do sujeito é entendido como constituído a partir da combinação das influências filogenéticas (aparato orgânico constituído ao longo do desenvolvimento da espécie), ontogenéticas (específicas do processo de desenvolvimento ao longo da vida dos sujeitos) e culturais (constituídas ao longo da história humana e que se cristalizam em objetos materiais ou imateriais), as quais não exercem influência em um sujeito passivo, moldado por elas, mas, sim, servem de fundamento e são transformadas a partir da atividade que o sujeito exerce no mundo, transformando-o e transformando a si mesmo (Leontiev, 1983).

Vygotsky, ao desenvolver a teoria histórico-cultural, teve como problema central investigar de que forma acontecem as mudanças em nosso psiquismo ao longo do desenvolvimento e, em especial, como se desenvolvem as funções psicológicas superiores, a partir das relações sociais. Por se tratar de uma produção teórica do século XIX, por vezes, Vygotsky resgata elementos da teoria maturacionista; no entanto, avança radicalmente nas suas

análises, apresentando contribuições para pensar os aspectos culturais na constituição dos sujeitos. Ateremos aqui a essas contribuições, especialmente no âmbito da adolescência.

A respeito desse período específico da vida, Vygotsky não se debruçou prioritariamente sobre a investigação de como ela se constitui. Seus estudos eram mais centrados na busca por compreender o desenvolvimento humano como um todo, muitas vezes a partir de pesquisas desenvolvidas com crianças. No entanto, entre os variados temas estudados pelo autor, a adolescência mereceu destaque especialmente em sua obra intitulada *Paidología del adolescente* (Vygotsky, 1984/2014), a qual antecipa e fornece informações significativas para a pauta dos problemas contemporâneos sobre a compreensão de como ocorre o desenvolvimento cultural dos sujeitos nesse período da vida. O autor analisou pesquisas de vários contemporâneos estudiosos da área, teceu críticas e desenvolveu seus estudos por meio de cortes genéticos, para chegar a importantes conclusões a respeito das mudanças que ocorrem nesse período do desenvolvimento.

De acordo com seus argumentos, a constituição da subjetividade, ou do que nos torna humanos, não é somente fruto da evolução biológica, como um processo interno, mas resultado de uma relação construída histórica e culturalmente com o mundo, de modo que o desenvolvimento do psiquismo segue as mesmas leis que guiam o desenvolvimento histórico da humanidade (Vygotsky, 1984, 2014). Aqui, o significado de história aparece tanto no âmbito filogenético (história geral do desenvolvimento da humanidade) quanto no ontogenético (história do desenvolvimento de cada pessoa). A compreensão do desenvolvimento com base nessas duas dimensões é o ponto central na perspectiva histórico-cultural, que possibilita a investigação do desenvolvimento humano a partir de uma episteme.

Autores como Dinis e Asinelli-Luz (2007), Facci (2010), Tomio e Facci (2009), entre outros que partem da PsiHC já apresentam grandes contribuições nesse sentido, enfatizando a importância do surgimento do pensamento conceitual na adolescência, as transformações culturais etc.

No processo de desenvolvimento, a atividade é primeiramente social, interpsicologia, realizada em um contexto de colaboração e comunicação humana, e ao realizá-la o sujeito se apropria da atividade social e passa a utilizá-la para si, transformando-a em intrapsicológica (Vygotsky, 2000). Assim, através da sua atividade, o sujeito se apropria das formas de pensar e das significações compartilhadas socialmente e em uma síntese constitui suas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Para Vygotsky (2012), a transição para a adolescência se dá a partir do marcador orgânico de maturação sexual, embora este não aja isoladamente, mas sim na relação com a

cultura, em um processo no qual os interesses infantis vão dando lugar aos interesses que são socialmente esperados dos adultos.

Segundo Elkonin (1987), o adolescente passa a se comparar com o adulto e com outros adolescentes, e é com base no que se produz nessas relações que têm lugar as mudanças observadas na adolescência.

Nesse momento, a atividade-guia seria a atividade profissional/estudo, aquela em que o estudo serviria de base para a experimentação de atividades produtivas. Elkonin (1969) diz que nesse período o ensino politécnico tem uma importância fundamental na formação dos interesses profissionais, pois é nele que haveria uma busca por estabelecer os vínculos entre os conhecimentos teóricos e a produção e a prática, possibilitando aos jovens o despertar da afeição e do respeito pelo trabalho.

4. NATUREZA, ESPECIFICIDADE E OBJETO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A fim de compreender o objeto desta tese, vimos a necessidade de discorrer, em linhas gerais, sobre alguns conceitos acerca da natureza, da especificidade e do objeto de ensino da Educação Física escolar.

No Coletivo de Autores (1992, 2009), a cultura corporal foi conceituada como “formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica” (Ibidem, p. 50), formas que configuram a Educação Física como área do conhecimento. Escobar (2009), ao colocar em balanço as proposições feitas pelo Coletivo de Autores (1992), considerando dialeticamente a configuração de sua produção e a sua elaboração teórica num dado momento histórico, aponta que este foi um conceito provisório:

Ao fundamentar como objeto de estudo da disciplina Educação Física as atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de cultura corporal, o Coletivo defendeu a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com outros homens, para o centro do sistema explicativo. Trouxemos a prática do homem para a explicação do que é a Educação Física. Nós imaginamos que a resposta correta seria de que a Educação Física é uma disciplina que se ocupa de uma grande área da cultura que pode ser denominada “cultura corporal”. Este nome, cultura corporal, levantou muitas críticas no país. Dizia-se que, se havia uma cultura corporal, então haveria uma cultura intelectual ou mental. Na realidade aquela crítica não estava bem fundamentada porque estávamos falando da cultura numa outra dimensão. Mas, de qualquer maneira, nós podemos dizer que ao longo de todo o livro nós defendíamos uma visão que nos ligava aos interesses da classe trabalhadora. Quer dizer, com essa maneira de abordar a prática de atividades culturais que chamamos de Educação Física, ou às vezes de esporte, estaríamos instrumentalizando os alunos para uma leitura mais concreta, mais profunda da realidade (2009, p. 124-125).

Para Escobar (2009, p. 130), o conceito de cultura remete a tudo que o homem faz e produz, e expressa “o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo”. Nesse espectro, encontra-se a cultura corporal como parte dessa cultura:

A “cultura corporal” é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo do conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural

dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominante (p. 127-128).

Nesse sentido, a cultura corporal, parte integrante da cultura e, portanto, produção humana, é objetivada nas atividades corporais desenvolvidas pelos seres humanos ao longo de seu desenvolvimento.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 62), “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”. Ou seja, a cultura corporal deriva de uma produção cultural humana, e em cada sociedade e cultura comunica e expressa discursos e sentidos que devem ser desvelados, conhecidos e analisados criticamente pela Educação Física na escola.

O *primeiro pressuposto* refere-se à centralidade e à dimensão fundante do ser social: as categorias trabalho e educação, já discutidas no capítulo anterior, com base em Saviani, que parte da premissa de que a educação tem um papel crucial no desenvolvimento da humanidade: transmitir o legado histórico construído pelas gerações precedentes às novas gerações. Seu papel vital é a garantia da aquisição, pelo homem, do que é ser *ser humano*, da cultura humana (Leontiev, 1977). Portanto, o trabalho é considerado um princípio educativo, tornando-se um traço essencial para a humanização dos indivíduos, junto com a necessidade de que as novas gerações acessem o que as gerações que as antecederam acumularam ao longo da história da humanidade (Saviani, 2008).

O *segundo pressuposto* é entender a cultura, de maneira histórica e materialmente determinada, compreender a ordem humana simbólica com uma individualidade própria ou uma estrutura própria (Chauí, 2009, p. 26-27). Nas palavras de Chauí, a cultura é concebida

[...] como produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, dos modos da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais – particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família – das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. A cultura passa a ser compreendida como o campo em que os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, a direção da linha do tempo [...], as diferenças no interior do espaço [...], os valores [...] – que instauram a ideia de lei e, portanto, do permitido e do proibido, determinando o sentido da vida [...] e das relações (Chauí, 2009, p. 28-29).

Assim, entendemos que cultura é a maneira pela qual o ser humano se humaniza, por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual, artística etc.

Um dos pressupostos fundamentais da EF-CS é o conceito marxista de cultura corporal, resultante do processo de trabalho que supera por incorporação outros conceitos⁶⁸, os quais não são capazes de apreender as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal para além da sua aparência fenomênica, não garantindo, assim, uma compreensão da realidade objetiva de maneira fidedigna (Teixeira; Taffarel, 2021). Tal compreensão é similar àquela histórico-crítica e histórico-cultural do papel central do trabalho – advindo da teoria marxista –, atividade humana por excelência, no desenvolvimento humano, que fundamentalmente humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura.

Segundo o Coletivo de Autores (2009, p. 127):

A “cultura corporal” é uma parte da cultura do indivíduo. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do indivíduo.

Nessa mesma direção, Taffarel (2009, p. 163) destacou que o objeto de estudo “a expressão corporal como linguagem”, apresentado na primeira versão da obra *Metodologia do ensino de Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992), precisava de uma melhor compressão. Assim, a autora ressaltou que “o objeto da Educação Física é a cultura corporal – jogos, esportes, dança, ginástica, lutas e outros” e que:

As relações entre atividade física – Educação Física – e cultura corporal são uma construção sócio-histórica que depende do modo de vida, do modo de organizar a produção dos bens materiais e imateriais, e isto não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, e muito menos a partir de uma representação, a linguagem, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana, do gênero humano, a partir da luta de classe. Por isso não podemos abstrair das práticas corporais seus sentidos e significados, ou seja, seu conteúdo histórico (Taffarel, 2009, p. 163).

Castellani Filho (2017), ao falar sobre a história da Educação Física, destaca:

A História da Educação Física no Brasil confunde-se em muito dos seus momentos com a história dos militares e com os ideais de branqueamento promovidos pelas elites pré e pós-abolicionistas. Exemplos disso são: A introdução da Ginástica Alemã (1860) pela Escola Militar criada dois anos após a chegada da família real ao Brasil, a fundação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo sob a influência da missão militar francesa (1907), a criação do Centro Militar de Educação Física pelo Ministério da Guerra e a criação da Escola de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro.

⁶⁸ Traduzidos como objetos de estudo da Educação Física.

A Educação Física escolar brasileira, na sua constituição histórica, vem sendo marcada por diferentes tendências, algumas com caráter fortemente acentuado nas orientações para o ensino fundamentadas nos projetos de formação humana eugenista e higienista⁶⁹, do militarismo⁷⁰ e do tecnicismo⁷¹. Segundo Mesquita Junior (2014, p. 47), estes “são paradigmas que, de alguma forma, ainda hoje implicam a prática pedagógica da área, algumas ligadas à representação de diversos papéis determinados por interesses de classe”.

As tendências críticas de Educação Física já vêm trazendo elementos para esse debate há décadas, como salientou Albuquerque (2007). Tais reflexões vêm contribuindo enormemente com o processo de discussão, sobretudo quando explicitam a centralidade da cultura e da dimensão política como pautas da prática docente, contribuindo, assim, para aproximar a Educação Física das discussões macroestruturais existentes no mundo.

Dito isso, partimos do pressuposto de que a Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área chamada cultura corporal; portanto, a Educação Física tem uma função social essencial no desenvolvimento da humanidade.

Concordamos com Sousa (2018, p. 35) ao compreender a cultura corporal como atividade corporal humana que, ao longo da história, veio sendo construída socialmente, segundo interesses, sentidos, significados e finalidades que lhe foram atribuídos nas relações sociais de produção dos bens materiais e imateriais.

No percurso histórico da Educação Física brasileira e no seu processo de inserção nos currículos escolares, em específico na elaboração e no desenvolvimento das orientações pedagógicas da disciplina, identificam-se as marcas dessas teorias em padrões concebidos naquele contexto, no que concerne a formas de selecionar, organizar e sistematizar os saberes específicos da área.

Partindo desse entendimento, Taffarel (1997) destaca que a análise das perspectivas/possibilidades pedagógicas da Educação Física pode ser realizada a partir de três critérios:

- 1) direção do processo de formação humana em relação a um dado projeto histórico – a análise permite reconhecer proposições pedagógicas que orientam a organização de

⁶⁹ A Educação Física tinha como principal preocupação a melhoria da saúde e da higiene da população, com marcante presença de doutrinas naturalistas, nacionalistas e militares; surge como um sinônimo da saúde física e mental e é eleita a promotora da saúde, regeneradora da raça, das virtudes e da moral.

⁷⁰ Com a implantação do Estado Novo, na década de 1930, a escola passa a sofrer transformações nos programas das disciplinas. Assim, os professores de Educação Física passam a atuar recorrendo à filosofia da militarização, institucionalizando os corpos de seus estudantes e renegando o aspecto educacional da prática (Betti, 2009).

⁷¹ Segundo os PCN (1996), essa tendência foi forte nos anos 1970; o tecnicismo tem como objetivo modificar o comportamento humano, organizando o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos ou desenvolvendo atitudes, habilidades e hábitos. O esporte influenciou muito a Educação Física escolar.

“práticas pedagógicas articuladas com a manutenção do Projeto Histórico Capitalista”, “bem como com a construção de práticas pedagógicas articuladas com o Projeto Histórico Anticapitalista”, onde a atividade trabalho é considerada como princípio educativo e a emancipação humana é assumida como referência ética da proposta pedagógica;

2) a concepção epistemológica – apreendida pelas concepções de Ciência, de Educação Física e seu Objeto de Estudo;

3) a fundamentação teórico-metodológica e a caracterização da prática pedagógica – diz respeito “a proposições teóricas e metodológicas para a questão do trato com o conhecimento, sistematização e organização do processo de trabalho pedagógico e de trato com objetivos e avaliação do processo de ensino – aprendizagem na Educação Física na Escola”, o que permite classificar as elaborações teóricas da Educação Física enquanto concepções não propositivas e concepções propositivas (não sistematizadas e sistematizada) (Taffarel, 1997, p. 120).

De modo geral, a Educação Física se baseou inicialmente em um caráter biologicista, mecanicista, militarista, higienista, esportivista, promovendo uma pedagogia tecnicista centrada no professor, na qual os conteúdos remetem ao desenvolvimento da aptidão física e das habilidades desportivas.

Mas, no contexto da crise estrutural do capital, das políticas e da reestruturação produtiva, as críticas à educação e, em particular, à Educação Física e ao seu ensino, já estão presentes desde os finais da década de 1970 e início da década de 1980. Carmo (1982), Medina (1983), Oliveira (1985), entre outros, denunciaram uma “crise de identidade” da área e ganharam reforço, principalmente, nos escritos de Castellani Filho (1988, 1993), Bracht (1996) e Taffarel (1993).

A Educação Física no Brasil surge ligada intimamente à formação e à educação corporal disciplinadora, com objetivos dos mais variados: militares, de saúde, estéticos, esportivos (de alto rendimento ou não), recreativos. Esses objetivos servem, muitas vezes, a mecanismos de alienação ou propósitos políticos, valendo-se da prática ou de eventos esportivos para desviar a atenção das tensões políticas e das lutas ideológicas. Exemplos desses mecanismos encontram-se refletidos no jovem do final da década de 1960, quando o governo militar buscava a formação de um exército forte para desmobilizar correntes opositoras ao regime que vigorava, assim como o futebol, personificado na seleção brasileira, marcava o tom vitorioso de um governo autoritário e ditatorial.

As concepções pedagógicas ou abordagens da Educação Física concebem o homem fundamentadas em distintas perspectivas teórico-filosóficas, o que implica em formas diversas de compreender a diferença e a inclusão no contexto da Educação Física escolar. Diante disso, as abordagens pedagógicas refletem um grau de apropriação do conhecimento da Educação Física e buscam resolver a problemática pergunta sobre o seu objeto de estudo e ensino. Assim,

são intimamente ligadas a um entendimento maior, que é a concepção de homem e de mundo de seus formuladores.

No que concerne à questão das metodologias do ensino, as abordagens podem ser agrupadas em não propositivas e propositivas, nas quais estão localizadas as não sistematizadas e as sistematizadas. As não propositivas incluem as abordagens Fenomenológica (Moreira, 1990); Sociológica (Bracht, 1996); e Cultural (Daolio, 1995). Essas abordagens discutem a Educação Física escolar sem estabelecer metodologias para o seu ensino. Nas propositivas não sistematizadas, estão incluídas as abordagens Desenvolvimentista (Tani *et al.*, 1988); Construtivista e Cognitivista (Freire, 1989); Crítico-Emancipatória (Kunz, 1994); e uma nova abordagem, originária da Cultural, batizada de Plural (Daolio, 1995). Entre as concepções propositivas, subdivididas ainda em não sistematizadas, encontram-se Desenvolvimentista; Construtivista; Aulas Abertas (Hildebrandt; Laging, 1986); e Crítico-Emancipatória. Essas concepções apontam para uma configuração da Educação Física escolar, mas não a sistematizam metodologicamente. Nas propositivas sistematizadas, temos a concepção da Aptidão Física ou Saúde Renovada (Guedes; Guedes, 1997; Guedes, 1999; Nahas, 2010) e a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992).

Destarte, é com base nessas proposições que procuramos sintetizar no Quadro 1 as principais referências da área, para, assim, poder visualizar as abordagens e os principais precursores da área.

Quadro 1 – Classificações das Concepções Pedagógicas ou Abordagens da Educação Física

CONCEPÇÕES OU ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO FÍSICA		PRINCIPAIS AUTORES	
NÃO PROPOSITIVAS	FENOMENOLÓGICA	Moreira; Picollo	
	SOCIOLÓGICA	Betti; Bracht; Tubino	
	CULTURAL	Daolio	
PROPOSITIVAS	NÃO SISTEMATIZADAS	DESENVOLVIMENTISTA	Tani
		CONSTRUTIVISTA	Freire
		EDUCAÇÃO FÍSICA PLURAL	Vago
		AULAS ABERTAS	Hildebrandt
		CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA	Kunz; Bracht
	SISTEMATIZADAS	APTIDÃO FÍSICA	Guedes
		CRÍTICO-SUPERADORA	Coletivo de Autores

Fonte: A partir das classificações de Castellani Filho (1997) e Albuquerque *et al.* (2007).

Mediante o desdobramento desse processo, o debate da Educação Física brasileira na década de 1980 foi liderado pelo movimento crítico. Todavia, a década de 1990 foi marcada por discussões que promoviam a continuidade ou buscavam a ruptura de tais referenciais. Tal

movimento proporcionou a formulação do que se caracterizou comumente como as abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil.

Entende-se por abordagens pedagógicas os movimentos empreendidos na renovação teórico-prática para a estruturação do campo de conhecimentos particulares da Educação Física (Carvalho, 2011), buscando a compreensão dos objetivos específicos da área, de modo a operacionalizar pedagogicamente seus conteúdos para seu ensino e sua avaliação (Souza Júnior, 1999). Essas propostas, por sua vez, encontram-se socializadas em livros e artigos científicos, produções que concebem a Educação Física (como área de conhecimento e prática pedagógica) por meio de diferentes interpretações, empreendendo, em razão disso, perspectivas e ângulos particulares acerca dos objetos de ensino.

Além dessas discussões presentes no domínio das concepções pedagógicas ou abordagens da Educação Física, decorreu também a preocupação de estabelecer marcos comparativos, classificações e análises das proposições pedagógicas da Educação Física brasileira, tais como empregadas por Lordelo Silva (2011, 2019) na dissertação e na tese elaboradas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, cuja explicação é dada por Taffarel (1997): trata-se de teorias parciais da Educação Física, por entender que a teoria pedagógica da Educação Física ainda se encontra em processo de construção; assim, abordam e explicam a prática pedagógica (a formação de seres humanos) de maneira parcial, sendo, portanto, proposições pedagógicas e não teorias pedagógicas acabadas. Ainda nos valem os achados de Silva (2011, 2019), visto que este analisou todas as proposições pedagógicas da Educação Física, apresentando suas características e seus elementos constitutivos.

Nesta tese, compreendemos a Educação Física como uma área de estudo, um componente educacional e um campo profissional, caracterizados pela análise, pelo ensino e pela aplicação do conjunto de conhecimentos sobre a cultura corporal.

Para Escobar (2009, p. 127), a cultura corporal é configurada por um acervo de conhecimento, historicamente determinado e socialmente construído, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, filosóficas, políticas e sociais e os sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, artísticos, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem. Assim, é necessário garantir às futuras gerações, via educação escolar, o acesso aos conhecimentos da cultura corporal – jogos, lutas, ginástica, esportes e outros – historicamente produzidos pela humanidade, como elementos fundamentais para consolidar o seu processo de humanização (Coletivo de Autores, 2009; Escobar, 1995).

A cultura corporal, compreendida como um processo constitutivo das relações de produção de existência, é um conhecimento imprescindível para a formação humana e para o desenvolvimento do ser social. Temos a necessidade histórica de responder à clássica pergunta, “mas, afinal, o que é a Educação Física?”. Para responder a essa questão, o Coletivo de Autores (1992) dirá:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de Cultura Corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Coletivo de Autores, 1992, p. 61-62).

No conceito supracitado, o Coletivo de Autores apresentou à época algumas limitações, hoje reavaliadas e corrigidas por alguns de seus principais autores, a exemplo de Escobar (2009) e Taffarel (2009), os quais assumem que a obra apresentou lacunas teóricas, que estão sendo enfrentadas ainda nos dias atuais através das produções acadêmicas dos intelectuais e professores da área, comprometidos com a superação do atual projeto de sociedade e de educação vigente.

A cultura corporal é uma parte da cultura humana, conforme descrito por Escobar e Taffarel (2009). Ela é constituída por um conjunto de conhecimentos socialmente construídos e historicamente determinados, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem.

Em síntese, concordamos com Teixeira (2018, p. 74) ao definir o objeto de ensino da Educação Física escolar a partir das elaborações da EF-CS, em especial as formulações elaboradas por Taffarel e Escobar acerca da cultura corporal:

É o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas. Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida); contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá

assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção. Na sociedade de classes sua socialização é restrita, uma vez que ela assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada a maioria da população, que não pode pagar para ter acesso, impedindo assim o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser social. O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal (Teixeira, 2018, p. 49-50). Assim, entendemos que é necessário garantir às futuras gerações, via educação escolar, o acesso aos conhecimentos da cultura corporal – jogos, lutas, ginástica, esportes e outros – historicamente produzidos pela humanidade, como elementos fundamentais para consolidar o seu processo de humanização (Escobar, 1995).

Destarte, entendemos que é necessário garantir às futuras gerações, via educação escolar, o acesso a atividades específicas da cultura corporal – ginástica, jogos, esportes, lutas, dança e outros –, historicamente produzidas pela humanidade. Esse é um elemento fundamental para consolidar o seu processo de humanização.

Posto isso, é por meio da socialização dos conhecimentos da cultura corporal que a Educação Física contribui para o processo de formação do homem via educação escolar. Contudo, partindo do pressuposto de que no presente momento histórico a educação (formação humana) se desenvolve no seio da sociedade de classes (modo de produção capitalista), faz-se necessário articular esses conhecimentos aos interesses da maioria da população, ou seja, aos interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora (Coletivo de Autores, 2009, p. 23-24).

Com a finalidade de apresentar uma síntese da legislação alusiva à Educação Física brasileira, resgatamos uma visão retrospectiva das leis, dos decretos e das resoluções no Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese da legislação referente à Educação Física brasileira

NORMA	DESCRIÇÃO REFERENTE À EDUCAÇÃO FÍSICA
Decreto n. 14.784/1921 (Ministério da Guerra)	Aprova o Regulamento de Instrução Física Militar destinado a todas as armas (adoção do método francês). De forma geral, esse ato normativo baseia-se nas leis fisiológicas que regulam o crescimento e o desenvolvimento do homem e nos métodos preconizados na França para a preparação física dos soldados.
Portaria n. 70/1931	Adoção oficial do método francês no Ensino Secundário – Ministério da Educação e Saúde. Aprova os programas de atividades da Educação Física para o curso secundário, acompanhados de orientação metodológica.
Constituição de 1937	Art. 131 – A Educação Física e o ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.
Decreto-Lei n. 1.212/1939	Cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos; estabelece as diretrizes para a formação profissional; cursos ministrados e

	tempo de duração: curso superior de Educação Física (2 anos); curso normal de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; curso de medicina da Educação Física e dos Desportos (1 ano).
Decreto n. 2.072/1940	Art. 1 – A Educação Cívica, Moral e Física é obrigatória para a infância e juventude de todo país, nos termos do presente decreto. Art. 4 – A Educação Física a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo solidez, agilidade e harmonia.
Decreto-Lei n. 4.073/1942	Lei orgânica do ensino industrial. A Educação Física torna-se obrigatória.
Decreto-Lei n. 6.141/1943	A Educação Física torna-se obrigatória no ensino comercial.
Decreto-Lei n. 8.270/1945	Tempo de duração dos cursos: curso superior de Educação Física (3 anos); curso normal de Educação Física; curso de técnica desportiva; curso de treinamento e massagem; curso de medicina da Educação Física e dos Desportos (1 ano).
Decreto-Lei n. 9.613/1946	A Educação Física torna-se obrigatória no ensino agrícola.
Lei n. 4.024/61 (LDBEN)	Art. 22 – A Educação Física é obrigatória no Ensino Primário e Médio.
Parecer n. 298/1962	Fixa o currículo mínimo dos cursos superiores de Educação Física com as matérias pedagógicas do Parecer n. 292/1962. Estabelece os currículos mínimos dos cursos de licenciatura. Define que a carga horária das matérias de formação pedagógica deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos.
Decreto n. 705/1969	Altera a redação do artigo 22 da Lei n. 4.024/1961 e estabelece a obrigatoriedade para todos os níveis e graus.
Resolução n. 69/1969	Os cursos de formação de profissionais de Educação Física restringiram-se a apenas duas graduações: Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos, com 3 anos de duração.
Lei n. 5.692/1971 (LDBEN)	Art. 7 – A Educação Física torna-se obrigatória nos 1º e 2º graus.
Lei n. 9.394/1996 (LDBEN)	Art. 26 – Modificado pelas leis n. 10.328/2001 e n. 10.793/2003 § 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica.
Resolução n. 3/1987	A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. Carga horária mínima de 2.880 horas, 4 anos de duração.
LDB n. 9.394/1996	Estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura.
Resolução CEB n. 3/1998	Institui as DCN para o Ensino Médio. Art. 10 – §2º Considera a Educação Física como componente curricular obrigatório.
Lei n. 9.696/1998	Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Art. 1 – O exercício das atividades de Educação Física e a designação de profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física. Art. 2 – Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:

	I – os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido.
Resolução n. 1/2002	Institui as DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.
Resolução n. 2/2002	Carga horária dos cursos de licenciatura: 2.800 horas a ser desenvolvida, no mínimo, em três anos letivos.
Resolução n. 7/2004	Institui as DCN para o curso de graduação em Educação Física e estabelece orientações específicas para a licenciatura em Educação Física: 2.800 horas (3 anos); Graduação – 3.200 horas (4 anos).
Resolução n. 4/2009	Carga horária dos cursos de graduação em Educação Física: 3.200 horas a ser desenvolvida, no mínimo, em quatro anos.
Processo n. 0027439-20.2011.4.01.3400/2013	O CONFEF propôs ação judicial contra o Art. 31 da resolução CNE/CEB n. 7/2010, que possibilitava ao professor regente de referência da turma – aquele com o qual os estudantes permanecem a maior parte do período escolar – assumir as aulas de Educação Física nas escolas. A sentença declara a necessidade da presença de profissional de Educação Física para ministrar aulas de Educação Física e ou/recreação ou qualquer outra atividade que envolva exercícios físicos e esportes, em conformidade com a Lei n. 9.696/1998 e com a Constituição Federal.
Resolução n. 2/2015	Carga horária das licenciaturas: 3.200 horas, a ser desenvolvida, no mínimo, em 4 anos letivos.
Resolução n. 6/2018	Carga horária de 3.200 horas. A formação do graduado em Educação Física terá ingresso único e se desdobrará em duas etapas – Etapa Comum e Etapa Específica (Bacharelado e Licenciatura). Cada Etapa será composta por uma carga horária de 1.600 horas.

Fonte: Atualização autoral a partir das contribuições de Carmo (1995, p. 128-130), Mesquita Junior (2014, p. 50-52) e Metzne e Drigo (2020).

A Educação Física, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), é componente curricular obrigatório da Educação Básica, e deve contribuir para a formação discente através de seus conteúdos.

Em síntese, podemos dizer que a importância da Educação Física para a formação do desenvolvimento humano resulta da apropriação da cultura corporal. Ou seja, da reconstrução em cada sujeito singular do que a humanidade reconstituiu historicamente pelos seres humanos enquanto atividade singular da cultura corporal. É, assim, a cultura corporal objeto de ensino da disciplina Educação Física na escola.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: O CURSO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO

A intenção deste capítulo é apresentar uma síntese⁷² da contextualização histórica e caracterização da educação profissional brasileira referente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida como Rede Federal, em particular, aos Institutos Federais da Bahia (IFBA, doravante). Serão abordados os aspectos históricos, as políticas públicas e institucionais, assim como as características pedagógicas que lhes deram concepção, materialidade e embasaram a legislação educacional vigente, nos diversos momentos em que se discutiu essa modalidade educacional e o contexto que caracterizou esse tipo de instituição educativa. Além disso, tratamos dos rumos da educação profissional técnica de nível médio na Bahia, considerando o percurso histórico entre os anos de 1909 a 2022. Entre essas instituições, destacam-se as Escolas de Aprendizes de Artífices, os Liceus Industriais, as Escolas Técnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e, por fim, os *campi* do IFBA.

O intuito é contextualizar tais instituições, de modo que nos próximos capítulos possamos conduzir a discussão da Educação Física no contexto dos cursos de EPTIEM do IFBA, objeto central de nosso trabalho.

Apontaremos também conceitos referentes à formação humana *omnilateral*, à educação politécnica e tecnológica e às concepções de projetos de integração que estão em disputa, a fim de compreender a essência da proposta curricular da Rede Federal. Entretanto, antes de passarmos para a próxima seção, percebemos algumas distinções não apenas na forma como alguns autores nomeiam esses termos, mas também em possíveis repercussões diferenciadas desses entendimentos. Desse modo, recorreremos a autores(as) como Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Mario Manacorda, Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Paolo Nosella, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani, entre outros, tendo como referência o conceito de politecnicidade e as disputas que o envolvem.

Nesta tese, entendemos educação politécnica como equivalente à educação tecnológica, ou seja, uma educação voltada para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica. Trata-se de uma educação que contribua para o

⁷² Para saber mais, sugerimos: Frigotto (2006), Fernandes (2018) e Ortigara (2021).

domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

Assim, o capítulo estrutura-se em quatro momentos, divididos conforme as seguintes seções: 1- O processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica brasileira; 2- A constituição da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; 3- Caracterização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e; 4- A Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

5.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA BRASILEIRA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica completa, em setembro de 2023, 114 anos de sua implementação. A data tem como marco a assinatura em 1909 do decreto que criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, pelo então presidente Nilo Peçanha. Na data é também comemorado o Dia Nacional dos Profissionais de Nível Técnico – o Técnico Industrial, oficializada pela Lei n. 11.940/2009.

Embora o surgimento da educação profissional no Brasil seja datado nos documentos institucionais a partir de 1909, muitos registros já apontam para a existência da formação profissional desde o período da colonização do país. Algumas produções apresentam os antecedentes dessa história (Fonseca, 1961; Amaral; Oliveira, 2007; Almeida, 2009; Manfredi, 2016; Vieira; Souza Junior, 2016, entre outros), destacando, por exemplo, os aspectos de educação e trabalho entre os povos nativos, no período colonial brasileiro, Império e nos tempos iniciais da Primeira República – momentos que antecedem a formalização da criação das Escola de Aprendizes Artífices.

Segundo Vieira e Souza Junior (2016, p. 154):

No Brasil, a formação do trabalhador teve seu início no período da colonização do país, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos, considerados as classes mais baixas da sociedade. À elite estava destinada a educação propedêutica, de caráter acadêmico, preparatória para a continuidade dos estudos. A consideração do trabalho manual como uma atividade indigna, sob a ótica dessa elite, predispunha ao repúdio em relação às atividades artesanais e manufatureiras, como a carpintaria, a serralheria, a tecelagem, a construção, entre outras.

Para Fonseca (1961, p. 68), a formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como os primeiros aprendizes de ofícios

os índios e os escravos, e “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

Tais autores mostram-nos o desenvolvimento de uma escolarização no Brasil Colônia a qual não era vista como necessária, haja vista que os processos desenvolvidos eram básicos e rudimentares, não requerendo uma educação formal profissionalizante. Isso se devia principalmente ao nível tecnológico daquele período histórico. A universalização da educação e a transmissão sistemática dos conhecimentos através da escola só foram incorporadas aos direitos sociais dos cidadãos brasileiros no século XX, quando a educação, a saúde, o bem-estar econômico e a profissionalização passaram a ser considerados como condições básicas para o exercício da cidadania⁷³ (Brasil, 1999).

Sampaio e Almeida (2009) salientaram que a transferência da família real para o Brasil, em 1808, promoveu diversas transformações políticas e econômicas no país. Nesse período, o processo de abertura dos portos ao comércio estrangeiro e a autorização para a instalação de fábricas implicaram numa necessidade de mão de obra especializada, culminando na criação do Colégio das Fábricas, em 1809.

No final do século XVII, durante o ciclo do ouro em Minas Gerais,

[...] foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda e com elas a necessidade de um ensino mais especializado, o qual se destinava ao filho de homens brancos empregados da própria Casa. Pela primeira vez, estabelecia-se uma banca examinadora que deveria avaliar as habilidades dos aprendizes adquiridas em um período de cinco a seis anos. Caso fossem aprovados, recebiam uma certidão de aprovação (MEC, 2009, p. 1).

Nessa mesma época, “foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha no Brasil, os quais traziam operários especializados de Portugal e recrutavam pessoas” (MEC, 2009).

Com a proibição da existência de fábricas, pelo Alvará de 1785⁷⁴, o desenvolvimento industrial e tecnológico do Brasil ficou estagnado. Com sua revogação, em 1808, e a vinda da família real portuguesa, foi criado, por Dom João VI (1767-1826), o Colégio das Fábricas,

⁷³ Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf.

⁷⁴ O Alvará de 1785, ou Alvará de D. Maria I, proibia as fábricas e manufaturas no Brasil durante o período colonial, exceto a dos panos grossos para uso dos escravos e trabalhadores. O principal argumento era que o desenvolvimento das fábricas e manufaturas abria uma possibilidade de concorrência ao comércio do Reino e poderia tornar a colônia independente financeiramente, adquirindo também uma possível independência política. Leia o Alvará na íntegra: <http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/images/media/Junt%20da%20fazend%20COD439%20f27f27vf28.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal (Vieira; Souza Junior, 2016, p. 155).

Durante o Brasil Império, a educação profissional brasileira sofreu várias transformações, desde os diversos programas e projetos, até as demandas oriundas da economia ou de pressões decorrentes dos embates políticos, passando das Casas de Educandos Artífices aos Liceus de Artes e Ofício.

Em 1891, com a elevação do número de fábricas no Rio de Janeiro, a então Capital Federal, foram estabelecidas providências, por meio do Decreto n. 1.313/1891⁷⁵, para regularizar o trabalho e as condições dos menores empregados nas fábricas da cidade.

E foi no início da República, a partir do Decreto n. 787 de 1906, que o estado do Rio de Janeiro iniciou o Ensino Técnico no Brasil, com a criação de quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola (Brasil, 2009).

Assim, pode-se considerar que, no Brasil, a educação profissional teve seu início oficial com o Decreto n. 7.566/1909, sancionado pelo Presidente Nilo Peçanha, que havia assumido o cargo após o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909 (Brasil, 1909).

Em 1909, Nilo Peçanha, em sua breve passagem pela Presidência (1909 a 1910), instalou uma rede de 19⁷⁶ escolas de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados, destinadas ao ensino industrial, criadas nos mesmos moldes dos Liceus de Artes e Ofícios, todas custeadas pelo Estado. Peçanha acreditava que “o Brasil da bela época sairá das academias, mas o Brasil do futuro sairá das oficinas” (Laurindo, 1962, p. 21).

De acordo com o Decreto n. 7.566/1909, o público atendido nessas escolas deveria ter entre 10 e 13 anos, não sofrer de moléstia infectocontagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitassem para o aprendizado do ofício. Deveria haver, em cada Escola de Aprendizes Artífices, cursos primários obrigatórios para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar, e cursos de desenho, obrigatórios para os estudantes que carecessem dessa disciplina para o exercício do ofício (Brasil, 1909).

Com a revolução burguesa, no Brasil, instaurou-se, assim, o modo de produção propriamente capitalista e, com ele, o processo de industrialização. Segundo Amaral e Oliveira (2007), o contexto foi marcado por um “surto de industrialização”: as Escolas de Aprendizes e Artífices eram destinadas aos órfãos e desvalidos da sorte, e nelas o trabalho era considerado

⁷⁵ O decreto não permitia o trabalho de crianças menores de 12 anos nas fábricas, salvo a título de aprendizado.

⁷⁶ Criadas pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.

como um elemento regenerador do caráter. O objetivo central era evitar que as crianças desamparadas se tornassem futuros vadios, inúteis e perigosos à sociedade.

Marin *et. al.* (2019, p. 87) destaca que, durante a década de 1930 e nos anos subsequentes, o processo de industrialização apresentou uma alta vertiginosa no crescimento, o que provocou mudanças na estrutura do Estado, que, para se adaptar, teve de se organizar de uma forma diferente, a fim de se adequar a esse novo cenário. Assim, foram adotadas novas formas e estratégias para a capacitação da força de trabalho. Nesse contexto,

[...] são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil (Santos, 2003, p. 216).

Batista (2013) aponta que a burguesia industrial, no início dos anos de 1930, pretendia veicular seu pensamento e seus interesses para reorganizar a força de trabalho dentro das indústrias. O mecanismo para realizar essas mudanças, que afetariam os diversos setores da economia, pautaram-se na racionalização do trabalho, referenciada na administração e na implantação dos modelos taylorista e fordista⁷⁷ no ensino industrial, o que também significa “massificar a produção e reduzir as insatisfações dos trabalhadores” (Amaral Silva, 2015, p. 28).

Segundo Lima (2004, p. 198), a incorporação desse modelo ocorreu na medida em que o direcionamento econômico estatal para a indústria também se ligou a uma base técnica e organizacional taylorista-fordista. Assim, os cursos de formação profissional orientados por esse referencial técnico-produtivo tiveram

[...] conteúdos e tarefas típicas de cada ocupação para fins do atendimento às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica”. Nesse caso, “a pedagogia (teve) conteúdos fragmentados com sequências rígidas e uniformidade de respostas a problemas e procedimentos padronizados (Kuenzer, 1999, p. 127-128).

Entre as principais mudanças da educação na década de 1930, Gomes (2013, p. 65) destaca a Reforma Francisco Campos, que “deu origem ao ensino secundário, implantando o currículo seriado e enciclopédico. No ensino profissionalizante, por sua vez, a reforma cuidou

⁷⁷ A racionalização do trabalho seria uma nova proposta baseada no taylorismo e no fordismo para a organização do trabalho dentro dos vários setores econômicos em desenvolvimento no Brasil.

apenas do ensino comercial”, que, segundo a autora, dava acesso ao ensino superior de finanças; tendo o discente concluído o curso técnico de nível médio, essa era a única forma de ingresso à educação em nível de graduação. A justificativa para a reforma era que “os indivíduos deveriam estar preparados, técnica e profissionalmente, para a sociedade das profissões” (Müller, 2013, p. 98).

Já no período ditatorial, adentrando a Era Vargas (1930-1945), em 1931 é veiculada a Reforma Francisco Campos, na qual o ensino comercial passa a ser considerado um ramo especial do Ensino Médio, sem ter qualquer ligação com o ensino acadêmico-secundário, nem com o nível superior. Cerca de uma década depois, é elaborada a Reforma Capanema, que, em um contexto marcado pelo autoritarismo, organizou nacionalmente o Ensino Técnico-Profissionalizante (Amaral; Oliveira, 2007).

Ao longo da Ditadura Vargas, ao mesmo tempo em que o ensino público se expande e acolhe setores populares, mormente no então ensino primário, a escola pública é esvaziada das condições de seu funcionamento (Frigotto, 2018, p. 47).

Em 1942, ainda no período da ditadura varguista, surgiu o conjunto de Decretos-Lei⁷⁸ que ficaram conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional – Reforma Capanema. Determinou-se, ainda, que algumas escolas que fossem extintas e desvinculadas da esfera federal poderiam ser transferidas à administração estadual para oferecerem outras modalidades de ensino. Na redação do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA (IFBA, 2013), as Leis Orgânicas da Educação Nacional especificavam

[...] a divisão entre o trabalho manual e o intelectual, pois o objetivo do ensino secundário e normal era “formar as elites condutoras do país” (Brasil, 1999), enquanto o objetivo do ensino profissional era oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar, precocemente, na força de trabalho” (Brasil, 1999). Somente na década de 1950, foi possível àqueles que completassem os cursos profissionalizantes continuar sua formação nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não vistas nos seus cursos e que comprovassem conhecimento suficiente para prosseguir os estudos. A plena equiparação entre o ensino profissional e o acadêmico ocorreu, pelo menos formalmente, em 1961, com o advento da Lei 4.024 (LDBEN) (p. 22-23).

Como previsto, legitimaram-se as propostas dualistas que objetivavam formar intelectuais, por um lado (ensino secundário), e trabalhadores, por outro (cursos técnico-profissionais), acirrando o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, sobretudo

⁷⁸ A norma Decreto-Lei foi empregada pelo Poder Executivo e é equivalente hoje à Medida Provisória (Moura, 2007).

por não viabilizar aos seus egressos o acesso ao ensino superior, estabelecendo a denominada dualidade estrutural.

As principais normas foram: Decreto n. 4.244/1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-Lei n. 4.073/1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto n. 6.141/1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto n. 8.529/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto n. 8.530/1946, Lei Orgânica do Ensino Normal; e Decreto n. 9.613/1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, foi expedido o Decreto-Lei n. 4.048/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), origem do que se conhece hoje como Sistema “S”⁷⁹. Esse conjunto de decretos-lei evidencia a importância que a educação passou a ter no país, com destaque para a educação profissional, com leis específicas para cada tipo de formação profissional em cada ramo da economia brasileira (Moura, 2007).

A criação do SENAI, em 1942, seguida, logo após, pela do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, e dos demais “S”, foi relevante, conforme sinalizado por Moura (2007, p. 9), pois “é revelada a opção governamental da época de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar ‘mão de obra’ para o mundo produtivo”.

O Decreto-Lei n. 4.244/1942 vigorou até o final do Governo Kubitschek, quando, após muitos debates e discussões, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal n. 4.024/1961 (Brasil, 1961).

Segundo Kuenzer (2007, p. 29), essa lei, pela primeira vez, “reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos”. De acordo com Moura (2007), o Estado brasileiro deveria realizar a equivalência entre o ensino propedêutico, com características científicas, e o ensino profissionalizante, sendo-lhe atribuída a responsabilidade pela formação da força de trabalho para o magistério – normal –, a indústria, o comércio e a agricultura. Também nesse período o Brasil foi marcado pelo Golpe Militar de 1964, quando a educação passou a ser utilizada como um processo de difusão da ideologia do governo militar. Por sinal,

[...] destaca-se como aspecto relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, imposto por um governo

⁷⁹ O Sistema “S” se inicia na década de 1940 com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ao longo das décadas posteriores, surgiram mais sete, a saber: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); Serviço Social do Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava por mão de obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital (Escott; Moraes, 2012, p. 1496).

Especialmente nesse período, chamado “Milagre Econômico”⁸⁰, a formação profissional passou a assumir importante função no campo do trabalho educativo, para responder às condições gerais do modo de produção capitalista. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), a regulamentação da profissão de técnico de nível médio configurou seu papel político como porta-voz e intermediário entre os trabalhadores operários não qualificados e o escalão superior, com alta qualificação. Fechando-se o ciclo da Ditadura Militar, a sociedade civil, organizada por meio de suas entidades educacionais e científicas, mobilizou-se, fortemente, pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição.

Frigotto (2018, p. 47) destaca:

Após a ditadura, do fim da década de 1940 até o golpe civil-militar de 1964, novamente a sociedade brasileira retomou seu projeto de nação e na pauta estavam as reformas estruturais e a universalização do que denominamos hoje de educação básica. Um período de intensos debates ideológicos e lutas pela reforma agrária, distribuição de renda, reforma educacional, ruptura com a subserviência externa e a afirmação de um projeto nacional popular de desenvolvimento (Frigotto, 2018, p. 47).

O autor em questão elucida que, no campo da educação, houve “um ciclo de reformas completo para adaptar-se ao projeto do golpe civil-militar, sob a égide do economicismo e do pragmatismo, adotou-se a ideologia do capital humano”. Reiterando a vocação de cópia e mimetismo, “a profissionalização compulsória do Ensino Médio e a formação técnico-profissional se deram dentro de uma perspectiva de adestrar e ensinar o que serve ao mercado” (Frigotto, 2018, p. 48).

Na tentativa de sistematizar o que significou o período militar para a educação brasileira, particularmente a profissional, Saviani (2008, p. 305) apresenta importantes contribuições. Segundo o autor, a departamentalização, a matrícula por disciplinas e o regime de crédito são originários desse período histórico e todos eles “tinham por principal objetivo a redução de

⁸⁰ No período compreendido entre 1968 e 1973, o crescimento econômico sucedido no Brasil alcançou níveis excepcionais; por causa disso, ficou conhecido como “Milagre Econômico” ou “Milagre Econômico Brasileiro”.

custos”. Outra herança que nos foi deixada pelo regime militar, de acordo com Saviani (2008, p. 301), foi o “favorecimento da iniciativa privada”.

Conforme Barbosa de Souza (2012, p. 39), até meados da década de 1970, “a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada” (Brasil, 1999, p. 3), seguindo-se a proposta de linhas de montagem preconizada pelos modelos taylorista e fordista⁸¹.

Na continuidade do percurso investigativo, ao direcionar o olhar para a década de 1980, com base em Alves dos Santos (2003, p. 221), constata-se, ali, uma demarcação histórica que os autores tomam por

[...] uma nova era no quadro institucional brasileiro com o processo de redemocratização do país, que se concretizou em 1985 com a saída dos militares do poder e a entrada do governo civil de José Sarney, em março de 1985, inaugurando com isso a transição democrática.

A profissionalização obrigatória, que, por força da Lei n. 5.692/1971, perpassou as práticas da educação profissional na década de sua promulgação, foi extinta do ensino formal em 1982, por determinação da Lei n. 7.044/1982.

Após 20 anos de ditadura, novamente o Brasil, embora num contexto histórico marcado já pela ideologia neoliberal (*vide* glossário) e pela globalização, inicia uma longa transição para a democratização da sociedade.

Frigotto (2018, p. 48) mostra que na década de 1980 o Brasil viveu “um dos momentos de grande mobilização em defesa da educação pública, afirmando as teses da universalidade, gratuidade, laicidade e da escola unitária e politécnica”.

A Lei n. 7.044, em 1982, facultou às escolas públicas o ensino profissionalizante; assim, as instituições especializadas na formação profissional puderam reivindicar uma atenção maior dos organismos de fomento para a situação a que estavam submetidas. E, com passar do tempo, o

[...] processo de redemocratização do país teve seu auge com o movimento por eleições diretas para presidente, no ano de 1984. Acoplada a esta reivindicação, a sociedade brasileira exigia a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte. As eleições presidenciais ocorreram somente no final da década, em 1989, no entanto o movimento garantiu a formação da Assembleia Nacional Constituinte que, em um processo eivado de contradições, promulgou, em outubro de 1988, a nova Constituição da República Federativa do Brasil (IFBA, 2013, p. 24).

⁸¹ O fordismo, inaugurado por Henry Ford (1863-1947), representou, no período pós-Segunda Guerra Mundial, uma nova forma de organização da produção capitalista e do trabalho. Caracterizava-se pela produção em série e em massa, pelo controle dos tempos e movimentos na produção e pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas (Antunes, 2015).

Nessa perspectiva, o processo constituinte afirma a democracia política com a promulgação da Constituição de 1988, acompanhada da necessidade de regulação dos princípios estabelecidos na Carta Magna. Isso desencadeou, no setor educacional, a disputa em torno de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que atendesse aos diversos interesses econômicos e sociais expressos nos movimentos que se organizaram em face de uma comissão criada no parlamento federal para a elaboração da nova lei.

Com relação à educação profissional, Ortigara (2012, p. 95) constata no Governo Collor⁸² um contexto sociopolítico o qual sequer “tinha a preocupação de disfarçar a intencionalidade única de formação de força de trabalho. Ou seja, a população era vista como insumo a ser usado na produção e desta forma deveria oferecer a melhor relação custo-benefício possível”. Conseqüentemente, tem-se, nesse período, um reforço à ideologia centrada na dualidade, com uma rede de ensino propedêutico aos que projetavam a continuidade da formação em nível superior e uma segunda rede com menor *status*, a de ensino profissionalizante, voltada para os membros da classe trabalhadora, futuros trabalhadores.

Segundo Ciavatta (2010, p. 162),

[...] as políticas educacionais da década de 1990 ganharam maior aproximação com os objetivos econômicos e político-ideológicos de um movimento mundial do capitalismo monopolista para ajustar os países periféricos ao capitalismo dos países centrais. No Brasil, fica visível a inserção subordinada a essas diretrizes expressas, particularmente, nos acordos internacionais com o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional. Implementa-se um padrão de desenvolvimento voltado para fora, que privilegia a entrada do capital financeiro, as políticas que facilitam a desregulamentação das relações de trabalho; políticas compensatórias, focalizadas nos grupos desfavorecidos; a utilização da ciência e da tecnologia produzidas pelos países de capitalismo avançado (Ciavatta, 2010, p. 162).

É também nesse período que o CEFET-BA se expandiu com a criação e a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). A Portaria Ministerial n. 1.135/1994 criou a UNED – Barreiras; a Portaria Ministerial n. 1.718/1994 criou a UNED – Vitória da Conquista; a Portaria Ministerial n. 1.719/1994 criou a UNED – Eunápolis; e a Portaria Ministerial n. 1.720/1994 criou a UNED – Valença.

Nesse contexto, foi gestada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), que regulamenta a educação brasileira até os dias atuais. Quanto à educação profissional, ela foi caracterizada como uma modalidade educacional

⁸² Collor foi o primeiro presidente do Brasil após o período de redemocratização, iniciado em 1979 e concluído com a Constituição de 1988.

articulada com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduzindo o cidadão trabalhador ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (IFBA, 2013, p. 25).

Essa nova legislação, em seu art. 39, define o oferecimento da Educação Técnica e Tecnológica previsto anteriormente, reafirmando sua integração “às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, ampliando sua oferta, para além dos egressos do sistema de ensino nos níveis básico e superior, aos “trabalhadores em geral, jovem ou adulto”, devendo, portanto, essa modalidade de ensino estar em consonância com os diversos setores da economia e da sociedade. Assim, seriam oferecidos mecanismos de educação continuada, sem perder de vista a formação cultural, profissional, política e ética dos cidadãos, como trabalhadores produtivos e agentes na construção da equidade social.

Em relação ao discurso da tecnologia e da “tecnologia do discurso” para organizar um sistema paralelo e dissimular sua efetiva natureza tecnicista, Lobo Neto (2006, p. 170) mostra que a nomenclatura de “educação profissional” esconde seu contrário – uma política de formação profissional estreita e desvinculada de uma concepção de educação *omnilateral* do ser humano historicamente situado (Frigotto, 2018, p. 51).

A LDB/1996, ampliou significativamente a concepção de educação profissional como uma modalidade articulada à dimensão do trabalho, da ciência e da tecnologia, além de abranger a possibilidade de oferta de cursos de caráter profissional nos mais diferentes níveis de escolarização. Para Ortigara (2012, p. 116), essa lei “foi pioneira na utilização da expressão ‘educação profissional’, sugerindo, a exemplo do que ocorrera nos aspectos conceituais da Educação Básica, uma nova concepção de ensino, apontando para um processo de formação integral”.

Segundo Frigotto *et al.* (2018, p. 309), a LDB

[...] reconhece que a educação abrange processos formativos em diferentes contextos sociais, inclusive os de instituições de ensino e pesquisa e do trabalho, pondo em relevo que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Entre os seus princípios e fins estão o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a prática social”, com base na valorização dos profissionais, na garantia do padrão de qualidade e na liberdade de ensinar/pesquisar/divulgar ciências (Frigotto *et al.*, 2018, p. 309).

No que diz respeito ao ensino de nível médio, Alves dos Santos (2003, p. 221) assevera que podemos dizer que a LDB/1996 apresenta no seu conteúdo um modelo de Ensino Médio que passa a constituir a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, tendo

como uma de suas finalidades o aprofundamento do Ensino Fundamental e possibilitando àqueles que concluírem o curso ingressarem no ensino superior.

Há também críticas em relação à separação da formação média e do ensino profissionalizante, o que se fundava

[...] na diminuição dos custos para o oferecimento do ensino médio na mesma medida em que elitizava o acesso à escolarização, pois os jovens das camadas populares buscariam a profissionalização antes mesmo de completarem a educação básica. Os movimentos sociais, principalmente as organizações ligadas aos CEFETs (professores e técnicos), firmaram uma grande resistência ao Decreto N° 2.208/97, sem qualquer repercussão nos órgãos normativos (IFBA, 2013, p. 26).

A partir do início do Governo Lula, em 2002, uma discussão nacional foi proposta entre os diversos agentes do governo, sociedade civil, intelectuais, movimentos organizados e de luta, assim como empresários e entidades. Marcada por contradições e disputas teóricas e políticas, tal discussão culminou na promulgação do Decreto n. 5.154/2004, que revogou o Decreto n. 2.208/1997. Essa nova legislação, oriunda do debate iniciado com a criação do *Pacto pela valorização da Educação Profissional e Tecnológica: por uma profissionalização sustentável*⁸³, retoma a articulação entre a educação profissional tecnológica e a Educação Básica, ao reeditar os cursos técnicos integrados e incorporar à educação profissional também a Educação de Jovens e Adultos, “objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho” (Brasil, 2004).

Na segunda metade do último governo Lula, Ferreira (2013, p. 60) destaca que

[...] políticas mais contundentes, direcionadas à educação tecnológica, foram tomadas em, pelo menos, dois sentidos. O primeiro refere-se à implantação do ensino médio integrado como uma perspectiva consistente para a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna. Concepção de educação esta coerente com um projeto de desenvolvimento nacional e soberano, contraposto ao capitalismo pendente. O segundo sentido se deu pela expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, com a ampliação de suas funções para o ensino superior. Tal ampliação se institucionalizou por meio da criação dos IFs, no que vários CEFETs e escolas técnicas foram transformados (Ferreira, 2013, p. 60).

⁸³ O *Pacto pela valorização da Educação Profissional e Tecnológica* foi viabilizado pela articulação entre o Ministério da Educação (MEC/SETEC), conselhos de dirigentes e sindicatos dos setores educacionais públicos e privados, visando o estabelecimento de uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica. Para saber mais, acesse: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>.

Os artigos de 39 a 42 do Capítulo III da LDB, que tratam da educação profissional, foram modificados pela Lei n. 11.741/2008 e regulamentados pelo Decreto n. 5.154/2004, pela Resolução CNE/CEB n. 6/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EPT-EM) e pela Resolução CNE/CP n. 3/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia. Com o Decreto n. 5154/2004, retomou-se, além das ofertas já existentes, a integração entre o Ensino Médio e a educação profissional, conforme já previsto no artigo 36, inciso I da LDB e no Parecer CNE/CEB n. 39/2004.

Com o objetivo de expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a Rede Federal, democratizando e ampliando o acesso a vagas na educação profissional, no ano de 2005, foi implantado o Plano de Expansão – Fase I. Nesse ano, foram criadas as unidades de Santo Amaro, Porto Seguro, Simões Filho e Camaçari.

A Lei n. 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais, entre eles, destaca-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, instituição pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (IFBA, 2013, p. 27). Além disso, apontou para a promoção da “integração e a verticalização da Educação Básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (Brasil, 2008).

Por isso, podemos considerar que a implantação dos Institutos Federais representa “a maior ação do Governo Lula no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, que teve sequência no Governo Dilma, em diversas dimensões, tendo em vista as transformações que acarretou e o volume de investimento que mobilizou” (Costa; Marinho, 2018b, p. 295). Caracteriza-se também como uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na medida em que tornou maior sua contribuição ao desenvolvimento socioeconômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do acolhimento de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações.

No Plano de Expansão da Rede Federal – Fase II, em 2010, foram inaugurados *campi* nos municípios de Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra. Na Fase III do Plano de Expansão, no ano de 2012, foi autorizada a implantação de novos *campi*

nos municípios de Brumado, Euclides da Cunha, Juazeiro, Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus.

Como resultado, a expansão e a interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que partiu, em 2006, de um total de 144 unidades, chegou, em 2019⁸⁴, a mais de 661 unidades. Elas são vinculadas a 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), além de haver 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (MEC, 2019). Segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e o Arquivo Rede Federal (2019), foram alcançados 651 municípios, mais de um milhão de matrículas e mais de 75 mil servidores (professores e funcionários técnico-administrativos). Esses e outros dados estão condensados na Figura 1.

Figura 1 – Dados da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2019



Fonte: CONIF e Arquivo Rede Federal (2019).

Disponível em: <https://110anos.redefederal.org.br/#inicio>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Contudo, apesar de quase 30 anos de crescimento constante, o capitalismo mergulha em uma nova crise, que atinge proporções mundiais, desencadeando um amplo processo de

⁸⁴ Dados do MEC (2019), disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 2 jun. 2022.

reestruturação produtiva e dominação política. Conforme Antunes (2015), a crise expressa o esgotamento do padrão de produção até então dominante, com a estagnação tecnológica e a dificuldade de escoamento da produção, levando a uma superacumulação de capital. Diante disso, o sistema capitalista buscou novas formas de organização do trabalho, novas formas de regulação e um novo ordenamento social pactuado entre capital, trabalho e Estado.

Lamentavelmente, o golpe de Estado consumado em agosto de 2016 e as primeiras medidas aprovadas, em particular, a PEC 241, que congelou por 20 anos os investimentos na esfera pública, e as contrarreforma do Ensino Médio⁸⁵ (Frigotto, 2018, p. 14), por diferentes aspectos, colocam-se contra a expansão e a manutenção da política dos IFs e a concepção de Ensino Médio Integrado (EMI), além de incorrer ações improvisadas, as quais terão o mérito de rebaixar ainda mais o ensino público.

Para Koepsel, Garcia e Czernisz, (2020) a consequência mais perversa dessa reforma, cuja elaboração se encontra estreitamente alinhada em três instrumentos – Lei n. 13.415/2017, BNCC e DCNEM –, é o retrocesso da formação e emancipação humana da juventude, enquanto sujeitos com determinada origem familiar, que ocupam determinado lugar social e se encontram inseridos nas relações sociais.

Cabe registrar, todavia, os pontos positivos dessa macropolítica educacional pública, cujas lacunas e cujos desafios superaram, de longe, os negativos. A interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e nos distintos níveis de ensino, num país que sempre negou à maioria, aos jovens filhos(as) da classe trabalhadora (ainda que não só para eles), o direito à Educação Básica de nível médio, à universalidade e ao trabalho complexo, é sim um ganho extraordinário (Frigotto, 2018, p. 9-14, alterações e acréscimos nossos).

Antes de adentrarmos na especificidade da Rede Federal, apresentamos abaixo o Quadro 3, com a síntese do percurso histórico da Educação Profissional e Tecnológica brasileira apresentada ao longo deste capítulo. Ademais, no Anexo D se encontra uma linha do tempo dos seus 110 anos de história, produzida pelo CONIF e pelo Arquivo Rede Federal (2019).

⁸⁵ Consolida as mudanças almejadas pelo governo Bolsonaro, a despeito das manifestações contrárias aos rumos que se impõem ao ensino médio brasileiro. Em nosso entendimento, a Medida Provisória (MP) n. 746/2016 e seus desdobramentos (Lei n. 13.415/2017, BNCC e DCNEM/Parecer n. 3/2018 CNE/CEB) constituem um rompimento das discussões que datam de 2011, das críticas e propostas alternativas, construídas desde a proposição do PL n. 6.840/2013.

Quadro 3 – Síntese do percurso histórico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

ANO	PERCURSO HISTÓRICO E MARCO LEGAL
1909	O Decreto n. 7.566, de 1909, assinado por Nilo Peçanha, institui 19 Escolas de Aprendizes Artífices em diferentes estados da federação.
1930	As Escolas de Aprendizes Artífices, até então gerenciadas pelo Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passaram a ser administradas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.
1937	As Escolas de Aprendizes e Artífices são denominadas de Liceus Industriais.
1941	O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio.
1942	Os Liceus Industriais são denominados de Escolas Industriais e Técnicas.
1959	São criadas autarquias federais denominadas de Escolas Técnicas Federais. Constituiu-se uma rede de escolas agrícolas vinculadas ao Ministério da Agricultura, denominadas de Escolas Agrotécnicas Federais.
1978	A Lei n. 6.545 institui três Escolas Técnicas (Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais), que foram denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).
1994	A Lei n. 8.948 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET.
1996	A Lei n. 9.394/1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
2004	O Decreto n. 5.154/2004 regulamenta dispositivos da LDB no tocante à Educação Profissional e Tecnológica.
2008	A Lei n. 11.892 institui os Institutos Federais, antigos CEFET e Escolas Agrotécnicas Federais.
	A Lei n. 11.741/2008 altera dispositivos da redação original da LDB, 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.
2012	A Resolução CNE/CEB n. 6/2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EPT-EM).
2014	A Lei n. 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014 a 2024, apresentando em anexo 20 metas a serem alcançadas e respectivas estratégias de execução.
2021	A Resolução CNE/CP n. 1/2021 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Elaboração autoral (2022).

Nessa breve contextualização histórica da Educação Profissional e Tecnológica brasileira, buscamos situar em qual espaço-tempo o estudo, a pesquisa e as considerações realizadas foram construídos, sinalizando as mediações sócio-históricas pelas quais a instituição constitui-se como materialidade do real.

Dando prosseguimento, na próxima seção, será apresentada uma síntese da contextualização histórica da Rede Federal.

5.1.1. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Por intermédio da Lei n. 11.892/2008, ocorreu a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), o qual, por sua vez, passou a integrar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criada pelo referido instrumento normativo, com natureza jurídica de autarquia e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (IFBA, 2020). A Rede Federal constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), criou, no final de 2005, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional⁸⁶. O objetivo foi ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional.

O processo de expansão das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica iniciou-se quando o governo federal revogou, por meio da Lei n. 11.195/2005, a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais, prevista no § 5º do art. 3º da Lei n. 8.948/1994. O projeto buscou melhorar a distribuição espacial e a cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país.

A expansão da EPT, de acordo com o MEC (2010, p. 14),

[...] integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória.

Durante o governo Lula, foi evidente a atuação do governo federal e para a expansão da oferta pública da Educação Profissional e Tecnológica em todo o território nacional, articulando ações de desenvolvimento territorial e orientando para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados (MEC, 2010, p. 14).

Brzezinski (2011, p. 26) ressalta que a criação das instituições de Educação Profissional e Tecnológica como Rede

⁸⁶ Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>.

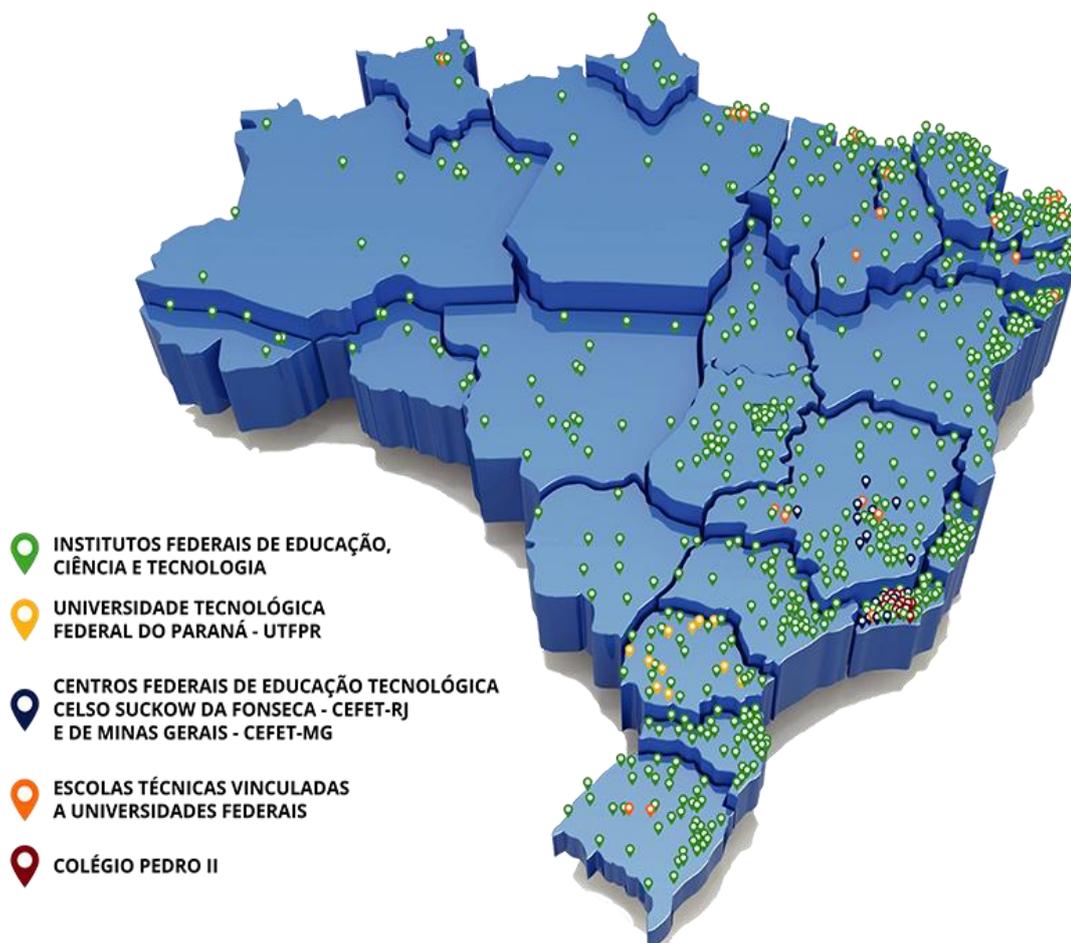
[...] foi resultado de processo de reflexão iniciado tempos antes, em várias instâncias, incluindo-se os fóruns representantes da educação profissional e tecnológica, desde os antigos debates intra e interinstituições, quando se especulava sobre as possibilidades de mudanças no arranjo institucional, de maneira que pudesse não apenas modernizar, repensando-se as questões pedagógicas, mas também configurar-se de tal maneira que atendesse às demandas do corpo docente por capacitação e qualificação, com o aumento da procura pelos cursos *stricto sensu* e, tudo isso, somado às intenções do governo vigente, de expansão e fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O conjunto dessas questões caracteriza o processo da política.

Nessa mesma perspectiva, Costa (2013, p. 1) reforça o entendimento ao afirmar que a criação dos IFs é anterior a essa normativa; para esse autor, “é só em 2008 que acontece a institucionalização formal-legal de uma rede” e acrescenta ainda que esta

[...] nasce da transformação e reorganização das antigas instituições de educação profissional e tecnológica, resultando num arranjo administrativo semelhante às universidades. Com efeito, as instituições se integram, resultando numa outra composta por uma Reitoria e diversos *campi*, do ponto de vista do ensino são verticalizadas e pluricurriculares, o que as afasta das universidades. Ao fim e ao cabo os IFs constituem instituições únicas, sem igual no mundo (Costa, 2013, p. 1).

Como sobredito, podemos afirmar que o processo estrutural compreende desde a implementação dos IFs: “A importância da RFEPT fica expressa nos números de investimentos na área e no número de *campi* espalhados pelo Brasil” (Costa; Marinho, 2018b, p. 296), conforme mostra o Mapa 1.

Mapa 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Portal MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 15 maio 2022.

Como mencionado, de acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC, 2019), atualmente, a RFEPC, ao longo de seus 112 anos⁸⁷, é formada por 661 unidades distribuídas por todo o território nacional (em cerca de 587 municípios), promovendo a oferta da Educação Profissional e Tecnológica. Ela é formada por 38 Institutos Federais; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS); o Colégio Pedro II; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 23 Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais; 661 *campi* em todo território nacional. Além disso, alcança mais de 1 milhão de estudantes matriculados(as)⁸⁸. Dessa forma, a Rede Federal é constituída atualmente conforme se expõe na Tabela 1.

⁸⁷ O dia 23 de setembro foi instituído como Dia Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, a ser celebrado, anualmente, pela Lei n. 14.139, de 16 de abril de 2021.

⁸⁸ Fonte: Vídeo *112 anos da Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7ykcmZt-M9E>. Acesso em: 6 de nov. 2021.

Tabela 1 – Constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

INSTITUIÇÃO	Nº DE UNIDADES
Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)	2
Colégio Pedro II	1
Escolas técnicas vinculadas às universidades federais	24
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	38
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	1
TOTAL	66

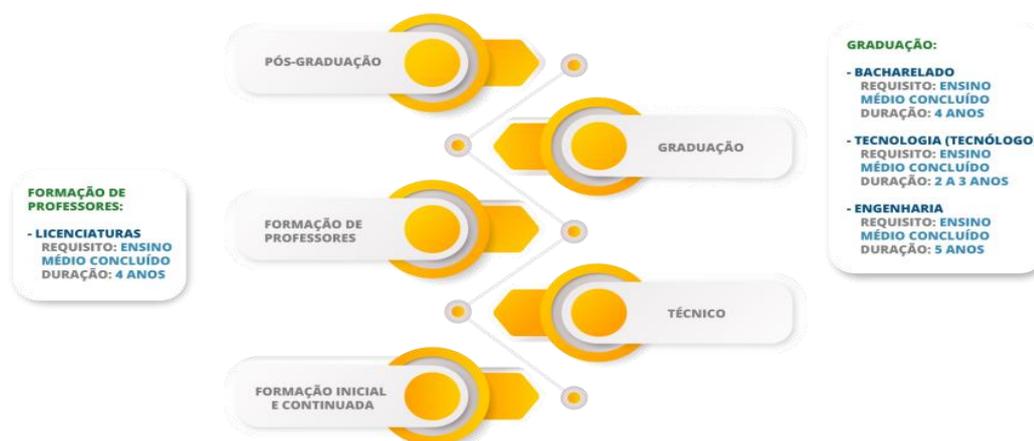
Fonte: Autoral, com base em Ortigara (2021, p. 108), na Lei n. 11.892/2008 e na Lei n. 12.677/2012.

Dando prosseguimento, na próxima seção tratamos da história do IFBA e das especificidades em relação ao seu desenvolvimento e à sua identidade.

5.1.2. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Ao lado das demais instituições federais de ensino, o IFBA oferece educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores da cidade e das zonas rurais, através de estrutura multicampi, de forma presencial ou a distância, nas modalidades de educação profissional técnica de nível médio integrado e subsequente, bem como educação de nível superior na forma de graduação e pós-graduação (IFBA, 2020, p. 12). A Figura 2 mostra os diversos níveis e modalidades de ensino que o IFBA oferta.

Figura 2 – Níveis e modalidades de ensino do IFBA



Fonte: CONIF e Arquivo Rede Federal (2019). Disponível em: <https://110anos.redefederal.org.br/#inicio>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Segundo a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), o IFBA oferece 41 cursos técnicos presenciais, sendo 20 da categoria integrado, 17 subsequente, 3 EJA e 1 concomitante. Na modalidade a distância, o IFBA ainda oferta mais 11 cursos técnicos⁸⁹. Desse modo, hoje o IFBA conta com um total de 52 cursos técnicos (presenciais e a distância).

Segundo o Plano de Dados Abertos (PDA) do IFBA, referente ao biênio 2021-2022⁹⁰, atualmente, o instituto dispõe de 22 *campi*, localizados em diferentes municípios: Salvador, Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista, além do Polo de Inovação, *campus* Avançado e Centros Tecnológicos de Referência (esses últimos em fase de implantação). Atua, portanto, em 26 Territórios de Identidade do estado e em mais de 113 cidades baianas.

Considerando a especificidade do nível e da modalidade de ensino desta investigação, o detalhamento acerca do processo histórico e as mudanças ao longo dos anos, já discutidos nas seções anteriores, permearam todas as transformações do atual IFBA, de forma que, nesta seção, apresentamos uma contextualização do IFBA num caráter descritivo, abordando aqueles pontos cujas implicações têm relação direta com nosso campo de análise; ou seja, como nosso escopo de pesquisa é a EPTIEM, as informações seguintes serão voltadas a essa modalidade e a esse nível de ensino.

5.2 CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO

Em meio às diversas disciplinas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM) presenciais do IFBA, destacam-se as do núcleo básico, que agrega os componentes curriculares da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias⁹¹. Entre esses, a Educação Física proporciona a compreensão dos conhecimentos a respeito da cultura corporal.

⁸⁹ Mais informações disponíveis em: <https://portal.ifba.edu.br/ensino/nossos-cursos/curso-tecnico/cursos-tecnicos>.

⁹⁰ O PDA do IFBA publicado em dezembro de 2020 é resultado de uma reestruturação, reescrita e atualização do PDA elaborado em outubro de 2019; representa uma materialização dos resultados de todas as ações executadas em prol da consolidação e do fortalecimento da cultura da transparência pública, as quais são autênticas, íntegras, acessíveis em formato aberto e de fácil compreensão e reutilização. As bases de dados são publicadas em um *site* próprio da instituição, no endereço eletrônico: <https://dadosabertos.ifba.edu.br/>.

⁹¹ Compõem este núcleo: Artes, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Educação Física.

A oferta da educação profissional integrada ao Ensino Médio foi organizada, complementarmente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução n. 4/2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n. 2/2012), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução n. 6/2012) e pelo PNE 2014-2024.

Segundo Márcia Silva (2021, p. 108), não há unicidade de concepção nos documentos; eles divergem em alguns aspectos, mas convergem na defesa da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo central do currículo do Ensino Médio. Além disso, consta no documento-base da política de educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio o fato de que

[...] as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a autossustentação muito antes dos 18 anos de idade. Assim, a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar (Brasil, 2007, p. 23-24).

O referido documento ainda faz um alerta de que tal modalidade não substitui a luta por uma educação *omnilateral*, unitária e politécnica para o jovem trabalhador, frisando que “Essa solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato de os jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade” (Brasil, 2007, p. 24).

Os cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, como sinaliza a própria legislação (Decreto n. 5.154/2004), são ofertados para “quem já tenha concluído o Ensino Fundamental” (IFBA, 2019)⁹², sendo o curso planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada estudante (Brasil, 2004). De forma simples, trata-se de um Ensino Médio no qual seja garantida uma formação básica, comum ao Ensino Médio regular, mas também uma habilitação profissional técnica.

Embora a institucionalização com o nome de Ensino Médio Integrado (EMI) date de 2004, com a publicação do Decreto n. 5.154, o processo de travessia até a publicação desse decreto inclui projetos em disputa que se acirraram após a publicação que regulamenta a Lei n.

⁹² Técnicos Integrados. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/ensino/nossos-cursos/curso-tecnico/tecnicos-integrados>. Acesso em: 2 jun. 2022.

9.394/1996 (LDB), e a posterior publicação do Decreto n. 2.208/1997, assinado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no âmbito da Reforma da Educação Profissional e Tecnológica. Como principal consequência desse decreto, citamos a separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio, tornando legal a histórica dualidade, fato que perdurou até a sua revogação pelo Decreto n. 5.154/2004, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Segundo o Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica ano-base 2019 (INEP/MEC, 2019, p. 17), a regulamentação da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil está prevista na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a regulamentação dada pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica estão consolidadas na Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n. 1, de 5 de janeiro de 2021.

Vivemos num momento peculiar da história da política educacional brasileira, não pela novidade que apresenta, mas, sobretudo, pela capacidade de aglutinar, acentuar e atualizar uma tendência minimalista que tomou corpo na reforma educacional dos anos 1990, a saber: no campo curricular, o praticismo e o presentismo – em que o conhecimento se definiria na peculiaridade do que se considera “socialmente útil” a determinado segmento da população –, que, a partir do ideário neoliberal, definem o processo formativo com estreita ligação com as demandas de formação do “novo” trabalhador.

A consequência mais perversa desse processo, cuja elaboração se encontra estreitamente alinhada em quatro instrumentos – Lei n. 13.415/2017, BNCC, BNCC-EM e DCNEM –, é a construção de uma formação que se fixa no presentismo, no utilitarismo, no imediatismo, que tem como resultado a perda da perspectiva do sujeito jovem enquanto ser social. Além disso, observa-se a forte influência tanto de grupos empresariais, que buscam configurar a formação da juventude brasileira, quanto de grupos que têm interesse no fortalecimento das avaliações em larga escala, sejam elas internacionais ou nacionais, e na produção de materiais.

Disso resulta um processo de padronização curricular, estreitamente adequado à venda de material pedagógico, livros e pacotes tecnológicos. Verifica-se também uma estreita ligação entre as políticas: de currículo (BNCC e BNCC-EM); formação dos jovens; formação dos(as) professores(as); e avaliações em larga escala. Com isso, há uma padronização e uma minimização curricular, de adequação da formação docente às novas demandas das avaliações, observando-se a abertura de ganhos com a produção de materiais: livros e *kits* pedagógicos. E, em relação à escola, esvazia-se ainda mais o conhecimento escolar, condição para aligeirar e fragmentar a formação e emancipação humana.

6. CONSIDERAÇÕES DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DO IFBA

O presente capítulo tem como objetivo discorrer sobre o planejamento didático-pedagógico do componente curricular Educação Física na EPTIEM do IFBA. Para atingirmos tal intento, estruturamos o capítulo em duas seções, as quais se dividem em outras subseções, que identificam e caracterizam a relação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional referente ao quinquênio 2020-2024, o Projeto Pedagógico Institucional, os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática (PPCs-Informática) e o Planejamento Didático-Pedagógico dos(as) Professores(as) de Educação Física.

A primeira seção apresenta o percurso da pesquisa acerca do levantamento dos dados, bem como a caracterização e os critérios utilizados para a seleção dos *campi*/curso. A partir da relação desses *campi*, buscamos elaborar o questionário semiestruturado *online* e mostrar as fases de construção e validação do instrumento que foi aplicado aos(as) professores(as) de Educação Física que tratam desse componente curricular nos CEPTIEM do IFBA.

Na segunda seção, expomos a análise dos documentos norteadores e dos elementos constitutivos do questionário semiestruturado *online* empregado com os(as) professores(as). Foram considerados o PDI 2020-2024, o PPI do IFBA e os dados acerca da Educação Física a partir dos PPCs-Informática dos *campi* selecionados, sobretudo no que se refere à organização e sistematização do componente curricular e do planejamento didático-pedagógico. Além disso, foram apresentados quadros com as dissertações e teses acadêmicas localizadas que tratam dessa temática.

O critério adotado para essa investigação foi a utilização de documentos disponibilizados para qualquer cidadão, haja vista o Plano de Dados Abertos referente ao biênio 2021-2022⁹³, o qual, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), pôde “democratizar o acesso às informações públicas, aprimorar a qualidade dos serviços prestados, favorecer a democracia, facilitar o acesso aos serviços públicos, fomentar o controle social e reduzir o distanciamento da sociedade com os órgãos e entidades públicas, dentre outros”

⁹³ Mais informações em: <https://portal.ifba.edu.br/acessoainformacao/plano-de-dados-abertos/plano-de-dados-abertos-ifba-2021-2022.pdf/view>.

(IFBA, 2020, p. 8). Assim, utilizamos os documentos e as informações publicadas nas páginas institucionais do IFBA, que são fontes oficiais e academicamente fidedignas.

Ao final deste capítulo, cruzamos essas análises de modo a compreender a finalidade, a sistematização e organização didático-pedagógica do componente curricular Educação Física na EPTIEM do IFBA.

6.1. PERCURSO DA PESQUISA: LEVANTAMENTO DOS DADOS

Em relação ao levantamento dos dados, foi efetuada uma subdivisão entre fontes *primárias* e fontes *secundárias*, as quais estão intrinsecamente relacionadas e identificadas a seguir.

A investigação das fontes primárias deu-se a partir da revisão da legislação educacional e de documentos oficiais no âmbito das normatizações institucionais do IFBA. Procedeu-se o acesso ao Plano de Desenvolvimento Institucional e a análise do Projeto Pedagógico Institucional, em especial, de sua organização didática, bem como dos princípios teórico-metodológicos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática (PPCs-Informática), com o intuito de compreender o planejamento didático-pedagógico e sua *práxis* no ensino de Educação Física. Segundo Gil (2010, p. 121), “a consulta a fontes documentais é imprescindível em qualquer estudo”.

Em seguida, de forma a obter mais elementos para a triangulação dos dados, enviamos um questionário semiestruturado *online* para os(as) professores(as) de Educação Física responderem. A finalidade desse instrumento foi conhecer os(as) professores(as), compreender os conceitos que envolvem a prática pedagógica e sua *práxis*, os objetivos, conteúdos, recursos, procedimentos e avaliação sobre a sistematização e organização do planejamento de ensino da Educação Física e da concepção de ser humano, de sociedade, de conhecimento, bem como do papel da educação escolar e da Educação Física. As identidades dos(as) participantes foram resguardadas, sendo eles referidos por um código, e não pelo nome. Apenas a pesquisadora, a orientadora e a coorientadora tiveram conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade. Os(as) professores(as) assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o modelo que consta no Apêndice B deste trabalho.

No que diz respeito aos PPCs-Informática – conforme dito anteriormente –, temos a referência de 15 *campi*: Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Ilhéus,

Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Seabra, Valença, Vitória da Conquista. A investigação foi orientada pela identificação das seguintes informações:

- a) Verificar a convergência entre os elementos presentes no PPI e no PPC, os quais incluem os objetivos do curso e o tipo de sujeito a ser formado, junto da estrutura curricular proposta para a Educação Física nos CTIEM-Informática;
- b) Identificar e descrever como está distribuída e apresentada a disciplina Educação Física no quarto ciclo de escolarização (séries da EPTIEM) (carga horária destinada, conteúdos selecionados etc.);
- c) Verificar e analisar como têm ocorrido a sistematização e a organização do planejamento de ensino da Educação Física nos cursos de EPTIEM do IFBA, sobre o objeto de ensino, os conteúdos, procedimentos metodológicos e critérios de avaliação;
- d) Identificar se existem referências bibliográficas básicas e/ou complementares da disciplina de Educação Física descritas nos PPCs que tratam do objeto de ensino da Educação Física Crítico-Superadora.

No que se refere às fontes secundárias, levantamos as produções acadêmicas (dissertações e teses) dos programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* que tivessem relação com a Educação Física escolar nos cursos de EPTIEM, visando identificar o conhecimento já produzido. Para tal, foi substancial efetuar os seguintes procedimentos:

- i. Identificar as dissertações e teses em Educação Física defendidas nos programas de pós-graduação brasileiros que trataram, entre 2008 e 2022, do trabalho pedagógico nos cursos de EPTIEM, em particular, do planejamento de ensino;
- ii. Definir os critérios para a seleção da amostra analisada;
- iii. Reunir as fontes selecionadas e elaborar um instrumento de análise (Apêndice F);
- iv. Analisar e realizar sínteses acerca das categorias (teóricas e práticas) investigadas.

A identificação e a definição dos critérios para o levantamento das produções acadêmicas (dissertações e teses) foram realizadas em quatro bancos de dados digitais: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD da Capes)⁹⁴, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

⁹⁴ A BTD da CAPES é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas

Dissertações (BDTD)⁹⁵, o Repositório Institucional (RI) da UFBA⁹⁶ e o portal denominado A Educação Física nos Institutos Federais⁹⁷.

Foi considerado o período de 2008 a 2022. Esse recorte temporal foi feito tendo em vista a Lei n. 11.892⁹⁸, de 2008 (Brasil, 2008), constituindo a RFEPCCT, que cria os Institutos Federais e dá outras providências.

Dito isso, nos bancos de dados digitais citados acima buscamos as produções acadêmicas empregando a palavra-chave “Educação Física” para delimitar as produções específicas por área de conhecimento. Logo após, utilizamos os seguintes descritores, no título, nas palavras-chave e no resumo, separados pela especificidade, considerando todos os possíveis sinônimos:

- “Educação Física escolar” ou “Cultura Corporal”;
- “Planejamento de ensino”; “Planejamento didático-pedagógico” e possíveis conjunções;
- “Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio”, “Ensino Médio Integrado” e “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio”;
- “Instituto Federal” ou “IFBA”.

Na busca, obtivemos resultados com as mais variadas temáticas. Portanto, foi preciso eleger **critérios de inclusão e exclusão**, a fim de refinar ainda mais a seleção dos trabalhos que compõem o presente levantamento. Os critérios de inclusão foram: a) Estudos com foco no plano de ensino e na prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física que atua nos CEPTIEM; b) Trabalhos que expusessem o objeto de estudo da Educação Física escolar ou a cultura corporal; c) Produções elaboradas por professores(as) da área específica. Já os critérios de exclusão foram: a) Estudos comuns às bases de busca; b) Estudos que fugissem ao tema da

acerca desse tipo de produção intelectual; ela faz parte do Portal de Periódicos da Instituição. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset>.

⁹⁵ A BDTD foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Integra os sistemas de informação de teses e dissertações provenientes de instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

⁹⁶ O grupo de pesquisa LEPEL (Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) é aquele que tem acumulado o maior número de trabalhos vinculados à abordagem crítico-superadora da Educação Física. Nesse sentido, sendo a líder do grupo vinculada à UFBA, julgamos importante investigar também essa base de dados.

⁹⁷ Para consultar o RI da UFBA, acesse <https://repositorio.ufba.br/>; e para a plataforma colaborativa, <https://aedfnosifs.com.br/>.

⁹⁸ Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11892&ano=2008&ato=421MzYU5UNRpWTc62>.

pesquisa; c) Produções envolvendo ambientes não escolares; d) Estudos que versassem sobre o planejamento de ensino e a prática pedagógica da Educação Física nos Institutos Federais, mas que não estivessem relacionando a EPTIEM.

Tendo isso em vista, utilizamos os descritores e critérios de inclusão e exclusão nos quatro bancos de dados digitais, desconsiderando as produções duplicadas entre os bancos. Efetuamos a triagem para delimitar as produções que se aproximassem do objeto de estudo da presente investigação, ou seja, que versassem sobre o planejamento de ensino desenvolvido na prática pedagógica do componente curricular da Educação Física nos CEPTIEM, pois entendemos que poderiam contribuir para a nossa reflexão. A análise derivada dessa triagem encontra-se no subcapítulo: 6.3 Levantamento da produção acadêmica.

Conjuntamente a identificação, definição dos critérios e levantamento das produções acadêmicas, traçamos uma matriz de análise das dissertações e teses referenciadas da Educação Física na EPTIEM, de 2008 a 2022, no BTD da CAPES, da BDTD, do RI da UFBA e do Portal A Educação Física nos Institutos Federais (ver Apêndice F). Para isso, nos valem de técnicas informatizadas de planilhas eletrônicas do programa Microsoft Excel.

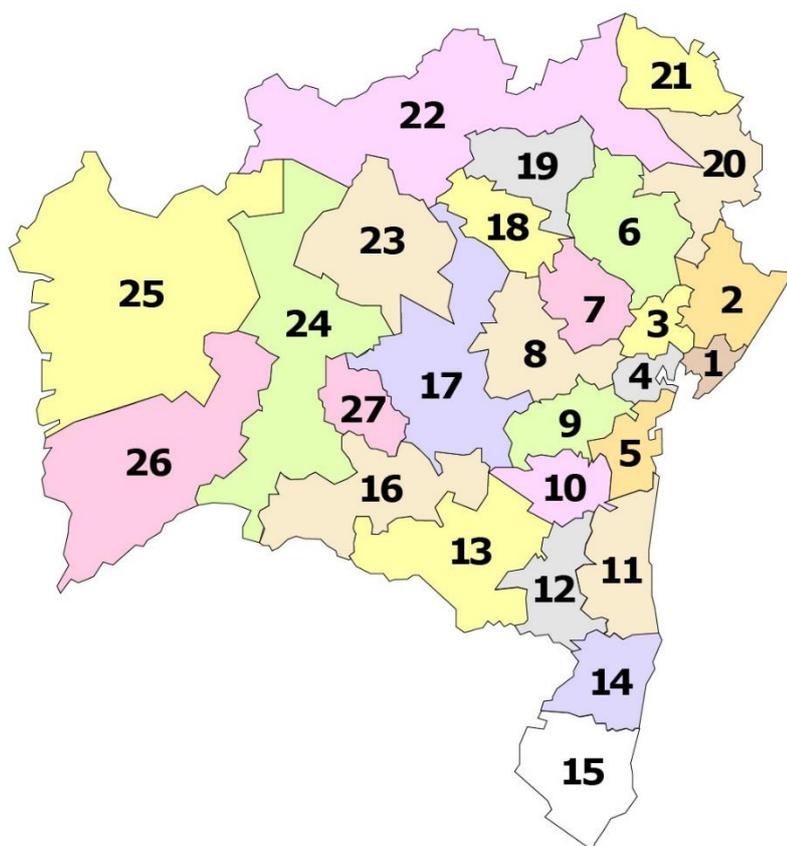
6.1.1. Caracterização e critérios de seleção dos *campi*/cursos do IFBA

Nesta seção, apresentamos a síntese da caracterização⁹⁹ e dos critérios utilizados para a seleção dos *campi*/cursos. A opção pelo IFBA como local de pesquisa foi feita com base, principalmente, no fato de a instituição por oferecer educação profissional técnica de nível médio integrado pública, gratuita e de excelência, a jovens e trabalhadores da cidade e das zonas rurais, através de estrutura multicampi constituída por 22 *campi* (Salvador, Barreiras, Brumado, Camaçari, Eunápolis, Euclides da Cunha, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Ubaitaba, Valença e Vitória da Conquista); 1 Núcleo Avançado (Salinas da Margarida); 2 *campi* em fase de implantação, localizados em Jaguaquara e Campo Formoso; 5 Centros de Referência, também em construção, localizados nas cidades de Itatim, Casa Nova, São Desidério, Camacã e Monte Santo; e 1 Polo de Inovação em Salvador, cuja unidade fica no Parque Tecnológico da Bahia, na Paralela (Salvador/BA).

⁹⁹ No capítulo 5 tratamos mais detalhadamente da contextualização e da caracterização do IFBA.

Dessa forma, o IFBA tem atuando em 26 do total de 27 Territórios de Identidade do estado e em mais de 113 cidades baianas (IFBA, 2020, p. 12). Seu alcance corresponde a 27% dos municípios baianos, atendendo indiretamente a todos os municípios do estado da Bahia, se considerarmos que cada unidade atua como centro convergente e de expansão de ações nas áreas de educação, capacitação, empreendedorismo, pesquisa, inovação e desenvolvimento de tecnologias.

Mapa 2 – Atuação do IFBA no estado da Bahia



Fonte: Reitoria do IFBA. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/o-instituto-1/mapaifba01.jpg/view> Acesso em: 3 jun. 2022.

Quadro 4 – Atuação do IFBA no estado da Bahia

ÁREA	TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DO ESTADO DA BAHIA	CIDADES EM QUE O IFBA ATUA
1	Metropolitano de Salvador	Camaçari, Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Mata de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho
2	Litoral Norte e Agreste Baiano	Conde, Entre Rios, Itapicuru, Ouriçangas
3	Portal do Sertão	Feira de Santana

4	Recôncavo	Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe
5	Baixo Sul	Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Nilo Peçanha, Valença
6	Sisal	Monte Santo
7	Bacia do Jacuípe	Ipirá, Pintadas
8	Piemonte do Paraguaçu	Boa Vista do Tupim, Itaberaba, Itatim, Lajedinho, Mundo Novo, Piritiba, Rafael Jambeiro
9	Vale do Jiquiriçá	Amargosa, Elísio Medrado, Jaguaquara, Lafaiete Coutinho, Laje, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino
10	Médio Rio de Contas	Jequié, Manoel Vitorino
11	Litoral Sul	Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Camacan, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itapé, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, Ubaitaba, Una, Uruçuca
12	Médio Sudoeste da Bahia	Ibiciuí, Itapetinga, Itarantim, Santa Cruz da Vitória
13	Sudoeste Baiano	Anagé, Aracatu, Bom Jesus da Serra, Guajeru, Jacaraci, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Presidente Jânio Quadros, Tremedal, Vitória da Conquista
14	Costa do Descobrimento	Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itapebi, Porto Seguro
15	Sertão Produtivo	Brumado, Caculé, Contendas do Sincorá, Lagoa Real, Malhada de Pedras, Pindaí
16	Extremo Sul	Este é o único território de identidade em que o IFBA não atua. O instituto está em busca de parcerias com as prefeituras dos municípios que o compõem, bem como com o governo do estado.
17	Chapada Diamantina	Seabra, Souto Soares, Utinga
18	Piemonte da Diamantina	Caém, Jacobina, Várzea Nova
19	Piemonte Norte do Itapicuru	Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Jaguarari, Pindobaçu
20	Semiárido Nordeste II	Banzaê, Euclides da Cunha, Heliópolis, Pedro Alexandre, Santa Brígida
21	Itaparica	Paulo Afonso
22	Sertão do São Francisco	Casa Nova, Juazeiro, Sobradinho
23	Irecê	Gentio do Ouro, Irecê
24	Velho Chico	Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas
25	Bacia do Rio Grande	Barreiras, Riachão das Neves, São Desidério
26	Bacia do Rio Corrente	Cocos
27	Bacia do Paramirim	Macaúbas

Fonte: Reitoria do IFBA. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/acesoainformacao/institucional>.

Nesses *campi*, o IFBA oferece 41 cursos técnicos presenciais, sendo 20 da categoria integrado, 17 subsequente, 3 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1 concomitante. Na modalidade a distância, há mais 11 cursos técnicos. Desse modo, o Instituto conta com um total de 52 cursos técnicos (presenciais e a distância), ofertados nas quatro categorias de Ensino Técnico: 1) Técnicos Concomitantes; 2) Técnicos Subsequentes; 3) Técnicos Integrados; e 4) Técnicos Integrados ao PROEJA¹⁰⁰. Além disso, existem mais 4 cursos técnicos em fase de implantação no IFBA.

¹⁰⁰ Inicialmente foi denominado de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos a partir do Decreto n. 5.478/2005, originário da Portaria n. 2.080/2005, mas com

Haja vista a impossibilidade de analisarmos todos os *campi*/cursos do IFBA na Bahia, optamos pelos cursos de EPTIEM presenciais que estivessem presentes em *campi* implantados em três momentos distintos na evolução da RFEPCCT. Ainda assim, para delimitarmos ainda mais o objeto a ser investigado, considerando os 55¹⁰¹ cursos atualmente registrados e seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), utilizamos os seguintes critérios de seleção:

- i. Curso de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com maior oferta nos multicampi do IFBA¹⁰²;
- ii. Maior alcance entre os Territórios de Identidade da Bahia¹⁰³;
- iii. Maior número de acesso dos PPCs pelo portal de cada *campus* do IFBA¹⁰⁴;
- iv. Curso de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio já trabalhado.

Em relação ao item i, curso técnico com maior oferta nos multicampi do IFBA, temos no Gráfico 1 a seguinte relação quantitativa e a distribuição de CEPTIEM do IFBA:

a revogação, por meio do Decreto n. 5.480/2006, passou a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

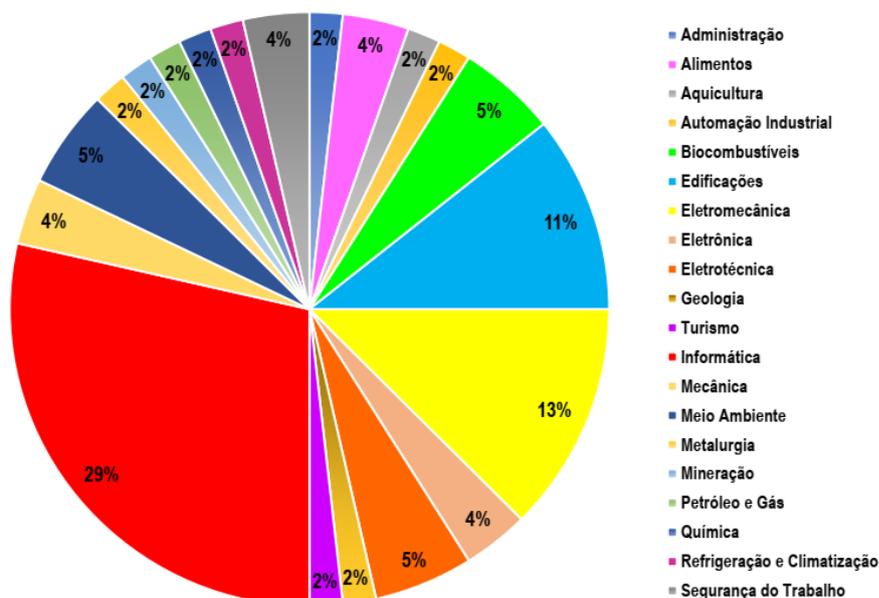
¹⁰¹ O IFBA oferta 20 tipos de cursos técnicos integrados, a saber: Administração, Alimentos, Aquicultura, Automação Industrial, Biocombustíveis, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Geologia, Turismo, Informática, Mecânica, Meio Ambiente, Metalurgia, Mineração, Petróleo e Gás, Química, Refrigeração e Climatização, Segurança do Trabalho. Nos *campi* que possuem EPTIEM, há ao todo 56 cursos.

¹⁰² Veja no Apêndice H o quadro com o quantitativo e a distribuição de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFBA, por *campus*.

¹⁰³ Os Territórios de Identidade do estado da Bahia contemplados: Bacia do Rio Grande, Baixo Sul, Chapada Diamantina, Costa do Descobrimento, Irecê, Itaparica, Litoral Sul, Médio Rio de Contas, Metropolitano de Salvador, Piemonte da Diamantina, Portal do Sertão, Recôncavo, Semiárido Nordeste II, Sertão do São Francisco, Sertão Produtivo e Sudoeste Baiano.

¹⁰⁴ Veja no Apêndice I o quadro com a relação dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no IFBA por território de identidade, *campus* e disponibilidade dos PPCs.

Gráfico 1 – Quantitativo e distribuição dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFBA, por *campus*



Fonte: Sistematização autoral (2022).

Com objetivo de agrupar os *campi*, eles foram divididos em três grupos. O *primeiro grupo* tem como referência os *campi* que surgiram logo após a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET-BA, e que experimentaram o processo de transição entre a oferta de Ensino Médio Técnico em sua antiga concepção (antes do Decreto n. 2.208/1997), a oferta de Ensino Médio regular e a formação técnica dissociadas, como única forma de oferecimento da educação profissional técnica (aspecto dual, trazido com a publicação do Decreto n. 2.208/1997) e o início da retomada da EPTIEM a partir da publicação do Decreto n. 5.154/2004. Assim, temos as primeiras Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) do CEFET-BA localizadas nas cidades de Barreiras, Eunápolis, Valença e Vitória da Conquista.

O *segundo grupo* (EXPANSÃO I) compreende os *campi* criados após a publicação do Decreto n. 5.154/2004, fruto do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica¹⁰⁵ e que vivenciam desde o seu surgimento a oferta de Ensino Médio na forma integrada. No escopo deste trabalho, representam esse grupo os *campi* de Santo Amaro, Camaçari e Porto Seguro.

Por fim, o *terceiro grupo* (EXPANSÃO II) é representado pelos *campi* que surgiram

¹⁰⁵ Em 2005, durante a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi lançado o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O processo foi coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), com previsão de construir 64 novas unidades.

após a Lei n. 11.892/2008¹⁰⁶, que criou 38 Institutos Federais e instituiu a RFEPCCT no país. A partir daí foi pensada a criação do IFBA, e os *campi* são: Brumado, Euclides da Cunha, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra.

Apresentados os critérios para a escolha dos *campi*/cursos de pesquisa, enfatizamos a objetividade dos parâmetros, na tentativa de ter um entendimento o mais realista possível da instituição investigada, uma vez que o processo histórico-social-político de implantação e expansão dos *campi* é algo que em algum grau deve transparecer nos PPCs da EPTIEM.

Definidos os critérios e identificados os cursos/*campi* que atendem e integram nossa investigação, o ensino da Educação Física na EPTIEM no IFBA, foi selecionado o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática (CTIEM-Informática) ofertado em 15 *campi*: Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Seabra, Valença e Vitória da Conquista. No Quadro 5, abaixo, apresentamos o agrupamento dos *campi*, em função dos critérios estabelecidos nesta investigação.

Quadro 5 – Agrupamento dos *campi* segundo os critérios definidos

	AGRUPAMENTO	CAMPI	ANO¹
PPCs- INFORMÁTICA	UNEDs do CEFET-BA	Barreiras	1993 1994
		Vitória da Conquista	1994
		Eunápolis	1994 1995
		Valença	1994 1996
	EXPANSÃO I	Santo Amaro	2006
		Camaçari	2007 2010
		Porto Seguro	2007 2008
	EXPANSÃO II	Paulo Afonso	2010
		Jequié	2011
		Seabra	2010 2011
		Ilhéus	2010 2011
		Irecê	2010 2011
		Jacobina	2010 2011
		Brumado	2013 2016
Euclides da Cunha	2015 2016		

¹ Ano de autorização de funcionamento/inauguração

Fonte: Sistematização autoral (2022), produzida com base nos dados dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos de Nível Médio em Informática (PPCs-Informática). Disponível em:

http://simec.mec.gov.br/academico/mapa/dados_instituto_edpro.php?uf=BA.

¹⁰⁶ Criada em 2008 pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida como Rede Federal, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da Educação Profissional e Tecnológica no país. A instituição integra o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob o comando da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) (<http://portal.mec.gov.br/setec/>).

6.1.2. O questionário semiestruturado *online* e as fases de validação do instrumento

Esta seção tem por finalidade apresentar o desenvolvimento do questionário¹⁰⁷ semiestruturado *online* que foi enviado aos(às) professores(as).

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados se deu em função do interesse de obtermos informações diretas, de forma rápida e precisa, dos(as) professores(as). Nas palavras de Gil (2008):

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (Gil, 2008, p. 121).

Na elaboração do questionário semiestruturado *online*, optamos por perguntas fechadas e abertas, de modo a permitir que o(a) professor(a), ao ser questionado(a), caso deseje ou necessite, complemente a informação. No Apêndice B, apresentamos o questionário enviado aos(às) professores(as) de Educação Física do IFBA. Ele apresenta os objetivos da pesquisa, assim como solicita o Consentimento Livre e Esclarecido quanto à participação na pesquisa. Os(as) professores(as) receberam os questionários e tiveram, em média, 20 dias para a devolução.

A hipótese parte das contradições ou incongruências entre os referenciais teórico-metodológicos expressos nos documentos normativos e as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física dos cursos de EPTIEM do IFBA. Tal realidade dificulta o trato do conhecimento clássico da cultura corporal, uma vez que a não sistematização e/ou fragmentação desses conhecimentos impossibilita a elevação do padrão cultural e a capacidade teórica em cada estudante singular. Além disso, há a dualidade histórica formativa do Ensino Médio e da educação profissional reestruturada conforme as necessidades do modo de produção capitalista, que reduz a formação básica comum, estreita o currículo e flexibiliza a oferta de ensino, a possibilidade do ensino a distância, a formação profissional aligeirada e o aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento. Para enfrentar essa contradição, partimos dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Física Crítico-Superadora, da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e da Teoria Psicológica Histórico-Cultural, os quais

¹⁰⁷ Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados (Severino, 2007, p. 125).

apresentam contribuições (possibilidades) significativas para a (re)organização do planejamento de ensino. Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental e de questionários semiestruturados *online*, sob os pilares do materialismo histórico-dialético da disciplina de Educação Física que atuam, exclusivamente, nos CEPTIEM do IFBA.

Considerando o objetivo desse questionário, unido às análises dos demais documentos institucionais, temos a certeza de que esses instrumentos nos ajudarão a compreender mais as ações advindas da organização pedagógica e do planejamento de ensino de Educação Física nos CEPTIEM. Entendemos que um questionário bem produzido nos fornecerá elementos de análise mais consistentes; dito isso, optamos por submetê-lo à validação até a concretização da sua versão final.

Inicialmente o questionário foi elaborado a partir da minha percepção após as aproximações das produções (artigos, dissertações e teses) que tratam do trabalho pedagógico dos CEPTIEM.

Tendo isso em vista, de maneira sucinta, o instrumento possui quatro seções temáticas, as quais estão organizadas por objetivo. A Seção I consiste em uma apresentação da pesquisa, explicando os objetivos do estudo, apresentando o contato da pesquisadora responsável e da orientadora, além de uma solicitação do *e-mail* do(a) respondente. Nessa seção, também disponibilizamos uma cópia digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de que o(a) docente tenha claros todos os aspectos éticos da pesquisa, de forma a optar ou não por responder o instrumento.

Na seção seguinte, busca-se conhecer o corpo docente que respondeu ao instrumento (identificação e formação acadêmica/titulação), bem como, a partir disso, obter alguns indicativos que permitam pensar na sua trajetória, e em como isso pode influenciar sua prática pedagógica enquanto docente da carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Nas outras seções, a finalidade é inferir os elementos da área e do componente curricular Educação Física, a partir da prática docente dos entrevistados. O objetivo é perceber o quanto os(as) professores(as) utilizam os documentos institucionais e quais são os referenciais e fundamentos centrais para pensar os planejamentos de ensino (conteúdo-forma-destinatário); assim, em vários momentos tivemos o cuidado de não induzir o(a) professor(a) a respostas fechadas. Focamos, para tanto, nos PPCs, mais especificamente na parte dedicada ao componente curricular da Educação Física, dentro dos CEPTIEM em que ministra aula.

A primeira fase de validação correspondeu à aplicação em versão eletrônica entre a

orientadora e coorientadora. Isso permitiu uma análise preliminar, na perspectiva de avaliar a eficácia do instrumento; foram apontadas quais questões poderiam ser aperfeiçoadas de modo a captar melhor a visão docente, possibilitando uma reestruturação organizativa, além de terem sido apresentadas sinalizações acerca de fundamentos teóricos e pedagógicos que não estavam sendo contemplados nas perguntas.

A segunda fase de validação, após as reflexões advindas da primeira validação e os ajustes realizados, foi realizada com os integrantes e pesquisadores(as) da Rede LEPEL que possuem vínculos com os Institutos Federais e as universidades, com perfis equivalentes aos de nossos sujeitos de pesquisa, e que desenvolvem e/ou orientam trabalhos acadêmicos no âmbito da EPTIEM, porém que não são do IFBA. Isso propiciou uma análise mais específica da área de ensino e da organização e sistematização do planejamento de ensino, bem como pensar em ajustes e redefinições de questões, já após sua primeira revisão. Diferentemente da primeira fase, a intenção aqui era ouvir os(as) professores(as) pesquisadores(as) acerca do que poderia ser obtido por meio das questões realizadas, bem como qual pergunta seria mais eficiente, dado o objetivo delineado para esse instrumento.

A terceira fase de validação, destinada à banca examinadora, consistiu no processo de validação por pares, sendo a última etapa para a conclusão do Questionário. O intuito foi garantir um instrumento mais adequado à pesquisa.

A versão final do questionário *online* constituiu-se a partir das três fases de validação. A sua versão completa está no Apêndice B.

A análise das respostas dos questionários semiestruturados *online* será apresentada na seção 6.2.4. A seguir, serão descritas características para a compreensão do objetivo desta pesquisa no PDI, PPI, PPCs-Informática e no Planejamento Didático-Pedagógico dos(as) Professores(as) que participaram do estudo.

6.2. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES E DO QUESTIONÁRIO

6.2.1. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA, vigência de 2020-2024

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA, com vigência de 2020 a 2024, foi construído coletivamente por meio de comissões locais¹⁰⁸ nos “22 *campi* em funcionamento e no Polo de Inovação, bem como a participação das 08 Unidades Estratégicas (Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas) que compõem a Reitoria” (IFBA, 2020, p. 23).

O PDI configura-se como um documento de orientação estratégica durante o seu período de vigência, representando, assim, os anseios da comunidade acadêmica para o próximo quinquênio. Dessa forma, classifica-se como um documento-síntese, no qual se evidenciam as diretrizes gerais que favorecerão o cumprimento da missão institucional.

O PDI IFBA 2020-2024 apresenta as perspectivas relativas ao quinquênio em 13 seções básicas: Perfil Institucional; Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Plano de Oferta de Cursos e Vagas; Educação a Distância; Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação; Perfil dos Corpos Docente e Técnico-Administrativo; Organização Administrativa da Instituição e Políticas de Gestão; Política de Atendimento aos Discentes; Transparência e Divulgação das Informações; Relações e Parcerias com a Comunidade, Instituições e Empresas; Acervo Acadêmico Digital; Infraestrutura; Capacidade e Sustentabilidade Financeira. O conjunto de dados e projeções apresentados no nesse documento, em sua grande maioria, foi fornecido pelos *campi*, que, concatenados, ajudaram a compor o PDI em sua totalidade, fazendo com que a comunidade se identificasse e se reconhecesse nele.

Conforme o PDI 2020-2024, o IFBA

[...] tem o compromisso social de oferecer educação profissional pública, gratuita e de excelência a jovens e trabalhadores, do campo e da cidade; viabiliza o acesso efetivo às conquistas científicas e tecnológicas por meio da oferta de qualificação profissional em diversas áreas de conhecimento; promove a pesquisa aplicada e a inovação e atua fortemente na extensão tecnológica.

Atualmente, possui mais de 36 mil estudantes (presenciais e a distância), 300 cursos presenciais (cerca de 90 cursos distintos, sendo 7 cursos de pós-graduação, 27 cursos superiores, 36 cursos técnicos e 3 cursos técnicos EJA), 17 cursos a distância (sendo 1 pós-graduação, 6 cursos superiores e 6 cursos técnicos), cerca de 1.700 professores (aproximadamente 1.500 efetivos e 200 substitutos) e mais de 1.000 servidores técnico-administrativos.

¹⁰⁸ As comissões locais realizaram quantas reuniões ou oficinas entenderam necessárias com os gestores das unidades, com os docentes, com os discentes, com servidores técnico-administrativos em educação (TAE), ou com todos esses grupos juntos em assembleias, com o objetivo de coletar as informações, discutir os eixos estratégicos, definir objetivos e metas etc.

Sobre a missão, a visão, bem como as finalidades e competências, o PDI (IFBA, 2020, p. 83) apresenta:

2.26 Missão

Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.

2.27 Visão

Transformar o IFBA numa instituição de ampla referência e de qualidade de ensino no País, estimulando o desenvolvimento do sujeito crítico, ampliando o número de vagas e cursos, modernizando as estruturas físicas e administrativas, bem como ampliando a sua atuação na pesquisa, extensão, pós-graduação e inovação tecnológica.

2.28 Finalidades e Competências

As finalidades e competências institucionais estão definidas na Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. São elas:

- I. Ofertar Educação Profissional e Tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II. Desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III. Promover a integração e a verticalização da Educação Básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV. Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V. Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI. Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII. Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII. Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX. Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (IFBA, 2020, p. 83).

O PDI apresenta os 46 objetivos estratégicos, os quais se vinculam aos 17 eixos estratégicos e representam aquilo que se pretende alcançar com as ações que serão desenvolvidas ao longo dos próximos 5 anos. Esses eixos constituem as principais âncoras do PDI e fixam as grandes prioridades a serem perseguidas pela Instituição; são eles: Sustentabilidade, Internacionalização, Governança Institucional, Qualidade na Execução Orçamentária, Modernização, Permanência Eficiente, Acesso, Fortalecimento da Relação IFBA-Comunidade, Consolidação da Institucionalização das Atividades Extensionistas,

Fortalecimento e Interiorização da Pós-Graduação, Consolidação da Pesquisa e Inovação Tecnológica, Desenvolvimento Profissional, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho, Gestão de Infraestrutura e Gerência de Serviços de TI, Gestão do Sistema de Informação e de Dados, Imagem Institucional e Comunicação e Relacionamento Interno.

No Quadro 6, apresentamos os eixos e os 16 objetivos estratégicos que irão interferir diretamente no planejamento didático-pedagógico dos(as) professores(as) de Educação Física.

Quadro 6 – Objetivos estratégicos do IFBA

EIXO ESTRATÉGICO	OBJETIVO ESTRATÉGICO
Sustentabilidade	Modernizar a infraestrutura física.
Sustentabilidade	Inserir a temática da sustentabilidade nos projetos pedagógicos de ensino e nas ações de pesquisa, extensão e gestão.
Internacionalização	Fortalecer e expandir as ações de internacionalização.
Qualidade na Execução Orçamentária	Atender as necessidades de manutenção, funcionamento e investimento em obras e equipamentos.
Modernização	Reestruturar todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (Técnicos e Superiores) conforme a legislação e as normas institucionais vigentes e adequação ao mundo do trabalho, valorizando a verticalização.
Modernização	Implantar uma política de inovação pedagógica em seus aspectos metodológico, tecnológico, curricular.
Permanência Eficiente	Institucionalizar a política de formação continuada de docentes e demais profissionais da educação.
Consolidação da Institucionalização das Atividades Extensionistas	Integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo desde projetos de concepção até mecanismos que interrelacionem os saberes.
Consolidação da Institucionalização das Atividades Extensionistas	Garantir a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) nos diversos <i>campi</i> do IFBA, por meio de programas especiais do Governo Federal e por meio de orçamento próprio, a partir das demandas sociais emergentes e do reconhecimento dos arranjos produtivos locais.
Fortalecimento e Interiorização da Pós-Graduação	Fortalecer a política de Pós-Graduação nos <i>campi</i> do interior por meio de cursos <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i> .
Consolidação da Pesquisa e Inovação Tecnológica	Fomentar o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada para o atendimento de demandas da sociedade.
Consolidação da Pesquisa e Inovação Tecnológica	Fortalecer/amadurecer as atividades de pesquisa e inovação nos grupos de pesquisa, nos programas de pós-graduação e no Polo de Inovação do IFBA.
Desenvolvimento Profissional	Promover um processo contínuo de capacitação, treinamento e qualificação profissional do servidor.
Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho	Proporcionar um ambiente de trabalho saudável.
Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho	Desenvolver um Programa Permanente de Qualidade de Vida dos servidores.
Gestão de Infraestrutura e Gerência de Serviços de TI	Aprimorar a Infraestrutura e os Serviços de TI do Instituto, promovendo as ações necessárias para a expansão dos ambientes/serviços de rede, <i>datacenter</i> , laboratórios e estações de trabalho para as áreas administrativas e acadêmicas.

Fonte: PDI 2020-2024.

Para que o IFBA possa acompanhar os resultados pretendidos nos objetivos estratégicos, foram estabelecidas metas que permitirão à instituição analisar se as ações estão sendo

realizadas e se de fato estão contribuindo para os resultados pretendidos. Por exemplo, no Eixo Estratégico 3: Modernização, o objetivo 3.1 é reestruturar todos os projetos pedagógicos dos cursos (técnicos e superiores) conforme a legislação e as normas institucionais vigentes e adequação ao mundo do trabalho, valorizando a verticalização:

META 3.1.1: Disponibilizar documentos norteadores para orientar o processo de reestruturação de todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) à Resolução CNE/CEB n. 6/2012 e demais normas institucionais vigentes até 2021;

META 3.1.2: Constituir Comissões Locais Permanentes nos 24 *campi* para criação do Plano de Acompanhamento dos PPCs dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) no primeiro semestre do ano de 2020;

META 3.1.3: Solicitar, a partir do segundo semestre de 2020 até 2024, estudos sistemáticos das demandas regionais nas 24 localidades nas quais o IFBA está presente, para orientar a criação de novos cursos e avaliação da viabilidade da manutenção daqueles já existentes até 2019;

META 3.1.4: Acompanhar o fortalecimento dos Núcleos Docentes Estruturantes – NDE – de 100% dos cursos superiores do IFBA, a fim de fazerem avaliações constantes no PPC dos cursos superiores;

META 3.1.5: Realizar anualmente 01 encontro de formação com os coordenadores de cursos, e diretores de ensino e equipe pedagógica dos 24 *campi* do IFBA de 2020-2024;

META 3.1.6: Elaborar e executar uma proposta de incentivo à criação de novas Licenciaturas (Programas de Segundas Licenciaturas e Formação Pedagógica), visando a atingir os 20% de vagas definidas pela Lei n. 11.892/2008 até 2024;

META 3.1.7: Acompanhar a implantação dos 10% da curricularização da extensão em todos os projetos pedagógicos dos cursos superiores do IFBA até 2021;

META 3.1.8: Criar 01 fórum de discussão semestral, a partir de 2020, com as temáticas orientadas aos requisitos legais e normativos: ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, direitos humanos, ética, inclusão e diversidade, meio ambiente, sustentabilidade, entre outros (IFBA, 2020, p. 93).

Conforme anunciado, a respeito das características gerais do componente curricular de Educação Física nos CTIEM-Informática do IFBA, verifica-se a convergência entre os elementos presentes no PPI e no PPC, os quais incluem os objetivos do curso e o tipo de sujeito a ser formado, junto da estrutura curricular proposta para a Educação Física nos CTIEM-Informática.

O IFBA reafirma a sua missão (IFBA, 2013, p. 20) de “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país”. Essa missão foi elaborada de forma coletiva e está apoiada na premissa legal da autonomia pedagógica e administrativa, que, ao construir seu PPI, corrobora o compromisso com uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva e com qualidade socialmente referenciada. Isso é feito de modo a verificarmos o quanto o projeto que norteia as ações da instituição se alinha às concepções de escola unitária

e educação politécnica, em consonância com o PPI/IFBA, que adota a PHC como sua referência pedagógica.

6.2.2. Projeto Pedagógico Institucional do IFBA

O Projeto Pedagógico Institucional do IFBA foi, sem dúvidas, um marco importantíssimo. Seu processo de elaboração¹⁰⁹, de forma coletiva e sistemática entre 2010 e 2013, através das comissões locais nos *campi*, levou em consideração a participação dos três segmentos da comunidade acadêmica – docentes, profissionais técnico-administrativos e discentes (IFBA, 2013, p. 16).

O documento toma como base o PPI, aprovado pelo Conselho Superior do então CEFET-BA, a legislação em vigor, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFBA, as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais e a proposta do Projeto de Lei do PNE para o decênio 2011-2020. Além da LDB (Brasil, 1996), foi considerado também o Decreto n. 5154/2004 como documento legal que revogou o currículo determinado no Decreto n. 2.208/1997, propondo a formatação curricular, a integração entre o conhecimento propedêutico e o técnico, garantindo a formação no Ensino Médio.

Conforme os *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional*, o currículo deve ser entendido “como um conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas” (MEC, 2000, p. 11).

Segundo as *Normas Acadêmicas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio* do IFBA, art. 5º, a atuação do IFBA pauta-se nos seguintes princípios¹¹⁰:

I – indissociabilidade: Será sempre observada a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão, assim como a Instituição buscará a articulação de diferentes áreas de conhecimento; **II – verticalização:** Verticalização entre os diversos níveis e modalidades de ensino; **III – continuidade:** As áreas técnicas/tecnológicas promoverão oportunidades para uma educação continuada; **IV – unificação:** Buscar-se-á a unificação entre cultura/conhecimento e trabalho, para desenvolver as funções do pensar e do fazer; **V – integração:** A busca da integração interdisciplinar permitirá

¹⁰⁹ Tomou como base o Projeto Pedagógico Institucional, aprovado pelo Conselho Superior do então CEFET-BA, a legislação em vigor, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFBA, as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais e a proposta do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

¹¹⁰ Projeto Pedagógico Institucional do IFBA. Salvador, 2013. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 3 out. 2023.

a geração, construção e utilização do conhecimento produzido pelo Ensino e pela Pesquisa aplicada para solução de problemas socioeconômicos da região. A vinculação estreita à tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva histórico-crítica; **VI – inovação:** A implementação da inovação científica, tecnológica, artística, cultural, educacional e esportiva deverá orientar as ações da Instituição; **VII – democracia:** A Instituição promoverá a vivência democrática, buscando a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento e gestão; **VIII – qualificação:** A Instituição buscará, de modo permanente, a qualificação e a capacitação de seu quadro pessoal, a melhoria de sua estrutura, de seus processos organizacionais e de seus programas e ações; **IX – autonomia:** O IFBA preservará a autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial; **X – respeito:** A Instituição deverá assegurar o respeito e a valorização da pessoa humana em sua singularidade e diversidade; **XI – responsabilidade:** O Instituto terá compromisso com o bem público, sua administração e sua função na sociedade, primando sempre pelo bem comum, pela ética e priorizando a satisfação das necessidades coletivas à frente das pessoais; **XII – inserção:** O IFBA deverá se integrar à sociedade em seu contexto socioeconômico e cultural no âmbito regional, nacional e internacional; **XIII – difusão:** O IFBA disponibilizará todo conhecimento desenvolvido, e oferecerá suporte aos arranjos produtivos locais, na área sociocultural; **XIV – permanência:** A Instituição deverá desenvolver uma política de assistência aos discentes em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas específicas; **XV – inclusão:** Ações Afirmativas de inclusão e garantia de acesso para egressos de Escolas Públicas e/ou em situações de vulnerabilidade social, levando em consideração as questões étnico-raciais e de gênero; **XVI – qualidade:** O IFBA buscará sempre a excelência no Ensino, na Pesquisa e Extensão; **XVII – equidade:** O Instituto promoverá nas suas relações ações de equidade; **XVIII – transparência:** Os servidores, principalmente quando ocuparem um cargo de direção ou função gratificada, têm a obrigação de divulgar seus atos administrativos e pedagógicos de forma ampla, irrestrita, permanente, atendendo assim o princípio da publicidade da administração pública; **XIX – sustentabilidade:** O IFBA comprometer-se-á com a preservação ambiental, de forma a garantir a sustentabilidade nas suas ações; **XX – trabalho:** O trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta política-pedagógica e do desenvolvimento curricular (IFBA, 2013, p. 28-29).

Isso posto, o PPI/IFBA está organizado em quatro grandes dimensões, as quais se subdividem em seções:

Na dimensão I, faz-se a caracterização institucional através da descrição sucinta do histórico da instituição, inserção regional, perfil institucional. **Na dimensão II,** far-se-á a caracterização da sociedade, conhecimento e Educação Profissional e Tecnológica, quando se tratará dos princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição. **Na dimensão III,** serão abordadas as políticas de ensino, a configuração didático-pedagógica da instituição, as políticas de extensão, as políticas de pesquisa, as políticas de gestão, a política social para o educando e a responsabilidade socioambiental. **Na dimensão IV,** que trata da estrutura educacional, estão contemplados os seguintes itens: arquitetura curricular, níveis de ensino e diretrizes para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do PPI (IFBA, 2013, p. 18).

Nesse sentido, o PPI/IFBA contém os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da instituição, além de “estabelecer os referenciais balizadores das práticas educativas, que são de natureza

política e pedagógica, traduzindo ainda as concepções de mundo, homem, educação, ensino, método, aprendizagem, avaliação, extensão e pesquisa, definidas pelo Instituto” (IFBA, 2013, p. 18).

Os pressupostos teóricos que sustentam a construção do PPI estão apresentados e discutidos na seção dedicada aos princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição (IFBA, 2013, p. 33) e são de acesso público. Ressalte-se que é importante destacar que os princípios filosóficos expressos no PPI se baseiam em fundamentos marxistas, destacando a categoria concepção de ser humano; por isso, há a relevância de pesquisas e análises da sua utilização nos PPCs, nos Planos de Trabalhos e nos planejamentos de ensino na instituição.

Com base nesses princípios, o PPI deixa claro que, quando evidencia a “compreensão acerca da teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas da instituição, elege-se a Pedagogia Histórico-Crítica” (IFBA, 2013, p. 36).

Avançamos para a questão do currículo no PPI, uma vez que nossa análise se refere especificamente a esse ponto. Nesse quesito, o PPI é claro ao considerar que as normas de ensino devem ser direcionadas a atender as DCNEM, e, para o Ensino Técnico, as diretrizes mencionadas no PPI referem-se às publicadas em 2012, constantes nas referências desta tese como (Brasil, 2012a), (Brasil, 2012b); são elas que dão o direcionamento para a construção dos PPCs analisados, acrescentando-se ao fato de que

Os currículos devem, ainda, ter compromisso com as realidades locais dos *campi*, visando atender as carências existentes e combater as desigualdades para alcançar o desenvolvimento socioeconômico, ambiental e tecnológico regional. Portanto, buscar uma concepção de currículo que aproxime mais o estudante das práticas de sua profissão (IFBA, 2013, p. 48).

O documento ainda destaca a importância de “definir uma matriz curricular básica e comum a todos os *campi*, flexibilizando-a para respeitar as particularidades regionais, além de revisar periodicamente os projetos pedagógicos dos cursos, atualizando e corrigindo as distorções” (IFBA, 2013, p. 48).

Dito isso, entendemos que a organização das disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos deve possibilitar uma aproximação do(a) estudante à sua prática profissional, bem como aos fundamentos básicos das ciências naturais e humanas, que lhe possibilitem a execução desse exercício profissional a partir de uma visão reflexiva e do seu papel na sociedade.

É importante salientar que o PPI deixa claro que a formação do profissional, em seus diversos níveis e modalidades de ensino, se baseia na quebra da dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, prevendo uma formação que possibilite escolhas múltiplas em face das habilidades adquiridas. Isso fica claro no documento quando ele evidencia que “o objetivo é formar sujeitos críticos, reflexivos e capazes de atuar no mundo do trabalho, compreendendo a complexidade desse universo e o seu papel neste, devemos oferecer componentes curriculares e atividades curriculares que propiciem essa finalidade” (IFBA, 2013, p. 95-96).

O Coletivo de Autores (2009, p. 28) apontou para uma teorização crítica e superadora sobre o currículo ampliado¹¹¹, reconhecida como um avanço teórico-metodológico para o ensino da Educação Física, na medida em que se contrapõe às conceituações tradicionais e conservadoras de currículo, definindo “a necessidade de fundamentar, de maneira articulada, as formas como o homem, historicamente, construiu e sistematizou o conhecimento, como este conhecimento se expressa na realidade, e como o homem pensa sobre ele”. E, por analogia, tem-se que “o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (*idem*, p. 28-29), que se materializa na escola através da dinâmica curricular.

Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três polos: **o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar**. [...] o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica. Esse trato não se viabiliza num vazio, está diretamente vinculado a uma organização escolar. A organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender. A apresentação do saber na escola se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários etc. Tempo que é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios cobertos, bibliotecas, quadras, campos etc. Os dois polos até aqui tratados da dinâmica curricular se institucionalizam na escola, através de um terceiro: a normatização escolar que representa o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação etc. Dependendo da natureza do projeto-pedagógico escolar, os três polos da dinâmica curricular estão em compasso ou descompasso na escola (Coletivo de Autores, 1992, p. 29-32, grifos nossos).

Sem perder de vista a totalidade ao formular sobre o currículo, o Coletivo de Autores (2009) destaca que o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as

¹¹¹ Segundo Escobar (1997, p. 16), o currículo ampliado é aquele concebido de forma a possibilitar uma reflexão pedagógica abrangente e comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

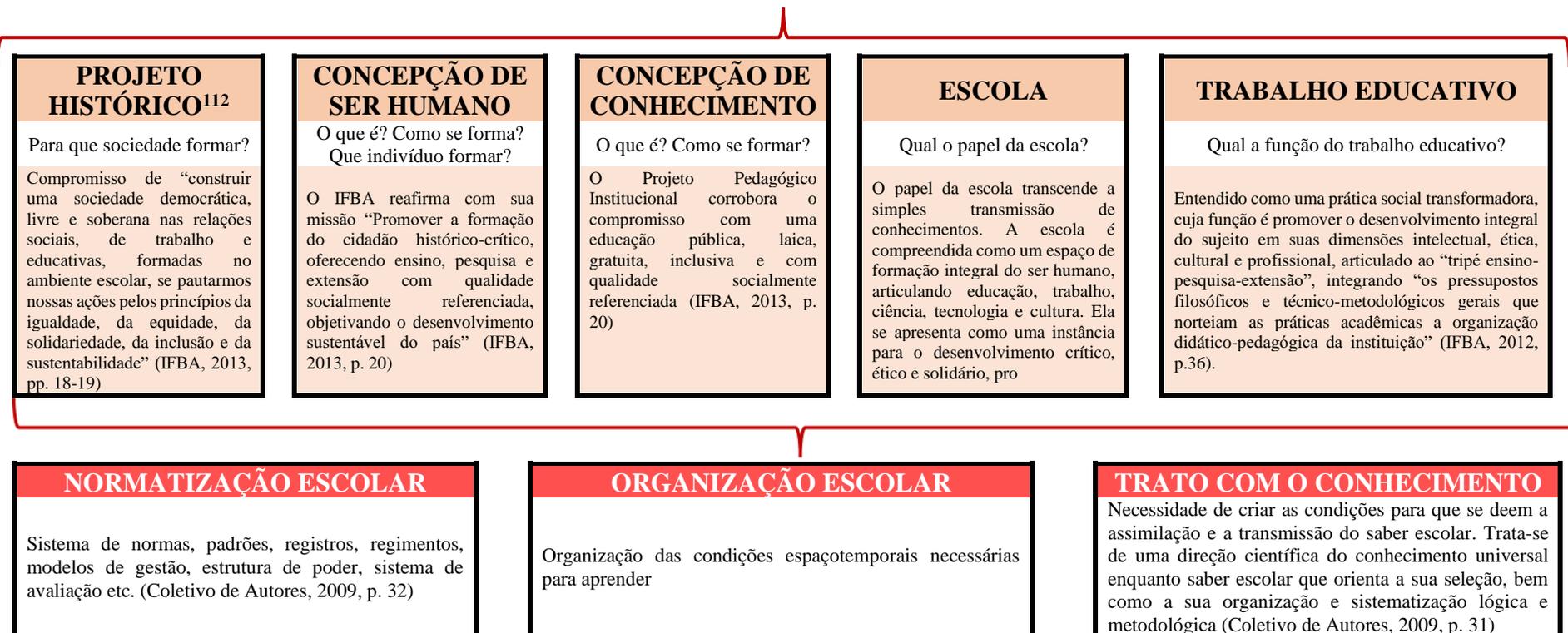
condições para que se deem o ensino e a apropriação do conhecimento, e isso estaria ligado a uma direção científica do conhecimento universal, que orienta sua seleção, organização e sistematização lógica e metodológica. Tal proposição indica-nos outras três categorias importantes para o desenvolvimento da nossa investigação – **trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar**. São categorias da prática que vão direcionar a elaboração, a organização e a sistematização do planejamento didático-pedagógico.

Tais elementos permitem uma visão de conjunto, identificados e articulados a partir das categorias de análise mais gerais: concepção de ser humano; projeto histórico; concepção/teoria do conhecimento; concepção de escola; concepção de trabalho educativo. Afinal, os planejamentos didático-pedagógicos são elaborados a partir das proposições curriculares, as quais se vinculam a um projeto histórico e de formação humana, devendo responder a questões fundamentais, como: que ser humano formar? Para que sociedade ele será formado? Como o ser humano se desenvolve? Que conhecimentos serão selecionados para tal fim? Como esse conhecimento será ordenado e tratado? Quais as condições materiais e objetivas necessárias para que isso ocorra? Em que contexto histórico se trava a disputa por esse projeto de escolarização?

Diante do exposto, apresentamos a seguir o Organograma 1, que permite visualizar de forma simplificada os princípios teórico-metodológicos, as categorias e as unidades de análise que utilizamos no PPI do IFBA, que norteiam as práticas pedagógicas do instituto.

Organograma 1 – Princípios teóricos-metodológicos, categorias e unidades de análise no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA sobre a sistematização e organização pedagógica do planejamento de ensino

PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI) DO IFBA



Fonte: Adaptado de Coletivo de Autores (1992, 2009), Escobar (1997) e Gama (2015).

¹¹² Conforme Freitas (1987, p. 122-140), o projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deverão ser colocados em prática para a sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto e está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios: “a discussão dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é necessária para que se entenda melhor a aparente identidade do discurso ‘transformador’”.

Sintetizamos no Quadro 7 a distribuição da disciplina de Educação Física nos 15 *campi* analisados, a duração do curso técnico, bem como os atos administrativos que aprovam seu PPC.

Quadro 7 – Inserção regional dos *campi* do IFBA

<i>CAMPUS</i>	DATA DE IMPLANTAÇÃO	Nº PROFESSORES	Nº SERV. TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS	ORÇAMENTO ANUAL
Barreiras	9 de setembro de 1994	72 efetivos	53	R\$ 5.463.870,82/2012
Brumado				
Camaçari	Outubro de 2007	55 efetivos 5 substitutos	37	
Euclides da Cunha				
Eunápolis	1994	74	28	R\$ 2.594.750,00
Ilhéus				
Irecê		35	14	R\$ 1.660.000/2012
Jacobina	24 de junho de 2011	24	11	R\$ 1.586.850,00
Jequié		28 professores 22 efetivos 6 temporários	17	
Paulo Afonso	Fevereiro de 2010	43	23	
Porto Seguro	2008	65	39	R\$ 3.698.798,73
Santo Amaro	26 de setembro de 2006			
Seabra	Novembro de 2010	19	16	R\$ 2.048.169,00
Valença	1996			R\$ 3.382.158,00/2013
Vitória da Conquista	1994	105 efetivos 13 substitutos	41	

Fonte: Autoral (2023).

Uma vez que a Educação Profissional Técnica na Forma Integrada ao Ensino Médio se baseia num currículo único, faz-se necessário, nos PPCs, atender às diretrizes para o Ensino Médio e ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação, bem como à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego. Além disso, no caso de profissões regulamentadas, devem-se considerar as atribuições pertinentes ao exercício profissional na legislação específica. Isso está posto e definido no PPI da instituição.

Garantida a contextualização de quais diretrizes e qual Projeto Pedagógico são base para pensar a construção desses PPCs, avançamos para a análise dos planos de curso, objeto central deste capítulo.

6.2.3. Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática do IFBA

Nesta seção, estamos interessados em fazer uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática do IFBA, particularmente no que se refere à organização e à sistematização do planejamento didático-pedagógico do componente curricular Educação Física. Para tal, apresentamos inicialmente a estrutura dos documentos dos *campi* do IFBA selecionados, as principais características e algumas observações a respeito desses PPCs. Interessa saber o que os PPCs dos CTIEM-Informática do IFBA nos dizem a respeito da Educação Física: qual a concepção de Educação Física adotada nos PPCs? Como se dá a apresentação dos conteúdos? Como ocorre a estruturação dos conteúdos? Quais dimensões dos conteúdos são contempladas? Os PPCs sofreram influência dos documentos nacionais? Quais são os principais autores da Educação Física utilizados como referências?

O IFBA possui 22 *campi* localizados em diferentes municípios, além do Polo de Inovação, do *campus* Avançado e dos Centros Tecnológicos de Referência (esses últimos em fase de implantação). Atua, portanto, em 26 Territórios de Identidade do estado e em mais de 113 cidades baianas. No caso desta pesquisa, analisamos os 15 PPCs-Informática ofertados pelos *campi* do IFBA até o ano de 2023. Os CTIEM-Informática estão distribuídos entre os *campi* conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Relação de *campi* do IFBA que ofertam os Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio em Informática

<i>Campus</i>	CTIEM-Informática
Barreiras	Técnico em Informática
Brumado	Técnico em Informática
Camaçari	Técnico em Informática
Euclides da Cunha	Técnico em Informática
Eunápolis	Técnico em Informática
Ilhéus	Técnico em Informática
Irecê	Técnico em Informática
Jacobina	Técnico Informática com ênfase para Internet
Jequié	Técnico em Informática
Paulo Afonso	Técnico em Informática
Porto Seguro	Técnico em Informática
Santo Amaro	Técnico em Informática
Seabra	Técnico em Informática
Valença	Técnico em Informática
Vitória da Conquista	Técnico em Informática

FONTE: Autoral (2022) com base nos dados coletados no PDA do IFBA, cursos médios integrados, <https://dadosabertos.ifba.edu.br/dataset/cursos-ofertados-nivel-medio/resource/9d253640-6af9-46e6-8006-764c0f203ceb>. Acesso em: 31 maio 2022.

Quanto ao CTIEM-Informática, apresenta-se:

O técnico em informática opera e programa sistemas microprocessados; instala e diagnostica redes, faz administração e manutenção de *hardware* e *software*; dá suporte técnico a usuários de computadores; utiliza ambientes de desenvolvimento de sistemas em ambientes *web* e banco de dados; participa na construção de sistemas de apoio gerencial e produtivo (IFBA, 2021).

E aos CTIEM-Informática com ênfase para Internet:

O Técnico em Informática para internet será habilitado para planejar e documentar aplicações para *Web* e dispositivos móveis, desenvolver e organizar elementos estruturais e visuais de aplicações para *Web* e dispositivos móveis, monitorar projetos de aplicações para *Web* e dispositivos móveis, estruturar e implementar banco de dados para aplicações *Web*, codificar aplicações para *Web* e dispositivos móveis, publicar e testar aplicações para *Web* e dispositivos móveis e documentar e realizar manutenção de aplicações para *Web* e dispositivos móveis (IFBA, 2021).

Ao todo são 15 CTIEM-Informática, mas apenas 10 PPCs foram encontrados nos *sites* dos respectivos *campi*; os 5 pendentes foram solicitados via ofício no dia 17 de novembro de 2021, mas somente 2 *campi* os disponibilizaram por *e-mail*, resultando no quantitativo de 13 Projetos Pedagógicos dos CTIEM-Informática do IFBA. São eles: Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Porto Seguro, Santo Amaro, Seabra, Vitória da Conquista, além dos dois pendentes (Paulo Afonso e Valença).

Dos 13 PPCs analisados, o *campus* Camaçari não apresenta as informações relativas ao planejamento do componente curricular de Educação Física, apenas cita o nome da disciplina na matriz curricular do curso. Já o PPC de Santo Amaro está incompleto: o *campus* apenas cita o planejamento do componente na 3ª série, sendo que a oferta ocorre nos três primeiros anos do CTIEM-Informática (duração de 4 anos). Cabe ressaltar, no entanto, que os planejamentos curriculares de Educação Física e as matrizes curriculares dos cursos foram analisadas nos PPCs, procurando identificar os elementos constitutivos mencionados anteriormente, pois se entende que neles estão contidas as informações gerais e mais relevantes.

a) Caracterização geral do Projeto Político-Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática

No que concerne à configuração dos PPCs segundo a Instrução Normativa Pedagógica para Reformulação Curricular dos CEPTIEM, a estrutura do PPC deve conter:

1. Apresentação do *Campus*
 - 1.1. Identificação do Curso
 - 1.2. Justificativa:
 - 1.3. Objetivos do curso
 - 1.4. Características Gerais do Curso
 2. Requisitos de acesso ao Curso
 3. Perfil profissional de conclusão dos egressos do Curso
 4. Organização curricular do Curso
 - 4.1. Componentes curriculares
 - 4.1.1. Matriz Curricular
 - 4.1.2. Planejamento dos componentes curriculares de cada etapa
 - 4.2. Orientações Metodológicas
 - 4.3. Prática Profissional Intrínseca ao Currículo
 - 4.4. Estágio Curricular Supervisionado (quando previsto)
 - 4.5. Prática Profissional Articuladora (PPA)
 5. Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências
 6. Critérios de avaliação da aprendizagem
 7. Instalações e equipamentos oferecidos aos docentes e estudantes
 - 7.1. Acervo da Biblioteca
 - 7.2. Instalações
 - 7.3. Equipamentos
 8. Perfil do pessoal docente e técnico envolvido no curso
 9. Diploma emitido
 10. Referências
 11. Anexos
- (IFBA, 2016).

Dito isso, sintetizamos no Quadro 9 a distribuição da disciplina de Educação Física nos 15 *campi* analisados, contemplando o ano de aprovação de cada PPC, a duração do CTIEM-Informática, a carga horária total dos cursos, a carga horária anual do componente curricular Educação Física, assim como o quantitativo das aulas semanais do componente e as séries que ofertam durante os anos do curso.

Quadro 9 – Características gerais da Educação Física nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática do IFBA

<i>Campus</i>	Ano de Edição do PPC	Duração do Curso (anos)	C.H.T.C.	C.H.A.E. F.	Aulas Semanais	Série
Barreiras	2016	3	3.210	80	2	1 ^a
				80	2	2 ^a
				-	-	3 ^a
Brumado	2017	3	3.420	80	2	1 ^a
				-	-	2 ^a
				-	-	3 ^a
Camaçari	2010	3	3.120	60	2	1 ^a
				60	2	2 ^a
				60	2	3 ^a
Euclides da Cunha	2016	3	3.400	80	2	1 ^a
				80	2	2 ^a
				-	-	3 ^a
Eunápolis	2010	4	4.294	60	2	1 ^a

				60	2	2 ^a
				60	2	3 ^a
				-	-	4 ^a
Ilhéus	2011	4	3.420	60	2	1 ^a
				60	2	2 ^a
				60	2	3 ^a
				-	-	4 ^a
Irecê	2014	4	3.510	60	2	1 ^a
				60	2	2 ^a
				60	2	3 ^a
				-	-	4 ^a
Jacobina	SD	4	3.450	60	2	1 ^a
				60	2	2 ^a
				60	2	3 ^a
				-	-	4 ^a
Jequié	2011	4	3.810	60	2	1 ^a
				60	2	2 ^a
				60	2	3 ^a
				-	-	4 ^a
Paulo Afonso	-	4	3.540	60	2	1 ^a
				60	2	2 ^a
				60	2	3 ^a
				-	-	4 ^a
Porto Seguro	2010	4	3.600	60	2	1 ^a
				60	2	2 ^a
				-	-	3 ^a
				60	2	4 ^a
Santo Amaro	2010	4	3.916	60	2	1 ^a
				60	2	2 ^a
				60	2	3 ^a
				-	-	4 ^a
Seabra	2011	4	3.270	60	2	1 ^a
				60	2	2 ^a
				60	2	3 ^a
				-	-	4 ^a
Valença	-	-	-	-	-	-
Vitória da Conquista	2009	4	3.240	60	2	1 ^a
				60	2	2 ^a
				60	2	3 ^a
				-	-	4 ^a

C.H.T.C. = Carga Horária Total do Curso | C.H.A.E.F. = Carga Horária Anual do componente curricular Educação Física | SD = Sem Data. **Fonte:** Autoral, com base nos PPCs-Informática e nas matrizes curriculares.

Ao analisar a distribuição e a apresentação da disciplina de Educação Física nos PPCs, em termos gerais, observa-se uma proposição para o componente curricular que se aproxima muito do que é feito no Ensino Médio regular. Basta um olhar atento à carga horária dedicada, aos conteúdos que são abordados e a como eles estão distribuídos (resguardada a autonomia do *campus* quanto à inclusão de alguns temas/conteúdos e a dedicação de 2 horas-aula por semana em cada ano letivo) (Quadro 9).

Ao se verificar os anos de edição dos PPCs, nota-se que a grande maioria ainda utiliza a versão elaborada logo após os marcos legais que instituíram a Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica (Lei n. 11.892/2008), a Resolução CNE/CEB n. 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EPT-EM) (Brasil, 2012) e a Lei n. 13.005 (Brasil, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos. As estratégias são:

- 11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;
- 11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;
- 11.3) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade;
- 11.4) estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do Ensino Médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude;
- 11.5) ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico;
- 11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e a entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
- 11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior;
- 11.8) institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas;
- 11.9) expandir o atendimento do Ensino Médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
- 11.10) expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 11.11) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de estudantes por professor para 20 (vinte);
- 11.12) elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos(as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;
- 11.13) reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei (Brasil, 2014).

Outro ponto a destacar é que a versão do documento analisada mais recente foi do ano de 2017, o que mostra a não atualização¹¹³ dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, considerando, por exemplo, a Resolução CNE/CP n. 1/2021 (Brasil, 2021), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

¹¹³ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 incentiva a discussão, a elaboração e a atualização dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) Técnicos e Superiores que são disponibilizados aos *campi* (p. 113).

Segundo o PDI, “o PPC deve tomar como base a legislação educacional nacional vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Institucionais, além das normas internas do IFBA e documentos orientadores específicos relativos a PPC, como PPI e PDI” (PDI IFBA 2020-2024, p. 113).

Sauer Santos (2016, p. 98-99) constata que

[...] desde 2008 são realizados esforços para a implementação da proposta pedagógica construída coletivamente, porém não se tem clareza sobre as implicações no âmbito da formação profissional, nos diversos cursos e diferentes áreas do conhecimento. O Projeto Pedagógico Institucional foi atualizado em 2014, porém manteve o mesmo compromisso com a formação do cidadão histórico-crítico e com as bases teóricas do materialismo histórico-dialético. Entretanto, um dos grandes desafios tem sido o de fazer com que as diversas áreas do conhecimento, que compõem os cursos ofertados, incorporem os valores, princípios e estruturas propostos nesse documento que norteia toda ação pedagógica.

Segundo a autora, “sua contemplação no texto do documento não garante a sua efetivação, pois várias são as contradições que se fazem presentes nessa nova proposta, mas que conhecendo a realidade são passíveis de serem superadas” (Sauer Santos, 2016, p. 99).

A partir das informações contidas no Processo Seletivo (PROSEL), no ano letivo de 2022, os CEPTIEM em Informática cumprem o requisito de agregar os *campi* com perfis em cada um dos momentos históricos e critérios pontuados anteriormente. Uma descrição sucinta do curso de Informática é apresentada na página do PROSEL 2022-IFBA:

INFORMÁTICA

Perfil: O técnico em informática opera e programa sistemas microprocessados; instala e diagnostica redes, faz administração e manutenção de *hardware* e *software*; dá suporte técnico a usuários de computadores; utiliza ambientes de desenvolvimento de sistemas em ambientes *web* e banco de dados; participa na construção de sistemas de apoio gerencial e produtivo.

Onde atua: Instituições públicas, privadas e terceiro setor.

Duração mínima: 4 anos¹¹⁴.

Onde estudar: Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Seabra, Valença, Vitória da Conquista (IFBA, 2022).

Dito isso, a matriz curricular proposta para o curso é composta por horas-aula mínimas exigidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC), instituído e mantido pelo MEC, para as disciplinas de formação profissional, bem como pelos dias letivos anuais. Já o inciso III, art. 12 da LDB, Lei n. 9394/1996, determina que os “estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: III – assegurar o cumprimento dos dias letivos

¹¹⁴ Apesar da referência ao período de duração mínima de 4 anos na página do processo seletivo do IFBA, os *campi* de Barreiras, Brumado, Camaçari e Euclides da Cunha, conforme o plano analisado, tem vigente um plano de curso com duração mínima de 3 anos, desde a sua última reformulação.

e horas/aula estabelecidas”. As demais atividades serão programadas no plano de ensino docente e atividades de caráter didático-científico-pedagógicas, no âmbito institucional, com a efetiva participação docente e discente, de forma a promover um ensino inclusivo.

A Educação Física está inserida no eixo “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, junto com as disciplinas Artes, Inglês e Língua Portuguesa. A relação entre os núcleos, disciplinas e seriação pode ser observada com mais detalhes abaixo, nas grades curriculares de dois cursos do *campus* Barreiras, ilustrados nos quadros 10 e 11. É importante destacar que os PPCs analisados coexistem de forma não uniformizada. No que tange à composição da Matriz Curricular, as próprias nomenclaturas são distintas.

Em Barreiras, Brumado e Euclides da Cunha, as disciplinas são incluídas em núcleos: Núcleo Básico, Núcleo Politécnico e Núcleo Tecnológico. Em Camaçari, por matérias, Núcleo Comum e Núcleo Profissionalizante. Em Eunápolis, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Seabra e Vitória da Conquista, são distribuídas entre as áreas, o Núcleo Comum que integra as disciplinas das três áreas de conhecimentos do Ensino Médio (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias), a área Diversificada e a área Específica.

Em parte, podemos justificar essas diferenças pela construção dos PPCs em momentos distintos. Os *campi* de Barreiras, Brumado e Euclides da Cunha estão consonantes às nomenclaturas propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 (Brasil, 2012). É válido lembrar o que cada núcleo significa: 1º Núcleo Básico – correspondente às disciplinas essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do estudante como cidadão; 2º Núcleo Politécnico – correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam suas tecnologias e sua contextualização no sistema de produção social (Brasil, 2012, p. 4); e o 3º Núcleo o Tecnológico – correspondente aos métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas ao CEPTIEM. As demais atividades são computadas, conforme previsto nos componentes curriculares do PPC.

Antes de passarmos à nossa análise voltada para o componente Educação Física nas matrizes curriculares, entendemos ser necessário fazer algumas observações sobre os PPCs analisados. Inicialmente, queremos reforçar que os planos de curso são de suma importância, pois é a partir deles que os cursos se desenvolvem. Assim, o caminho para pensar um ensino de Educação Física numa perspectiva contra-hegemônica, pautada nas necessidades do sujeito, perpassa, em termos, os planos

de curso que tragam esses ideais de forma explícita no conjunto de suas disciplinas. Os PPCs são os documentos institucionais que balizam o caminhar numa determinada formação, e servem (ou pelos menos deveriam servir) de direcionamento para as práticas pedagógicas e metodológicas de ensino no seu âmbito. Para além disso, são os planos de curso que contribuem para que princípios básicos sejam levados em conta na constituição e execução das disciplinas, não ficando estas apenas sob a responsabilidade de cada docente.

Os quadros a seguir demonstram a organização dos cursos de Informática e Edificações do *campus* Barreiras, em cada uma das séries, com as respectivas disciplinas organizadas em cada um dos três núcleos.

Quadro 10 – Modelo da Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática do *campus* Barreiras

NÚCLEOS	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			TOTAL		
		45 MIN.		H1	45 MIN.		H2	45 MIN.		H3	Horas-Aula (45 min) HA1+HA2+HA3	Horas (60 min) H1+H2+H3	
		AS1	HA1		AS2	HA2		AS3	HA3				
NÚCLEO BÁSICO	Artes	2	80	60							80	60	
	Educação Física	2	80	60	2	80	60				160	120	
	Inglês	2	80	60	2	80	60				160	120	
	Língua Portuguesa	4	160	120	3	80	60				360	270	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	80	60	2	80	60	3	120	90	160	120
		Física	2	80	60	3	120	90	2	80	60	280	210
		Matemática	4	160	120	2	80	60	2	80	60	320	240
		Química	2	80	60	2	80	60	2	80	60	160	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Filosofia	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
		Geografia	2	80	60	2	80	60	2	80	60	160	120
		História	2	80	60	2	80	60	2	80	60	160	120
		Sociologia	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
	SUBTOTAL NB		26	1.040	780	23	920	690	13	520	390	2.480	1.860
NÚCLEO POLITÉCNICO	Espanhol							2	80	60	80	60	
	Libras				2	80	60				80	60	
	Segurança Meio Ambiente e Saúde (SMS)							2	80	60	80	60	
	Gestão e Empreendedorismo							2	80	60			
SUBTOTAL NB		0	0	0	2	80	60	6	240	180	320	240	
NÚCLEO TECNOLÓGICO	Informática Básica	2	80	60							80	60	
	Arquitetura de Computadores	3	120	90							120	90	
	Algoritmo e Lógica de Programação	3	120	90							120	90	
	Linguagem de Programação				3	120	90				120	90	
	Instalação e Manutenção de Computadores				3	120	90				120	90	
	Sistemas Operacionais				4	160	120				160	120	
	Linguagem de Programação II							2	80	60	80	60	
	Redes de Computadores							4	160	120	160	120	
	Estrutura de Dados							3	120	90	120	90	
	Análise e Projeto de Sistemas							2	80	60	80	60	
	Banco de Dados							2	80	60	80	60	
PPA	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180		
SUBTOTAL NT		10	400	300	12	540	360	15	600	450	1.560	1.110	
TOTAIS		Carga Horária Semanal			36			37			34		
		Carga Horária Total (60 min.)			1.080			1.110			1.020		

Aulas Semanais AS1 | Horas-Aula Ano HA1 (x *1,33) | Horas (60 min) H1 [(x*1,5/2)*40]. **Fonte:** Site do IFBA/campus Barreiras. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/barreiras/paginas-menu-cursos/cursos/integrado/informatica>. Acesso em: 21 set. 2023.

Quadro 11 – Modelo da Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações do *campus* Barreiras

NÚCLEOS	DISCIPLINAS	1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			TOTAL		
		45 MIN.		H1	45 MIN.		H2	45 MIN.		H3	Horas-Aula (45 min) HA1+HA2+HA3	Horas (60 min) H1+H2+H3	
		AS1	HA1		AS2	HA2		AS3	HA3				
NÚCLEO BÁSICO	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Artes	2	80	60						80	60	
		Educação Física	2	80	60	2	80	60			160	120	
		Inglês	2	80	60	2	80	60			160	120	
		Língua Portuguesa	4	160	120	2	80	60	3	120	90	360	270
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Biologia	2	80	60	2	80	60				160	120
		Física	2	80	60	3	120	90	2	80	60	280	210
		Matemática	4	160	120	2	80	60	2	80	60	320	240
		Química	2	80	60	2	80	60				160	120
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Filosofia	2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180
		Geografia	2	80	60	2	80	60	2	80	60	160	120
História		2	80	60	2	80	60	2	80	60	240	180	
Sociologia		2	80	60	2	80	60				160	120	
SUBTOTAL NB		26	1.040	780	23	920	690	13	440	390	2.480	1.860	
NÚCLEO POLITÉCNICO	Espanhol							2	80	60	80	60	
	Libras				2	80	60				80	60	
	Segurança							2	80	60	80	60	
	Gestão e Empreendedorismo							2	80	60	80	60	
SUBTOTAL NB		0	0	0	2	80	60	6	240	180	320	240	
NÚCLEO TECNOLÓGICO	Desenho Arquitetônico	4	160	120							160	120	
	Informática Aplicada	3	120	90							120	90	
	Mecânica de Solos	2	80	60							80	60	
	Tecnologia das Construções				4	160	120				160	120	
	Desenho Arquitetônico II				2	80	60				80	60	
	Materiais de Construção							4	160	120	160	120	
	Resistência de Materiais				2	80	60				80	60	
	Estrutura de Concreto							2	80	60	80	60	
	Instalações Hidrossanitárias							3	120	90	120	90	
	Planejamento e Gerenciamento de obras PGO							2	80	60	80	60	
	Topografia							3	120	90	120	90	
	Instalações Elétricas							2	80	60	80	60	
PPA	3	120	90	2	80	60	2	80	60	280	210		
SUBTOTAL NT		12	320	360	10	440	300	18	800	540	1.600	1.200	
TOTAIS	Carga Horária Semanal	38			35			37			110		
	Carga Horária Total (60 min.)	1.140			1.050			1.110			3.300		
	Estágio ou TCC											240	
	CARGA HORÁRIA TOTAL + ESTÁGIO ou TCC											4.400	3.540

Aulas Semanais AS1 | Horas-Aula Ano HA1 (x *1,33) | Horas (60 min) H1 [(x*1,5/2)*40] **Fonte:** Site do IFBA/campus Barreiras. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/barreiras/paginas-menu-cursos/cursos/integrado/edificacoes/integrado> Acesso em: 21 set. 2023.

b) O componente curricular Educação Física

As análises dos PPCs foram feitas com o objetivo de entender como se desenvolve o ensino de Educação Física nos CEPTIEM no decorrer das etapas para a conclusão do curso (carga horária dedicada, conteúdos abordados etc.). Para tal, selecionamos nos PPCs a parte destinada exclusivamente à organização curricular, dando ênfase ao desenvolvimento e à descrição do segmento referente à Educação Física.

O planejamento dos componentes curriculares, no âmbito do IFBA, atualmente é regido pela Instrução Normativa Pedagógica para Reformulação Curricular dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Forma Integrada (IFBA, 2016). Como nem todos os PPCs são organizados à luz desse documento, algumas diferenças em termos de nomenclatura, ou mesmo na presença (ou não) de alguns itens, a depender do PPC, podem ser percebidas.

Quanto à Instrução Normativa, os elementos que devem compor cada componente curricular são: i) Habilidades, ii) Conteúdo Programático, iii) Metodologia, iv) Avaliação, v) Bibliografia Básica, vi) Bibliografia Complementar. Essa organização apresenta-se apenas nos *campi* de Barreiras, Brumado e Euclides da Cunha. Em Eunápolis, Jequié, Porto Seguro e Ilhéus, temos uma estrutura em termo de: i) Competências e Habilidades, ii) Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos), iii) Procedimento Metodológicos e Recurso Didático, iv) Avaliação e v) Bibliografia; em Irecê e Jacobina: i) Objetivos, ii) Ementa, iii) Bibliografia Básica e iv) Bibliografia Complementar; o *campus* Vitória da Conquista apresenta: i) Ementa, ii) Competências, iii) Habilidades, iv) Conteúdo Programático e v) Bibliografia Básica; já em Seabra encontramos: i) Habilidades, ii) Conhecimentos, iii) Metodologia, iv) Avaliação e v) Referências; e em Santo Amaro há apenas as i) Bases Científico-Tecnológicas (Conteúdos Essenciais) e as ii) Referências.

Conforme esse documento do IFBA para a definição dos componentes curriculares, esses elementos são descritos da seguinte maneira:

EMENTA: É uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal de uma disciplina; **OBJETIVOS:** Os objetivos estão vinculados aos processos que os docentes vão desenvolver com os estudantes para que eles aprendam [...]; **HABILIDADES:** As habilidades dizem respeito às aprendizagens construídas pelos estudantes a partir da realização de atividades acadêmicas, normalmente elas estão vinculadas ao desenvolvimento operacional, “saber fazer” [...]; **OBJETOS DO CONHECIMENTO:** Temas amplos sobre os quais são apresentados os conteúdos, na forma de conceitos, procedimentos e atitudes [...]; **METODOLOGIA:** Formas, estratégias, procedimentos e métodos, utilizados pelos docentes para conduzir o processo de ensino de forma que seja garantida a aprendizagem do estudante; **AValiação:** Ação de acompanhamento da aprendizagem do estudante e de reflexão do docente sobre sua prática. Envolve a aplicação de instrumentos, realização de observações, dentre outras possibilidades, e deve culminar com a atribuição de um juízo de valor que represente o desenvolvimento

obtido ao longo do processo avaliado; **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:** Mínimo 3 títulos; **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:** Mínimo 5 títulos (IFBA, 2016, p. 38, destaque nosso).

Sobre a organização dos conteúdos, ela apresenta formas variadas, como indicando no Apêndice J: 50% utilizam “conteúdo programático” ou “bases científico-tecnológicas”; e 25% não agrupam em nenhum tópico os conteúdos. De modo geral, apresentam as principais características dos conteúdos para as aulas de Educação Física no CTIEM-Informática. A compreensão e a organização pelas séries são importantes nos documentos, e a ideia é apresentar uma organização dos conteúdos que facilite sua execução pelos(as) professores(as).

Em relação à organização dos demais componentes que compõem os PPCs, Barreiras, Brumado, Euclides da Cunha e Seabra organizam por “Habilidades, Metodologia e Avaliação”, o que representa 33% do total dos *campi*; e 25% não identifica nos PPCs nenhum desses componentes: Irecê, Jacobina e Santo Amaro, sendo que Irecê e Jacobina apresentam apenas a ementa e os objetivos.

Segundo Freitas (2012, p. 143), “a fixação de categorias por pares facilita apontar algumas relações dialéticas que desejamos”, sendo esse o caso da categoria avaliação/objetivos. Acentua que “as categorias devem ser sensíveis às contradições internas que se dão nos fenômenos”, e por essa razão devem ser consideradas por pares e apanhadas no seu movimento em devir. No percurso da investigação, trabalha pela “busca de regularidades”, que deve ser compreendida como a “procura de categorias explicativas, como concreto pensado – ‘síntese de múltiplas determinações’” (Freitas, 2012, p. 81).

Com vistas às “regularidades subjacentes ao trabalho pedagógico, com o apoio das disciplinas que mantêm estreita ligação com o fenômeno educacional, e com base nas metodologias específicas”, Freitas (2012, p. 93-95) elege como foco de atenção os nexos entre “objetivos/avaliação” em sua função social.

Há várias concepções de Educação Física, ligadas a diferentes proposições pedagógicas da Educação Física¹¹⁵, e cada uma delas tem uma concepção distinta de sociedade e de formação.

O resultado da análise dos PPCs permitiu localizar as proposições pedagógicas da Educação Física predominante. Todos os PPCs apresentam a concepção de formação humana unilateral (fragmentada, dicotomia entre corpo e mente); não fica explícita a concepção de trabalho nem de projeto histórico, sobretudo por restringir a formação das novas gerações apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras. Nessa proposição, a tarefa que cabe à Educação Física é o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras e das capacidades físicas. Nessa perspectiva, o objetivo básico

¹¹⁵ Para saber mais sobre as proposições pedagógicas da Educação Física, retornar ao capítulo 4.

da Educação Física passa a ser entendido como “cultura corporal de movimento”, “movimento” e “movimento humano”, como é possível observar nas seguintes passagens:

“Compreender os esportes como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando suas diversas formas e modalidades” (*Campus Euclides da Cunha*)

“Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal” (*Campus Eunápolis, Jequié e Seabra*)

“Valorizar o corpo e a atividade física, para ocupar o tempo livre e como meio de divertir-se, de sentir-se bem consigo e com os outros. Utilizar as capacidades físicas básicas e seu conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptados às circunstâncias e às condições de cada situação. Resolver problemas que requeiram o domínio de aptidões psicomotora, aplicando mecanismos de adequação aos estímulos perceptivos, de seleção e formas e tipos de movimentos e de avaliação de suas possibilidades” (*Campus Jacobina*)

“Utilizar os recursos expressivos do corpo/movimento para transmitir e compreender mensagens expressas através de sensações, ideias e estados de ânimo” (*Campus de Jacobina*)

“Os conteúdos da cultura corporal do movimento” (*Campus Santo Amaro*).

Como se pode perceber, o movimento humano é o objeto de estudo da Educação Física que predomina nos PPCs. Isso significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente; o trabalho é visto como treinar habilidades técnicas ou enquanto *performance*; e não é explicitado o projeto histórico defendido.

Há também alguns *campi* que se utilizam da proposição desenvolvimentista e da promoção da saúde. Essa última compreende: a formação e a adoção de um estilo de vida ativo (concepção unilateral); não explicita a concepção de trabalho nem de projeto histórico; e compreende a atividade física ou o movimento humano (para a promoção da saúde) como objeto de estudo da Educação Física, conforme apresentado em um dos seus objetivos: “Compreender a relação entre a prática de atividade física na saúde individual e coletiva” (*Campus Euclides da Cunha*); “Ampliar o conhecimento, referente às ações que potencializem saúde e estilo de vida saudável” (*Campus Irecê*); ou apresentar entre uma das competências e habilidades “seleção de atividades, procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde” (*Campus Eunápolis, Seabra, Vitória da Conquista*).

No que tange à concepção de projeto histórico, o *campus* Irecê destaca em seus objetivos: “Construir, juntamente com estudante, uma visão histórico-crítica, contextualizando a influência hegemônica/capitalista” (*Campus Irecê*). Já o *campus* Euclides da Cunha em sua ementa sinaliza: “Trabalhar os conhecimentos a respeito da cultura corporal alcançados durante o Ensino Fundamental, com o intuito de auxiliar na formação do cidadão crítico e autônomo em relação às escolhas que dizem respeito aos cuidados com a saúde e participação no direito constitucional ao esporte e lazer”. Ambos apresentam uma interpretação equivocada da cultura corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física. Mesmo apresentando a cultura corporal, não abordam os

princípios teleológicos, filosóficos e gnosiológicos dessa proposição pedagógica. Há um enorme distanciamento entre o que essa proposição defende (enquanto visão de mundo, concepção de formação, posição política etc.) e o que se apresenta no PPC. Logo, nenhum *campus* explicitou o projeto histórico de sociedade que defende; tampouco, no seu processo de elaboração, efetua qualquer crítica ao modelo social (sociedade capitalista) para o qual está propondo uma direção para o processo de formação dos adolescentes.

Como sobredito, é notável a apropriação em todos os PPCs da proposição desenvolvimentista e da promoção da saúde, os quais adotam em suas práticas um estilo de vida ativo (concepção unilateral); não explicitam a concepção de trabalho nem de projeto histórico; e a atividade física ou o movimento humano (para promoção da saúde) são tidos como objeto de estudo da Educação Física.

Essa diversidade de proposições pedagógicas corresponde ao próprio ecletismo posto nas DCNEF como objeto de estudo da Educação Física:

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (CNE, 2004).

Encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da Educação Física algumas definições, tais como: o movimento humano (art. 3, p. 1); diferentes formas e modalidades do exercício físico (art. 6/§ 1, p. 2); atividades físicas, recreativas e esportivas (art. 3, p. 1; art. 6/§ 1, p. 2). A não definição de um objeto de estudo e de uma proposição pedagógica clara possibilita a escolha aleatória.

Um dos desafios para a construção de planejamentos de ensino norteados pelas referidas concepções de Educação Física é enfrentar a perspectiva educacional ancorada na noção de competências, que tem orientado a configuração dos currículos ao longo da Educação Básica brasileira.

Tal perspectiva busca alterar a maneira de ser dos sujeitos, adequando seus comportamentos e valores às necessidades de manutenção das relações capitalistas. No que tange ao planejamento didático-pedagógico, essa noção privilegia os objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais; eles são ligados ao saber, ao saber fazer e ao saber ser, secundarizando e subordinando os conhecimentos às situações práticas, uma vez que só são considerados válidos os conhecimentos que apresentam aplicabilidade no desempenho das atividades de produção (Ramos, 2006).

A noção de competência tem sido reforçada pelo “neotecnicismo pedagógico”, que tem orientado a maior parte das políticas educacionais para o Ensino Fundamental, centradas na elevação dos índices das avaliações externas. De acordo com Freitas (2011), a concepção de educação que está na base desse neotecnicismo pedagógico é a concepção dos reformadores empresariais, que consideram que a boa escola é aquela que se contenta em ensinar o básico, Português e Matemática, incluindo, no máximo, a disciplina de Ciências.

Freitas (2011) considera que existe uma nova investida conservadora na política educacional, que preserva os mesmos traços do tecnicismo pedagógico, mas agora usando outra plataforma operacional, a qual coloca os *standards* de aprendizagem medidos em testes padronizados como centro da proposta. Segundo esse autor, a análise conceitual realizada por Saviani em *Escola e Democracia* (1985) é válida para o recente contexto neotecnicista (Freitas, 1992, 2013), apresentado agora sob a forma de uma nova teoria da responsabilização e/ou meritocracia associada a formas variadas de privatização, em que se propõe a mesma racionalidade técnica de antes.

A pressão por resultados nos testes dos diversos sistemas de avaliação tem direcionado os governos à adoção de saídas ilusórias e problemáticas, que, em vez de resolver os problemas da educação, acabam agravando, ainda mais, a precariedade da formação que é oferecida aos estudantes. As políticas neotecnicistas, sob a alegação de melhorar a eficiência técnica dos processos de ensino, têm centrado esforços nas estratégias de elevação dos índices educacionais, sem abordar as finalidades político-pedagógicas das ações que são implementadas nas escolas.

Nessa direção, a EF-CS, a PHC e a PsiHC são referências para pensar e construir práticas pedagógicas contra-hegemônicas com as diversas áreas do conhecimento, tendo em vista que a apropriação coletiva das produções humanas mais desenvolvidas em todas as suas dimensões é condição *sine qua non* para a compreensão e a intervenção crítica na realidade. Conjuntamente, é preciso organizar a luta coletiva contra o esvaziamento do currículo¹¹⁶, que tem secundarizado a transmissão-assimilação do conhecimento científico pela escola e/ou restringido seu ensino às disciplinas básicas, formando sujeitos mínimos na perspectiva da manutenção das atuais relações sociais de produção capitalista.

Em relação à organização dos conteúdos nos PPCs-Informática, apenas o *campus* Santo Amaro encontra eixos temáticos a partir dos quais os diversos conteúdos da cultura corporal de movimento foram organizados com o propósito de abordar questões atuais e relevantes da sociedade.

¹¹⁶ Ver mais sobre essa questão em Marsiglia; Machado; Pina, 2018.

Entre os demais *campi*, considera-se que os conteúdos não foram organizados em eixos temáticos, pois essa explicitação não fica clara nos planos. Os conteúdos da disciplina são apenas citados.

O Quadro 12 identifica os conteúdos contidos nos PPCs do IFBA. Apenas os documentos de Eunápolis e Ilhéus apresentam a contextualização da Educação Física como um dos tópicos. Os demais optam por questões relacionadas à esportivização. O PPC de Euclides da Cunha é o único que expõe os conteúdos como “patrimônio da cultura corporal constitutivo historicamente”. Os *campi* de Barreiras, Brumado, Irecê e Porto Seguro apresentam a história de algum dos conteúdos; por exemplo, Porto Seguro considera o “histórico das lutas” e Barreiras, o “contexto histórico da dança”.

Quadro 12 – Principais conteúdos tratados nos PPCs-Infância do IFBA

CONTEÚDOS	BAR	BRU	EUC	EUN	ILH	IRE	JAC	JEQ	POR	SAN	SEA	VIT
Esportes na Natureza			X									
Natação									X			
Aptidão Física			X									X
Futebol						X			X			
Lutas			X						X			
Lazer	X			X	X							
Xadrez						X		X	X			
Capoeira	X	X	X					X	X			
Nutrição		X	X					X		X		
Alongamento				X	X			X		X	X	
Atividade Física x Saúde			X	X	X				X			X
Qualidade de Vida	X					X	X				X	X
Atletismo			X			X			X	X	X	X
Futsal			X	X	X				X	X	X	
Dança	X		X	X	X	X		X	X			
Esportes ¹¹⁷	X	X		X	X		X	X		X		
Ginástica		X	X	X	X		X	X		X		
Jogos ¹¹⁸	X	X	X	X			X	X		X		
Basquete			X	X	X			X	X	X	X	X
Handebol			X	X	X			X	X	X	X	X
Atividade Física	X		X	X	X		X	X		X	X	X
Corpo ¹¹⁹	X	X	X			X	X	X	X		X	X
Vôlei			X	X	X	X		X	X	X	X	X

Fonte: Autoral, 2023.

Analisando o quadro 12, observa-se a predominância dos conteúdos esporte, jogo, ginástica e dança, com o esporte e o conhecimento sobre o corpo constituindo os conteúdos hegemônicos identificados entre os documentos, mesmo que em diversos momentos apareçam com nomenclaturas distintas ou separados por modalidades, como é o caso do esporte (futebol, lutas, futsal, basquete, vôlei, handebol etc.). De forma discreta, Euclides da Cunha e Porto Seguro tratam dos conteúdos

¹¹⁷ Consideram-se as variáveis que aparecem dos PPCs: esporte participação, esporte rendimento e esportes coletivos.

¹¹⁸ Considera-se o conteúdo de “jogos” para jogos cooperativos e jogos populares

¹¹⁹ Nesta tese, considera-se o conteúdo sobre o “corpo” abordado como: anatomia, fisiologia, primeiros socorros, reeducação postural, sistema musculoesquelético, ergonomia, entre outros.

“esportes da natureza” e “natação”, respectivamente. Alguns abordam xadrez (Irecê, Jequié e Porto Seguro) e conhecimentos sobre nutrição (Brumado, Euclides da Cunha, Jequié e Santo Amaro).

Uma questão importante a ser destacada é que alguns conteúdos da cultura corporal mostram similaridades, podendo apresentar conhecimentos que façam parte de diferentes conteúdos, como é o caso das lutas, da dança, da ginástica e dos esportes. Aparecem como conteúdos independentes, separados, embora dentro de cada conteúdo específico exista a diversidade, a exemplo da capoeira, que aparece independente das lutas; ou aparecem: movimento em expressão e ritmo (Euclides da Cunha), vivências corporais rítmicas (Ilhéus), entre outros.

Diante disso, podemos constatar a tradição do esporte na Educação Física escolar, pois todos os 12 *campi* tratam desse conteúdo durante todas as séries. Os conhecimentos sobre o corpo aparecem como o segundo conteúdo mais trabalhado. Na sequência, os conteúdos de jogos, dança e ginástica apresentam-se próximos em relação à quantidade de anos escolares em que são tratados.

Destarte, há uma necessidade para a superação do problema relacionado à repetição dos conteúdos do Ensino Fundamental no Ensino Médio; apenas o *campus* Euclides da Cunha demonstra em seu PPC (2016, p. 20) o “aprofundamento dos conhecimentos a respeito da cultura corporal alcançados durante o Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio”.

Chama atenção o conteúdo Esportes na Natureza, que não é habitual na grade curricular escolar, porém é tratado no *campus* Euclides da Cunha, podendo apontar para uma nova tendência na área relacionada à inclusão dessas práticas.

Percebe-se também que a Educação Física enquanto componente curricular engloba vários conteúdos referentes ao corpo, ao movimento e à esportivização; necessitam de ampliação e aprofundamento as discussões e “teorizações científicas acerca da compreensão da natureza e da especificidade desta disciplina do currículo escolar” (Lavoura, 2020, p. 116).

Nota-se que todos os currículos apresentam uma concepção de Educação Física, mesmo que ela não apareça como um tópico dentro do documento. Alguns expressam visões a partir de concepções e abordagens pedagógicas da área, como o PPC de Santo Amaro, que explicita uma concepção de Educação Física na perspectiva da cultura corporal de Movimento, enquanto Euclides da Cunha, Eunápolis, Ilhéus, Jequié e Seabra indicam a cultura corporal, mas nem todos os *campi* explicitam de fato a concepção de Educação Física assumida. Entre os documentos, Irecê e Porto Seguro assumem para a disciplina a corporeidade.

A delimitação da cultura corporal como campo de conhecimento aponta para a especificidade pedagógica da área, justificando-se por permitir aos estudantes a apropriação de um conjunto de conhecimentos não contemplados nas demais disciplinas e essenciais à leitura crítica da realidade.

Não se trata apenas de permitir a vivência dessas práticas corporais durante as aulas de Educação Física, mas de transmitir “os conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação de suas significações objetivas” (Coletivo de Autores, 1992, p. 64). Trata-se, portanto, de propiciar “os meios necessários para que os estudantes não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (Saviani, 2008, p. 9).

Para tanto, torna-se necessário selecionar, sistematizar e distribuir os conhecimentos da cultura corporal ao longo do período de escolarização dos sujeitos, atendendo às características de cada período do desenvolvimento individual humano e da prática social em que os sujeitos estão inseridos, a fim de que os conhecimentos da cultura corporal se configurem como conteúdos de ensino.

É constatado que a educação para as relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira, indígena e africana não aparece de forma transversal em nenhum dos PPCs do IFBA. Isso reforça a importância do

[...] trato dos conteúdos específicos, de modo a propiciar o conhecimento sobre a história e a Educação para relações étnico-raciais, garantindo o tempo e a carga horária para assimilação do conhecimento e espaço físico-pedagógico para apreender os conhecimentos científicos necessários para ensinar, com base nos fundamentos de uma teoria crítica da Educação e da Educação Física (Clímaco, 2022, p. 108-109).

Há uma necessidade de sistematizar e evidenciar a importância da Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), da Resolução CNE/CP n. 1/2004 e da Lei n. 11.645/2008¹²⁰ (Brasil, 2008), que tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados (art. 26 A), pois a sua aplicabilidade está distante do proposto.

Apesar da obrigatoriedade legal de as escolas da Educação Básica oferecer o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, pesquisas apontam que não há explicitamente a inserção no projeto pedagógico e nos planos de ensino de questões sobre a cultura afro-brasileira, indígena e africana (Clímaco, 2022; Chagas, 2017; Cavalleiro, 2001).

Assim, a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana passa não apenas pela reinvenção curricular na Educação Básica, mas também pela transformação dos PPCs dos CEPTIEM do IFBA e das demais instituições públicas e privadas, visto que essas instituições são

¹²⁰ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

as responsáveis pela formação da juventude, mas nem sempre acompanharam as demandas da sociedade brasileira.

O Quadro 13 apresenta as referências bibliográficas da área de Educação Física mais encontradas nos PCCs-Informática do IFBA. A análise dessas referências indica a concepção de Educação Física adotada em cada um desses PPCs do IFBA. Os mais citados são: Coletivo de Autores (1992), indicados em seis documentos; Darido (2001, 2003) e Darido e Rangel (2005) aparecem em nove; Guedes e Guedes (1998, 2003) em quatro; e Kunz (1989, 1994, 2001, 2004) em seis PPCs.

Uma análise desses referenciais indica que os PPCs-Informática adotam uma concepção propositiva de Educação Física escolar, representada na área especialmente pelo Coletivo de Autores (1992) e por Kunz (1994).

Quadro 13 – Principais referências bibliográficas dos PCCs-Informática do IFBA

AUTORES(AS) MAIS CITADOS DA ÁREA	BAR	BRU	EUC	EUN	ILH	IRE	JAC	JEQ	POR	SAN	SEA	VIT
Bracht, 1997						X						
Coletivo de Autores, 1992	X	X		X	X	X		X				
Daolio, 2001			X									
Daolio, 2002						X						
Darido, 2001	X	X	X									
Darido, 2003								X		X		
Darido; Rangel, 2005	X	X						X		X		
Freire, 1989						X						
Freire, 1997											X	X
Guedes; Guedes, 1998				X	X							
Guedes; Guedes, 2003						X			X			
Guiraldelli, 2001	X	X										
Hildebrandt-Stramann, 2001								X				
Hildebrandt-Stramann; Laging, 1986						X						
Kunz, 1989						X						
Kunz, 1994							X					
Kunz, 2001			X									
Kunz, 2004	X	X				X						
Medina, 2007						X						
Nahas, 2001								X				
Neira, 2003	X	X										
Pitanga, 1988											X	X

Fonte: Autoral, 2023.

Verifica-se que apenas o campus Brumado utiliza a referência do Ensino Fundamental intitulada “Educação Física no Ensino Fundamental: primeiro ciclo” (Grespan, 2002). Em Jequié, é citada a obra “Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola” (Mattos; Neira, 2000) e “Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho” (Kuenzer, 2002), sendo esse *campus* o único que cita referências sobre a especificidade da adolescência e do ciclo de escolarização correspondente ao trabalhado.

Em relação à legislação educacional nacional vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Institucionais, além das normas internas do IFBA e dos documentos orientadores específicos relativos

ao PPC, como PPI e PDI (IFBA, 2020, p. 113), apenas 25% (Eunápolis, Ilhéus e Jacobina) citam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e 17% (Euclides da Cunha e Vitória da conquista) fazem menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM). Já os demais não abordam nenhum documento legal e normativo, como observado no Quadro 14.

Quadro 14 – Documentos legislativos e normativos institucionais

DOC. NORMATIVOS	BAR	BRU	EUC	EUN	ILH	IRE	JAC	JEQ	POR	SAN	SEA	VIT
LDB												
DCN												
PCNs				X	X		X					
PCN-EM			X								X	X

Fonte: Aatoria (2023).

A influência dos documentos legislativos previstos nas constituições vigentes ao longo da história nacional justifica a indicação da “cultura corporal”, “cultura corporal de movimento” ou “cultura do movimento” como objeto de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola, pois essa é a concepção assumida pelos PCNs (Brasil, 1998), pelo PCN-EM (Brasil, 1999) e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Mesmo nos PPCs de Barreiras, Brumado, Irecê, Jequié, Porto Seguro e Santo Amaro, apesar da ausência dos documentos nacionais, as referências das expressões “cultura corporal” proposta pelo Coletivo de Autores (1992), “cultura corporal de movimento” proposta por Mauro Betti (1992), Valter Bracht (1996, 1999) e “cultura do movimento” proposta por Elenor Kunz (1991, 1994) indicam essas perspectivas teóricas da área.

O PPC de Irecê, mesmo assumindo um objeto diferente – a corporeidade –, aponta referências relacionadas à perspectiva crítica da área, como Bracht (1996) e o Coletivo de Autores (1992).

Quanto ao que foi estabelecido no PDI para o quadriênio de 2020 a 2024, “todos os projetos pedagógicos dos cursos passaram, ou estão passando por reformulações, visando à atualização dos currículos frente aos avanços tecnológicos e transformações socioeconômicas da região, bem como a atender às exigências legais do INEP/MEC” (IFBA, 2020, p. 34). Considerando que o ano de atualização mais recente do PCC é 2017, de Brumado, pode-se afirmar que todos estão com defasagem em relação à legislação vigente.

Seguindo a lógica do alinhamento das diretrizes, a BNCC, conforme sua própria redação, possui natureza regulamentar, estabelecendo para todos os estudantes do ensino básico quais aprendizagens deverão desenvolver no decorrer das etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com base em “princípios éticos, políticos e estéticos que visam a

formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7).

Considera-se também o que estava estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 36, o qual foi incluído pela Lei n. 13.415/2017¹²¹ na composição do currículo do Ensino Médio, que deverá ser estruturado em consonância com a BNCC, que busca integrar os itinerários formativos existentes nas áreas do conhecimento “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, p. 14). Assim, a BNCC, por seu turno, estabelece quais são as aprendizagens fundamentais do Ensino Médio relacionadas às quatro primeiras áreas que são destacadas no Artigo 35, da LDB.

A respeito das aprendizagens essenciais, a BNCC apresenta dez competências consideradas gerais, que devem ser formadas pelos estudantes no decorrer de sua trajetória na Educação Básica, salientando que a definição do termo competência, conforme Brasil (2018, p. 8), consiste em “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Ainda sobre essa questão, a BNCC encontra-se diluída nos tais itinerários formativos, sendo vista como um retrocesso no que diz respeito à organização curricular do Ensino Médio, uma vez que tem como base a promoção do desenvolvimento por competências. Tudo isso envolto pelo discurso da flexibilização curricular como promessa de enfrentamento dos velhos dilemas do Ensino Médio brasileiro, como o alto índice de abandono e insucesso dos estudantes. Fazendo coro a essas críticas, Zank (2020, p. 13) aponta que “a formação proferida à juventude a partir da atual reforma se mostra mais como adestramento de habilidades e esvaziamento de conteúdos, distante, portanto, de objetivar a formação integral dos indivíduos”.

São essas críticas que estão presentes em diversas produções cujo foco é o impacto da BNCC-EM na formação da juventude. Destacam-se, nessa discussão, pesquisas que se dedicam a analisar a disciplina de Educação Física, vista por Soares (2017) como ameaçada e por Beltrão (2019) como disciplina com seus objetos de ensino dissolvidos. Ou ainda, conforme já anunciava Frigotto (2016),

¹²¹ Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

essa reforma é um ataque contra as conquistas alcançadas na perspectiva da formação integrada dos jovens brasileiros.

Diante da análise do componente curricular Educação Física nos PPCs-Informática do IFBA, na qual se destacam as principais características e propostas desses documentos, apresentam-se algumas considerações no sentido de incentivar a discussão, a elaboração e a atualização dos PPCs de todos os CEPTIEM do IFBA, de modo que sirvam como material de orientação e apoio para os(as) professores(as) dos diversos *campi*.

6.2.4. Questionário semiestruturado *online*

Visando um entendimento sobre como se desenvolve o planejamento didático-pedagógico da Educação Física na EPTIEM, somado à análise dos documentos normativos institucionais (PDI, PPI, PPCs-Informática), foram definidos os elementos constitutivos do questionário semiestruturado *online* realizado com os(as) professores(as) de Educação Física que atuam na EPTIEM, nos *campi* do IFBA. E triangulamos suas respostas com os dados extraídos do Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE)¹²² sobre servidores(as) ocupantes dos cargos de docentes.

Desse universo¹²³, participaram da pesquisa 10 professores(as) de Educação Física entre 40 cadastrados. Em termos do quantitativo de professores(as) que responderam ao questionário, sinalizamos que o extrato é bastante significativo em face dos dados informados na página de Dados Abertos, no Quadro 15.

Quadro 15 – Listagem de professores(as) de Educação Física do IFBA, por *campus*, ano de referência 2022

NOME	CAMPUS	REGIME	C.H.
Edjany Nascimento	Barreiras	D.E.	24
Genildo Pinheiro Santos	Barreiras	40h semanais	18
Ingrid de Souza Cayres Ramos	Barreiras	D.E.	afastada
Valmir Batista Neves Filho	Brumado	D.E.	8,5
Claudia Santos Pereira	Euclides da Cunha	D.E.	7,5
Joice Naiane de Sousa Costa Santos	Euclides da Cunha	D.E.	6
Aline Britto Rodrigues	Eunápolis	40h semanais	12

¹²² Ver dados disponíveis em: <https://dadosabertos.ifba.edu.br/dataset/dados-docentes>. Atualização: 24 de agosto de 2021. Acesso em: 31 jan. 2022.

¹²³ Toda vez que nos referimos aos(as) professores(as) do IFBA estamos nos remetendo ao universo dos que responderam ao questionário semiestruturado *online* da pesquisa.

Maria Isabel Nascimento Lopes Ferreira	Eunápolis	D.E.	12
Rosicler Teresinha Sauer Santos	Eunápolis	D.E.	12
Poliana Cordeiro Oliveira Carvalho	Feira de Santana	D.E.	10
Jamildo Rios de Almeida	Irecê	40h semanais	15
Marlaine Lopes de Almeida	Irecê	D.E.	afastada
Samile Guimarães Nogueira	Irecê	D.E.	13,3
Jacson de Jesus da Silva	Jacobina	20h semanais	6,66
Normando Raimundo de Lima Junior	Jacobina	D.E.	8,33
Alantiara Peixoto Cabral	Jequié	D.E.	10
Juarez Silva Sampaio	Jequié	D.E.	10
Julio Cesar Alves de Oliveira	Jequié	D.E.	13,3
Isis Santos Moreira Carvalho	Lauro de Freitas	D.E.	afastada
Marcus Vinicius Magalhães Lima	Paulo Afonso	40h semanais	15
Aline Santos Pereira Anunciação	Porto Seguro	40h semanais	18
Vinicius de Matos Rodrigues	Porto Seguro	D.E.	10
Alana Pereira Lima	Santo Antônio	D.E.	0
Darlan Pacheco Silva	Santo Amaro	20h semanais	10
Libia de Araujo Pereira	Santo Amaro	20h semanais	8,33
Antonio Francisco Reis Junior	Seabra	D.E.	11,66
Lucielton Mascarenhas Martins	Seabra	D.E.	11,66
Graziela Silva Ferreira	Simões Filho	D.E.	14,4
Ricardo Petronio Moreira de Souza	Simões filho	D.E.	12
Jose Luiz Ressurreição dos Santos	Salvador	D.E.	10
Marcela Mota Freitas	Salvador	D.E.	10
Enobaldo da Silva Ataíde	Salvador	D.E.	11,66
Geraldo Antonio Cardoso dos Santos	Salvador	D.E.	10
João Cesar Sales Martins	Salvador	40h semanais	13,33
Vitelio Biasin	Salvador	D.E.	10
Micheli Venturini	Salvador	D.E.	10
Keyla Cardoso Santana	Valença	D.E.	10,8
Marcus Vinicius Araújo Avila	Valença	D.E.	13,3
Genesis Oliveira Rocha	Vitória da Conquista	D.E.	13,33
Pietro Oliveira da Silva Azevedo	Vitória da Conquista	20h semanais	10

C.H. = Carga Horária | D.E. = Dedicção Exclusiva.

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino e Diretoria de Gestão de Pessoas.

A organização desta seção toma como parâmetro a estrutura do questionário aplicado aos(as) professores(as), mediado por discussões que nos ajudaram a contextualizar os dados coletados. Dessa forma, iniciamos com uma caracterização dos(as) professores(as) de Educação Física do IFBA, seguida da atuação profissional e da compreensão destes acerca do trabalho pedagógico e do ensino da Educação Física no EPTIEM.

Antes de partir para as seções, é relevante considerar a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), a qual integra a imensa maioria dos(as) professores(as) pertencentes à RFEPCT. A carreira EBTT foi oficialmente instituída a partir da Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008 (Brasil, 2008a). Em dezembro do mesmo ano, com a criação dos Institutos

Federais, a Carreira do EBTT apresentou diversas mudanças e rupturas, prevendo como atribuições o ensino, a pesquisa e a extensão do Ensino Médio Integrado, e, na pós-graduação, a possibilidade de atuação no exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição (Brasil, 2008b). Para além da questão do plano de carreira, de cargos e salários, há outros pontos que merecem destaque, que, inclusive, se integram aos momentos históricos da RFEPCT¹²⁴.

Em síntese, é preciso considerar as questões acerca da precarização do trabalho nos Institutos Federais. Baccin e Shiroma (2016), no artigo *A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais*, discutem a intensificação e a precarização do trabalho docente nos IFs diante da reconfiguração da RFEPCT, problematizando as transformações nos processos de trabalho demandadas pelo capital.

a) Caracterização dos(as) professores(as) de Educação Física do IFBA

Com base nos dados obtidos através do questionário semiestruturado *online*, foi possível caracterizar os(as) professores(as) de Educação Física do IFBA, incluindo aspectos relacionados a identidade, formação acadêmica, experiências na docência e atividades acerca da formação continuada.

Entre o quantitativo de dez professores(as), 80% são efetivos e 20% têm vínculo temporário. Desses participantes, 60% são homens cisgênero e 40% mulheres cisgênero, o que demonstra uma diversidade de gênero na pesquisa. A faixa etária dos participantes varia de 32 a 61 anos. Os participantes representam uma diversidade racial, com pessoas se identificando como preta (10%), parda (70%) e branca (20%).

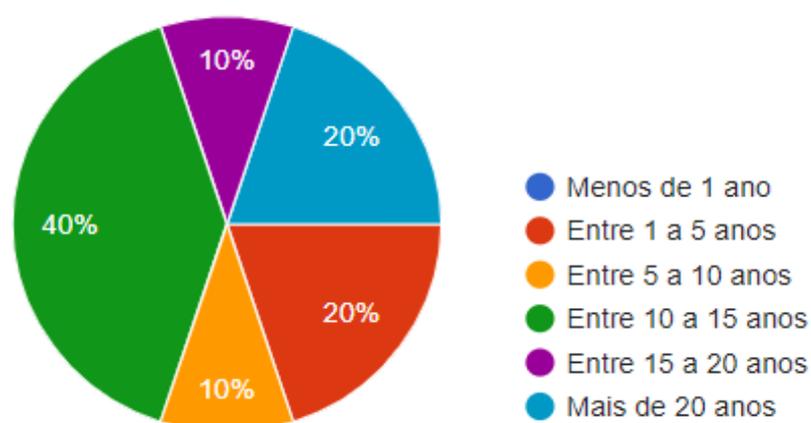
Desse universo, os dez professores(as) têm formação superior (graduação) em Educação Física, sendo que, destes, temos 60% licenciados(as) e 40% com graduação plena, advindos de instituições de iniciativa tanto particular/privada quanto pública, com uma prevalência de instituições particulares (50%); quanto aos demais da rede pública, 40% eram formados em instituição estadual e 10% federal. Entretanto, 70% dos participantes consideraram que sua formação inicial (graduação) não foi suficiente para ministrar aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. E apenas 10% afirmaram que foi suficiente.

¹²⁴ Ver mais no *site* do Ministério da Educação (MEC, 2008, 2010). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>.

Diante disso, nota-se exíguo o trato do conhecimento dos elementos que abrange a especificidade da EPTIEM, pois os dados revelaram que grande parte dos(as) professores(as) não tiveram oportunidades de dialogar sobre cursos técnicos na sua formação inicial. É perceptível que não houve, na formação inicial dos professores, uma discussão que abordasse aspectos teóricos no campo da educação e do trabalho, situando qual o lugar que os cursos técnicos poderiam ocupar na formação desses indivíduos.

Em relação ao tempo de experiência dos(as) professores(as), constata-se que a média da formação inicial é entre 7 e 36 anos. Já o tempo que exercem efetiva docência em Educação Física escolar é de aproximadamente 10,2 anos (valor médio calculado entre os participantes), conforme distribuição no Gráfico 2.

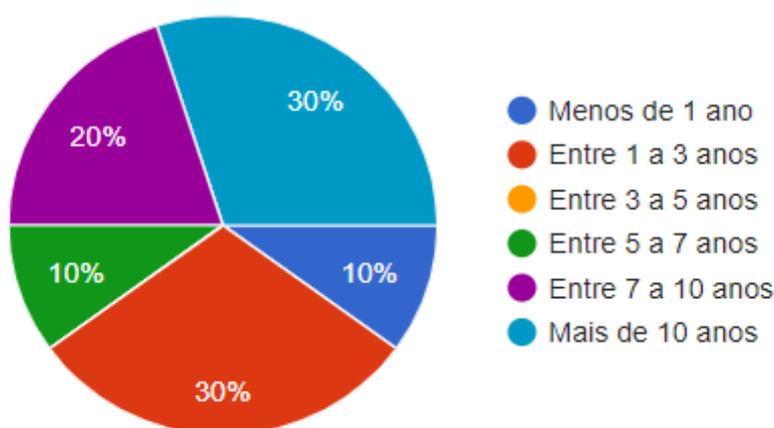
Gráfico 2 – Tempo em anos do efetivo exercício na docência em Educação Física escolar



Fonte: Autoral (2023).

Quando calculado o tempo de trabalho no IFBA, essa experiência fica entre 1 e 10 anos. Condensamos essas informações no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Tempo em anos de trabalho dos(as) professores(as) no IFBA



Fonte: Autoral (2023).

Os dados correspondentes às questões apresentadas anteriormente acerca do tempo de formação, da experiência na docência em Educação Física escolar e no IFBA estão condensados no Quadro 16.

Para abordar as questões que demandam justificativas, optamos por identificar as respostas dos(as) professores(as) com base na ordem em que foram fornecidas. Dessa forma, utilizamos um código para cada participante, sendo o primeiro questionário retornado da pesquisa designado como “COD.01”, e assim por diante, abrangendo todos os dez participantes.

Quadro 16 – Experiência docente em anos, conclusão da formação inicial, atuação na docência em Educação Física escolar, atuação na docência no IFBA, por ordem de retorno da pesquisa

CÓDIGOS	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO DE FORMADO(A)	TEMPO DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	TEMPO NO IFBA
COD.01	2016	7	Entre 1 e 5 anos	Menos de 1 ano
COD.02	2009	14	Entre 1 e 5 anos	Entre 1 e 3 anos
COD.03	2003	20	Mais de 20 anos	Mais de 10 anos
COD.04	2006	17	Entre 10 e 15 anos	Entre 1 e 3 anos
COD.05	2005	18	Entre 10 e 15 anos	Mais de 10 anos
COD.06	2009	14	Entre 5 e 10 anos	Entre 1 e 3 anos
COD.07	2005	18	Entre 15 e 20 anos	Entre 7 e 10 anos
COD.08	2010	13	Entre 10 e 15 anos	Entre 5 e 7 anos
COD.09	1987	36	Mais de 20 anos	Mais de 10 anos
COD.10	2007	16	Entre 10 e 15 anos	Entre 7 e 10 anos

Fonte: Autoral (2023).

É importante salientar que todos os participantes têm formação continuada, em nível *stricto sensu* e/ou *lato sensu*; verificou-se que há 60% com mestrado, 20% com doutorado e 90% com especializações, sendo que há um profissional com três e outro com duas especializações. As formações continuadas são em áreas relacionadas à Educação Física, como: Educação; Sciences Humaines et Sociales; Metodologia da Educação Física, Esporte e Lazer; Educação Física Escolar; Educação Física e Esporte; Educação Física Adaptada; Educação em Direitos Humanos; Educação Tecnológica e Práticas Inovadoras; Educação de Jovens e Adultos (EJA); e História da Educação. Isso demonstra um notável compromisso com a formação profissional, uma vez que todos possuem pós-graduações concluídas em diferentes níveis de ensino. Essa situação coloca o IFBA numa posição privilegiada quanto à qualificação do grupo de professores(as) se comparado a escolas de outras redes que atuam na Educação Básica.

A variedade de titulações revela também uma busca constante por aprimoramento e conhecimento, o que se traduz em um corpo docente qualificado. A presença desses profissionais

com formações diversas enriquece o ambiente de aprendizado no IFBA, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes.

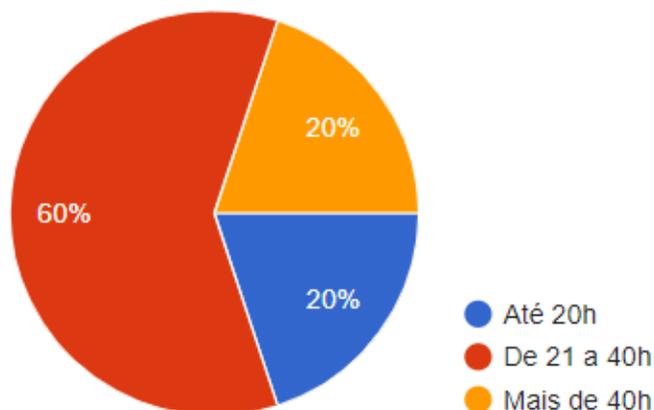
Porém, os resultados da pesquisa com os(as) professores(as) revela que a maioria deles(as) (70%) não realizaram formação continuada com foco em organizar e/ou planejar o trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Aqueles que fizeram (30%) mencionaram: “Ao início de cada ano letivo o setor pedagógico promove cursos desta natureza” e “A partir da minha pesquisa de mestrado”.

Em síntese, o grupo de professores(as) que constituem o foco da nossa pesquisa apresenta as seguintes características: a) têm formação inicial em Educação Física, majoritariamente em cursos de licenciatura; b) contam com alto grau de qualificação, tendo concluído programas *lato sensu* e/ou *stricto sensu*; c) foram contratados em regime de dedicação exclusiva; d) acumulam uma significativa experiência no campo da docência; e) desempenham funções para além do ensino, ampliando seu envolvimento na área; f) abarcam uma heterogeneidade quanto ao tempo de vínculo com o IFBA; e g) revelam diversidade quanto ao número de carga horária correspondente ao ensino dedicada ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Todas essas características nos permitem um cenário propício em termos de um entendimento real sobre o desenvolvimento do ensino de Educação Física para os CEPTIEM.

b) Compreensão do trabalho pedagógico

Enquanto a primeira parte propunha conhecer o público desta pesquisa, esta subseção é estruturada para compreender como os(as) professores(a) compreendem o trabalho pedagógico da Educação Física para o EPTIEM. Iniciamos esta subseção com a intenção de explorar a experiência dos(as) professores(as) acerca do trabalho pedagógico e analisar as categorias utilizadas.

Quanto aos dados relativos à frequência de aulas de Educação Física por semana no IFBA, 40% trabalham uma vez por semana, e 60% duas vezes por semana. A porcentagem relativa à carga horária semanal de trabalho entre os(as) professores(as) é a seguinte: até 20h: 20%; de 21 a 40h: 60%; e mais de 40h: 20%. Essas informações foram apresentadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Carga horária semanal de trabalho dos(as) professores(as) de Educação Física

Fonte: Autorial (2023).

De acordo com as respostas fornecidas a respeito do que é trabalho pedagógico (Questão 27), tivemos os mais diversos entendimentos:

Trabalho pedagógico é o trabalho material e imaterial que permite diante das práticas pedagógicas elevar o padrão teórico e prático dos alunos e alunas para dar saltos qualitativos no processo de ensino e aprendizagem (COD.01).

Preparação e execução das atividades vinculadas à formação humana e educação formal (COD.02).

Trabalho Pedagógico é o processo educacional que constitui a escuta acerca dos conhecimentos prévios que os estudantes levam para a escola; a problematização desses conhecimentos, a instrumentalização através de conhecimentos científicos; o desenvolvimento de uma catarse acerca da transformação desses conhecimentos, chegando ao avanço de uma nova prática social na vida deles (COD.03).

Trabalho de planejamento das aulas onde serão discutidos o cenário da comunidade escolar (sua realidade), os conteúdos, os métodos, os critérios de avaliação (COD.04).

É um conjunto de intenções e ações que visa um melhor engajamento de docentes, discentes e a Instituição. Não se resume a aula formal. Vai além: conhecimento de documentos, formação continuada, conhecimento técnico e as relações cotidianas dentro da Instituição (COD.05).

Buscar ferramentas a fim de mediar a construção do conhecimento considerando a função social da escola e enquanto docente na direção de uma sociedade almejada (COD.06).

O trabalho pedagógico compreende um conjunto de práticas educacionais, com objetivo de socialização de conhecimentos historicamente sistematizados, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento e integração social dos alunos e alunas (COD.07).

É a intenção apresentada através dos objetivos e métodos descritos nos planos de ensino (COD.08).

A prática da teoria (COD.09).

Toda ação sistematizada que visa melhorar as estratégias de ensino, pesquisa e extensão (COD.10).

A diversidade de perspectivas apresentadas sobre o que é o trabalho pedagógico destaca a complexidade dessa dimensão educacional e até mesmo do sentido que se dá à prática. As respostas refletem a amplitude de responsabilidades e funções atribuídas ao trabalho pedagógico, indo além do ensino formal em sala de aula. A ênfase na escuta ativa, na problematização e na instrumentalização dos conhecimentos dos estudantes ressalta a importância de uma abordagem participativa e contextualizada no processo educacional. Além disso, verifica-se a visão de que o trabalho pedagógico envolve não apenas o planejamento de aulas, mas também a compreensão do contexto social, a formação continuada e as relações institucionais. A busca por ferramentas que promovam a construção do conhecimento e a consideração da função social da escola sugerem um comprometimento em preparar os estudantes não apenas academicamente, mas também para uma participação ativa na sociedade. Em suma, as diversas concepções sobre o trabalho pedagógico refletem a complexidade e a importância do papel do(a) professor(a), bem como a necessidade de pensar a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico, conforme abordado no capítulo 2 desta tese.

Ao serem indagados sobre a existência de alguma ação coletiva de planejamento pedagógico no *campus* em que trabalham (Questão 21), 70% dos(as) professores(as) destacaram que não ocorre nenhuma ação específica, apenas a “Jornada Pedagógica para aprimorar práticas pedagógicas frente a problemáticas identificadas pelos docentes” (COD.01), a qual ocorre “no início de cada semestre letivo” (COD.08). Isso reforça a hipótese apontada na pesquisa acerca das contradições ou incongruências entre os documentos normativos e as ações relativas ao trabalho pedagógico. Esse aspecto pode ser visualizado na seguinte resposta do participante:

Nos projetos pedagógicos dos cursos, há referência à obrigatoriedade de que parte da avaliação considere o trabalho pedagógico interdisciplinar entre os componentes da mesma área. No entanto, não há programação formalizada de reuniões/encontros para o planejamento dessas atividades (COD.07).

Ainda que 30% dos(as) professores(as) tenham sinalizado a existência do planejamento coletivo a cada início de semestre/ano letivo, eles consideram que esses planejamentos

[...] são instrumentais, curtos e reduzidos a palestras ou oficinas curtas. No que se refere ao planejamento da área da Educação Física, foram realizados alguns encontros para a composição do programa de ensino. Porém, não frutificou avanços no sentido de transformar a prática pedagógica (COD.03).

Outros mencionaram apenas a existência de

Reunião de departamento e jornada pedagógica (COD.09).

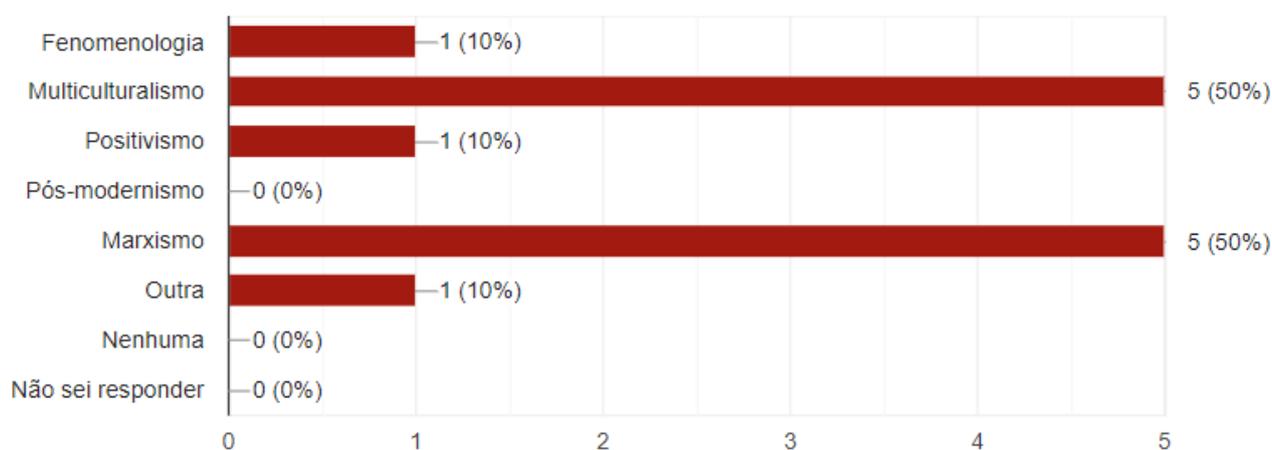
Jornada pedagógica, como também as reuniões ao longo do ano promovidas pela coordenação técnica pedagógica (COD.10).

Quanto ao planejamento específico de ensino da Educação Física no *campus* (Questão 22), 60% dos(as) professores(as) responderam que não existe, enquanto 40% confirmaram sua existência. A leitura dos questionários nos permite compreender que esse planejamento não está presente na prática pedagógica coletiva dos *campi*, o que, na realidade, é um intenso processo de desvalorização do ato de planejar. Segundo Marsiglia (2010, p. 117), “essa luta começa, em termos pedagógicos, no planejamento de ensino. O ato de planejar tem sido desvalorizado porque cada vez menos se pode planejar diante da hegemonia do ‘aprender a aprender’”.

Em concordância com Saviani (2003), o planejamento de ensino precisa ter como horizonte a qualidade daquilo que se planeja e as ações que podem subsidiar seus objetivos da maneira mais zelosa para seu atendimento. Os fundamentos da PHC nos guiam para uma proposta didático-metodológica que subsidia um planejamento de ensino que supere essas limitações das proposições do “aprender a aprender”.

Quanto à compreensão da teoria do conhecimento utilizado para o trabalho pedagógico (Questão 23), 50% dos(as) participantes utilizam a fundamentação a partir do marxismo, 50% do multiculturalismo, 10% do positivismo e 10% citam que trabalha com a fenomenologia. Há casos em que o mesmo professor trabalha com mais de um referencial. Os dados referentes a essa questão estão expressos no Gráfico 5, que apresenta uma descrição das alternativas disponibilizadas para escolha do participante.

Gráfico 5 – Fundamentação teórica do trabalho pedagógico dos(as) professores(as)



Fonte: Autoral (2023).

Nesta análise, constata-se a presença marcante de várias concepções de ensino, que fundamentaram, e ainda fundamentam, as atuais propostas de educação, em âmbito nacional e estadual, de acordo com esses princípios, considerando que toda a conjuntura da educação só oferece condições para suprir o que defendem as propostas educacionais neoliberais. Nesse sentido, a realização de um trabalho na perspectiva histórico-crítica, de acordo essa concepção pedagógica, levando em conta todo o contexto educacional, chegaria ao que se denomina, nesta pesquisa, de “ecletismo teórico”¹²⁵, o que, em nosso entendimento, significa que a “integração” de teorias divergentes resultam em uma falta de coerência ou consistência teórica.

Cabe ressaltar que os(as) professores(as), a partir do contexto do seu trabalho e da formação inicial e continuada recebida, encontram dificuldades para a compreensão e a realização de um trabalho a partir de uma teoria do conhecimento em uma perspectiva crítica. No entanto, no anseio da realização do planejamento didático-pedagógico, mesmo com o pouco que conhecem das teorias, ainda assim contribuem de forma indireta para o processo de formação humana. Desse modo, a efetivação de um trabalho crítico deve acontecer para além de uma teoria do conhecimento e de educação contra-hegemônica.

A Questão 24 é uma continuidade da Questão 23. O(a) professor(a) que tenha marcado “outra” na pergunta 23 cita a teoria do conhecimento que fundamenta o seu trabalho pedagógico. Obtivemos apenas a resposta de um participante, o qual descreveu:

Busco fundamentar meu trabalho pedagógico com base nos pressupostos da **Pedagogia Histórico-Crítica**, que, por sua vez, embasa a **Abordagem Crítico-Superadora na Educação Física**. No entanto, estamos em processo de reformulação dos projetos dos cursos, e, até o momento, tenho dificuldade em conciliar minhas intenções pedagógicas com a ementa da disciplina vigente nos cursos (COD.07, destaque nosso).

Embora o participante COD.07 tenha marcado “outra”, aqui destacamos que não há o entendimento da teoria do conhecimento, pois ele não associa o materialismo com a PHC e a abordagem crítico-superadora, ainda que ambas as teorias pedagógicas sejam fundamentadas pela teoria do conhecimento marxista. Como descrito por Triviños (2009), “o materialismo dialético não é só uma dimensão ontológica, mas também gnosiológica, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas”.

A partir das respostas fornecidas para as questões 25, 32 e 33, constata-se que os(as) professores(as) utilizam diferentes referenciais teóricos da Educação, da Pedagogia e da Psicologia na elaboração de seus planos de trabalho anual, planos bimestrais e planos de aula. Alguns utilizam

¹²⁵ Em outras palavras, os adeptos do ecletismo teórico não se limitam a uma única perspectiva teórica, mas incorporam ideias, conceitos e métodos de diversas fontes.

a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica (40%), a Teoria Psicológica Histórico-Cultural (30%) e a Educação Física Crítico-Superadora (70%). Os(as) professores(as) também mencionam influências de autores(as) específicos da área, como Celi Nelza Zülke Taffarel, João Batista Freire, Valter Bracht, Elenor Kunz, Carmen Lucia Soares, Suraya Cristina, entre outros. Alguns fragmentos das respostas dos(as) professores(as) são transcritos abaixo de forma a ilustrar o identificado:

A Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, a Teoria Psicológica Histórico-Cultural, e a Abordagem da Educação Física Crítico-Superadora, ambas alicerçadas pela teoria do conhecimento materialista histórico e dialético (COD.01).

Busco orientação na metodologia Crítico-Superadora; suas bases teóricas e epistemológicas estão dentro do meu universo de leituras, mas ainda não consigo organizar todo o meu trabalho pedagógico de acordo com as orientações e propostas da metodologia Crítico-Superadora (COD.07).

Pedagógica. No caso, tenho que seguir a proposta pedagógica da escola, que é baseada no Marxismo [...] Crítico-Superadora e Promoção da Saúde (COD.05).

Metodologia baseada em Freire, crítico-superadora de Taffarel e emancipatória. Tento retirar o que cada uma pode contribuir. Alguns acreditam não ser possível, mas considerando a necessidade é viável sim (COD.04).

Em resumo, a diversidade de referências teóricas e metodológicas reflete a complexidade e a pluralidade de abordagens adotadas pelos(as) professores(as) na elaboração de seus planejamentos didático-pedagógicos. Isso corrobora a percepção de Saviani de que, “levando em conta a educação brasileira tal como se desenvolve nas escolas, diferentes tendências pedagógicas se fazem presentes, ao mesmo tempo, na prática dos professores” (Saviani, 2019, p. 115).

Concomitantemente às problemáticas apontadas nas questões anteriores, os(as) professores(as) enfrentam diversas dificuldades e variados desafios ao desenvolver suas atividades (Questão 35) no contexto da EPTIEM no IFBA. A problemática central está relacionada, entre outros aspectos: ao corte de investimentos; à disponibilidade de materiais didático-pedagógicos; à falta de orientação didática sobre as articulações do ensino na EPT em seus diferentes níveis e modalidades; à realização da prática pedagógica de forma isolada, sem adesão do coletivo de Educação Física; à quantidade de atividades administrativas; à carga horária mínima da disciplina Educação Física; à deficiência institucional em assegurar as condições mínimas para a permanência integral dos(as) estudantes na escola; e ao histórico institucional voltado para a competição esportiva. Complementam essas questões os seguintes depoimentos:

[...] a principal ainda é a situação de realizar minha prática pedagógica isoladamente, sem adesão do coletivo de Educação Física. Isso gera uma transformação social limitada, que faz com que tenhamos menos força coletiva e social para uma transformação ampla. A resistência e a limitação da formação do coletivo de professores de Educação Física do meu *campus* é a maior dificuldade. Outro ponto de impacto gigante é que o PPI institucional que apresenta a visão de mundo a partir da PHC, desde 2013, se mantém como letra morta num documento.

Não se consegue pensar a instituição IFBA como lócus de formação de trabalhadores, que, enquanto classe e suas lutas, necessita construir uma ação ampla de modo que chegue à sociedade de verdade (COD.04).

A falta de um planejamento geral coordenado pela direção de ensino. Se fossem orquestrados momentos em diversas vezes durante o ano letivo para pensar o planejamento em conjunto e elaborar ações interdisciplinares, ajudaria a retirar dos alunos a sobrecarga de muitas atividades e avaliações e auxiliaria na construção de uma aprendizagem mais significativa (COD.06).

Na Questão 26, realizamos uma análise detalhada para verificar a congruência do planejamento didático-pedagógico com diversos documentos normativos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (PCN-Educação Física), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como a BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM), entre outros referenciais. Essa investigação busca avaliar em que medida o planejamento do trabalho pedagógico se fundamenta nesses documentos normativos essenciais para o contexto educacional. Os resultados obtidos são expressos em termos percentuais na Tabela 2, que oferece uma visão quantitativa do alinhamento do planejamento com as diretrizes e normativas educacionais.

Tabela 2 – Percentual relativo à fundamentação em documentos normativos

DOCUMENTO NORMATIVO	PERCENTUAL
BNCC	50%
BNCC-Ensino Médio	40%
Constituição Federal de 1988	10%
Declaração Universal dos Direitos Humanos	10%
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	60%
Não utiliza	10%
PCN-Educação Física	50%
Projeto Pedagógico de Curso (PPC)	10%
Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA	10%

Fonte: Autoral (2023).

6.3. LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Esta seção tem o objetivo de apresentar um panorama a respeito do que tem sido produzido, no âmbito educacional brasileiro, acerca do planejamento didático-pedagógico na EPTIEM dos Institutos Federais, nos anos iniciais de escolarização. Elegi alguns descritores, para melhor visualizar e mapear a produção acadêmica, que tratam do trabalho e das práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Educação Física nos CEPTIEM.

Um critério fundamental de que nos valem para obter mais elementos teóricos e, assim, constituir os objetivos da pesquisa foi selecionar trabalhos que dialogassem com a EF-CS, a PHC e a PsHC, referenciais teóricos adotados ao longo da presente pesquisa.

A exposição do levantamento das produções acadêmicas está organizada da seguinte maneira: no corpo do texto, há uma síntese das pesquisas que se aproximam do estudo. Sinalizamos, brevemente, como os pesquisadores discutem os conceitos-chave que se encontram na presente tese, bem como de que maneira tais pesquisas dialogam com o capítulo teórico deste trabalho e provocam reflexões ou indagações referentes à pesquisa desenvolvida. No Apêndice E, apresento quadros contendo informações acerca das publicações encontradas no levantamento realizado.

Para formar um panorama, no campo educacional, das produções acadêmicas (dissertações e teses) alusivas ao planejamento didático-pedagógico, realizamos o levantamento bibliográfico em quatro bancos de dados digitais: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD da Capes), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Repositório Institucional (RI) da UFBA e o portal denominado A Educação Física nos Institutos Federais. A coleta ocorreu no período entre 2008 e 2022, conforme descrito na Seção 6.1, Percurso da Pesquisa: levantamento dos dados.

6.3.1. Banco de dados: dissertações e teses acadêmicas

Nesta seção, apresentamos um banco de dados a respeito do que tem sido produzido, no âmbito do *stricto sensu* brasileiro, acerca do planejamento didático-pedagógico do componente curricular Educação Física nos Institutos Federais. Esta seção configura-se também como sendo complementar para o embasamento teórico do texto; ou seja, esta revisão das produções acadêmicas (teses e dissertações) teve o intuito de proporcionar maior compreensão da temática, além de disponibilizar um banco de dados com foco nas discussões voltadas para a prática pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física na EPTIEM dos Institutos Federais.

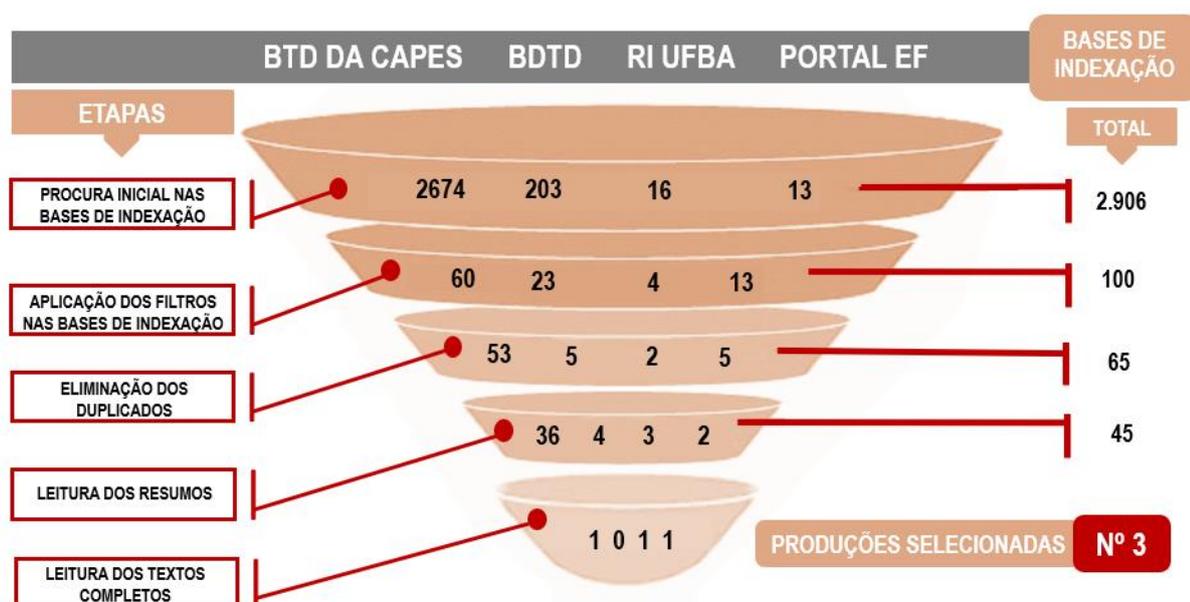
Dito isso, considerando os objetivos desta pesquisa, não tivemos o intuito de realizar uma análise minuciosa de cada produção, mas sim demonstrar as contribuições a partir da delimitação e da articulação teórico-pedagógica realizada e apresentada na seção 1.1.1, Sobre a investigação: método e princípios teórico-metodológicos da pesquisa, da Introdução desta tese.

Antes de prosseguirmos, destacamos um dos principais problemas do processo de levantamento das fontes, em específico das teses e dissertações acadêmicas brasileiras, as quais são bem limitadas: encontramos pouquíssimos trabalhos que partem do materialismo histórico-dialético

e realizam articulação entre os pressupostos da EF-CS, da PHC e da PsiHC, em particular nos CEPTIEM. Mas isso também pode ser considerado como avanço na medida em que passa a ser objeto de investigações.

Para melhor compreender e aprofundar o conteúdo das problemáticas, examinamos um extenso material sobre prática pedagógica, coletado em três âmbitos. A procura inicial nas bases de indexação resultou em 2.906 trabalhos, sendo que, com a aplicação dos filtros, permaneceram 100 produções, das quais 37 eram duplicadas, isto é, comuns a mais de uma base. Após a eliminação das teses e dissertações duplicadas, restaram 65 produções. Posteriormente à leitura dos resumos, apenas 45 produções atenderam aos critérios da revisão sistemática, permaneceram 3 produções que serviram de base à análise. A Figura 3 apresenta uma síntese desse processo e a quantidade de estudos rastreados ao longo da aplicação dos critérios.

Figura 3 – Síntese do processo de rastreamento das produções acadêmicas (dissertações e teses)



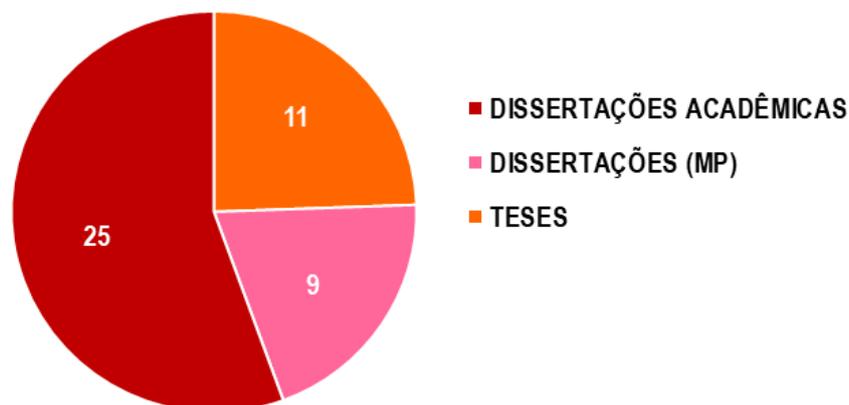
Fonte: Sistematização de dados autoral (2022).

Feita essa triagem, realizamos a leitura dos resumos das 65 produções e excluímos 20 trabalhos por identificar a discrepância diante dos critérios adotados¹²⁶ e do objeto da pesquisa, totalizando, ao final, 45 produções, como mencionado anteriormente, sendo 25 (56%) dissertações

¹²⁶ Destacamos que, entre os dados levantados nos bancos digitais, 9 produções não foram localizadas ou não permitiram o acesso ao documento anunciado: Marcilio Lourenço da Cunha (ME, 2012); Keila Miotto (ME, 2014); Valeria Matos Leitão de Medeiros (DO, 2015); Michel Carlos Calado da Silva (ME, 2018); Ademir Faria Pires (ME, 2019); Francisca Samara Marcolino (ME-PF, 2019); Cristina Ferreira de Sa (ME-PF, 2020); Eder Marcio Araujo Sobrinho (ME-PF, 2020); e Luciana Braga de Oliveira Freire (ME-PF, 2020).

resultantes de mestrados acadêmicos, 9 (20%) dissertações advindas de mestrados profissionais e 11 (24%) teses de doutorado, contemplando as quatro regiões brasileiras (15 Sul; 14 Nordeste; 12 Sudeste; 2 Centro-Oeste; e 2 Norte), conforme exposto no quadro do Apêndice E, com a síntese geral das dissertações e teses. E, abaixo, apresentamos a sistematização gráfica referente à distinção entre os graus acadêmicos das produções encontradas (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Sistematização gráfica do quantitativo das dissertações e teses encontradas com os termos de buscas nos bancos de dados digitais (2008-2022)



Fonte: Sistematização de dados autoral (2022).

O levantamento dos trabalhos acadêmicos, por exemplo, apontou para uma produção ainda incipiente dessa articulação teórica. Após a leitura dos resumos das 45 produções selecionadas nos bancos de dados, identificamos apenas 3 produções que fazem referência à EF-CS (Coletto da Silva, 2017; Andrade, 2019; Lordello, 2020); já quanto à articulação da EF-CS com a PHC, só 2 (Andrade, 2019; Lordello, 2020); e somente 1 realizou conexão com a EF-CS e a PsiHC (Lordello, 2020). Como observado, apenas Petry Rocha Lordelo realizou essa articulação com os três referenciais em sua tese¹²⁷, intitulada *O trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal Baiano: contribuições para uma educação politécnica*, defendida em 2020, na UFBA.

Em nosso levantamento, no período entre 2008 e 2022, apenas duas teses da região Sudeste citam diretamente o “planejamento de ensino”. No entanto, é válido destacar que a tese de Abreu (2020) não tem sua divulgação autorizada na plataforma Sucupira, o que impediu a sua análise; por esse motivo, só a mencionamos, mas fica a dúvida se realmente o autor tratou dessa questão.

¹²⁷ Para saber mais, confira: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31976>. Acesso: 28 maio 2022.

Quadro 17 – Levantamento planejamento de ensino

ANO	TÍTULO DA PRODUÇÃO	AUTOR(A)	SG-IES	UF	URLS
2017	Proposta curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual	Juliano Daniel Boscatto	Unesp-RC	SP	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151896
2020	Diretrizes curriculares para o ensino da Educação Física nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo	Jose Roberto Goncalves de Abreu	UFES	ES	O trabalho não tem divulgação autorizada.

Em 2013, Venturini (2013, p. 29) já enfatizava uma notória carência de pesquisas acerca da Educação Física no currículo integrado das escolas de educação profissional no Brasil, sendo que, em seu levantamento, localizou apenas quatro dissertações.

Quadro 18 – Teses e dissertações que discutem Educação Física no Currículo Integrado

TÍTULO	UNIVERSIDADE	ANO	AUTOR	MODALIDADE TESE OU DISSERTAÇÃO
O ensino da Educação Física nas engrenagens de uma escola profissionalizante	Universidade Federal de Minas Gerais	1997	José Ângelo Gariglio	Dissertação
A Educação Física no Ensino Médio e Técnico: o caso do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	2000	Mariza Carmen da Silva	Dissertação
O agir pedagógico dos professores de Educação Física no Ensino Técnico federal do estado do Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Catarina	2001	Edson Souza de Azevedo	Dissertação
A Educação Física no CETEP Marechal Hermes: um estudo no cotidiano escolar	Universidade Gama Filho	2004	Rita de Cássia Magalhães de Mello Costa	Dissertação

FONTE: Venturini (2013, p. 29), via Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial (NUTESSES).

Assim, se por um lado é possível constatar avanços no que se refere ao trato da cultura corporal na Educação Física no âmbito escolar utilizando essas referências críticas¹²⁸, por outro, é preciso reconhecer ainda a necessidade de organizar-sistematizar-executar a prática pedagógica articulada cientificamente para enfrentar as problemáticas presentes na escola pública, de forma que esse conhecimento, juntamente com todo o acervo da cultura corporal, contribua para a elevação da capacidade teórica dos(as) estudantes.

¹²⁸ Com destaque para a EF-CS, a PsiHC e a PHC.

Dessa maneira, com base nos pressupostos da EF-CS, da PHC e da PsiHC, compreendemos que a função social da escola pública gratuita é garantir a todos os estudantes, sem distinção, apropriação dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas. Portanto, apropriar-se dos conceitos da cultura corporal é uma das condições para a humanização desses sujeitos. Contudo, esse processo não acontecerá de forma espontânea; é necessária uma intervenção direta e intencional de um profissional, ou seja, do(a) professor(a).

7. CONTRIBUIÇÕES PARA A SISTEMATIZAÇÃO E A (RE)ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos básicos gerais que irão contribuir para a (re)organização e sistematização do planejamento didático-pedagógico para o ensino da Educação Física na EPTIEM, nos marcos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos, pedagógicos e metodológicos delimitados nesta tese, a saber, a EF-CS, a PHC e a PsiHC. Consideramos que esses referenciais são representantes por excelência de um subsídio que favoreça o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos adolescentes, uma vez que a atividade de ensino tem a tarefa de planejar mediações que contribuam, efetivamente, para o processo de desenvolvimento intelectual e do pensamento teórico nos adolescentes. Se os conteúdos escolares demandam uma organização, Saviani (2008) afirma que é a partir do planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas.

Por esse motivo, pontuamos as concepções tidas como essenciais entre esses referenciais para o desenvolvimento do trabalho e da prática pedagógica. Destacam-se as concepções de educação, de ser humano e de seu desenvolvimento, de escola e da afirmação por parte do papel do ensino de conceitos científicos na promoção do referido desenvolvimento, bem como a relevância da organização e da sistematização do ensino tendo em vista uma Educação Física escolar deveras desenvolvente.

Vale destacarmos, de início, que autores como Duarte (2015), Martins (2013), além do próprio Saviani (2011), têm alertado para o fato de não existir “a” forma de organização do trabalho didático na PHC. Mais que isso, como sustentam Lavoura e Martins (2017, p. 532), tem-se realizado uma “didatização e desmetodização do método da Pedagogia Histórico-Crítica”. Conforme os autores:

É válido pressupor alguns nexos causais que possibilitam explicar essa didatização e desmetodização do método pedagógico histórico-crítico, quais sejam: a) a incompreensão do caráter dialético do método pedagógico, o que leva à sua formalização expressa em passos lineares e mecânicos, sequencialmente sistematizados a partir da lógica formal do pensamento, incorrendo-se na didatização do ensino; b) a inadequada caracterização do conceito de mediação presente nessa teoria pedagógica (enquanto interposição que gera transformação), comprometendo a compreensão, por exemplo, da relação teoria e prática e da relação forma-conteúdo-destinatário; c) a falta de clareza na distinção entre método e procedimentos de ensino, com nítida hipertrofia do segundo e secundarização ou abandono do primeiro, levando conseqüentemente à desmetodização do próprio método; e d) por fim, um pretensão epistemologismo da pedagogia histórico-crítica, de forma intencional ou não, por parte daqueles que o fazem, muito ao gosto da ambiência contemporânea identificada com o debate pós-moderno, debruçando-se em torno de seus apontamentos didático-metodológicos, sem, no entanto, lançar mão da apropriação de suas bases teóricas e

históricas, seus fundamentos filosóficos e o significado político do conjunto da obra de Dermeval Saviani, o que leva à interdição da verdadeira concepção ontológica da pedagogia histórico-crítica (Lavoura; Martins, 2017, p. 532).

Saviani, em sua obra *Escola e Democracia* (2000), analisa as principais propostas pedagógicas e suas metodologias de ensino, elencando cinco “passos”¹²⁹ (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) que estruturam a relação ensino-aprendizagem.

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 142) chamam atenção para o entendimento do método: muito mais do que uma lógica das definições e muito menos que procedimentos práticos de ação em sala de aula, “mas como categorias lógicas do método pedagógico que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade”.

Desse modo, os autores evidenciam como acontece esse percurso de sistematização do método na prática pedagógica histórico-crítica:

[...] é buscando compreender como se dá o trânsito dialético de transformação, movimento e mudança das categorias do método pedagógico de uma para outra, ou seja, o movimento de transformação da problematização em instrumentalização e desta em catarse, que por sua vez pode levar a novas problematizações e instrumentalizações, de modo que a prática social no ponto de partida e no ponto de chegada seja e não seja a mesma (*Ibidem*, 2019, p. 142).

Em termos educativos, poderíamos afirmar que o movimento se dá por meio da organização sequencial e lógica dos conhecimentos. Um mesmo conteúdo é trabalhado em diferentes momentos da escolarização do indivíduo, dando a ele cada vez mais elementos à sua síntese de múltiplas determinações. Por exemplo¹³⁰: o conteúdo “água” pode aparecer desde a Educação Infantil, com características bastante empíricas (identificação, reconhecimento, utilização), passando pelo Ensino Fundamental (ciclo da água, características, estados físicos etc.), chegando ao Ensino Médio, quando o estudo da composição química da água exigirá conhecimentos sobre molécula, átomos, densidade, pressão etc.

No caso da Educação Física, poderíamos citar o ensino do futebol, o qual pode ser tratado como conteúdo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, materializando a espiralidade da incorporação das referências do pensamento, ampliando-se as referências de ensino desse conteúdo de uma unidade a outra, ou de um nível da escolarização a outro (Soares *et al.*, 1992), tematizando questões como: o futebol enquanto jogo, suas normas, regras, fundamentos e exigências técnicas e

¹²⁹ Fidedigno ao método materialista histórico-dialético, Saviani (2012) lembra que os passos só foram descritos como tal para melhor esquematizar o que foi formulado em termos de concepção de ensino da teoria histórico-crítica da educação: “Em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (2012, p. 74).

¹³⁰ Exemplo dado por Lígia Márcia Martins (2013), no II Encontro de Educadores de Limeira/SP, realizado pela Secretaria Municipal de Educação, em 24 de julho de 2019.

táticas; o futebol enquanto aspecto cultural, associativismo, participação popular e construção de processos identitários de um povo; o futebol como espetáculo esportivo, seus processos de mercantilização e subsunção ao capital; o futebol enquanto atividade de trabalho, atuação profissional e organização de classe; entre outros. Assim, ao longo de todo o processo da educação escolar, pode-se transmitir o conteúdo futebol aos estudantes de forma espiralada – devendo o mesmo ocorrer num processo simultâneo com outros conteúdos de ensino –, permitindo a compreensão de que os dados da realidade objetiva não devem ser pensados tampouco explicados isoladamente, a partir de uma lógica linear ou à luz de um etapismo educacional.

7.1.O PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO À LUZ DOS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DELIMITADOS

Partindo das questões entre o particular e o geral, entre a parte e o todo, entre o indivíduo e o coletivo do qual faz parte, vamos buscar respostas nesta investigação acerca das seguintes indagações: a) O que é planejamento didático-pedagógico?; b) O que se pretende com o planejamento didático-pedagógico na Educação Física?; e c) O que se pretende alcançar (objetivos) com esse planejamento didático-pedagógico?

É no planejamento didático-pedagógico e estando atentos ao destinatário e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino que encontramos legitimidade e respostas para as seguintes indagações: quais adolescentes queremos e precisamos formar? Quais conhecimentos/conteúdos precisamos tratar? Que sociedade queremos para viver? Que escola queremos construir? Que educação/conhecimentos precisamos priorizar?

Logo, o planejamento didático-pedagógico é entendido como um tipo de trabalho em que o resultado não se separa do ato de sua produção. Ao mesmo tempo em que formulamos uma síntese das discussões anteriores, a qual nos levará à formulação de princípios didáticos que, possivelmente, nortearão o trabalho e a prática pedagógica de professores(as) de Educação Física, precisamos situar o leitor em face de alguns embasamentos que serão essenciais na compreensão dos princípios que se seguirão, os quais tratam do processo didático – o que envolve a simbolização e a dinâmica da atividade de ensino e a atividade de estudo.

O PPP é um documento relevante e deve ser refletido no âmbito do planejamento didático-pedagógico de todos os componentes curriculares, os quais devem estar inseridos/contemplados nos currículos de cada instituto e no que explicita e almeja cada PPP, pois é preciso pensar: qual é o adolescente que se deseja formar? E, na busca dessa resposta, o PPP de cada instituto é também uma

referência para o planejamento das intervenções que buscam a transformação da sociedade.

A etapa de seleção dos conteúdos e a forma de organização de ensino e aprendizagem, para a PsiHC, assim como para a PHC e a EF-CS, são cruciais para o processo educativo gerador de desenvolvimento. Pois é na seleção, na forma e na organização dos conteúdos que se encontra a condução do planejamento das intervenções pedagógicas, o que envolve desde a seleção dos conteúdos a serem ensinados até a didática utilizada para a sua transmissão-assimilação. Para Martins e Marsiglia (2015, p. 18), a ideia de conteúdos de ensino se subdivide enquanto sua “forma” e seus “conhecimentos”, e os autores propõem a integração dos conteúdos como “formação operacional de formação teórica”, que devem ser observados dentro dos elementos da tríade “conteúdo-forma-destinatário” (Martins, 2016, p. 3).

Nessa direção, a função essencial do trabalho educativo deve estar atenta ao “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13) e pensar nas estratégias que permitirão aos adolescentes ampliar e enriquecer sua maneira de se relacionar, conhecer-se e interagir na prática social:

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2011, p. 13).

A PHC considera como elemento primordial na educação o papel desempenhado pelo professor(a) e a sua função de transmitir, a cada estudante, a cultura produzida pelo gênero humano no decorrer da história.

Gama (2015), em sua tese de doutorado *Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*, ajuda-nos apresentando a síntese dos elementos fundantes da PHC (projeto histórico, concepção de ser humano, teoria do conhecimento, educação e trabalho educativo), conforme exposto no Quadro 19.

Quadro 19 – Elementos fundantes da Pedagogia Histórico-Crítica

FUNDAMENTOS	CONTEÚDO
PROJETO HISTÓRICO	<p>O autor desenvolve uma crítica ao projeto histórico capitalista (sociedade dividida em classes com interesses antagônicos), de onde emerge a necessidade de sua superação, apontando o projeto histórico socialista não como um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade, mas como produto das leis de desenvolvimento do próprio capitalismo, para o que a revolução é necessária e o proletariado tem papel fundamental (SAVIANI, 2005a, p. 224). Segundo Saviani, os índices de exclusão tendem a se agravar na sociedade capitalista, o que gera mais problemas que ela é incapaz de resolver, dada sua lógica brutal de concentração econômica nos grandes monopólios. Para tanto, é necessário romper com essa estrutura socioeconômica que socializa crescentemente a produção, o trabalho, mas mantém em mãos privadas os meios de produção, para o que “a imensa riqueza produzida pela humanidade deixará de beneficiar parcelas minoritárias em detrimento da maioria e reverterá em benefício de todos e de cada um dos seres humanos” (2010a, pp. 31-32). Por outro lado, na sociedade comunista, segundo este, superadas as relações capitalistas de produção, o mundo resultante da objetivação deixa de ser alheio, inimigo e hostil em relação ao indivíduo e passa a ser a confirmação da sua individualidade” (2010c, p. 427), ou seja, conforme Marx, superar a alienação para alcançar-se o pleno desenvolvimento da individualidade livre e universal. Desta forma, dada a negação do modo como é organizado o sistema burguês de ensino (2005a, p. 233), não é possível prescindir da educação socialista numa sociedade marcada pela divisão de classes (2005a, p. 245-246). Nesta perspectiva, é necessário abolir toda forma de dominação ou de privilégio socializando os meios de produção e instaurando uma forma social em que todas as conquistas da humanidade sejam compartilhadas igualmente por todos os homens: a sociedade comunista (2013, pp. 11-12).</p>

CONCEPÇÃO DE SER HUMANO

Saviani se vale da obra clássica de Marx e Engels para definir o que é o ser humano, como ele se forma e se produz. Assim, o conceito de essência humana passa a coincidir com a práxis, ou seja, o homem passa a ser entendido como ser prático, produtor, transformador, cuja explicação última está no fenômeno histórico da divisão do trabalho (SAVIANI, 2004b, pp. 37-38). Sendo assim, se apropria da definição de ser humano em Marx, a qual não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado, mas é em sua realidade, o conjunto das relações sociais que trava. Portanto, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em sua própria subjetividade formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem, se forma homem. Assim, para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado” (SAVIANI, 2004b, p. 46), portanto a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida no mesmo ato em que ele produz sua existência ao transformar a natureza de acordo com suas necessidades” (2009, p. 06). Segundo o autor, “se para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência, ao fazer isso ele inicia o processo de transformação do mundo natural criando um mundo humano (o mundo da cultura). Esse processo implica, primordialmente, a garantia da subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material). Entretanto, para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais (SAVIANI, 2009). Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais”. “Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho” (2010c, p. 426). A atividade vital como atividade autorrealizadora é a única forma de o indivíduo se efetivar como um ser genérico, isto é, um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano. [...] Superando-se as relações sociais de produção que tornam o trabalho uma atividade alienada, supera-se também a relação alienada que obriga o indivíduo a fazer da vida genérica apenas um meio para a sobrevivência e consequentemente supera-se a contradição entre a individualidade e a condição de ser genérico. Por fim, transforma-se nesse mesmo processo de superação do capitalismo a relação do ser humano com o outro ser humano” (2010c, p. 429). Os aspectos históricos e ontológicos da formação humana unem-se no pensamento de Marx numa perspectiva dialética de criação das condições de humanização a partir das relações sociais alienadas. Outro aspecto destacado pelo autor acerca desta relação é que somente assim se cultivam ou se criam sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais humanas. Pois não apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, se constituem unicamente mediante a existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias” (MARX, 1985, p. 150 *apud* SAVIANI e DUARTE, 2010c, p. 428).

TEORIA DO CONHECIMENTO

Neste elemento, coerentemente com a crítica que faz à sociedade e a concepção de ser humano, delimita a teoria do conhecimento a partir da qual vai examinar o problema da educação. Saviani parte das categorias e leis da concepção filosófica de Marx, e do método, “método da economia política”, considerando a categoria de “concreto”, abordando seu significado, discutindo a concepção marxista no quadro da filosofia moderna e contemporânea de forma a examinar sinteticamente as implicações dessa concepção para a pedagogia. O autor distingue o concreto real do concreto pensado, considerando que “O todo, na forma em que aparece no espírito como totalidade pensada, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível” (Idem, *Ibidem*), isto é, conceitualmente. Já o concreto real, antes do processo de conhecimento, assim como depois, “conserva sua independência fora do espírito” (Idem, *Ibidem*). Trata-se de uma concepção claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos. Assenta-se, portanto, em duas premissas fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2006, p. 38). Observa-se claramente nesta concepção como é possível ao ser humano conhecer. Este método é a base da Pedagogia Histórico-Crítica, e se expressa da seguinte maneira: “o movimento que vai do empírico (“o todo figurado na intuição”) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (a análise), constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). Em síntese, ir do todo à análise das partes e retornar/reconstruir a síntese de relações. E não parar na análise das partes como a concepção empirista de ciência (SAVIANI, 2004b, p. 45). É a partir daí que propõe chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna. Se apoiando na lógica dialética como forma de superação da lógica formal (SAVIANI, 2006, p. 44). Esse procedimento, afirma o autor, permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano, foi explicitado sob o nome de lógica dialética formulada a partir de Hegel, no início do século XIX. Assim, se a lógica formal é a lógica das formas, portanto, abstrata, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento.” (SAVIANI, 2007c, p. 107-108). Além disso critica veementemente o clima cultural impulsionado desde a publicação do famoso livro de Lyotard, *A condição pós-moderna*, em 1979, que vem sendo chamado de “pós-moderno”, o qual se centra no mundo da comunicação, na informática, nas máquinas eletrônicas, na produção de símbolos, e coloca de lado a razão como faculdade capaz de captar o real, de pôr ordem no caos, de estabelecer princípios explicativos que nos permitiriam compreender como o mundo está constituído. Este ideário se expressa no âmbito da educação como: “a) neoprodutivismo, que subverte as bases socioeconômicas que o pensamento pedagógico buscava encontrar nas ciências sociais; b) neoescolanovismo, que metamorfoseia as bases didáticas que se procurava definir pela pedagogia entendida como ciência da educação; e c) neoconstrutivismo, que faz refluir as bases psicopedagógicas que se buscava construir pelas investigações da ciência psicológica” (SAVIANI, 2007d, pp. 21-22).

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO/ESCOLA

Mantendo a coerência teórica, o autor entende que Educação é uma realidade das sociedades humanas, portanto “atividade especificamente humana cuja origem coincide com a origem do próprio homem; é no entendimento da realidade humana que devemos buscar o entendimento da educação” (SAVIANI, 2005, p. 224). Desta forma, na medida em que o homem se empenha em compreender a realidade, busca intervir nesta de maneira intencional, a partir do que vai se constituindo um saber específico que, “desde a Paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média, chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia” (SAVIANI, 2007c, p. 100). Assim, a educação é entendida como “mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007c, p. 110). Portanto, “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008a, p. 13). Explica ainda que a educação se desenvolve, originariamente, de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais. Quando esta forma originária é institucionalizada dará origem às instituições educativas, as quais correspondem a uma educação de tipo secundário, derivada da primeira. Se valendo de Bourdieu e Passeron (1975, p. 53-75 *apud* SAVIANI, 2005b, p. 29), aponta a diferença entre trabalho pedagógico primário, que se guia por uma pedagogia implícita, e trabalho pedagógico secundário, que se guia por uma pedagogia explícita. Este último configura-se como trabalho pedagógico institucionalizado ou trabalho pedagógico escolar. Isso não significa dizer que a educação na sua especificidade, como ação propriamente pedagógica, detenha o monopólio exclusivo do exercício do trabalho pedagógico secundário. Como exemplos, para além da instituição familiar voltada ao exercício da educação espontânea (trabalho pedagógico primário), aponta instituições como sindicatos, igrejas, partidos, associações de diferentes tipos, leigas e confessionais, que, além de desenvolver atividade educativa informal, podem, também, desenvolver trabalho pedagógico secundário, seja organizando e promovendo modalidades específicas de educação formal, seja mantendo escolas próprias em caráter permanente (SAVIANI, 2005b, p. 29). Desta forma, Saviani afirma que o papel da escola “consiste na socialização do saber sistematizado. [...] Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (SAVIANI, 2008a, p. 14). O autor diferencia a pedagogia concreta, a que considera os educandos como indivíduos concretos, e a pedagogia tradicional que considera os educandos como indivíduos abstratos, e a pedagogia moderna que considera os educandos como indivíduos empíricos (SAVIANI, 2006, p. 44-45). Aponta que a pedagogia histórico-crítica considera os educandos enquanto indivíduos concretos, que se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste estudante concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu, do mesmo modo que a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda das gerações anteriores. O estudante empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses concretos, por isso a importância em distinguir o estudante empírico e o estudante concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos estudantes deve corresponder sempre aos interesses do estudante concreto. Ressalta que sua criatividade vai se expressar na forma como assimila as relações herdadas e as transforma (SAVIANI, 2006, p. 45). Com isto, empreende uma crítica ao esvaziamento da função precípua da escola ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados pela descrença no saber científico e a procura de “soluções mágicas” do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos e fórmulas semelhantes vêm ganhando as cabeças dos professores. Aponta que, com isto, estabelece-se uma “cultura escolar” de desprestígio dos professores e dos estudantes que querem trabalhar seriamente, e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar” o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (SAVIANI, 2007d, pp. 30-31).

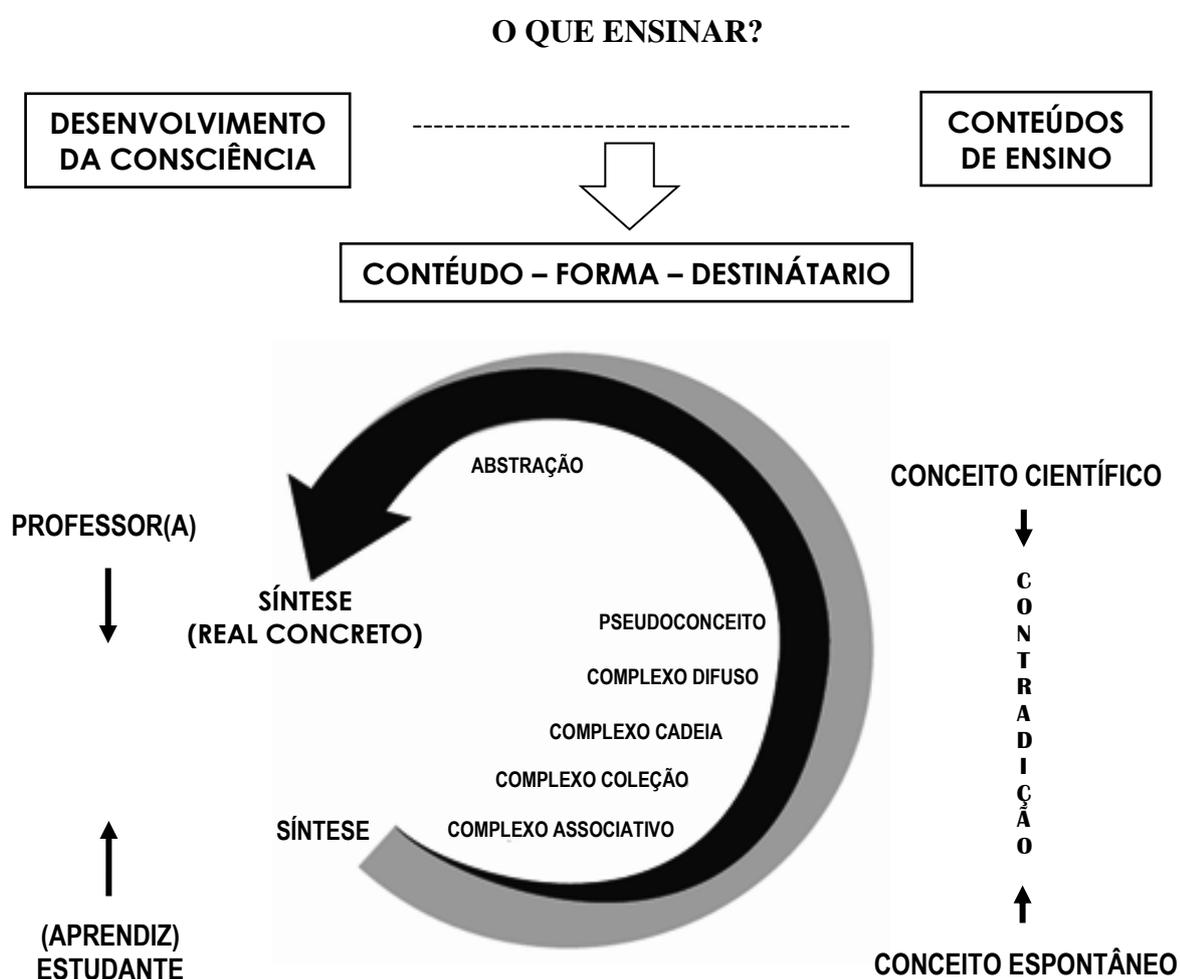
CONCEPÇÃO DE TRABALHO EDUCATIVO	Este elemento é explicado a partir da compreensão da categoria trabalho na acepção de Marx enquanto processo de produção de bens necessários à existência humana, distinguindo o trabalho material e trabalho imaterial. Para produzir materialmente, os seres humanos necessitam antecipar em ideias os objetivos da ação, o que inclui o aspecto do conhecimento acerca das propriedades do mundo real (ciência), da valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos se situam em outra rubrica de categoria de produção, a do trabalho não material, que trata da produção do saber, e a educação situa-se nesta categoria, especialmente naquela em que o produto não se separa do ato de produção. Esta é a especificidade do trabalho educativo, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008a, p. 12-13).
--	--

Fonte: Gama, 2015, p. 72-75. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18205/1/tese_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf.

Assegurar unidade entre esses elementos se impõe como uma das exigências a serem respondidas pelo planejamento didático-pedagógico realizado pelo(a) professor(a) em relação a sua prática pedagógica.

Assim, cabe a nós destacar que o planejamento didático-pedagógico demanda o reconhecimento da tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013), que pressupõe o que vai ser ensinado, como o será e a quem se ensina, conforme representamos na Figura 4, que se apresenta na sequência.

Figura 4 – Tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013)



Fonte: Elaboração a partir das contribuições de Martins (2013).

Como observado na Figura 4, o movimento se dá pela tríade destinatário-conteúdo-forma, proposta por Martins (2013). Se nos recordarmos das discussões anteriores, começamos elucidando as bases do desenvolvimento psíquico do indivíduo na sua concretude (destinatário), passamos a discutir sobre o movimento histórico e epistemológico das representações dos compostos (conteúdo)

e, neste momento, o enfoque se dará na formulação didática (forma) para um ensino que proporcione o desenvolvimento intelectual e teórico do estudante, a partir da síntese da relação indissociável dessa tríade.

Cabe enfatizar que faremos uma sistematização teórica, formulando possibilidades que possibilitem a (re)organização e a orientação do planejamento didático-pedagógico do(a) professor(a) de Educação Física quando se propõe a ensinar o conteúdo relativo a jogos. Essas proposições são princípios didáticos e jamais devem ser entendidas como um receituário do que fazer na prática pedagógica. Na relação totalidade-particularidade-singularidade, os princípios didáticos se configuram como uma particularidade e necessitam ser colocados em um contexto específico (singularidade) para adquirir o seu caráter prático efetivo. Só o(a) professor(a), imerso(a) na prática social local, poderá fazer esse movimento de transpor para a singularidade as possibilidades dos princípios didáticos, visto que só ele(a) conhece as condições específicas do contexto em que está inserido(a).

A relação apontada precisa ficar clara ao(a) leitor(a), para que não caiamos no reducionismo dos fundamentos do método com procedimentos de ensino engessados e mecanizados. Nesse sentido, o método pedagógico, com base nesses referências teóricas, deve ser entendido como

[...] um conjunto articulado de fundamentos lógicos, os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir de professores na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 122).

Logo, “não desejamos formalizar passos lineares e mecânicos que expressam uma sistematização da lógica formal da ação pedagógica, pois assim chegaríamos erroneamente a procedimentos de ensino descolados da realidade do contexto escolar” (Souza Silva, p. 138). Além disso, não queremos negar o trabalho específico de cada professor(a). Os procedimentos, técnicas e ferramentas de ensino devem ser empregados na prática pedagógica, porém não compete aos princípios didáticos formular ou ditar sobre essas questões sem conhecer as condições concretas do ambiente escolar em que cada professor(a) está inserido(a).

Então, cabe a pergunta: se a proposta deste trabalho não é apontar os procedimentos, qual é, afinal, a intenção de apresentar essas contribuições do planejamento didático-pedagógico? Devemos recordar que, na perspectiva teórica delimitada nesta tese, a prática social é concebida como prática humana universal, ou seja, enquanto prática humana genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Nesse sentido, compreendemos que, a partir da análise da dinâmica histórica da elaboração das representações estruturais, apontando as necessidades históricas, e a partir dos fundamentos psicológicos e pedagógicos adotados de forma coerente, podem-se formular

possibilidades daquilo que é essencial para um ensino comprometido com o verdadeiro desenvolvimento intelectual e teórico dos indivíduos. Essas proposições terão caráter de princípios norteadores para a (re)organização do planejamento didático-pedagógico de Educação Física e não como procedimentos de ensino.

Por isso, concordamos com a seguinte afirmação de Pasqualini (2015, p. 201):

A sistematização de princípios para a organização do ensino equivale a formular enunciados sintéticos de caráter geral (e, portanto, abstrato) que possam nortear o planejamento e a efetivação da atividade docente nas (diversas e singulares) situações concretas de ensino. Consideramos que esse tipo de formulação teórica pode exercer um influxo significativo sobre a prática pedagógica em sala de aula, sem, contudo, incorrer na formulação de “receituários” que pudessem supostamente ser aplicados em quaisquer contextos dispensando a análise das especificidades das condições particulares e singulares enfrentadas pelo professor.

Outra questão que o(a) leitor(a) pode se perguntar: se já existem princípios didáticos gerais formulados a partir da EF-CS e da PHC, o que resta para esta pesquisa apresentar? A nossa defesa é que os princípios, ou fundamentos didáticos gerais, são importantes para nortear o trabalho pedagógico, mas eles não dão conta das especificidades que cada área do conhecimento exige no momento da prática pedagógica. Ou seja, o(a) professor(a) de Educação Física escolar, quando pretende ensinar, por exemplo, o conteúdo dos jogos e brincadeiras de matrizes africanas, precisa ter o conhecimento dos fundamentos gerais que orientam a prática de qualquer professor(a), tendo como base a EF-CS e a PHC, assim como precisa conhecer os princípios norteadores para o ensino do conteúdo específico em questão e ter o entendimento sobre a etapa do desenvolvimento em que os estudantes se encontram. Isso se dá pelo fato de que, ao mediar os elementos didático-pedagógicos para a particularidade de um conteúdo específico da cultura corporal, há a exigência de novas formulações que só esse tipo de conhecimento pode proporcionar para a prática dos(as) professores(as).

Dessa forma, o(a) professor(a) precisa considerar os fundamentos da didática geral, porque, apesar de não dar conta da especificidade dos conteúdos de cada área do conhecimento, é ela que unifica o trabalho coletivo dos(as) professores(as) de modo amplo, assim como relaciona a prática docente como um todo. Esses fundamentos não podem ser desconsiderados, tais como: 1) a dimensão ontológica da atividade pedagógica; 2) a defesa da transmissão de conhecimentos; 3) o pleno domínio do objeto do conhecimento pelos professores; 4) a concepção ampliada de eixo e dinâmica de ensino; 5) os percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos entre ensino e aprendizagem; entre outros. Defendemos, assim, que, para um planejamento de ensino a partir da EF-CS e da PHC, o(a) professor(a) de Educação Física deve ter na orientação de sua atividade os princípios gerais da didática e os princípios didáticos particulares dos conteúdos que visa ensinar.

A PHC advoga que o trabalho pedagógico seja levado a cabo por anos, de forma sistematizada e intencional, o que exige o planejamento de conteúdos de modo articulado a cada série/ano/etapa e em cada área de conhecimento.

Ao tratarmos do saber sistematizado na Educação Física a partir da EF-CS, nos reportamos à cultura corporal como seu objeto de estudo (Coletivo de Autores, 1992, 2009; Taffarel, 2009; Escobar, 2009).

Nesse processo de alicerçar uma proposta pedagógica, fazemos referência, em especial acerca da EF-CS, à obra *Metodologia do ensino de Educação Física*, elaborada por um Coletivo de Autores, publicada em 1992 e reimpressa em 2009. Essa obra propõe que toda proposta metodológica, além de sustentar-se em determinadas premissas pedagógicas, necessita ter claros os princípios de **seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino** (Coletivo de Autores, 2009, p. 32). Em relação à seleção dos conteúdos, os autores apresentam três princípios básicos.

O primeiro é “**a relevância social do conteúdo**, que implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar” (Coletivo de Autores, 2009, p. 32).

O segundo princípio é relativo à **contemporaneidade do conteúdo**, no sentido de garantir “aos estudantes o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo”, dos acontecimentos, bem como do avanço da ciência e da técnica. Isso não significa abandonar o passado, mas estudar o que há de clássico nesse processo. Nesse sentido, os autores citam a compreensão de Saviani (1991, p. 21) sobre o que é clássico: “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

O terceiro princípio apresentado pelo Coletivo de Autores (2009, p. 33) refere-se à seleção dos conteúdos de ensino; ele diz respeito à **adequação às possibilidades sociocognoscitivas do(a) estudante**, é a necessidade do(a) professor(a) considerar as capacidades cognoscitivas e práticas dos(as) estudantes e o conhecimento que já possuem sobre o objeto de estudo.

Em relação à organização e ao trato metodológico dos conteúdos, os autores apresentam quatro princípios que se articulam entre si. Inicialmente o Coletivo (2009, p. 33) ressalta o princípio do **confronto e da contraposição de saberes**, que enfatiza a necessidade de levar em consideração o que o(a) estudante já conhece e apresentar-lhe um novo conhecimento, o que põe em compartilhamento as referências do conhecimento científico com o conhecimento cotidiano, ultrapassando o senso comum.

O segundo princípio é o de **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**, em que se abordam os conteúdos de forma simultânea, substituindo a lógica de etapas pela de ciclos de incorporação das referências de pensamento, de maneira que o(a) estudante compreenda-os como

“dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre casa dado” (Coletivo de Autores, 1992, p. 33). Verifica-se uma clara articulação entre esse princípio e o terceiro, o da **espiralidade da incorporação das referências do conhecimento**; ao buscar superar o etapismo, ou seja, a noção de que um conhecimento é imprescindível para a apropriação do seguinte, o que passa a orientar a apropriação do conhecimento pelo(a) estudante são as “formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (Ibidem, p. 33).

Se o conhecimento tem que ser continuamente ampliado, evidencia-se o quarto princípio, o da **provisoriedade do conhecimento**, ou seja, o conhecimento nunca é conclusivo, final, mas é produto da historicidade, possui uma gênese e um desenvolvimento, como todas as produções humanas, que expressam um determinado estágio da humanidade. Com isso, o estudante pode desenvolver-se como sujeito histórico.

Essas sistematizações realizadas pelo Coletivo de Autores (1992 e 2009) nos apontam um caminho para uma compreensão da produção humana e possibilitam significativas mudanças no trato dos conteúdos da Educação Física escolar no EPTIEM, além de indicarem as características específicas: “**diagnóstica, judicativa e teleológica**”. Diagnóstica, porque permite uma leitura e um julgamento da realidade; judicativa, porque julga por meio de uma visão ética os interesses de determinada classe social; e, por fim, teleológica, porque busca uma direção, podendo ser esta conservadora ou transformadora da realidade.

Segundo Clímaco (2022, p. 111), “estes princípios curriculares necessitam ser implementados, avaliados e aprofundados nos currículos escolares”. E a contribuição de Saviani (2005) e Gama (2015) sobre politécnica, na dinâmica curricular, tem como eixo, ao longo dos níveis de ensino, o enfrentamento das contradições do sistema capitalista/racista, de forma que a educação de nível médio enfrente a contradição entre o homem e o trabalho, e a do ensino superior, por sua vez, leve ao enfrentamento da contradição entre o homem e a cultura.

Dito isso, o Coletivo de Autores (1992, p. 36) sistematizou o trato com o conhecimento da cultura corporal em ciclos de escolarização, a fim de superar o ensino etapista, podendo inclusive lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, construindo um pensamento de forma espiralada, ampliando-se no pensamento teórico do(a) estudante ao longo de cada ciclo, de maneira que ele(a) consiga assimilar e apropriar-se dos conhecimentos.

A respeito do quarto ciclo (Ensino Médio), o Coletivo de Autores (2009, p. 36-37) propôs o aprofundamento da sistematização do conhecimento. O(a) estudante adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele, começa a perceber, compreender e explicar que há

propriedades comuns e regulares nos objetos. É nesse ciclo que o(a) estudante lida com a regularidade científica.

Isso possibilita construir não apenas uma cultura de esporte diferente na comunidade escolar, com significados e organização própria, mas também possibilita trabalhar simultaneamente outros conteúdos organizados para o ciclo do Ensino Médio. Conforme proposto pelo Coletivo de Autores (1992), esses conteúdos são descritos no Quadro 20.

Quadro 20 – Seleção de conteúdos para o Ensino Médio segundo o Coletivo de Autores (1992)

Jogo	Conteúdos que possibilitem a prática organizada entre escola/comunidade; cujo conteúdo implique no conhecimento aprofundado das técnicas e táticas, bem como da sua arbitragem; sobre o entendimento da capacidade geral e específica de jogar.
Ginástica	Formas ginásticas que impliquem conhecimento científico/técnico/artístico aprofundando diferentes modalidades de ginástica para permitir o planejamento do processo de treinamento numa perspectiva crítica do significado a ela atribuído socialmente.
Dança	Danças que impliquem conhecimento aprofundado científico/técnico/artístico da dança e da expressão corporal em geral, que possibilitem comunicação/informação dos interesses sociopolíticos e culturais da comunidade.
Luta	Abordada paralelamente nos diversos conteúdos e representada na obra especificamente com a capoeira, contextualizando-a com a luta de emancipação do negro no Brasil, e a sua esportivização.

Fonte: Coletivo de Autores (1992, p. 48-60).

Considerando que, para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os estudantes a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (Saviani, 2009a).

Segundo Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 13):

A delimitação das finalidades (para que ensinar), do(s) objeto(s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições) compõe o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta prática pedagógica denominada ensinar, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações pedagógicas concretas as quais não podem ser substituídas por uma formalização esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”.

É necessária a compreensão dos elementos que se articulam a partir da formulação de dinâmica curricular – trato com o conhecimento, organização escolar e normatização, com destaque ao aspecto do trato com o conhecimento, que envolve a seleção, a organização e a sistematização lógica e metodológica do conhecimento (Coletivo de Autores, 2009).

Como sintetiza Micheli Ortega Escobar (1997, p. 67-68):

A organização do trabalho pedagógico compreende, também, os processos da seleção do conteúdo ou conhecimento, objeto de estudo da série ou ciclo; da sua organização ao longo dos graus, séries e/ou ciclos de ensino e da sistematização – formação dos conceitos ou sistemas de generalizações conceituais –, que permite aos estudantes apreender as regularidades e os nexos internos do conhecimento em questão. Na seleção do conhecimento precisam ser contempladas, também, as possibilidades de distribuição dadas pela natureza do conhecimento – distribuição que depende dos interesses da classe dominante –, não obstante estar esta sujeita às condições dos estudantes para apreendê-lo e às condições da escola para torná-lo apreensível, a partir da organização das condições espaçotemporais e da normatização escolares. A organização do conhecimento ao longo das séries e/ou ciclos é dada pela forma como a escola promove a assimilação do conhecimento pelos estudantes, forma essa resultante da vinculação de uma determinada teoria do conhecimento com uma determinada abordagem da psicologia cognitiva indicadas pela teoria pedagógica. A essência da fundamentação lógico-psicológica da estrutura da disciplina determina a forma que um dado conhecimento assume em cada uma das diferentes séries e incide sobre a fixação do tempo necessário para os estudantes aprendê-lo, considerando, ou não, suas diferenças individuais (Escobar, 1997, p. 67).

O processo de sistematização, dirigido à formação do pensamento científico dos estudantes, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real – em que se encontram dados substanciais e não substanciais –, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou “sistemas de generalizações conceituais que proveem os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações”, expõe Davidov (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das “representações”, quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos.

Conforme posto, na base do processo de escolarização residem os conteúdos disponibilizados pelo ensino que se voltam à formação de domínios e habilidades operacionais, mas que, à medida que ocorre o desenvolvimento do indivíduo, devem ser gradualmente superados pelos conteúdos conceituais, tendo em vista a formulação do conhecimento teórico-conceitual pela via das abstrações.

Esse percurso demanda, por conseguinte, que a atenção ao destinatário leve em conta as atividades-guia que pautam a periodização histórico-cultural do desenvolvimento, bem como que se tenha clareza de que os modos de pensar mudam ao longo da vida.

Para tal, é imprescindível que o(a) professor(a) busque uma forma de mediar os conhecimentos historicamente produzidos. Isso é possível a partir do momento que consideramos o planejamento de ensino como um instrumento intencional que deve ser organizado para a prática pedagógica do(a) professor(a), contribuindo para o(a) estudante no processo de aprendizagem, da constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade na qual está inserido(a).

Ao tomar a relação entre os conteúdos escolares e o ensino da cultura corporal nas aulas de Educação Física escolar, é relevante apresentar as concepções consideradas essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e que nesse caso estão relacionadas com os pressupostos do

método materialista histórico-dialético e dos referenciais teórico-metodológicos críticos da PHC, da PsiHC e da metodologia crítico-superadora de ensino da Educação Física escolar.

Na primeira série do Ensino Médio o estudante aprende uma sucessão ou sequência de conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente. Na maioria das vezes os conteúdos são diferentes. Isso pode ser observado constantemente em alguns livros didáticos e em determinados programas de ensino. Por exemplo, em Educação Física propõem-se como conteúdos de ensino para o Ensino Médio: brincadeiras e jogos no primeiro trimestre; esportes no segundo trimestre; e ginásticas no terceiro trimestre. Esses conteúdos são apresentados aos estudantes por etapas, como se o entendimento de esporte dependesse do de jogo, o de ginásticas do de esporte, e assim por diante. Esse tratamento, essa forma de apresentação, dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do estudante, na medida em que trata os conteúdos de maneira isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade:

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos estudantes a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente (Coletivo de Autores, 1992, p. 31).

Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque “o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (Varjal, 1991, p. 35 *apud* Coletivo de Autores, 1992, p. 32).

No exemplo dado, pensar ar, água, terra, homem e meio ambiente é pensar o mundo natural na sua relação com o mundo social. O conhecimento, a representação do real no pensamento sobre eles vai se construindo à medida que as referências do pensamento vão se ampliando. A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma daquela que está na quarta série, nem da que frequenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água. O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado? Rompe-se dessa forma com a linearidade com que é tratado o conhecimento na escola. Essa ruptura informa um outro princípio curricular para a organização dos conteúdos, o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento (Coletivo de Autores, 1992, p. 33).

Cabe agora lembrar que a função social do(a) professor(a), cujo embasamento da prática consiste nesses referenciais, é transmitir os conteúdos escolares mais desenvolvidos, para que o estudante possa compreender a realidade em seu entorno na sua totalidade. Ou seja, o objetivo é disponibilizar os instrumentos necessários para que o indivíduo possa desenvolver intelectualmente um pensamento teórico que possibilitará compreender a realidade à sua volta na sua essência, elevando a sua compreensão da síntese à análise, por meio da análise. Nesse sentido, de acordo com o objeto de estudo desta tese, o objetivo, na condição de professores(as) de Educação Física, é transmitir os conhecimentos clássicos da cultura corporal, reproduzindo-os como síntese de múltiplas determinações. Isso, a fim de possibilitar o desenvolvimento psíquico dos estudantes, elevando seu pensamento a operar pela análise e síntese da realidade, na sua concretude, captando aquilo de mais

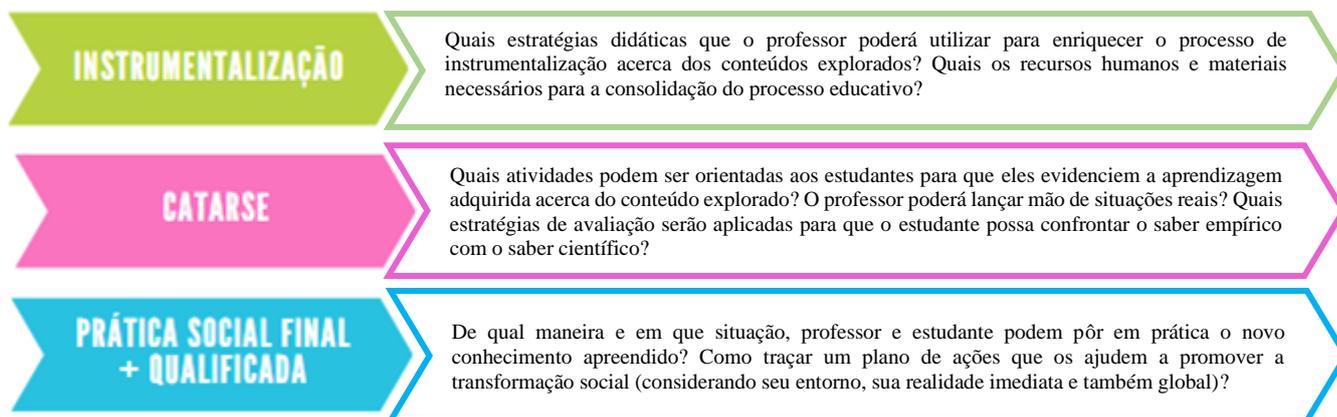
essencial. Além disso, é importante relacionar esses conhecimentos com outros conceitos, para que, assim, se possa alcançar a compreensão da realidade posta para além da sua imediatez.

Dessa forma, fica o alerta aos(as) professores(as) de Educação Física a ultrapassarem a função de treinadores(as) de competências e habilidades, uma vez que aqui é requerida uma postura didático-pedagógica mediativa em relação aos estudantes, provocando-os a refletir, interpretar e compreender sua realidade e as questões socioculturais a partir de seus conhecimentos prévios e da sua prática social, problematizando, ampliando e aprofundando esses saberes para que o estudante aja com protagonismo na elaboração e transformação de sua leitura de mundo, gerando uma nova ação, uma prática social mais qualificada.

Visando situar o método materialista histórico-dialético na dinâmica do trabalho pedagógico, Saviani (1984, 2008) propõe cinco passos/momentos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final), conforme apresentado na Figura 5, que, na qualidade de momentos articulados e interdependentes, ultrapassam o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si; ou seja, não podemos realizar a leitura reducionista da PHC, tentando converter os referidos passos/momentos em procedimentos de ensino.

Figura 5 – Proposta de dinâmica do trabalho pedagógico com base em Saviani, considerando os cinco passos/momentos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final)





Fonte: Autoral (2023).

Diante do exposto, seguimos para a compreensão dos cinco passos/momentos pedagógicos propostos por Saviani (2009).

Compreendemos a prática social inicial como o ponto de partida. Nesse momento, professor(a) e estudante partem do mesmo ponto, porém em posições diferentes: o(a) professor(a) tem uma visão sintética do conhecimento e da realidade, já o estudante possui uma visão sincrética, baseada em suas vivências imediatas e em um entendimento superficial do conhecimento e da realidade objetiva.

O segundo momento é a problematização, em que se apresentam as questões que precisam ser problematizadas, ou, ainda, resolvidas, na prática social, situação em que se expõe o próprio conhecimento que precisa ser dominado, aquele que corresponde ao que se tem de mais desenvolvido e acumulado pelo gênero humano. A problematização e a instrumentalização não ocorrem de forma descolada uma da outra, porque, conforme se desvela a problematização, as interferências vão sendo realizadas a fim de instrumentalizar os problemas em questão de análise.

O terceiro momento é o da instrumentalização, em que são disponibilizados os instrumentos teóricos e práticos tão necessários para que sejam superados os problemas apresentados no momento anterior, conhecido também pela apropriação dos instrumentos culturais.

O quarto momento, chamado de catarse, visa à “assimilação e incorporação dos instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 143); esse é o ponto culminante do processo de ensino.

A catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que, na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas, permite saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade), e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno (Marsiglia *et al.*, 2019, p. 20).

A problematização, a instrumentalização e a catarse são momentos que não acontecem de forma isolada ou de maneira linear; pelo contrário, são pontos que se interligam entre si e se complementam, qualificando a aprendizagem e desenvolvendo o intelecto do adolescente. Vale ressaltar que a catarse ocorre em diferentes momentos da prática pedagógica, e uma catarse acerca de um determinado conteúdo pode levar o estudante a outras várias catarses. Para tanto, cabe ao(a) professor(a) captar esse movimento e complexificá-lo por meio de novas problematizações e instrumentalizações.

Em síntese, o planejamento didático-pedagógico tem a prática social como ponto de partida do planejamento de ensino, problematizando a prática social, oferecendo os instrumentos necessários para que o estudante alcance uma visão sintética do conhecimento, permitindo-lhe analisar de maneira mais complexa a prática social, que não será mais tal e qual aquela que se efetivava no ponto de partida, pois agora ela conta com o avanço propiciado pelas mediações teóricas de análise dos fenômenos (Saviani, 2009).

A apresentação dos momentos do método foi organizada em uma sequência para um melhor entendimento; no entanto, eles não acontecem em forma de passos pré-determinados e estanques, mas, sim, como momentos que se articulam em direção à superação da prática social inicial. Tampouco se deve encaixar as aulas ou os conteúdos de Educação Física de maneira mecânica nos cinco passos/momentos da PHC sem levar em consideração o método materialista histórico-dialético, ou “que a Pedagogia Histórico-Crítica é um recurso que pode ser facilmente trocado por uma sequência didática” (Messeder Neto, 2021, p. 144). “Trata-se da redução de uma teoria pedagógica revolucionária a um conjunto de procedimentos fixos e aplicáveis somente em determinadas situações e segmentos de ensino” (Ibidem, 2021, p. 144-145).

É necessário buscar assegurar na organização do planejamento didático-pedagógico a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e os nexos entre os diferentes conteúdos. Através do trato com os conteúdos da cultura corporal ao longo dos anos, permitir ao estudante ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade.

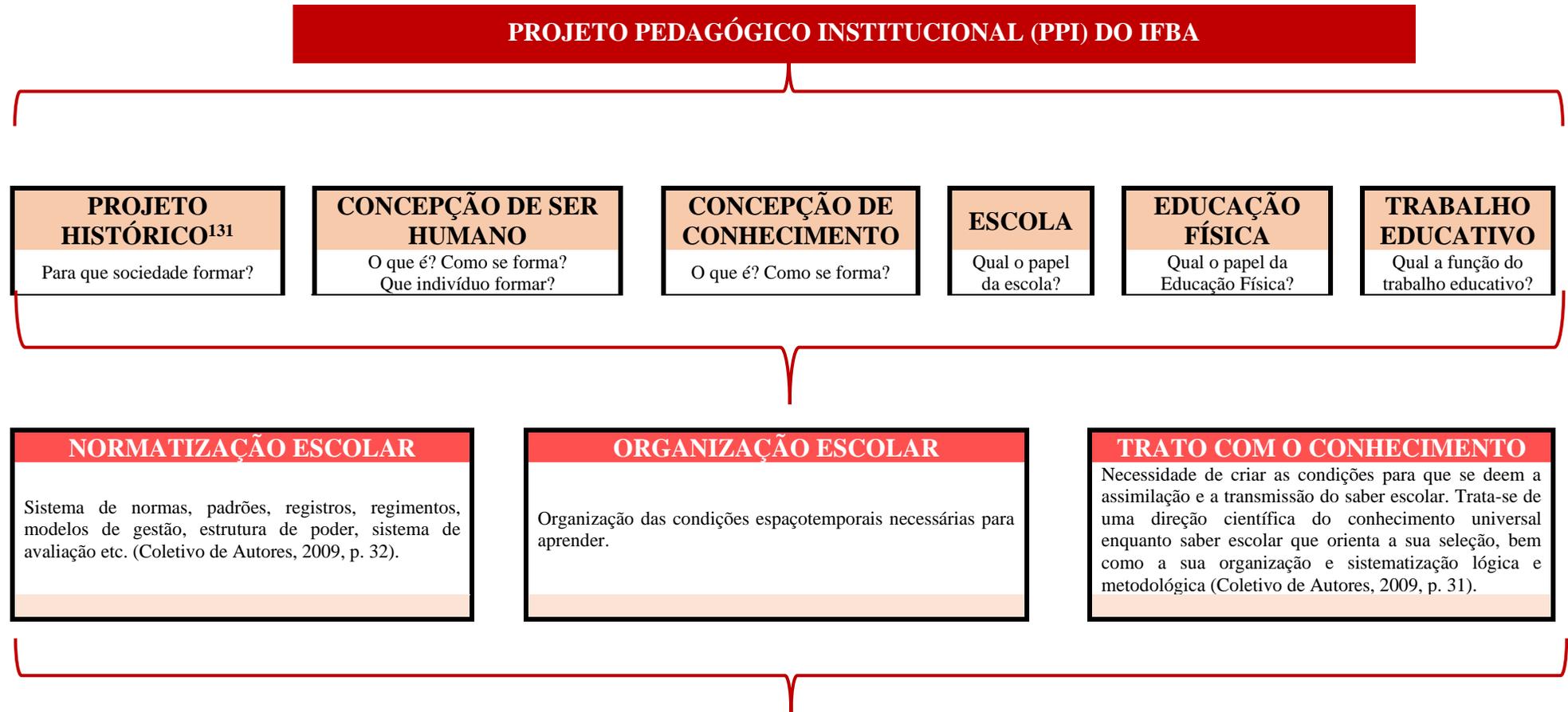
Segundo Oliveira (2017, p. 74), é necessário o(a) professor(a) reconhecer que

[...] o trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo perpassa pelos fundamentos pedagógicos e psicológicos para o trato com o conhecimento da cultura corporal no quarto ciclo: 1) *concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano*; 2) *concepção histórico-cultural de adolescência*; 3) *concepção omnilateral e politécnica de educação*; 4) *trato com o conhecimento universal dos conteúdos de ensino da cultura corporal*; 5) *cultura corporal como objeto de estudo da educação física*; 6) *concepção ampliada de formação docente*, e 7) *articulação dialética entre os princípios de seleção dos conteúdos e os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento expressos no trato com o conhecimento*, elaboramos uma proposta de trato com o conhecimento a partir da ginástica que nos permita objetivar estes fundamentos na prática social concreta, produzindo as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, assim como defendemos como

tese deste estudo. É tomando esses fundamentos como lastros do trabalho educativo que poderemos superar os pseudoconceitos rumo ao desenvolvimento do pensamento científico, logo da personalidade dos indivíduos.

Nesse sentido, nossa proposição aponta para as contribuições fundamentadas na EF-CS, na PHC e na PsiHC como apresentado no Organograma 2, com a síntese dos princípios teórico-metodológicos, categorias e unidades para organizar e sistematizar o planejamento didático-pedagógico. Essa compreensão se baseia nas contribuições do Coletivo de Autores (1992, 2009), de Escobar (1997) e de Gama (2015).

Organograma 2 – Síntese acerca dos princípios teórico-metodológicos, categorias e unidades para organizar e sistematizar o planejamento didático-pedagógico



¹³¹ Conforme Freitas (1987, p. 122-140), o projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e dos meios que deverão ser colocados em prática para a sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto e está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios: “a discussão dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é necessária para que se entenda melhor a aparente identidade do discurso ‘transformador’”.

ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

DESTINATÁRIO

Considerar o sujeito a quem se destina, o desenvolvimento conquistado por ele até então e as peculiaridades de sua faixa etária.

CONTEÚDOS

Seleção do conhecimento.

FORMA

Organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse e prática social final.

Teoria Psicológica Histórico-Cultural

Teoria Pedagógica Histórico-Crítica

Educação Física Crítico-Superadora

Fonte: Contribuições da Autora (2023), adaptado de Coletivo de Autores (1992, 2009), Escobar (1997) e Gama (2015).

Conscientes dos limites de uma tese, na próxima seção faremos mais uma aproximação no sentido de tornarmos rica em determinações a resposta ao nosso problema de pesquisa, contribuindo para a organização e a sistematização de elementos que indiquem os fundamentos do trato com o conhecimento da cultura corporal no componente curricular da Educação Física. Certamente, trabalhos concluídos e em desenvolvimento apoiam-nos nesta tarefa, que é coletiva, assim como se fazem necessários outros estudos para avançarmos nos desdobramentos mais específicos da sistematização lógica e metodológica do conhecimento e na sua organização ao longo dos anos e níveis escolares.

7.2. ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, apresentamos uma possibilidade de planejamento didático-pedagógico da Educação Física para o quarto ciclo de escolarização, colocando-nos no horizonte do esforço coletivo¹³² que tem sido feito nas últimas décadas para a elaboração de fundamentos propositivos da EF-CS. Também ressaltamos a atenção dos(as) professores(as) para a necessidade de se apropriarem dos fundamentos pedagógicos da PHC e dos psicológicos da PsiHC, pois são essas referências que embasam a proposta apresentada ao longo desta tese.

Partimos do entendimento de que a EF-CS e a PHC são, sem dúvidas, marcos na práxis pedagógica brasileira. São referenciais teóricos e metodológicos que orientam a organização e a sistematização do planejamento didático-pedagógico, assim como a materialização de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, resgatando a transmissão do conhecimento científico como tarefa central da instituição escolar na formação e emancipação humana.

Diante disso, chegamos a uma síntese acerca dos princípios teórico-metodológicos, categorias e unidades para organizar e sistematizar o planejamento didático-pedagógico, os quais englobam os princípios processuais da prática pedagógica de Educação Física na EPTIEM.

Em síntese, a estrutura de planejamento didático-pedagógico proposta buscou considerar:

DESTINATÁRIO
Neste caso, os adolescentes. Quem é esse adolescente? Qual seu contexto social? Quais suas necessidades? Qual seu período atual de desenvolvimento? Quais características são esperadas para esse ciclo de escolarização e periodização?

¹³² É necessário considerar a gênese e as condições em que cada produção é elaborada.

NORMATIZAÇÃO ESCOLAR
Os documentos institucionais do IFBA. Quais concepções de adolescência e de sociedade se evidenciam nesses documentos? Lista de documentos institucionais do IFBA, Quadro 21.

Quadro 21 – Documentos institucionais do IFBA

GERAL	
DOCUMENTO	LINK
Estatuto do IFBA	https://portal.ifba.edu.br/paulo-afonso/acao-a-informacao/documentos/institucional/geral-1/estatuto-do-IFBA
Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-BA	https://portal.ifba.edu.br/irece/menu-ensino/normas-academicas/organizacao-didatica-ensino-medio.pdf
ACADÊMICO	
DOCUMENTO	LINK
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024	https://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/acao-rapido/pdi-2020-2024/pdi_ifba2020-2024_web.pdf
Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA	https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf
Plano Individual de Trabalho (PIT)	
Relatório Individual de Trabalho (RIT)	
Orientações Didático-Pedagógicas para Elaboração do Plano de Ensino ¹³³	https://portal.ifba.edu.br/paulo-afonso/acao-a-informacao/documentos/institucional/academicos/Orientacoes-Didatico-Pedagogicas-Elaboracao-Plano-Ensino

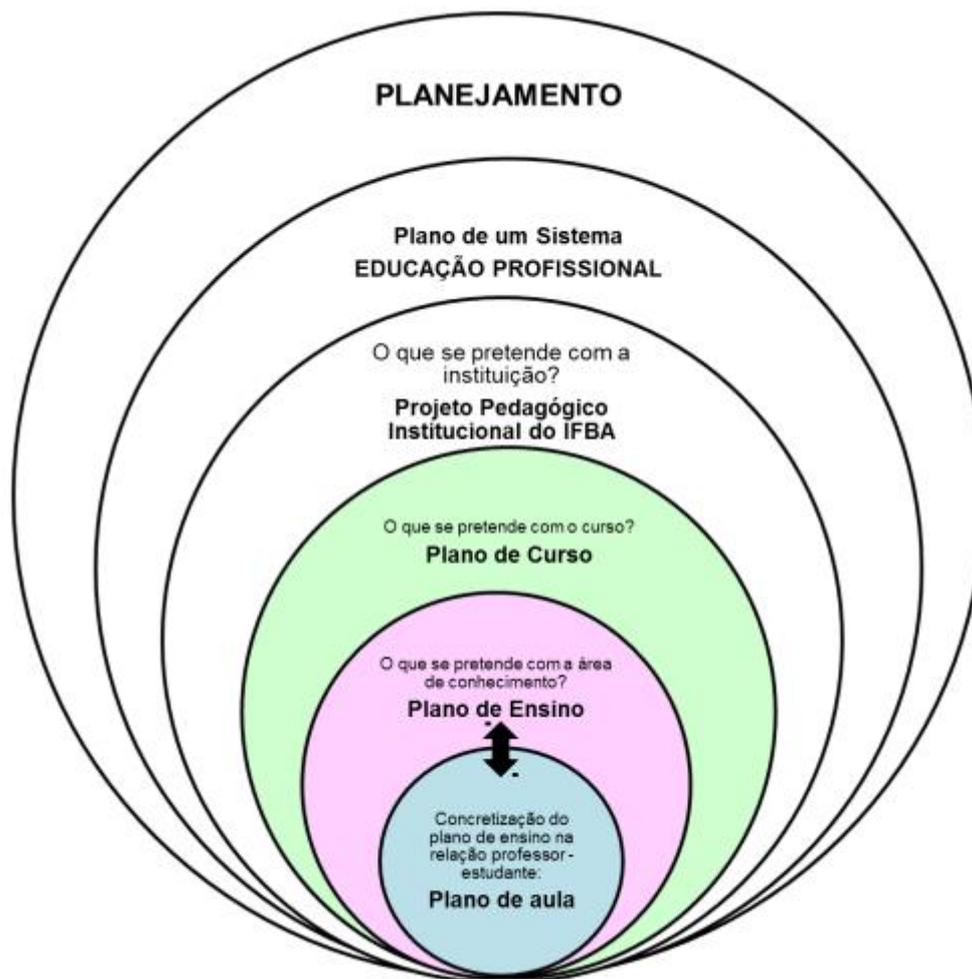
Fonte: Autoral a partir dos documentos institucionais do IFBA disponíveis nas páginas oficiais.

Sobre os documentos institucionais, há o Plano Individual de Trabalho (PIT) e o Relatório Individual de Trabalho (RIT). PIT e RIT são os documentos que descrevem as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelos docentes em cada semestre letivo.

Gostaríamos de destacar as Orientações Didático-Pedagógicas para Elaboração do Plano de Ensino do *campus* de Paulo Afonso (IFBA, 2015), documento que traz diretrizes de como sistematizar o planejamento anual/semestral e/ou modular do ensino-aprendizagem, tendo em vista a intencionalidade do ato de educar, conforme a Figura 6 e a descrição, apresentadas respectivamente a seguir:

¹³³ Apenas o *campus* Paulo Afonso possui ou compartilha publicamente esse documento.

Figura 6 – Relação entre os tipos de plano e o planejamento



Fonte: Orientações didático-pedagógicas para elaboração do plano de ensino (Equipe Multidisciplinar do IFBA *Campus* de Paulo Afonso/Pedagogia, 2015, p. 3).

Segundo as Orientações Práticas para Execução do Planejamento (Equipe Multidisciplinar do IFBA *Campus* de Paulo Afonso/Pedagogia, 2015, p. 3), ao planejar, deve-se considerar:

- A realidade do estudante e o contexto em que está inserido: quem é o nosso estudante e qual o acesso que tem a determinados bens culturais;
- As condições maturacionais: faixa etária, desenvolvimento e conhecimentos prévios;
- O IFBA *campus* de Paulo Afonso e suas condições reais: materiais didáticos, quadra esportivas, laboratórios, recursos didáticos (livros, jornais, revistas, vídeos, TIC, *data show*, dentre outros);
- Lembrar que a proposta do plano de aula é para os estudantes atingirem;
- Verificar se todas as atividades voltam-se para o alcance dos objetivos propostos e atendem aos conteúdos;
- Selecionar e guardar algumas atividades para servir como diagnóstico em algumas situações;
- Observar se os estudantes estão alcançando os objetivos no decorrer do processo educacional;
- No início de cada aula, pensar na frase: ao final da aula espero que os(as) estudantes sejam capazes de: só pensar na mensagem;

- Verificar, após a elaboração do plano, se os procedimentos permitem que os estudantes aprendam o conteúdo, se a avaliação selecionada possibilita verificação da aprendizagem daquele conteúdo e o alcance dos objetivos expressos no plano descrito;
- Os planos devem apresentar algumas características como: ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade. Os planos não devem ser rígidos, precisam estar em constantes revisões, ofertando modificações frente às condições reais, conforme Libâneo (2001);
- Descrever os procedimentos ou estratégias em tópicos (listar itens) ou em forma de redação, de forma que caracterizem sem estar escrito a introdução, o desenvolvimento e a conclusão da aula.

Dando sequência à estrutura de planejamento didático-pedagógico:

TRATO COM CONHECIMENTO/CONTEÚDOS ENQUANTO SUA FORMA
Trata-se do processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados da cultura corporal, sob a forma de esportes, danças, jogos, brincadeiras, lutas, ginástica, entre outros.
CONTEÚDOS ENQUANTO SUA DIMENSÃO TEÓRICO-EPITEMOLÓGICA
Trata-se dos conhecimentos historicamente produzidos e reinterpretados pela humanidade, transformados em conteúdos/conhecimentos escolares – conceituar, identificar, relacionar, analisar, conhecer, compreender.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Objetivos pretendidos de acordo com as intencionalidades de cada intervenção pedagógica. É válido ressaltar que, ao formular objetivos, é importante levar em conta duas dimensões básicas: o que aprender? (evidencia o conteúdo científico a ser apropriado pelos estudantes) e para que aprender? (evidencia a finalidade da apropriação do conteúdo – uso social fora da escola), e os objetivos pretendidos de acordo com as intencionalidades de cada intervenção pedagógica.
PROCESSO AVALIATIVO
Compreensão do conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado (Hoffmann, 2012).

É fundamental ter clareza que o estudante evidencia seu estado de desenvolvimento, suas concepções, vivências, percepções, bem como os conceitos próximos ou remotos acerca do conteúdo explorado. Já o(a) professor(a) evidencia seu grau de compreensão sobre o conteúdo, que geralmente é mais elevado que os dos estudantes.

Nessa direção, a função essencial do trabalho pedagógico deve estar atenta ao “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13) e pensar nas estratégias que permitirão aos adolescentes ampliar e enriquecer sua maneira de se relacionar, conhecer-se e interagir na prática social:

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Saviani, 2011, p. 13).

O trato com o conhecimento expressa a direção epistemológica e os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Tais conteúdos não devem ser apenas ensinados; precisam de uma ligação indissociável à sua significação humana e social (Coletivo de Autores, 2009, p. 32).

Devido ao tempo histórico e às condições objetivas em que elaboramos esta tese, apresentamos alguns exemplos de produções ancoradas nos pressupostos ontológicos da PHC, alinhados aos fundamentos da EF-CS.

Partindo dessa referência, temos alguns exemplos de organização do trabalho didático da Educação Física para a Educação Básica, reformulações do currículo básico em âmbito municipal e estadual. O estado do Paraná, por exemplo, reorganizou no início da década de 2000 a estrutura curricular de toda a Educação Básica, elaborando o Livro Didático Público de Educação Física para o Ensino Médio do Estado do Paraná (Paraná, 2006), assim como as Diretrizes Curriculares da Educação Física do Estado do Paraná (Paraná, 2008).

O mencionado livro didático foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes do(a) professor(a), para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento.

Os conteúdos classificados como estruturantes desse livro didático seguiram a essência da proposta da metodologia crítico-superadora. Esses conteúdos são:

- Dança: deve ser desenvolvido partindo do princípio básico da superação dos limites e das diferenças corporais, sendo considerada como uma manifestação da cultura corporal que trata das expressões artísticas, estéticas, sensuais, criativas e técnicas que se materializam nas danças típicas, folclóricas, de rua, clássicas etc.
- Esporte: deve ser desenvolvido considerando as técnicas e táticas para a autonomia durante o jogo, levando em consideração os aspectos positivos e negativos da competitividade e a lógica mercadológica que rege os caminhos do esporte enquanto um fenômeno social de relevância.
- Ginástica: deve ser desenvolvida objetivando a compreensão dos alunos sobre os limites corporais e a relação do corpo com os padrões estéticos socialmente determinados a partir dos diferentes tipos de ginásticas.
- Jogos e Brincadeiras: devem ser desenvolvidos como práticas corporais que se complementam, compondo um conjunto de possibilidades que permitem ampliar a interpretação da realidade ludicamente.

- Lutas: devem ser desenvolvidas considerando a sua historicidade em relação com diferentes formas da cultura humana construídas e articuladas às simbologias que expressam seu significado.

Enquanto conteúdos estruturantes, assim como a metodologia crítico-superadora defende, as Diretrizes Curriculares da Educação Física entendem que

[...] o conceito de Cultura Corporal tem como suporte a ideia de seleção, organização e sistematização do conhecimento acumulado historicamente, acerca do movimento humano, para ser transformado em saber escolar. Esse conhecimento é sistematizado em ciclos e tratado na forma historicizada e espiralada. Isto é, partindo do pressuposto de que os alunos possuem um conhecimento sincrético sobre a realidade, é função da escola, e neste caso também da Educação Física, garantir o acesso às variadas formas de conhecimentos produzidos pela humanidade, levando os alunos a estabelecerem nexos com a realidade, elevando-os a um grau do conhecimento sintético (Paraná, 2008, p. 45).

Assim, as Diretrizes propõem a necessidade de problematizar esses conteúdos a partir de alguns elementos socialmente produzidos, os denominados Elementos Articuladores (Paraná, 2008, p. 54-56):

- I. Corpo: elemento que deve problematizar a fragmentação corporal, a fim de que se constitua a consciência crítica de que o corpo consiste na totalidade da essência humana.
- II. Desportivização: deve possibilitar a reflexão sobre o movimento oposto à lógica capitalista em relação às práticas corporais esportivas, considerando a possibilidade de vivenciá-las sem consumi-las em sua forma de mercadoria.
- III. Diversidade: deve ampliar a discussão sobre a utilização do tempo livre do indivíduo a partir de formatos culturais em diferentes grupos sociais.
- IV. Lazer: deve ampliar o debate sobre a utilização do tempo livre do indivíduo a partir de formas culturais dos diferentes grupos sociais.
- V. Ludicidade: esse elemento deveria permitir o contato com a perspectiva lúdica, auxiliando na interação da relação entre o imaginário e o real e as diferentes funções que são assumidas nesse contexto.
- VI. Mídia: deve fomentar a discussão sobre o papel influenciador exercido pelos meios de comunicação sobre as práticas corporais e concomitantemente instigar o debate sobre a contradição presente na noção de estética ao corpo em relação à saúde.
- VII. Mundo do Trabalho: deve possibilitar a discussão referente à relação entre o indivíduo e o trabalho a partir da relação estabelecida entre as classes sociais através do salário.

- VIII. Técnica e Tática: deve propiciar aos alunos a realização de práticas corporais com autonomia para além da ideia de padronização do movimento, isto é, tentar compreendê-las como instrumentos de inserção social.

Os temas específicos de cada Conteúdo Estruturante foram distribuídos, apresentado um bloco de temas no qual as Diretrizes determinam a autonomia do(a) professor(a) para selecioná-los com base na sua realidade regional (Paraná, 2008, p. 88-89). Dessa maneira, os temas foram divididos da seguinte forma:

Quadro 22 – Conteúdo estruturante e conteúdos básicos apresentados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Física do Estado do Paraná (Paraná, 2008)

CONTEÚDO ESTRUTURANTE	CONTEÚDOS BÁSICOS
ESPORTE	Coletivos Individuais Radicais
JOGOS E BRINCADEIRAS	Jogos de tabuleiro Jogos dramáticos Jogos cooperativos
DANÇA	Danças folclóricas Danças de salão Danças de rua
GINÁSTICA	Ginástica artística/olímpica Ginástica de condicionamento físico Ginástica geral
LUTAS	Lutas com aproximação Lutas que mantêm a distância Lutas com instrumento mediador Capoeira

Fonte: Paraná (2008).

Os princípios que norteiam a avaliação para as Diretrizes Curriculares da Educação Física do Estado do Paraná (Paraná, 2008) são ancorados na PHC e se justificam por defender que o documento almeja a articulação entre ensino e aprendizagem, com base no PPP da escola aliado ao seu processo histórico, considerando ainda o comprometimento e o envolvimento individual e coletivo dos estudantes durante esse processo.

Há também algumas teses, a exemplo da apresentada por Josiane Cristina Clímaco (2022) *Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico-superadora para o ensino da dança na formação de professores de Educação Física*¹³⁴, desenvolvida no PPGEduc UFBA. Em especial, no

¹³⁴ Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36930>. Acesso em: 25 mar. 2022.

capítulo 5, acerca da “Cultura Corporal e Matrizes Africanas: possibilidades pedagógicas do trato com o conteúdo dança na formação de professores/as de Educação Física” (Clímaco, 2022, p. 106-122), é apresentada de forma ímpar a exemplificação das possibilidades de essência de tratar os conteúdos da cultura corporal, em especial a dança, com base nas matrizes africanas de conhecimentos e valores.

Mencionamos também a dissertação de Simone Maria Gomes de Sousa Pereira (2021), *Proposta didática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: da prática social inicial à prática social final*, defendida pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão/Campus São Luís/Monte Castelo, em 2021.

Outro exemplo de materialização do planejamento didático-pedagógico foi o trabalho desenvolvido pela Profa. Erica Cordeiro Cruz Sousa e pela convidada Profa. Josiane Cristina Clímaco, na I Unidade do componente curricular de Educação Física, no IFBA/Campus Irecê, de forma não presencial em plataformas digitais, em horários pré-definidos, durante as Atividades Educacionais não Presenciais Emergenciais (AENPEs 2021)¹³⁵. Ele contou com a presença dos estudantes dos primeiros anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Biocombustível, Informática, Eletromecânica, e o segundo ano do Curso de Biocombustível. O objetivo principal foi realizar atividades pedagógicas que ampliassem e qualificassem o desenvolvimento da cultura corporal, considerando os desafios do momento pandêmico, das medidas restritivas e do trabalho/estudo remoto.

A seguir, tentaremos exemplificar os momentos teórico-metodológicos da PHC, observados na Figura 5, considerando os cinco passos/momentos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final).

- Na prática inicial os(as) professores(as) desvela(m) o conhecimento empírico dos(as) estudantes acerca do conteúdo a ser explorado;
- Definir as estratégias de dialogar com a turma;
- Sondar e registrar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes a serem explorados, ou seja, sua expressão do senso comum, do que é perceptível, da totalidade empírica;
- Registrar o uso que os estudantes fazem do conteúdo na prática cotidiana;
- Registrar também as contribuições do conteúdo em relação à dimensão social e a como este se apresenta;

¹³⁵ Mais informações disponíveis em: <https://portal.ifba.edu.br/irece/noticias-2/noticias-2021/realizado-festival-on-line-de-cultura-corporal-da-disciplina-de-educacao-fisica-do-ifba-campus-irece-2021>. Acesso em: 6 nov. 2023.

- Fazer uso de recursos diversificados (pesquisas, vídeos, revistas etc.), para demonstrar aos estudantes que o conteúdo explorado está de fato presente no seu cotidiano;
- Registrar as percepções dos estudantes no contato com os materiais apresentados;
- Provocar os estudantes para que explicitem o que mais gostariam de saber sobre o conteúdo apresentado, sob diferentes aspectos que não estão no contexto programático.

Partimos do estudo sobre as determinações históricas (gênese) que levaram ao surgimento/desenvolvimento de Danças, Jogos e Brincadeira de Matrizes Africana; passamos pela reflexão desses conteúdos enquanto manifestação da cultura brasileira que reúne diferentes dimensões; e destacamos a riqueza de músicas e de ritmos que dão vida à prática (a exemplo da capoeira), bem como suas principais vertentes e técnicas corporais. A intenção é que os estudantes compreendam as formas dessas atividades na atualidade, analisando criticamente sua tendência de esportivização e o processo de mercadorização que perpassa todas as práticas da cultura corporal em nossa sociedade.

Considerando o nível de desenvolvimento intelectual e teórico dos estudantes acerca do conteúdo programático a ser tratado, define-se o ponto de partida para a apropriação do novo conhecimento e o ponto de chegada a um nível superior de conhecimento, ou seja, mais qualificado.

A **problematização** é o segundo passo do método dialético de construção do conhecimento escolar. Portanto, deve viabilizar aos estudantes a superação do conhecimento adquirido nas relações do cotidiano (sincrético e fragmentado sobre o fenômeno) para o conhecimento científico, propiciando-lhes uma compreensão mais qualificada sobre as questões que envolvem a prática social. Nessa fase é importante e necessário questionar a realidade advinda da prática social inicial, para estimular as percepções dos estudantes. Ao relacionar o conteúdo explorado com questões do cotidiano dos estudantes, problematizando e explorando situações reais, o conhecimento científico, sistematizado, passa a ter maior significado para eles.

O planejamento do(a) professor(a) deve abordar as diversas dimensões (conceitual, histórica, social, política, filosófica e outras.) do tema explorado, evidenciando a importância dos conhecimentos.

A problematização é fundamental na transição entre a prática e a teoria, entre o empírico, o cotidiano e a cultura elaborada. Representa o momento do processo em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.

- Elaborar questões problematizadoras que tenham relação com a prática social e com o conteúdo a ser explorado e que envolvam aspectos conceituais sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos, operacionais, ambientais etc.;
- Explicitar aos estudantes que transformar conteúdos formais e estáticos em questões dinâmicas é relevante para o processo de construção do conhecimento;
- Contemplar as dimensões mais pertinentes e relacionadas ao conteúdo: históricas, sociais, econômicas, políticas, éticas etc.;
- Definir a relevância das dimensões de acordo com o conteúdo, com a turma e com os objetivos, com o intuito de ampliar a aprendizagem do estudante;
- Registrar as questões problematizadoras para balizar as atividades, podendo, por exemplo, elaborar cartazes e deixá-los expostos na sala até finalizar o estudo do tema;
- Realizar a correlação do conteúdo com a prática social, com o cotidiano dos estudantes;
- Argumentar aos estudantes que a apropriação e a compreensão dos conceitos científicos referentes aos conteúdos explorados têm como principal objetivo encontrar soluções para os problemas do cotidiano, e isso contribui para a tomada de consciência crítica e o conseqüente processo de emancipação humana;
- Ressaltar que a abordagem do conteúdo nas diferentes dimensões representa a totalidade que constitui a realidade de um determinado momento histórico.

Já a **instrumentalização** consiste na etapa em que a mediação do(a) professor(a) é fundamental para que o saber sistematizado seja acessado pelos estudantes, com vistas a que o assimilem e o reconstruam e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.

Através da mediação do docente, acontece o confronto do saber empírico com o saber científico, viabilizando aos estudantes responder às questões sociais do seu cotidiano, de maneira crítica. Porém, ressaltamos que tais conteúdos devem ser explorados sempre de forma contextualizada, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento, para que os estudantes percebam a construção histórica desses conteúdos e as relações sociais intrínsecas a eles. Através da interdisciplinaridade, os estudantes conseguirão apreender a realidade de maneira crítica e em suas diversas dimensões.

- Expor os conteúdos científicos de forma elaborada e sistemática;

- Provocar os estudantes a constituírem seus conceitos, a partir de suas percepções acerca do que foi apresentado, estabelecendo relações entre as diversas partes do conteúdo e do conteúdo com o contexto social;
- Apresentar atividades desafiadoras que estimulem o raciocínio dos estudantes e os façam refletir sobre as questões;
- Fomentar a pesquisa sobre os conteúdos explorados, a fim de ampliar o conhecimento dos estudantes acerca desses conteúdos;
- Propor atividades em grupos, debates enriquecedores, experimentos, entrevistas com pessoas que desenvolvem atividades relacionadas ao conteúdo tratado, aproximando os estudantes da realidade concreta;
- Utilizar tecnologias e possibilitar esse uso ao estudante: vídeos, filmes, computadores para pesquisas *online* etc.;
- Provocar os estudantes para a reelaboração de conceitos, ou a desconstrução de conceitos baseados no senso comum, considerando conceitos científicos, a partir de questionamentos, explicações mais claras, retomadas de conteúdos mais complexos, através de uma ação interativa entre professor(a) e estudante;
- Dialogar sempre com os estudantes, enquanto mediador do conhecimento.

A **catarse** constitui-se como a etapa de elaboração da síntese do conhecimento construído ao longo do processo. Nesse momento, sintetiza-se o conhecimento científico adquirido em relação a um determinado fenômeno, que, ao ser analisado em sua totalidade, apresenta-se de forma clara e consciente. A catarse é o ponto de chegada, em que o aluno parte de um conhecimento abstrato e adquire o conhecimento concreto.

- Retomar os objetivos propostos na etapa da prática social inicial para verificar se foram atingidos pelos estudantes;
- Correlacionar a aprendizagem dos estudantes com os objetivos propostos para a exploração dos conteúdos para saber o quanto nos aproximamos destes;
- Registrar a elaboração teórica da nova síntese por meio da qual o estudante demonstra seu nível de compreensão acerca dos conteúdos tratados;
- Selecionar os instrumentos para a avaliação da aprendizagem;
- Tratar a avaliação como um processo formativo, que poderá estar a serviço da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento do estudante ao longo de todo o processo formativo;

- Planejar e aplicar as avaliações de maneira que estas contemplem todas as dimensões trabalhadas em cada conteúdo abordado, possibilitando ao estudante manifestar sua nova síntese, expressando sua aprendizagem, sua nova formulação acerca do conteúdo;
- Orientar os estudantes acerca da forma de manifestar a nova síntese através de atividades, como, por exemplo, debates, produção textual, seminários etc.

Na perspectiva histórico-crítica, o ponto de chegada é novamente a prática social. Nas palavras de Saviani (2001): “A prática social final é o momento em que o aluno demonstra que realmente aprendeu, manifestando mudanças em seu comportamento em relação ao conteúdo”. Ou seja, o ponto de chegada do processo pedagógico é o retorno à prática social, pois é o momento em que o educando consegue relacionar teoria e prática, a partir dos objetivos do conteúdo estudado, das novas dimensões e dos conceitos adquiridos.

- (Re)planejar coletivamente quais estratégias poderão utilizar para responder ou resolver questões do cotidiano, empregando o novo conhecimento adquirido.

Diante do apresentado nesta seção, alcançamos essa síntese acerca dos princípios teórico-metodológicos, das categorias e unidades que orientam a elaboração e a sistematização do planejamento didático-pedagógico da Educação Física dos CEPTIEM, englobando os princípios que sustentam o trabalho pedagógico a partir da PHC, da PsiHC e da EF-CS. Esse delineamento visa não apenas proporcionar um planejamento coerente e fundamentado, mas também contribuir para a efetiva formação e emancipação dos estudantes no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar as contradições e incongruências entre os documentos institucionais normativos do IFBA e os planejamentos de ensino dos(as) professores(as) de Educação Física. A partir da análise dos dados, apresentamos uma proposição superadora para a (re)organização e sistematização do planejamento didático-pedagógico que contribua para o trabalho pedagógico nos cursos de EPTIEM, com base nos conceitos fundantes da EF-CS, da PHC e dos elementos que envolvem o desenvolvimento do psiquismo, da PsiHC, na perspectiva da formação humana *omnilateral*, politécnica e unitária. Assim, possibilitou-se a compreensão dos aspectos essenciais em torno do trato com os conhecimentos clássicos da cultura corporal, reproduzindo-os como síntese de múltiplas determinações.

Pelo exposto ao longo deste estudo, consideramos confirmada nossa hipótese de que o ponto de interseção entre as perspectivas teóricas da EF-CS, da PHC e da PsiHC reside na defesa do ensino dos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados e científicos. Dessa maneira, faz-se premente uma educação escolar de qualidade desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos indivíduos a apropriação da cultura corporal em suas formas mais desenvolvidas. Trata-se de, como afirmou Duarte (1998), através do ato de ensinar, se adiantar ao desenvolvimento, contribuindo para o processo de humanização dos indivíduos. Essa função, cada vez mais problemática na sociedade atual, precisa ser enfrentada pelos(as) professores(as), radicalizando a luta em defesa da educação, de modo geral, e da escola pública, em particular. Essa luta liga-se à defesa da democracia contra o autoritarismo; à afirmação da soberania do Brasil contra a subserviência a interesses externos; à civilização contra a barbárie.

Diariamente, constata-se a progressiva implantação de medidas governamentais submissas à lógica capitalista, as quais se materializam por meio das contrarreformas mencionadas ao longo do texto, bem como pela supressão de direitos, privatização e entrega do patrimônio nacional em prol do imperialismo. A conjugação dessas ações contribui para a destruição das forças produtivas, fomentada por conflitos armados disseminados globalmente.

Portanto, quando falamos em educação escolar, não é de qualquer educação que estamos falando, mas daquela comprometida com a finalidade de emancipação e humanização, que permita o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Desse modo, sendo a educação parte integrante e necessária ao desenvolvimento do indivíduo, faz-se necessário um trabalho pedagógico que direcione às formas de produzir esse desenvolvimento de maneira plena, tornando-se um instrumento para a compreensão da realidade, em suas múltiplas

determinações. Vale destacar que essa luta começa, em termos pedagógicos, no planejamento didático-pedagógico. O ato de planejar tem sido desvalorizado, porque cada vez menos se pode planejar diante da hegemonia do “aprender a aprender”.

Em outros termos, a educação é sempre um ato político, ou seja, ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade. Nesse sentido, é necessário que se reflita, em nossa sociedade, sobre o trabalho como formador durante a adolescência, pois é nesse período que se desenvolvem, de maneira mais significativa, as potencialidades do indivíduo, conforme aponta Vygotsky (2005). Além disso, o trabalho é imprescindível na formação humana, não se encerrando apenas na produção de mercadorias e na produção de mais-valia; o princípio educativo deve superar o papel do EPTIEM como local de seleção prévia dos estudantes “mais adequados” ao processo produtivo.

A articulação entre o trabalho e o ensino deve servir para promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas; assim, o trabalho é concebido na perspectiva ontológica, da revolução social. Compreendê-lo apenas na sua perspectiva pedagógica seria, pois, um equívoco (Frigotto; Araújo, 2018, p. 264).

Como já sinalizado, o papel do(a) professor(a) é essencial para que a escola cumpra sua função clássica, ligada à superação do saber cotidiano expresso nos conceitos espontâneos, em direção aos conhecimentos historicamente sistematizados expressos nos conceitos científicos, ou seja, “é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (Malanchen, 2016, p. 174).

Eis porque os passos/movimentos da PHC indicam que o ponto de partida, a prática social, é comum ao(a) professor(a) e aos estudantes, mas há diferença significativa do ponto de vista pedagógico: o(a) professor(a) tem, ou deveria ter, uma compreensão sintética da prática social, ao passo que a compreensão dos estudantes é sincrética. Por isso, cabe ao(a) professor(a) promover os meios para que os(as) estudantes, no ponto de chegada, ascendam ao nível do(a) professor(a), atingindo uma compreensão também sintética da realidade social em que vivem.

Dada essa posição estratégica do(a) professor(a), sua formação (inicial e continuada) deverá assegurar-lhe a referida compreensão sintética que lhe permitirá identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de transformação. A partir daí, ele(a) converterá o saber objetivo em conteúdos escolares, dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos estudantes, no espaço e no tempo escolares.

O trabalho dos(as) professores(as), como parte do trabalho em geral, também vêm sofrendo com a intensificação e a precarização em diversos aspectos, assim como com a perda de direitos

historicamente conquistados, a fragmentação da carreira, e suas próprias condições de ensino. Muitas vezes, os(as) professores(as) não dispõem de locais de trabalho adequados, nem de materiais fundamentais para o bom desenvolvimento de suas aulas, além de haver tantos outros fatores que se coadunam: a questão da formação continuada dos professores, a desvalorização da carreira docente, o arrocho salarial, as péssimas condições objetivas e subjetivas. Sem determinação política, sem convicção, sem financiamento, sem base teórica, fica muito difícil implementar qualquer proposta (Taffarel, 2009, p. 165).

Outra crítica recorrente da atualidade, segundo Martins e Duarte (2010, p. 117), é a de que os(as) professores(as) copiam seus planejamentos de ensino de um ano para o outro, somente para cumprir uma exigência burocrática, ficando engavetados sem que sirvam verdadeiramente como orientação das práticas pedagógicas. Esse posicionamento que critica a falta de “dinamismo” do(a) professor(a) se combina às concepções pós-modernas e neoliberais, em que tudo é descartável, fugaz e imediato.

Esses autores (Ibidem, 2010) sinalizam que os conteúdos universais que devem balizar o currículo e, portanto, os planos de ensino precisam repetir os mesmos conteúdos (com as devidas alterações que se façam necessárias diante do processo histórico). Afinal, a escola vai mudar o conhecimento clássico ano a ano? Se for assim, não é clássico, de acordo com aquilo que se explicou anteriormente. Por sua vez, não há, por parte desses referenciais delimitados, um posicionamento de estagnação em relação aos conteúdos e seu planejamento, mas sim uma preocupação em garantir o desenvolvimento dos indivíduos de forma abrangente, o que, no atual desenvolvimento societário em que nos encontramos, se traduz na apropriação de conhecimentos dos quais ainda estamos bem distantes. A riqueza dos conteúdos clássicos demanda, incontestavelmente, definições e redefinições dos modos pelos quais devam ser transmitidos, e nisso reside a importância, sempre presente, do planejamento didático-pedagógico.

Há também a necessidade de afirmação da escola como locus do saber historicamente sistematizado e espaço privilegiado para a socialização dos conhecimentos clássicos da cultura corporal, através da Educação Física escolar, reproduzindo-o como síntese de múltiplas determinações, que incide sobre o desenvolvimento dos adolescentes nesse ciclo de escolarização, e sobre as contradições sociais por eles enfrentadas. É também necessário afirmar o posicionamento do(a) professor(a) a favor de determinadas possibilidades – em especial, da plena formação humana – e contra outras, a exemplo da conversão dos saberes clássicos em propriedade privada da classe dominante.

Portanto, a ênfase na transmissão dos conhecimentos clássicos da Educação Física não perde de vista que a teoria, por si mesma, não transforma a realidade. Contudo, também não perde de vista

que essa transformação exige a formação de professores(as) aptos(as) a fazê-lo. Da mesma forma, não ignora que o planejamento didático-pedagógico esvaziado da teoria resulta em espontaneísmo, isto é, resulta no fazer pelo fazer.

Na ausência de uma formação sólida, professores(as) e estudantes resultam abandonados à sua própria sorte, guiados pelos conceitos espontâneos, cotidianos, limitados às “sínteses precárias”. Destarte, a referida ênfase ancora-se na articulação entre a unidade forma e conteúdo, constitutiva da prática pedagógica, e no papel do ensino escolar na transformação dos indivíduos e da sociedade (Martins, 2013, p. 311-312).

Com base nas formulações teóricas sobre a metodologia do ensino da Educação Física, defendemos que, no planejamento didático-pedagógico, na dinâmica curricular, seja considerada a realidade social concreta. Reconhecemos e defendemos “a perspectiva diagnóstica, judicativa e teleológica” (Taffarel, 2009, p. 160) no trato dos conteúdos clássicos da Educação Física. Essas considerações no planejamento da Educação Física no EPTIEM têm como intenção pedagógica que cada estudante alcance o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata.

Conforme abordado no transcurso deste trabalho, esta tese insere-se em um esforço coletivo que busca apreender as contribuições da EF-CS, da PHC e da PsiHC para a (re)organização e sistematização do planejamento didático-pedagógico consistente e coerente do componente curricular Educação Física no quarto ciclo de escolarização – “ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento”.

Temos como pressuposto que o planejamento didático-pedagógico parte da sistematização e da organização do trabalho pedagógico, e não deve ser tomado como um procedimento em si mesmo, esvaziado dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados pela humanidade – científicos, filosóficos, culturais e artísticos –, tampouco deve realizar-se de forma aleatória, diletante, instintivamente conduzida por qualquer sujeito só por possuir “notório saber”. Destacamos que o trabalho pedagógico é uma atividade específica de prática social, desenvolvida – exclusivamente – pelo(a) professor(a), o(a) qual executa as elaborações teórico-metodológicas, sem, no entanto, exaurir as múltiplas determinações e relações de sua prática por meio do trabalho pedagógico; isto é, realiza as articulações entre as formas mais adequadas para transmitir determinados conhecimentos – convertidos em conteúdos escolares – a serem ensinados, apontando na direção do seu trabalho intencionalmente planejado, organizado e sequencial.

Tal esforço teórico consistiu em problematizar e fundamentar a Educação Física no Ensino Médio, considerando a realidade concreta dos(as) professores(as) de Educação Física que atuam na

EPTIEM do IFBA, no que diz respeito às contradições e incongruências dos documentos normativos e referenciais teórico-pedagógico-metodológicos tratados nos planejamentos didático-pedagógicos.

As análises e discussões de resultados se deram com base em uma concepção teórica que leva em conta a crítica ao modo de produção da vida e ao projeto histórico capitalista, bem como a crítica a concepções teóricas sobre o desenvolvimento humano, a natureza e a especificidade da educação e da Educação Física. Além disso, foi considerada a dualidade histórica formativa do Ensino Médio e da formação dos jovens trabalhadores, conforme as necessidades do modo de produção capitalista, que reduz a formação básica comum, flexibiliza o currículo e a oferta de ensino a distância, aligeira a formação profissional e nega o direito ao conhecimento.

Foi possível identificar a contradição e as incongruências entre o que está previsto nos documentos normativos oficiais do IFBA, os planejamentos de ensino da Educação Física e suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

A tese que defendemos sobre o planejamento didático-pedagógico levou-nos também a considerar as finalidades (para que ensinar), os objetos (o que ensinar) e as respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem se ensina) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições) – elementos que compõe o conjunto das determinações que se evidenciam na tríade conteúdo-forma-destinatário.

Explicitamos, também, a relevância da transmissão e da fundamentação teórica de caráter contra-hegemônico, da defesa ao direito à educação escolar verdadeiramente pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, da defesa dos Institutos Federais e da luta pela revogação da Lei n. 13.415/2017 e da reestruturação do Ensino Médio a partir de uma Base Nacional Comum Curricular ancorada na lógica da emancipação humana e não na lógica capitalista.

Cientes de que esses princípios não são rígidos nem estáticos – ou seja, o trabalho pedagógico pode apontar para outros princípios, para a invalidade desses ou para a sua reformulação –, apontamos que este trabalho não se esgota por si mesmo, já que, por se tratar de um trabalho teórico, apesar de ter a sua relevância, carece de estudos empíricos que podem sustentar, modificar ou refutar as formulações. Desse modo, as elaborações de princípios didáticos que aqui foram feitas se tornarão cada vez mais concretas quando as determinações da especificidade do processo de ensino também contribuirão nessa relação singular-particular-universal. Também estamos a par das determinações da economia-política sobre o trabalho pedagógico e reconhecemos outros princípios que não os da lógica do capital para superar contradições e incongruências no planejamento.

Dito isso, julgamos válido reforçar que a adolescência deve considerar a compreensão da realidade social, tal qual se apresenta, e a sociedade atual, em suas possibilidades e limites, e não com base em características naturais e universais. Também salientamos o entendimento de que o

desenvolvimento na adolescência não é homogêneo nem linear, mas depende de condições históricas e sociais determinadas, não se dando da mesma maneira para adolescentes pertencentes a classes sociais distintas.

Para finalizar, estas considerações não consistem em um ponto-final, tampouco esgotam a discussão didático-pedagógica e a lógica da análise efetuada da EF-CS, da PHC e da PsiHC. No decorrer do trabalho, fomos articulando a análise com nossas considerações. Estamos defendendo uma perspectiva de projeto histórico e de uma formação contra-hegemônica, com auxílio das referências do marxismo histórico-dialético, que nos permite tratar o conhecimento da cultura corporal numa outra perspectiva, articulada com a formação *omnilateral* e a emancipação da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **A produção de pesquisa em educação física, esporte e lazer com a temática escola no Nordeste brasileiro [1982-2004]:** mediações e possibilidades da educação para além do capital. – Dissertação (mestrado). – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.
- ALVES, Melina Silva. **Formação de professores e crise estrutural do capital:** a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. – Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.
- ANJOS, R. E.; DUARTE, Newton. **A Adolescência inicial:** comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: Martins, L. M. Abrantes, A. A. Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.* 1ed. Campinas: Autores Associados, 2016, v. 1, p. 195-220.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, R. **A dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015. (Edição especial de 20 anos.)
- BACCIN, Ecléa Vanessa Canei; SHIROMA, Eneida Oto. **A intensificação e precarização do trabalho docente nos institutos federais.** *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 129-150, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3619> Acesso: 11 nov. 2023.
- BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- BETTI, Mauro. **Ensino de primeiro e segundo graus:** educação física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(2), p. 282-287, jan., 1992.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade:** a educação física na escola brasileira. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.
- BTD-CAPES. **Catálogo de teses e dissertações.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. S/D. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>
- BDTD. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações.** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. S/D. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/>
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política.** Trad. de Carmen C. Varrialle *et al.* 4. ed. Brasília-DF: Editora da UNB, 1992.

BOCK, A. M. B. **A adolescência como construção social**: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Abrapee, Perdizes, v. 2, n. 1, p. 63-76, jan. 2007.

BRACHT, Valter. **Educação física no 1º grau**: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, Suplemento 2, 1996.

BRASIL. **Lei n. 6.545, de 30 de junho de 1978**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 20 jun. 2020

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 26 jun. 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002. 144 p.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 out 2023.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Presidente do Conselho Nacional de Educação, 22 jun. 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 02 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a reestruturação do plano geral de cargos do poder executivo. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111784.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de Lei n. 6.840-a, de 2013**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Medida provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**. Brasília, 2018b.

BRASIL. **Lei complementar n. 177, de 12 de janeiro de 2021**. Brasília, 2021.

BRASIL. **Lei n. 14.144, de 22 de abril de 2021**. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2021. Brasília, 2021.

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade unitas multiplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In.: SILVA, M. A; BRZEZINSKI, I. (orgs). **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: PUC Goiás, 2011, p. 15-50.

CARMO, Apolônio Abadio. **Educação Física: uma prática revisitada**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. Escola fundamental: currículo e ensino. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1995.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no brasil: a história que não se conta**. 26ª reimpressão (1ª Edição: 1988). Campinas, SP: Editora Papirus, 2017.

CAVALLEIRO, E. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____(org.). **Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 141 -160.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. **História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica da Paraíba**. Educação & Realidade, v. 42, n. 1, p. 79-98, jan. 2017.

CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento cognitivo do estudante e currículo de 1º e 2º graus: um estudo das relações entre desenvolvimento das classificações e ensino das ciências ponto São Carlos**, Universidade Federal de São Carlos, 1981.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. 2 ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categoria e leis da dialética**. São Paulo: Editora. Alfa-Omega, 1982.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Saete *et al.* (Org.). Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, 2009.

CIAVATTA, Maria. **Universidades tecnológicas: Horizontes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)** In: MOOL, Jaqueline. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre, RS: Artmed, (p. 159-174), 2010.

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

CIAVATTA, M. **A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica**. Revista Holos. Natal, vol. 6, p. 33-49, 2016.

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física**, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo Cortez, 2012. Vários autores. 1ª reimpr. da 2. ed. de 2009.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo. **a educação do campo no contexto da implementação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no estado do Rio de Janeiro**. Monografia (Graduação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, 2013. 184f.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. IFs: educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada. novos e velhos desafios. In: **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b. p. 295-306.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

DARIDO, S.C. **Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades.** Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001. Física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997.

DARIDO, S.C.; RANGEL. I. C. A. **Educação física na escola, Rio de Janeiro:** Guanabara Koogan, 2005.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DINIS, N.; ASINELLI-LUZ, A. **Educação sexual na perspectiva histórico-cultural.** Educar em Revista, n. 30, p. 77-87, 2007.

DUARTE, N. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** Educação e Sociedade, XXII(71), 79-115. 2000b.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2001, n. 18, p. 35-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>

DUARTE, Newton. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana.** 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ELKONIN, D. B. **Característica general del desarrollo psíquico de los niños.** Em A. A. Smirnov et. al., Psicología (p. 493-503). México: Grijalbo, 1969.

ELKONIN, D. **Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia.** (M. Shuare, Trad.). In V. Davidov & M. Shuare. La Psicología Evolutiva y Pedagogia em la URSS: Antologia. URSS: Progreso. (Trabalho originalmente publicado s/i), 1987.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, Friedrich. Quota-Parte do trabalho de hominização de macaco. In: **Marx/Engels: Obras Escolhidas.** Lisboa Moscovo, 1985, p. 71-83.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** Tradução de Ruth M. Klaus: 3ª. Centauro Editora, São Paulo, 2009.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra: segundo as observações do autor e fontes autênticas.** tradução B. A. Schumann; supervisão, apresentação e notas José Paulo Netto. [Edição revista]. São Paulo: Boitempo, 2010. 388p.: il. (Mundo do trabalho; Coleção Marx-Engels). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4662435/mod_resource/content/1/ENGELS.pdf

ESCOBAR, Michele Ortega. **Cultura corporal na escola: tarefas da educação física.** In: Motrivivência, v.5, p. 91-102, 1995.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática**: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física. 1997. 195f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253374>

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Posfácio**. Com a palavra o coletivo de autores: analisando sua maioria. In: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 2009.

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, C. N. Z. **Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. In: **Germinal**, Boletim n. 9, 11/2009, IS N 1982-9787. Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: **Seminário nacional de estudos e pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil”**, 9., 2012, João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pfhistedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos estudantes em uma visão vygotskyana**. Psicologia política, v. 10, n. 20, p. 297-310, 2010.

FÉLIX DOS SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA. Por que e para que a educação? In: UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**/Universidade Federal da Bahia, organizadores Celi Nelza Zülke Taffarel *et al.* – Salvador: EDITORA, 2010.

FENSTERSEIFER, P. E. **Produção do conhecimento em Educação Física**: algumas reflexões a partir do Brasil. Educación Física y Ciencia, vol. 17, n. 2, diciembre 2015. ISSN 2314-2561 Disponível: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/> Acesso em: 09 de novembro de 2021.

FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil**: universidade e formação de professores, Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534-551, set. 2016.

FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. **Escola básica**. São Paulo: Anais da 6a. CBE, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Projeto histórico**: ciência pedagógica e “didática”. Educação e Sociedade, n. 27, p. 122-140, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I; ZAN, D. (Orgs.). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: INEP, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação e Sociedade, 35(129), 1.085- 1.114, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A política de formação técnico-profissional, globalização excludente e o desemprego estrutural. In: **Reunião da ANPEd**, 21, 1998, Caxambu-MG. Anais [...]. Caxambu-MG, 1998. CD-ROM Comemorativo 25 anos da ANPEd.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A reforma do ensino médio do (des)governo Temer**. ANPEd, 22 set. 2016. Disponível em: Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra> Acesso em: 20 set 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, G. **O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo aula magna proferida no curso de pedagogia** – Niterói, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em agosto de 2019. RevistAleph, (33), 13-32. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i33.40172>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **As tendências da inserção da juventude brasileira no mercado de trabalho, antes, durante e depois da pandemia.** Canal YouTube MEP SINASEFE. Disponível em: <https://youtu.be/wrOlf3OEvvI> Transmitido: 4 mai. de 2020

FRIGOTTO, Gaudêncio. **As mudanças políticas, econômicas e sociais das duas primeiras décadas do século XXI:** implicações para os institutos federais de educação profissional, científica e tecnológica. Formação Continuada 2021 – Pensando e fazendo Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os desafios da construção coletiva. Canal YouTube IFRN. Disponível em: <https://youtu.be/LKggNaN6Zw8> Transmitido: 16 jun. 2021, das 19h às 22h.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio:** avanços e entraves nas suas modalidades. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula:** um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 715-718, out. 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Produção de conhecimentos de ensino médio integrado:** dimensões epistemológicas e político-pedagógicas. Rio de Janeiro, 3 e 4 de set. 2010; Organização de GT Trabalho e Educação da ANPEd; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Autores Associados, 2019, 182 p.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção de dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere:** Antonio Gramsci: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HILDEBRANDT, R. D.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

IFBA. **Resolução n. 84 de 22 de dezembro de 2010, CONSUP/IFBA:** aprova as diretrizes para a matriz básica dos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada ao ensino médio do

instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia, fazendo parte integrante desta Resolução. 2010. Disponível em: http://portal.ifba.edu.br/menuinstitucional/consup/resolucoes-2010/resolucao_84_2010.pdf/@@download/file/resolucao_84_2010.pdf.

IFBA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. **Projeto pedagógico institucional do IFBA**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Salvador, 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/salvador/institucional/documentos/ppiifba.pdf/view> Acesso em: 06 nov. 2021.

IFBA. **Resolução CONSUP, n. 30/CONSUP, de 24/05/2016**: instrução normativa pedagógica para reformulação curricular dos cursos da educação profissional técnica de nível médio, forma integrada. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/menuinstitucional/consup/resolucoes-2016/resol-no-30-2016-anexo.pdf>

IFBA. **Plano de dados abertos 2021-2022**. 2020. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/acessoainformacao/plano-de-dados-abertos/plano-de-dados-abertos-ifba-2021-2022.pdf>

IFBA, Instituto Federal da Bahia. **Processo seletivo para ingresso de estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFBA no ano letivo de 2022**. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2022> Acesso em: 19 maio de 2022.

KANT, I. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KNOBEL, M. **A síndrome da adolescência normal**. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 24-62.

KOEPSSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **A tríade da reforma do ensino médio brasileiro**: Lei n. 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista* [online]. 2020, v. 36

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. **Ensino de segundo grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A questão do ensino médio no Brasil**: a difícil superação da dualidade estrutural. In: KUENZER, A. *et al.* *Trabalho e educação*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: LIMA FILHO, D. L. (org.). **Educação profissional**: tendências e desafios. Documento final do II Seminário sobre reforma do Ensino Profissional. Curitiba: Editora SINDOCEFET/PR, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia. **O ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional**: uma análise crítica. Curitiba, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 103, p. 189, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1886>. Acesso em: 9 nov. 2021.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LAURINDO, Arnaldo. 50 anos de Educação Profissional. Estado de São Paulo. 1911 a 1961. 1ª Ed. São Paulo: Editora Gráfica Irmãos Andrioli S.A., 1962

LAVOURA, Tiago Nicola. **Natureza e especificidade da educação física na escola**. Unisul, Tubarão, v.14, n.25, p. 99-119, Jan/Jul, 2020.

LAVOURA, Tiago Nicola; MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **Abordagem Crítico-Superadora**: natureza e especificidade. Seminário Marxismo e Ensino da Educação Física. Canal YouTube Efemarx – Abordagem Crítico-Superadora. Disponível em: <https://youtu.be/0UjGoA25cwg> Transmitido: 04 out. 2021, das 20h às 22h.

LEAL, Z. F. R. G., & MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci, (Orgs.), **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice (p. 221-237). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LÊNIN, V. I. **Cadernos filosóficos – Hegel**. Editora, Boitempo Editorial; 1ª edição, 2018.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura, In: ADAM; Y. *et al.* **Desporto e desenvolvimento humano**. Portugal. Seara Nova, 1977. p. 261-284.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1978.

LIBÂNEO, José C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilda V.R.; LIMONTA, Sandra V. (Org.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a didática. 1ed. Goiânia (GO): CEPED/EDITORA DA PUC GOIÁS, 2011, v. 1, p. 85-100.

LORDELO, Petry Rocha. **O trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado à educação profissional do instituto federal baiano**: contribuições para uma educação politécnica. 136f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

LORDELO SILVA, William José. **Crítica à teoria pedagógica da educação física**: para além da formação unilateral. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

LORDELO SILVA, William José. **Crítica a concepção de ensino/aprendizagem nas proposições pedagógicas da educação física**: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas da atividade e do pensamento do homem**. Revista Temas, São Paulo: Ciências Humanas, n. 4, 1978.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**, 2. Tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Paco Editorial; 1ª edição, 2016.

MÁRCIA DA SILVA, Rose. **Ensino médio integrado**: “travessia para a formação politécnica, omnilateral e unitária no IFMT. Tese (doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. *et. al.* **A base nacional comum curricular**: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G.; MACHADO, V. de O.; PINA, L. D. O golpe de estado e a base nacional comum curricular: um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas no Brasil. In: SARTÓRIO, L. A. V.; LINO, L. A.; SOUZA, N. M. P. (Orgs.). **Política educacional e dilemas do ensino em tempo de crise**: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. 1ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, v., p. 53-87.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. **Dossiê “pedagogia histórico-crítica**: a defesa do ensino e direcionamentos para a educação escolar”. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 7,

n. 1, p. 1-7, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13573> Acesso em: 16 jun. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**. Campinas, Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Tese de Livre Docência) Psicologia da Educação. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciência da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Bauru, 2011. 250 f.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação do campo**. Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências, v. 3, n. 2, p. 86-107, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125068>

MARTINS, L. M. **Elementos fundamentais da prática pedagógica**. 2016b. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, [S.l.], v. 34, n. 71, p. 223-239, nov. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428/36843>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MARTINS, Marcos Francisco. **“Tradução” da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani**. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v. 20, n. 4, p. 997-1017. out./dez. 2017b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915> Acesso em: 24 ago. 2023.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política, volume I, livro primeiro: o processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política – o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; São Paulo, Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: a crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3.ed. Tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MEC, Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica> Acesso em: 30 out. 2023

MESQUITA JUNIOR, Paulo Fernando. **A identidade pedagógica e curricular da educação física: territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto Federal Catarinense**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2ª ed. São Paulo: BOITEMPO, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015, 191p

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. **A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em educação física**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 21, n. 1, p. e154, 23 dez. 2020.

MONTORO, Xabier. **Capitalismo y economía mundial**. 2. ed. Instituto Marxista de Economía. 2016.

MORSCHBACHER, Márcia; ALVES, Melina Silva; RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. **Análise da produção científica sobre formação de professores: realidade e possibilidades na área da educação física**, análise da produção científica sobre formação de professores: Realidade e possibilidades na área da Educação Física. Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 497-519, jul./dez. 2020. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.497-519>

MOURA, D. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração**. Revista Holos. Natal, v. 2, Ano 23, p. 4-30, 2007.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out. 2015.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E.S.; MORETTI, V. D; PANOSSIAN, M. L.; RIBEIRO, F. D. **Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino aprendizagem**. Revista Diálogo educacional, Curitiba, PUCPR, v.10, n.29, p.205-229, jan.-abr. 2010.

NASCIMENTO, C. P. Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e39015, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39015>. Acesso em: 7 nov. 2021.

NOSELLA, P. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**. Revista de Educação, São Paulo: APEOESP, n. 4, p. 16-25, 1989.

NOSELLA, P Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Mundo do trabalho, formação de professores e concelhos profissionais. In: **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

OLIVEIRA, Clara Lima de. **Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º ano do Ensino Médio) da abordagem crítico superadora**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2017. 80p.

ORTIGARA, Claudino. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nos Institutos Federais de ensino profissional**. Tese (Doutorado). UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2012.

PAGNONCELLI, C; MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D. (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PANDITA-PEREIRA, Angelina. **Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira**. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-25, set. 2019.

PANDITA-PEREIRA, A.; MAGALHÃES, G. M.; PASQUALINI, J. C. **O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação**. Interação em Psicologia, Curitiba, v. 24, n. 3, p. 354-363, jan. 2020.

PARANÁ, **Diretrizes curriculares estaduais para a educação básica – educação física**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento da Educação Básica, 2008.

PARANÁ, **Livro didático público de educação física**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento da Educação Básica, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAVOURA, Tiago Nicola. **A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional?** Educação em Revista. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 36, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/211376>

PEREIRA, Simone Maria Gomes de Sousa. **Proposta didática à luz da pedagogia histórico-crítica: da prática social inicial à prática social final**. Produto da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica/Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, *Campus São Luís/Monte Castelo*, 2021.

PROSEL. **Processo seletivo para ingresso de estudantes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. S/D. Disponível em: <https://prosel.ifba.edu.br/>

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5)

RAMOS, Marise Nogueira. **Integração do ensino médio ao ensino técnico**. Canal YouTube MEP SINASEFE. Disponível em: https://youtu.be/WVl5n_5VDd8 Transmitido: 12 jul. de 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **O projeto de formação humana do ensino médio integrado**: avanços, possibilidades, desafios e limites. Formação Continuada 2021 – Pensando e fazendo Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os desafios da construção coletiva. Canal YouTube IFRN. Disponível em: <https://youtu.be/OEXdHgykb9c> Transmitido: 14 jul. 2021, das 19h às 22h.

RI UFBA. **Repositório Institucional UFBA**. Sistema Universitário de Bibliotecas UFBA. S/D. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/>

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

SAUER SANTOS, Rosicler Teresinha. **A educação física no currículo integrado do IFBA**: realidade e possibilidades. – 216 f.: il. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan. 2007a.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18 ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. ver – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Relevância do conhecimento desde a perspectiva histórico-crítica. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 35

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Eduardo Marczwski da; FRAGA, Alex Branco. **A história da educação física na educação profissional: entrada, saída e retorno à escola federal de Porto Alegre.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 28, n. 2, p. 263-272, 2014. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/rbef/article/view/84068>. Acesso em: 20 dez. 2022.

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

SOARES, Fernando Augusto Generino. **A contrarreforma do ensino médio do governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o estado e a escola.** Ijuí: Unijuí, 2000.

SOUSA, Erica Cordeiro Cruz. **Realidade, contradições e possibilidades da infraestrutura esportiva escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico superadora para educação física.** 2018 (dissertação de mestrado), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2018.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos: a Educação Física como componente curricular...? isso é história?** Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA SILVA, Caio de. **“Professor, o que são esses traços no quadro?”: princípios histórico-críticos para o ensino de representações estruturais de compostos orgânicos.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Perspectivas pedagógicas em educação física.** In: Guedes, O. C. (Org.). Atividade Física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Educação física escolar: o trabalho pedagógico, a formação dos professores, a produção do conhecimento e as políticas públicas – contradições e possibilidades frente aos ajustes estruturais.** Rascunho Digital, UFBA/BA, 2007.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Posfácio.** Com a palavra o coletivo de autores: analisando sua maioria. In: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Crítica às Proposições Pedagógicas da Educação Física.** In: Boletim Germinal, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

TAFFAREL, Celi. **Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física.** Motrivivência, Ano XXII, n. 35, p. 18-40, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p18/18082> Acesso em: 3 mar. 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. *et al.* **A crítica marxista à educação, à escola e à educação física:** uma discussão sobre a cultura corporal dos sem-terrinhos e a função social da escola do campo. In: SILVA, Mauricio Roberto da; PAIM, Elison Antonio; BERTICELLI, Ireno Antônio (org.). Educação em análise: formação de educadores e produção de pesquisa num contexto de desigualdade socioculturais. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. In: **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, v. 27, n. 1, p. 2-23, jan./abr. 2016.

TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. **Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora:** o caso da reforma da BNCC do ensino médio. **Germinal:** marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 103-115, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/32000>. Acesso em: 12 mar. 2023.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Mas, afinal, o que é educação física?** um exemplo do simplismo intelectual. Movimento, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 35-40, 1994. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2013>. Acesso em: 15 jun. 2021.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. **Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares:** competências para quê? IN: FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação profissional em educação física e mundo do trabalho. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 111-136

TAFFAREL, Celi; SANTOS JÚNIOR, C. L. **Formação humana e formação de professores de educação física:** para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. Em: SOUZA JÚNIOR, M.; TERRA, D. V. Formação em educação física & ciências do esporte: políticas e cotidiano. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010. 13-47 p.

TEIXEIRA, Davi Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexão a partir dos estudos sobre a educação física. In: **Pedagogia histórico-crítica:** 40 anos de luta por escola e democracia. v.1. – Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TOMIO, N. A. O.; FACCI, M. G. D. **Adolescência:** uma análise a partir da psicologia sócio-histórica. Teoria e Prática da Educação, v. 12, n. 1, p. 89-100, 24 ago. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

TUMOLO, P. S. **Trabalho:** categoria chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. Perspectiva, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 39-70, jul./dez., 1996.

TUMOLO, P. S. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo:** ensaio de análise crítica. Trabalho Necessário: Revista eletrônica, NEDATE/UFF, ano 1, n. 1, 2003.

TUMOLO, P. S. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo:** ensaio de análise crítica. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

TUMOLO, P. S. **Trabalho, estranhamento e exploração capitalista: dos Manuscritos econômico-filosóficos em direção ao Capital de Marx.** In: ALVES, G.; BATISTA, R. L., GONZALEZ, J. L.

C. (orgs.). Trabalho e educação: contradições do capitalismo global.1 ed. Maringá: Praxis, v.1, p. 146-161, 2006.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O direito de ser adolescente:** oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades/Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/publicacoes-1/situacao-da-adolescencia-brasileira-2011>

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, A. M. D. P.; JUNIOR, A. de S. A educação profissional no Brasil. Revista Interações, [S. l.], n. 40, 152-169 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L., S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid, Visor, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10ª Ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12. edição. São Paulo: Editora Ícone, p. 103-117, 2012.

ZANK, Debora Cristine Trindade. **Base nacional comum curricular e o “novo” ensino médio:** análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

GLOSSÁRIO

As pedagogias do “aprender a aprender”: Newton Duarte, no artigo intitulado *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*, considera a pedagogia das competências como uma das pedagogias do “aprender a aprender” e apresenta quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”: 1) é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do estudante deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança. O autor defende que as pedagogias do “aprender a aprender” pertencem a um universo ideológico carregado de ilusões acerca da assim chamada sociedade do conhecimento e conclui apresentando cinco dessas ilusões.

Caráter politécnico do ensino: conjunto de atividades que tem em sua base os fundamentos científicos gerais da técnica contemporânea e o desenvolvimento de uma cultura tecnológica, com todo o seu progresso e em todas as suas aplicações. A politecnia pressupõe uma sólida formação básica que contribua para superar a dualidade tradicionalmente existente entre a formação técnica e a geral, na perspectiva de qualificação integral e crítica.

Disciplinas propedêuticas: disciplinas associadas à formação geral característica do Ensino Médio.

Escola unitária: a formulação mais madura de escola em Gramsci. Ela assume o ideal de formação integral do humano, um ser desenvolvido tão completamente quanto possível em relação às capacidades intelectuais e manuais. Ver Nosella (1992), Soares (2000), Manacorda (2013) e Martins (2017).

Método: para Marx (2011), é a relação que permite ao sujeito desnudar as formas fenomênicas de um objeto, apreender o seu movimento, encontrar as determinações constitutivas da dinâmica e do desenvolvimento desse objeto.

Método pedagógico: conjunto articulado de fundamentos lógicos os quais alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar a prática pedagógica dos(as) professores(as) na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e a aprendizagem

Obscurantismo: definido pelo Dicionário UNESP do português contemporâneo (Borba, 2004) como atitude ou política contrária à divulgação e à transmissão do conhecimento.

Omnilateralidade: tem a ver, em suma, com a perspectiva marxiana de máximas possibilidades de desenvolvimento humano, original e livre. Trata-se de uma conquista histórica, com a chegada do ser humano a uma totalidade de capacidades, tanto produtivas quanto de consumo e de prazeres (Manacorda, 2010).

Politecnia: diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Para melhor compreensão, ver: SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**. Revista da EPSJv/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n. 1, p. 131-52, 2003.

Trabalho educativo: ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 13).

Verticalização do ensino: significa que um estudante pode cursar todas as etapas da Educação Profissional e Tecnológica em uma mesma instituição, do curso técnico de nível médio à pós-graduação.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO *ON-LINE*

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER

CONVITE POR E-MAIL DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO *ON-LINE*

ASSUNTO: CONVITE AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFBA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Prezado(a) Professor(a) de Educação Física do IFBA,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Contribuições para o Planejamento Didático-Pedagógico da Educação Física nos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFBA**”, a qual faz parte do Plano de Trabalho para a elaboração da tese de doutoramento da acadêmica: Erica Cordeiro Cruz Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O intuito desta pesquisa é a elaboração de uma síntese propositiva para (re)organização e sistematização do planejamento de ensino da cultura corporal na Educação Física escolar, em particular, nos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (CEPTIEM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), bem como identificar o contexto em que se insere a Educação Física.

Acesse o **QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO ON-LINE** através do link ou do QR Code:

LINK: <https://forms.gle/EvAiRtRWEW8MkgJW6>



Agradecemos a vossa participação, e nos colocamos à disposição para outros esclarecimentos, caso sejam necessários.

Cordialmente,

Erica Cruz Cordeiro Sousa

APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO NO FORMULÁRIO

Prezado(a) Professor(a) de Educação Física do IFBA,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Contribuições para o Planejamento Didático-Pedagógico da Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFBA”, a qual faz parte do Plano de Trabalho para a elaboração da tese de doutoramento da acadêmica: Erica Cordeiro Cruz Sousa, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O intuito desta pesquisa é a elaboração de uma síntese propositiva para (re)organização e sistematização do planejamento de ensino da cultura corporal na Educação Física escolar, em particular, na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (EPTIEM) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), bem como identificar o contexto em que se insere a Educação Física.

A sua valorosa participação será pontual e consistirá na leitura e resposta de um questionário de 38 (trinta e oito questões), sendo a maioria de múltipla escolha, encaminhado e devolvido via Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), que te consumirá cerca de 20 minutos, sendo sua identidade mantida em sigilo e os dados obtidos trabalhados para o fim da pesquisa.

VIGÊNCIA DA COLETA DE DADOS: 27 de agosto de 2023 a 16 de setembro de 2023.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os participantes serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas a pesquisadora, orientadora e coorientadora terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Você tem liberdade de se recusar a participar da pesquisa sem qualquer prejuízo para você, e sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através dos contatos da doutoranda: Celular e WhatsApp: (XX) número ou E-mail: xxxxx

***SOBRE AS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA:** Me chamo Erica Cordeiro Cruz Sousa, sou professora de Educação Física, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desenvolvo a pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel, professora titular participante especial da FACED UFBA e professora visitante da Faculdade Federal de Alagoas (UFAL), e coorientação da Profa. Dra. Marize Souza Carvalho, professora Adjunta da FACED UFBA. Integramos o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL) - cadastrado e certificados no Diretório do CNPq.

Certo de sua contribuição para a produção do conhecimento da área educacional e do desenvolvimento da Educação Física, agradeço pela colaboração!

Após estes esclarecimentos, solicitamos a leitura do **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** para permitir sua participação nesta pesquisa, preenchendo os itens que seguem.

APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de um estudo científico sobre o “Trabalho Pedagógico do(a) Professor(a) de Educação Física do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI – EP) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)”, denominado de **“Contribuições para o Planejamento Didático-Pedagógico da Educação Física nos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFBA”**, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Objetivamos com este estudo a elaboração de uma síntese propositiva para (re)organização e sistematização do planejamento de ensino da Educação Física escolar, em particular, na EPTIEM, bem como identificar o contexto em que se insere a Educação Física, especificamente nos campi do IFBA.

Se você decidir participar da pesquisa, após o consentimento expresso pela assinatura deste documento, solicitamos que preencha, por meio eletrônico, o formulário contendo questões a serem respondidas.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes. Você não receberá nenhum pagamento ou outro benefício direto por participar deste estudo, bem como não terá nenhum custo. Você não estará renunciando a nenhum direito legal ao assinar este formulário de consentimento. Os registros deste questionário serão vistos pela orientadora, coorientadora e orientanda que trabalham neste estudo e os resultados poderão ser publicados. Sua identidade, no entanto, será preservada, porque seu nome não será divulgado.

As informações obtidas serão mantidas em um banco de dados para serem analisadas de acordo com o objetivo deste estudo.

A participação é completamente voluntária. A qualquer momento você poderá optar por não responder às perguntas, sem justificar sua decisão e sem sofrer prejuízos.

Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem acrescentar elementos relevantes à literatura e às questões institucionais, sociais e educacionais, com o trabalho da Educação Física, se comprometendo, a pesquisadora, a divulgar os resultados obtidos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa, preenchendo os itens que seguem:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER**

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, li o esclarecimento acima, compreendi o objetivo do estudo e qual procedimento a que serei submetido(a) de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa acerca das **“Contribuições para o Planejamento Didático-Pedagógico da Educação Física nos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFBA”**, bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei remuneração pela participação no estudo. Assinando este documento, manifesto minha concordância em participar do preenchimento do questionário claramente explicado na primeira parte deste documento.

NOME COMPLETO:

RG:

DATA:

- Aceito participar da pesquisa.
 Não aceito participar da pesquisa.

*Obrigatório

E-mail *



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER**

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO *ON-LINE*

SEÇÃO 2

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E FORMAÇÃO ACADÊMICA/TITULAÇÃO

Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

1- Nome completo (OPCIONAL):

2- Identidade de gênero*

- Mulher cisgênera (Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)
- Homem cisgênero (Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer)
- Mulher transexual/transgênera (Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)
- Homem transexual/transgênero (Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer)
- Não binário (Não definem sua identidade dentro do sistema binário homem/mulher)
- Outro
- Prefiro não me classificar
- Prefiro não responder

3- Idade*

4 - Cor ou raça*

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta
- Prefiro não me classificar
- Prefiro não responder
- Outra

5 - Sua formação superior (graduação) foi qual modalidade? *

- Licenciatura
- Bacharelado
- Graduação Plena

6 - A Instituição de Ensino que realizou a formação superior (graduação) é de iniciativa: *

- Municipal
- Pública Estadual
- Pública Federal
- Instituto Federal
- Particular/Privada

7 - Tipo de ensino da formação superior (graduação)? *

- Presencial
- Semipresencial
- EaD (Educação a Distância)

8 - Ano de conclusão do curso superior (graduação) *

9 - Possui pós-graduação(ões)? Considere apenas a(s) concluída(s) *

- Não possui
- Especialização (Lato Sensu)
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)

10 - Caso tenha pós-graduação(ões) concluída(s), por gentileza, cite o(s) nome(s) do(s) curso(s) e a Instituição

11 - Tempo de efetivo exercício na docência em Educação Física escolar? *

- Menos de 1 ano
- Entre 1 a 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Entre 10 a 15 anos
- Entre 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

12 - Você considera que sua formação inicial (graduação) foi suficiente para ministrar aula de Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? *

13 - Já realizou algum curso de formação continuada com foco em organizar e/ou planejar o trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional? Se sim, quais? *

SEÇÃO 3

DADOS SOBRE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

14 - Forma de contrato no IFBA *

- Efetivo(a)
- Substituto(a)

15 - Qual campus do IFBA trabalha? *

- Barreiras
- Brumado
- Camaçari
- Euclides da Cunha
- Eunápolis
- Feira de Santana

- Ilhéus
- Irecê
- Jacobina
- Jequié
- Juazeiro
- Lauro de Freitas
- Paulo Afonso
- Porto Seguro
- Salvador
- Santo Amaro
- Santo Antônio de Jesus
- Seabra
- Simões Filho
- Ubaitaba (Avançado)
- Valença
- Vitória da Conquista

16 - Quanto tempo trabalha neste campus do IFBA? *

- Menos de 1 ano
- Entre 1 a 3 anos
- Entre 3 a 5 anos
- Entre 5 a 7 anos
- Entre 7 a 10 anos
- Mais de 10 anos

17 - Qual a frequência de ocorrência das aulas de Educação Física com uma turma por semana? *

- 1 X por semana
- 2 X por semana
- 3 X por semana
- Acima de 4 X por semana

18 - Carga horária semanal de trabalho*

- Até 20h
- De 21 a 40h
- Mais de 40h

19 - Nível(is) de ensino que atua no IFBA*

- Técnicos Concomitantes (ou simultâneos)
- Técnicos Subsequente
- Técnicos Integrados ao Ensino Médio
- Técnicos Integrados na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA
- Graduação
- Pós-Graduação

20 - Selecione qual(is) cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFBA trabalha*

- Administração
- Alimentos
- Aquicultura
- Automação Industrial
- Biocombustíveis

- Edificações
- Eletromecânica
- Eletrônica
- Eletrotécnica
- Geologia
- Turismo
- Informática
- Mecânica
- Meio Ambiente
- Metalurgia
- Mineração
- Petróleo e Gás
- Química
- Refrigeração e Climatização
- Segurança do Trabalho
- Outro:

SEÇÃO 4

INFORMAÇÕES ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EPTIEM

Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

21 - No campus há alguma ação coletiva de planejamento pedagógico? Se sim, descreva. *

22 - No campus existe algum planejamento específico de ensino da Educação Física? *

- Sim
- Não

23 - Seu trabalho pedagógico é fundamentado em alguma teoria do conhecimento? *

- Fenomenologia
- Multiculturalismo
- Positivismo
- Pós-modernismo
- Marxismo
- Outra
- Nenhuma
- Não sei responder

24 - Caso tenha marcado “OUTRA” na pergunta anterior. Cite qual teoria do conhecimento você fundamenta seu trabalho pedagógico?

25 - Ao organizar o seu Plano de Trabalho Anual, os Planos Bimestrais e os Planos de Aula, você utiliza algum referencial teórico da Educação, da Pedagogia ou da Psicologia? Se sim, por favor, descreva qual(is): *

26 - Ao planejar o seu trabalho pedagógico, fundamenta-se em algum documento normativo (LDB, PCN-Educação Física, BNCC, BNCC-EM, etc.)? Se sim, por gentileza, descreva abaixo qual(is) documento(s): *

27 - Na sua compreensão, o que é Trabalho Pedagógico? *

28 - Para você, qual é a função principal da Educação Física no(s) Curso(s) Técnico(s) Integrado ao Médio do IFBA? *

29 - Como você defini os OBJETIVOS e a(s) AVALIAÇÃO(ÕES) da Educação Física no(s) Curso(s) Técnico(s) Integrado ao Médio do IFBA? *

30 - Qual(is) o(s) CONTEÚDO(S) trabalha com maior frequência durante o ano? *

31 - Qual(is) o(s) critério(s) utilizado para selecionar e tratar este(s) conteúdo(s) durante o ano? *

32 - Você utiliza alguma METODOLOGIA DE ENSINO da Educação Física específica? *

- Desenvolvimentista (GO TANI)
- Saúde Renovada ou Promoção da Saúde (GUEDES & GUEDES)
- Construtivista (FREIRE)
- Crítico-emancipatória (KUNZ)
- Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES)
- Outra
- Nenhuma
- Não sei responder

33 - Caso tenha marcado “OUTRA” na pergunta anterior. Cite abaixo qual metodologia de ensino da Educação Física você usa?

34 - De que forma você constata que os OBJETIVOS educacionais foram alcançados? *

35 - Quais são as dificuldades e os desafios encontrados para desenvolver suas atividades no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do IFBA? *

36 - Se você tivesse plena autonomia para organizar e desenvolver o trabalho pedagógico na instituição. Como seria? Como ela seria encaminhada? *

37 - O que te orienta a tomada de decisão no planejamento de ensino? *

38 - Se puder anexar seus últimos Planos de Trabalho Anual e Semestral, agradecemos!

Se quiser acrescentar algum comentário sobre a temática abordada ou o que não foi perguntado. Por favor, utilize este espaço.

APÊNDICE C

PROTOCOLO Fala.BR

Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação do Poder Executivo Federal

De: nao-responder.falabr@cgu.gov.br nao-responder.falabr@cgu.gov.br

Enviado: domingo, 27 de agosto de 2023 13:50

Para: sousa.e.c@hotmail.com sousa.e.c@hotmail.com

Assunto: [Fala.BR] Manifestação 23546.075703/2023-24 Registrada

Prezado(a) Sr(a) Erica Cordeiro Cruz Sousa,

Sua manifestação foi registrada no **Fala.BR** com sucesso, conforme as informações abaixo. Para acompanhar o andamento da sua manifestação, acesse o sistema e utilize a opção “Minhas Manifestações”.

DADOS DA MANIFESTAÇÃO:

Protocolo: [23546.075703/2023-24](https://www.gov.br/cgu/manifestacao/23546.075703/2023-24)

Órgão ou Entidade: IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Cidadão: Erica Cordeiro Cruz Sousa

Tipo de Manifestação: Solicitação

Prazo para Atendimento: 27/09/2023

Descrição da Manifestação: REF.: OFÍCIO – CONVITE AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS CAMPI DO IFBA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Salvador, 27 de agosto de 2023.

Aos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Prezados(as),

Me chamo Erica Cordeiro Cruz Sousa, sou professora de Educação Física, mestre e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desenvolvo a pesquisa de doutoramento intitulada “Contribuições para o Planejamento Didático-Pedagógico da Educação Física nos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino do IFBA”, sob orientação da Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel, e coorientação da Profa. Dra. Marize Souza Carvalho.

Objetivamos com este estudo a elaboração de uma síntese propositiva para (re)organização e sistematização do planejamento de ensino da Educação Física escolar, em particular, no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como identificar o contexto em que se insere a Educação Física, especificamente nos campi do IFBA.

Destarte, venho através deste, solicitar a contribuição dos Campi do IFBA, em particular, dos(as) Professores(as) de Educação Física para desenvolvimento deste estudo.

Neste sentido, solicito que repasse o convite aos professores de Educação Física do IFBA para participar da pesquisa: <https://forms.gle/EvAiRtRWEW8MkgJW6>

Agradecemos a sua participação.

[Sistema de Ouvidorias do Poder Executivo Federal](#)

Mensagem automática

Favor não responder a este e-mail.

APÊNDICE D

Quadro - Quantitativo das dissertações e teses encontradas com os termos de buscas nos bancos de dados digitais (2008-2022)

- **DESCRITORES:** “Educação Física”, “Ensino Médio”, “Ensino Médio Regular” e “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio”

- **BUSCA REALIZADA ATÉ O MÊS: MARÇO 2023**

BANCO DE DADOS: BTDB da CAPES¹				
ANO	DESCRITORES			
	EDUCAÇÃO FÍSICA	ENSINO MÉDIO	ENSINO MÉDIO REGULAR	EPTIEM
2008	111	5	4	1
2009	127	6	4	2
2010	118	3	2	1
2011	148	5	2	3
2012	133	7	6	1
2013	152	12	8	4
2014	220	15	8	7
2015	196	8	3	5
2016	234	16	13	3
2017	266	18	15	3
2018	269	20	14	6
2019	301	20	10	10
2020	399	30	16	14
2021	-----	-----	-----	-----
2022	-----	-----	-----	-----
TOTAL	2674	165	105	60

BTDB	
ANO	DESCRITOR
	EF na EPTIEM
2011	1
2013	3
2014	4
2015	3
2016	3
2017	1
2018	1
2019	4
2020	2
2021	1
TOTAL	23

RI da UFBA	
ANO	DESCRITOR
	EF na EPTIEM
2014	1
2016	1
2019	1
2020	1
TOTAL	4

PORTAL EF NOS IF	
ANO	DESCRITOR
	EF na EPTIEM
2014	2
2015	1
2016	3
2017	4
2018	2
2021	1
TOTAL	13

Fonte: Sistematização de dados autoral (2022).

¹ Os Dados Abertos da CAPES até a presente data de acesso (10/03/2023) não disponibilizou os dados que contém informações sobre a produção intelectual de pós-graduação *strictu sensu* brasileira dos anos de 2021 a 2022. Após a qualificação, objetivamos realizar o levantamento e complementar com os dados.

APÊNDICE E

SÍNTESE GERAL DAS DISSERTAÇÕES E TESES COM OS TERMOS DE BUSCA NOS BANCOS DE DADOS DIGITAIS

BTD da CAPES BDTD RI UFBA PORTAL “A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS” (2008-2022)									
BUSCA REALIZADA: mês de abril de 2022									
ANO	TÍTULO DA PRODUÇÃO	PALAVRAS-CHAVES	AUTOR(A)	GA ¹	ORIENTADOR(A)	SG-IES ²	UF ³	REGIÃO	URLS*
2009	Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Itapina: Percalços e Possibilidades ao longo dos anos.	Educação Física, Educação Profissionalizante.	Ana Beatriz Armini Pauli Resende	ME	Amparo Villa Cupolillo	UFRRJ	RJ	Sudeste	https://tede.ufrj.br/jspui/handle/tede/165
2010	A Educação Física Escolar no contexto do IF SERTÃO - PE possibilidades e desafios diante do ensino técnico profissional	Componente curricular, educação física	Bartolomeu Lins de Barros Júnior	ME	Amparo Villa Cupolillo	UFRRJ	RJ	Sudeste	https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4097
2011	A configuração da educação física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte IFRN: contexto e perspectivas atuais.	Ensino Médio, Educação Física, Componente Curricular	Moyses de Souza Filho	ME	José Pereira de Melo	UFRN	RN	Nordeste	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14465
2013	A aplicação dos temas transversais nas aulas de educação física - ensino médio integrado	Temas transversais. Prática pedagógica. Educação física.	Iracyara Maria Assunção de Souza	ME	José Pereira de Melo	UFRN	RN	Nordeste	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14573
2013	Alunos com deficiência física dos campi do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Roraima, nas aulas de educação física: análise das condições de acessibilidade física e das práticas pedagógicas.	Práticas Pedagógicas; Acessibilidade; Educação Física; Educação Física Adaptada; Processo Inclusivo	Nadson Castro dos Reis	ME	Amparo Villa Cupolillo	UFRRJ	RJ	Sudeste	https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/3383
2014	As abordagens pedagógicas da educação física que fundamentam as formas de uso das TIC pelos professores de educação física dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFG	Tic e educação física; abordagens pedagógicas da educação física; ensino médio integrado; educação e tecnologia.	Alcyr Alves Viana Neto	DO	Joana Peixoto	Puc-Goiás	GO	Centro-Oeste	http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/713
2014	Educação do corpo pela dança na escola profissionalizante: o contexto do instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia - Ifba	Educação profissionalizante, Corpo, Dança, Educação Física	Graziela Silva Ferreira	ME	Isabelle Cordeiro Nogueira	UFBA	BA	Nordeste	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16282
2014	Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de educação física no ensino médio integrado	Educação Física Escolar, Ensino Médio, Esporte conteúdo da Educação Física, Intervenção	Marcos Antonio da Silva	ME	José Pereira de Melo	UFRN	RN	Nordeste	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19432
2014	Em busca de novas territorialidades pedagógicas para a identidade da Educação Física no Ensino Médio integrado: uma perspectiva pós-crítica	Educação Física. Ensino Médio. Teoria Pós-Crítica. Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Prática docente	Moyses de Souza Filho	DO	José Pereira de Melo	UFRN	RN	Nordeste	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14497

2014	A identidade pedagógica e curricular da educação física: territórios de reconhecimento e legitimidade no instituto federal catarinense	Educação física escolar. Prática pedagógica. Currículo. Identidade.	Paulo Fernando Mesquita Junior	ME	Juares da Silva Thiesen	UFSC	SC	Sul	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129490
2014	A disciplina de educação física na escola técnica federal de pelotas: práticas pedagógicas e memórias de professores (1973-1996)	História da educação; história da educação física; prática pedagógica.	Rony Centeno Soares Junior	ME	Elomar Antonio Callegaro Tambara	UFPEL	RS	Sul	http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/3349
2015	A prática pedagógica do docente da Disciplina Educação Física no Instituto Federal Fluminense Campus Centro: desvendando saberes e práticas	Docente; Aprendizagem; Educação Física; Currículo.	Carlos Augusto Sanguedo Boynard	ME	Donizete Vago Daher	UFF	RJ	Sudeste	https://app.uff.br/riuff/handle/1/2561
2015	Proposta pedagógica para o ensino médio do estado do Rio Grande do Sul - gestão 2011/2014 - e sua relação com a educação física e o mundo do trabalho	Proposta pedagógica, Ensino médio, Educação física, Mundo do trabalho	Fabrcio Krusche Ramos	ME	João Francisco Magno Ribas	UFSM	RS	Sul	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6731?show=full
2015	A educação física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Mato Grosso do Sul	Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado; Educação Física; Ifms.	Tiago Amaral Silva	ME	Edaguimar Orquizas Viriato	Unioeste	PR	Sul	https://tede.unioeste.br/handle/tede/3300
2016	Mobilização, sentido(s) e aprendizagem em aulas de educação física no ensino médio: uma investigação sob as perspectivas da semiótica e da teoria da auto-organização	Educação física, Signo, Sentido, Mobilização, Interação	Alan Rodrigo Antunes	DO	Mauro Betti	UNESP	SP	Sul	http://hdl.handle.net/11449/146729
2016	Esporte de aventura na escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação	Educação Física Escolar; Ensino Médio; Esporte de Aventura	Dandara Queiroga de Oliveira Sousa	ME	Allyson Carvalho de Araújo	UFRN	RN	Nordeste	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21343
2016	Narrativas de experiências profissionais de docentes de educação física no ensino técnico integrado do instituto federal de educação ciência e tecnologia.	Formação Docente; Educação Física; Ensino Técnico Integrado	Gilberto Cabral de Mendonca	ME	Zenolia Christina Campos Figueiredo	Ufes		Sudeste	http://repositorio.ufes.br/handle/10/7313
2016	A Educação Física no currículo integrado do IFBA: realidade e possibilidades	Educação física, Educação profissional, Currículo integrado, Formação emancipatória, Cidadão histórico crítico	Rosicler Teresinha Sauer Santos	DO	Maria Cecília de Paula Silva	UFBA	BA	Nordeste	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21075
2017	A oferta do esporte para o aluno com deficiência no Instituto Federal do Paraná-IFPR, campus Paranaguá: um movimento de reprodução ou resistência?	Esporte. Rede Federal. IFPR, campus Paranaguá. Pessoa com Deficiência. Violência Simbólica.	André Santos Cancellia	ME	Wanderley Marchi Junior	UFPR	PR	Sul	https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53396
2017	Práticas curriculares na Educação Física: análise dos jogos escolares do Instituto Federal Sertão Pernambucano	Prática Curricular; Educação Física; Esporte; Jogos Escolares	Juciel de Araújo Lima	ME	Alvaro Rego Millen Neto	UNIVASF	PE	Nordeste	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5701430#

2017	Proposta curricular para a educação física no instituto federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual	Currículo; educação física escolar; educação profissionalizante; ensino médio	Juliano Daniel Boscatto	DO	Suraya Cristina Darido da Cunha	Unesp-RC	SP	Sudeste	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151896
2018	O ensino da educação física no Instituto Federal de São Paulo	Ensino profissional, Ensino médio, Educação física, Currículo escolar	Fabiana Andreani	ME	Lílian Aparecida Ferreira	Unesp	SP	Sudeste	http://hdl.handle.net/11449/153692
2018	Educação física e meio ambiente no instituto federal de Roraima/campus boa vista zona oeste: diagnóstico e perspectivas	Educação física escolar; meio ambiente; diálogo	Gisela Hahn Rosseti	ME	Amparo Villa Cupolillo	UFRRJ	RJ	Sudeste	https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/5471
2018	Sentidos e significados da educação física para os alunos do IFMT – campus são vicente: a pesquisa-ação como forma de construção coletiva de conhecimentos	Educação física; ensino médio; pesquisa-ação; prática pedagógica	Larissa Beraldo Kawashima	DO	Evando Carlos Moreira	UFMT	MT	Centro-oeste	http://ri.ufmt.br/handle/1/1895
2019	O lugar dos jogos tradicionais na formação integral dos estudantes na educação profissional tecnológica	Jogos tradicionais; formação humana; educação física; ensino médio integrado; educação profissional e tecnológica	Aurine Carvalho Rocha	ME-PF	Sonia Cristina Ferreira Maia	IFRN	RN	Nordeste	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9109950
2019	O jogo a partir da perspectiva crítico superadora nas aulas de educação física do ensino médio integrado: desafios e possibilidades.	Ensino Médio Integrado. Educação Física. Perspectiva Crítico Superadora. Jogo. Mídia.	Débora Batista Maciel de Andrade	ME	Bernardina Santos Araújo de Sousa	IFPE	PE	Nordeste	https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/109
2019	A educação física no instituto federal sul-riograndense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)	Educação física; autonomia; ensino médio integrado; prática pedagógica.	Fabiana Celente Montiel	DO	Mariangela da Rosa Afonso	UFPEL	RS	Sul	http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7269
2019	Corrida de orientação: estratégia pedagógica para educação física na educação profissional e tecnológica	Educação física; corrida de orientação; educação profissional e tecnológica; ensino; produto educacional.	Flavia Heloisa Da Silva	ME-PF	Mercia Freire Rocha Cordeiro Machado	IFPR	PR	Sul	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7639771
2019	Futebol para a vida: o gol de placa é esse.	Educação Física, Esporte - Jogo, Educação Profissional e Tecnológica, Formação Humana Integral.	Josiane Marinho Moraes	ME	Cirlande Cabral da Silva	IFAM	AM	Norte	http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/307
2019	Currículo do ensino médio integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da educação física	Currículo. Ensino médio. Educação profissional. Educação em tempo integral. Educação física	Katia Regina de Sa	DO	Marcos Garcia Neira	USP	SP	Sudeste	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23052019-172656/

2019	Práticas corporais de aventura: recurso didático-pedagógico para integração curricular em cursos do eixo tecnológico recursos naturais, na rede federal de educação profissional e tecnológica brasileira	Práticas corporais de aventura; educação profissional e tecnológica; educação física; currículo integrado.	Leonardo Basílio Caetano	ME -PF	Jose Augusto Ferreira da Silva	IFF	RJ	Sudeste	https://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/pos-graduacao-stricto-sensu/mestrado-profissional-em-educacao-profissional-e-tecnologica/dissertacoes-1/praticas-corporais-de-aventura-recurso-didatico-pedagogico-para-integracao-curricular-em-cursos-do-eixo-tecnologico-recursos-naturais-na-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica-brasileira
2019	A educação física como componente curricular no ensino médio integrado do instituto federal do Pará campus Belém	Ensino médio integrado. Educação física. Organização do trabalho pedagógico.	Luana Carolina da Silva Gomes	ME	Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira	UFPA	PA	Norte	https://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/dissertaluana.pdf
2019	Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN	Educação física; inclusão; surdez; ensino médio	Marcilene Franca da Silva Tabosa	ME	Maria Aparecida Dias	UFRN	RN	Nordeste	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29178
2019	Memórias e histórias de professores: os percursos pessoais e profissionais entrelaçados nas identidades de docentes de educação física do IFRN	Identidade docente; educação física; educação profissional; histórias de vida	Monica de Lima Pereira	ME	Ilane Ferreira Cavalcante	IFRN	RN	Nordeste	https://drive.google.com/file/d/1VpztSvHIAUGox-2CKhTNv1F1Q_pvEK9/view
2020	Configuração pedagógica das aulas de educação física dos institutos federais do paraná: uma análise documental	Educação física; configuração pedagógica; educação profissional	Anderson Gerim Rowiecki	ME	Carlos Herold Junior	UEM	PR	Sul	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=10593403
2020	Pensando a consciência corporal no ensino médio integrado ao técnico: um olhar sobre o corpo no processo de ensino e aprendizagem	Ensino médio integrado; ensino e aprendizagem; consciência corporal; educação física	Daniele Gravina de Azevedo	ME -PF	Maysa Franco Zampa	IFF	RJ	Sudeste	https://portal1.iff.edu.br/pesquisa-e-inovacao/pos-graduacao-stricto-sensu/mestrado-profissional-em-educacao-profissional-e-tecnologica/dissertacoes-1/pensando-a-consciencia-corporal-no-ensino-medio-integrado-ao-tecnico-um-olhar-sobre-o-corpo-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem
2020	Avaliação em educação física em uma perspectiva emancipatória proposta para o ensino médio integrado à educação profissional	Avaliação emancipatória; educação física escolar; ensino médio integrado	Eder Ferrari	ME -PF	Sidinei Pithan da Silva	UNIJUÍ	RS	Sul	https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/7081

2020	Avalie saúde: uma proposta educacional tecnológica voltada para os docentes de educação física da educação profissional e tecnológica	Educação física escolar; educação profissional e tecnológica; tecnologia; aptidão física relacionada à saúde; prática pedagógica reflexiva	Jessica Suelen Ferreira de Souza	ME -PF	Cristine Roberta Piassetta Xavier	IFPR	PR	Sul	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9308258
2020	Organização da disciplina educação física na educação profissional: contribuições para integração no curso de programação de jogos digitais	Formação politécnica; educação profissional; educação física; jogos digitais	Jomar Borges dos Santos	ME -PF	Michele Rosset	IFPR	PR	Sul	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9306726
2020	Diretrizes curriculares para o ensino da educação física nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do instituto federal do Espírito Santo	Ensino médio; ensino técnico integrado; educação física; diretrizes curriculares; instituto federal de educação; proposta pedagógica	Jose Roberto Goncalves de Abreu	DO	Amarilio Ferreira Neto	UFES	ES	Sudeste	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=9735869
2020	O papel da educação física na formação omnilateral: uma contribuição ao debate do ensino médio integrado	Produto educacional; educação física.; educação profissional e tecnológica.	Juliano dos Santos Domingues	ME -PF	Manoel Jose Porto Junior	IFSUL	RS	Sul	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9262815
2020	Educação física escolar, saúde e qualidade de vida no contexto da formação humana integral	Educação física; saúde; qualidade de vida; ensino médio integrado	Larissa Germana Martins de Almeida	ME -PF	Alexsandra Cristina Chaves	IFPB	PB	Nordeste	https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1062?locale-attribute=es
2020	O trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado à educação profissional do Instituto Federal Baiano: contribuições para uma educação politécnica.	Ensino profissional, Educação física (Ensino médio) - estudo e ensino, Materialismo histórico-dialético, Pedagogia crítica, Formação politécnica, Educação Física escolar, Teoria histórico-cultural, Politecnismo	Petry Rocha Lordelo	DO	Celi Nelza Zulke Taffarel	UFBA	BA	Nordeste	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31976
2020	Análise crítica do posicionamento da educação física no currículo do ensino médio integrado de um campus do instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul	Etnografia crítica; instituto federal de educação, ciência e tecnologia; educação física escolar; ensino médio integrado; currículo; estudos educacionais críticos	Tiago Nunes Medeiros	DO	Fabiano Bossle	UFRGS	RS	Sul	https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/222939
2021	O educar pela pesquisa como proposta didática nas aulas de educação física do ensino médio integrado	Proposta didática, Educar pela pesquisa, Saúde, Educação Física, Ensino Médio Integrado	Gabriela Brum Deus	ME	Renato Xavier Coutinho	UFMS	RS	Sul	https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22542

Fonte: Sistematização de dados autoral (2022). ¹Grau Acadêmico (GA) ²Sigla da Instituição de Ensino Superior (SG IES) ³Unidade Federativa da Instituição de Ensino Superior (UFIES) *Endereço Eletrônico (URLS) das produções acadêmicas. ME-PF= Mestrado Profissional.

APÊNDICE F

Matriz instrumental de análise das dissertações e teses referenciadas da Educação Física nos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (CEPTIEM), de 2008 a 2022, no BTD da CAPES, BDTD, RI da UFBA e Portal “A Educação Física nos Institutos Federais

BANCO DE DADOS:
ANO:
AUTOR(A):
GRAU ACADÊMICO
<input type="checkbox"/> DOUTORADO <input type="checkbox"/> MESTRADO
TÍTULO DA PRODUÇÃO
RESUMO
OBJETIVO GERAL
ESPECIFICIDADES TRATADAS
MODALIDADE DO ENSINO MÉDIO <input type="checkbox"/> Ensino Médio Regular <input type="checkbox"/> Educação Profissional Técnica de Nível Médio <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Integrados²<input type="checkbox"/> Concomitantes³<input type="checkbox"/> Subsequentes⁴<input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos (EJA) ⁵
RECORTE – INSTITUIÇÃO <input type="checkbox"/> Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Qual <i>campus</i> : _____ <input type="checkbox"/> IFBA
OBJETO DE ESTUDO DA PRODUÇÃO (PALAVRAS-CHAVES) <input type="checkbox"/> Prática Pedagógica <input type="checkbox"/> Trabalho Pedagógico <input type="checkbox"/> Atividade Pedagógica <input type="checkbox"/> Planejamento de Ensino <input type="checkbox"/> Organização de Ensino <input type="checkbox"/> Ensino-aprendizagem
COMPREENSÃO DO OBJETO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA <input type="checkbox"/> Aptidão Física <input type="checkbox"/> Corpo <input type="checkbox"/> Cultura Corporal

² A modalidade de ensino integrado é aquela em que o aluno cursa o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo no IFBA

³ Esta modalidade de curso destina-se a estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, sendo ofertados a quem está cursando o Ensino Médio tradicional e que no contra turno irá cursar o ensino técnico no Instituto Federal. Este estudante só receberá o diploma de técnico mediante a apresentação do certificado de conclusão do Ensino Médio.

⁴ Esta modalidade de curso destina-se a estudantes que concluíram o ensino médio.

⁵ para ser aluno da EJA o(a) candidato(a) deve ser maior de 18 anos e possuir o ensino fundamental completo e o ensino médio incompleto.

- Cultura Corporal de Movimento
- Esportes
- Lazer
- Saúde
- Outro: _____

*Considerando todos possíveis sinônimos.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO UTILIZADO (RESUMO)

TEORIA DO CONHECIMENTO⁶

- Fenomenologia
- Positivismo
- Marxismo

METODOLOGIA

- Materialismo Histórico-Dialético
- Quantitativa
- Qualitativa

TEORIAS DA EDUCAÇÃO⁷

- TEORIAS NÃO-CRÍTICAS (Pedagogias Tradicional, Renovada e Tecnicista)
- TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS (Violência Simbólica, Aparelho Ideológico e a Escola Dualista)
- TEORIAS-CRÍTICAS
 - Libertadora;
 - Libertária
 - Histórico-Critica

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

- TEORIA PSICANALÍTICA (Sigmund Freud)
- TEORIA PSICOSSOCIAL (Erik Erikson)
- EPISTEMOLOGIA GENÉTICA (Jean Piaget)
- PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL (Vigotski)

ABORDAGENS TEÓRICO - METODOLÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA⁸

- DESENVOLVIMENTISTA (Go Tani)
- SAÚDE RENOVADA ou PROMOÇÃO DA SAÚDE (Guedes & Guedes)
- CONSTRUTIVISTA (Freire)
- CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA (Kunz)
- CRÍTICO-SUPERADORA (Coletivo de Autores)

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CEPTIEM

Fonte: Sistematização de dados autoral (2022).

⁶ A escolha destas três (3) linhas de ideias surgiu da simples observação das tendências que concretizam nas dissertações de mestrado e pesquisas que se realizam nas universidades (Triviños, 2009, p.13)

⁷ Referência a partir da obra “Escola e Democracia” (Saviani, 1991)

⁸ Delimitação com base nos estudos de Lordelo Silva (2011).

APÊNDICE G

Quadro 1 – Síntese do percurso e dos procedimentos teóricos-metodológicos da pesquisa

PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS	PERÍODO
Levantamento e revisão da produção acadêmica sobre a temática proposta na presente investigação	Compreender os desdobramentos das pesquisas que tratam da organização do trabalho pedagógico, a partir da teoria histórico-cultural, nos anos finais da educação básica, ensino médio.	1º ano 2020
Estudo bibliográfico dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural	Entendimento a respeito dos estudos vigotskianos para compreender as categorias centrais utilizadas na tese	2020-2022
Estudo dos fundamentos psicológicos da psicologia histórico-cultural	Aprofundar o entendimento a respeito dos estudos do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano, pelo qual cada indivíduo chega à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. E, como os processos funcionais forma a questão da atividade de estudo e a formação do pensamento por conceitos científicos.	2020-2022
Elaboração da proposta de questionário semiestruturado on-line	1ª versão do instrumento	dez. 2021
Congresso UFBA 75 Anos 2021	Participação tendo como finalidade aprofundar e acompanhar as discussões atuais dos(as) conferencistas, entidades e da área acerca das práticas pedagógicas e da Rede EPT. E também da apresentação da mesa “A Educação física no “novo” ensino médio integrado: realidade e determinações nos Institutos Federais do Nordeste”, versando sobre a formação humana e suas determinações a partir do componente curricular Educação Física no EMI dos IFs, a partir das alterações promovidas pela lei n. 13.415/201 (BRASIL, 2017), a BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018), as novas DCN-EM (BRASIL, 2018) e a proposta de reordenamento dos Institutos Federais apresentada pelo MEC.	7 a 11 de dez. 2021
Síntese histórica da Educação Profissional no Brasil	Para apresentar ao leitor um breve estudo a respeito da história-social da Educação Profissional no Brasil, em específico na Bahia, e da implementação do IFBA e às problemáticas significativas da organização do trabalho pedagógico	dez. 2021 jan. 2022
1ª validação do questionário semiestruturado <i>on-line</i>		dez. 2021
2ª validação do questionário semiestruturado <i>on-line</i>		jan. 2022
Levantamento bibliográfico da acerca da Educação Física Crítico-Superadora na EPTIEM		fev. 2022 mai. 2022
Solicitação de informações a respeito dos(as) Professores(as) de Educação Física do IFBA, via Fala.BR	Solicitação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) via Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, acerca dos seguintes documentos para análise: a) Plano Individual de Trabalho (PIT) dos(as) Professores(as) de Educação Física do IFBA (anos referências 2019, 2020, 2021 e 2022); b) Relatório Individual de Trabalho (RIT) dos(as) Professores(as) de Educação Física do IFBA (anos referências 2019, 2020, 2021 e 2022); c) Listagem dos(as) professores(as), efetivos e substitutos, de Educação Física, com as	01 abr. 2022

	informações básicas (titulação, campi vinculados, ano de ingresso e termino do contrato, carga horária, contatos de e-mail e telefone);	
3ª validação do questionário semiestruturado <i>on-line</i>		mai.2022
III Seminário da Rede EPT/BA	Organização e Participação no III Seminário da Rede de Ensino, Pesquisa e Extensão da Educação Profissional e Tecnológica Pública da Bahia, afim de acompanhar as discussões entre pesquisadores, docentes, discentes, instituições e redes públicas estadual e federal relativas a “Práxis na Educação Profissional”	mai. 2022
Elaboração do texto para qualificação da pesquisa	Descrever o caminho percorrido e apresentar parte dos achados da pesquisa	mar. 2022 mai. 2022
Resposta do Fala.BR em referência aos(as) Professores(as) de Educação Física do IFBA, via	Resposta da Pró-Reitoria de Ensino e Diretoria de Gestão de Pessoas do IFBA, despacho nº23546.023399/2022-59. Sinalizaram que tanto os Plano Individual de Trabalho (PIT) quanto os Relatórios Individuais de Trabalho (RIT) dos(as) Professores(as) de Educação Física do IFBA são de uso exclusivo das Direções de Ensino de cada <i>campi</i> , conforme já sinalizado no Despacho sem número DG.REI (2295755). Portanto, o pedido de informação deve ser enviado, pelo(a) requerente, para cada <i>campus</i> do IFBA. E, acerca da Listagem dos(as) professores(as), efetivos e substitutos, de Educação Física, responderam: nome, <i>campi</i> , regime de trabalho e carga horária. Quanto a titulação, sinalizaram que o dado mais atualizado para pesquisa, se encontra na plataforma <i>lattes</i> de acesso público. Já o ano de ingresso na instituição se encontra público no Diário Oficial da União, dos contatos (e-mail e número telefônico se constitui um dado pessoal não tendo sua divulgação nominalizada.	14 jun. 2022
Qualificação	Momento intermediário importante para o desenvolvimento da pesquisa e da elaboração da tese. Trata-se de avaliação preliminar, de modo a que possamos reorientar nossas atividades de pesquisa e de reflexão. Representando, assim, uma contribuição valiosa (Severino, 2007, p. 237)	14 jul. 2023
Aplicação do questionário <i>online</i>	Após a qualificação, enviar aos(às) professores(as) de Educação Física do IFBA	Set. 2023
Análise dos dados coletados do questionário <i>online</i>		Set. 2023
Revisão do texto		Set. a out. 2023
Elaboração da versão final do texto	Expor, com o devido rigor científico, as análises feitas e a materialização da tese do presente estudo	nov. 2023
Previsão da defesa pública da tese		02 dez. 2023

Fonte: Sistematização de dados autoral (2022).

APÊNDICE H

QUADRO – Quantitativo e distribuição de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFBA, por *campus*.

CURSOS TÊC. INT.	CAMPUS IFBA							QT.	
Administração	Juazeiro							1	
Alimentos	Barreiras	Porto Seguro						2	
Aquicultura	Valença							1	
Automação Industrial	Salvador							1	
Biocombustíveis	Irecê	Paulo Afonso	Porto Seguro					3	
Edificações	Barreiras	Brumado	Eunápolis	Feira de Santana	Ilhéus	Salvador		6	
Eletromecânica	Irecê	Jacobina	Jequié	Paulo Afonso	Santo Amaro	Simões Filho	Vitória da Conquista	7	
Eletrônica	Salvador	Vitória da Conquista						2	
Eletrotécnica	Camaçari	Feira de Santana	Salvador					3	
Geologia	Salvador							1	
Turismo	Valença							1	
Informática	Barreiras	Brumado	Camaçari	Euclides da Cunha	Eunápolis	Ilhéus	Irecê	Jacobina	15
	Jequié	Paulo Afonso	Porto Seguro	Santo Amaro	Seabra	Valença	Vitória da Conquista		
Mecânica	Salvador	Simões Filho						2	
Meio Ambiente	Eunápolis	Seabra	Vitória da Conquista					3	
Metalurgia	Simões Filho							1	
Mineração	Jacobina							1	
Petróleo e Gás	Simões Filho							1	
Química	Salvador							1	
Refrigeração e Climatização	Salvador							1	
Segurança do Trabalho	Ilhéus	Juazeiro						2	
							TOTAL	55	

*Dados coletados a partir do portal do IFBA, disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/ensino/nossos-cursos/curso-tecnico/tecnicos-integrados>

APÊNDICE I

Quadro Nº - Relação dos Cursos de Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio ofertados no IFBA, por Território de Identidade, Municípios dos Campuses, Códigos Institucionais e disponibilidade dos PPCs

TERRITÓRIO DE IDENTIDADE*	MUNICÍPIO - CAMPUS**	CÓDIGO INST.	IRD ***	C.T.I OFERTADOS	PORTAL CURSO	PPC
Bacia do Rio Grande	Barreiras	29340624	3,6	Alimentos	https://portal.ifba.edu.br/barreiras/paginas-menu-cursos/cursos/integrado/alimentos/curso-tecnico-alimentos	https://portal.ifba.edu.br/barreiras/paginas-menu-cursos/cursos/integrado/alimentos/documentos/ppc-alimentos-integrado-atualizado-em-21-08-2016.pdf
				Edificações	https://portal.ifba.edu.br/barreiras/paginas-menu-cursos/cursos/integrado/edificacoes/integrado	https://portal.ifba.edu.br/barreiras/paginas-menu-cursos/cursos/integrado/edificacoes/documentos/ppc-edif-barreiras_novo-2016.pdf
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/barreiras/paginas-menu-cursos/cursos/integrado/informatica/integrado	https://portal.ifba.edu.br/barreiras/paginas-menu-cursos/cursos/integrado/informatica/documentos/ppc-de-informtica-integrado-barreiras-verso-4-encaminhado-pela-proen-em-06-06-2016-matriz-3-anos.pdf
Sertão Produtivo	Brumado	29461332	3,3	Edificações	https://portal.ifba.edu.br/brumado/ensino/curso/integrado/edificacoes	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/processoseletivo2020/cursos/integrado/brumado	PPC NÃO CONSTA NO SITE DO CAMPUS. SOLICITAÇÃO VIA OFÍCIO (17/11/2021). PPC ENVIADO POR E-MAIL
Metropolitano de Salvador	Camaçari	29537614	3,4	Eletrotécnica	https://portal.ifba.edu.br/camacari/ensino/cursos/copy_of_cursos/modalidade-integrada	https://portal.ifba.edu.br/camacari/ensino/cursos/copy_of_cursos/projetos-de-curso/2017_diren_projetodecursoeletrotecnicaintegrado_05mai.pdf
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/camacari/ensino/cursos/copy_of_cursos/modalidade-integrada	https://portal.ifba.edu.br/camacari/ensino/cursos/copy_of_cursos/projetos-de-curso/2017_diren_projetodecursoitiintegrado_05mai.pdf

Semiárido Nordeste II	Euclides da Cunha	29468744	2,7	Informática	https://portal.ifba.edu.br/euclides-da-cunha/ensino/tecnico-em-informatica	https://portal.ifba.edu.br/euclides-da-cunha/documentos/diren/ppc/ppc-informatica-versao-final-relator.pdf
Costa do Descobrimento	Eunápolis	29333466	3,4	Edificações	https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/cursos/integrado/copy_of_edificacoes	https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/documentos-ads/plano-de-curso-edificacoes-integrado-1.pdf
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/cursos/integrado/informatica	https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/textos-fixos-campus-eunapolis/documentos-ads/plano-de-curso-tecnico-integrado-em-informatica.pdf
				Meio Ambiente	https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/cursos/integrado/copy_of_meioambiente	https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/textos-fixos-campus-eunapolis/documentos-materias/ppc-meio-ambiente-integrado-21-de-julho.pdf
Portal do Sertão	Feira de Santana	29448735	3,7	Edificações	https://portal.ifba.edu.br/feira-de-santana/ensino/curso/integrado/edificacoes_integrado	https://portal.ifba.edu.br/feira-de-santana/ensino/curso/integrado/edificacoes-1/PlanodeCursoEdificacoesIntegrado.pdf
				Eletrotécnica	https://portal.ifba.edu.br/feira-de-santana/ensino/curso/integrado/eletrotecnica	https://portal.ifba.edu.br/feira-de-santana/ensino/curso/integrado/eletrotecnica-3/FSAPlanodecursoEletrotecnicaIntegrado1.pdf
Litoral Sul	Ilhéus	29448751	3,5	Edificações	https://portal.ifba.edu.br/ilheus/cursos/tecnico-integrado/tecnico-em-edificacoes	https://portal.ifba.edu.br/ilheus/cursos/tecnico-integrado/PPC_EDIFICACOES_INTEGRADO_OFICIAL.pdf
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/ilheus/cursos/tecnico-integrado/tecnico-em-informatica	https://portal.ifba.edu.br/ilheus/cursos/tecnico-integrado/plano_de_curso_informatica_integrado.pdf
				Segurança do Trabalho	https://portal.ifba.edu.br/ilheus/cursos/tecnico-integrado/tecnico-em-seguranca-do-trabalho	https://portal.ifba.edu.br/ilheus/cursos/tecnico-integrado/plano_de_curso_seg_do_trabalho_integrado.pdf
Irecê	Irecê	29397928	3,4	Biocombustíveis	https://portal.ifba.edu.br/irece/ensino/tecnico-em-biocombustiveis	https://portal.ifba.edu.br/irece/menu-ensino/matrizes-curriculares-cursos-tecnicos/ppcbio-1.pdf

				Eletromecânica	https://portal.ifba.edu.br/irece/ensino/tecnico-em-eletromecanica	https://portal.ifba.edu.br/irece/menu-ensino/matriz-curriculares-cursos-tecnicos/ppcele-1.pdf
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/irece/ensino/curso-tecnico-em-informatica	https://portal.ifba.edu.br/irece/menu-ensino/matriz-curriculares-cursos-tecnicos/ppctec-1.pdf
Piemonte da Diamantina	Jacobina	29449677	3,4	Eletromecânica	https://portal.ifba.edu.br/jacobina/cursos/integrado/eletromecanica	https://portal.ifba.edu.br/jacobina/documentos/PLANODECURSOINTEGRADOELETROMECHANICA.pdf
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/jacobina/cursos/integrado/informatica	https://portal.ifba.edu.br/jacobina/documentos/PLANODECURSOINTEGRADOINFORMTICA.pdf
				Mineração	https://portal.ifba.edu.br/jacobina/cursos/integrado/meio-ambiente	https://portal.ifba.edu.br/jacobina/documentos/PLANODECURSOINTEGRADOMINERAO.pdf
Médio Rio de Contas	Jequié	29397987	3,9	Eletromecânica	https://portal.ifba.edu.br/jequie/ensino/curso/tecnico/integrado/tecnico-em-eletromecanica	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/jequie/ensino/curso/tecnico/integrado/tecnico-em-informatica	PPC do Curso Técnico Integrado em Informática (documento SEI nº 1809589)
Sertão do São Francisco	Juazeiro	29464790	3,6	Administração	https://portal.ifba.edu.br/juazeiro/menu-ensino/copy_of_cursos/integrado/informatica	https://portal.ifba.edu.br/juazeiro/cursos/ppc/ppc-adm-integrado-juazeiro-consup-revisao-07-06.pdf
				Segurança do Trabalho	https://portal.ifba.edu.br/juazeiro/menu-ensino/copy_of_cursos/integrado/copy_of_informatica	https://portal.ifba.edu.br/juazeiro/cursos/ppc/PPCINTEGRADOSEGURANADOTRABALHO.pdf
Itaparica	Paulo Afonso	29397995	3,7	Biocombustíveis	https://portal.ifba.edu.br/paulo-afonso/cursos/integrado/integrado-biocombustiveis	NÃO CONSTA PPC, APENAS MATRIZ CURRICULAR
				Eletromecânica	https://portal.ifba.edu.br/paulo-afonso/cursos/integrado/integrado-eletromecanica	NÃO CONSTA PPC, APENAS MATRIZ CURRICULAR
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/paulo-afonso/cursos/integrado/integrado_informatica	PPC NÃO CONSTA NO SITE DO CAMPUS, APENAS MATRIZ CURRICULAR. OFÍCIO ENCAMINHADO SOLICITANDO DADOS PARA PESQUISA (17/11/2021)

Costa do Descobrimento	Porto Seguro	29531209	4	Alimentos	https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/extensao/cursos-tecnicos/integrados/copy2_of_tec_biocombustiveis	https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/files/ensino/cursos/integrados/alimentos/plano-de-curso-modalidade-integrada-alimentos.pdf
				Biocombustíveis	https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/cursos/cursos-1/integrados/tec_biocombustiveis	https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/documentos/outros-documentos/plano-de-curso-integrado.pdf
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/extensao/cursos-tecnicos/integrados/copy_of_tec_biocombustiveis	https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/files/ensino/cursos/integrados/informatica/plano-de-curso-tecnico-em-informatica.pdf
Metropolitano de Salvador	Salvador	29196442	3,7	Automação Industrial	https://portal.ifba.edu.br/salvador/ensino/cursos/tecnico/integrado/copy_of_informatica/integrado	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Edificações	https://portal.ifba.edu.br/salvador/ensino/cursos/tecnico/integrado/edificacoes/inicio	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Eletrônica	https://portal.ifba.edu.br/salvador/ensino/cursos/tecnico/integrado/electronica/inicio	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Eletrotécnica	https://portal.ifba.edu.br/salvador/ensino/cursos/tecnico/integrado/eletrotecnica/inicio	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Geologia	https://portal.ifba.edu.br/salvador/ensino/cursos/tecnico/integrado/geologia/integrado	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Mecânica	https://portal.ifba.edu.br/salvador/ensino/cursos/tecnico/integrado/mecanica/integrado	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Química	https://portal.ifba.edu.br/salvador/ensino/cursos/tecnico/integrado/quimica	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Refrigeração e Climatização	https://portal.ifba.edu.br/salvador/ensino/cursos/tecnico/integrado/refrigeracao-e-climatizacao/integrado	PPC NÃO CONSTA NO SITE
Recôncavo	Santo Amaro	29509602	3,9	Eletromecânica	https://portal.ifba.edu.br/santo-amaro/cursos/integrado/eletromecanica	PPC NÃO CONSTA NO SITE

				Informática	https://portal.ifba.edu.br/santo-amaro/cursos/integrado/informatica	https://portal.ifba.edu.br/santo-amaro/cursos/integrado/informatica/ementas/plano-de-curso-informatica-integrado.pdf/view
Chapada Diamantina	Seabra	29448743	3	Informática	https://portal.ifba.edu.br/seabra/cursos/integrado/informatica	PPC NÃO CONSTA NO SITE DO CAMPUS. SOLICITAÇÃO VIA OFÍCIO (17/11/2021). PPC ENVIADO POR E-MAIL
				Meio Ambiente	https://portal.ifba.edu.br/seabra/cursos/integrado/meio-ambiente	PPC NÃO CONSTA NO SITE
Metropolitano de Salvador	Simões Filho	29680620	4,2	Eletromecânica	https://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/cursos/integrado/informatica	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Mecânica	https://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/cursos/integrado/copy_of_informatica	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Metalurgia	https://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/cursos/integrado/copy3_of_informatica	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Petróleo e Gás	https://portal.ifba.edu.br/simoes-filho/cursos/integrado/copy2_of_informatica	PPC NÃO CONSTA NO SITE
Baixo Sul	Valença	29348196	3,9	Técnico em Aquicultura	https://portal.ifba.edu.br/valenca/cursos/integrado/integrado-em-aquicultura	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Guia de Turismo	https://portal.ifba.edu.br/valenca/cursos/integrado/integrado-em-guia-de-turismo	PPC NÃO CONSTA NO SITE
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/valenca/cursos/integrado/integrado-em-informatica	PPC NÃO CONSTA NO SITE DO CAMPUS OFÍCIO ENCAMINHADO SOLICITANDO DADOS PARA PESQUISA (17/11/2021)
Sudoeste Baiano	Vitória da Conquista	29361540	3,8	Eletromecânica	https://portal.ifba.edu.br/conquista/capas-e-paginas-menu-cursos/eletromecanica-1	https://portal.ifba.edu.br/conquista/capas-e-paginas-menu-cursos/Eletromecancia.pdf
				Eletrônica	https://portal.ifba.edu.br/conquista/capas-e-paginas-menu-cursos/eletronica-1	https://portal.ifba.edu.br/conquista/capas-e-paginas-menu-cursos/Eletrnica.pdf
				Informática	https://portal.ifba.edu.br/conquista/capas-e-paginas-menu-cursos/informatica-1	https://portal.ifba.edu.br/conquista/capas-e-paginas-menu-cursos/Infortmica.pdf
				Meio Ambiente	https://portal.ifba.edu.br/conquista/capas-e-paginas-menu-cursos/meio-ambiente	https://portal.ifba.edu.br/conquista/capas-e-paginas-menu-cursos/meio-ambiente.pdf

¹Fonte: Territórios de Identidade 2018. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17> Acesso em: 10 no. 2021

²Fonte: Unidades Campus do IFBA. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/campi/escolhacampus>

³Fonte: Técnicos Integrados do IFBA. Disponível: <https://portal.ifba.edu.br/ensino/nossos-cursos/curso-tecnico/tecnicos-integrados> publicado 26/09/2019 09h23, última modificação 06/11/2019 14h51

APÊNDICE J

Quadro nº - Planejamento da Educação Física nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática do IFBA

IDENTIFICAÇÃO			
CAMPUS DO IFBA	Barreiras		
ENDEREÇO	Rua Gileno de Sá Oliveira, nº 271, bairro Recanto dos Pássaros CEP: 47808-006 – Barreiras-BA		
DURAÇÃO DO CURSO	3 anos		
CARGA HORÁRIA	3210 horas		
ESTÁGIO - HORAS	240 horas		
RESOLUÇÃO DE CRIAÇÃO	Resolução nº 12 de 09 de novembro 2009		
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO			
CARGA HORÁRIA	60 h (80 h/aula)		
HORAS SEMANAIS	2h/a		

SÉRIES	1ª	2ª	5ª
EMENTA	Formação do histórico e desenvolvimento dos jogos, esportes, ginástica e capoeira. Nutrição	Esporte. Primeiros Socorros. Atividade Física, Saúde e qualidade de vida. Lazer. Dança	
OBJETIVOS	Compreender as principais regras, técnicas e forma de disputa entre jogo, esporte, ginástica e capoeira; Promover o conhecimento do jogo, esporte, ginástica e capoeira; Entender a criação e desenvolvimento dos jogos, esportes, ginásticas e capoeira; Compreender os princípios teóricos que explicam o desenvolvimento dos jogos, esportes, ginásticas e capoeira; Refletir sobre aspectos da nutrição e sua interferência na qualidade de vida; Identificar fatores que se relacionam com a responsabilidade, estilo, religião e gênero nos jogos, esporte, ginástica e capoeira.	Compreender as principais regras, técnicas e forma de disputa de esportes; promover o conhecimento de aspectos da Atividade Física e qualidade de vida; entender os conceitos básicos relacionados aos primeiros Socorros; Compreender a formação e desenvolvimento da organização de história das danças; conhecer a construção dos conceitos relacionados ao lazer; discutir questões relacionadas ao corpo, estética e aparência.	

HABILIDADES	Compreender o contexto e as formas de evolução dos jogos, esportes, ginástica e capoeira; Desenvolver as capacidades que envolvem a construção e desenvolvimento dos jogos, esportes, ginástica e capoeira; Ampliar os referenciais sobre as múltiplas expressões corporais, culturais, de diferentes épocas dentro de diferentes modalidades esportivas; Praticar e desenvolver habilidades que envolvem os jogos, esportes e ginástica dentro de padrões de disputa e relações lúdicas; Ampliar os referenciais sobre as origens, fundamentos, finalidades da prática da capoeira enquanto esporte, jogo, dança e patrimônio histórico da humanidade; Compreender os aspectos da nutrição em relação à qualidade de vida; Ampliar os referenciais do esporte, jogo, ginástica, capoeira e as relações de gênero, classe social e identidade cultural.	Compreender o contexto e as formas de evolução dos Esportes; Desenvolver as capacidades que envolvem a construção e desenvolvimento de conhecimentos sobre Atividade Física, Saúde e Qualidade de vida; Ampliar os referenciais sobre as múltiplas questões relacionadas ao corpo, estética e aparência; Praticar e desenvolver habilidades que envolvem a dança; Ampliar os referenciais sobre importância e finalidade de conhecer primeiros Socorros; Ampliar os referenciais sobre o lazer: História, concepções e finalidades.	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR				
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Esportes coletivos; Principais características dos esportes coletivos; Regras dos esportes coletivos; Fundamentos dos esportes coletivos; Histórico dos esportes coletivos; Jogos; Jogos cooperativos; Jogos populares; Jogos de mesa/salão;	Esportes coletivos; Principais características dos esportes coletivos; Regras dos esportes coletivos; Fundamentos dos esportes coletivos; Primeiros Socorros; Atividade Física: Conceitos, benefícios e dificuldade; Atividade Física e sua relação com pessoas obesas, hipertensas; Diabéticas, gestantes, e outros grupos especiais; Qualidade de vida e saúde: Aspectos gerais; Lazer: aspectos gerais; O lazer como necessidade humana: conceitos, tipos, espaços e acesso. Dança: aspectos gerais; Contexto histórico da dança; Tipos de dança, conforme: região, época e estilo; Corpo, estética, aparência e gênero.		NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR			
METODOLOGIA	Aulas expositivas; Seminários; Experiências de aulas práticas; Leitura e interpretação textual; Elaboração de relatórios; Dinâmica de grupo; Jogos internos; Festivais esportivos; Visitas Técnicas.	Aulas expositivas; Seminários; Experiências de aulas práticas; Leitura e interpretação textual; Elaboração de relatórios e vídeos; Dinâmica de grupo; Jogos internos; Festivais esportivos; Visitas Técnica.			NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR		
AVALIAÇÃO	Avaliação Escrita; Apresentação de Seminários; Participação nas aulas práticas; Participação nos festivais e jogos; Trabalhos em Grupo	Avaliação Escrita; Apresentação de Seminários; Participação nas aulas práticas; Participação nos festivais e jogos; Trabalhos em Grupo.				NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Revista Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói: RJ. v. 2, n. 1 (suplemento), 2001. DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação física na escola: implicações a prática pedagógica. In: DARIDO, S. C; NETO, L.S. O contexto da Educação Física na escola. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. SOARES, C. L., et al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).	DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Revista Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói: RJ. V. 2, n. 1 (suplemento), 2001. DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação física na escola: implicações a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. BRACHT, V. et al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.					NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	<p>FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura). GHIRALDELLI Jr., P. Educação física progressista: a pedagogia crítica – social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 2001. GRESPLAN, M. R. Educação física no ensino fundamental: primeiro ciclo. Campinas, SP: Papirus, 2002. KUNZ, E. Educação física: ensino e mudanças. 3.ed. Unijuí; 2004 (Coleção Educação Física). NEIRA, M. G. Educação física: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 2003. SOLER, R. Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.</p>	<p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura). GHIRALDELLI Jr., P. Educação física progressista: a pedagogia crítica-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 2001. KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudanças. 3. ed. Unijuí; 2004 (Coleção Educação Física). NEIRA, M. G. Educação física: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 2003. NISTA – PÍCCOLO, V. L. Educação física escolar: ser... ou não ter? 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995. SOLER, R. Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.</p>	
----------------------------------	--	--	--

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

<https://portal.ifba.edu.br/barreiras/paginas-menu-cursos/cursos/integrado/informatica/documentos/ppc-de-informtica-integrado-barreiras-verso-4-encaminhado-pela-proen-em-06-06-2016-matriz-3-anos.pdf>

ANO DE PUBLICAÇÃO:

MARÇO – 2016

IDENTIFICAÇÃO	
CAMPUS DO IFBA	Brumado
ENDEREÇO	Rua Francisco Manuel da Cruz, S/N - Bairro São José
DURAÇÃO DO CURSO	3 anos
CARGA HORÁRIA	3240 horas
ESTÁGIO - HORAS	180 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA	60 h (80 h/aula)
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIES	1^a	2^a	3^a
EMENTA	Formação do histórico e desenvolvimento dos jogos, esportes, ginástica e capoeira. Nutrição	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR
OBJETIVOS	Compreender as principais regras, técnicas e forma de disputa entre jogo, esporte, ginástica e capoeira; Promover o conhecimento do jogo, esporte, ginástica e capoeira; Entender a criação e desenvolvimento dos jogos, esportes, ginásticas e capoeira; Compreender os princípios teóricos que explicam o desenvolvimento dos jogos, esportes, ginásticas e capoeira; Refletir sobre aspectos da nutrição e sua interferência na qualidade de vida; Identificar fatores que se relacionam com a responsabilidade, estilo, religião e gênero nos jogos, esporte, ginástica e capoeira.		
HABILIDADES	Compreender o contexto e as formas de evolução dos jogos, esportes, ginástica e capoeira; Desenvolver as capacidades que envolvem a construção e desenvolvimento dos jogos, esportes, ginástica e capoeira; Ampliar os referenciais sobre as múltiplas expressões corporais, culturais, de diferentes épocas dentro de diferentes modalidades esportivas; Praticar e desenvolver habilidades que envolvem os jogos, esportes e ginástica dentro de padrões de disputa e relações lúdicas; Ampliar os referenciais sobre as origens, fundamentos, finalidades da prática da capoeira enquanto esporte, jogo, dança e patrimônio histórico da humanidade; Compreender os aspectos da nutrição em relação à qualidade de vida; Ampliar os referenciais do esporte, jogo, ginástica, capoeira e as relações de gênero, classe social e identidade cultural.		
OBJETOS DO CONHECIMENTO	Esportes coletivos; Principais características dos esportes coletivos; Regras dos esportes coletivos; Fundamentos dos esportes coletivos; Histórico dos esportes coletivos; Jogos; Jogos cooperativos; Jogos populares; Jogos de mesa/salão; Ginástica geral; Contexto histórico da ginástica; Tipos de ginástica; Capoeira: origem, tipos e fundamentos; Jogos, esportes, ginástica e Capoeira e as relações entre gênero e culturas; Nutrição aplicada às manifestações corporais: transtornos alimentares		
METODOLOGIA	Aulas expositivas; Seminários; Experiências de aulas práticas; Leitura e interpretação textual; Elaboração de relatórios; Dinâmica de grupo; Jogos internos; Festivais esportivos; Visitas Técnicas.		
AVALIAÇÃO	Avaliação Escrita; Apresentação de Seminários; Participação nas aulas práticas; Participação nos festivais e jogos; Trabalhos em Grupo		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	D ARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Revista Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói: RJ. v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.		

	DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação física na escola: implicações a prática pedagógica. In: DARIDO, S. C; NETO, L.S. O contexto da Educação Física na escola. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. SOARES, C. L., et al. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura). GHIRALDELLI Jr., P. Educação física progressista: a pedagogia crítica – social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 2001. GRESPLAN, M. R. Educação física no ensino fundamental: primeiro ciclo. Campinas, SP: Papyrus, 2002. KUNZ, E. Educação física: ensino e mudanças. 3.ed. Unijuí; 2004 (Coleção Educação Física). NEIRA, M. G. Educação física: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 2003. SOLER, R. Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.		

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

Enviado por e-mail após solicitação.

ANO DE PUBLICAÇÃO:

2017

IDENTIFICAÇÃO

CAMPUS DO IFBA	Camaçari
ENDEREÇO	Loteamento Espaço Alfa s/n, Tv. Limoeiro, Camaçari - BA, 42808-590
CARGA HORÁRIA	3120 horas
ESTÁGIO - HORAS	360 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA TOTAL	60h
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIES	1ª	2ª	3ª
OBJETIVOS	NÃO CONSTA INFORMAÇÕES	NÃO CONSTA INFORMAÇÕES	NÃO CONSTA INFORMAÇÕES
EMENTA	NÃO CONSTA INFORMAÇÕES	NÃO CONSTA INFORMAÇÕES	NÃO CONSTA INFORMAÇÕES
BIBLIOGRAFIA	NÃO CONSTA INFORMAÇÕES	NÃO CONSTA INFORMAÇÕES	NÃO CONSTA INFORMAÇÕES

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

https://portal.ifba.edu.br/camacari/ensino/cursos/copy_of_cursos/projetos-de-curso/2017_diren_projetodecursotiintegrado_05mai.pdf

ANO DE PUBLICAÇÃO:

NOVEMBRO DE 2010

IDENTIFICAÇÃO	
CAMPUS DO IFBA	Euclides da Cunha
ENDEREÇO	BR116, KM220, S/Nº, – Euclides da Cunha -BA
CARGA HORÁRIA	3.400 horas, 4.320 horas/aula
ESTÁGIO - HORAS	100 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA	60 h (80 h/aula)
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIES	1ª	2ª	3ª
EMENTA	Trabalhar os conhecimentos a respeito da cultura corporal alcançados durante o Ensino Fundamental, com o intuito de auxiliar na formação do cidadão crítico e autônomo em relação às escolhas que dizem respeito aos cuidados com a saúde e participação no direito constitucional ao esporte e lazer.	Aprofundamento dos conhecimentos a respeito da cultura corporal alcançados durante o Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, com o intuito de auxiliar na formação do cidadão crítico e autônomo em relação às escolhas que dizem respeito aos cuidados com a saúde e participação no direito constitucional ao esporte e lazer.	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR
OBJETIVOS	Desenvolver conhecimentos relacionados ao funcionamento do corpo humano e sua resposta às atividades físicas. Aprofundar conhecimentos sobre esporte, lutas, ginástica, jogos populares, dança enquanto possibilidades relacionadas ao patrimônio da cultura corporal constituído historicamente.	Aprofundar conhecimentos relacionados ao funcionamento do corpo humano e sua resposta às atividades físicas. Aprofundar conhecimentos sobre esporte, lutas, ginástica, jogos populares, dança enquanto possibilidades relacionadas ao patrimônio da cultura corporal constituído historicamente.	
HABILIDADES	Assumir postura ativa e crítica na participação e organização de eventos relacionados ao lazer e esporte; Compreender a relação entre a prática de atividade física na saúde individual e coletiva; Reconhecer os princípios básicos do treinamento visando a execução da atividade física de forma adequada; Apropriar-se da dança, capoeira, ginástica, esportes e lutas enquanto elementos da cultura corporal, compreendendo-os como construção histórica; Compreender os esportes como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando suas diversas formas e modalidades;	Assumir postura ativa e crítica na participação e organização de eventos relacionados ao lazer e esporte; Compreender a relação entre a prática de atividade física na saúde individual e coletiva; Reconhecer os princípios básicos do treinamento visando a execução da atividade física de forma adequada; Apropriar-se da dança, capoeira, ginástica, esportes e lutas enquanto elementos da cultura corporal, compreendendo-os como construção histórica; Compreender os esportes como integrantes do repertório cultural de movimentos, estudando e vivenciando suas diversas formas e modalidades;	

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Movimento e a saúde: Estudo sobre dietas e nutrição para a saúde, nutrição para a atividade física; Estudo sobre inibidores de apetite, suplementação alimentar e esteroides anabolizantes; Estudo sobre as chamadas “distorções no espelho”: anorexia, bulimia. Primeiros Socorros: conceito e classificação de algumas das lesões mais comuns durante as atividades físicas (fraturas, entorses, luxação e distensão muscular) e seus procedimentos emergências; Movimento nas manifestações lúdicas e esportivas: O fenômeno esporte e suas dimensões sociais, econômicas, culturais; Jogos populares; Atletismo; Handebol e Futsal: revisão do histórico, regras elementares, posicionamento em quadra e fundamentos técnicos; Movimento em expressão e ritmo: Capoeira: História, princípios, vivência de movimentos básicos.	Conhecimentos e práticas de atividades físicas para o aprimoramento da aptidão muscular e esquelética; Aptidão Física: conceito sobre saúde, sedentarismo e atividade física; Noções básicas sobre os princípios do treinamento para a prática de atividade física voltada a saúde; Ginástica; Basquetebol e Voleibol: revisão do histórico, regras elementares, posicionamento em quadra e fundamentos técnicos; Vivências em esportes na natureza; Vivências em lutas; Vivências em dança.
METODOLOGIA	Aulas Expositivas com possibilidades de questionamentos e debates durante a exposição do conteúdo; Criação de grupos interativos para debater os temas de esporte e lazer relacionados à cidade de Euclides da Cunha e microrregião; Aulas práticas realizadas em grupo e individualmente; Leitura de textos específicos da disciplina; Trabalho interdisciplinares que corroborem para uma abordagem mais abrangente de temas relacionados ao corpo e a cultura corporal; Seminários, debates, diálogos sobre assuntos da disciplina; Organização de pequenos eventos específicos da área, como torneios e festivais.	Aulas Expositivas com possibilidades de questionamentos e debates durante a exposição do conteúdo; Criação de grupos interativos para debater os temas de esporte e lazer relacionados à cidade de Euclides da Cunha e microrregião; Aulas práticas realizadas em grupo e individualmente; Leitura de textos específicos da disciplina; Trabalho interdisciplinares que corroborem para uma abordagem mais abrangente de temas relacionados ao corpo e a cultura corporal; Seminários, debates, diálogos sobre assuntos da disciplina ; Organização de pequenos eventos específicos da área, como torneios e festivais.
AVALIAÇÃO	A avaliação será permanente, por meio de observação acerca da participação e envolvimento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Os instrumentos avaliativos serão provas, seminários, pesquisas individuais e em grupo, organização de eventos, construção de painéis participação nas atividades práticas propostas.	A avaliação será permanente, por meio de observação acerca da participação e envolvimento dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Instrumentos de avaliação: Provas, seminários, pesquisas individuais e em grupo, organização de eventos, construção de painéis participação nas atividades práticas propostas.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília, 2000. DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001. DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (supl.), p. 5-25, 2001. GRECO, Pablo Juan. Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998. KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.	Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília, 2000. DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001. DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (supl.), p. 5-25, 2001. GRECO, Pablo Juan. Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998. KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	NASCIMENTO, Paulo R. B. A capoeira no contexto da escola e da Educação Física. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Pe	NASCIMENTO, Paulo R. B. A capoeira no contexto da escola e da Educação Física. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Pedagogia, Unive

	<p>dagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Ijuí, 2005. SÁ, Sônia Maria Neves Bittencourt de. Esporte da natureza, políticas públicas e sustentabilidade: reflexões para a gestão pública das cidades. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015. STIGGER, M. P. Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2002. WILMORE, Jack H.; Costill, David L. Fisiologia do esporte e do exercício. 5ª Ed. Manole, 2013. MARQUES, Carmen Lúcia da Silva; IORA, Jacob Alfredo. Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. Revista Movimento: v. 15, n. 2 (2009), http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3078/513.</p>	<p>rsidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, Ijuí, 2005. SÁ, Sônia Maria Neves Bittencourt de. Esporte da natureza, políticas públicas e sustentabilidade: reflexões para a gestão pública das cidades. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015. STIGGER, M. P. Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2002. WILMORE, Jack H.; Costill, David L. Fisiologia do esporte e do exercício. 5ª Ed. Manole, 2013. MARQUES, Carmen Lúcia da Silva; IORA, Jacob Alfredo. Atletismo Escolar: possibilidades e estratégias de objetivo, conteúdo e método em aulas de Educação Física. Revista Movimento: v. 15, n. 2 (2009), http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3078/513.</p>
--	---	---

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:	
https://portal.ifba.edu.br/euclides-da-cunha/documentos/diren/ppc/ppc-informatica-versao-final-relator.pdf	
ANO DE PUBLICAÇÃO:	
ABRIL DE 2016	

IDENTIFICAÇÃO	
CAMPUS DO IFBA	Eunápolis
ENDEREÇO	Avenida David Jonas Fadini, s/ N, Eunápolis / Bahia / 45.820-970
CARGA HORÁRIA	4294h/a
ESTÁGIO - HORAS	240 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA	60 horas – 72 h/a
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª
CO	Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras,	Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias Manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos	Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir	NÃO

<p>reunindo elementos de varais manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa assim atingir os objetivos que se propôs. Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras de eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando como melhoria de suas aptidões físicas. Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-os em suas praticas corporais. Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpreta-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde. Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo a valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.</p>	<p>sobre a cultura corporal. Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa assim atingir os objetivos que se propôs. Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras de eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e Plano do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Informática modificar as atividades corporais, valorizando como melhoria de suas aptidões físicas. Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-os em sua praticas corporais. Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpreta-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde. Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo a valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.</p>	<p>e modificar regras, reunindo elementos de varais manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos Conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa assim atingir os objetivos que se propôs. Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras de eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e Modificar as atividades corporais, valorizando como melhoria de suas aptidões físicas. Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-os em suas praticas corporais. Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpreta-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde. Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo a Valorizando as</p>
--	---	---

			diferenças de desempenho, linguagem e expressão.
BASES CIENTÍFICO-	Contextualização da educação física; Benefícios da atividade de física; Definições de esporte-rendimento; Esporte-participação; Esporte-rendimento; Dinâmicas: alongamentos; macroginástica; ginástica aeróbica; Ginástica Laboral; Noções de frequência cardíaca aplicada à atividade física. Seleção e elaboração de coreografias de danças relacionadas com a temática a ser escolhida; Vivências Corporais que proporcionem o Crescimento Pessoal e Interpessoal; Festival de Dança Educação; Práticas Esportivas: Voleibol e Basquetebol; Fundamentos Básicos; Regras; Torneio Intersalas.	Atividades lúdicas: jogos, dinâmicas; Aptidão física x Saúde; Uso de drogas, anabolizantes; Diversas Práticas da Cultura Corporal: Ginástica aeróbica; caminhada; alongamentos; Seleção e elaboração de coreografias referente a temática a ser escolhida; Vivências corporais que proporcionem o crescimento pessoal e interpessoal; Festival de Dança-Educação; Prática esportiva: Handebol e Futsal; Fundamentos Básicos; Regras	Atividades Lúdicas: jogos, dinâmicas de grupo; Princípios de treinamento esportivo; Atividade Física x Saúde; Seleção e elaboração de coreografia relacionada com a temática a ser escolhida; Vivências corporais rítmicas; Festival de Dança-Educação; Prática Esportiva: Voleibol, Basquetebol, Handebol e Futsal; Competições; Lazer/trabalho/ atividade física
PROCEDIMENTOS MET	Aulas expositivas participadas; Retroprojektor; Aulas práticas; Aparelho de som. Televisão e DVD; Elaboração de coreografias e Ensaios de Danças; Apresentação do trabalho no Festival de Dança-Educação; Competições intersalas	Aulas práticas: jogos, aquecimento e alongamento; Aulas expositivas participadas; Visitas às academias ou locais de práticas corporais e entrevistas com os Professores ; Pesquisa e apresentação de trabalho teórico: cultura corporal; Divisão de grupos para escolha do Tema, ritmo, música e dança; Elaboração e Ensaios das coreografias; Apresentação do trabalho no Festival de Dança-Educação; Jogos; Competição intersalas	Aulas expositivas participadas; Aulas práticas; Pesquisa e apresentação de trabalhos; Divisão de grupo para escolha do ritmo e tema; Elaboração e ensaios das coreografias e danças; Apresentação dos trabalhos final de dança-educação; Aulas práticas: jogos, aquecimento e alongamentos; Aulas expositivas participadas; Atividades lúdicas;
AValiação	Autoavaliação; Avaliação teórica; Participação nas aulas (qualitativa); Apresentação do Trabalho Final e participação no Festival de Dança-Educação; Participação nos Jogos Internos	Participação durante as aulas; Apresentação de trabalhos; Relatório do trabalho, com avaliação individual dos componentes feita pelo grupo; Participação e apresentação no Festival de Dança-Educação; Avaliação teórica	Participação durante as aulas; Apresentação do trabalho; Relatório do trabalho, com avaliação individual feita pelo grupo; Participação e apresentação no Festival de Dança-Educação; Participação nas competições intersalas;

BIBLIOGRAFIA	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN Coletivo de autores. Metodologia do ensino de Educação Física Teixeira, Hudson. Educação Física e Desportos. São Paulo. Ed. Saraiva, 1995. Guedes & Guedes, J. E.R.P. Controle de Peso Corporal: composição corporal Atividade Física e Nutrição. Londrina. Ed. Midiograt, 1998. Olga, Reverbel. Jogos Teatrais na Escola. Atividades Globais de Expressão. São Paulo. Ed. Scipione, 1996 Nanni, Dionísia. Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro. Ed. Sprint, 1995</p>	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN Coletivo de autores. Metodologia do ensino de Educação Física Teixeira, Hudson. Educação Física e Desportos. São Paulo. Ed. Saraiva, 1995. Guedes & Guedes, J. E.R.P. Controle de Peso Corporal: composição corporal Atividade Física e Nutrição. Londrina. Ed. Midiograt, 1998. Olga, Reverbel. Jogos Teatrais na Escola. Atividades Globais de Expressão. São Paulo. Ed. Scipione, 1996 Nanni, Dionísia. Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro. Ed. Sprint, 1995 Teixeira, Jobber Júnior. Futebol de Salão. Uma nova visão pedagógica. 3ª edição. Porto Alegre. Ed. Sagra.</p>	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN Coletivo de autores. Metodologia do ensino de Educação Física Teixeira, Hudson. Educação Física e Desportos. São Paulo. Ed. Saraiva, 1995. Guedes & Guedes, J. E.R.P. Controle de Peso Corporal: composição corporal Atividade Física e Nutrição. Londrina. Ed. Midiograt, 1998. Olga, Reverbel. Jogos Teatrais na Escola. Atividades Globais de Expressão. São Paulo. Ed. Scipione, 1996 Nanni, Dionísia. Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro. Ed. Sprint, 1995 Borsari, José Roberto. Voleibol. Aprendizagem e treinamento: Um desafio constante. São Paulo. Ed. E.P.U., 1996</p>
---------------------	---	---	--

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

<https://portal.ifba.edu.br/eunapolis/textos-fixos-campus-eunapolis/documentos-ads/plano-de-curso-tecnico-integrado-em-informatica.pdf>

ANO DE PUBLICAÇÃO:

MARÇO – 2010

IDENTIFICAÇÃO				
CAMPUS DO IFBA	Ilhéus			
ENDEREÇO	Rodovia Ilhéus-Itabuna BR 415, Km 13,5 S/N, Bairro Vila Cachoeira, 45.653-000			
CARGA HORÁRIA	4404 h/a			
ESTÁGIO - HORAS	160 horas			
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO				
CARGA HORÁRIA	60 h (72 h/aula)			
HORAS SEMANAIS	2h/a			
SÉRIES	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	<p>Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de variadas manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa assim atingir os objetivos que se propôs. Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras de eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando como melhoria de suas aptidões físicas. Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-os em suas práticas corporais. Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde. Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo a valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.</p>	<p>Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de variadas manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa assim atingir os objetivos que se propôs. Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras de eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando como melhoria de suas aptidões físicas. Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-os em suas práticas corporais. Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde. Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo a valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.</p>	<p>Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de variadas manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa assim atingir os objetivos que se propôs. Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras de eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando como melhoria de suas aptidões físicas. Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-os em suas práticas corporais. Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e interpreta-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde. Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo a valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.</p>	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR
-----------------------------------	--	--	--	---

<p style="text-align: center;">BASES CIENTÍFICO- TECNOLÓGICAS (CONTEÚDOS)</p>	<p>Contextualização da educação física; Benefícios da atividade de física; Definições de esporte-rendimento; Esporte-participação; Esporte-rendimento;</p> <p>Dinâmicas: alongamentos; matroginástica; ginástica aeróbica; Ginástica Laboral; Noções de frequência cardíaca aplicada à atividade física. Seleção e elaboração de coreografias de danças relacionadas com a temática a ser escolhida; Vivências Corporais que proporcionem o Crescimento Pessoal e Interpessoal; Festival de Dança Educação Práticas Esportivas: Voleibol e Basquetebol Fundamentos Básicos Regras</p>	<p>Atividades lúdicas: jogos, dinâmicas; Aptidão física x Saúde; Uso de drogas, anabolizantes; Diversas Práticas da Cultura Corporal: Ginástica aeróbica; caminhada; alongamentos; Seleção e elaboração de coreografias referente a temática a ser escolhida; Vivências corporais que proporcionem o crescimento pessoal e interpessoal; Festival de Dança-Educação; Prática esportiva: Handebol e Futsal; Fundamentos Básicos, Regras</p>	<p>Atividades Lúdicas: jogos, dinâmicas de grupo; Princípios de treinamento esportivo; Atividade Física x Saúde; Seleção e elaboração de coreografia relacionada com a temática a ser escolhida; Vivências corporais rítmicas; Festival de Dança-Educação; Prática Esportiva: Voleibol, Basquetebol, Handebol e Futsal; Competições; Lazer/ trabalho/ atividade física</p>	
--	---	--	--	--

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS	<p>Aulas expositivas participadas; Plano do Retroprojeter; Aulas práticas Aparelho de som. Televisão e DVD; Elaboração de coreografias e Ensaios de Danças Apresentação do trabalho no Festival de Dança-Educação Competições intersalas</p>	<p>Aulas práticas: jogos, aquecimento e alongamento; Aulas expositivas participadas; Visitas às academias ou locais de práticas corporais e entrevistas com os professores; Pesquisa e apresentação de trabalho teórico: cultura corporal; Divisão de grupos para escolha do Tema, ritmo, música e dança; Elaboração e Ensaios das coreografias; Apresentação do trabalho no Festival de Dança-Educação; Jogos; Competição intersalas</p>	<p>Aulas expositivas participadas; Aulas práticas; Pesquisa e apresentação de trabalhos; Divisão de grupo para escolha do ritmo e tema; Elaboração e ensaios das coreografias e danças; Apresentação do trabalhos final de dança-educação; Aulas práticas: jogos, aquecimento e alongamentos; Aulas expositivas participadas; Atividades lúdicas;</p>	
AVALIAÇÃO	<p>Autoavaliação; Avaliação teórica; Participação nas aulas (qualitativa); Apresentação do Trabalho Final e participação no Festival de Dança-Educação; Participação nos Jogos Internos</p>	<p>Participação durante as aulas; Apresentação de trabalhos; Relatório do trabalho, com avaliação individual dos componentes, feita pelo grupo; Participação e apresentação no Festival de Dança-Educação; Avaliação teórica</p>	<p>Participação durante as aulas; Apresentação de trabalhos; Relatório do trabalho, com avaliação individual feita pelo grupo; Participação e apresentação no Festival de Dança-Educação Participação nas competições intersalas;</p>	

BIBLIOGRAFIA	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN Coletivo de autores. Metodologia do ensino de Educação Física Teixeira, Hudson. Educação Física e Desportos. São Paulo. Ed. Saraiva, 1995. Guedes & Guedes, J. E.R.P. Controle de Peso Corporal: composição corporal Atividade Física e Nutrição. Londrina. Ed. Midiograt, 1998. Olga, Reverbel. Jogos Teatrais na Escola. Atividades Globais de Expressão. São Paulo. Ed. Scipione, 1996 Nanni, Dionísia. Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro. Ed. Sprint, 1995</p>	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN Coletivo de autores. Metodologia do ensino de Educação Física Teixeira, Hudson. Educação Física e Desportos. São Paulo. Ed. Saraiva, 1995. Guedes & Guedes, J. E.R.P. Controle de Peso Corporal: composição corporal Atividade Física e Nutrição. Londrina. Ed. Midiograt, 1998 Olga, Reverbel. Jogos Teatrais na Escola. Atividades Globais de Expressão. São Paulo. Ed. Scipione, 1996 Nanni, Dionísia. Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro. Ed. Sprint, 1995 Teixeira, Jobert Júnior. Futebol de Salão. Uma nova visão pedagógica. 3ª edição. Porto Alegre. Ed. Sagra.</p>	<p>Parâmetros Curriculares Nacionais. PCN Coletivo de autores. Metodologia do ensino de Educação Física Teixeira, Hudson. Educação Física e Desportos. São Paulo. Ed. Saraiva, 1995. Guedes & Guedes, J. E.R.P. Controle de Peso Corporal: composição corporal Atividade Física e Nutrição. Londrina. Ed. Midiograt, 1998. Olga, Reverbel. Jogos Teatrais na Escola. Atividades Globais de Expressão. São Paulo. Ed. Scipione, 1996 Nanni, Dionísia. Dança Educação. Princípios, Métodos e Técnicas. Rio de Janeiro. Ed. Sprint, 1995 Borsari, José Roberto. Voleibol. Aprendizagem e treinamento: Um desafio constante. São Paulo. Ed. E.P.U., 1996</p>
---------------------	---	--	--

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

https://portal.ifba.edu.br/ilheus/cursos/tecnico-integrado/plano_de_curso_informatica_integrado.pdf

ANO DE PUBLICAÇÃO:

MAIO DE 2011

IDENTIFICAÇÃO	
CAMPUS DO IFBA	Irecê
ENDEREÇO	BA 138, Km 04 – Nº 1800. Bairro Vila Esperança. CEP: 44.900-000
CARGA HORÁRIA	3.510 horas/ 4.212 horas-aula
ESTÁGIO - HORAS	150 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA	60 h (72 h/aula)
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª
OBJETIVOS	Identificar historicamente a criação e desenvolvimento dos Jogos, Danças e Esportes; Analisar matematicamente e historicamente a construção e desenvolvimento dos Jogos, Danças e Esportes; Conhecer as principais regras, técnicas e formas de disputa entre os jogos, Danças e Esportes. Compreender o contexto e as formas de evolução dos jogos, danças e esportes com o passar dos anos entendendo a influência das regiões e dos fatos acontecidos em todo o mundo; Desenvolver as relações matemáticas que envolvem a construção e desenvolvimento dos jogos, danças e esportes; Compreender as interferências de regiões e seus fatos históricos na formação e no desenvolvimento das regras e funcionamento dos jogos, danças e esportes; Praticar e desenvolver habilidades que envolvem os jogos, as danças e os esportes dentro de padrões de disputa e organizações gestuais segundo unificações internacionais, nacionais e regionais.	Proporcionar vivências práticas, lúdicas e com capacidade de entendimento do além do fazer; Estimular a prática de ações saudáveis, além, disseminações das mesmas. Ampliar o conhecimento, referente às ações que potencializem à saúde e estilo de vida saudável. Construir, juntamente com aluno uma visão história-crítica, contextualizando a influência hegemônica/capitalista; Refletir sobre as possibilidades de oportunidades de lazer em sua região. Possibilitar prática física, contextualizando com história, cultura e arte, remanescendo o legado deixado pelos antepassados.	Proporcionar vivências práticas, lúdicas e com capacidade de entendimento do além do fazer; Estimular a prática de ações saudáveis, além, disseminações das mesmas. Ampliar o conhecimento, referente às ações que potencializem à saúde e estilo de vida saudável. Construir, juntamente com aluno uma visão história-crítica, contextualizando a influência hegemônica/capitalista; Refletir sobre as possibilidades de oportunidades de lazer em sua região. Possibilitar prática física, contextualizando com história, cultura e arte, remanescendo o legado deixado pelos antepassados.	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR

EMENTA	Xadrez; Damas; Organização Esportiva; Sistema Músculo-esquelético; Sistema Cardiopulmonar; Exercício e Saúde; Atletismo; Danças e Corporeidade; Organização de coreografias; Futebol; Peteca; Voleibol.	Possibilitar aos alunos, vivências teóricas e práticas, embasadas cientificamente e relacionadas à situação da região onde residem para aproximá-los e instigá-los a adotarem uma vida saudável, com reflexão coerente sobre os benefícios em sua saúde, bem como, qualidade de vida, proporcionando-os a capacidade de reflexa crítica.	Possibilitar aos alunos, vivências teóricas e práticas, embasadas cientificamente e relacionadas à situação da região onde residem para aproximá-los e instigá-los a adotarem uma vida saudável, com reflexão coerente sobre os benefícios em sua saúde, bem como, qualidade de vida, proporcionando-os a capacidade de reflexa crítica.	
---------------	---	--	--	--

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BARROS, T. de GUERRA, I. Ciência do Futebol. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.
- CONFEDERACAO BRASILEIRA DE ATLETISMO. Atletismo: Regras de Competição 2006 / 2007. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.
- FERNANDES, André; VOIGT, Adriana Marinho Lú; LIMA, Vicente. Cinesiologia do Alongamento. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- FRÓMETA, Edgard Romero; TAKAHAMASHI, Kiyoshi. Guia Metodológico de Exercícios em Atletismo: formação técnica e treinamento. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição. 2 ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003. nº 1.
- MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano. 5 ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2003.
- Organização de competições. Rio de Janeiro: Sprint, 2007.
- RIED, Bettina. Fundamentos de Dança de Salão. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- SHONDELL, Don; REYNAUD, Cecile e cols. A bíblia do Treinador de Voleibol. Porto Alegre: Artmed: 2005.
- ARTAXO, Inês. Ritmo e movimento. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 2003.
- CARVALHO, Victor. Ginástica na Escola. (UV A – Universidade Estadual do Vale do Acaraú/CE), 2009.
- FERNANDES, André; VOIGT, Adriana Marinho Lú; LIMA, Vicente. Cinesiologia do Alongamento. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 1993.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição. 2 ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003. nº 1.
- GUIMARÃES, Fabio. Origem da Ginástica. (2007). Disponível em: Acesso em: 13. fev. 2012. MANTA, Paulo. Step Aeróbico e Localizado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1998.
- MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano. 5 ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2003.
- RIED, Bettina. Fundamentos de Dança de Salão. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- BAYER, Claude. O ensino dos desportos coletivos. Lisboa, Dinalivros, 1994.
- BETTI, M.; OLIVEIRA, J.; OLIVEIRA W. Educação Física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica. São Paulo, EPU, Editora da universidade de São Paulo, 1988.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre, Magister, 1997.
- BOJIKIAN, José Crisóstomo Marcondes. Ensinando voleibol. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.
- COUTINHO, Nilton Ferreira. (2001). Basquetebol na escola - da iniciação ao treinamento. Ed. Sprint Ltda. Rio de Janeiro.
- DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. Revista Brasileira de Ciência e Movimento. Brasília, v.10, n.4, p.99-104, 2002.
- DAIUTO, Moacyr B. Basquetebol - Metodologia do Ensino. São Paulo: Cia Brasil _____. Basquetebol - Manual do técnico. São Paulo: Cia Brasil.
- DIETRICH, K.; DÜRRWACHTER, G.; SCHALLER, H.-J. Os grandes jogos: metodologias e práticas. Rio de Janeiro, Editora ao Livro Técnico, 1984.
- FERREIRA Aluisio E. X. & DE ROSE, Dante Basquetebol - técnicas e táticas uma abordagem didática pedagógica. São Paulo: EPU., S.D.
- GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A., OLIVEIRA, J. (Ed). O ensino dos jogos desportivos. 2ed. Porto; Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 1995.
- PAES, Roberto Rodrigues; e OLIVEIRA, Valdomiro de. A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos Jogos desportivos coletivos. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos A

			<p>ires, Nº 71, 1994.http://www.efdeportes.com/efd71/jogos.htm. SANTOS, M. A. G. N. dos. Mini-voleibol: um caminho para a iniciação. Sprint Magazine, mar/abr, p. 8-13, 1999.</p> <p>SHIGUNOV, V. & PEREIRA, V. R. O exemplo do handebol escolar. In.: SHIGUNOV, V. & PEREIRA, V. R. Pedagogia da Educação Física: o desporto coletivo na escola: os componentes afetivos. São Paulo: IBRASA. 1993. p. 114-</p> <p>128. SOARES, C. L. et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. T</p> <p>OLUSSI, Fransisco. Futebol de salão: tática-regra-história. São Paulo, Editora Brasipal LTOA, 1982.</p> <p>VOSER, Rogério; GIUSTI, João. O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica. São Paulo, Editora Artmed, 2002.</p> <p>ZAMBERLAN, E. Caderno Técnico: handebol. Londrina: UEL. 1997.</p>
--	--	--	--

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	<p>SILVA, Alberto Inácio da. Bases científicas e metodológicas para o treinamento do árbitro de futebol. Curitiba: Pigmento, 2005.</p> <p>ZLOTINIC E COLS. Curso de Xadrez: Volume 1. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.</p> <p>ZLOTINIC E COLS. Curso de Xadrez: Volume 2. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.</p>	<p>CAMARGO, Lígia M. M. Música/movimento: um universo em duas dimensões; aspectos técnicos e pedagógicos na Educação Física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994. FRÔMETA, Edgard Romero; TAKAHAMASHI, Kiyoshi. Guia Metodológico de Exercícios em Atletismo: formação técnica e treinamento. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. São Paulo: Scipione, 1990.</p> <p>KUNZ, Elenor. Educação Física: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.</p> <p>MARCO, Ademir de (Org.). Educação física: cultura e sociedade. Campinas: Papyrus, 2006.</p> <p>MATOS, Daniel Corrêa de; SILVA, José Edmilson da; LOPES, Margarete Cristina de Souza. Dicionário de Educação Física desporto e saúde. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Rubio, 2005. MEDINA, João Paulo S. A educação física cuida do corpo e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.</p> <p>WEIGEL, Anna Maria G. Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimento na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.</p>	<p>BELBENOIT, G. O desporto na escola. Lisboa: Estampa, 1976. BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.</p> <p>BETTI, I.C.R. O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente. Campinas: FEUFUNICAMP, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar). BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.</p> <p>CA VIGLIO LI, B. Sport et adolescents. Paris: L'Harmattan, 1976. FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFP e-UFMS Visão didática da Educação Física: crítica e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.</p> <p>HILDEBRANDT, H. & LAGING, R. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. • KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. Contexto & Educação, v.15, p.63-73, 1989.</p>
----------------------------------	--	---	--

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

<https://portal.ifba.edu.br/irece/menu-ensino/matriz-curriculares-cursos-tecnicos/ppctec-1.pdf>

ANO DE PUBLICAÇÃO:

2014

IDENTIFICAÇÃO	
CAMPUS DO IFBA	Jacobina
ENDEREÇO	CEP: 44.7000-000
CARGA HORÁRIA	3450 horas
ESTÁGIO - HORAS	360 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA	60 h
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIES	1^a	2^a	3^a	4^a
OBJETIVOS	<p>Valorizar o corpo e a atividade física, para ocupar o tempo livre e como meio de divertir-se, de sentir-se bem consigo e com os outros. Utilizar as capacidades físicas básicas e seu conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo na atividade física e no controle de movimentos adaptados às circunstâncias e às condições de cada situação. Resolver problemas que requeiram o domínio de aptidões psicomotora, aplicando mecanismos de adequação aos estímulos perceptivos, de seleção e formas e tipos de movimentos e de avaliação de suas possibilidades. Adquirir hábitos higiênicos, posturais, de exercício físico, adotando uma postura responsável em relação a seu próprio corpo e relacionando estes hábitos a seus efeitos sobre a saúde.</p>	<p>Utilizar os recursos expressivos do corpo/movimento para transmitir e compreender mensagens expressas através de sensações, ideias e estados de ânimo. Canalizar a necessidade de atividade Física através de sua participação em diversos tipos de jogos, independentemente do nível de destreza alcançado neste, aceitando as normas e o fato de ganhar e perder, como elemento próprio deles, cooperando quando for necessário, entendendo a oposição como uma dificuldade a superar e evitando comportamentos agressivos e posturas de rivalidade.</p>	<p>Utilizar os recursos expressivos do corpo/movimento para transmitir e compreender mensagens expressas através de sensações, ideias e estados de ânimo. Canalizar a necessidade de atividade Física através de sua participação em diversos tipos de jogos, independentemente do nível de destreza alcançado neste, aceitando as normas e o fato de ganhar e perder, como elemento próprio deles, cooperando quando for necessário, entendendo a oposição como uma dificuldade a superar e evitando comportamentos agressivos e posturas de rivalidade.</p>	

EMENTA	<p>O esporte - Neste conteúdo serão mostradas as três formas de manifestação do Esporte, que são: Esporte de rendimento, Esporte Escolar e Esporte Comunitário (participação). O esporte e rendimento, visa à melhoria da performance, o compromisso das participações oficiais, exige sacrifícios corporais, embora se observe também o prazer e o orgulho de fazer parte de uma elite desportiva campeã. No Desporto comunitário, se observa a abnegação dos organizadores, o descompromisso com a performance, a valorização da participação, a vivência lúdica é sua tônica, pois seus principais objetivos são: Integrar as pessoas, oportunizar uma atividade física regular para a comunidade, desenvolver social e pessoalmente os praticantes e valorizar a participação para estabelecer um estilo de vida ativa. O desporto escolar além de todos os objetivos anteriores sobre história dos esportes, as regras, os fundamentos, as formas de participação, os valores éticos e morais e a organização do treinamento desportivo, oferece conhecimento científico sobre: preparação física, técnicas e táticas do jogo, reflexão sobre as influências da mídia, da economia, dos avanços tecnológicos para a melhoria da performance. O jogo - Refletir sobre o conceito de jogo, sua importância para a sociedade e para a vivência lúdica, seu papel na cultura de um povo, a sua força na arregimentação de pessoas, a sua adequação às faixas etárias, classificação dos jogos recreativos com a construção de regras, elaboração de contextos, elaboração de gincanas, jogos cooperativos e sua importância no contexto social.</p>	<p>As ginásticas - Oportunizar aos discentes subsídios para a elaboração de uma sequência de atividades de ginástica, onde eles possam vivenciar as ginásticas com os cuidados e as observações que não prejudiquem a sua postura, não comprometa o funcionamento pleno de seu corpo, não ponha em risco suas articulações, tendo consciência quanto a intensidade e o volume de exercícios físicos, se baseando pela pulsação que este reflita sobre a importância da atividade física, para a melhoria da qualidade de vida.</p>	<p>As ginásticas - Oportunizar aos discentes subsídios para a elaboração de uma sequência de atividades de ginástica, onde eles possam vivenciar as ginásticas com os cuidados e as observações que não prejudiquem a sua postura, não comprometa o funcionamento pleno de seu corpo, não ponha em risco suas articulações, tendo consciência quanto a intensidade e o volume de exercícios físicos, se baseando pela pulsação que este reflita sobre a importância da atividade física, para a melhoria da qualidade de vida.</p>	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR
---------------	--	--	--	------------------------------------

BIBLIOGRAFIA BÁSICA	<p>1. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.</p> <p>2. Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE/UFSM, Visão didática da Educação Física: análise e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1991.</p> <p>3. GUERRA, Marlene. Recreação e Lazer. 5 ed. Porto Alegre: Sagra de Luzzato, 1996.</p> <p>4. KUNZ, E. Transformações didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUI, 1994.</p> <p>5. MATURANA, H. & Varela, F. Árvore do conhecimento – As bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas- SP: Editorial PSY II, 1995.</p> <p>6. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais</p>	<p>1. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.</p> <p>2. Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE/UFSM, Visão didática da Educação Física: análise e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1991.</p> <p>3. GUERRA, Marlene. Recreação e Lazer. 5 ed. Porto Alegre: Sagra de Luzzato, 1996.</p> <p>4. KUNZ, E. Transformações didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUI, 1994.</p> <p>5. MATURANA, H. & Varela, F. Árvore do conhecimento – As bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas- SP: Editorial PSY II, 1995.</p> <p>6. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.</p>	<p>1. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.</p> <p>2. Grupo de Trabalho Pedagógico UFPE/UFSM, Visão didática da Educação Física: análise e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1991.</p> <p>3. GUERRA, Marlene. Recreação e Lazer. 5 ed. Porto Alegre: Sagra de Luzzato, 1996.</p> <p>4. KUNZ, E. Transformações didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUI, 1994.</p> <p>5. MATURANA, H. & Varela, F. Árvore do conhecimento – As bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. Campinas- SP: Editorial PSY II, 1995.</p> <p>6. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.</p>
----------------------------	--	---	---

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

<https://portal.ifba.edu.br/jacobina/documentos/PLANODECURSOINTEGRADOINFORMTICA.pdf>

ANO DE PUBLICAÇÃO:

SEM DATA

IDENTIFICAÇÃO	
CAMPUS DO IFBA	Jequié
ENDEREÇO	Rua Jean Torres, S/N, Bairro John Kennedy, Loteamento Cidade Nova, CEP: 45.201-570
CARGA HORÁRIA	3.810 horas
ESTÁGIO - HORAS	360 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA	60 h
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª

EMENTA	<p>Antropometria. Avaliação física. Avaliação da composição corporal. % de gordura corporal. Medidas de peso e altura. Índice de massa corporal. Atividades físicas. Princípios básicos do treinamento. Nutrição. Práticas de esportes: basquetebol, futsal, handebol e voleibol. Reeducação de postural global. Xadrez. Capoeira.</p>	<p>Esportes coletivos. Jogos e Brincadeiras. Ginástica. Ritmo, movimento e dança. Educação física e estilo de vida ativo. Educação Física e inclusão.</p>	<p>Socorros de Urgência. Procedimentos do Socorrista. Fraturas: perna, braço, Bacia e coluna. Sangramento: nariz, cortes e escoriações. Animais peçonhentos: escorpiões, abelhas, vespas, aranhas e cobras. Envenenamento por agrotóxicos e plantas. Ingestão de substâncias tóxicas. Afogamento. Técnicas de massagem. Exercícios de aquecimento. Alongamentos. Nutrição. Ergonomia. Aprofundamento das questões ligadas à ergonomia no mundo do trabalho. Fisiologia do exercício. Fatores que afetam a capacidade de trabalho físico constante. Dispendio Energético: do trabalho, do repouso do lazer. Classificação de trabalho. Ritmos diários de gasto energéticos. Gasto energético durante e atividades específicas. Fadiga. Fadiga Física geral. Fadiga muscular. Ritmos circadianos e performance. Trabalho com turnos. Efeitos da menstruação. Relação estado físico e psíquica. Higiene: histórico; higiene do cabelo, da boca, dos ouvidos, do tórax, dos órgãos genitais, das axilas e dos pés; higiene dos alimentos; como esterilizar os alimentos. Esportes modificados, capoeira e xadrez.</p>	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR
---------------	--	---	---	---

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:	<p>Compreender as manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão, bem como o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões. Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões físicas. Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais. Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física e dos esportes. Estabelecer um estilo de vida autônomo, permanente e ativo. Interessar-se pela prática de esportes.</p>	<p>Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, como recurso para a melhoria da sua aptidão física. Reconhecer os limites e das possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas posturas e atividades corporais com autonomia e a valorizá-las como recurso. Apropriar-se das noções conceituais de anatomia, fisiologia, nutrição e funcionamento dos aparelhos e sistemas envolvidos na atividade física. Relacionar as informações elevando-se à condição de planejador de suas práticas corporais. Refletir sobre as informações específicas da cultura corpora (esporte coletivos), sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção da saúde.</p>	<p>Compreender as manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão, bem como o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões. Possibilitar uma reflexão sobre as possibilidades de variações nos socorros de urgências com uma abordagem que contribua para a informação e construção do conhecimento da cultura corporal. Resgatar os valores histórico e cultural das atividades no grupo social, atuando na manutenção e valorização da cultura popular. Expressar e resgatar os valores da capoeira. Interessar-se pela fisiologia do exercício e sua contribuição para o mundo do trabalho. Tomar contato com a fisiologia do trabalho, tema da cultura corporal brasileira, sua história e sua prática. Interessar-se pelas práticas de higiene. Compreender o funcionamento do organismo de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais no cotidiano do aluno.</p>
------------------------------------	---	--	---

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS BÁSICAS:	<p>1. MATTOS, Mauro Gomes de, NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola. São Paulo, Phorte Editora, 2000.</p> <p>2. Erica Verderi, Programa de educação postural. São Paulo, Phorte Editora, 2005.</p> <p>3. Reury Frank Bacurau, Nutrição e suplementação esportiva, São Paulo, Phorte editora, 2005.</p> <p>4. Mauro Guiselini, Aptidão física saúde e bem-estar: fundamentos teóricos e exercícios, São Paulo, Phorte editora, 2005.</p> <p>5. Valquiria de Lima, Ginástica laboral atividade física no ambiente de trabalho, São Paulo, Phorte editora, 2005.</p> <p>6. Egon Carli Klein, Xadrez, São Paulo, Phorte editora, 2005.</p> <p>7. Estélio H. M. Dantas, Alongamento e Flexionamento. 5ª ed, São Paulo, Phorte editora, 2005.</p> <p>8. GEDLAM ,CD-ROM: Emagrecimento: Exercício e Nutrição, São Paulo, Phorte editora, 2005.</p> <p>9. MEC/SEED/TV ESCOLA, DVD escola: disciplina educação física, Brasília, 2005</p>	<p>1.NAHAS, M.V. Atividade física, saúde e qualidade e de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 2ª Ed. Londrina: Miograf. 2001.</p> <p>2. DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL,Irene Conceição Andrade. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2005.</p> <p>3. DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na Escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.</p>	<p>1.MATTOS, Mauro Gomes de & NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola. São Paulo, Phorte Editora, 2000.</p> <p>2. Egon Carli Klein, Xadrez, São Paulo, Phorte editora, 2005.</p> <p>3. MEC/SEED/TV ESCOLA, DVD escola: disciplina educação física, Brasília, 2005.</p> <p>4. Educação física: conhecimento teórico X prática pedagógica/ Alexandre Shigunov Neto, Victor Shigunov, organizadores – Porto Alegre: Mediação, 2002</p> <p>5. HILDEBRANDT – Stramann Reiner. Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física, Ijuí – RS, ed. UNIJUÍ, 2001.</p> <p>6. KUERZER. Acácia Zeneida. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. – 3 ed. São Paulo: Cortez. 2002. 7. Metodologia do ensino de educação física/coletivo de autores. – São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).</p>
--	--	--	--

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

PPC do Curso Técnico Integrado em Informática (documento SEI nº 1809589)

ANO DA PUBLICAÇÃO:

15 DE JULHO DE 2011

IDENTIFICAÇÃO	
CAMPUS DO IFBA	Porto Seguro
ENDEREÇO	BR 367, Km 58,5 – José Fontana 1, 45810-000
CARGA HORÁRIA	3600 horas
ESTÁGIO - HORAS	300 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA	60 h (72 h/aula)
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIE	1^a	2^a	3^a	4^a

COMPETÊNCIAS HABILIDADES	<p>Identificar historicamente a criação e compreender o contexto e as formas de evolução dos jogos, danças e esportes com o desenvolvimento dos Jogos, Danças e esportes; passar dos anos entendendo a influência das Esportes; regiões e dos fatos acontecidos em todo o mundo; historicamente a construção e desenvolvimento das relações matemáticas que desenvolvimento dos Jogos, Danças e envolvem a construção e desenvolvimento Esportes; dos jogos, danças e esportes; Conhecer as principais regras, técnicas e Compreender as interferências de regiões formas de disputa entre os jogos, Danças e seus fatos históricos na formação e no Esportes; desenvolvimento das regras e funcionamento dos jogos, danças e esportes; Praticar e desenvolver habilidades que envolvem os jogos, as danças e os esportes dentro de padrões de disputa e organizações gestuais segundo unificações internacionais, nacionais e regionais;</p>	<p>Identificar historicamente a criação e compreender o contexto e as formas de desenvolvimento do Handebol, Tênis de evolução do Handebol, Tênis de Campo, Campo, Basquete e da Fisiologia do Basquete e da Fisiologia do Exercício com o Exercício; passar dos anos entendendo a influência das Análises matematicamente e historicamente regiões e dos fatos acontecidos em todo o mundo; Tênis de Campo, Basquete e da Fisiologia do Desenvolver as relações matemáticas que Exercício envolvem a construção e desenvolvimento do Conhecer as principais regras, técnicas e Handebol, Tênis de Campo, Basquete e da formas de disputa do Handebol, Tênis de Fisiologia do Exercício Campo e Basquete aliados à Fisiologia do Compreender as interferências de regiões Exercício. e seus fatos históricos na formação e no desenvolvimento das regras e funcionamento do Handebol, Tênis de Campo, Basquete e da Fisiologia do Exercício; praticar e desenvolver habilidades que envolvem o Handebol, Tênis de Campo, Basquete e da Fisiologia do Exercício dentro de padrões de disputa e organizações gestuais segundo unificações internacionais, nacionais e regionais</p>	<p style="text-align: center; vertical-align: middle;">NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR</p> <p>Identificar historicamente a criação e desenvolvimento o das Lutas, do Futsal, da Natação e da Ergonomia; Analisar matematicamente e historicamente a construção e desenvolvimento das Lutas, do Futsal, da Natação e da Ergonomia; Conhecer as principais regras, técnicas e formas de disputa entre as Lutas, o Futsal, a Natação e a Ergonomia; Compreender o contexto e as formas de evolução das Lutas, do Futsal, da Natação e da Ergonomia com o passar dos anos entendendo a influência das regiões e dos fatos acontecidos em todo o mundo; Desenvolver as relações matemáticas que envolvem a construção e desenvolvimento das Lutas, do Futsal, da Natação e da Ergonomia; Compreender as interferências de regiões e seus fatos históricos na formação e no desenvolvimento das regras e funcionamento das Lutas, do Futsal, da Natação e da Ergonomia; Praticar e desenvolver habilidades que envolvem as Lutas, o Futsal, a Natação e a Ergonomia dentro de padrões de disputa e organizações gestuais segundo unificações internacionais, nacionais e regionais.</p>
---------------------------------	---	---	---

BASES CIENTIFICO-TECNOLÓGICAS	<p>Xadrez; Damas; Organização Esportiva; Sistema Músculo-esquelético; Sistema Cardiopulmonar; Exercício e Saúde; Atletismo – Corridas; Atletismo – Saltos; Atletismo – Arremessos e lançamentos; Dança e Corporeidade; Dança – Forró; Dança – Bolero; Dança – Valsa; Dança – Rock; Organização de coreografias; Futebol de campo; Futebol de praia, Futevôlei e Futebol de Botão; Peteca – Voleibol; Voleibol de Praia; Mini-voleibol.</p>	<p>Mini-Handebol; Handebol Oficial; Tênis de Mesa; Tênis de Campo; Alimento e Exercício; Exercício e gasto energético; Hidratação e termorregulação; Obesidade e Crescimento Estatural; Mini-basquetebol; Street Basket; Basquetebol Oficial; Organização Esportiva</p>	<p>Histórico da Lutas; Judô; Jiu-jitsu; Capoeira; Mini-Futsal; Futsal; Natação; Natação- Crawl; Natação- Costas; Natação- Peito; Natação- Borboleta; Ergonomia e saúde</p>
--------------------------------------	--	---	--

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS	<p>Aulas expositivas; análise cinesiológicas; trabalhos escritos; seminários; debates; Utilização de quadro branco, computador, projetor multimídia e retroprojetor. Aulas práticas; pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; Provas teóricas; Provas práticas, trabalho em grupo e individual; participação nas discussões.</p>	<p>Aulas expositivas; análise cinesiológicas; trabalhos escritos; seminários; debates; Utilização de quadro branco, computador, projetor multimídia e retroprojetor. aulas práticas; pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo; Provas teóricas; Provas práticas, trabalho em grupo e individual; participação nas discussões.</p>	<p>Aulas expositivas; análise crítica de textos; trabalhos escritos; seminários; debates; aulas externas; pesquisa bibliográfica; pesquisa de campo Provas de aproveitamento; trabalho em grupo e individual; participação nas discussões. Utilização de quadro branco, computador, projetor multimídia, retroprojetor</p>
AVALIAÇÃO	<p>Avaliações escritas e práticas; Trabalhos individuais e em grupo (listas de exercícios, estudos dirigidos, pesquisas); Apresentação dos projetos desenvolvidos. Participação nas discussões</p>	<p>Avaliações escritas e práticas; Trabalhos individuais e em grupo (listas de exercícios, estudos dirigidos, pesquisas); Apresentação dos projetos desenvolvidos; Participação nas discussões</p>	<p>Avaliações escritas e práticas; Trabalhos individuais e em grupo (listas de exercícios, estudos dirigidos, pesquisas); Apresentação dos projetos desenvolvidos; Participação nas discussões</p>

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. BARROS, T. de GUERRA, I. Ciência do Futebol. Barueri, São Paulo: Manole, 2004. 2. Confederação Brasileira de Atletismo. Atletismo: Regras de Competição 2006 / 2007. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. 3. FERNANDES, André; VOIGT, Adriana Marinho Lú; LIMA, Vicente. Cinesiologia do Alongamento. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002. 4. FRÓMETA, Edgard Romero e TAKAHAMASHI, Kiyoshi. Guia Metodológico de Exercícios em Atletismo: formação técnica e treinamento. Porto Alegre: Artmed, 2004. 5. GUEDES, D. P., GUEDES, J. E. R. P. Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição. 2ª ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003. nº 1. 6. MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano. 5º ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2003 7. Organização de competições. Rio de Janeiro: Sprint, 2007. 8. RIED, Bettina. Fundamentos de Dança de Salão. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. 9. SHONDELL, Don; REYNAUD, Cecile e cols. A bíblia do Treinador de Voleibol. Porto Alegre: Artmed: 2005. 10. SILVA, Alberto Inácio da. Bases científicas e metodológicas para o treinamento do árbitro de futebol. (Curitiba) Pigmento, 2005. 11. ZLOTINIC E COLS. Curso de Xadrez. Volume 1. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. 12. ZLOTINIC E COLS. Curso de Xadrez. Volume 2. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

1. TENROLER, Carlos. Handebol teoria e prática. Rio de Janeiro. Ed.: Sprint, 2004. 2. Confederação Brasileira de Handebol. Regras Oficiais. Rio de Janeiro: Sprint, 2007. 3. ISHIZAKI, Marcio T.; CASTRO, Mara. Tênis aprendizagem e treinamento. Rio de Janeiro: Sprint, 2005. 4. MARINOVIC, Welber; LIZUKA, Cristina A.; NAGOAKA, Kelly. Tênis de Mesa. Rio de Janeiro: Sprint, 2006. 5. MCARDLE, W. D.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano. 5º ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2003. 6. COUTINHO, Nilton Ferreira. Basquetebol na escola. 2ª ed. RJ. Sprint, 2003

1. SILVA, J. M. da. A Linguagem do Corpo na Capoeira. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. 2. BAPTISTA, C. F. dos S.. Judô: da Escola à Competição. 3ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. 3. LOPES, Alexandre Apolo da Silveira Menezes. Futsal: Metodologia e didática na aprendizagem. São Paulo: Phorte, 2004. 4. K. H. E. Kroe mer & E. Grandjean. Manual de Ergonomia - 5.ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005. 5. MASSAUD, Marcelo. Natação: 4 nados. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001. 6. FIGUEIREDO, Fabiana; MONTÁLVÃO, Cláudia. Ginástica Laboral e Ergonomia. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2005 7. FARRET, Edson; SOUZA, Sandro C. de; MUNIZ, Augusto C. P. Futsal: Teoria e prática. Rio de Janeiro: Sprint, 2005. 8. GRACIE, Hélio. Gracie Jiu Jitsu. São Paulo: Saraiva, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	www.cbv.com.br/cbv/arquivos/praias4x4.doc www.clubedexadrez.com.br www.cbx.com.br www.cbtm.org.br www.tenisdemesa.com.br		
----------------------------------	--	--	--

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:
<https://portal.ifba.edu.br/portoseguro/files/ensino/cursos/integrados/informatica/plano-de-curso-tecnico-em-informatica.pdf>
ANO DE PUBLICAÇÃO:

NOVEMBRO DE 2010

IDENTIFICAÇÃO	
CAMPUS DO IFBA	Santo Amaro
ENDEREÇO	1ª Travessa São José, s/n – Bonfim, CEP: 44200-000
CARGA HORÁRIA	3.916 horas
ESTÁGIO - HORAS	240 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA	60 h (80 h/aula)
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª
EMENTA			Esportes coletivos. Jogos e Brincadeiras. Ginástica. Ritmo, movimento e dança. Educação física e estilo de vida ativo. Educação Física e inclusão	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR
BASES TECNOLÓGICAS (Conteúdos essenciais)			1. Esporte coletivo e estilo de vida ativo; 1.1. Os conteúdos da cultura corporal do movimento: esportes coletivos e educação física e estilo de vida ativo. 1.2. Conhecendo os esportes coletivos: fundamentos básicos; dos fundamentos ao jogo; 1.3. Aquecimento e volta a calma; 2. Ginástica e esporte coletivo 2.1. Os benefícios advindos da prática regular de atividades físicas; 2.2. Conhecendo os esportes coletivos: fundamentos básicos; dos fundamentos ao jogo 2.3 Conceitos: frequência cardíaca; pressão arterial; 3. Nutrição e esporte coletivo 3.1. Alimentos: combustíveis para a vida; 3.2. Alimentação balanceada; 3.4. Conhecendo os esportes coletivos: fundamentos básicos; dos fundamentos ao jogo; 4. Educação física e capacidades físicas e jogos 4.1. Força, flexibilidade; equilíbrio; 4.2. Resgates dos jogos: fundamentos básicos; dos fundamentos ao jogo 4.3. Drogas, doping 4.4- Jogos cooperativos e competitivos.	
REFERÊNCIAS			DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2005. DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na Escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. Sites específicos.	

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

<https://portal.ifba.edu.br/santo-amaro/cursos/integrado/informatica/ementas/plano-de-curso-informatica-integrado.pdf/@@download/file/plano-curso-ti-integrado-stoamaro.pdf>

ANO DE PUBLICAÇÃO: DEZEMBRO 2010

IDENTIFICAÇÃO

CAMPUS DO IFBA	Seabra
ENDEREÇO	Estrada Vicinal Para Tenda, Sn, Zona Rural, Barro Vermelho, S/N, CEP: 46.900 – 000
CARGA HORÁRIA	3270 horas
ESTÁGIO - HORAS	360 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA	60 h (72 h/aula)
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIES	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a
---------------	----------------	----------------	----------------	----------------

HABILIDADES	<p>Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimentos e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. - Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. - Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs. - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões físicas. - Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão</p>	<p>- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimentos e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. - Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. - Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs. - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões físicas. - Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. - Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. - Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e, reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde.</p>	<p>- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimentos e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. - Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. - Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs. - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de suas aptidões físicas. - Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. - Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. - Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e, reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde. - Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social e de mercado de trabalho promissor. - Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais.</p>	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR
--------------------	---	--	--	---

CONHECIMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades Esportivas (Voleibol, Handebol, FUTSAL, Basquetebol). - Atividades Corporais (alongamento, relaxamento, exercícios físicos, atividades aeróbias...) - Atletismo (corridas de curta e longa duração). - Atividades Recreativas. - Atividade Física e Qualidade de Vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades Esportivas (Voleibol, Handebol, FUTSAL, Basquetebol). - Atividades Corporais (alongamento, relaxamento, exercícios físicos, atividades aeróbias...) - Atletismo (corridas de curta e longa duração). - Atividades Recreativas. - Atividade Física e Qualidade de Vida 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades Esportivas (Voleibol, Handebol, FUTSAL, Basquetebol). -Atividades Corporais (alongamento, relaxamento, exercícios físicos, atividades aeróbias...) - Atletismo (corridas de curta e longa duração). - Atividades Recreativas. - Atividade Física e Qualidade de Vida
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios individuais, duplas, pequenos e grandes grupos, circuitos, jogos, estafetas. - Aulas expositivas, teóricas, práticas, palestras, debates, vídeos, DVD 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios individuais, duplas, pequenos e grandes grupos, circuitos, jogos, estafetas. - Aulas expositivas, teóricas, práticas, palestras, debates, vídeos, DVD 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercícios individuais, duplas, pequenos e grandes grupos, circuitos, jogos, estafetas. - Aulas expositivas, teóricas, práticas, palestras, debates, vídeos, DVD
AVALIAÇÃO	A avaliação será realizada diária e individualmente de acordo com a participação, frequência e desempenho dos alunos e, através de avaliações teóricas.	A avaliação será realizada diária e individualmente de acordo com a participação, frequência e desempenho dos alunos e, através de avaliações teóricas.	A avaliação será realizada diária e individualmente de acordo com a participação, frequência e desempenho dos alunos e, através de avaliações teóricas.
REFERÊNCIAS	ACHOUR JR., A. Bases para Exercícios de Alongamento. São Paulo: Phorte Editora, 1998. ACHOUR JR., A. Flexibilidade: Teoria e Prática. Pr: Editora Atividade Física e Saúde, 1998. FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. Scipione, 1997. PCN – Ensino Médio. 1999. PITANGA, F. J. G. Atividade Física, Exercício Físico e Saúde. UFBA:1988	ACHOUR JR., A. Bases para Exercícios de Alongamento. São Paulo: Phorte Editora, 1998. ACHOUR JR., A. Flexibilidade: Teoria e Prática. Pr: Editora Atividade Física e Saúde, 1998. FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. Scipione, 1997. PCN – Ensino Médio. 1999. PITANGA, F. J. G. Atividade Física, Exercício Físico e Saúde. UFBA:1988	ACHOUR JR., A. Bases para Exercícios de Alongamento. São Paulo: Phorte Editora, 1998. ACHOUR JR., A. Flexibilidade: Teoria e Prática. Pr: Editora Atividade Física e Saúde, 1998. FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. Scipione, 1997. PCN – Ensino Médio. 1999. PITANGA, F. J. G. Atividade Física, Exercício Físico e Saúde. UFBA:1988

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

Enviado por e-mail após solicitação.

ANO DE PUBLICAÇÃO:

MAIO 2011

IDENTIFICAÇÃO	
CAMPUS DO IFBA	Vitória da Conquista
ENDEREÇO	Av. Amazonas, 3150 – Zabelê, CEP: 45030-220
CARGA HORÁRIA	3240 horas
ESTÁGIO - HORAS	360 horas
PLANEJAMENTO CURRICULAR DE CADA ETAPA DO CURSO	
CARGA HORÁRIA	60 h (72 h/aula)
HORAS SEMANAIS	2h/a

SÉRIES	1ª	2ª	3ª	4ª
EMENTA	Voleibol, Basquetebol, Handebol, Atletismo, Componentes de uma Sessão de Atividades Física e Qualidade de Vida.	Voleibol, Basquetebol, Handebol, Futsal, Atletismo, Componentes de uma Sessão de Atividades Física e Qualidade de Vida.	Voleibol, Basquetebol, Handebol, Atletismo, Componentes de uma Sessão de Atividades Física e Qualidade de Vida.	
COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Representação e Comunicação. - Investigação e Compreensão. - Contextualização sócio-cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representação e Comunicação. - Investigação e Compreensão. - Contextualização sócio-cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representação e Comunicação. - Investigação e Compreensão. - Contextualização sócio-cultural. 	

HABILIDADES	<p>Demonstrar autonomia observando seus limites individuais, na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimentos e, estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre seu próprio corpo e das atividades trabalhadas. Assumir uma postura ativa na prática das atividades física, e consciente da importância delas na vida do cidadão. Participar de atividades em pequenos e grandes grupos, compreendendo as diferenças individuais e, procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs. Compreender o funcionamento do organismo de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de sua aptidão física. - Compreender as diferentes manifestações culturais, esportivas, recreativas, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. - Participar e integrar-se de atividades recreativas. - Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. - Refletir sobre as informações específicas das atividades físicas, esportivas e recreativas, sendo capaz de discerni-las e, reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde.</p>	<p>Demonstrar autonomia observando seus limites individuais, na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimentos e, estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre seu próprio corpo e das atividades trabalhadas. Assumir uma postura ativa na prática das atividades física, e consciente da importância delas na vida do cidadão. Participar de atividades em pequenos e grandes grupos, compreendendo as diferenças individuais e, procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs. - Compreender o funcionamento do organismo de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de sua aptidão física. - Compreender as diferentes manifestações culturais, esportivas, recreativas, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. - Participar e integrar-se de atividades recreativas. - Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. - Refletir sobre as informações específicas das atividades físicas, esportivas e recreativas, sendo capaz de discerni-las e, reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde.</p>	<p>Demonstrar autonomia, observando seus limites individuais, na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras reunindo elementos de várias manifestações de movimentos e, estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre seu próprio corpo e das atividades trabalhadas. o Assumir uma postura na prática de atividades físicas e consciente da importância delas na vida do cidadão. o Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e, procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs. o Compreender o funcionamento do organismo de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como melhoria de sua aptidão física. o Compreender as diferentes manifestações culturais, esportivas, recreativas, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão. o Participar e integrar-se das atividades recreativas. o Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando e refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista postos em debate. o Refletir sobre as informações específicas das atividades físicas e esportivas, também recreativas, sabendo discerni-las, reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção e aquisição de saúde. o Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social e de mercado de trabalho promissor. o Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade, frequência, aplicando-as em sua prática corporal.</p>	NÃO CONSTA O COMPONENTE CURRICULAR
-------------	--	--	--	------------------------------------

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	<p>VOLEIBOL: Fundamentos básicos: toque, manchete, saque, posicionamento na quadra. Sistema de jogo 6x0. Conhecimento das principais regras. BASQUETEBOL: Fundamentos básicos: passes, dribles, deslocamentos, arremessos, parado e em movimento, posicionamento na quadra. Jogo e aplicação das principais regras. HANDEBOL: Fundamentos básicos: passes, dribles, arremessos, deslocamentos e posicionamento na quadra. Sistema de jogo 6x0 com aplicação das principais regras. ATLETISMO: Corridas de curta e longa duração. Atividades Físicas em pequenos e grandes grupos. Introdução a Aptidão Física.</p> <p>COMPONENTES DE UMA SESSÃO DE ATIVIDADE FÍSICA. Importância da Atividade Motora para a Saúde. Introdução ao Estilo de Vida Ativo. Frequência, duração e intensidade do exercício físico. Alterações hemodinâmicas durante e após o exercício físico. Atividade Física e Qualidade de Vida. Recreação. Exercício e Controle de Peso. Controle do Stress</p>	<p>VOLEIBOL: Sistema de Jogo 4x2, Saque por cima, aplicação das principais regras no Jogo. BASQUETEBOL: Dribles, giros e arremessos, marcação, rebote e contra-ataque. Jogo e conhecimento das principais regras. HANDEBOL: Sistema defensivo 6x0 e 5x1 e contra-ataque. Jogo com aplicação das principais regras. FUTSAL: Domínio, condução e dribles. Marcação individual e zona. Jogo e conhecimento das principais regras. * ATLETISMO: Corridas de longa e curta duração, Atividades Físicas em pequenos e grandes grupos. Introdução a Aptidão Física.</p> <p>COMPONENTES DE UMA SESSÃO DE ATIVIDADE FÍSICA. Importância da Atividade Motora para a Saúde. Introdução ao Estilo de Vida Ativo. Frequência, duração e intensidade do exercício físico. Alterações hemodinâmicas durante e após o exercício físico. Atividade Física e Qualidade de Vida. Recreação. Exercício e Controle de Peso. Controle do Stress</p>	<p>* VOLEIBOL: Sistema de Jogo 5x1. Conhecimento das principais regras no Jogo. * BASQUETEBOL: Sistema de Marcação Zona e Individual. Conhecimento e aplicação das Principais regras no Jogo. HANDEBOL: Sistema de Jogo 4x2 e aplicação das principais regras no jogo. ATLETISMO: Corridas de Curta e Longa duração. Atividades Físicas em pequenos e grandes grupos. Introdução a Aptidão Física.</p> <p>COMPONENTES DE UMA SESSÃO DE ATIVIDADE FÍSICA. Importância da Atividade Motora para a Saúde. Introdução ao Estilo de Vida Ativo. Frequência, duração e intensidade do exercício físico. Alterações hemodinâmicas durante e após o exercício físico. Atividade Física e Qualidade de Vida. Recreação. Exercício e Controle de Peso. Controle do Stress</p>
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	<p>PCN – Ensino Médio – 1999. Atividade Física, Exercício Físico e Saúde. Francisco José Gondim Pitanga – UFBA/1988.</p>	<p>PCN – Ensino Médio – 1999. Atividade Física, Exercício Físico e Saúde. Francisco José Gondim Pitanga – UFBA/1988. Educação de Corpo Inteiro. João Batista Freire – 1997. Editora Scipione. Flexibilidade: Teoria e Prática. Abdallah Achour Júnior – 1998. Editora Atividade Física e Saúde – Pr. Bases para Exercícios de Alongamento. Abdallah Achour Júnior – 1998. Phorte Editora – SP.</p>	<p>PCN – Ensino Médio – 1999. Atividade Física, Exercício Físico e Saúde. Francisco José Gondim Pitanga – UFBA/1988. Educação de Corpo Inteiro. João Batista Freire – 1997. Editora Scipione. Flexibilidade: Teoria e Prática. Abdallah Achour Júnior – 1998. Editora Atividade Física e Saúde. – Pr. Bases para Exercícios de Alongamento. Abdallah Achour Júnior – 1998. Phorte Editora – SP.</p>

FONTE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM INFORMÁTICA:

<https://portal.ifba.edu.br/conquista/capas-e-paginas-menu-cursos/Informtica.pdf>

ANO DE PUBLICAÇÃO:

DEZEMBRO DE 2009

APÊNDICE K

Quadro nº - Duração dos Cursos, Carga Horária Total do Curso, Horas Aulas, Aulas Semanais dos PPCS dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Informática

PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPC) TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO EM INFORMÁTICA						
Nº	CAMPUS	DURAÇÃO DO CURSO (ANOS)	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	HORAS AULA ANO	AULAS SEMANAIS	SÉRIE(S)
1	BARREIRAS	3	3210	80	2	1º
				80	2	2º
				-	-	3º
2	BRUMADO	3	3420	80	2	1º
				-	-	2º
				-	-	3º
3	CAMAÇARI	3	3120	60	2	1º
				60	2	2º
				60	2	3º
4	EUCLIDES DA CUNHA	3	3400	80	2	1º
				80	2	2º
				-	-	3º
5	EUNÁPOLIS	4	4294	60	2	1º
				60	2	2º
				60	2	3º
				-	-	4ª
6	ILHÉUS	4	3420	60	2	1º
				60	2	2º

				60	2	3°
				-	-	4ª
7	IRECÊ	4	3510	60	2	1°
				60	2	2°
				60	2	3°
				-	-	4ª
8	JACOBINA	4	3450	60	2	1°
				60	2	2°
				60	2	3°
				-	-	4ª
	JEQUIÉ	4	3810	60	2	1°
				60	2	2°
				60	2	3°
				-	-	4ª
9	PAULO AFONSO	4	3540	60	2	1°
				60	2	2°
				60	2	3°
				-	-	4ª
10	PORTO SEGURO	4	3600	60	2	1°
				60	2	2°
				-	-	3°
				60	2	4ª

11	SANTO AMARO	4	3916	60	2	1º
				60	2	2º
				60	2	3º
				-	-	4ª
12	SEABRA	4	3270	60	2	1º
				60	2	2º
				60	2	3º
				-	-	4ª
14	VALENÇA					
15	VITÓRIA DA CONQUISTA	4	3240	60	2	1º
				60	2	2º
				60	2	3º
				-	-	4ª

Fonte: Autoral a partir dos PPCs e Matrizes Curriculares

ANEXO A



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Av. Araújo Pinho, 39 - Bairro Canela - CEP 40110-150 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

DESPACHO Nº 606/2022/PROEN.REI**Ao ESIC.REI,**

A/C: Thaianes Nunes

Prezada,

Com cordiais cumprimentos e considerando o pedido em tela faço uso desse para prestar as informações contidas nessa Pró-Reitoria de Ensino, sejam elas:

? Plano Individual de Trabalho (PIT) dos(as) Professores(as) de Educação Física do IFBA (anos referências 2019, 2020, 2021 e 2022);

Os Plano Individuais de Trabalho são de uso exclusivo das Direções de Ensino de cada campi, conforme já sinalizado no Despacho sem número DG.REI (2295755). Portanto, o pedido de informação deve ser enviado, pelo(a) requerente, para cada campus do IFBA.

? Relatório Individual de Trabalho (RIT) dos(as) Professores(as) de Educação Física do IFBA (anos referências 2019, 2020, 2021 e 2022);

Os Relatórios Individuais de Trabalho são de uso exclusivo das Direções de Ensino de cada campi, conforme já sinalizado no Despacho sem número DG.REI (2295755). Portanto, o pedido de informação deve ser enviado, pelo(a) requerente, para cada campus do IFBA.

? Listagem dos(as) professores(as), efetivos e substitutos, de Educação Física, com as informações básicas (titulação, campi vinculados, ano de ingresso e termino do contrato, carga horária, contatos de e-mail e telefone);

Segue abaixo, a lista com os dados dos nome, campi, regime de trabalho e carga horária, sejam eles:

NOME	CAMPUS	REGIME	CARGA HORÁRIA	TITULAÇÃO
Edjany Nascimento	Barreiras	Deducação exclusiva	24	Disponível na Plataforma Lattes
Genildo Pinheiro Santos	Barreiras	40h semanais	18	Disponível na Plataforma Lattes
Ingrid de Souza Cayres Ramos	Barreiras	Deducação exclusiva	afastada	Disponível na Plataforma Lattes
Valmir Batista Neves Filho	Brumado	Deducação exclusiva	8,5	Disponível na Plataforma Lattes
Claudia Santos Pereira	Euclides da Cunha	Deducação exclusiva	7,5h	Disponível na Plataforma Lattes
Joice Naiane de Sousa Costa Santos	Euclides da Cunha	Deducação exclusiva	6,0h	Disponível na Plataforma Lattes
Aline Britto Rodrigues	Eunapolis	40h semanais	12	Disponível na Plataforma Lattes
Maria Isabel Nascimento Lopes Ferreira	Eunapolis	Deducação exclusiva	12	Disponível na Plataforma Lattes
Rosicler Teresinha Sauer Santos	Eunapolis	Deducação exclusiva	12	Disponível na Plataforma Lattes
Poliana Cordeiro Oliveira Carvalho	Feira de Santana	Deducação exclusiva	10	Disponível na Plataforma Lattes
Jamildo Rios de Almeida	Irecê	40h semanais	15,0	Disponível na Plataforma Lattes
Marlaine Lopes de Almeida	Irecê	Deducação exclusiva	afastada	Disponível na Plataforma Lattes
Samile Guimaraes Nogueira	Irecê	Deducação exclusiva	13,3	Disponível na Plataforma Lattes
Jacson de Jesus da Silva	Jacobina	20h semanais	6,66	Disponível na Plataforma Lattes
Normando Raimundo de Lima Junior	Jacobina	Deducação exclusiva	8,33	Disponível na Plataforma Lattes
Alantiara Peixoto Cabral	Jequie	Deducação exclusiva	10	Disponível na Plataforma Lattes
Juarez Silva Sampaio	Jequie	Deducação exclusiva	10	Disponível na Plataforma Lattes
Julio Cesar Alves de Oliveira	Jequié	Deducação exclusiva	13,3	Disponível na Plataforma Lattes
Isis Santos Moreira Carvalho	Lauro de Freitas	Deducação exclusiva	afastada	Disponível na Plataforma Lattes
Marcus Vinicius Magalhaes Lima	Paulo Afonso	40h semanais	15	Disponível na Plataforma Lattes
Aline Santos Pereira Anunciacao	Porto Seguro	40h semanais	18	Disponível na Plataforma Lattes
Vinicius de Matos Rodrigues	Porto Seguro	Deducação exclusiva	10	Disponível na Plataforma Lattes
Alana Pereira Lima	Santo Antonio	Deducação exclusiva	0,0	Disponível na Plataforma Lattes
Darlan Pacheco Silva	Santo Amaro	20h semanais	10	Disponível na Plataforma Lattes
Libia de Araujo Pereira	Santo Amaro	20h semanais	8,33	Disponível na Plataforma Lattes
Antonio Francisco Reis Junior	Seabra	Deducação exclusiva	11,66	Disponível na Plataforma Lattes
Lucielton Mascarenhas Martins	Seabra	Deducação exclusiva	11,66	Disponível na Plataforma Lattes
Graziela Silva Ferreira	Simões Filho	Deducação exclusiva	14,4	Disponível na Plataforma Lattes
Ricardo Petronio Moreira de Souza	Simões filho	Deducação exclusiva	12	Disponível na Plataforma Lattes
Jose Luiz Ressurreicao dos Santos	Salvador	Deducação exclusiva	10 horas	Disponível na Plataforma Lattes
Marcela Mota Freitas	Salvador	Deducação exclusiva	10 horas	Disponível na Plataforma Lattes
Enobaldo da Silva Ataíde	Salvador	Deducação exclusiva	11 h e 40 m	Disponível na Plataforma Lattes
Geraldo Antonio Cardoso dos Santos	Salvador	Deducação exclusiva	10h	Disponível na Plataforma Lattes
Joao Cesar Sales Martins	Salvador	40h semanais	13 h e 20 m	Disponível na Plataforma Lattes
Vitelio Biasin	Salvador	Deducação exclusiva	10 horas	Disponível na Plataforma Lattes
Micheli Venturini	Salvador	Deducação exclusiva	10 horas	Disponível na Plataforma Lattes
Keyla Cardoso Santana	Valença	Deducação exclusiva	10,8	Disponível na Plataforma Lattes
Marcus Vinicius Araujo Avila	Valença	Deducação exclusiva	13,3	Disponível na Plataforma Lattes
Genesis Oliveira Rocha	Vitoria da Conquista	Deducação exclusiva	13,33	Disponível na Plataforma Lattes
Pietro Oliveira da Silva Azevedo	Vitoria da Conquista	20h semanais	10,00	Disponível na Plataforma Lattes

Quanto a titulação, o dado mais atualizados para pesquisa em tela, se encontra na plataforma lattes de acesso público. Já o ano de ingresso na instituição se encontra público no Diário Oficial da União.

Ademais é importante informar que os e-mail e contato telefônico se constitui um dado pessoal. Sobre

a matéria em questão, cabe elucidar que o Supremo Tribunal Federal fixou Tese de Repercussão Geral, Tema 483 - ARE 652777 / SP, através da ATA N° 100/2015. DJE n° 128, divulgado em 30/06/2015, onde é ponderado no inteiro teor que:

E quanto à segurança física ou corporal dos servidores, seja pessoal, seja familiarmente, claro que ela resultará um tanto ou quanto fragilizada com a divulgação nominalizada dos dados em debate, mas é um tipo de risco pessoal e familiar que se atenua com a proibição de se revelar os dados pessoais do servidor.

Sem mais, nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,
Em 12 de junho de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **JANCARLOS MENEZES LAPA, Pró-reitor (a) de ensino**, em 12/06/2022, às 22:30, conforme decreto n° 8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0in formando o código verificador **2365366** e o código CRC **5BD26A39**.

ANEXO B



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Av. Araújo Pinho, 39 - Bairro Canela - CEP 40110-150 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

ENCAMINHAMENTO - REI/DGP.REI

À Senhora Gestora do E-SIC/ FalaBR,

Em complemento às informações prestadas pelo senhor Pró-reitor de Ensino, informo ainda que é possível consultar alguns dados funcionais dos servidores públicos federais em geral a partir do Portal da [Transparência Federal disponível em Consulta de Servidores - Portal da transparência \(portaltransparencia.gov.br\)](http://portaltransparencia.gov.br).

Atenciosamente,

Raul Alexandre Fernandes de Queiroz
Diretor de Gestão de Pessoas



Documento assinado eletronicamente por **RAUL ALEIXANDRE FERNANDES DE QUEIROZ, Diretor(a) de Gestão de Pessoas**, em 13/06/2022, às 17:57, conforme decreto nº8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2367183** e o código CRC **BFD43909**.

ANEXO C



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
Av. Araújo Pinho, 39 - Bairro Canela - CEP 40110-150 - Salvador - BA - www.portal.ifba.edu.br

DESPACHO SEM NÚMERO

À Senhora Gestora do E-SIC/ FalaBR,

Vimos solicitar prorrogação de prazo para atendimento do questionamento, posto que em virtude de processos de ordem judicial e de auditorias, tivemos que privilegiar tais demandas. Outrossim, informe-se que os dados relativos a PIT/RIT não estão em guarda da DGP e ainda, que nos sistemas oficiais de administração de pessoal (SIGPEPE/SIAPE), não há registro das áreas de atuação dos docentes da casa, mas apenas a denominação do cargo que ocupam (Professor do Magistério Superior, Professor EBTT, Professor Substituto). Portanto o levantamento de tais informações exigirá consulta às Diretorias de Ensino de cada campus da instituição.

Atenciosamente,

Raul Alexandre Fernandes de Queiroz
Diretoria de Gestão de Pessoas



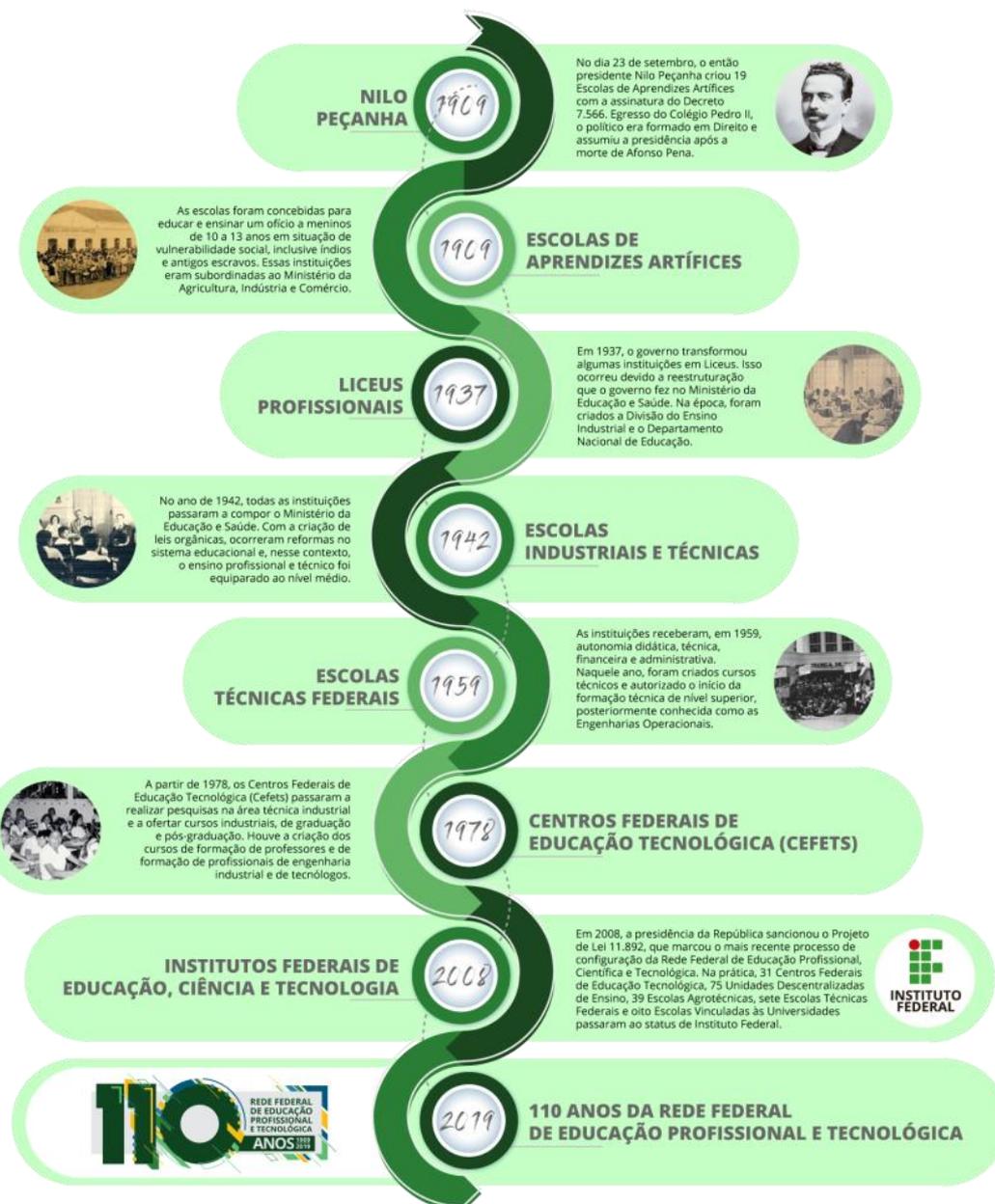
Documento assinado eletronicamente por **RAUL ALEIXANDRE FERNANDES DE QUEIROZ**,
Diretor(a) de Gestão de Pessoas, em 27/04/2022, às 16:46, conforme decreto nº8.539/2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.ifba.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **2295755** e o código CRC **E1D9554F**.

ANEXO D

Linha do Tempo dos 110 anos de história da Rede Federal



Fonte: Conif e Arquivo Rede Federal (2019) Disponível em: <https://110anos.redefederal.org.br/#inicio> Acesso em: 02 de junho de 2022.