

KATIA REGINA DE SÁ

**Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos
da Educação Física**

São Paulo

2019

KATIA REGINA DE SÁ

**Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos
da Educação Física**

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sc Sá, Katia Regina de
Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física / Katia Regina de Sá; orientador Marcos Garcia Neira. -- São Paulo, 2019.
257 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Currículo. 2. Ensino Médio. 3. Educação Profissional. 4. Educação em Tempo Integral. 5. Educação Física. I. Neira, Marcos Garcia, orient. II. Título.

SÁ, Katia Regina. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos filhos: Pedro e Felipe

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor Marcos Garcia Neira, pela orientação, generosidade e confiança.

Ao Gláucio, Pedro e Felipe, pelo amor, compreensão e apoio.

Aos meus pais, pela base educacional que me tornou corajosa para a vida.

Aos meus professores, por despertarem o meu amor pela educação.

Aos meus alunos, por terem alimentado esse amor e por tudo o que aprendi com eles.

Aos amigos e amigas, pelo incentivo e por compartilharem momentos preciosos nessa trajetória.

Às pessoas que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade, compromisso e generosidade.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pela concessão da bolsa de doutorado durante um período desta pesquisa.

Ao IFMG, pela oportunidade de afastamento das atividades docentes para finalização do doutorado.

EPÍGRAFE

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

RESUMO

SÁ, Katia Regina. **Currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG: a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física**. 2019. 257 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

No início do século XXI eclodiram mudanças nas políticas curriculares brasileiras para o Ensino Médio (EM) e para a Educação Profissional, com destaque para a promoção do currículo integrado e ampliação da jornada escolar. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados no bojo dessas mudanças; logo, seus princípios norteadores incorporaram as finalidades esboçadas em tais políticas. Se tomarmos o texto curricular como uma partitura, podemos dizer que, com base numa partitura, diferentes músicas podem ser tocadas. Nesse contexto, o objetivo do presente estudo foi analisar o currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), suas conexões com a educação em tempo integral (ETI) e com a construção curricular do componente Educação Física (EF). Buscando interpretar a partitura e ouvir a polifonia instaurada no currículo do IFMG, a metodologia adotada incluiu análise de documentos curriculares; entrevista semiestruturada com um gestor; entrevistas narrativas com professores de EF; e grupo focal com estudantes. Recorrendo à hermenêutica crítica, as análises compreenderam três dimensões: macro, mezo e micro. A dimensão macro contempla um olhar panorâmico sobre o EM, na tentativa de compreender os condicionantes do currículo para essa etapa da Educação Básica. A dimensão mezo abrange os arranjos específicos do IFMG e suas orientações curriculares para os cursos de EMI. Na dimensão micro, o recorte é o currículo da EF, enquanto um componente curricular do EMI do IFMG e os efeitos do currículo na vida de um grupo de estudantes. Os dados produzidos indicaram que o currículo prescrito do IFMG é permeado pelo discurso neoliberal que submete as finalidades da educação escolar às necessidades do mercado, conferindo-lhe características associadas à concepção instrumental. Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) reproduzem esse discurso e explicitam a falta de integração curricular. A construção do currículo da EF nos *campi* ressignifica as prescrições ao dar maior centralidade à cultura, incorporar pressupostos da formação integral e atender demandas da jornada em tempo integral, contudo em algumas situações se curva aos discursos hegemônicos, afetada pelas relações de poder. As narrativas dos estudantes apontaram dificuldades impostas pela jornada extenuante e excesso de tarefas, resultantes de um currículo que não contempla as múltiplas dimensões da formação humana. Os estudantes destacaram alguns efeitos do currículo, como o estímulo à autonomia, a valorização das diferenças na formação de suas identidades e a oportunidade de construir uma rede de conhecimentos em torno dos temas estudados, sintonizada com questões candentes em suas vidas. A interpretação do conjunto indica que embora seja necessário mais investimento na integração do corpo docente e na construção coletiva dos PPCs, a fim de superar a falta de integração do EMI e atender às especificidades da jornada em tempo integral, as improvisações dos professores e dos estudantes ressignificaram as normativas institucionais, produzindo currículos que intencionam superar tais problemas, inspirados pelos pressupostos das teorias críticas e pós-críticas.

Palavras-chave: Currículo. Ensino Médio. Educação Profissional. Educação em Tempo Integral. Educação Física.

ABSTRACT

SÁ, Katia Regina. **IFMG Integrated High School curriculum: the music sheet, the polyphony and the Physical Education's solos.** 2019. 257 f. Doctoral thesis – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

In the beginning of the 21st century, changes in the curricular policies for High School (HS) and Professional Education broke out, highlighting the promotion of the integrated curriculum and extension of school hours. The Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) [Federal Institutes for Education, Science and Technology] were created in the wake of those changes, and thus their guiding principles incorporated the same purposes outlined by said policies. If we see the curricular text as sheet music, it's possible to say that different songs can be played based on a single score. In this context, this study's goal was to analyze the curriculum of the Integrated High School (IHS) of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), its connections to full-time education (FTE) and to the curricular development of the Physical Education (PE) component. Seeking to interpret the sheet music and listen to the polyphony established on IFMG's curriculum, the chosen methodology included the analysis of curricular documents; a semi-structured interview with a school manager; narrative interviews with PE teachers; and focus group with students. Using critical hermeneutics, the analysis comprise three dimensions: macro, meso and micro. The macro dimension shows a panoramic view of HS, trying to understand the curriculum's conditioner for this stage of Basic Education. The meso dimension comprehends IFMG's specific arrangements and their curricular orientation for the IHS courses. Regarding the micro dimension, the chosen fragment is PE's curriculum while being a curricular component of IFMG's IHS, and the curriculum's effect in the lives of a group of students. The data found showed that IFMG's prescribed curriculum is permeated by neoliberal discourse, which subjugates the school education's purposes to the needs of the market, giving it features that can be associated to instrumental design. The Course Pedagogical Projects (CPP) propagate this discourse and make explicit the lack of curriculum integration. The development of PE's curriculum at the *campi* resignifies the prescriptions by giving more prominence to the culture, incorporating assumptions of the integral formation, and meeting the demands of the full-time schedule; however, in some situations, it bends to the hegemonic discourse, affected by power relations. The students' stories indicate difficulties imposed by the strenuous schedule and excessive work, results of a curriculum that doesn't contemplate the multiple dimensions of human formation. The students highlighted some of the curriculum's effects, such as encouraging autonomy, the appreciation of differences during their own identity formation, and the opportunity to develop a knowledge network around the subjects studied, in tune with burning questions in their lives. The interpretation of this set indicates that, although more investment is necessary in the faculty's integration and in the collective development of the CPPs, aiming to overcome the lack of integration in the IHS and to meet the specificities of the full-time schedule, the teachers' and students' improvisations resignified the institutional regulations,

creating curriculums that aim to overcome such problems, inspired by the assumptions of critical and post-critical theories.

Keywords: Curriculum. High School, Professional Education. Full-time Education. Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Pesquisas de pós-graduação stricto sensu sobre ETI	57
Figura 1 – Unidades do IFMG	98
Quadro 2 – Ensino Médio Integrado (EMI) nos <i>campi</i> do IFMG – Região Metropolitana	105
Quadro 3 – Carga horária dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) nos <i>campi</i> IFMG – Região Metropolitana	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Currículo Básico Comum - Proposta curricular do estado de Minas Gerais
Cefet-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Coltec	Colégio Técnico da UFMG
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPPD	Comissão Permanente do Pessoal Docente
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCN-EPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Tecnológico de Nível Médio
EF	Educação Física
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETI	Educação em Tempo Integral
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do sul de Minas.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Projeto Escola Integrada
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto pedagógico institucional
PRC	Programa de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	20
1.1. Ensino Médio: território em disputa	20
1.2. Regulamentação do ensino médio integrado.....	27
1.3. O Ensino Médio Integrado nos IFs.....	30
1.4. Currículo.....	35
1.4.1. Teorias de currículo	36
1.4.2. Currículo, conhecimento e cultura	41
1.4.3. Currículo e juventudes	45
2. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	49
2.1. O currículo da ETI	54
3. O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA	68
3.1. A Educação Física no EM	78
4. MATERIAL E MÉTODOS	85
4.1. Principais aspectos da teoria crítica reconceituada	86
4.2. O percurso metodológico e os instrumentos empregados.....	89
4.3. Tratamento e análise dos dados produzidos em campo	94
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	97
5.1. Os documentos da pesquisa	97
5.1.1. O IFMG e suas normativas	98
5.1.2. Os campi da região metropolitana e seus PPCs	105
5.2. As narrativas da pesquisa	115
5.2.1. O gestor	116
5.2.2. Os professores de Educação Física.....	117
5.2.3. Os estudantes integrantes do grupo focal	120
5.3. O currículo analisado a partir das narrativas dos sujeitos	122
5.3.1. O currículo integrado	123
5.3.2. O tempo integral	142
5.3.3. O currículo de EF na formação integral em tempo integral	156
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	192

REFERÊNCIAS	201
ANEXO A –Modelo de Plano de Ensino do Campus 1	213
APÊNDICE A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os docentes	216
APÊNDICE B –TCLE para os estudantes.....	217
APÊNDICE C – TCLE Institucional	218
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semiestruturada com Gestor	219
APÊNDICE E – Roteiro para entrevista narrativa com os professores de Educação Física	220
APÊNDICE F – Eixos identificados nas narrativas dos professores de Educação Física	221
APÊNDICE G – Roteiro para os encontros do Grupo Focal de estudantes	222
APÊNDICE H – Perfil dos integrantes do Grupo Focal	224
APÊNDICE I – Devolutiva sobre o Grupo Focal para o Campus 1	227
APÊNDICE J – Quadro das ementas do componente curricular EF nos <i>campi</i> da região metropolitana	255

INTRODUÇÃO

Esta tese é fruto de uma inquietação antiga, que aflorou há alguns anos, num período de acelerada expansão da oferta de educação em tempo integral (ETI) no Brasil. Na minha prática profissional pude acompanhar de perto esse crescimento, pois de 2008 a 2013 orientei vários estudantes universitários que atuavam no Programa Escola Integrada (PEI) em Belo Horizonte. Diante das inúmeras dificuldades relatadas por esses estudantes durante as reuniões, da insuficiência de orientações pedagógicas nas normativas desse programa e da escassa produção acadêmica sobre esse tema, percebi a necessidade de aprofundar os estudos sobre a ETI e passei a investir esforços acadêmicos nesse campo. Quanto mais eu pesquisava, mais perguntas surgiam, e na tentativa de responder a algumas delas elaborei um projeto de pesquisa que abriu as portas para o doutorado.

Iniciei minha jornada no doutorado no ano de 2015, estudando o currículo de Educação Física em escolas de tempo integral. Ao longo desse processo ocorreram várias mudanças no meu projeto de pesquisa, no cenário educacional, assim como na minha trajetória profissional e pessoal. Quando eu iniciava o trabalho de campo numa escola de Ensino Fundamental em São Paulo fui surpreendida com uma oportunidade de trabalho em Minas Gerais, que resultou numa guinada no meu projeto de pesquisa. Por assumir minha existência num tempo/espço construído pelos determinantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, não relutei quanto às necessárias e bem-vindas metamorfoses. Como eu poderia manter minha pesquisa descolada do contexto no qual eu vivo, no qual eu trabalho e das pessoas que me rodeiam?

Em 2016 assumi o cargo de professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), exercendo a docência do componente curricular Educação Física nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). Durante o mergulho na realidade dessa instituição identifiquei várias questões relacionadas ao meu objeto de pesquisa. Os alunos apresentavam recorrentes queixas relacionadas à jornada em tempo integral, os documentos curriculares institucionais ignoravam as especificidades de uma escola com jornada ampliada e o desenvolvimento curricular era atravessado por um descompasso entre as expectativas institucionais, docentes e discentes. Estas foram as questões centrais que justificaram a mudança no meu projeto – o deslocamento do lócus

de pesquisa de uma escola de Ensino Fundamental para o Ensino Médio (EM) no IFMG.

Nesse mesmo ano foi aprovada a reforma do EM por meio da Medida Provisória 746, que originou a Lei nº 13.415/2017. Esse foi mais um motivo para mudar os rumos da minha pesquisa, por acreditar que o campo acadêmico deve manter-se atento às mudanças nas políticas educacionais e por entender que tal reforma reedita uma política ultrapassada que distancia o Brasil de uma educação democrática.

No relatório apresentado em 2017 para o exame de qualificação, inspirei-me em Guimarães Rosa e contei sobre as veredas que atravessei durante a vida e que me proporcionaram mergulhos na docência. Detalhei os caminhos que percorri desde que tomei o rumo do doutorado, descrevi meus pontos de partida para essa viagem – meus referenciais teóricos, muitos dos quais visito com frequência e que me remeteram a tantos outros que foram incorporados durante o trajeto. Retratei a chegada à minha última vereda – o IFMG, lugar auspicioso para um mergulho na docência, que me permitiu observar e sentir suas entranhas. Comuniquei a mudança do lócus da minha pesquisa e apresentei meus planos: “Ando a rastrear as ideias que persigo, como um cão mestre pelas veredas que atravessei, agora preciso mergulhar nas águas do IFMG para lançar o meu olhar sobre o que está mais profundo” (SÁ, 2017, p. 48).

Ao emergir desse mergulho percebi a necessidade de um deslocamento no problema central, que se tornou um pouco mais ampliado do que o previsto. No projeto inicial minha proposta era investigar o currículo de Educação Física em uma escola de tempo integral. Mudei o foco de modo que eu pudesse ter uma visão um pouco mais panorâmica do currículo, pois ao longo da trajetória da pesquisa identifiquei um problema que não poderia ser ignorado e que se localizava no contexto mais amplo do currículo EMI do IFMG – a integração curricular. A pergunta central passou a permear um sistema mais aberto, impulsionando-me a transitar entre as fronteiras das políticas educacionais, da instituição escolar e do componente curricular Educação Física, a fim de situar o currículo em diferentes dimensões.

No início do século XXI teve início uma série de mudanças nas políticas curriculares brasileiras para o EM e para a Educação Profissional. Entre as mudanças destaca-se a promoção do currículo integrado e da ampliação da jornada escolar. Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados no bojo de

tais mudanças e incorporaram em seus princípios norteadores as finalidades esboçadas nessas políticas.

Se “o contexto da prática se constitui, efetivamente, como produtor de sentidos para as políticas de currículo, ressignificando definições curriculares oficiais e vendo suas práticas e textos serem ressignificados por essas mesmas definições” (LOPES, 2008, p. 84), cabe indagar como essas ressignificações se expressam nos textos e no desenvolvimento curricular do EMI do IFMG.

A proposta do EMI ofertado nos IFs representa uma novidade em pelo menos dois sentidos. Em primeiro lugar, por representar uma mudança nos paradigmas da educação profissional integrada ao EM e, em segundo lugar, porque o coletivo dos inúmeros e recentes *campi* inaugurados teve que construir propostas inéditas para os novos cursos de EMI. Nessas circunstâncias, cabem outras indagações: como foi o processo de elaboração do projeto político-pedagógico desses novos *campi*?; como as diretrizes dos IFs estão se materializando nesses projetos pedagógicos?; como a ETI se configura nessas instituições?; como os professores de Educação Física elaboraram a proposta do seu componente curricular?; quais foram os efeitos do desenvolvimento de tais propostas?

Para nortear o estudo, priorizei algumas questões; a primeira refere-se à noção de currículo que sustenta a proposta do IFMG, e mais especificamente do currículo de Educação Física dessa instituição. A segunda se relaciona com as mudanças que estão em curso no currículo do EM e a pertinência da ETI dentro desse contexto.

Diante de tais questões, optei por organizar a pesquisa numa estrutura que envolve três dimensões para a análise do currículo: macro, mezo e micro. Na dimensão macro lanço um olhar panorâmico sobre o EM, na tentativa de compreender os condicionantes do currículo para essa etapa da Educação Básica, pois “o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (SILVA, 2016). Na dimensão mezo meu olhar mira os arranjos específicos do IFMG e suas orientações curriculares para os cursos de EMI. Na dimensão micro, meu recorte é o currículo da Educação Física, enquanto um componente curricular do EMI do IFMG. Os eixos para a pesquisa nessas três dimensões apresentadas foram o currículo e a ETI, por ser essa a forma de oferta dos cursos de EMI dos IFs e porque as políticas para a Educação Básica apresentam a ETI como um tema que atravessou governos nos últimos trinta anos.

Permeando as questões expostas, numa perspectiva tridimensional, o objetivo geral do presente estudo foi analisar o currículo do EMI do IFMG, suas conexões com a ETI e com a construção curricular do componente Educação Física. Os objetivos específicos consistiram em:

- a) identificar a concepção de currículo que sustenta a proposta do EMI do IFMG e analisar como ela dialoga com os pressupostos fundantes dos IFs e com as políticas curriculares para o EM elaboradas no século XXI, concernentes à integração curricular e à ampliação da jornada escolar;
- b) identificar como a ETI se configura nos textos e nas práticas do EMI do IFMG e analisar a sua pertinência nesse contexto e no contexto mais amplo das novas políticas para o EM;
- c) compreender o processo de construção do projeto político-pedagógico dos cursos de EMI nos *campi* do IFMG circunscritos à região metropolitana e da proposta de um componente curricular específico nesses *campi*, a partir da perspectiva dos professores de Educação Física;
- d) analisar as apropriações das novas políticas em foco no desenvolvimento curricular, a partir das ressignificações identificadas nos documentos institucionais, no discurso dos gestores, nas práticas docentes e na vida dos estudantes.

Sacristán (2013) afirma que o currículo é conhecido no seu processo de desenvolvimento, por isso compara o texto curricular a uma partitura e diz que “com base na partitura podem ser tocadas músicas diferentes” (SACRISTÁN, 2013, p. 25). Inspirada nessa metáfora, entendo o desenvolvimento curricular como uma polifonia¹, pois ele se manifesta como uma música produzida por várias vozes, cada uma cantando a seu modo uma mesma partitura. Partindo desse princípio, analisei a “partitura” e procurei ouvir a “música” produzida pelas várias vozes que desenvolvem o currículo do IFMG e os “solos” produzidos pelos professores de Educação Física.

1. O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

¹ Polifonia: composição musical de várias vozes simultâneas (CEGALA, 2005).

Nos últimos anos temos ouvido repetidamente a afirmação de que o Ensino Médio está em crise, a partir de diferentes discursos. Os dados estatísticos revelam o quanto estamos distantes das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Os pesquisadores apontam divergências na definição de políticas que refletem disputas de interesses entre grupos que defendem formação humana integral, outras que defendem formação para o mercado de trabalho e o desejo, de um número cada vez maior de estudantes, de preparar-se para a disputa acirrada por uma vaga no Ensino Superior. Enquanto enfrentamos inúmeros desafios na garantia dos direitos humanos e na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual, a mídia tem despejado matérias que exploram os resultados das avaliações externas, ranqueando escolas e apontando os baixos desempenhos de boa parte das escolas públicas nesse tipo de avaliação. O mundo corporativo tem se queixado da falta de preparo dos profissionais que ingressam no mercado de trabalho e exigido da escola uma preparação voltada para a produtividade.

Convém no mínimo problematizar a propalada crise do EM, pois os discursos alarmistas abrem caminho para medidas urgentes que nem sempre respeitam o tempo necessário para as discussões características dos processos democráticos. Talvez o EM não esteja em crise, mas numa situação de tensão, disputa e conflito.

Talvez seja mais claro afirmar que o ensino médio vem apresentando complexidade crescente (novos desafios próprios de sua expansão e das mudanças culturais que estamos vivenciando), com importantes mudanças qualitativas e quantitativas que articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e nas ações nesse nível de ensino. (KRAWCZYK, 2014, p. 23)

1.1. Ensino Médio: território em disputa

Silva, Silva e Molina Neto (2016) ressaltam que nos embates em torno do EM há grupos que compreendem a escola como um problema para a sociedade e há aqueles que a defendem como local para se pensar alternativas à atual crise identitária que vivemos. Para esses autores,

A perspectiva aqui apresentada é de que existem grupos – representados na concretude do espaço escolar – que defendem que a escola não vai bem e

algo precisa ser mudado com urgência, o que incita o pensamento de que a escola passa a ser a origem dos problemas atuais da sociedade. Do mesmo modo, há grupos que defendem que a escola é, sim, um dos lugares importantes a serem considerados no enfrentamento desses problemas – por exemplo, as crises identitárias (tanto pessoais quanto institucionais), e entendem a escola como um lugar para se pensar alternativas para esses problemas. (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016, p. 329-330)

Os problemas identificados no EM não são fatos isolados; eles são parte da totalidade complexa de um país que ainda enfrenta muitos resquícios de sua herança colonialista e escravocrata, que passou (e ainda passa) por longos períodos submetido às ditaduras civis-militares e à ditadura do mercado e que luta contra o atraso de séculos na oferta de educação para todos.

Nós chegamos ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina e Uruguai, resolveram na virada do séc. XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental com a consequente erradicação do analfabetismo (SAVIANI, 2007, p. 3).

Esse atraso, infelizmente, foi endossado pela ação sistemática da organização escolar, que por séculos negou a seus cidadãos, de modo elitista e seletivo, o direito ao conhecimento (CURY, 2016). Apesar do grande avanço registrado nas últimas décadas, ainda não resolvemos o problema da universalização do Ensino Fundamental, haja vista que em 2013 menos da metade das pessoas com 15 anos de idade tinha concluído o Ensino Fundamental (POCHMANN, 2016).

Do ponto de vista dos marcos legais, foi uma importante conquista a afirmação do direito ao Ensino Médio como última etapa da educação básica, contudo sua concretização ainda é algo distante para muitos brasileiros devido à adoção de políticas contraditórias e com limites de ordem financeira. Nos últimos anos houve estabilização das matrículas no Ensino Médio, que estão aquém do que seria o desejável, uma vez que a proporção de jovens de 18 a 29 anos que concluiu esse nível de ensino ainda é baixa: apenas 58% dos jovens nessa faixa etária havia concluído o EM em 2013 (POCHMANN, 2016).

A definição de políticas para esse nível de ensino é uma tarefa complexa em razão da falta de consenso sobre sua função social. A educação é um direito universal e um dos pilares da cidadania e sobre isso não resta dúvidas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 afirma que a educação básica é um direito do

cidadão e sua oferta qualificada é um dever do Estado, conferindo ao poder público a autoridade para impô-la como obrigatória a todos e a cada um. A Emenda Constitucional nº. 59/2009 explicita a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 04 aos 17 anos, embora negue o direito à educação aos que estão fora dessa faixa etária. A educação é tanto um direito individual quanto um direito social e político, e por isso contempla a formação de valores comuns próprios da cidadania e dos direitos humanos, ao mesmo tempo que reconhece os sujeitos como portadores de uma singularidade irreduzível (CURY, 2016).

Todavia a concretização do EM como um direito é algo pelo qual ainda lutamos. A oferta de vagas para o Ensino Médio passou por vigoroso aumento a partir da década de 1990, contudo a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de universalizar a educação para os jovens de 15 a 17 anos até 2016 ainda não foi cumprida. A taxa de distorção idade-série continua muito elevada e as políticas educacionais dos governos neoliberais, influenciados pela ideologia do capital humano, “reduzem a educação de direito social e subjetivo a um fetiche mercantil” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2011, p. 624).

Os marcos legais definiram os contornos do EM e o reconheceram como última etapa da Educação Básica (EB), contribuindo para sua expansão. Essa trajetória de expansão foi marcada por inúmeros impasses e atravessada pela dualidade entre formação propedêutica e profissional, que se arrasta há décadas e tem sido abordada nas políticas de currículo num movimento pendular, oscilando entre a integração e a fragmentação dos itinerários formativos.

O currículo de ensino médio é, foi e será um campo de disputa e, nesse contexto, a relação entre educação e trabalho é um dos temas que gera mais controvérsias. Assim foi nas diferentes reformas educacionais durante o século XX, assim tem sido neste século XXI (KRAWCZYK, 2014, p. 35).

Na década de 1930 o ensino público primário começava a se delinear, contudo a educação secundária permanecia como um luxo aristocrático. As elites não pouparam esforços a fim de impedir que a maioria da população avançasse em sua escolarização para além das quatro séries do ensino primário (ZIBAS, 2005), e, como forma de controlar o acesso às poucas vagas disponíveis, foi criado o Exame de Admissão ao ensino secundário. O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o decreto nº. 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com

a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei nº. 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos.

Nesse primeiro momento de expansão do ensino secundário, o modelo destinado às “massas” foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias incipientes no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, voltado ao ingresso ao ensino superior. A legislação brasileira, até a década de 1960, vedava e limitava, para os diplomados nos cursos profissionalizantes, a continuação de estudos em nível universitário. A equivalência entre os dois modelos, permitindo o ingresso ao ensino superior também aos que realizassem o curso secundário profissionalizante, só foi estabelecida com a LDBEN, em 1961 (MOEHLECKE, 2012).

A divisão do ensino secundário permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até a publicação da Lei 5.692/71, que extinguiu o exame de admissão; criou o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial; e estabeleceu a profissionalização compulsória (MOEHLECKE, 2012).

Na interpretação de Cunha (2017), a Lei nº 5.692/1971 foi derivada da política do Ensino Superior, com a função não manifesta de conter a crescente demanda nesse nível, por meio da profissionalização compulsória. Contudo, devido às tensões provocadas por essa lei, ela foi alterada pela Lei nº. 7.044/1982, que determinava que a preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderia ensejar habilitação profissional, abolindo o caráter compulsório.

A relação entre trabalho e educação no EM foi debatida nos meios políticos, nas décadas de 1980 e 1990, durante o processo da constituinte e da tramitação da LDBEN, época na qual o conceito de educação politécnica² foi defendido por alguns setores em contraposição ao tecnicismo (CIAVATTA; FRIGOTO, 2011). Entretanto esse conceito não foi o que prevaleceu nos marcos legais, que, apesar de referendarem algumas reivindicações dos setores mais amplos da sociedade – por exemplo, assegurar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do EM e consagrá-lo como etapa final da educação básica –, sucumbiram à avassaladora onda neoliberal.

² Por politecnia entende-se a formação humana sendo simultaneamente educação intelectual, educação do corpo e educação tecnológica (MACHADO, 1989, p. 124).

As reformas educacionais dos anos 1990 foram financiadas por meio de empréstimos de agências internacionais, que retiraram dos cofres públicos enormes quantias³ na década seguinte para o pagamento de juros da dívida. Para requerer empréstimos era necessário apresentar projetos alinhados com a ideologia das agências financiadoras, que regularam em grande medida as políticas educacionais do período, apoiadas pelo MEC e expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 (MOURA, 2012; ZIBAS, 2005). Os rastros dessa política fizeram-se presentes nos documentos curriculares de estados e municípios nos anos 2000, influenciados em grande medida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (SAMPAIO, 2013).

Os PCN e as DCNEM de 1998 ganharam relevância por meio de um discurso sedutor e inovador em meio ao contexto neoliberal. Esses documentos defendiam currículos baseados em competências e habilidades e apresentavam textos híbridos que, em vários momentos, acabavam por ressignificar certos termos. A principal finalidade do currículo baseado em competências era o desenvolvimento de comportamentos esperados em situações de trabalho, por meio da formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta da contemporaneidade (BEZERRA, 2013). Para Lopes (2008), as políticas de currículo, que nortearam a produção desses documentos, foram subordinadas às exigências de agências multilaterais, tais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID).

Parte-se do reconhecimento de que, com o advento das políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais, há acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de definição e de avaliação dos conteúdos curriculares pelo Estado, bem como aos mecanismos de regulação do mercado. (LOPES, 2008, p. 21)

Sob forte intervenção externa, exercida pelas organizações internacionais e consentida pelo governo, foi concebido o Decreto nº. 2.208/1997, que retomou a apartação entre os cursos de Ensino Médio de caráter geral e os cursos profissionais, e

³ De acordo com Salomon (2004), somente nos primeiros seis meses de 2004, a União, os Estados e os municípios pagaram mais de US\$ 2,1 bilhões ao Banco Mundial (BIRD) e ao BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Esse valor foi superior a toda a previsão de investimentos daquele ano dos ministérios dos Transportes, Saúde, Educação e Desenvolvimento Agrário, juntos.

suprimiu o Ensino Técnico integrado, como o oferecido pelas escolas da rede federal. A integração foi tolerada apenas nas escolas agrotécnicas (CUNHA, 2017).

Nos anos 2003 e 2004 houve grande efervescência nos debates quanto à relação entre o EM e a Educação Profissional e uma retomada da discussão sobre a educação politécnica. Essa foi a discussão basilar que deu origem ao Decreto nº 5.154/04 e que revogou o Decreto nº. 2.208/97 (BRASIL, 2007). O decreto de 2004 apontou para a possibilidade de integração entre o EM e a Educação Profissional, mas manteve as outras duas possibilidades de articulação – a forma subsequente e a concomitante.

A rede federal de Educação Profissional entrou em sua primeira fase de expansão em 2006, contudo somente em 2007 a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, efetivou ações indutoras para a construção do currículo integrado do EM, deslocando o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, ao publicar o Documento-Base da Educação Profissional Técnica (EPT) de nível médio integrada ao EM (BRASIL, 2007), que adota a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes e contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica (MOURA, 2012).

Dessa forma, passaram-se três anos e meio sem um posicionamento efetivo do MEC sobre os fundamentos da nova possibilidade de diálogo entre ensino médio e educação profissional e sobre sua prioridade em relação às outras duas possibilidades. Isso contribuiu para que na própria rede federal o avanço dessa nova concepção curricular fosse muito lento ou, em alguns casos, inexistente (MOURA, 2012, p. 58).

Posteriormente, a Lei nº. 11.741/08 alterou a LDBEN 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. A apartação foi minimizada e uma ênfase no Ensino Técnico integrado da rede federal coexistiu com as modalidades concomitante e subsequente ao EM, heranças das reformas dos anos 1990 e ofertadas largamente pelo Sistema S⁴. De proibida a criação de escolas técnicas

⁴ O assim chamado Sistema S é constituído por instituições que, com base na Constituição Federal (art. 149, inciso III), recebem contribuições de interesse das categorias profissionais ou econômicas. Fazem parte do Sistema S o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo).

federais passou a ser prioritária, ao que se somou a expansão das existentes mediante a instalação de unidades descentralizadas (MOURA, 2012; CUNHA, 2017).

A partir de 2008 delineararam-se duas principais políticas para o EM: uma delas voltada para a EPT de nível médio e a outra destinada ao EM não profissional. As ações da primeira concretizaram-se na expansão dos IFs e na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Tecnológico de Nível Médio (DCN-EPT) enquanto as ações da segunda se concentraram no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e na publicação das DCNEM. Ambas tinham em comum a inovação curricular e a ampliação da jornada escolar para estudantes e professores.

Para as escolas do EM não profissional, ofertado predominantemente pelas redes estaduais, o MEC instituiu o ProEMI, por meio da Portaria nº. 971/2009, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras e melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 2009).

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir o redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio. (BRASIL, 2013a, p. 9)

Ao ser lançado, o ProEMI foi sinalizado no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma possível referência para a atualização das DCNEM: “o Programa Ensino Médio Inovador [...] pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2009, p. 7). Contudo, à medida que o ProEMI se expandiu, ele assumiu maior capacidade indutora de transformações no currículo do que as próprias DCNEM, por condicionar a liberação de recursos financeiros à elaboração do redesenho curricular. “Assim, ao articular as mudanças curriculares ao envio de recursos, o programa tem uma influência maior que as próprias diretrizes” (ALCÂNTARA, 2015, p. 115). Desse modo, o ProEMI foi uma política que passou por transformações entre 2009 e 2014, num movimento estratégico de potencializar as diretrizes, pois, de acordo com o documento orientador, a Proposta de Redesenho Curricular (PRC) deveria se pautar nas DCNEM. Mas, o potencial efeito indutor do programa acabou não se concretizando, pois como sua falta de articulação com os

princípios do ProEMI e das DCNEM não impedia a liberação dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), muitas redes não executaram o que estava previsto, uma vez que o principal interesse era o aporte financeiro.

O ProEMI foi um programa que, em certa medida, impactou as redes de ensino e as políticas para o EM não profissional, embora com muitas críticas e ressalvas quanto ao desvirtuamento de seus princípios norteadores em alguns estados. As ressignificações e reapropriações do programa suscitaram discussões ampliadas sobre o currículo do EM, dadas a considerável adesão ao programa e sua presença nas 27 unidades da federação. As políticas para o EMI não tiveram o mesmo alcance, pois estava presente em apenas 1.838 escolas (INEP, 2016).

Moehlecke (2012) destacou a capacidade das diretrizes de induzir a formulação de novas políticas curriculares e sugeriu que seria preciso analisar seu impacto nos sistemas de ensino e nas escolas, identificando ressignificações e reapropriações feitas nesse âmbito. A publicação das DCNEM e DCN-EPT, conjugada ao processo de acelerada expansão na oferta de EMI pelos IFs, abriu possibilidades de impulsionar o movimento de integração curricular que estava em curso nessas instituições. Esse contexto foi propício para uma análise do impacto das diretrizes na construção do currículo integrado dos IFs.

1.2. Regulamentação do Ensino Médio Integrado

Os currículos do EM são regulados pelas reformas educacionais que se revezam entre as propostas inspiradas nas perspectivas de unificação/articulação da formação geral com a formação técnica e as propostas de dissociação entre os dois tipos de formação (DORE; LUSHER, 2011; MOEHLECKE, 2012).

O Decreto nº. 5.154/04 foi um importante impulso para a expansão do EMI. Contudo não foi suficiente para promover a integração curricular, que vai muito além da sobreposição da formação geral e profissional, como alertou Marise Ramos:

Sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005, p. 122).

Os fundamentos do EMI, inspirados na concepção histórico-crítica da educação, foram apresentados alguns anos depois no Documento-Base da Educação Profissional Técnica (EPT) integrada ao EM (BRASIL, 2007). Esse documento apresentou uma sistematização das discussões em torno desse tema, a partir de

uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral⁵ dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p. 40)

Outro impulso nesse movimento pendular foi a publicação das DCNEM e as DCN/EPT. Essas diretrizes foram discutidas pelos segmentos das organizações científicas e demais movimentos que militam pela educação secundária no Brasil e expressam uma tendência de integração entre formação geral e profissional, anunciando as categorias ciência, cultura, trabalho e tecnologia como elementos integradores da formação humana e afirmando o trabalho como princípio educativo. Elas podem ser consideradas indutoras de propostas de EMI ao definirem suas bases, embora exijam o cuidado de diferenciar “educação pelo trabalho” de “educação para o trabalho” e “o exercício de uma crítica profunda, com vistas a não tornar tais proposições fragmentos didáticos que apenas conferem aos currículos e às suas práticas a aparência de inovação” (SILVA; COLONTONIO, 2014, p. 625).

Ciavatta (2014) ressalta que durante a elaboração das diretrizes houve a expectativa de que o CNE realizasse uma discussão conjunta, contudo esse caminho não foi viabilizado. A autora avalia que o parecer do CNE sobre a educação profissional foi influenciado pela visão empresarial e pelo Sistema S, que detém generosos recursos⁶ estatais submetidos à gestão privada vinculada a entidades patronais. Como

⁵*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois estes não são *simplesmente dados pela natureza* (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

⁶ Conforme Frigotto (2011, p.246), em 2010 o Sistema S recebeu quantias de “aproximadamente 16 bilhões de recursos públicos, somando-se os recolhidos compulsoriamente pelo Estado e a ele repassados, e a venda de serviços ao setor público”.

consequência, as DCNEM avançaram na perspectiva da politecnicidade e da formação humana integral, enquanto as DCN-EPT apontaram para uma direção oposta – competências para mercado, sob influência da visão empresarial (CARTA, 2011).

De acordo com a LDBEN e com as DCN-EPT a Educação Profissional Técnica de Nível Médio articulada ao Ensino Médio, pode ser desenvolvida de forma integrada ou concomitante. Na forma integrada, o estudante é conduzido simultaneamente à habilitação profissional técnica de nível médio e à conclusão da EB. Na forma concomitante, com matrículas distintas para cada curso, não há a obrigatoriedade de um projeto pedagógico unificado, o que dificulta em grande medida a adoção dos pressupostos contidos nas diretrizes curriculares.

Ao analisar as DCN-EPT e discutir o currículo do EM, Bezerra (2013) reconheceu a permanência da dualidade histórica e o reduzido atendimento dos IFs, afirmando que

Se para uns é dado o Ensino Médio Inovador, para outros o Ensino Médio profissionalizante (com (sinaliz)ações de alianças com as empresas privadas) e para pouquíssimos a possibilidade de prioridade de oferta de Ensino Médio integrado em Institutos Federais, a histórica dualidade entre a formação propedêutica e profissional no Brasil, além de permanecer, foi elevada a segunda potência com a homologação das novas DCNEP (BEZERRA, 2013, p. 88).

Em 2016 a rede pública tinha 495.682 estudantes matriculados no EM profissionalizante na forma concomitante ou subsequente e 407.848 matriculados no EMI. Na rede particular havia 715.089 matriculados no EM profissionalizante na forma concomitante ou subsequente e apenas 21.162 no EMI (INEP, 2016). Esses dados confirmam o argumento de Bezerra (2013), que previa a fraca adesão da rede particular ao EMI, porém revelam o expressivo aumento de 72% no número de matrículas no EMI da rede pública, entre 2011 e 2016 (INEP, 2011, 2016).

As DCN-EPT acabaram favorecendo a perpetuação dos currículos de formação para o trabalho, presentes principalmente nos cursos concomitantes e subsequentes ofertados pelo sistema privado de educação profissional, financiado pelo erário público e quase sempre a serviço dos interesses privados. Contudo essas diretrizes também legitimaram a integração curricular, que está presente na proposta do EMI dos IFs e que pode ser considerada uma proposta alternativa se analisarmos suas prescrições. Partindo do princípio de que as diretrizes se configuram como um norte, assim como as

normativas que instituíram os IFs, espera-se que a construção curricular dos *campi* seja norteada por tais documentos.

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser [...] Diretriz, assim, se aproxima de orientação que é, ao mesmo tempo, impulso inicial e rumo geral. Mas se aproxima também de norte, seja no sentido de superar uma possível desorientação, seja no sentido largo de orientação para um fim (CURY, 2016, p. 6).

Entretanto Bezerra (2013) anuncia que as DCNEM e DCN/EPT, publicadas em 2012, não apontam um norte para a integração curricular. Segundo a autora,

O discurso acadêmico de formação politécnica/omnilateral/humana integral foi, na verdade, hibridizado de tal forma nas novas diretrizes curriculares que se as instituições de ensino seguirem somente suas prescrições continuarão perpetuando a dualidade entre formação propedêutica e formação profissionalizante dado que não saberão como colocar, realmente, em prática a integralização entre EM e EPT (BEZERRA, 2013, p. 114).

Desse modo, diferentes textos curriculares podem ser elaborados a partir de uma mesma diretriz. Como configuram-se os textos curriculares produzidos para os cursos de EMI dos IFs a partir das diretrizes para o EM e das diretrizes para o EPT?

1.3. O Ensino Médio Integrado nos IFs

As principais políticas do governo federal entre 2008 e 2014 convergem para incremento do EM com uma jornada escolar ampliada e para a expansão da oferta de educação profissional por meio do EMI (KRAWCZYK, 2014). Embora nos últimos anos as matrículas totais dessa etapa da EB estejam estagnadas, o EMI e a Educação em Tempo Integral (ETI) passaram por acentuada elevação no número de matrículas, o que coincide com a expansão da rede federal de educação profissional técnica de nível médio, em especial com a criação dos IFs, que ofertam o EMI em tempo integral (INEP, 2007-2015).

Os IFs integram a rede federal de ensino, criada em 1909 pelo Presidente da República Nilo Peçanha, por meio da abertura de dezenove Escolas de Aprendizagem e

Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, integrantes de uma política destinada às "classes desprovidas" (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2016).

De 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Em 2005, com a publicação da Lei nº. 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. A partir do Decreto nº. 5.154/2004, que permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao EM e deu início a um vertiginoso processo de expansão da rede, atingindo em 2016 a marca de 644 *campi* em funcionamento no País (BRASIL, 2016).

Os IFs, criados por meio da Lei nº. 11.892/2008, apresentam em suas normativas a proposta de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, contudo nasceram a partir de uma rede pré-existente. Em 29 de dezembro de 2008 deixaram de existir 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades, para ressurgirem como 38 IFs.

A lei determina que os IFs devem garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. De acordo com o MEC, a proposta de EMI dos IFs apresenta um diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos; conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, e busca superar o conceito da escola dual e fragmentada, representando uma alternativa ao desafio de construir uma nova identidade para a última etapa da EB (BRASIL, 2010).

A concepção de integração do EM à formação profissional tem origem remota em Marx e Gramsci, e parte do pressuposto de que ao trabalhador interessa uma formação de nível médio de qualidade, que lhe possibilite formar-se integralmente, e não somente para o exercício de uma atividade produtiva. Os escritos desses autores fundamentaram os conceitos de educação politécnica e omnilateral.

A escola unitária proposta por Gramsci em 1930 pretendia romper com a divisão social do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista a partir de uma nova relação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para esse autor, a formação do trabalhador deveria unir o saber humanístico da escola tradicional e as técnicas da sociedade industrial moderna (CORRÊA, 2014).

Deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2004, p. 49).

Um dos desencadeadores do debate sobre a politecnicidade no Brasil foi Saviani e seu pensamento se conecta com as ideias de Gramsci.

A ideia de politecnicidade envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento (SAVIANI, 2003, p. 142).

Saviani (2003) defende a atualidade das ideias de Marx e da educação politécnica por compreender que, embora o mundo tenha vivenciado ao menos três revoluções industriais desde os escritos de Marx, o capitalismo continua submetendo o trabalhador às injustiças decorrentes dos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. O grande avanço tecnológico nos meios de produção nas últimas décadas não resultou em melhorias nas condições de vida e trabalho para todos; convivemos com altos índices de desemprego e exclusão.

Vê-se, pois, que Marx não estudou a sociedade socialista e, como cientista, nem poderia fazê-lo, pelo simples fato de que essa forma social ainda não estava e nem está, atualmente, constituída. Para Marx, essa nova forma de sociedade só se constituiria após o esgotamento pleno de todas as possibilidades contidas no próprio capitalismo. Impõe-se, pois, a conclusão: Marx foi um teórico do capitalismo e não do socialismo [...] O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual (SAVIANI, 2003, p. 147).

A partir da abertura política iniciada no final da década, os anos 1980 foram marcados pelo ideário crítico. Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, entre outros, destacaram-se na produção da teoria crítica no período (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017). Naquele período, a politecnicidade foi um eixo defendido por esses estudiosos brasileiros.

Data dos anos 1980, a luta dos estudiosos da Educação e Trabalho para a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e,

particularmente, na educação. Desde então, teve início a defesa pela educação unitária, omnilateral e politécnica (BEZERRA, 2013, p. 27).

Embora não tenham conseguido êxito na inclusão da politécnia na LDBEN, esse eixo foi retomado na constituição dos IFs e na construção das diretrizes curriculares. As DCN-EPT incorporaram esse conceito, ao considerar o núcleo politécnico, no Art. 13.

Art. 13. A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II - o núcleo politécnico comum 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 as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão (BRASIL, 2012b).

A formação integrada pretendida nos IFs significa mais do que uma forma de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional: significa um “processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p.306).

O currículo integrado é a principal estratégia dos IFs para romper com a fragmentação entre a Educação Básica e a profissional. De acordo com Pacheco (2010), transversalidade e verticalização são dois aspectos que contribuem para a singularidade do desenho curricular dos IFs. A transversalidade diz respeito principalmente ao diálogo entre educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e se amplia aos aspectos socioeconômicos e culturais. A verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica. As dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia atuam

como vetores na escolha e na organização dos conteúdos, dos métodos, enfim, da ação pedagógica.

O fazer pedagógico desses Institutos, ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade revela sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (PACHECO, 2010, p. 23).

A criação dos IFs compôs um conjunto de ações voltadas para o EM, e desse conjunto fizeram parte outras, já referidas nas seções anteriores, tais como o ProEMI, a elaboração das DCNEM e das DCN-EPT, que pretendiam induzir mudanças no currículo. Esse conjunto de ações foi amplamente discutido com os vários segmentos da sociedade, numa perspectiva democrática, no intuito de enfrentar os difíceis problemas dessa etapa da Educação Básica. Contudo, após o curto período de execução dessas ações, elas foram interrompidas pelo golpe que derrubou o governo Dilma e que rapidamente editou a Medida Provisória nº. 746/2016, transformada na Lei nº. 13.415/2017. Essa interrupção marca o início de uma mudança, que, de acordo com Ferreira (2017, p. 293)

Guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no Ensino Médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990. Além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, a contrarreforma do Ensino Médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas. Ao contrário, portanto, das experiências vividas durante o governo democrático-popular (2003–2015) de inclusão social e de participação dos diversos segmentos da sociedade.

Nesse ponto, cabe um parêntese sobre a Lei nº. 13.415/2017, que apresenta a regulação do currículo do EM como o principal eixo da reforma. Ela atropelou as demandas generalizadas do campo educacional e reeditou a política educacional discriminadora do período Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), evidenciando a separação entre o Ensino Técnico e o EM por meio da apartação dissimulada nos itinerários formativos específicos – quatro propedêuticos e um terminal. “Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p. 379).

A reforma do EM, de certo modo, retoma a compulsoriedade imposta pela Lei nº. 5.692/71, ao deixar a cargo das redes de ensino a oferta dos itinerários formativos que muito provavelmente não corresponderão aos interesses dos estudantes e à formação geral. Restará aos estudantes apenas a garantia da oferta dos três componentes curriculares obrigatórios (Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa) e a opção pelo itinerário menos sofrível, dentre os oferecidos, e ainda se responsabilizar pelos efeitos danosos de sua “escolha”.

Gariglio, Almeida Jr. e Oliveira (2017, p. 57) tecem críticas à proposta de itinerários formativos contida na reforma ao afirmarem que

A ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos, com ênfases em cinco áreas distintas e sem a área de Ciências Sociais, tende a conferir ao currículo um caráter utilitarista, voltado unicamente ao atendimento de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, negligenciando, também, a função de “formação para a cidadania” prevista na atual LDB [...] Temos aqui um quadro em que a “flexibilização curricular” constitui uma falácia pelo fato dos itinerários formativos serem definidos pela oferta dos sistemas de ensino, oferta esta condicionada às suas condições econômicas, logísticas e de pessoal, que subtrai a real possibilidade de escolha pelos jovens matriculados no Ensino Médio.

Para Cunha (2017), a reforma resultou da retomada da função “contenedora” atribuída ao Ensino Médio, complementada com a redução do financiamento estudantil, mediante o FIES, em volume de recursos/vagas e transferência para as instituições privadas dos encargos financeiros até então assumidos pelo governo. Tudo parece indicar que a explicação dessa política se encontra não no EM propriamente, mas no Ensino Superior, como nas reformas das décadas de 1970 e 1990.

Embora a reforma atual apresente uma concepção diferente da política para o EM implementada de 2003 a 2015, nota-se a manutenção de um movimento que busca soluções para os problemas dessa etapa por meio de intervenções no currículo e da ampliação da jornada escolar dos estudantes. Diante disso, as seções seguintes abordarão esses temas a fim de compreender melhor o currículo do EMI.

1.4. Currículo

Os estudos no campo do currículo são permeados por diferentes concepções que refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Porém é possível identificar algumas interseções no campo.

[...] podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Tais discussões são permeadas por relações de poder que podem produzir ou contestar hierarquias favoráveis à manutenção das desigualdades e preconceitos que caracterizam a estrutura social brasileira.

O currículo exerce um poder regulador sobre a prática didática no contexto escolar. Esse poder consolidado na modernidade permanece latente, pois encontramos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas. Ao longo do século XX, o currículo da educação profissional esteve quase sempre a serviço das demandas do mercado e essa associação ainda faz-se presente nos discursos atuais, muitas vezes sobrepondo-se à formação humana integral do jovem que está na etapa final da Educação Básica. Ao pensar o currículo, é necessário reconhecer sua natureza reguladora e refletir sobre o que ou quem está por trás desse poder regulador e qual é o interesse dominante no que é regulado (SACRISTÁN, 2013).

1.4.1. Teorias de currículo

Tomaz Tadeu da Silva (2016) organizou as teorias curriculares em três grandes grupos: tradicionais, críticas e pós-críticas. Contudo ele ressalta que faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos, pois o objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação. Nesse sentido, ele adota a noção de “teoria” sem perder de vista seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve.

Para o autor, uma forma de distinguir as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam; nesse sentido, ele apresenta um quadro que resume as grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas enfatizam. As teorias tradicionais enfatizam os conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. As teorias críticas ressaltam ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação,

currículo oculto e resistência. As teorias pós-crítica priorizam identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2016).

Partindo do princípio que não é possível apresentar uma única definição de currículo, Lopes e Macedo (2011) descrevem e localizam historicamente as teorias curriculares, começando pelos movimentos do eficientismo social baseado nos princípios de Bobbitt, e do progressivismo defendido por Dewey. O primeiro movimento desencadeou a teoria proposta por Tyler, que se impôs sem contestação por longos anos ao centrar a elaboração de currículos na formulação de objetivos. A influência de Dewey não teve a mesma repercussão na formação do currículo como campo de estudos (SILVA, 2016).

Silva (2016) argumenta que tanto o modelo curricular proposto por Bobbitt e Tyler quanto o postulado por Dewey atacavam o currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização, mas que se configurou como inviável no contexto de ampliação da escolarização de massas.

A contestação das teorias tradicionais teve início na década de 1960. Nos Estados Unidos a crítica partiu do “movimento de reconceptualização”, já na Inglaterra partiu da “nova sociologia da educação”; contudo, numa avaliação mais equilibrada, seria correto afirmar que o movimento de renovação “explodiu” em vários lugares ao mesmo tempo (SILVA, 2016). As premissas das teorias críticas expressam contrastes em relação ao currículo tradicional.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2016, p. 30).

Silva (2016) lista importantes autores dos marcos fundamentais da teoria educacional crítica mais geral e das teorias críticas sobre o currículo nos anos 1970, tais como: Paulo Freire; Louis Althusser; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; Baudelot e Establet; Basil Bernstein; Michael Young; Samuel Bowles e Herbert Gintis; William

Pinar e Madeleine Grumet, e Michael Apple. As teorias tradicionais passaram a ser duramente criticadas como teorias da correspondência ou reprodução, pois concebiam escola e currículo como aparatos de controle social. As críticas partiram de autores que inspiravam-se, sobretudo, nas teorias marxistas (LOPES; MACEDO, 2011).

Na trajetória de crítica ao papel reprodutivo da escola, são lançadas as bases do movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE), abrindo uma nova tradição nos estudos curriculares, qual seja, “a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29). Além desse movimento, vários autores contribuíram para a elaboração das teorias críticas, tais como Michael Apple, Paulo Freire e Henry Giroux, que discutiram o currículo a partir dos conceitos de hegemonia, ideologia, educação dialógica, resistência, emancipação e contra-hegemonia (LOPES; MACEDO, 2011).

O multiculturalismo, os Estudos Culturais, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo fizeram emergir muitos questionamentos às tradições curriculares. Até meados dos anos 1990, o pensamento crítico, fundamentado no marxismo, foi fortemente hegemônico na teoria curricular brasileira, todavia o período entre 1993 e 2002 foi marcado por uma ampliação muito expressiva das publicações em currículo inspiradas na matriz pós-estrutural, ainda que categorias e preocupações oriundas da teorização crítica permanecessem no centro da cena (MACEDO, 2013).

Às demandas por reconhecimento dos grupos minoritários se soma uma crise epistemológica que traz desafios para o campo do currículo. Nesse contexto, os estudos em torno da diversidade cultural e do multiculturalismo assumiram relevância. “Com isso, a teoria curricular se apresenta como uma tentativa de dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diversidade e do compromisso da escola com a promoção da justiça social” (MACEDO, 2013, p. 440).

Sob a ótica dos Estudos Culturais a cultura é “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2016, p. 133). Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural, uma construção social, processo no qual a linguagem e o discurso exercem importante papel. Partindo do pressuposto de que todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema

de significação, é cultural, um currículo inspirado nos Estudos Culturais não separa o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar do conhecimento cotidiano.

Candau (2006), ao advogar a centralidade do pluralismo cultural nos currículos, numa perspectiva que denomina intercultural, crítica e emancipatória, defende a prática intercultural como possibilidade de mudança. A mudança materializa-se no trabalho para o empoderamento dos grupos minoritários dentro da escola e na defesa de políticas públicas de empoderamento. Para Lopes e Macedo (2011), as práticas interculturais propostas por Candau questionam a naturalização dos preconceitos e estereótipos. “Nesse sentido, importa não apenas tomar contato e contestar as discriminações presentes na sociedade, mas incorporar tal contestação no cotidiano da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 193).

Lopes e Macedo (2011) tecem críticas à ideia de emancipação presente nas teorias críticas e argumentam, a partir da teoria do discurso, que o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação. Para essas autoras o projeto emancipatório remete à universalidade ao pressupor a fixidez das identidades a serem emancipadas; nesse sentido, defendem a discussão da diferença cultural para além da identidade, assumindo uma aproximação com os referenciais da vertente pós-estruturalista.

Silva (2016) observa uma disjunção entre a teoria crítica e pós-crítica. Na sua descrição, a análise da teoria crítica é fundamentada numa economia política do poder, numa análise materialista, no sentido marxista, enquanto a teorização pós-crítica é baseada em formas textuais e discursivas de análise. Ou seja, a disjunção figura, de um lado, o marxismo e, de outro, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. Contudo é importante salientar que as teorias críticas não estacionaram nos fundamentos marxistas, e, partindo desse princípio, cabe problematizar a disjunção sugerida.

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão fincadas na modernidade. A pós-modernidade, por ser uma época histórica radicalmente diferente da anterior, fez emergir muitos questionamentos no campo da educação que alimentaram uma desconfiança sobre a teorização crítica (SILVA, 2016).

A teorização crítica do currículo não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, através de um currículo crítico, se tornaria finalmente emancipado e libertado. O pós-modernismo desconfia profundamente dos

impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica (SILVA, 2016, p. 115).

Silva (2016, p. 115) argumentou que “o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica”. Contudo Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016) defendem que esse argumento não considera o desenvolvimento da teoria crítica, julgando-a de modo equivocado como uma teoria que parece não ter avançado desde os teóricos da reprodução das décadas de 1960 e 1970, o que, de fato, não procede. Eles fundamentam a crítica ao autor com o seguinte argumento:

Indispensável, neste espaço, trazer as transformações (nem tão recentes) da teoria crítica proporcionadas pela pedagogia crítica de McLaren (1997), a pedagogia da possibilidade de Giroux (1993), os estudos educacionais críticos neomarxistas de Apple (2006), as contribuições de Paulo Freire, que em nada se relacionam com o paradigma de teoria crítica que Tomaz Tadeu (2000) resolveu criticar nos últimos anos (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2016, p. 270).

A partir dos aportes teóricos do pós-estruturalismo, a linguagem deixa de ser vista como algo que simplesmente nomeia o que existe no mundo. A linguagem não representa a realidade: ela é criadora daquilo de que fala. Desse modo, os discursos são capazes de construir a realidade (LOPES; MACEDO, 2011). Assumindo o currículo como uma prática discursiva, as autoras reiteram que

Isso significa que ele (o currículo) é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Embora Silva (2016) tenha observado uma disjunção entre teoria crítica e pós-crítica, ele ressalta que a teoria pós-crítica não deve ser considerada como uma superação da teoria crítica.

Na teoria de currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2016, p. 147).

Há uma tensão no campo dos estudos sobre currículo no Brasil, que se apresenta principalmente nas oposições entre teorias críticas e pós-críticas, embora no meio acadêmico as tendências pós-críticas sejam hoje majoritárias. Entretanto,

Mesmo quando deixa de ser majoritária, a influência das teorias críticas no campo permanece grande, talvez mesmo hegemônica, fazendo com que autores de todas as tendências e matizes dialoguem com ela compulsoriamente, mesmo que de modo subliminar [...] de certo modo (as teorias pós-críticas) emergiram, como as novas esquerdas, das teorias críticas e da esquerda tradicional (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2017, p. 16-17).

Lopes e Macedo (2011) também descrevem aproximações entre os pressupostos das teorias críticas e pós-críticas e citam Peter McLaren, Henry Giroux e Antonio Flávio Moreira como autores críticos que incorporaram em suas obras pressupostos das teorias pós-críticas, porém as autoras avaliam que a combinação entre pós-estruturalismo e pensamento crítico é de difícil sustentação teórica. Por outro lado, há autores que consideram esse diálogo possível, desde que se reconheçam os avanços teóricos das teorias críticas.

Desse modo, torna-se necessário aprofundar em uma concepção de teoria crítica do currículo diferente destas que Tomaz Tadeu Silva tem trazido em seus escritos, no intuito de apontar não só as contribuições da vertente crítica ao campo curricular, mas, sobretudo, reiterar que o autor desconsiderou seus avanços teóricos, sua heterogeneidade e a possibilidade de diálogo com acepções pós-modernas e pós-estruturais. Diferente do que assinalou o autor, defendemos que a pedagogia crítica não teve seu fim decretado com o advento da pós-modernidade (RIBEIRO; VELOSO; ZANARDI, 2016, p. 271).

1.4.2. Currículo, conhecimento e cultura

De acordo com Silva (2016), ao abordar as teorias sobre o currículo, a questão central é saber qual conhecimento deve ser ensinado e justificar os critérios da seleção desses conhecimentos. Entretanto o que norteará essa seleção é o “modelo de ser humano” que está por trás de cada teoria. Sendo assim, Silva argumenta que “no fundo das teorias de currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade” (SILVA, 2016, p. 15).

O conhecimento escolar é um dos elementos centrais do currículo; ele é oriundo de diferentes saberes e práticas socialmente produzidos, que passam por transformações até se tornarem conhecimentos escolares. Tais transformações são operadas por meio

dos processos de: descontextualização e recontextualização dos saberes; subordinação às teorias de desenvolvimento humano; submissão às rotinas de avaliação, e as relações de poder que produzem hierarquia das disciplinas (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Nessa hierarquia, se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Os estudos no campo do currículo irromperam na virada do século XIX para o século XX apoiados nos princípios da administração científica. Ao longo dos anos tomaram de empréstimo pressupostos de variadas áreas do conhecimento. As relações entre currículo e conhecimento foram centrais no campo até os anos 1990, quando foram incorporadas outras importantes relações. Ao analisar trabalhos apresentados na ANPEd, entre 1996 a 2000, Moreira (2002) destacou que nos estudos brasileiros sobre currículo houve um deslocamento das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura, com significativa presença de autores pós-modernos e pós-estruturalistas. Não obstante, Moreira coloca em dúvida esse deslocamento, pois nem sempre os diálogos com as outras áreas do conhecimento se constituem como aproximações de mão dupla. Ele também alerta para os riscos dos estudos sobre o currículo se fascinarem em demasia por novidades acadêmicas, novas roupagens e novas abordagens e, como consequência, debilitar o diálogo com os demais campos do conhecimento pedagógico.

As relações entre currículo e cultura e entre currículo e diferença, embora centrais nas teorias pós-críticas, não prescindem do diálogo com o conhecimento e com o conjunto mais amplo de condicionantes sociais nos quais as diferenças são constituídas. Sem abrir mão do diálogo com o campo pedagógico e de aproximações mais profícuas com outras áreas, o aprofundamento dos estudos sobre a relação entre currículo e cultura é fundamental.

Stuart Hall (1997) argumenta que em decorrência da revolução conceitual nas ciências humanas e sociais, as questões culturais passaram a ocupar uma posição mais

central, impelindo-nos a repensar a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social. Segundo Hall (1997, p. 27) a cultura passou a ser vista

como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como a “virada cultural”.

Os sentidos e significados da palavra cultura têm variado ao longo dos tempos. O conceito derivado da antropologia social define cultura como o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (MOREIRA; CANDAU, 2007). Esse conceito é chave para a discussão do currículo como um território de disputas, pois “o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28)

Lopes e Macedo (2011) discutem o currículo assumindo o conceito de cultura como um conjunto de sistemas de significações a partir do qual são selecionados os conteúdos trabalhados no currículo. Elas enfatizam que o currículo é um território contestado e destacam que

Mesmo que se aceite que, de alguma forma, existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos, nem todos são sempre considerados válidos como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítima e, em torno disso, se estabelece uma longa disputa (LOPES; MACEDO, 2011, p. 184-185).

Ao discutir currículo e cultura, Forquin (1993) argumenta que toda educação escolar supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos às novas gerações. O autor afirma que:

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem se quer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e sociólogos): ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação (FORQUIN, 1993, p. 15).

A cultura é um local de fronteiras múltiplas e heterogêneas, onde diferentes experiências e vozes misturam-se em meio às diferentes relações de poder e privilégios. Essa dinâmica manifesta-se na escola e, por isso, é importante mapear a maneira pela qual as ideologias estão inscritas nas várias relações da educação, seja no currículo, nas formas de organização ou nas relações entre professores e alunos (GIROUX, 1999).

A partir de Candau, de Lopes e Macedo, de Forquin e de Giroux, podemos estabelecer uma relação entre currículo, cultura e conhecimento, reconhecendo a emergência da cultura nos estudos curriculares, todavia sem descartar as relações com o conhecimento. Mesmo porque não há como ignorar o vínculo entre currículo e conhecimento diante das intensas discussões ocorridas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma do EM e seus impactos na elaboração das propostas curriculares.

Marden Ribeiro (2017) ressalta que há hibridismos no campo do currículo e que é possível identificar a relevância da relação currículo-conhecimento no interior de distintas concepções curriculares. Ele analisa as publicações recentes de diferentes autores e afirma que estes não defendem abordagens opostas quanto ao conhecimento – elas se diferenciam, mas não se anulam.

Carmen Teresa Gabriel ajuda a perceber o conhecimento sob enfoque pós-fundacional, calcado na influência pós-estruturalista; Antônio Flávio Barbosa Moreira permite entender o conhecimento acoplado a uma dimensão crítica mergulhada nas clássicas problematizações dos teóricos críticos curriculares e Michael Young, mais distante dos dois primeiros em suas premissas teóricas, propõe uma visão a respeito do conhecimento de caráter mais objetivista, reduzindo o papel da problematização do conhecimento ao acolher a ideia de universalidade (RIBEIRO, 2017, p. 579).

Ribeiro (2017) percebe aproximações entre os argumentos de Carmen T. Gabriel, Antônio Flávio B. Moreira e Michael Young, na constatação de que a temática do conhecimento tem se enfraquecido (ou deslocado) em face à emergência da dimensão cultural ao campo. “Defendemos aqui que a emergência da temática da cultura não pode significar um esvaziamento do conhecimento, tendo em vista que discutir conhecimento é também debater cultura” (RIBEIRO, 2017, p. 592).

Lopes e Macedo (2011, p. 93) argumentam que o currículo é uma produção cultural e afirmam que “o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para

significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado”.

O currículo opera na formação das identidades dos sujeitos, exercendo um poder regulador e um estado de tensão permanente entre diferentes grupos e interesses sociais. Diante do exposto, destaca-se a necessidade de abordar conhecimento e cultura como temáticas inerentes aos debates curriculares e de adotar uma postura crítica no reconhecimento das culturas e na seleção dos conhecimentos que farão parte do currículo, questionando os modelos de ser humano e sociedade que legitimam essas escolhas. Também faz-se necessária a análise daquilo que não é manifesto nos textos curriculares e nos âmbitos práticos, assim como as reelaborações produzidas pelos agentes produtores do currículo.

1.4.3. Currículo e juventudes

Sacristán (2013) argumenta que o currículo é a expressão do projeto cultural e educacional que a escola irá desenvolver para e com os alunos. Partindo dessa premissa, cabe indagar qual é o currículo que está sendo proposto para as juventudes e como os jovens participam desse projeto. A opção pelo termo “juventudes”, escrito no plural, decorre do entendimento que “existem muitas formas de ser e de se experienciar o tempo de juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 105).

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada (SACRISTÁN, 2013, p. 23-24).

A carga utópica presente num projeto educacional idealizado empobrece a educação ao ampliar a distância entre o se pretende e o que se faz. O currículo não pode apenas figurar no texto, ele deve ser implementado em conexão com a realidade. O currículo é reconhecido no seu processo de desenvolvimento, que envolve três planos: o texto curricular com seus objetivos; o desenvolvimento curricular por meio das práticas, e os efeitos provocados nos alunos. O primeiro seria a partitura e o segundo, a música que é tocada (SACRISTÁN, 2013).

O terceiro plano pertence ao âmbito da subjetividade e refere-se aos efeitos provocados nos alunos. Esses três planos não se correspondem com exatidão, as intenções nem sempre correspondem às práticas. O texto curricular tem seu valor à medida que difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura nas escolas, tornando-os públicos, contudo toda proposta de texto é traduzida pelos leitores, que podem enriquecê-la ou mesmo subvertê-la (SACRISTÁN, 2013). Os efeitos provocados nos alunos também podem ser resultantes do currículo oculto, daquilo que não está explicitado no texto curricular e que requer um olhar mais atento para ser desvelado.

No processo de desenvolvimento curricular o tempo é muito importante; ele pode ser lido na partitura e percebido na música. Como as juventudes estão representadas nas partituras e na música do EMI? Haveria descompassos desse conjunto em relação aos tempos das juventudes?

Se admitirmos que o currículo é o pilar de um projeto que age de forma intencional, formal e direta na formação dos estudantes e que estes participam compulsoriamente desse projeto dos 4 aos 17 anos, nada mais justo que contemplar os interesses dos discentes e de suas famílias na construção do currículo, ou que pelo menos o currículo seja pensado a partir de uma imagem mais realista e menos idealista sobre quem é esse sujeito educando.

Miguel Arroyo (2007) sugere um debate sobre o currículo a partir dos direitos dos educandos; adverte que algumas imagens e concepções de alunos permanecem incrustadas no imaginário social, nas leis, nas reformas e nas diretrizes curriculares, embora outras novas imagens e concepções estejam se afirmando no olhar docente e administrativo, possibilitando novos ordenamentos e prioridades nos conteúdos curriculares.

Imagens reducionistas e mercantilizadas do currículo apontam para a formação de sujeitos empregáveis, em que os educandos são vistos como “recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo” e os conhecimentos escolares são reduzidos à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza (ARROYO, 2007, p. 24). Para repensar os currículos é fundamental superar essa visão reducionista de alunos como empregáveis, principalmente nesse momento de recessão econômica, desregulação do trabalho e insegurança nos mercados. “Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes do mundo do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de

competências” (ARROYO, 2007, p. 26). A seleção e a organização dos saberes curriculares devem realizar-se a partir do respeito aos estudantes em sua totalidade humana, como sujeitos iguais de direitos à formação plena. Nesse sentido, a pluralidade das dimensões da formação humana deve ser contemplada, sem ignorar as dimensões ética, estética, corporal, artística, identitária, entre outras. Para a formação do ser humano talvez seja necessário dar maior peso às humanidades, que se encontram secundarizadas nos currículos. (ARROYO, 2007)

Dayrell (2007) argumenta que a escola abriu-se para os novos sujeitos, mas ainda não se estruturou para dialogar com suas realidades, pois em muitos casos predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens. O autor complementa esse pensamento afirmando que

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007, p. 1117).

O currículo é um instrumento político que agrega valores e compreensões de mundo e, desde a infância, posiciona os sujeitos de uma determinada maneira. Professores e alunos produzem reelaborações do currículo, por isso é necessário analisar como as ideologias são assumidas nas suas vozes e experiências. Falar da voz é tratar da questão mais ampla de como as pessoas se tornam agentes no processo de fazer história. Como objetos permanecemos sem voz, somente como sujeitos podemos falar. Portanto, ao criar condições para os alunos falarem, os educadores estão contribuindo para a formação da consciência crítica dos sujeitos (GIROUX, 1999).

Segundo Torres Santomé (1995), as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários, que não dispõem de estruturas de poder, entre elas as culturas infantis e juvenis, costumam ser excluídas das salas de aula, ou até mesmo estereotipadas, para que se dificultem suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos. Tal afirmação poderia ser problematizada, pois embora as minorias gozem de menos privilégios, elas são capazes de exercer poder e provocar tensões. Contudo não é possível afirmar que as culturas infantis e juvenis assumem protagonismo nos currículos, pois nem todos valorizam tais culturas e ainda há aqueles que não

reconhecem crianças e jovens como produtores de cultura e como sujeitos de direitos. É necessário desestabilizar o modo como a criança e o jovem são mobilizados e representados, é preciso fazer da escola um espaço de cruzamento de culturas e saberes, garantindo o direito dos grupos minoritários terem suas culturas reconhecidas e valorizadas no currículo, assim como reconhecimento dos seus direitos.

Arroyo (2007) reconhece a centralidade do tempo no fazer educativo e ressalta a importância de repensar o currículo levando em consideração os tempos de formação da juventude.

O currículo pode ser o território onde se estabeleça um diálogo pedagógico entre os diversos tempos da vida dos educandos e os tempos do conhecimento e da cultura, do ensinar e do aprender, da socialização e da formação de sujeitos com trajetórias humanas e temporais tão diversas (ARROYO, 2007, p. 48).

Desse modo, a construção de um currículo para o EMI, com uma jornada escolar em tempo integral, que considere as especificidades das juventudes, é uma tarefa que demanda um aprofundamento sobre os pressupostos da ETI e uma problematização sobre os efeitos dessa jornada ampliada na vida dos jovens.

2. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A ETI é um dos itens das políticas públicas para a educação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, prevista no Art. 34°.§ 2º: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Em 2007, o governo federal criou o Programa Mais Educação (PME) para implantar a educação integral nas escolas públicas, e, em 2010, o Decreto Presidencial nº. 7.083 estabeleceu em seu artigo 1º que:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010a).

O PNE para o decênio 2011-2020 incorporou essa temática como uma de suas metas e propôs a oferta da educação em tempo integral em 50% das escolas públicas brasileiras. Além disso, com o FUNDEB os recursos passam a ser diferenciados para a ETI, o que significa que os sistemas estaduais e municipais que ampliam a jornada escolar passam a receber esses recursos extras.

Houve um aumento considerável da oferta de ETI nas escolas públicas de educação básica no Brasil. Em 2011, a ETI atingia 7,5% das matrículas e era oferecida em 26,1% das escolas. Em 2014 esse percentual subiu para 15,7% das matrículas e 42% das escolas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). O PNE, aprovado em 2014, mantém a meta de oferta da ETI em 50% das escolas para o decênio 2014-2024 e acrescenta que, além disso, deve atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica (BRASIL, 2014b). Nele também são definidas estratégias para o alcance da meta em conformidade com os pressupostos do PME, apesar de algumas mudanças em relação aos planos anteriores, o que abriu espaço para o crescimento de parcerias com organizações sociais de variadas nuances (CAVALIERE, 2014).

A ETI passou a ser oferecida em larga escala no Brasil há menos de uma década. As experiências anteriores não tiveram propagação e longevidade, tais como: a Escola Parque concebida por Anysio Teixeira, em Salvador, no ano de 1950 e, em Brasília, em 1960; na mesma época surgiram os Ginásios Vocacionais em São Paulo; posteriormente os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e 1990; o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), entre os anos de

1986 e 1993 em São Paulo, e os Centros Integrados de Atenção à Criança (Ciacs⁷) em 1991. Há uma agenda favorável à consolidação da ETI na atualidade, resultante do conjunto de ações governamentais, não governamentais e de demandas sociais. Porém é necessário atentar para a concepção de educação integral assumida pelas diferentes iniciativas e acompanhar o desenvolvimento dos programas, a fim de garantir o alcance de suas finalidades e o atendimento das necessidades dos alunos (BARRETO; SÁ, 2016).

No século XX, salvo alguns programas de menor abrangência, a ETI não teve espaço nas políticas gerais da educação pública brasileira, as escolas dos segmentos populares quase sempre foram de tempo parcial enquanto os alunos das elites recebiam educação em tempo integral, seja no contraturno da própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos. A educação para as classes populares preocupava-se em conjugar tempo escolar com trabalho produtivo e as poucas iniciativas de ETI que partiram da política nacional preocuparam-se em formar trabalhadores de nível médio (GIOLO, 2012). Para esse autor, é necessário reformular completamente as escolas públicas de educação básica em termos de tempo, de espaço e de profissão docente. As 4 ou 5 horas de atividades escolares do turno parcial não devem significar um tempo máximo da jornada. O tempo deve ser suficiente para organizar as atividades escolares e proporcionar momentos ideais de aprendizagens, de acordo com a realidade de cada escola.

Escolas de tempo integral devem ser espaços “onde professores, alunos e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, organizando e levando a efeito as atividades necessárias à formação integral do aluno” (GIOLO, 2012, p. 101), e isso não exclui a importante relação que deve ser estimulada entre escola e comunidade. Em qualquer escola, o professor precisa de tempo para estudar, para preparar suas aulas, organizar seus registros, portanto sua jornada deve incluir tais atividades. A escola de tempo integral exige professor de tempo integral com tempo para estudar (GIOLO, 2012). Monitores, estagiários e agentes culturais podem fazer parte da proposta, mas “aluno de tempo integral, professor de tempo integral e espaço escolar adequado ainda

⁷ Os CIACs, com proposta semelhante aos CIEPs, foram esboçados no governo de Fernando Collor em 1991, com o apoio de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola. A partir das mudanças promovidas na presidência de Itamar Franco, os CIACs passaram a ser denominados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) (GOMES, 2010).

são condições necessárias para que outros sujeitos do ensino possam, sem descompasso, agregar-se à escola” (GIOLO, 2012, p. 102). A escola de tempo integral não deve perder de vista o seu projeto pedagógico e suas condições concretas ao ampliar seus tempos e espaços de aprendizagem.

Lúcia V. Maurício apresenta um conceito de educação integral que abarca a amplitude da formação humana por meio das diferentes linguagens:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Educação Integral não é o mesmo que educação em tempo integral, não há oposição entre esses termos e é até mesmo desejável que a segunda contemple a primeira. Para Gadotti (2009), as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis. Ele também afirma que o conceito de integralidade deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar e que numa escola de tempo integral o currículo deve proporcionar a integração de todos os saberes aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

Segundo Gabriel e Cavaliere (2012), em geral, o conceito de educação integral “significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos” (p. 280) e, quando referida à educação escolar, a educação integral apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. Os documentos oficiais do PME adotam o termo “educação integral”, mas não utilizam o termo “currículo integrado”; apesar disso, Gabriel e Cavaliere (2012), ao analisarem esses documentos, consideram que a intencionalidade da busca de uma integração entre os diferentes saberes se manifesta de forma explícita, construindo a espinha dorsal da proposta pedagógica desse programa.

O currículo integrado tem ganhado espaço no Brasil, seja no campo acadêmico ou nas políticas públicas, embora com diferentes sentidos de integração e de propostas. Por tratar-se de uma questão complexa e que envolve relações de poder é necessário

compreender melhor os usos desse termo. Na proposta do PME as ideias de integração curricular apresentam-se recontextualizadas e hibridizadas a partir de diferentes discursos, denotando um jogo político e uma disputa pela fixação de um sentido de currículo integrado (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

Lopes (2008) defende que a análise do currículo integrado deve ser vinculada à análise das disciplinas escolares, por considerar que os mecanismos de integração na prática das escolas permanecem submetidos à matriz disciplinar. Ela afirma que “as mudanças na organização curricular dependem de alterações mais profundas nas relações sociais e culturais (e nas relações de poder), não sendo derivadas, portanto, apenas de decisões de alguns grupos favoráveis à inter-relação de determinados saberes” (2008, p. 89). Seja no currículo disciplinar ou no currículo integrado, o mais importante é questionar as finalidades sociais atendidas pelos currículos.

Questiona-se as finalidades sociais da ampliação da jornada escolar. No PNE (BRASIL, 2001) há uma indicação de que se priorizem na escola de tempo integral crianças oriundas de famílias menos favorecidas. Galian e Sampaio (2012) apresentam os questionamentos de Menezes (2009) sobre as intenções por trás da ampliação da jornada escolar e acrescentam que manter as crianças e os jovens longe das ruas enquanto seus pais trabalham seja uma preocupação da educação integral e

Muito provavelmente uma preocupação maior com a garantia das necessidades práticas do mundo do trabalho ou até para assegurar tranquilidade às pessoas nos espaços públicos, do que o cuidado com aquelas questões que respondem a uma formação integral das crianças e jovens nas escolas (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 407).

Ao analisar propostas de ETI e propostas curriculares de diferentes estados e municípios brasileiros, Galian e Sampaio (2012) identificaram nos documentos analisados, das propostas que contemplam a discussão de cultura, a tendência de defender o acolhimento das diferenças assim como a relação de proximidade e inclusão da cultura local, e sugeriram investigar mais detidamente casos de estados e municípios que apontam em suas propostas a cultura como eixo de integração curricular. Essas autoras argumentam que

Pensar a cultura na referida centralidade, no âmbito do currículo escolar, implica explicitar a relação entre cultura e poder, a regulação cultural presente nas práticas e a que se expressa nas proposições dos conteúdos

curriculares, para que esta compreensão possibilite avanços na direção de uma educação democrática, transformadora, sustentando a formação integral (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 416).

Ao ampliar o tempo de permanência de crianças e jovens na escola, a tendência é manter suas práticas tradicionais e acrescentar outras atividades em horários complementares, sem que se discuta o que se espera como resultado do processo de escolarização nestes novos moldes (GALIAN; SAMPAIO, 2012).

Quais seriam as atividades propostas na extensão da jornada dos alunos da ETI? Elas estariam vinculadas ao projeto pedagógico da escola ou serviriam a outros propósitos, ulteriores à escola? Galian defende que a reestruturação curricular, na ampliação da jornada, deve tomar o projeto pedagógico como norte.

Mais tempo na escola deve servir a esse propósito, ao desenvolvimento intelectual de crianças e jovens. Não pode ser entendido como recurso para protegê-los das ruas ou para proteger as ruas deles. Em coerência com essa posição em relação à escola, entende-se que a extensão do tempo de permanência na escola ou em outros espaços educativos a ela vinculados, entendida como recurso para a consecução de uma educação integral, precisa ser assumida como ocupação do tempo em atividades vinculadas ao projeto pedagógico da escola, ao projeto formativo assumido pelo coletivo da instituição e à função específica dessa instituição na sociedade (GALIAN, 2016, p. 13).

Cusati (2013) investigou o Programa Escola Integrada (PEI) em Belo Horizonte, que amplia a jornada escolar diária do aluno, e constatou, por meio de entrevistas com os professores de Matemática, que “fatores como falta de estrutura física, somadas às precárias condições de trabalho e organização das atividades propostas pelo Programa constituem-se na centralidade dos problemas enfrentados pela Escola Integrada” (p. 167). Os professores afirmaram que não há integração entre o ensino regular e as atividades do PEI e que não há articulação do Programa com o projeto Político Pedagógico da Escola. A autora conclui que a ampliação do tempo deve ser mais bem articulada com outros dois fatores fundamentais, quais sejam, espaço e conteúdo, e ainda acrescenta a necessidade de “voltar a considerar os processos de selecionar, organizar e sistematizar os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola” (p. 173). Ela aponta para a necessidade de repensar o currículo na ETI.

2.1. O currículo da ETI

Apesar da existência de regulamentações e diretrizes, a ETI está em processo de construção e não há certeza sobre suas finalidades, as experiências de aprendizagem que devem ser promovidas na ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas e os problemas recorrentes enfrentados na sua implantação. Para Cavaliere (2014), não há conceito ou prática firmados acerca do que seja educação integral escolar, portanto é necessário formular/aperfeiçoar modelos de trabalho que articulem áreas disciplinares e temáticas, sendo inevitáveis discussões mais aprofundadas sobre currículo.

Em 2009, o Ministério da Educação publicou mais um subsídio ao PME, os “Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”, no caderno Rede de Saberes Mais Educação, contendo a apresentação do programa e as bases para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. De acordo com esse documento, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos, colaborando para a elaboração de um paradigma de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes, com condições de mútuas influências e negociações sucessivas. A concepção de educação integral adotada considera a ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva. O documento apresenta uma estrutura com sete macrocampos que dialogam diretamente com os programas de governo. São eles: a) acompanhamento pedagógico; b) meio ambiente; c) esporte e lazer; d) direitos humanos e cidadania; e) cultura e artes; f) inclusão digital e comunicação, e g) saúde, alimentação e prevenção. As escolas podem escolher três ou quatro macrocampos, respeitada a obrigatoriedade de escolha do macrocampo acompanhamento pedagógico, e, tomando-os como referências, deverá optar por quatro atividades para serem desenvolvidas com os alunos (BRASIL, 2009b).

Seguindo o rumo do PME, o MEC instituiu o ProEMI com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do EM não profissional e a melhorar a qualidade do ensino (BRASIL, 2009c).

A adesão ao ProEMI implicava a elaboração de uma Proposta de Redesenho Curricular (PRC), uma das exigências para o apoio técnico-financeiro do MEC. O PRC

deveria contemplar uma carga horária mínima três mil horas e deveria ser elaborado a partir de alguns pressupostos, entre eles o fomento às atividades de produção artísticas, esportivas e corporais. Outros pontos sugeridos foram: estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola e a participação dos estudantes no ENEM. Ao longo da execução do programa foram produzidas e divulgadas pelo MEC várias versões dos documentos orientadores. De acordo com o documento orientador, publicado em 2013, a escola deveria organizar o conjunto de ações que compõem o PRC a partir das áreas de conhecimento, contemplando as orientações das DCNEM e deveria optar por pelo menos cinco dos oito macrocampos a seguir: a) Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); b) Iniciação Científica e Pesquisa; c) Leitura e Letramento; d) Línguas Estrangeiras; e) Cultura Corporal; f) Produção e Fruição das Artes; g) Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias, e h) Participação Estudantil. Os três primeiros eram obrigatórios e os demais deveriam ser escolhidos pela escola (BRASIL, 2013a).

Ao indicar as escolas, as respectivas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital deveriam considerar alguns critérios, entre eles a adequação da estrutura física e um quadro técnico-pedagógico que permitam a ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral. Contudo as especificidades da escola no período noturno foram respeitadas (BRASIL, 2013a). Os sistemas de ensino que aderiam ao programa deveriam, em contrapartida, comprometer-se a ampliar o currículo escolar de 2.400 horas-aulas, mínimo exigido por lei, para 3.000 horas-aulas; além disso, os estados deveriam desenvolver condições para fixar os professores em uma única escola (GARCIA, 2013).

Os recursos financeiros são destinados à escola de acordo com valores de referência diferenciados, que podem ser enquadrados em duas categorias: escolas de tempo integral de 7 horas/dia; escolas com jornada de 5 horas/dia e/ou oferta do Ensino Médio Noturno (BRASIL, 2013a). Algumas redes de ensino não cumpriram as condições estabelecidas; como exemplo, podemos citar o caso da rede estadual do Amazonas, que manteve a jornada de 4 horas diárias (apesar de o PRC preconizar a ampliação para 5 ou 7 horas) devido às dificuldades que as escolas enfrentaram, tais como falta de professores e falta de espaço (ALCÂNTARA, 2015). Problema semelhante foi identificado na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, que aderiu ao ProEMI e posteriormente assumiu a falta de condições para ampliação de carga

horária. Passados mais de seis anos desde a adesão do Estado do Paraná ao programa, as alterações curriculares e o compromisso de oferta de formação continuada não se concretizaram (ENGELMANN, 2016).

Em 2014 o ProEMI estava presente em 5.600 escolas, nas 27 unidades da Federação (LORENZONI, 2014). Uma pesquisa coordenada por Monica Ribeiro da Silva (2016), que analisou a implantação do ProEMI, apontou a seguinte situação:

Da análise do conjunto dos PRCs, no entanto, sobressaem as seguintes situações: a descrição de atividades isoladas com ênfase em ações cotidianas com os alunos, particularmente quanto a “reforço escolar”; temas recorrentes que, por carregarem certa transversalidade, corroborariam para um tratamento curricular mais integrado, mas que, no entanto, constituem “projetos” ou “oficinas” dissociadas da organização curricular convencional (em disciplinas); projetos, oficinas e atividades de campo frequentemente tratados como atividades extracurriculares; prolongamento da jornada em “contraturno” no qual as atividades são desenvolvidas sem que estejam visíveis as articulações com o tempo curricular convencional (fracionado e com organização disciplinar). A predominância desse tipo de formulação indicava que estava se configurando um movimento de duplicação escolar, por exemplo, uma escola pela manhã e outra pela tarde, em dois projetos complementares, porém distintos; e que essa “duplicação da escola” remetia a uma oposição entre o conhecimento de natureza disciplinar e o conhecimento diversificado presente nas atividades, oficinas e projetos, considerados extracurriculares (SILVA, 2016, p. 96).

Os resultados da pesquisa apontaram que as induções feitas pelo ProEMI se mostravam enfraquecidas no que diz respeito ao pretendido redesenho ou reestruturação curricular; eles reforçaram a hipótese de que predominam atividades, projetos e oficinas desarticulados da base curricular estruturada em disciplinas, e que os macrocampos são percebidos mais como conjunto de atividades e práticas pedagógicas independentes e menos como eixos indutores de integração e reformulação curricular. Em muitos casos, ficou evidente o sentido de que as atividades derivadas do ProEMI se constituíam como ação extracurricular, e isso marca uma percepção do programa no sentido de seu isolamento ou no máximo de complementaridade em relação às demais ações da escola (SILVA, 2016). Apesar dos distanciamentos entre os princípios do ProEMI e as apropriações feitas por professores e gestores, a autora conclui que houve benefícios para os estudantes.

Ainda que o ProEMI tenha sido capaz de provocar mudanças relativamente tímidas no que diz respeito à pretendida reestruturação curricular do Ensino Médio, o estudante se constitui no grande beneficiário das mudanças dele

derivadas, pois em todos os casos se afirma que houve uma alteração positiva na atitude dos jovens com relação à escola (SILVA, 2016, p. 105).

A pesquisa realizada por Iracema Cusati (2013) indicou problemas no currículo da ETI de algumas escolas e suscitou uma pergunta: tais problemas se repetem em outras escolas? Com o propósito de buscar respostas para tal indagação e conhecer o panorama das pesquisas sobre ETI que discutem questões referentes ao currículo, foi realizado um estudo exploratório, iniciado em maio de 2015, com um levantamento da produção da pós-graduação *stricto sensu* através de buscas na base de dados do Banco de Teses da Capes e da BDTD, com as palavras-chave “tempo integral” e “currículo”. A busca inicial apontou 42 trabalhos, entretanto, após uma triagem que utilizou como critério a inclusão das palavras-chave “tempo integral” e “currículo” pelo próprio autor em seu manuscrito, apenas oito trabalhos integraram a seleção (BARRETO; SÁ, 2016).

As oito pesquisas publicadas no período compreendido entre 2009 a 2014 apresentaram análises sobre a escola de tempo integral e seu currículo a partir de diferentes perspectivas, porém todas apontaram problemas a serem superados, sendo que alguns deles se repetem em diferentes localidades. Nenhuma delas apresenta análises sobre o currículo do EM ou da Educação Física.

Cinco estudos realizaram pesquisas de campo no interior das escolas (RAMOS, 2011; BRANDÃO, 2009; MOREIRA, 2013; FIGUEIREDO, 2011; HENRIQUES, 2012). Dois estudos analisaram redes de ensino (SOARES, 2014; SILVA, 2011) e um investigou a parceria entre uma escola de ensino fundamental e um centro social urbano (FONTANA, 2013). O Quadro 1 apresenta informações sobre os oito estudos selecionados.

Quadro 1 – Pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* sobre ETI

Autor e ano	Título	Objetivo
BRANDÃO, 2009	Tempo e espaço no currículo escolar	Problematizar o uso do tempo e espaço no currículo escolar em uma escola de tempo integral na cidade de Santo Ângelo.
FIGUEIREDO, 2011	O projeto escola de tempo integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades	Discutir o currículo e as práticas a partir da análise das concepções, desafios e possibilidades do projeto de tempo integral e refletir sobre a relação existente entre o projeto e a melhoria

		das aprendizagens dos alunos.
FONTANA, 2013	Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: o caso de Barretos	Analisar a construção do currículo da escola de tempo integral em um contexto educacional formado pela parceria entre duas instituições: uma escola de ensino fundamental e um centro social urbano.
HENRIQUES, 2012	A implementação da política de educação integral em tempo integral na Escola Municipal José Calil Ahouagi	Analisar a implementação da política pública educacional, intitulada como Programa de Escola de Educação em Tempo Integral, na referida escola, localizada no município de Juiz de Fora.
MOREIRA, 2013	Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS	Analisar as relações estabelecidas entre o Programa Mais Educação e o currículo formal escolar.
RAMOS, 2011	Escola pública integrada: uma proposta sob análise	Analisar o currículo observando especialmente os aspectos relacionados ao tempo, espaço e matriz curricular de três escolas com o intuito de analisar a experiência da Escola Pública Integrada de Santa Catarina.
SILVA, 2011	Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010)	Descrever e analisar a trajetória da implantação da escola de tempo integral da Rede Estadual de Goiás.
SOARES, 2014	A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana - PR: sujeitos, marketing político e currículo prescrito	Analisar a implantação do projeto de escolas em tempo integral em Apucarana.

Fonte: BARRETO; SÁ (2016).

As pesquisas identificadas diferem em vários aspectos, pois retratam experiências desenvolvidas em alguns estados e municípios sob diferentes ângulos, conforme os objetivos e metodologias propostos pelos seus autores. As escolas analisadas diferem na oferta da ampliação da jornada, sendo que em algumas todos os alunos são matriculados obrigatoriamente no tempo integral e, em outras, apenas parte dos estudantes tem a jornada ampliada.

Esses estudos podem trazer importantes contribuições para os rumos da ETI porque apresentam como o seu programa está se efetivando no “chão da escola” e têm o potencial de revelar o currículo no contexto da prática. Os temas da cultura contidos nos

currículos já formulados ou planejados para a escola sofrem outra série de modificações quando se desenvolve num meio escolar concreto, como aponta Sacristán (1998). O autor ainda afirma que “para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade” (SACRISTÁN, 1998, p. 129).

Ao discutir a implementação das políticas curriculares, Lopes (2008, p. 84) afirma que

O contexto da prática se constitui, efetivamente, como produtor de sentidos para as políticas de currículo, ressignificando definições curriculares oficiais e vendo suas práticas e textos serem ressignificados por essas mesmas definições. Diferentemente de um modelo vertical e hierarquizado entre a definição de textos curriculares oficiais e a prática, penso com Stephen Ball em um ciclo de políticas no qual se desenvolve uma circularidade de discursos continuamente ressignificados.

Na tentativa de compreender como o currículo da ETI está sendo implementado em âmbito prático, as oito pesquisas selecionadas foram analisadas.

Com exceção do estudo de Brandão (2009), todas as pesquisas constataram falta de investimentos adequados para o funcionamento da escola de tempo integral, seja na estrutura física ou na contratação e formação de recursos humanos. Isso pode estar associado aos interesses políticos eleitorais identificados nas pesquisas, tanto nas ações precipitadas para inaugurar tais políticas quanto nas descontinuidades dos programas observadas nas trocas de gestões de governo. Esses problemas se intensificam na ETI, pois no modelo são necessárias mudanças na organização escolar que nem sempre são bancadas pelos seus atores, seja pelo temor de que elas não se mantenham, seja por eles desconfiarem dos reais interesses desses programas. As dúvidas em relação à continuidade dos programas de ETI são justificáveis, haja vista a descontinuidade de programas como os CIEPs e o Profic (BARRETO; SÁ, 2016).

Como observa Guará (2006), a descontinuidade desses programas é indicativa das dificuldades de implantação e até mesmo de aceitação dessas propostas, que não se mostraram sustentáveis em longo prazo, não atingiram os padrões de qualidade esperados e levantaram questionamentos quanto à demanda de proteção social em contraponto à função da escola. Diante desse quadro, questiona-se a validade da ampliação do tempo integral. Essa dúvida já foi levantada por Paro et al. (1988) há 30

anos, contudo mantém-se atual, principalmente diante da situação complexa que assola o EM.

Diante dessa situação em que se encontra a escola pública, e tendo em vista a prioridade da aplicação de recursos, pergunta-se: aplicam-se os recursos para melhorar as condições de aprendizagem dentro da escola, pelo menos em meio período, ou aplicam-se os recursos para estender a escolaridade diária para tempo integral, multiplicando por dois a calamidade aí presente? (PARO et al., 1988, p. 224).

A meta 6.2 do PNE 2014-2024 refere-se à infraestrutura; sua estratégia é institucionalizar e manter, em regime de colaboração, um programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas. Em 2013, apenas 3% das escolas de tempo integral possuíam infraestrutura adequada (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Problemas de infraestrutura não são exclusivos da ETI – estão presentes também nas escolas de tempo parcial –, assim como aqueles relativos ao currículo, à formação de professores, entre outros. Ampliar a jornada do aluno sem levar em consideração os graves problemas encontrados nas escolas de tempo parcial pode levar a uma ampliação desses problemas e não contribuir para a melhoria da aprendizagem. Os estudos de Ramos (2011) e de Fontana (2013), por exemplo, relataram que não houve melhoria da aprendizagem entre os alunos matriculados na ETI, e os demais estudos analisados não revelaram avanços nesse sentido. Cavaliere (2006) afirma que um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz. A proposta de ampliação do tempo diário de escola só faz sentido se trouxer uma reorganização inteligente desse tempo e se levar em conta as peculiaridades presentes em cada escola.

Galian e Sampaio (2012) constataram a tendência de manter as práticas tradicionais e acrescentar outras atividades em horários complementares sem que se discuta o que se espera como resultado do processo de escolarização em jornadas entendidas. Elas argumentam que provavelmente a maior preocupação da ETI não seja com a formação integral das crianças e jovens nas escolas, mas com a garantia das necessidades práticas do mundo do trabalho.

Os documentos que estruturam a política para a ETI apontam benefícios para os alunos, mas seria pertinente admitir outros interesses por trás dessa política? Cavaliere

(2006) questiona as motivações da ampliação da jornada escolar e levanta dúvidas, ao afirmar

Do ponto de vista político, as definições do tempo escolar podem sempre ser relacionadas a expectativas ou projetos de governo e de sociedade. Em geral, a motivação para as mudanças do tempo de escola embute questões ideológicas, ainda que encobertas por demandas de caráter pragmático (CAVALIERE, 2006, p. 94).

Do ponto de vista econômico ou produtivista, a escolarização pode ser interpretada como a forma de participação das crianças e jovens na divisão social do trabalho, como forma de agregar valor ao capital humano (QVORTRUP, 2014, 2015). Desse modo, ao ampliar a jornada dos alunos sem questionar as finalidades dessa política, a ETI pode se reduzir a uma forma produtivista de controle externo do tempo da criança e do jovem, preparando-os para ocupar funções em jornada de tempo integral, ao mesmo tempo em que possibilita aos pais se dedicarem integralmente ao trabalho. Cavaliere discorre sobre os interesses e forças que atuam sobre as definições do tempo no contexto escolar e afirma que

em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Retirar as crianças e jovens das ruas e garantir um lugar para os pais deixarem seus filhos enquanto trabalham são justificativas para a implantação do tempo integral presentes em muitos discursos durante as campanhas eleitorais, embora as diretrizes do PME e do PNE apresentem finalidades diferentes. Giolo (2012) defende que a escola de tempo integral não deve perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer os alunos aprenderem, sendo esta a razão principal a exigir a ampliação do tempo escolar. Entretanto a ideia do acolhimento ainda está presente nos programas de escolas de tempo integral de muitos municípios, e essa ideia, aparentemente ética, pode ser perversa, como ressalta Libâneo (2012), em artigo que revela a dualidade da escola pública brasileira, distinguindo a escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres.

Todas as crianças e jovens necessitam de uma base de conhecimentos, junto a ações que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Existe o risco de que a escola de tempo integral possa escorregar para uma proposta de completude; prover num único espaço atividades que atendam a todas as necessidades da criança tende a carregar para esse ambiente a disciplinarização e a limitação de contatos e alternativas. “A submissão dos alunos a práticas espaço-temporais de contenção e massificação, na perspectiva da disciplinarização como estratégia educativa, tem produzido poucos resultados em termos de motivação e interesse pela aprendizagem” (GUARÁ, 2006, p. 22).

Atentos aos riscos de as escolas de tempo integral se tornarem lugares de contenção e massificação, alguns municípios valorizam o potencial educativo das mais diversas instituições da comunidade e incorporam em seus programas de ETI a utilização de outros espaços educativos para além dos muros da escola, apropriando-se da cidade como grande espaço educador e alinhando-se aos princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras⁸. Todavia a tentativa de apropriação de outros espaços da cidade, evocando o conceito de Cidade Educadora nos programas de ETI, é questionável diante dos relatos de problemas associados à falta de infraestrutura das escolas. Pode ser uma forma de driblar a necessidade de construção e ampliação dos prédios escolares, que continuam funcionando em dois turnos além de comportar as atividades dos alunos matriculados em tempo integral. Cavaliere (2014) alerta para a apropriação indevida do conceito de Cidade Educadora no contexto brasileiro. Para a autora, a proposta é

inovadora e interessante, fruto de determinadas realidades sociais, urbanas e educacionais. No Brasil, sua justificativa, diferentemente daquela do movimento original europeu, é com frequência uma função da ausência de infraestrutura e espaço nos prédios escolares para a ampliação do tempo escolar, tendo sido chamada de “tecnologia educacional de baixo custo” (CAVALIERE, 2014, p. 1217).

⁸ A Carta das Cidades Educadoras surgiu em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, em que um grupo de cidades pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes.

Uma das pesquisas analisadas constatou que muitos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental não se interessavam pelos projetos do tempo integral e que as dificuldades na implantação se associavam principalmente a esse segmento (HENRIQUES, 2012). Fato semelhante foi observado nos CIEPs, onde poucas unidades dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio permaneceram funcionando em tempo integral, enquanto as unidades de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, apesar de terem enfrentado inúmeras dificuldades, contabilizam já cerca de vinte anos de funcionamento com jornada integral. Nos países europeus, as crianças menores ficam menos tempo na escola, e esse tempo vai sendo progressivamente ampliado para as crianças maiores e para os jovens; entretanto, no Brasil, são as crianças menores que permanecem mais tempo na escola (CAVALIERE, 2006). Segundo dados do Observatório do PNE, em 2014 as matrículas nas escolas públicas de tempo integral brasileiras atingiram apenas 5,7% dos alunos do Ensino Médio, por outro lado, nos anos iniciais do EF esse número chegou a 20,5% e nas creches a 63,7% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Esses dados apontam para a atualidade da afirmação de Cavaliere

Esse é um forte indício de que são as necessidades prementes dos pais em ter seus filhos menores protegidos enquanto trabalham o principal motor da adesão à escola de tempo integral. Nesse caso, são os interesses e necessidades da vida adulta exercendo seu papel no processo de definição do tempo de escola das crianças (CAVALIERE, 2006, p. 96).

Há programas que tentam romper com a ideia de oferecer mais do mesmo aos alunos e buscam uma educação integral em tempo integral. Tais propostas contemplam outros saberes que até então não tinham muito espaço no currículo formal, com oficinas de arte, música, esporte e que também valorizam a cultura local e comunitária. Muitos programas optam pela contratação deicineiros, estagiários e agentes culturais da comunidade, em condições precárias relativas ao vínculo de trabalho, gerando elevada rotatividade desses agentes, especialmente nos grandes centros, o que agrava ainda mais as dificuldades de integração das atividades por eles conduzidas com as atividades da escola (CAVALIERE, 2014). Esse modelo tem reforçado a ideia equivocada de que a escola de tempo integral é o somatório de um turno regular, em que todos os alunos estudam a base comum, e um contraturno no qual os alunos carentes têm um conjunto de atividades extraclasse de menor importância, sem que exista qualquer comunicação entre as duas propostas, embora ambas coexistam na mesma escola.

A escola de tempo integral requer um currículo único para um turno integral; essa dualidade na construção do currículo apresentou-se como um problema, evidenciado nos estudos de Moreira (2013), Figueiredo (2011), Henriques (2012) e Fontana (2013). Cavaliere (2014) faz um alerta para os riscos desse modelo:

A ampliação da jornada escolar pela anexação de um turno adicional ou um “contra-turno”, entendido como “complementar”, fundamentalmente distinto do tempo regular e destinado a apenas alguns alunos, pode ser um passo em falso na busca da melhoria da qualidade da educação brasileira (CAVALIERE, 2014, p. 1212).

Além disso, desde sua origem em 2007, o PME estabelece que as atividades desenvolvidas na ampliação da jornada devem ser integradas ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes (BRASIL, 2007). Essa ideia é reforçada em 2010, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos, ao afirmar que as atividades devem ser articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2010b).

De acordo com Barreto e Sá (2016), as pesquisas analisadas revelam que o contexto da realização está distante do contexto da formulação no que se refere às finalidades da ETI presentes nos documentos oficiais. Ainda não há uma visão clara sobre o currículo da escola de tempo integral e essa política está sendo implementada de forma precipitada e com recursos insuficientes. Num ambiente de desconfianças, incertezas, improvisos e falta de condições adequadas, as escolas, pressionadas por interesses eleitorais, são obrigadas a implantar o tempo integral sem que haja diálogo e orientação. Nos contextos pesquisados, as experiências são heterogêneas e os avanços, quase sempre insuficientes para atender à meta prevista no PNE.

Não obstante, registra-se que há propostas sendo implantadas com mais sucesso em outras escolas ou redes e que são descritas em alguns livros e publicações, embora algumas dessas propostas tenham sido analisadas sob diferentes perspectivas e até mesmo de forma antagônica, comparadas às pesquisas oriundas da pós-graduação. Como exemplo, temos o PEI de Belo Horizonte, analisado por Cusati (2013) e por Macedo et al. (2012), e o programa de Educação Integral de Apucarana, analisado por Silva (2012) e Soares (2014). Em ambos os casos as análises apresentadas destoam em vários pontos. Alguns textos (MACEDO et al.; SILVA, 2012) presentes no livro de

Moll et al. (2012) apresentam análises unilaterais que se configuram mais como propagandas dos programas do que análises.

Nota-se que os programas de ETI carregam muitas fragilidades, sendo uma delas a carência de pressupostos sobre as finalidades da educação integral. Embora a espinha dorsal do PME e do ProEMI apontem a intencionalidade da busca de uma integração entre os diferentes saberes, nem sempre as redes estaduais e municipais caminham nesse sentido. Alguns programas de ETI explicitam a intenção de ampliar a jornada para oferecer reforço escolar, ou seja, oferecer mais do mesmo. Outros programas são assistencialistas e evidenciam como principal finalidade tirar as crianças e jovens das ruas.

Em geral, a implantação da jornada escolar ampliada precede a discussão sobre o a reordenação do projeto político-pedagógico da escola e sobre o currículo integrado. Como resultado os programas de ETI induzem as escolas a funcionarem com dois currículos distintos e apartados, um para o turno regular e outro para o contraturno.

A dualidade no currículo das escolas de tempo integral de EM é frequentemente associada à formação geral e formação para o trabalho, como apresentado na seção 1.3 do capítulo anterior. O conceito de formação integral nas normativas para a EPT se concentra na formação do trabalhador e alude à superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Os eixos para a construção do currículo integrado são a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura. A concepção de educação integral nesse caso apresenta-se associada à politecnia, perspectiva diferente da referida nos programas de ETI, contudo a educação profissional pretendida no EMI apresenta o desafio comum de desenvolver um currículo que integre os diferentes saberes.

O número de estudantes do EM matriculados no regime de tempo integral praticamente dobrou nos últimos anos, embora represente apenas 6,37% das matrículas totais dessa etapa (INEP, 2012, 2016). Contudo a maioria dos estudos sobre ETI concentram-se nas experiências desenvolvidas no Ensino Fundamental, onde o percentual de estudantes matriculados em tempo integral é bem superior. De acordo com Silveira (2017), mesmo com o crescimento observado nas matrículas do EM, estudos sobre o tempo integral nesse nível de ensino são escassos e ainda há muito a ser pesquisado. Partindo dessa constatação, a autora desenvolveu uma pesquisa sobre as experiências e marcas vividas pelos jovens de um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), na perspectiva da ETI. Esse foi o único estudo encontrado que

discute a ETI num IF. Sua análise indica que o tempo escolar do IFES desconsidera esferas de sociabilidades juvenis, tais como: a convivência familiar, o lazer, as atividades esportivas e culturais, as amizades e os amores. Sua conclusão aponta que

Se, por um lado, as análises e conclusões empreendidas indicam a associação de jovens a um tempo mais protegido positivamente e, por isso, com maior possibilidade para a aprendizagem, por outro, dada a potencialidade da extensão do tempo escolar, se contrapõem à inadequação espacial do *campus* diante das especificidades do estudo em tempo integral. As narrativas dos jovens também indicam um tempo integral fortemente marcado pelo tempo *cronos*, que desconhece as juventudes e os modos de ser juvenis. A pesquisa conclui que a ampliação do tempo escolar sem um projeto compartilhado pela comunidade acadêmica pode aprofundar e potencializar riscos, como um tempo de enclausuramento, *stress*, angústia, solidão, tédio e cansaço (SILVEIRA, 2017, p. 9).

As análises de Silveira (2017) não abordaram especificamente como o currículo do EMI ou o componente EF interage com o contexto da ETI no IFES. Seu interesse concentrou-se nas marcas da jornada em tempo integral na vida dos estudantes. Contudo ela sugere que as experiências, necessidades e expectativas dos jovens sejam ouvidas e tornadas visíveis ao se planejar e implementar um projeto de ETI e que ele seja pautado na pluralidade juvenil e na concepção de formação humana.

Como exposto anteriormente, o PME e o ProEMI apresentam em seus pressupostos sugestões de macrocampos para nortear a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral e em ambos as práticas corporais são contempladas com um macrocampo específico, o que denota o importante papel atribuído a essas manifestações da cultura corporal na ETI. No caso do PME foi sugerido o macrocampo “Esporte e Lazer”, enquanto no ProEMI, o macrocampo “Cultura Corporal”.

O PME estimulou uma integração do macrocampo “Esporte e Lazer” com o Programa Segundo Tempo e o Programa Esporte e Lazer na Cidade, ambos do Ministério do Esporte. Estes destoam conceitualmente do PME, evidenciando problemas na integração entre os programas de governo. Os programas do Ministério do Esporte esboçavam objetivos relacionados à saúde e à aquisição de habilidades motoras e comportamentais, numa perspectiva tradicional, enquanto os pressupostos do PME defendiam o diálogo entre saberes escolares e comunitários, numa perspectiva multicultural crítica (DIAS; SÁ; NEIRA, 2015).

Nesse caso, além das distorções no desenvolvimento do PME, evidenciam-se diferentes concepções na orientação do trabalho pedagógico com as práticas corporais, que são o objeto de estudo do componente curricular Educação Física.

3. O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao longo de sua história, a Educação Física (EF) escolar vem se constituindo como um campo variado de sentidos e intenções, e nos anos mais recentes incorporou os constructos teóricos das Ciências Humanas, passando a situar as práticas corporais como produtos culturais e considerar o aluno como sujeito histórico. Contudo esse entendimento não é o único e disputa espaço com concepções de EF alinhadas ao currículo humanista e tradicional, que por muitos anos se impuseram na educação.

De acordo com Bracht (1999), a tradição racionalista ocidental defende uma educação com alvos bem distintos, “o espiritual ou mental (o intelecto), por um lado, e o corpóreo ou físico, por outro, resultando da soma a educação integral (educação intelectual, moral e física)” (BRACHT, 1999, p. 70). As metanarrativas que circunstanciavam o projeto da modernidade destacavam a superioridade da esfera mental ou intelectual e não reservavam ao corpo papel central. Entretanto essa noção passou a ser questionada pela psicanálise, que colocou a dimensão corpórea como elemento importante para o entendimento das ações humanas. A educação corporal tornou-se uma preocupação, pois educar o comportamento corporal é educar o comportamento humano. Nessa perspectiva,

o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil) (BRACHT, 1999, p. 71).

Em tal contexto, a educação do comportamento corporal passa a ser alvo de todas as disciplinas escolares, em especial da EF, que foi construída historicamente a partir dessa concepção utilitarista e controladora de educação corporal.

A EF na forma de educação escolarizada surgiu na Europa no final do século XVIII e no Brasil, em 1851, com a inclusão da Ginástica nas escolas da corte. Seu currículo pautava-se numa perspectiva denominada higienista; ao longo das décadas de 1930 a 1950 ocorreu a passagem da preocupação ortopédica e higiênica para a eficiência do rendimento, aproximando as aulas de EF às atividades militares (NUNES; RÚBIO, 2008).

Vago (2004) identificou nos programas de ensino primário em Minas Gerais, nas três primeiras décadas do século XX, a inserção da ginástica como prática ortopédica de correção dos corpos de crianças, a fim de torná-los sadios, fortes e belos: “A ortopedia que a ginástica realizaria nesses corpos empenados seria conseguida por meio dos exercícios incluídos no programa: marchas militares, exercícios calistênicos e séries de exercícios baseadas no método sueco de ginástica” (VAGO, 2004, p. 79).

Contudo, a partir da década de 1920, as novas exigências do trabalho industrial e da vida urbana deslocaram as finalidades da educação corporal. “Mais que corrigir e endireitar corpos, a ginástica foi convocada a introjetar nas crianças não apenas uma atitude corporal correta, mas uma atitude corporal eficiente” (VAGO, 2004, p. 82). Nessa perspectiva, os programas de EF incorporaram a “gymnastica rythmica”, os “exercícios naturaes”, os “exercícios respiratórios”, e os “jogos”. Ao se deslocar da ortopedia à eficiência, a Educação Física refinava sua sintonia com a “vida moderna” (VAGO, 2004, p. 94).

A eficiência era uma das marcas da vida moderna e, nesse contexto, os corpos de crianças – potenciais trabalhadoras – deveriam ser dotados de uma atitude corporal eficiente. Imprimir eficiência aos gestos, aos movimentos corporais das crianças passou a ser a nova exigência posta para a EF escolar e nesse sentido, foi estimulada a inclusão dos jogos nos programas escolares, sob influência do movimento de escolarização de jogos populares das escolas inglesas, iniciado no século XVIII. Cabe ressaltar que a regulamentação e a racionalização desses jogos teriam produzido o aparecimento do esporte na modernidade (VAGO, 2004).

Influenciada pelo discurso da Escola Nova, sem, no entanto, alterar sua prática autoritária, a EF introduziu o jogo às suas práticas e marcou um período de transição na sua proposta curricular. Os jogos entraram em cena redefinindo princípios e objetivos desse componente curricular de modo a ajustá-lo à lógica capitalista (NEIRA; NUNES, 2009).

Na primeira metade do século XX, a escola foi chamada a contribuir com a ideia da sociedade produtivista. Assim, valorizou-se a pedagogia tecnicista, centrada nos métodos e técnicas para ensinar com o máximo de eficiência possível. A EF, em íntima consonância com a pedagogia da época, funcionou como processo de seleção social, adotando o esporte, a competição e a meritocracia como meios de preparação do homem

para um sistema de hierarquização, em que somente os melhores atingem o topo da pirâmide (NEIRA; NUNES, 2009).

Após a Segunda Guerra, a EF incorporou os princípios da instituição esportiva, que se alinhava ao currículo tecnicista, surgindo, deste modo, o currículo técnico-esportivo, numa perspectiva monocultural, que estimula o treinamento esportivo na escola e a realização de olimpíadas estudantis assim como as diversas formas de competição nos diferentes níveis e contextos educacionais (NUNES; RÚBIO, 2008). “O ensino dos esportes, pautado por uma metodologia da divisão e repetição de fundamentos, prevaleceu no Brasil por um longo tempo” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 75), estimulada pela política educacional dos anos da ditadura militar.

Ao substituir progressivamente a ginástica pelo jogo, a pedagogia da EF absorveu, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa “nova” técnica corporal – o esporte –, e continuou submetendo a educação corporal à finalidade de educar o comportamento humano de acordo com os interesses hegemônicos. O paradigma da aptidão física e esportiva esteve presente nos programas de EF desde a sua origem, durante sua implementação no Brasil, e foi revitalizado pelo projeto de nação da ditadura militar que aqui se instalou a partir de 1964. No projeto de Brasil dos militares, a importância da EF estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto. A primeira porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país entre as nações desenvolvidas (Brasil potência). (BRACHT, 1999).

Na primeira LDBEN, Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a EF foi reconhecida no Art. 22 como uma prática: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961). Após dez anos, uma reforma altera a LDBEN por meio da Lei nº. 5.692/71. O Decreto nº. 69.450/71 define a EF como uma atividade e suprime o limite de idade de 18, ao indicar no Art. 2 que “A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino” (BRASIL, 1971). Nesse decreto a EF passa a ser facultativa para: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de 30 anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço

militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº. 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento (BRASIL, 1971).

O paradigma da aptidão física e esportiva, fundamentado nas ciências naturais, era a principal referência para os currículos de EF. Com a crescente influência das ciências sociais e humanas entre os estudiosos da EF, esse paradigma passou a ser criticado nas décadas de 1970 e 1980. O eixo central da crítica foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, por uma corrente denominada de crítica e progressista. Contudo nesse período também entram em cena outras abordagens que não se vinculam à teoria crítica da educação, tais como a proposta desenvolvimentista e a Psicomotricidade, que se baseiam nos estudos do desenvolvimento humano (desenvolvimento motor e aprendizagem motora) e a proposta que revitaliza a ideia de que a principal tarefa da EF é a promoção da saúde (BRACHT, 1999).

Fraga e González (2012) identificam um movimento renovador da EF brasileira, ao qual atribuem a criação de condições propícias para uma “virada cultural” na forma de entender a EF na escola. O movimento renovador reunia uma série de pensadores que ambicionava romper com a lógica centrada no desempenho físico-esportivo. Fraga e González argumentam que virada cultural “se ancora no pressuposto de que os corpos em movimento não podem ser compreendidos apenas pela ‘mecânica’ da atividade física, pois eles expressam os significados partilhados por uma sociedade em um dado recorte temporal” (FRAGA; GONZÁLEZ, 2012, p. 41). Entretanto é importante ressaltar que a expressão “virada cultural” citada por Fraga e González difere do conceito abordado por outros autores que assumem a centralidade da cultura, entre os quais se encontra Stuart Hall (1997). O deslocamento na forma de entender a EF, promovido pelo movimento renovador, aproximou a EF das ciências humanas e sociais, porém aproximações com os referenciais pós-estruturalistas só foram estabelecidas mais adiante.

De acordo com Moreira e Candau (2008), a “virada cultural” citada por Hall (1997) está estreitamente articulada ao que passou a ser chamado de “virada linguística” nas análises pós-estruturalistas. Para esses autores, a assunção do entendimento de cultura “como ‘rede de significados’, como um ‘conjunto de sistemas de significação’, implica o distanciamento das perspectivas essencialistas, seja do ponto de vista

biológico e/ou cultural na apreensão da realidade (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 219).

O movimento renovador rompeu com o paradigma da aptidão físico-esportiva, contudo as aproximações da EF com as ciências humanas e sociais nem sempre resultaram em abordagens críticas. A obra de Jocimar Daólio travou diálogos com a Antropologia e trouxe importantes contribuições para o campo da EF, pois incorporou ao conceito de cultura corporal seus sentidos e significados (NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Para Daólio (2004, p. 9),

Cultura é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

Contudo, Neira e Gramorelli (2017) ressaltam que a obra de Daólio não chamou a atenção para as relações de poder que atravessam tanto a produção quanto a leitura de qualquer texto cultural e desse modo acabou diminuindo o potencial crítico que influenciou a gênese do conceito de cultura corporal.

O artigo 26, parágrafo 3º da Lei nº. 9.394/96, refere-se à EF com o seguinte texto: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Embora assumida como um componente curricular, a EF figura na lei com um viés desenvolvimentista. Posteriormente, por meio da Lei nº. 10.793/03, a redação desse artigo foi alterada, de modo a permitir o pedido de dispensa do aluno, independente do período em que estudasse, que se enquadrasse em alguma das seguintes condições previstas

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Neira e Nunes (2009) apresentam uma análise semelhante à exposta por Bracht, ao identificarem como currículos não críticos o currículo desenvolvimentista, o

currículo da Educação para a Saúde e o currículo influenciado pela Psicomotricidade, o qual eles denominam de globalizante, dada sua promessa de garantir o desenvolvimento global do indivíduo por meio da atividade motora (NEIRA; NUNES, 2009). Todavia eles associam o currículo da Educação para a Saúde a um período posterior, marcado pela ascensão das políticas neoliberais, que favoreceram a proliferação do ideal de saúde a partir de uma lógica individualizante.

Influenciada pelas teorias críticas do currículo, a EF adota a tematização e a seleção das práticas da cultura corporal (danças, esportes, lutas, ginásticas) e assume como necessária a compreensão das relações que se estabelecem entre as manifestações da cultura corporal e os problemas sociopolíticos que as envolvem, a fim de conscientizar a população a participar da gestão de seu patrimônio cultural (NUNES; RÚBIO, 2008).

As investigações curriculares acerca da EF, inspiradas nas teorias críticas, discutem o currículo como artefato social e propõem o ensino da EF a partir de uma perspectiva que possibilite aos estudantes uma reflexão sobre a relevância social do aprendizado dos conteúdos para sua formação enquanto cidadãos críticos (ROCHA et al., 2015).

A pedagogia crítica brasileira, principalmente as teorias pedagógicas de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, fundamentaram a proposta da EF crítico-superadora, difundida principalmente pelo livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A proposta curricular contida nesse livro, centrada na cultura corporal, aborda os temas jogo, dança, esporte, ginástica e capoeira, considerados elementos construídos social e historicamente pela humanidade (ROCHA et al., 2015). Outras propostas críticas foram construídas no campo da EF brasileira, tais como a proposta crítico-emancipatória, postulada por Kunz (1994), mas possivelmente nenhuma delas exerceu tanta influência como a proposta crítico-superadora, constituindo-se como referência para inúmeros estudos e propostas curriculares a partir dos anos 1990.

De acordo com Bracht (1999), as teorias progressistas da EF sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem um esclarecimento crítico ao tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano, que passa a ser entendido não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e, sim, como fenômeno histórico-cultural.

Nos PCN a EF passa a ser entendida como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento, cuja atribuição é introduzir os alunos nesta cultura, visando a formar cidadãos críticos, capazes de reproduzir e transformar a cultura corporal. A EF escolar tem o dever de localizar nas manifestações da cultura corporal seus benefícios e possibilidades de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, lazer e saúde, oportunizando a todos os alunos o desenvolvimento de suas potencialidades de forma democrática, visando ao seu aprimoramento como ser humano (BRASIL, 1998).

Os PCN, que, de acordo com Neira e Nunes (2006, p. 119), encontram-se no “rastros das teorias críticas do currículo”, fundamentaram muitas propostas curriculares dos estados e municípios brasileiros (SAMPAIO, 2013). No campo da EF, Gramorelli e Neira (2009) realizaram um estudo com o objetivo de averiguar as possíveis apropriações dos pressupostos teórico-metodológicos contidos nos PCN pelos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses autores afirmam que “em certa medida, é lícito afirmar que as percepções docentes se aproximam dos pressupostos presentes na proposta curricular oficial” (GRAMORELLI; NEIRA, 2009, p. 122).

Rocha et al. (2015) realizaram um estudo de revisão sistemática sobre o currículo da EF em periódicos da Educação e da EF, publicados entre 1990 e 2013. Eles apontaram que, dos 35 artigos encontrados, aproximadamente 8,5% inspiram-se nas teorias tradicionais, enquanto 74%, nas teorias críticas e 17%, nas teorias pós-críticas. Independentemente das inspirações curriculares, os artigos demonstram uma aproximação das discussões que dialogam com a prática pedagógica da EF, buscando superar elucubrações meramente teóricas. Os autores inferiram que os estudos curriculares analisados revelam um movimento de superação da centralidade dada ao caráter técnico-prescritivo, o que pode ser entendido como um distanciamento do currículo tradicional.

Castro (2017) ressalta a importância de considerar as particularidades históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais para entendermos os interesses, as disputas e o próprio desenrolar da EF escolar. A autora conclui sua análise afirmando que

em cada época, de acordo com a conjuntura, distintos argumentos legitimam as atribuições e a própria obrigatoriedade da Educação Física escolar. Uma vez que esses argumentos estão vinculados ao contexto da sociedade, os argumentos que legitimam a Educação Física escolar em um determinado momento podem ser considerados inadequados em outro momento. Desta

forma, os argumentos são sempre repaginados de acordo com os interesses predominantes no contexto da sociedade (CASTRO, 2017, p. 133).

Vargas (2014) argumenta que a EF não produz um conhecimento próprio escolar, segundo os padrões da modernidade, e que a área deve ser entendida como um campo escolar “para além” do conhecimento sistematizado. Nessa direção, defende que o currículo da EF passe a ser vislumbrado como um texto que envolve práticas de sentido, que fomentem a formação crítica do aluno e prossegue sugerindo que “na Educação Física, esse processo de criticismo perpassa outras dimensões, as quais destaco, por exemplo, em termos como *livre-arbítrio, criatividade, estética e prazer*, aspectos amplamente relacionados às suas práticas” (VARGAS, 2014, p. 267). A EF é um componente curricular que apresenta algumas particularidades e “apesar de estar presente na escola em função de uma imposição legal, ela apresenta, no conjunto da cultura escolar, um *déficit* crônico de legitimidade” (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012, p. 126).

As divergências epistemológicas no campo da EF, os problemas relacionados aos currículos de formação de professores dessa área e o déficit de legitimidade são fatores que expõem os professores a uma situação complexa na defesa de suas propostas e que impactam os currículos de EF. As publicações apontam a coexistência de pesquisas influenciadas por diferentes teorias curriculares, e esse efeito se desdobra no “chão da escola”, onde operam outras influências além das acadêmicas, tais como o projeto pedagógico institucional, a cultura escolar, a interação com o coletivo escolar e as interferências exercidas por grupos externos que tentam impor seus discursos no cotidiano escolar.

Diante do exposto, é possível afirmar que, embora seja observado um distanciamento da EF dos currículos tradicionais, não seria possível apontar a existência de um único currículo desse componente. Professores e professoras constroem suas propostas em contextos complexos, que exigem um posicionamento político e pedagógico, consubstanciado por meio de formação permanente e escuta atenta às demandas sociais, às vozes dos estudantes e aos demais discursos. Esse exercício docente não comporta uma atitude de suposta neutralidade, posto que a defesa de sua proposta se faz num território onde operam dinâmicas de poder. Se “o consentimento hegemônico nunca é completamente estabelecido, pois é sempre contestado por vários grupos com diferentes agendas” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 285), é

necessário que o professor defina sua agenda e a agenda do seu componente no currículo.

As teorias pós-críticas enfatizam a existência de interesses de poder concorrentes entre grupos e indivíduos dentro de uma sociedade, que ultrapassam os limites das questões de classe e que são determinantes nas discussões em torno do currículo. No campo da EF, o currículo cultural se destaca ao incorporar os pressupostos das teorias pós-críticas, que de forma crescente têm ocupado o ambiente acadêmico e escolar.

Neira e Nunes (2009) ressaltam que *pós-crítico* não é simplesmente uma concepção que surge após o pensamento crítico, tampouco um modo de pensar contrário às concepções do pensamento crítico. De acordo com esses autores “o termo ‘pós’ expressa uma reflexão sobre o objeto em estudo que amplia o modo de compreendê-lo. ‘Pós’ é ir além” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 136).

O campo da EF tem se inspirado nas teorias pós-críticas que questionam a ideia de emancipação das teorias críticas e se pautam no conceito da diferença incorporando o multiculturalismo crítico, em favor da inclusão de todas as vozes, de todas as culturas no currículo. As teorias pós-críticas influenciaram outras formas de pensar o currículo da EF; assim, Neira (2011, p. 52) afirma que:

Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, denominada cultural, multicultural crítica ou pós-crítica, procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante presente, por exemplo, nas propostas que deixam de questionar as relações de poder que perpassam a produção e reprodução das manifestações corporais.

A proposta do currículo cultural (NEIRA, 2016) inspirada nas perspectivas pós-críticas, sobretudo nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais, do multiculturalismo crítico, do pós-modernismo, do pós-estruturalismo, pós-colonialismo, entre outros, amplia as análises das teorias críticas e discute as relações de poder para além das questões de classe, abordando outros marcadores sociais, como etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia etc. Além disso, reafirma a centralidade da cultura nas questões relacionadas ao currículo e a necessidade de promover o diálogo entre e a partir das culturas. Ao incorporar os pressupostos das teorias pós-críticas, o currículo cultural

compreende a gestualidade como uma das formas que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também os significados a eles atribuídos pelos diferentes grupos sociais, tornam-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal (NEIRA, 2016, p. 86).

Nessa perspectiva, a cultura corporal é “considerada como resultante dos embates em torno dos significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas” (NEIRA, 2016, p. 87).

A fim de oferecer ao professor elementos que orientam a organização e o desenvolvimento das ações pedagógicas pautadas na perspectiva cultural da EF, Neira (2016) apresenta uma carta de navegação. Ela não aponta caminhos, mas permite o planejamento de inúmeras viagens: “cabe a cada professor, munido de seus conhecimentos, interpretar este mapa e, lado a lado com os estudantes, construir a própria jornada” (NEIRA, 2016, p. 82).

Um dos elementos apresentados nessa carta de navegação é o reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade com vistas a desenvolver uma prática pedagógica em profunda sintonia com a cultura de chegada. De acordo com Neira (2016, p. 88), “não se trata de permanecer na cultura dos alunos, mas sim, valorizar os saberes dela provenientes, favorecendo a sua análise, aprofundamento e ampliação mediante o entrecruzamento com o repertório disponível em outras culturas”.

No currículo cultural, a definição dos temas de estudo deve estar articulada ao projeto político pedagógico da escola e amparada pela justiça curricular, com uma distribuição equilibrada das práticas corporais de modo a valorizar a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade (NEIRA, 2016).

Outro elemento apresentado no currículo cultural é a descolonização do currículo, com vistas a proporcionar a participação equitativa das múltiplas identidades, promover o diálogo entre culturas e a convivência com o diferente, desestabilizando a noção de que existem culturas particulares autênticas. Nesse sentido, o autor ressalta a importância de dar visibilidade à existência das diferentes culturas no espaço escolar e evitar incorrer no daltonismo cultural.

Em vez de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o currículo cultural promove o confronto e abre espaço para que os alunos externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Com suas intervenções, os professores ajudam os estudantes

a identificarem vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais (NEIRA, 2016, p. 89).

No currículo cultural os professores adotam como ponto de partida para o trabalho pedagógico a ocorrência social das práticas corporais, favorecendo a ancoragem social dos conhecimentos por meio de uma prática contextualizada, tal como propõem as perspectivas críticas da EF, contudo sem a preocupação com a busca da verdade (NEIRA, 2016).

A partir dos elementos expostos, Neira (2016) descreve os procedimentos didáticos do currículo cultural: o mapeamento, a ressignificação, o aprofundamento, a ampliação e a avaliação. Tais procedimentos não pressupõem o fazer educacional a partir de sequências didáticas ou planos herméticos, nem tampouco uma ordem que deve ser cumprida.

3.1. A Educação Física no EM

A obrigatoriedade da EF no EM passou a ser questionada no século XXI. Dentre os muitos problemas que assolam essa etapa, está a própria composição da matriz curricular. Assim, passa-se a questionar não somente a obrigatoriedade da EF, mas também de outros componentes curriculares do EM. Diante disso, o espaço dessas disciplinas, assim como os próprios rumos dessa etapa crucial da educação básica, permanece em aberto neste início de século. Nessas circunstâncias, cabe dialogar, reivindicar, resistir e garantir o direito ao acesso não somente à EF, mas também a outras áreas de conhecimento (CASTRO, 2017).

Nesse sentido, mais que garantir a obrigatoriedade da EF no EM, cabe indagar como o campo da EF tem reivindicado a presença desse componente no currículo do EM e como o campo acadêmico e governamental tem discutido essa questão.

Rufino e colaboradores (2014) argumentam que há pouca produção acadêmica sobre a EF no EM. Esses autores indicaram a necessidade de melhorar a produção acerca das especificidades da EF no EM em âmbito nacional, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, a fim de subsidiar a prática pedagógica.

As Orientações Curriculares do EM publicadas em 2006 ofereceram um norte para a elaboração de currículos e para a prática pedagógica dos professores de EF ao apresentarem em seu texto o que se espera dos alunos do EM.

O que se espera é que os alunos do ensino médio tenham a oportunidade de vivenciarem o maior número de práticas corporais possíveis. Ao realizarem a construção e a vivência coletiva dessas práticas, estabelecem relações individuais e sociais, tendo como pano de fundo o corpo em movimento. Assim, a ideia é a de que esses jovens adquiram maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica quando estes estiverem no papel de espectadores das mesmas. Espera-se, portanto, que os saberes da Educação Física tratados no ensino médio possam preparar os jovens para uma participação política mais efetiva no que se refere à organização dos espaços e recursos públicos de prática de esporte, ginástica, dança, luta, jogos populares, entre outros (BRASIL, 2006, p.224-225).

O texto desse documento reconhece a EF como um componente da área de Linguagens, assim como reconhece as práticas corporais como uma linguagem peculiar, conforme podemos constatar nesse excerto

A leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que essas se tornem “chaves de leitura do mundo”. As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferentes e com métodos e técnicas particulares [...] Por meio do movimento expressado pelas práticas corporais, os jovens retratam os valores em que eles vivem: seus valores culturais, sentimentos, preconceitos, etc. Também “escrevem” nesse mesmo mundo suas marcas culturais, construindo os lugares de moças e rapazes na dinâmica cultural. Por vezes, acabam eles próprios se tornando “modelos culturais”, nos quais uma certa “ideia de juventude” passa a ser experimentada, copiada e também vivida por outras gerações (BRASIL, 2006, p. 218).

Gariglio, Almeida Jr. e Oliveira (2017, p. 68) reforçam os apontamentos contidos nas Orientações Curriculares do EM para o componente EF e ressaltam a importância da “retomada ou aproximação mais qualificada e radical com determinadas dimensões educativas que são fundamentais para um processo de formação dos estudantes, quais sejam: o trabalho, ciência, cultura e tecnologia”.

Com um recorte sobre a prática corporal esportiva nos currículos de EF, o estudo desenvolvido por Maldonado, Silva e Neira (2015) analisou propostas curriculares de nove estados brasileiros para o EM a fim de investigar como os currículos oficiais abordam essa prática corporal. Eles apontaram que, ainda que os referenciais teóricos que as fundamentam não sejam os mesmos, todas as propostas convergem nas seguintes

recomendações: os conteúdos da cultura corporal de movimento devem superar a visão do esporte de rendimento que permeou as aulas de EF nas décadas de 1960 e 1970; o componente não tem por objetivo formar atletas; a avaliação da aprendizagem deve atentar para aspectos pedagógicos, superando a antiga visão baseada no desempenho motor, e todas rejeitam o tradicional foco na fixação da gestualidade técnica e no desempenho motor.

Os resultados do estudo de Maldonado, Silva e Neira (2015) apontaram uma mudança nas concepções sobre a prática corporal esportiva nos documentos curriculares analisados, quando comparados ao currículo esportivista. Seria possível afirmar que essa mudança foi uma consequência do movimento renovador da EF? Essas mudanças se consubstanciaram em outros documentos curriculares ou no currículo em ação?

O estudo de Gariglio (2002) apontou que os condicionantes institucionais provocam reinterpretações do currículo prescrito e identificou a *sui generis* posição de prestígio da EF no currículo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Tal posição foi galgada a partir da década de 1960, devido às condições tanto internas quanto externas à instituição e se manteve estável nos 30 anos seguintes, período no qual a proposta curricular esteve atrelada à aptidão física, à educação para a saúde e à manutenção do esporte como tema hegemônico. As poucas mudanças nessa proposta foram operadas pelo processo de substituição do corpo docente via aposentadoria dos professores antigos.

O autor discutiu a perpetuação do prestígio da EF no currículo dessa instituição, mesmo diante do processo de corrosão dos modelos legitimadores dessa disciplina nos últimos anos, e aponta alguns fatores que contribuíram para esse prestígio, resultantes das interações entre as contingências externas e as condições inerentes à escolarização no interior do Cefet-MG. Diante das necessidades de funcionamento e regulação da vida social e institucional de um estabelecimento de ensino com número elevado de alunos e jornada escolar mais extensa, a EF aparece, mais do que as demais disciplinas de formação geral, como o componente curricular que participa efetivamente da realização de práticas organizacionais que fazem as escolas, apesar de tudo, funcionar. Tais práticas incluem as questões afetas ao corpo, à saúde, à educação moral e lúdica, que atenuam as tensões institucionais e contribuem na melhoria do rendimento escolar dos alunos dessa instituição. A conclusão desse estudo aponta que “aquilo que se apresenta

como o que deve ser ensinado nas escolas será, inevitavelmente, reinterpretado por condições institucionais dotadas de particularidades” (GARIGLIO, 2002, p. 85-86).

O estudo de Gariglio (2002) investigou uma instituição da rede federal que oferece o EM profissionalizante. Os IFs fazem parte dessa mesma rede, contudo, como são recentes, as pesquisas sobre a contribuição da EF nessas instituições tiveram início há pouco tempo. Elas podem se constituir como importantes referências para o currículo de EF dessas instituições, posto que as possibilidades desse componente curricular são dependentes da capacidade de participação e argumentação dos docentes nos espaços e âmbitos de discussão no interior de cada *campus*. As discussões construídas nos coletivos dos IFs são de grande relevância frente à novidade que representam no cenário educacional (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016).

Consideramos que, passados seis anos da promulgação da Lei n. 11.892, é possível pensar que cada Instituto – e cada *campus* – ainda está procurando responder da melhor maneira a pergunta relacionada à sua identidade: afinal, a que vieram os Institutos? (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016, p. 330).

Uma das pesquisas que trazem contribuições nesse sentido foi realizada por Silva (2014), no Instituto Federal do rio Grande do Sul (IFRS) e chama atenção para um importante processo de “mutação” que está sendo iniciado para a EF nas escolas profissionalizantes. O modelo esportivista estaria sendo substituído por um modelo mais teórico e com conteúdos voltados para o cuidado com a saúde do trabalhador em seu ambiente de trabalho. Esse modelo atende às demandas do mercado de trabalho, pois centra sua ação pedagógica na aquisição de capacidades físicas para o referido mercado, reduzindo o conceito de qualidade de vida às características subjetivas do “estilo de vida” e desconsiderando os aspectos relacionados à saúde coletiva. “Nesse sentido, a EF pode ser ‘reconhecida’ como um espaço de conscientização para a construção de estilos de vida saudáveis por parte dos potenciais trabalhadores” (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016, p. 332).

Contudo os autores ressaltam que o que se espera da EF, numa formação humana e cidadã que ultrapassa os interesses mercantis, é que as manifestações da Cultura Corporal de Movimento, tratadas como conhecimentos na EF, sejam alvo de apropriação crítica e reflexiva por parte dos estudantes. Cabe à EF Escolar a tarefa de “ajudar o estudante a compreender melhor o mundo em que vive, através de sua ‘janela’

(a Cultura Corporal de Movimento), considerando, do mesmo modo, que os outros componentes curriculares compartilhem esse objetivo a partir de suas especificidades” (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016, p. 334).

Boscato e Darido (2017) desenvolveram uma pesquisa sobre as finalidades da EF no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) a partir de entrevistas com os professores e análise dos planejamentos de ensino. Foram identificados dois aspectos principais: a promoção de saúde e a compreensão crítica dos conteúdos de ensino. Os autores ressaltam que

Na contemporaneidade, combater os fatores de risco que causam as doenças crônico-degenerativas (obesidade, hipertensão, doenças cardiovasculares) por meio da melhoria da aptidão física e do controle da alimentação parece ser a causa que apresenta bons argumentos quanto à função pedagógica da EF em uma sociedade altamente tecnológica em todos os sentidos. Entretanto, restringir a EF escolar à promoção de saúde é não (re)conhecer a complexidade que há em torno dessa relação (DARIDO; BOSCATO, 2017, p. 103).

Os problemas de saúde existentes em todo o mundo não se limitam aos fatores biológicos; eles estão relacionados às desigualdades sociais e aos problemas fundamentais da distribuição da riqueza (PALMA, 2001). A análise de Boscato e Darido (2017) aponta que os professores participantes da pesquisa não se restringiram a eles.

Quanto à compreensão crítica sobre os conteúdos de ensino, a pesquisa desses autores indicou que as práticas de ensino da EF objetivam a compreensão crítica das instâncias presentes na sociedade que interferem na constituição das práticas corporais. Ao analisar os planos de ensino, os autores identificaram três blocos de conteúdos predominantes, quais sejam: “Práticas Corporais Relacionadas à Saúde”, “Esportes” e “Demais Componentes da Cultura Corporal”. Os conhecimentos relacionados à atividade física, saúde e aos esportes foram os mais frequentes. Não houve diversidade entre os temas dos demais componentes da Cultura Corporal.

Ao comparar esses dados com estudos realizados em escolas de EM regular, os autores concluíram que a atuação pedagógica da EF no EMI na instituição investigada possui características semelhantes a dados de outros estudos desenvolvidos no Ensino Regular. Darido e Boscato (2017) entendem que seria necessário pensar numa reorganização do planejamento de ensino dessa instituição de modo a identificar e

sistematizar elementos que compõem a cultural corporal que podem articular-se com as exigências de uma formação integrada à educação profissional e tecnológica e nesse sentido indicam a necessidade de outros estudos relacionados ao currículo da EF, de maneira especial, para o EMI.

Metzner e colaboradores (2017) procuraram identificar e analisar elementos que contribuem para a consolidação da EF no EMI em diferentes *campi* de IFs nos estados de Minas Gerais e São Paulo, a partir de diários de aulas e registros de atividades de professores. A análise das ementas indicou que a concepção de EF adotada procura superar o ensino tecnicista e esportivista da área, buscando a contextualização e a diversificação de conteúdos que possibilitem a apropriação crítica e autônoma das diversas manifestações de cultura de movimento. Os autores observam que o regime de trabalho e a qualificação dos docentes destas instituições “permitem o desenvolvimento da tríade ensino e o exercício de outras atividades complexas, como a de representação, atuação em comissões, de gestão e de formação continuada” (METZNER et al., 2017, p. 114). Destaca-se que os IFs apresentam um diferencial em relação às demais instituições de ensino, possuindo um regime de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva.

As análises desses autores indicaram que os docentes investigam as experiências dos alunos sobre a EF no Ensino Fundamental; que o planejamento das aulas é pautado na diversificação dos conteúdos e na criação de situações de aprendizagem que promovam a participação de todos os alunos; e que os alunos valorizam e percebem a relevância da EF na medida em que vão se apropriando do conhecimento sistematizado ensinado ao longo do ano letivo (METZNER et al., 2017).

Nos IFs as ações desenvolvidas pela EF extrapolam o currículo mínimo e se ampliam para as atividades de extensão, de pesquisa e eventos extracurriculares, que complementam os conteúdos ministrados nas aulas regulares. Nos três IFs estudados, existem projetos nessa linha, idealizados e coordenados pelos professores de EF, proporcionando uma variedade de atividades para a comunidade escolar e externa (METZNER et al., 2017).

No momento ainda não é possível traçar um panorama da EF nos IFs, em virtude da reforma do EM, da recente homologação da BNCC e da tramitação das novas DCNEM; é possível que o currículo do EMI nos IFs seja modificado nos próximos anos, e nesse contexto de incertezas ainda não se sabe qual será o destino da EF nessas

instituições, pois, embora a Lei nº. 13.415/17 não tenha eliminado a EF do EM, ao tratar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a lei aponta que a EF deverá ser incluída no EM como estudos e práticas, assim como Arte, Sociologia e Filosofia (BRASIL, 2017). Metzner e colaboradores (2017, p. 108-109) ressaltam que “a inclusão da expressão “estudos e práticas” abre precedentes para que os conteúdos sejam contemplados em outras disciplinas escolares, projetos extracurriculares ou grupos de treinamento esportivo, sendo então descaracterizada como componente curricular”.

Nesse momento de incertezas, Gariglio, Almeida Jr. e Oliveira (2017, p. 63) percebem que, diante da fragilidade do componente curricular EF, temos muito a lutar e a fazer. Eles afirmam que

neste cenário de radicalização da lógica eficientista no campo educacional, sobretudo no Ensino Médio, a legitimidade pedagógica da Educação Física estará fortemente fragilizada. A sua sobrevivência no currículo escolar ficou evidente no processo de elaboração da versão final do texto da MP 746. Ela ainda respira por aparelhos, frágil, dependente de políticas educacionais de ocasião.

4. MATERIAL E MÉTODOS

Diante do que foi exposto nos capítulos anteriores, nota-se uma tensão no campo do currículo referente às teorias críticas e pós-críticas. Essa tensão desdobra-se no campo da EF escolar, contudo nesse meio ainda prevalecem em maior quantidade os estudos inspirados nas teorias críticas. Embora os pressupostos da ETI revelem inspiração no multiculturalismo crítico, a implementação dos programas configura-se em um quadro extremamente difuso, com concepções pedagógicas distintas, tanto no cenário nacional, como no local e até mesmo no interior das escolas. No campo dos estudos sobre EPT é perceptível a influência das teorias críticas, sobretudo no desenho dos IFs, todavia discursos neoliberais que privilegiam interesses privados rondam os currículos da educação profissional, impondo entraves na superação da dualidade entre formação geral e formação para o trabalho e fazendo ressurgir o eficientismo característico das teorias tradicionais de currículo.

Nesse complexo quadro teórico, a teoria crítica reconceituada (KINCHELOE; MCLAREN, 2006) surge como uma possibilidade interessante para amparar a análise dos dados produzidos, porque, influenciada pela virada cultural e pela virada linguística, ela vai além das teorias críticas, mas sem se descolar dos seus princípios fundantes, e porque ela se alinha com os meus princípios enquanto pesquisadora. Assumo a posição de pesquisadora crítica, numa perspectiva semelhante à exposta pelos referidos autores.

Dedicar-se à pesquisa pós-moderna crítica é participar de um processo de elaboração crítica do mundo, orientado pelo esboço vago do sonho de um mundo menos condicionado pela miséria, pelo sofrimento e pelas políticas da falsidade. Em poucas palavras, trata-se de uma pragmática da esperança em uma era de razão cínica (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 205).

Desde o estabelecimento da Escola de Frankfurt, a teoria crítica se modificou e se multiplicou, tornando impraticável uma única definição. Contudo Kincheloe e McLaren (2006) apresentaram uma teoria crítica reconceituada, criticada e revisada pelos pós-discursos⁹ das duas últimas décadas do século XX, que de certo modo sintoniza o discurso da teoria crítica com os dilemas do novo milênio. Esses autores delinearão uma teoria crítica reconceituada, que

⁹ Kincheloe e McLaren (2006) utilizam o termo “pós-discursos” para se referirem a um conjunto de discursos que engloba, por exemplo, o pós-moderno, o feminismo crítico e o pós-estruturalismo.

se preocupa, particularmente, com as questões relacionadas ao poder e à justiça e com os modos pelos quais a economia, os assuntos que envolvem a raça, a classe e o gênero, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais e dinâmicas culturais interagem para construir um sistema social (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 283).

Por isso, antes de explicitar a metodologia empregada nesta pesquisa, serão apresentados os principais aspectos dessa abordagem que pretende orientar a análise de pesquisas qualitativas.

4.1. Principais aspectos da teoria crítica reconceituada

Entre os inúmeros pontos que delineiam essa teoria, destaco os dez pontos a seguir, apresentados por Kincheloe e McLaren (2006). O primeiro refere-se à importância de buscar o *iluminismo crítico*. Esses autores propõem uma teoria crítica que analisa os interesses de poder concorrentes entre grupos e indivíduos dentro de uma sociedade, revelando “os vencedores e perdedores em determinados arranjos sociais e os processos pelos quais operam esses jogos do poder” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 283). Essas análises normalmente giram em torno das questões de raça, da classe, do gênero e da sexualidade.

O segundo ponto dessa teoria é a *emancipação crítica*, que almeja o poder de controlar suas próprias vidas em solidariedade com uma comunidade voltada para a justiça e que busca maiores graus de autonomia e de atividade humana por meio da exposição das forças contrárias à emancipação. Os autores ressaltam que ninguém nunca está completamente emancipado do contexto sociopolítico que o produziu e que essa teoria não tem a arrogância de emancipar os “outros”.

As teorias críticas do início do século XXI não aceitam a ideia de que os fatores econômicos ditam a natureza de todos os demais aspectos da existência humana e defendem a *rejeição ao determinismo econômico*. Os teóricos críticos entendem que existem múltiplas formas de poder, entre estas os eixos raciais, de gênero e sexuais de dominação. Contudo, “uma teoria crítica reconceituada não tenta, de nenhuma maneira, declarar que os fatores econômicos não são importantes no desenrolar do cotidiano. Os fatores econômicos nunca podem ser separados de outros eixos de opressão” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 284).

A crítica da racionalidade instrumental ou técnica é um aspecto importante das teorias críticas porque mira um dos aspectos mais opressivos da sociedade contemporânea, que, impregnada pela “hiper-razão”, está mais interessada no método e na eficiência do que na finalidade.

A psique não pode ser separada da esfera sócio-política. A teoria crítica reconceituada considera o *impacto do desejo*, porque ele “pode ser construído socialmente e utilizado pelos controladores do poder para resultados destrutivos e opressivos” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 284). Por outro lado, também podemos mobilizar o desejo para projetos progressivos e emancipatórios.

O conceito de *hegemonia*, na teoria crítica reconceituada do poder, reconhece as diversas e complexas formas pelas quais o poder opera para dominar e influenciar a consciência. Sem desconsiderar os aspectos produtivos do poder, os teóricos críticos preocupam-se com seus aspectos opressivos, fundamentados na noção de hegemonia de Gramsci. Entretanto os pesquisadores críticos observam que “o consentimento hegemônico nunca é completamente estabelecido, pois é sempre contestado por vários grupos com diferentes agendas” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 285).

A *ideologia* numa teoria crítica reconceituada do poder é entendida como um conjunto de práticas e discursos que influenciam nossa visão da realidade, contudo ela não é concebida como uma entidade unidirecional. “A hegemonia ideológica envolve as formas culturais, os significados, os rituais e as representações que produzem consentimentos para o *status quo* e os lugares específicos dos indivíduos dentro deste” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 285). A dominação é compreendida no contexto das lutas simultâneas entre diferentes classes, grupos raciais e de gênero, e setores do capital. “Os pesquisadores críticos da ideologia exploram os modos pelos quais essa competição emprega diferentes visões, interesses e agendas em uma variedade de palcos sociais” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 285).

A linguagem não é um conduto neutro e objetivo de descrição do “mundo real”, os discursos têm o poder de construir o mundo. Na forma de discurso a linguagem serve como uma forma de regulamento e dominação, pois o *poder discursivo* implanta determinadas mensagens ideológicas/hegemônicas na sociedade.

A cultura deve ser vista como um domínio de luta no qual a produção e a transmissão do conhecimento é sempre um processo contestado. O desenvolvimento da

mídia provocou mudanças no trânsito dos discursos e no funcionamento da cultura, que passou a assumir nova importância no esforço para compreender o poder e a dominação. Nesse sentido, a teoria crítica reconceituada busca compreender as *relações entre cultura, poder e dominação*.

A produção cultural gera conhecimento, influencia valores e constrói a realidade; por isso, pode ser entendida como uma forma de educação. As epistemologias culturais do novo milênio são diferentes das anteriores, a nova produção cultural está imersa na hiper-realidade¹⁰, dificultando a distinção entre o real e o simulado. Os “novos educadores” dominam a mídia e controlam cada vez mais o sistema político e a consciência política por intermédio de uma sofisticada *pedagogia cultural*, processo utilizado pelas grandes corporações para produzir formas hegemônicas de enxergar o mundo.

Em síntese, Kincheloe e McLaren elencam alguns atributos comuns subjacentes entre as escolas críticas do pensamento. Nessa tentativa, eles prosseguem afirmando que

Nossa definição de criticista é a de um pesquisador ou teórico que tenta utilizar seu trabalho como forma de crítica social ou cultural e que aceita certas suposições básicas: de que todo pensamento é fundamentalmente mediado pelas relações de poder estabelecidas social e historicamente; de que os fatos nunca podem ser isolados do domínio de valores ou removidos de alguma forma de inscrição ideológica; de que a relação entre conceito e objeto e entre significante e significado nunca é estável ou fixa, sendo geralmente mediada pelas relações sociais da produção e do consumo capitalistas; de que a linguagem é central para a formação da subjetividade (percepção consciente e inconsciente); de que em qualquer sociedade, certos grupos são privilegiados em relação a outros, e de que, embora essas razões para esse privilégio possam variar enormemente, a opressão que caracteriza as sociedades contemporâneas é reproduzida com mais força quando os subordinados aceitam seu status social como natural, necessário ou inevitável; de que a opressão tem muitas faces, e de que o foco sobre apenas uma delas à custa das demais (p. ex. a opressão de classe x o racismo) muitas vezes elide as interconexões existentes entre elas; e, finalmente, a de que as práticas predominantes da pesquisa geralmente estão implicadas na reprodução dos sistemas de opressão de classe, de raça e de gênero, ainda que na maioria das vezes involuntariamente. (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 292-293).

Esses autores reconhecem que há algumas diferenças entre as escolas “emergentes” da investigação social, porém todas elas herdaram uma crítica vigorosa da

¹⁰ Kincheloe e McLaren definem a hiper-realidade como um termo utilizado para descrever uma sociedade da informação socialmente saturada por formas de representação em expansão contínua: fílmica, fotográfica, eletrônica e assim por diante. Estas têm tido profundos efeitos sobre a construção das narrativas culturais que influenciam nossas identidades.

concepção positivista da ciência e da racionalidade instrumental e nesse sentido negam a ideia de neutralidade.

Os pesquisadores críticos, com frequência, declaram seu partidarismo na luta por um mundo melhor [...] consideram seu trabalho como um primeiro passo em direção a formas de ação política que possam reparar as injustiças encontradas no campo ou construídas no próprio ato da pesquisa (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 293).

A reconceituação da teoria crítica é um movimento que busca sinergias entre seus pressupostos e aqueles provenientes de outros campos que ampliam as discussões em torno da justiça social ao incluírem no debate outros marcadores sociais e outros modos de exercício do poder.

À medida que os pesquisadores críticos entregam-se à reconceituação da teoria crítica impulsionados pela relação sinérgica desta com os estudos culturais, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo, defrontam-se com a redefinição das noções críticas de democracia, presentes nos pós-discursos, quanto à multiplicidade e diferença (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 298).

4.2. O percurso metodológico e os instrumentos empregados

Todo o percurso da pesquisa, assim como as considerações que decorreram dela, foi descrito na primeira pessoa do singular porque reconheço minha agência como pesquisadora e autora. Não obstante, destaco que não estive sozinha em momento algum dessa trajetória e que esta tese é fruto de uma pesquisa que foi nutrida pela orientação do Professor Marcos Neira, pela formação oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), pelas contribuições dos meus colegas pós-graduandos, pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP, pela produção acadêmica dos autores que me antecederam e por todos que contribuíram na minha trajetória acadêmica e profissional, em especial todos os estudantes que muito me ensinaram durante minha carreira docente. Escrevo na primeira pessoa do singular consciente de que minha produção foi nutrida por muitos.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam a investigação qualitativa, analisei o currículo do EMI do IFMG, suas conexões com a jornada escolar em tempo integral e com o componente curricular EF, por meio de dados descritivos sobre o texto curricular expressos em diferentes documentos e por meio das narrativas

que puderam auxiliar na compreensão do significado que os participantes da pesquisa atribuem às suas experiências com o currículo.

O desenvolvimento curricular efetiva-se em três planos: o texto curricular com seus objetivos; o desenvolvimento curricular por meio das práticas, e os efeitos provocados nos alunos (SACRISTÁN, 2013). No presente estudo, o texto curricular foi analisado por meio da interpretação das normativas institucionais, dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e da narrativa de um gestor, a fim de compreender os textos e contextos das prescrições curriculares. O desenvolvimento curricular foi estudado a partir das narrativas dos professores de EF, que contaram como construíram suas propostas curriculares e as circunstâncias nas quais elas foram elaboradas e acionadas. A narrativa coletiva dos estudantes foi a principal fonte para acessar as percepções dos discentes e os efeitos do currículo em suas vidas.

Para a pesquisa com os sujeitos, a técnica empregada foi a entrevista narrativa, delineada especificamente de acordo com o segmento envolvido: 1) Entrevista semiestruturada com o Diretor de Planejamento e Desenvolvimento Educacional, na Reitoria do IFMG; 2) Entrevistas narrativas com professores de EF dos quatro *campi* do IFMG, circunscritos à região metropolitana, e 3) Grupo focal composto por alunos dos cursos de EMI de um dos *campi*. Finalmente, os textos contendo as normativas institucionais e os PPCs foram submetidos à análise documental.

Tais procedimentos são adequados para a pesquisa qualitativa, conforme observado por Deslauries e Kérisit (2008), que afirmam que a entrevista pode ser combinada com técnicas complementares a fim de produzir o máximo de informações pertinentes. Além disso, os procedimentos adotados contemplaram os três planos do desenvolvimento curricular: texto, práticas e efeitos.

De acordo com Flick (2009, p. 235), “os documentos institucionais são destinados ao registro das rotinas e, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas nessas rotinas”. Os documentos institucionais foram selecionados com o intuito de compreender quais são as rotinas curriculares legitimadas nesses documentos e quais são as expectativas institucionais sobre o desempenho dos sujeitos nessas rotinas. Contudo os documentos não representam uma realidade e devem ser analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009, p. 234).

A análise documental foi desenvolvida a partir dos seguintes materiais acessados na Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFMG em outubro de 2017: 1) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), publicados pela Reitoria; 2) Dez PPCs elaborados pelos *campi* e enviados para aprovação e registro da PROEN. Trata-se de documentos textuais, no formato eletrônico, classificados como oficiais e públicos, acessados num arquivo aberto (FLICK, 2009). Entre os *campi* do IFMG, detive-me nos PPCs dos quatro *campi* da região metropolitana, aqui denominados *Campus 1*, *Campus 2*, *Campus 3* e *Campus 4*, pois foram inaugurados na última década, construídos no bojo das novas políticas para o EMI da rede federal, e porque apresentam propostas curriculares recentes. Diferentemente de outros *campi*, criados a partir de instituições federais pré-existentes, os *campi* da região metropolitana não foram atravessados pelas reformas educacionais do século XX, embora não estejam livres de suas influências.

Os documentos podem fornecer muitos dados importantes para a pesquisa, contudo o enredo da construção do currículo se revela principalmente nas narrativas dos sujeitos. “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVITCHE; BAUER, 2012 p. 91). Além da dimensão cronológica, a narrativa possibilita a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um enredo, que permite acessar como os sujeitos sociais singulares experienciam essa construção coletiva que é o currículo.

Jovchelovitche e Bauer (2012) apontam que o contar histórias segue um esquema autogerador com três principais características: textura detalhada; fixação da relevância; e fechamento da *Gestalt*. Partindo desse princípio eles orientam um esquema de preparação para entrevista, composto por fases. Baseado nesse esquema e nas orientações de Flick (2009), as entrevistas foram planejadas com diferentes roteiros, compostos pelas seguintes fases: iniciação, narração central e questionamentos.

A iniciação consistiu em solicitar permissão do entrevistado para gravar a entrevista e explicar os procedimentos. Para deslanchar o processo de narração com os professores e com os estudantes foi utilizada uma questão central; para o gestor, foi apresentada uma série de questões. A fase da narração central, após iniciada, não foi interrompida até que o entrevistado desse sinais de que a história terminara. Eu me

abstive de qualquer comentário e adotei uma postura de escuta ativa e interessada, tomando notas ocasionais para perguntas posteriores. Ao término da narração central eu perguntava se haveria ainda alguma coisa que o entrevistado gostaria de me dizer. A fase seguinte foi a de questionamentos com o propósito de completar as lacunas da história e eliciar material novo e adicional relacionados à temática da pesquisa.

A entrevista semiestruturada com o Diretor de Planejamento e Desenvolvimento Educacional da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) foi planejada com o intuito de acessar informações sistematizadas sobre o currículo do EMI do IFMG e sobre as políticas desenvolvidas nessa diretoria. A PROEN é responsável pela elaboração, aplicação e supervisão de políticas que organizam as atividades didático-pedagógicas e acadêmicas do Instituto; seu organograma se constitui por vários setores administrativos, entre os quais se encontra a Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Educacional, cuja finalidade é pesquisar e sistematizar informações e elaborar e coordenar a aplicação de políticas para o desenvolvimento educacional do IFMG. O Gestor entrevistado não fazia parte da PROEN quando o IFMG foi criado, ele assumiu esse cargo no final de 2015. Na época em que a entrevista foi concedida, ele estava numa fase de transição entre o período de apropriação daquilo que havia sido construído pelos diretores que o antecederam e o início do período de elaboração das novas políticas de desenvolvimento educacional. Nessas circunstâncias, a entrevista semiestruturada foi a técnica mais adequada para acessar as informações específicas requeridas na presente pesquisa, que orbitam em torno das concepções curriculares do IFMG e mais especificamente em torno da ETI e da EF nessa instituição.

As entrevistas narrativas com os professores de EF dos quatro *campi* da região metropolitana foram planejadas com o intuito de compreender como ocorreu a construção dos PPCs e o desenvolvimento das propostas curriculares de EF de cada *campus*. Como o foco foi acessar o processo empreendido pelo professor que está ingressando no IFMG, inaugurando o EMI do *campus*, e que teve de construir uma proposta curricular inédita, a entrevista concentrou-se numa questão central, que permitiu ao professor relatar todos os eventos relevantes que fizeram parte dessa construção, bem como seus desdobramentos, desde seu ingresso no IFMG até o momento da entrevista. Tal abordagem possibilitou acessar como os sujeitos sociais singulares experienciaram a construção do currículo do *campus*.

O grupo focal de estudantes foi desenvolvido com o objetivo de apreender e analisar a situação do EMI no IFMG na ótica dos jovens alunos, buscando analisar os sentidos atribuídos e as considerações em relação ao currículo de um *campus*. No contexto desses objetivos mais gerais, optou-se por centrar a investigação em torno da relação que os jovens estudantes estabelecem entre o currículo, a jornada escolar em tempo integral e a formação integral. Buscou-se ainda discutir especificamente a visão dos jovens alunos sobre o currículo da EF. As discussões geradas no grupo focal podem revelar tanto os significados supostos pelos alunos como a maneira pela qual negociam esses significados (FLICK, 2009), expondo a diversidade e a diferença de seus discursos sobre o currículo.

Ao adotar as narrativas como processo de investigação assumimos que “não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas” (GALVÃO, 2005, p. 330). Além disso, embora eu tenha me empenhado em preservar o espaço para a voz de cada entrevistado, meu relato ressignificou as narrativas, pois “o texto produzido pela pesquisadora apresenta-se sob a forma de outro tipo de relato, que guarda as marcas do sujeito que os analisa, ressignifica e reconta” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 116-117).

O grupo focal foi planejado após as análises preliminares dos dados anteriormente produzidos (análise documental e entrevistas narrativas com gestor e professores). O delineamento do grupo foi de acordo com as orientações de Flick (2009) e amparado pelos eixos temáticos identificados nas análises preliminares. Foram organizados três encontros de aproximadamente sessenta minutos no *Campus 1*, que foi selecionado por ser o *campus* da região metropolitana com o maior número de estudantes do 3º ano do EMI, por ser o *campus* do professor que apresentou mais elementos para discutir a proposta curricular da EF e por ser o *campus* no qual a pesquisadora atua como docente, embora tenha se afastado desde agosto de 2017 para conclusão da pesquisa. Além dos encontros presenciais, os jovens comunicavam-se por meio de um grupo criado no WhatsApp, administrado pela pesquisadora, com a finalidade de dialogar com os participantes sobre a agenda do grupo.

Foram respeitados os princípios éticos de acordo com a Resolução nº. 4.871, de 22 de outubro de 2001, da Universidade de São Paulo. Todos os voluntários que participaram da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido

(TCLE), sendo que os menores de 18 anos tiveram de apresentar, além da própria assinatura, a assinatura do responsável legal. Os responsáveis pela PROEN e pelo *Campus 1* autorizaram a realização da pesquisa por meio da assinatura do TCLE para contatos institucionais. Os modelos de TCLE utilizados estão disponíveis nos Apêndices A, B e C. A adoção de codinomes foi discutida com os professores e estudantes.

4.3. Tratamento e análise dos dados produzidos em campo

A análise dos documentos e das entrevistas foi desenvolvida a partir dos procedimentos sugeridos por Flick (2009) e Silva e Pádua (2010). No caso das entrevistas, o primeiro passo foi realização das transcrições. De posse dos arquivos de áudio e das transcrições, referentes às entrevistas, e dos textos dos documentos, foi iniciado o processo de análise global, cujo objetivo consistiu em obter uma visão geral do alcance temático do texto a ser analisado. Esse procedimento foi uma etapa preparatória para os procedimentos de codificação.

A codificação é aqui entendida como “representação das operações pelas quais os dados são fragmentados, conceitualizados e reintegrados de novas maneiras” (FLICK, 2009, p. 277). Os dados foram desemaranhados, por meio do processo de leitura e releitura dos documentos e das transcrições das narrativas, em busca de eixos temáticos. Esse processo não ocorreu de forma simultânea; primeiro, fez-se a análise dos documentos e, depois, a das narrativas, tomando-os como dois conjuntos distintos de dados. Os principais eixos identificados foram fragmentados em sub-eixos numa tentativa de desvelamento dos principais aspectos abordados em cada eixo e em cada conjunto.

Como estratégia para fortalecer a credibilidade dos dados produzidos, foi adotada a “checagem por membros” (FLICK, 2009) com os participantes da pesquisa de campo, por meio da devolutiva das transcrições e de uma reunião com o grupo focal para apresentação dos dados produzidos a partir da narrativa coletiva. As transcrições e os dados da narrativa coletiva foram enviados respectivamente para gestor e docentes, e para discentes, para análise do material e manifestação de interesse em alterar algum dado. Esse procedimento foi realizado no sentido de uma validação comunicativa dos dados e de interpretações com os membros dos campos em estudo e com a finalidade de respeitar a opinião dos participantes da pesquisa. Os participantes também foram

consultados sobre a adoção de codinomes com o intuito de dialogar acerca de privacidade e anonimato na pesquisa.

Com a finalidade de ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção de conhecimento e de ampliar a coerência nas condutas metodológicas, a triangulação foi empregada na análise dos dados. Triangulação é “a combinação de diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno” (FLICK, 2009, p. 361). A triangulação dos dados ocorreu na combinação das narrativas sobre o currículo, provenientes do corpo discente, corpo docente e de um gestor. A triangulação metodológica ocorreu ao combinar entrevistas narrativas, grupo focal e análise documental.

Os dados produzidos foram submetidos ao “exame por pares” (FLICK, 2009) realizado em reunião com os pesquisadores que não estavam envolvidos na pesquisa e que, assim como eu, eram orientados pelo Prof. Marcos Neira, com a finalidade de revelar pontos ocultos e discutir os resultados com essas pessoas. Após o processo de triangulação e de exame por pares, os dados foram reagrupados em eixos mais amplos e analisados por meio da hermenêutica crítica, de acordo com os aportes da teoria crítica reconceituada.

Kincheloe e McLaren (2006) destacam a centralidade da interpretação na pesquisa crítica e ressaltam a importância dos métodos hermenêuticos críticos de interpretação. Segundo essa tradição, na pesquisa qualitativa existe apenas a interpretação, pois o ato hermenêutico da interpretação envolve o entendimento daquilo que foi observado de forma a comunicar a compreensão.

De acordo com Kincheloe (2007, p. 101), a hermenêutica crítica “é uma forma de investigação filosófica que se concentra na natureza cultural, social, política e histórica da pesquisa”. Traz para o foco o concreto, as partes, o particular, porém de maneira a fundamentá-lo contextualmente em uma compreensão mais ampla das forças sociais, do todo, do abstrato. Ela tenta relacionar os problemas cotidianos enfrentados pelos indivíduos com as questões públicas do poder, da justiça e da democracia. “A finalidade da análise hermenêutica é desenvolver uma forma de crítica cultural que revele as dinâmicas do poder dentro dos textos sociais e culturais” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 288).

Os pesquisadores críticos em um círculo hermenêutico “engajam-se no vaivém do estudo das partes em relação ao todo e do todo em relação às partes. Nesse contexto, não se busca nenhuma interpretação final, pois a atividade do círculo continua sem que haja necessidade de um fechamento” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 288).

Inspirada na hermenêutica crítica, optei por organizar a pesquisa numa estrutura que envolve três dimensões para a análise do currículo: macro, mezo e micro. Na dimensão macro lanço um olhar panorâmico sobre o EM, na tentativa de compreender os condicionantes do currículo para essa etapa da Educação Básica, pois “o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (SILVA, 2016). Na dimensão mezo meu olhar mira os arranjos específicos dos Institutos Federais (IFs) e suas orientações curriculares para os cursos de EMI. Na dimensão micro, meu recorte é o currículo da EF, enquanto um componente curricular do EMI do IFMG e os efeitos do currículo na vida de um grupo de estudantes. Desse modo as particularidades encontradas nos dados produzidos a partir do grupo focal e das narrativas dos professores de EF serão contextualizadas numa dimensão mais ampla que envolve as normativas do IFMG e as políticas para o EMI e para a ETI.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O currículo do EMI do IFMG foi analisado a partir dos dados oriundos de documentos prescritivos, da narrativa de um gestor, da narrativa dos professores de EF e da narrativa coletiva dos estudantes. Esses foram os dados que, uma vez analisados, sustentaram a construção da tese.

O material produzido em campo demandou ajustes no projeto, pois revelou questões que extrapolaram a pergunta inicial e que não poderiam ser ignoradas. O projeto foi revisto a fim de incorporar tais questões e a partir das novas bases foram erguidos os principais eixos de análise do currículo do EMI: a integração curricular, a jornada em tempo integral e o currículo de EF. Esses eixos serão tratados, primeiro, numa sessão destinada à apresentação e análises do conjunto de dados documentais e, depois, numa sessão destinada à apresentação e à análise do conjunto de dados provenientes das narrativas. As análises foram tridimensionais, no sentido de estabelecer relações entre os dados referentes às dimensões macro, mezo e micro, e também transversais, no sentido de atravessar os dois conjuntos de dados.

Ao longo do processo de análise dos dados, houve dias muito turbulentos que ameaçaram a democracia brasileira. Essas turbulências demandaram ativismo político para conter a onda de ódio, preconceito e autoritarismo que colocaram em risco muitos direitos e o avanço no campo educacional. A construção da tese ocorreu nesse contexto e, como não me furtei de participar ativamente do movimento político, houve algumas dispersões que, embora tenham tomado meu tempo, confirmaram a necessidade de tomar partido em defesa da educação. As retomadas da construção foram acompanhadas de doses de política que enriqueceram as análises e fortaleceram os eixos, consolidando a escrita da tese enquanto ato de resistência.

5.1. Os documentos da pesquisa

Os documentos que integraram esse conjunto de dados foram os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de EMI dos *campi* do IFMG circunscritos à região metropolitana. Eles serão descritos após uma breve apresentação do IFMG e de suas normativas, representadas pelo Regimento de Ensino, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a fim de contextualizar a análise.

5.1.1. O IFMG e suas normativas

Entre os 38 IFs em funcionamento, há cinco localizados no estado de Minas Gerais. Um deles é o IFMG, criado a partir da incorporação de cinco instituições federais pré-existentes: Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista; Cefets de Ouro Preto e Bambuí; Uneds de Formiga e Congonhas. Com sua reitoria sediada em Belo Horizonte, atualmente o IFMG é composto por 18 *campi*: Bambuí, Betim, Congonhas, Formiga, Governador Valadares, Ouro Branco, Ouro Preto, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e São João Evangelista, além dos *campi* avançados de Arcos, Conselheiro Lafaiete, Ipatinga, Piumhi, Itabirito e Ponte Nova. Há, também, o Polo de Inovação em Formiga, credenciado pela Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (Embrapii) em 2015 (IFMG, 2017). No dia 23 de novembro de 2018 o IFMG inaugurou sua 18ª unidade: o *Campus* Ibirité. A Figura 1 ilustra a distribuição dos 18 *campi* do IFMG.



Figura 1– Unidades do IFMG
Fonte: IFMG (2018a)

O documento que disciplina as atividades de ensino comuns aos vários órgãos e setores do IFMG é o Regimento de Ensino. Ele é composto por um conjunto de normas cujo objetivo é complementar e normatizar as disposições estatutárias e regimentais gerais. O Regimento de Ensino que orientou a elaboração dos PPCs analisados foi

publicado em 2013. Ressalta-se que esse Regimento foi revogado com a aprovação do Regulamento de Ensino dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFMG, por meio da Resolução nº. 031 de 14/12/2016. De um modo geral, os documentos do IFMG apresentam várias versões. Esse movimento de revisão periódica das normativas estende-se a um conjunto de documentos que orienta a construção curricular, o que indica que os *campi* estão continuamente revendo suas prescrições a fim de alinhá-las às normativas elaboradas pela Reitoria, e o mesmo ocorre no sentido inverso. Os PPCs analisados foram produzidos entre os anos de 2015 e 2017 e coletados em outubro de 2017 nos arquivos da Pró-Reitoria de Ensino.

Destaca-se para a análise dos PPCs o Art. 9º. e o Art. 17º. do Regimento de Ensino (IFMG, 2013):

Art. 9: O Projeto Pedagógico de Curso deve contemplar o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam o processo de ensino e aprendizagem, obedecidas as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Art. 17: A Educação Física, integrada ao projeto Pedagógico de Curso, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao discente nos termos da Lei Nº. 10.793 de 01 de dezembro de 2003 e da Lei Nº. 6.503 de 13 de dezembro de 1977.

O Regimento determina que a elaboração do PPC compete ao Colegiado de Curso, que deve ser presidido pelo Coordenador de Curso e composto por representantes do corpo docente, do corpo discente e pela Diretoria de Ensino. Um técnico administrativo poderá ser convidado para compor o Colegiado, e para os cursos que oferecerem a modalidade à distância haverá vaga para um representante dessa modalidade e para um representante dos tutores. Cabe ao Conselho Acadêmico de cada *campus* a definição sobre o número de representantes de cada categoria, assim como a definição se serão eleitos ou indicados (IFMG, 2013).

De acordo com o Regimento, os cursos podem ser oferecidos adotando diversas metodologias de ensino, as quais devem expressar-se no PPC, em conformidade com a legislação vigente, com o PDI e com o PPI do IFMG (IFMG, 2013).

O PDI (IFMG, 2014) é um instrumento gerencial por meio do qual se apresentam os objetivos estratégicos, metas e ações propostas para o período de 2014 a 2018. O documento registra que a missão do IFMG é “promover Educação Básica, profissional e superior, nos diferentes níveis e modalidades, em benefício da sociedade” e sua visão é “ser reconhecida nacionalmente como instituição promotora de educação

de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão” (IFMG, 2014, p. 23). A maior parte do documento apresenta conteúdo relacionado ao planejamento estratégico, com diagnósticos e planos de expansão. Um dos capítulos é dedicado à apresentação do PPI.

O PPI do IFMG é parte integrante do PDI e apresenta características de um instrumento gerencial. Não aborda pressupostos do campo do currículo, nem tampouco explicita a concepção pedagógica adotada pelo IFMG. Ao tratar da inserção regional do IFMG e do fortalecimento das relações institucionais, destaca-se uma recomendação do PPI que sugere a permanência do referente de educação profissional destinado às classes “desprovidas”, como aludido na criação da rede federal em 1909 (BRASIL, 2009a). A recomendação é no sentido de aperfeiçoar as estruturas do IFMG relacionadas ao fortalecimento das relações institucionais, de forma que os órgãos e setores competentes tenham condições de:

melhorar as taxas de sucesso na formação dos estudantes, oferecendo uma qualidade de ensino compatível com uma formação que forneça as competências demandadas no mundo do trabalho atual, notadamente aos estudantes provenientes das escolas públicas e em condições de vulnerabilidade social das regiões atendidas, os quais têm constituído a fração dominante do corpo discente do Instituto (IFMG, 2014a, p. 38).

Ao tratar dos princípios que norteiam as práticas acadêmicas na Instituição, o PPI reproduz os Art. 6º. e 7º. da Lei 11.892/08, referentes às finalidades e objetivos dos IFs e aponta princípios vinculados aos aspectos pedagógicos: priorizar a qualidade; garantir a qualidade dos programas de ensino, pesquisa e extensão; responsabilidade social; respeito aos valores éticos, estéticos e políticos; articulação com empresas e sociedade em geral, e integridade acadêmica (IFMG, 2014). Ressalta-se que o PPI ignora as questões relacionadas à cultura e ao respeito e valorização das diferenças, assim como as demais questões associadas às teorias pós-críticas. Cada princípio é abordado em um parágrafo curto, de maneira breve, superficial e fragmentada, deixando transparecer uma ausência de fundamentação nas questões vinculadas ao campo educacional. O excerto sobre integridade acadêmica pode ser tomado como exemplo, pois se trata da única menção sobre esse princípio no documento.

Integridade acadêmica é um elemento inerente à Instituição e requer o compromisso de todos os membros da comunidade acadêmica com altos padrões de honestidade pessoal e comportamento ético. Para a implantação dessa política, é necessária a mobilização da comunidade acadêmica de modo a divulgar os princípios que norteiam a integridade acadêmica (IFMG, 2014, p. 42).

Outro tópico do PPI trata da “Organização Didático-Pedagógica da Instituição”, contemplando: a) Os Projetos Pedagógicos dos Cursos; b) Flexibilidade dos componentes curriculares; c) Oportunidades diferenciadas de integralização curricular; d) Atividades Práticas e Estágio; e) Fomento à Adoção de Metodologias de Ensino Inovadoras; f) Integração da Pesquisa e da Extensão ao Ensino; g) Incorporação de estratégias de fomento ao desenvolvimento sustentável e ao cooperativismo nos projetos pedagógicos dos cursos.

O PPI fomenta que os PPCs “não devem orientar-se por uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque conteudista e que confine a formação dos discentes aos limites da sala de aula” e que devem ser concebidos como expressão dos principais parâmetros da ação educativa (IFMG, 2014, p. 42).

Por fim, o PPI relaciona as políticas de ensino que serão implementadas no período 2014-2018, que contemplam temáticas diversas como evasão; investimento nas instalações e equipamentos; promoção da EaD e de metodologias inovadoras, entre outras. Destaca-se uma das políticas referidas nesse documento, que explicita a submissão das práticas pedagógicas aos interesses de poder do mercado de trabalho.

g) formulação e implementação de um sistema de avaliação interna e externa dos projetos pedagógicos implantados e da qualidade final dos cursos, visando a uma contínua avaliação dos componentes curriculares e das práticas pedagógicas, analisando sua real aderência ao mundo moderno e ao mercado de trabalho (IFMG, 2014, p. 44-45).

Em linhas gerais, o PPI prioriza as finalidades e objetivos definidos em lei para os IFs, com poucos acréscimos referentes ao projeto específico do IFMG. Ele foi elaborado a partir das discussões geradas nas comissões centrais e locais criadas para esse fim, mas não há nenhuma referência clara sobre os redatores desse documento. Diante da análise do seu conteúdo, indaga-se qual foi a contribuição do campo pedagógico na elaboração do texto final do PPI, em virtude da invisibilidade dos pressupostos do campo da Educação e da imposição da cultura empresarial num documento pedagógico. O PPI delega aos *campi* a tarefa de definir os parâmetros da ação educativa e não apresenta princípios norteadores para a construção dos currículos dos cursos, além daqueles estabelecidos pelo conjunto de normativas federais para a educação profissional, como a Lei nº. 11.892/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional Tecnológico de Nível Médio (DCN-EPT).

O PPC de cada *campus* do IFMG foi elaborado de acordo com orientações minuciosas contidas na instrução normativa nº. 002/2012 da PROEN e do documento “Orientações para elaboração e atualização de projetos pedagógicos dos cursos técnicos do IFMG” (IFMG, 2012). O documento orientador indica que a finalidade do PPC é orientar e organizar as práticas pedagógicas do curso, sua estrutura curricular, as amentas, a bibliografia, o perfil profissional dos concluintes e tudo o que se refere ao desenvolvimento do currículo, obedecidas as DCN-EPT. O PPC deve ser construído coletivamente, com a participação de professores, servidores técnico-administrativos, discentes e comunidade, numa perspectiva mais emancipatória e menos regulatória, de modo a ultrapassar a formalidade burocrática e contemplar as múltiplas necessidades sociais e culturais dos que convivem na escola (IFMG, 2012). Após aprovação do Colegiado e da Diretoria de Ensino do *campus*, o PPC é encaminhado à PROEN.

O documento que orienta a elaboração dos PPCs apresenta uma breve seção destinada à definição e à discussão do conceito de projeto pedagógico, fundamentada nas ideias de Ilma Passos Veiga, revelando maior adesão aos pressupostos do campo educacional, se comparado ao PPI. O texto cita as perspectivas regulatória e emancipatória do projeto político-pedagógico (PPP) apresentadas por essa autora e defende que os PPCs sejam elaborados a partir da perspectiva emancipatória, como aludido no excerto abaixo.

(Os PPCs) devem romper com o isolamento dos diferentes segmentos presentes na instituição e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica e estar comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais dos que convivem na escola. [...] Sendo assim, espera-se que os *campi* construam o Projeto Pedagógico de seus cursos com base na perspectiva emancipatória. Igualmente, almeja-se que o Projeto Pedagógico dos cursos do IFMG represente um passo importante na garantia de uma Educação Profissional Técnica de qualidade. (IFMG, 2012, p. 7-8).

O texto enfatiza a importância da participação do coletivo escolar na elaboração dos PPCs e a necessidade de que ele contemple os anseios dos que trabalham, estudam e convivem na instituição.

É fundamental que o *campus* construa o projeto pedagógico coletivamente, com a participação de professores, servidores técnico-administrativos, discentes e comunidade. As intenções explicitadas no PPC só terão significado para os atores do *campus* se estes tiverem participado da construção desse documento. Tais atores só se envolverão com as propostas contidas no PPC se as mesmas forem expressão dos anseios dos que trabalham, estudam e convivem na instituição (IFMG, 2012, p. 8).

Os demais tópicos desse documento concentram-se na estrutura do PPC, listando os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais que devem fazer parte do seu arcabouço, seguidos de explicações técnicas, numa perspectiva instrumental. Recomendações relativas à formação profissional são recorrentes e perpassam todo o documento. Como exemplo, destaca-se um excerto sobre a concepção do curso, que define que o perfil profissional do egresso deve conter “as características do saber-ser esperadas dos egressos do curso, que são um conjunto de características comportamentais requeridas pelo mercado de trabalho” (IFMG, 2012, p. 14). Há várias citações sobre perfil profissional do egresso, que definem os contornos do trabalhador requerido pelo mercado, contudo não há qualquer recomendação acerca das transformações nas relações de trabalho, a respeito do cidadão que se pretende formar, sobre a formação integral ou sobre uma educação crítica. O único ponto do texto que remete à formação cidadã transfere para o *campus* essa responsabilidade, ao citar que a concepção pedagógica do *campus* “deve explicitar o projeto de cidadão a ser formado, seus valores, sua contribuição para a sociedade e desenvolvimento humano” (IFMG, 2012, p. 13).

No tópico que discorre sobre as metodologias de ensino, o documento recomenda que os docentes adotem metodologias que valorizem:

- ✓ as capacidades e os conhecimentos prévios dos discentes;
- ✓ as capacidades e a progressiva autonomia dos discentes com necessidades específicas;
- ✓ os valores e concepção de mundo dos discentes;
- ✓ os diferentes ritmos de aprendizagem dos discentes;
- ✓ a cultura específica dos discentes, referente a seu pertencimento social, étnico-racial, de gênero, etário, religioso e de origem (urbano ou rural);
- ✓ o trabalho coletivo entre docentes e equipe pedagógica;
- ✓ o diálogo entre instituição e comunidade;
- ✓ o uso das TICs, inclusive podendo destinar até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso para atividades a distância, desde que haja suporte tecnológico, seja garantido o atendimento por docentes e tutores e sejam respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total do curso; e
- ✓ o uso de diferentes estratégias didático-metodológicas: seminários, debates, atividades em grupo, atividades individuais, projetos de trabalho, estudos dirigidos, atividades práticas e outras (IFMG, 2012, p. 17).

Essas recomendações aparecem de forma descontextualizada, em desalinho com as outras recomendações presentes no documento e apartadas da formação profissional. No restante do PPI não há nenhum outro tópico referente aos aspectos culturais.

Embora esse documento orientador sugira que os PPCs sejam elaborados numa perspectiva emancipatória, ele se fundamenta principalmente nas exigências burocráticas contidas nas DCN-EPT, relegando ao segundo plano as DCNEM. O texto elenca rigidamente os tópicos constituintes, enfatizando a formação profissional em vários deles e, por vezes, subordinando essa formação ao mercado de trabalho. Esse documento apresenta algumas incongruências ao recomendar princípios emancipatórios em benefício da sociedade e ao mesmo tempo subordiná-los à formação de um trabalhador que atenda aos interesses do mercado, colocando em segundo plano a formação humana. De acordo com Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 326), proporcionar a formação para o pensar é uma tarefa dos IFs e isso “só poderá acontecer se não se restringir à capacitação técnica exigida pelos interesses de um mercado de trabalho”.

Ao subordinar a formação aos interesses do mercado e ressaltar princípios de qualidade e eficiência na formação, as prescrições se aproximam das perspectivas instrumentais. As discussões sobre conhecimento no campo do currículo são abordadas a partir de diferentes perspectivas: instrumental, progressivista e crítica. A perspectiva instrumental apoia-se nos pressupostos da razão instrumental, “que busca sua legitimação pelo atendimento eficiente a determinados fins, sem problematizar os processos que levam a esses fins” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 73). Nessa perspectiva o conhecimento a ser selecionado para o currículo deve estar vinculado à formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica (LOPES; MACEDO, 2011).

A partir dos pressupostos da teoria crítica reconceituada (KINCHELOE; MCLAREN, 2006), argumenta-se que, embora as prescrições do IFMG contenham alguns traços das teorias críticas e abram caminhos para os *campi* elaborarem coletivamente os PPCs, elas cedem espaço aos interesses de poder do mercado que sobrepujam os interesses dos demais grupos sociais. As prescrições revelam uma prevalência da racionalidade técnica e do discurso eficientista, seja ao enfatizarem questões relacionadas à organização, eficiência e avaliação, seja ao ignorarem os conceitos relacionados à emancipação, relações sociais de produção, identidade e diferença, característicos das teorias críticas e pós-críticas (SILVA, 2016). Contudo nota-se um movimento interessante no sentido de rever continuamente as prescrições,

indicando que podem ser transformadas pelas intervenções operadas pelos coletivos dos *campi*, posto que o ambiente institucional é democrático e dinâmico.

5.1.2. Os campi da região metropolitana e seus PPCs

Compuseram o referencial empírico da análise documental os PPCs de dez cursos de EMI dos quatro *campi* integrantes da pesquisa, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Ensino Médio Integrado (EMI) nos *campi* do IFMG, Região Metropolitana

<i>Campus</i>	Abertura do <i>campus</i>	Início do EMI	Versão do PPC em análise	Cursos de EMI ofertados
1	2010	2014	2016	Automação Industrial; Mecânica; Química
2	2010	2017	2017	Administração; Eletroeletrônica; Informática
3	2010	2015	2017	Administração; Eletrônica; Informática
4	2014	2014	2015	Edificações

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados dos PPCs.

Os textos dos PPCs refletem a fragmentação entre formação propedêutica e profissional, com ênfase na formação técnica do profissional, embora essa ênfase não se expresse na matriz curricular, que reserva aproximadamente um terço da carga horária total do curso à formação técnica e profissionalizante. Essa fração é aproximada, visto que alguns cursos têm disciplinas que incorporam saberes oriundos da formação geral e profissional, numa perspectiva integradora, como os cursos do *Campus* 2, que em sua organização curricular contemplam um Núcleo Articulador¹¹.

Embora os cursos tenham cargas horárias elevadas e enfatizem a preparação do estudante para a inserção no mundo do trabalho, nenhum deles inclui o estágio na matriz curricular, sendo essa uma atividade não obrigatória. Os alunos podem realizar estágio não-obrigatório como atividade optativa, porém, como cumprem jornada escolar integral, na maior parte das vezes a realização torna-se inviável. Um dos PPCs justifica a ausência de atividades de estágio, respaldando-se num parecer do CNE:

¹¹ De acordo com os PPCs do *Campus* 2, o Núcleo Articulador é relativo a conhecimentos do Ensino Médio e da educação profissional, que destacam mais propriamente o caráter interdisciplinar da formação. São disciplinas que estimulam a articulação do núcleo estruturante ao tecnológico e atuam como disciplinas “âncoras” para práticas interdisciplinares.

A posição adotada [...] se respalda no parecer CNE/CEB nº 35/2003, que preconiza a dispensa do estágio para cursos onde a atividade prática em laboratório pode suprimir adequadamente a necessidade de “praticagem profissional” (PPC de Mecânica, *Campus 1*, p. 224).

O Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2013) indicou alguns problemas a serem superados pela Rede, entre eles, a carência da infraestrutura física do *campus*, motivo de insatisfação da maioria dos docentes. No relatório foram identificadas deficiências estruturais com maior predominância em escolas inauguradas a partir de 2011. De acordo com Ferreira, Andrade e Souza (2018), infraestrutura deficiente ou inadequada também é um problema constatado na maioria dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que passou por acelerado processo de expansão.

Tais dificuldades repetem-se em três dos quatro *campi* estudados, cuja implantação teve início em sedes provisórias, com longos períodos de atividades em instalações inadequadas, à espera da conclusão das obras da sede própria, que se alongaram por seis a sete anos. O *Campus 4* iniciou suas atividades em sede própria, porém num prédio que não foi construído para abrigar um IF.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos *campi* inaugurados na última década, o ritmo de expansão dos IFs continuou acelerado. O Plano de Expansão da rede federal de EPT passou por três etapas: Fase 1 (2005-2007), Fase 2 (2007-2010) e a Fase 3 (2011-2014). Na primeira, foi anunciada a construção de 64 *campi* dos IFs; na segunda, previa-se a instalação de 150 novas unidades de ensino que, somadas às 64 da fase anterior, atingiriam o total de 214. A Presidenta Dilma Rousseff deu continuidade à expansão e seu projeto era elevar a rede federal à configuração de mil unidades até o ano de 2020 (SOUZA; SILVA, 2016). Em 2016 havia 644 *campi* em funcionamento no país (BRASIL, 2016).

Além da falta de infraestrutura dos *campi* e do estágio não obrigatório, nota-se nos documentos analisados a ausência de referências que relacionem a formação à dimensão da cultura. A Lei nº. 11.892/2008 determina que a oferta formativa dos IFs seja “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”

(inciso IV do artigo 6º. da Lei 11.892/2008). As DCNEM (BRASIL, 2012) reconhecem a centralidade da cultura ao destacar a necessidade de integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Os PPCs priorizam a dimensão do trabalho e incorporam as dimensões da ciência e tecnologia. Contudo a dimensão da cultura está invisibilizada nos documentos analisados e isso indica uma divergência em relação às diretrizes dos IFs e das DCNEM. Nesse ponto é importante retomar a discussão sobre o conceito de cultura.

Há diferentes entendimentos acerca do conceito de cultura. No documento Base da EPT, cultura “corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (BRASIL, 2007, p. 40). Nas DCNEM, é o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Sob a ótica dos Estudos Culturais, a cultura é “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2016, p. 133). O conceito derivado da antropologia social define cultura como o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (MOREIRA; CANDAU, 2007).

O que se observa é que a perspectiva instrumental ainda paira sobre os currículos dos cursos profissionalizantes que privilegiam o conhecimento técnico em detrimento da formação integral. A crítica neomarxista desvelou as relações entre o conhecimento técnico e a estrutura e funcionamento da sociedade capitalista, devido a sua relevância para a economia e a produção. Porém “é esse tipo de conhecimento que acaba sendo visto como tendo prestígio, em detrimento de outras formas de conhecimento, como o conhecimento estético e artístico, por exemplo” (SILVA, 2016, p. 48).

Um estudo desenvolvido pela PROEN revelou que as matrizes curriculares dos cursos de EMI do IFMG atribuem pouco espaço para as disciplinas de Artes, Sociologia e Filosofia, enquanto priorizam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (IFMG, 2018). Os PPCs confirmam essa tendência e revelam que a formação do sujeito em todas as suas dimensões é pouco abordada, apesar da formação integral ser um princípio citado em todos os PPCs. Essa configuração reforça uma hierarquização disciplinar, em que

se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo. Nessa hierarquia, separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Há uma valorização explícita da dimensão do trabalho na maioria dos PPCs analisados. As referências ao mercado de trabalho são recorrentes, como ilustra esse excerto:

Objetiva-se com isso, não só atender às expectativas do mercado e da sociedade em relação a esses profissionais, mas também desenvolver nestes um senso de protagonismo, necessário para que eles se destaquem ainda mais no mercado de trabalho e busquem por caminhos de sucesso (PCC Automação Industrial, *Campus 1*, p. 19).

Resultados semelhantes foram apresentados por Bresci (2017), que pesquisou o currículo do *campus* Inconfidentes, pertencente ao IFSULDEMINAS. A autora aponta que a formação profissional desse *campus* esteve atrelada ao mercado de trabalho, numa perspectiva utilitarista e muito distante do que se preconiza para uma formação integrada de nível médio. A dualidade permanece mesmo após o delineamento de uma nova proposta formativa no século XXI, na qual persiste a centralidade do trabalho enquanto profissionalização.

O foco dos PPCs na formação para o trabalho pode ser um reflexo do PPI e uma consequência da estrutura sugerida pelo documento da PROEN, que orienta a elaboração dos PPCs. Esse documento indica que o tópico que trata da concepção do curso contenha os seguintes itens: concepção filosófica e pedagógica da educação; diagnóstico da realidade; perfil profissional de conclusão; objetivos do curso; e justificativas para sua proposição. Essa orientação fundamenta-se nas DCN-EPT e no item relativo ao perfil profissional de conclusão a orientação fundamenta-se especificamente no Art. 17 das DCN-EPT.

Art. 17 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo.

Parágrafo único. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado (BRASIL, 2012a).

Numa perspectiva burocrática de atendimento às DCN-EPT, os PPCs privilegiam a dimensão do trabalho e não avançam na discussão do projeto de cidadão a ser formado, seus valores, sua contribuição para a sociedade e desenvolvimento humano, como sugere o documento orientador da PROEN. Essa supervalorização da formação profissional pode comprometer a formação integral e conduzir a “uma semiformação cultural, uma vez que impõe limites à realização da formação de modo a conduzir o homem à autorreflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação” (SILVA, 2008, p. 4).

Em linhas gerais os PPCs não privilegiam a dimensão da cultura, contudo em alguns deles essa dimensão se faz presente ao reconhecer a importância da rede de significações na construção curricular, como nesse excerto do PPC do *Campus 3*, que afirma que o princípio pedagógico adotado “permite pensar os cursos de forma flexível, com uma ampla rede de significações, e não apenas como um lugar de transmissão do saber” (PPC de Administração, *Campus 3*, p. 12).

De um modo geral, os PPCs se fundamentam na lógica disciplinar, visivelmente elaborados para atender às normativas, focados na formação técnica, e não enunciam a proposta pedagógica do *campus*, evidenciando pouca autonomia e protagonismo do coletivo escolar na definição de um norte para a formação oferecida. Embora não esteja explícito, os textos dos PPCs remetem às teorias tradicionais de currículo, que tomam o conhecimento existente como inquestionável. A ausência de referências, na maioria dos PPCs, sobre as disputas em torno do currículo e a luta travada entre os diferentes grupos sociais pela imposição dos sentidos e significados de suas culturas na sociedade é um indicativo do assentimento de uma cultura de caráter universal. A proposta contida em alguns PPCs parte do princípio de que existe um conhecimento universal e natural que deva fazer parte de um currículo que forme para o trabalho, admitindo uma crença na harmonia social e eliminando as contradições sociais (LOPES; MACEDO, 2011), como aludem os excertos abaixo:

Os conteúdos do ensino básico foram definidos com o intuito de prover os discentes dos conhecimentos exigidos pela sociedade brasileira para pessoas egressas de um nível médio de ensino [...] Objetiva-se desenvolver um perfil de aluno capaz de lidar com quaisquer desafios técnicos existentes na indústria, hábil em buscar e assimilar informações e capaz de se adaptar rapidamente às constantes mudanças tecnológicas experimentadas pela área, e assim manter-se atualizado e competitivo no mercado por muitos anos após de sua formatura. Além disso, o curso também proporcionará ao aluno

conhecimentos e capacidade de dar continuidade a seus estudos em outros níveis de ensino (PPC de Automação Industrial, *Campus 1*, p. 14).

Para o educando, uma formação de ensino básico e profissional num mesmo espaço-tempo, significa sua inserção de forma mais segura no mundo do trabalho e, conseqüentemente, melhoria na qualidade de vida, bem como sua garantia da continuidade nos estudos em nível superior (PPC de Automação Industrial, *Campus 1*, p. 15).

Os fragmentos reforçam a visão instrumental do EM, que o concebe como uma ponte para algo que está porvir, seja a inserção no mundo do trabalho ou a próxima etapa dos estudos. A formação dos jovens, suas demandas e seu presente são invisibilizados nos projetos. Admitem-se como suficientes as prescrições e regulamentações definidas na esfera federal, visto que muito pouco se acrescenta nos PPCs no que concerne às demandas da comunidade escolar. O comprometimento com as múltiplas necessidades sociais e culturais dos que convivem na escola não está expresso nos PPCs, embora a PROEN aponte essa preocupação em seus documentos orientadores. As particularidades do projeto localizam-se nas ementas e bibliografias dos componentes curriculares, que via de regra são elaboradas individualmente, numa perspectiva disciplinar, a partir da concepção de mundo e de sujeito que cada professor traz consigo e que nem sempre considera as particularidades que se apresentam no contexto escolar.

Os PPCs do *Campus 2* trazem algumas particularidades, pois se apresentam como um projeto mais autoral e mais alinhado à proposta dos IFs de minimizar a dualidade entre a formação propedêutica e profissional. Talvez isso se deva ao fato desse *campus* não ter experimentado a pressa para implementar o EMI imposta aos demais *campi* e do seu coletivo docente ter desfrutado de mais tempo para elaborar os PPCs ao longo do segundo semestre de 2016.

Os PPCs desse *campus* são menos burocráticos e fornecem mais elementos para os docentes construírem suas propostas curriculares, comparados aos demais. Eles também apresentam uma concepção mais integrada de educação e utilizam termos que explicitam uma formação que vai além da profissional, tais como “profissional-cidadão” e “desenvolvimento pessoal e profissional”.

Seus documentos incorporam, ainda que timidamente, as orientações presentes nas DCNEM.

Em consonância aos princípios das DCNEM, reconhece-se que toda formação é a um só tempo geral e profissional. Os cursos técnicos integrados

ao Ensino Médio no *campus* buscarão desenvolver uma formação para cidadania por meio, sobretudo, de projetos interdisciplinares desenvolvidos ao longo do curso (PPC *Campus 2*, p. 43).

Outro ponto a destacar é o reconhecimento e a valorização da diferença, como um de seus princípios norteadores.

Pretendemos estimular que o(a) profissional em formação desenvolva habilidades e atitudes diferenciadas que permitam a ele atuar como cidadão consciente dos seus direitos e deveres profissionais e sociais, especialmente aqueles relacionados com a valorização das diferenças, com a liberdade de expressão e com o comportamento ético e legal na condução das suas atividades profissionais (PPC *Campus 2*, p. 26).

Os PPCs do *Campus 2* apontam com mais clareza sua proposta metodológica, valorizando e sistematizando o trato interdisciplinar dos conhecimentos ao apresentar os “Núcleos Politécnicos”, que estimulam a articulação do núcleo estruturante ao tecnológico e atuam como disciplinas “âncoras” para práticas interdisciplinares. Apresenta também o “Projeto Integrador”, que é uma atividade de articulação profissional desenvolvida pelos estudantes ao longo do curso, tendo por objetivo a construção de um campo de intervenção no mundo do trabalho por meio do diálogo e da prática interdisciplinar sobre um problema prático.

Embora o *Campus 2* seja o único que apresente PPCs com uma estrutura detalhada para o desenvolvimento da integração curricular, há outros *campi* que revelam intenções nesse sentido. Os PPCs do *Campus 3* contêm inúmeras citações acerca de trabalho interdisciplinar e integração entre área técnica e de formação geral, mas não apresentam elementos suficientes para os docentes construírem suas propostas curriculares nessa perspectiva. Em busca de interdisciplinaridade e integração, o PPC do *Campus 4* cita alguns exemplos de projetos, semelhantes às propostas do *Campus 2*, contudo não há detalhes a respeito de como serão desenvolvidos.

Saviani já havia alertado sobre os riscos de confiar à interdisciplinaridade a responsabilidade da educação politécnica; ele critica propostas interdisciplinares que se resumem à simples justaposição de disciplinas, entretanto reconhece que seria até admissível que em certos contextos se aja assim, à medida que não se tenha condições para avançar mais.

Acreditava-se que, pela via da interdisciplinaridade se iria superar a fragmentação do conhecimento, mas é preciso ter presente que a noção de interdisciplinaridade pode conter o risco apenas de uma justaposição. A

própria noção, de certa forma, envolve o pressuposto da fragmentação. (SAVIANI, 2003, p. 142).

Bezerra (2013) analisou 62 matrizes curriculares e 22 PPCs de EMI dos IFs entre os anos de 2010 e 2012. Constatou que a maioria das matrizes curriculares se limita a justapor em uma grade os componentes curriculares de formação básica e técnica e suas respectivas cargas horárias, acrescentando que

Não foram identificadas nas matrizes curriculares catalogadas, portanto, indícios de uma organização curricular que relacione os conhecimentos de formação geral e formação profissional, o que nos permite afirmar que a histórica dualidade dessas formações está presente nesses documentos institucionais (BEZERRA, 2013, p. 94).

A maioria dos PPCs analisados por Bezerra objetivava somente fins profissionalizantes. Quanto à integração curricular, quase todos “não mencionaram, e muito menos especificaram, se e como suas organizações curriculares miram para a integração entre a formação geral e formação profissional” (BEZERRA, 2013, p. 110).

Entre os PPCs analisados no presente estudo, observa-se a justaposição de matrizes curriculares da formação geral e profissional identificada no estudo de Bezerra, contudo dois *campi* mencionaram em seus PPCs uma organização curricular que mira a integração, sendo que um deles, o *Campus 2*, detalhou estratégias para esse fim – os “Núcleos Politécnicos” e o “Projeto Integrador”. Esse *campus*, diferentemente dos demais, apresenta nos textos dos PPCs pressupostos para a formação integral e o compromisso com Educação Básica ao amparar-se nas DCNEM. Ressalta-se que seus PPCs são os mais recentes, tendo sido finalizados em 2017. Esse dado permite supor que os demais *campi* estejam discutindo seus PPCs e suas práticas no sentido de aprimorar a integração curricular e que suas próximas versões incorporem os avanços resultantes dessas discussões.

Para Lopes (2008), a organização curricular nas escolas permanece centrada nas disciplinas escolares, mesmo quando propostas de currículo integrado são valorizadas. Embora as diretrizes curriculares orientem a adoção de eixos estruturantes e integradores para o currículo do EM, elas não foram capazes de desconstruir a matriz disciplinar, um dos entraves para a construção de um currículo integrado. Segundo Lopes e Macedo (2002) a matriz disciplinar é uma tecnologia de organização curricular que desenvolve mecanismos de organização e controle da escola.

Por um simples quadro de horário escolar, são definidos e controlados os conteúdos a serem ensinados, as atividades de professores e de alunos, bem como o espaço e o tempo dessas atividades. A utilização da tecnologia de organização disciplinar, no entanto, não impede, ao longo da história do currículo, a organização de diferentes mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas ou pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas (LOPES, 2008, p. 82).

Quando o coletivo escolar se liberta do controle do quadro de horário escolar, quando ele desfruta de tempos coletivos, potencializam-se as possibilidades de construir um currículo integrado. O *Campus 2*, que gozou de tempos e espaços privilegiados para a construção curricular, em relação aos outros três *campi*, conseguiu desenvolver PPCs que se aproximam da pretendida integração curricular. Além disso, é o que oferece o curso com a menor¹² carga horária de aulas, entre todos os cursos do IFMG (IFMG, 2018). A ampliação dos tempos e espaços fora de sala de aula pode ser muito benéfica também para os estudantes do EMI, pois desse modo há maior flexibilidade para engajamento nos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos nos *campi*, além de favorecer a participação em atividades de monitoria, de estágio, do grêmio estudantil e de sociabilidades juvenis.

Com exceção do *Campus 2*, os PPCs elaborados pelos *campi* quase sempre se restringem aos itens obrigatórios, abordando apenas superficialmente os aspectos relacionados às concepções pedagógicas do *campus* e deixando dúvidas acerca do processo de elaboração enquanto fruto de discussões coletivas. Em sua maioria, os PPCs são documentos burocráticos, que atendem às exigências da Reitoria e pouco orientam a respeito da formação integral que a instituição se propõe a oferecer. Essa lacuna pode dificultar a integração pretendida para essa modalidade de ensino e favorecer o isolamento e fragmentação dos diferentes componentes curriculares integrantes de um mesmo curso, assim como o isolamento dos diferentes cursos de um mesmo *campus*.

A centralidade das discussões no interior da rede federal está voltada à sua função social e à ampliação da oferta do EMI e da EPT para toda a sociedade brasileira,

¹² Entre os *campi* estudados, o curso com menor carga-horária é o de Administração – *Campus 2*, com 3.100 horas (mínimo exigido para esse curso), e o de maior carga-horária é o de Mecânica – *Campus 1*, com 3.465 horas, que excede em 265 horas o mínimo previsto. Há cursos no IFMG com situação alarmante, como o curso de Meio Ambiente do *campus* Governador Valadares, que tem 4.360 horas, sendo que a carga-horária mínima para esse curso é de 3.200 horas (IFMG, 2018).

inclusive na modalidade EJA, contudo, com a criação dos IFs, houve um deslocamento dessas discussões.

A criação dos IFs deslocou essa centralidade para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a estrutura administrativa das novas instituições, para a ocupação dos novos cargos criados e para a construção dos prédios, inclusive das reitorias. Tudo isso com muita pressa, reduzindo-se a noção de construção de escolas à de edificação dos prédios, adotando-se como eixo orientador a necessidade de que essas escolas entrassem em funcionamento de forma imediata (MOURA, 2012, p. 63).

Diante desse processo acelerado, Moura (2012) alertou que corria-se o risco de negligenciar a construção de projetos políticos-pedagógicos bem fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade regional das novas unidades. Além disso, alertou para o necessário investimento na formação pedagógica dos jovens professores que estavam ingressando nos IFs – mestres e doutores recém-formados –, muitos deles bacharéis com poucos conhecimentos na área da educação e mais especificamente no campo da educação profissional, campo ausente até mesmo nos currículos das licenciaturas.

A descentralização e a expansão da rede federal assumem importante função na oferta de EMI em regiões periféricas e desprovidas de recursos, e, como ressalta Moura (2012), também caberia à rede federal atuar em regime de mútua cooperação com as redes estaduais no sentido de contribuir para que elas cumpram sua função, visto que os estados são constitucionalmente responsáveis por garantir o EM à população. Nesse ponto vale ressaltar que a acelerada expansão foi providencial, principalmente nas regiões periféricas, pois possibilitou a milhares de estudantes a oportunidades de ingressarem em instituições que estão apresentando forte demanda¹³ para o EMI. Além disso, as comunidades no entorno dos IFs podem se beneficiar dos seus projetos de pesquisa e extensão e dos cursos de formação inicial e continuada (FIC).

A adoção dos eixos estruturantes trabalho, ciência, tecnologia e cultura na construção de um currículo integrado demanda maior articulação, seja internamente entre as próprias secretarias do MEC, seja na articulação do MEC com os estados e municípios brasileiros. Efetivar esse currículo integrado nas escolas, a partir de uma

¹³ O processo seletivo para ingresso em 2019 no curso de Química – *Campus1* foi o mais concorrido do IFMG, com 12,2 candidatos/vaga. A média dos cursos dos quatro *campi* que integraram a pesquisa foi de 7,9 candidatos/vaga.

Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/diretoria-de-avaliacao-divulga-relacao-candidata-vaga-do-vestibular-2019>.

política educacional isolada, é muito difícil, pois requer articulação intersetorial entre o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Trabalho¹⁴ e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Agrário, entre outros. Além disso, faz-se necessário envolver toda a sociedade e dialogar com ela por meio dos movimentos sociais e entidades afeitas à questão. Esse diálogo também deve se efetivar nas instituições de ensino superior e em seus processos de formação inicial e continuada de professores (MOURA, 2012).

Foi possível identificar nos PPCs alguns rastros no sentido da educação politécnica e omnilateral pretendida para o EMI dos IFs, ou seja, rastros do que foi formulado na dimensão macro, contudo a maioria desses documentos incorpora o discurso neoliberal ao atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o trabalho e na afirmação de uma identidade baseada no mercado (NEIRA; NUNES, 2009). Desse modo, a maioria dos PPCs apresenta características similares às prescrições do IFMG, por também revelar uma prevalência da racionalidade técnica e do discurso eficientista, seja ao enfatizarem questões relacionadas à organização, eficiência e avaliação, seja ao ignorarem os conceitos relacionados à emancipação, relações sociais de produção, identidade e diferença, característicos das teorias críticas e pós-críticas. Embora os PPCs dos *campi* reproduzam normativas dos IFs, como excertos das DCN-EPT e da Lei nº. 11.892/2008, a maioria deles demonstra apropriações que se aproximam mais das concepções contidas nas prescrições do IFMG do que das concepções presentes nos documentos fundantes dos IFs.

5.2. As narrativas da pesquisa

Nesta seção serão apresentadas e discutidas as narrativas dos sujeitos que se encontram em diferentes posições do desenvolvimento curricular. O Gestor narra do ponto de vista de quem participa da formulação das políticas para o currículo do IFMG e acompanha o seu desenvolvimento fundamentando-se nos dados e informações fornecidos pelos *campi*. Os professores de EF narram como foi o processo de construção dos PPCs do seu *campus* e como foi construída e desenvolvida a proposta curricular do seu componente. Os estudantes que integraram o grupo focal narram

¹⁴ Criado em 1930, o Ministério do Trabalho foi extinto em 2019, um ano após a Reforma Trabalhista. Além do Ministério do Trabalho, foram extintos outros seis Ministérios: Transportes, Portos e Aviação Civil; Indústria, Comércio Exterior e Serviços; Esporte; Cidades; Cultura; Segurança Pública.

coletivamente suas percepções sobre o currículo e fornecem pistas acerca de seus efeitos.

Os dados produzidos a partir das narrativas foram confrontados com as prescrições e analisados na perspectiva tridimensional, a fim de favorecer a interpretação daquilo que é particular e que se localiza na dimensão micro sem perder de vista as dimensões mezo e macro, que representam, cada qual com sua amplitude, as determinações comuns do IFMG, da EPT e das políticas para o EM. A análise empreendida buscou relacionar “os problemas cotidianos enfrentados pelos indivíduos com as questões públicas do poder, da justiça e da democracia” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 291), por meio da hermenêutica crítica. “A finalidade da análise hermenêutica é desenvolver uma forma de crítica cultural que revele as dinâmicas do poder dentro dos textos sociais e culturais” (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 288).

Antes de explanar e analisar as narrativas, os sujeitos da pesquisa serão apresentados, a fim favorecer a localização do ponto de vista dos narradores e auxiliar a interpretação de suas narrativas.

5.2.1. O Gestor

A entrevista semi estruturada com o Diretor de Planejamento e Desenvolvimento Educacional, na Reitoria do IFMG foi realizada de acordo com o roteiro disponível no Apêndice D. O Diretor entrevistado foi citado na pesquisa como “Gestor”.

O Gestor é bacharel e licenciado em Filosofia, mestre em Filosofia e professor de Filosofia do IFMG desde 2013. Antes de assumir o cargo de Diretor, foi membro da Comissão Permanente do Pessoal Docente (CPPD) por 2 anos. Como diretor fez um trabalho basicamente de coleta e sistematização de informações para entender o cenário de oferta de cursos do IFMG, a fim de construir políticas a partir desse diagnóstico. Em 2018 ele se afastou do cargo de diretor e iniciou seu doutorado em Educação.

O primeiro contato foi realizado no dia 04 de outubro, quando enviei um e-mail para a PROEN explicando as demandas da pesquisa. A secretária encaminhou meu e-mail para o Gestor, contudo, como não houve retorno, na semana seguinte foi enviada outra mensagem para o setor e uma nova mensagem para o e-mail do Gestor. Sem respostas por e-mail, a 4ª tentativa de contato foi por meio de ligação telefônica, quando

consegui conversar com o Gestor e agendar a entrevista, que foi realizada no dia 25 de outubro de 2017.

O Gestor me recebeu em sua sala de trabalho, que era compartilhada com outros 2 servidores. Houve uma conversa inicial, para nos conhecermos um pouco melhor enquanto ele salvava no meu *pendrive* arquivos contendo os PPCs dos *campi*, conforme eu havia solicitado, e uma planilha com o levantamento da carga horária dos cursos de EMI de todos os *campi* do IFMG, que ele quis compartilhar comigo por entender que seriam úteis à pesquisa. Essa planilha era a síntese de um trabalho que ele havia realizado com sua equipe, com o intuito de registrar, organizar e comparar as matrizes curriculares dos 17 cursos de EMI oferecidos nos *campi* do IFMG. A planilha faz parte de um amplo levantamento quantitativo realizado pelo setor, sobre os cursos ofertados no IFMG. Percebi que ele estava bastante envolvido com essa tarefa e interessado em discutir os dados reunidos.

Após esse contato inicial, ele me conduziu a uma sala de reuniões, na qual demos início ao protocolo da entrevista, num ambiente um pouco mais reservado, contudo, acessível às demais pessoas que circulavam naquele andar. Nessas circunstâncias, foram inevitáveis algumas poucas interrupções, por parte das pessoas que cumprimentavam o Gestor e que por vezes emendavam breves diálogos. A entrevista teve duração de 1 hora e 32 minutos e ao seu término o Gestor confessou que a narrativa teve um tom de desabafo e me agradece por isso.

5.2.2. Os professores de Educação Física

As entrevistas narrativas com os professores de EF dos quatro *campi* da região metropolitana foram realizadas em novembro de 2017 e planejadas conforme o roteiro disponível no Apêndice E. Como eles não apresentaram sugestões de codinomes e deixaram ao meu critério essa definição, preferi identificá-los de acordo com o *campus*, ou seja: Professor *Campus 1*; Professor *Campus 2*; Professor *Campus 3*; e Professor *Campus 4*.

Os quatro docentes concluíram a formação inicial em EF na UFMG, no início da década de 1990. São pós-graduados e acumulam vasta experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. São servidores concursados como professores EBTT, com cargos de 40 horas e dedicação exclusiva, exceto a Professora do *Campus 3*, que tinha um

cargo de 20 horas, em virtude dos arranjos específicos do seu *campus*. Em cada *campus* havia um único professor de EF quando o EMI foi inaugurado, contudo, devido à ampliação no número de vagas de EMI, no *Campus* 1 houve a nomeação de mais uma professora em 2016.

O contato para agendar a entrevista foi realizado por e-mail ou WhatsApp e ocorreu sem dificuldades. Eu conhecia os quatro educadores e talvez isso tenha facilitado o processo, pois todos foram muito solícitos. Eles escolheram o local e horário para a entrevista, que foi realizada individualmente.

A construção e o desenvolvimento das propostas curriculares de EF nos quatro *campi* estudados foi a questão central das entrevistas narrativas com os professores. Essa questão deslanchou longas narrativas, pelas quais os professores contaram minuciosamente como construíram a proposta curricular para o *campus*. As narrativas, quase sempre, confidenciavam algo para a pesquisadora num movimento que sugeria um desejo de compartilhar, desabafar e dialogar. Houve certa intimidade entre entrevistadora e entrevistado(a) e isso proporcionou um sensível e fecundo encontro. Teixeira e Pádua (2006) discutem como ocorre esse encontro durante a entrevista narrativa.

Antes de tudo, a entrevista é um encontro sócio-antropológico, é uma relação intersubjetiva entre sujeitos que falam e ouvem, que sentem, que pensam, unindo afeto, razão e emoção. Nesta relação, cabe ao/a pesquisador/a a busca da informalidade, da espontaneidade e da confiança dos sujeitos que lhe emprestam suas vidas e histórias; pessoas que ao longo de suas narrativas lhes confiam suas lembranças, seus sentimentos, seus pensamentos; suas dificuldades, seus sonhos e quimeras. Quiçá, sua intimidade. Trata-se de um encontro entre sujeitos, com diferentes registros culturais, que exige do/a pesquisador/a uma fina escuta, para que seja um sensível e fecundo encontro. Neste sentido, é preciso haver da parte do/a entrevistador/a, uma sempre e renovada delicadeza no cuidado e zelo com o/a entrevistado/a. Sim, a delicadeza é bem maior e a exigência primeira das chamadas entrevistas em todas as suas modalidades (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p. 7).

Quando o entrevistado sinalizava o término da narração central, era apresentada a seguinte pergunta: *Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de me dizer?* Em todas as entrevistas essa pergunta gerou uma continuidade da narrativa central, seja acrescentando algo, seja esclarecendo alguns pontos ou resumindo sua narrativa. No meu entendimento, isso sugere que havia o desejo dos entrevistados de contar a sua história e de deixar claro seu posicionamento na narrativa. Ao mesmo tempo confirma a

validade do delineamento metodológico sugerido por Flick (2009) e Silva e Pádua (2010).

O Professor do *Campus 1* é Mestre em Educação e na época em que concedeu a entrevista estava afastado das atividades no *campus* para a conclusão do doutorado em Psicologia. Ingressou no IFMG em 2014, ano em que o EMI desse *campus* foi inaugurado. A entrevista foi realizada na Biblioteca da PUC Minas, onde ele habitualmente desenvolvia as atividades do doutorado, e teve duração de 1 hora e 33 minutos.

O Professor do *Campus 2* é Mestre em Educação e ingressou no IFMG em 2010 num *campus* do interior; sua transferência para o atual ocorreu em 2016, ano anterior à inauguração do EMI desse *campus*. A entrevista foi realizada no jardim da Faculdade de Educação da UFMG e teve duração de 50 minutos.

A Professora do *Campus 3* é Mestre em Educação e na época da entrevista estava cursando o doutorado em Lazer. Ela ingressou no IFMG em 2016, ano subsequente à inauguração do EMI nesse *campus*. Os estudantes do local não tiveram aulas de EF em 2015 devido ao atraso na sua nomeação. A entrevista foi realizada numa sala da Escola de Educação Física da UFMG e teve a duração de 40 minutos.

O Professor do *Campus 4* é Mestre e Doutor em Educação e ingressou no IFMG em 2014, ano da inauguração do EMI desse *campus*. A entrevista foi realizada numa sala do próprio *campus* e teve a duração de 61 minutos.

As categorias de análise emergem de narrativas elaboradas livre e espontaneamente pelos entrevistados. Os eixos de análise que emergiram das narrativas principais dos quatro professores foram construídos a partir da elaboração de quadros sinópticos de cada entrevista, que posteriormente foram comparados a fim de identificar “uma lógica mais coletiva e outras lógicas singulares dos sujeitos, realizando uma mediação entre o particular e o geral das narrativas” (SILVA; PÁDUA, 2010 p. 114-115). Esse processo resultou na identificação dos seguintes eixos, provenientes das narrativas centrais: 1) Pressa e precariedade; 2) Luta pela legitimação; 3) Escudos; 4) Desconstrução das representações de EF; 5) A diversidade das práticas corporais; 6) O compromisso e o diálogo com o aluno, e 7) Teoria e práxis. O quadro com a identificação dos eixos encontra-se no Apêndice F.

Ao término de cada entrevista eu solicitava aos professores o envio dos Planos de Ensino de 2016 e perguntava se havia interesse em participar de um grupo de discussão sobre o currículo de EF do IFMG. Todos afirmaram o interesse em participar desse grupo, e com base nessa resposta pretendo agendar o primeiro encontro desse grupo para o início do ano letivo de 2019, sugerindo como pauta a devolutiva da pesquisa. A gravação do áudio e a transcrição da entrevista foram enviadas para cada professor e para o Gestor e todos aprovaram o material.

5.2.3. Os estudantes integrantes do grupo focal

*Eu acredito é na rapaziada
que segue em frente e segura o rojão
eu ponho fé é na fé da moçada
que não foge da fera, enfrenta o leão
eu vou à luta com essa juventude
que não corre da raia a troco de nada
eu vou no bloco dessa mocidade
que não tá na saudade e constrói
a manhã desejada*

Gonzaguinha

Foram convidados para participar do grupo focal os alunos matriculados nos terceiros anos dos cursos de EMI do *Campus 1*. O convite foi realizado por meio de mensagem eletrônica, enviada por e-mail e WhatsApp, contendo um vídeo sobre os objetivos e o delineamento do grupo focal, acompanhado de um formulário para os interessados se inscreverem como voluntários. O grupo foi composto pelos doze jovens que se voluntariaram para participar da pesquisa. Os encontros foram realizados em três momentos durante os meses de agosto e setembro de 2018. Os roteiros que orientaram a conversa encontram-se disponíveis no Apêndice G. Todos os estudantes optaram por codinomes, criados individualmente por eles mesmos e comunicados à pesquisadora após o último encontro do grupo focal. Eles são identificados na pesquisa como: Axwell, Beyoncé, Camila, Catarina, Isabela, Lady Gaga, Luciene, Nicolas, Nozaz, Samantha, Skywalker e TT.

Os participantes do grupo focal preencheram individualmente um formulário eletrônico com informações pessoais, cujo objetivo era caracterizar o perfil do grupo. Em síntese, os doze jovens têm idade entre 17 e 19 anos, são estudantes dos cursos de EMI de Mecânica e Química, ingressantes no ano de 2016. A maioria avalia a formação

recebida no IFMG como boa ou muito boa, quatro avaliam como regular e nenhum deles classificou a formação como ruim ou péssima. Excetuando um estudante que reprovou em uma disciplina, todos os demais tiveram 100% de aprovação nas disciplinas cursadas. Metade deles reside em municípios diferentes de onde se localiza o *campus*. A distância média da residência ao campus é de 14 km. Apenas quatro cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública. Todos desejam ingressar no Ensino Superior, dez querem conciliar trabalho e estudo, embora somente cinco planejem trabalhar como técnicos e apenas quatro pretendam fazer um curso superior na mesma área em que estão se formando como técnicos. O Apêndice H apresenta informações detalhadas sobre os estudantes.

As aulas do EMI no *Campus 1* têm início às 7h20 e término às 17h40, com um intervalo de 15 minutos no meio da manhã e outro no meio da tarde. O intervalo para almoço tem duração variável, pois algumas turmas têm o 6º horário em alguns dias da semana, que vai das 11h45 às 12h35. No período da tarde algumas aulas começam às 13h15, enquanto outras começam às 14h05. Desse modo, uma turma pode ter até 10 aulas de 50 minutos por dia, assim como pode ter dias com alguns horários vagos. Ressalta-se que para muitos estudantes soma-se à jornada escolar um longo percurso de suas residências ao *campus*.

Os encontros foram realizados numa sala do *campus*, no intervalo do almoço, pois esse foi o horário indicado pelos estudantes. Sabendo dos tempos exíguos de que dispunham para almoçar, eu preparava um lanche a cada encontro, que ficava disponível numa mesa no canto da sala, durante toda a reunião. Alguns estudantes não tinham tempo para almoçar e optavam por fazer um lanche rápido durante a reunião antes de retomarem as aulas do período da tarde.

Ao iniciar o primeiro encontro, foi solicitado que se apresentassem e dissessem em uma palavra o sentimento em relação ao IFMG. *Desgaste* foi a palavra citada por quatro estudantes, *cansaço* foi citada duas vezes, e as seguintes foram citadas uma vez: *confusão*, *desespero*, *estresse*, *sufoco* e *união*. Um dos participantes chegou atrasado e não participou desse momento.

A maioria dos estudantes foi muito assídua e pontual nos encontros, sendo que oito participaram de todos, dois faltaram uma vez e dois faltaram duas vezes. A estudante Nozaz foi a única que não se manifestou verbalmente no grupo focal, contudo participou atentamente de todos os encontros com uma escuta ativa. Tive o cuidado de

intervir em alguns momentos da discussão a fim de garantir o direito de fala para todos, mas cada um participou ao seu modo. Percebi que alguns estudantes eram mais falantes, outros mais contidos, porém, de modo geral, todos se mostraram interessados e envolvidos com a discussão.

Quando as transcrições ficaram prontas, preparei um texto para apresentar os dados produzidos no grupo focal. Esse texto foi disponibilizado para os estudantes em formato eletrônico, e após uma semana nos reunimos no *campus* para discuti-lo. No início da reunião cada estudante recebeu uma cópia impressa do texto, fizemos uma leitura coletiva e esclarecemos dúvidas. Os estudantes tiveram liberdade para alterar os textos descritivos ou interpretativos, assim como suas próprias narrativas, por meio de anotações na cópia recebida. Poucos estudantes sugeriram alterações, que se relacionaram ao aprimoramento da redação, sem alteração do sentido. Uma estudante pediu para acrescentar uma frase que ela formulou em consequência de uma reflexão ocorrida durante a leitura coletiva. Dois estudantes não puderam participar dessa reunião, contudo comunicaram por meio do WhatsApp que não queriam alterar nada.

Após revisar o texto contendo os dados produzidos no grupo focal, ele foi acrescido de informações introdutórias e de considerações provisórias da pesquisadora, com a finalidade de oferecer uma devolutiva. Enviei para os diretores do *campus* e para as pedagogas, pois estes foram os sujeitos que autorizaram e colaboraram com a realização do grupo focal. O texto enviado encontra-se disponível no Apêndice I.

5.3. O currículo analisado a partir das narrativas dos sujeitos

O coletivo escolar talvez não coadune com o projeto neoliberal expresso nos PPCs e o desenvolvimento curricular pode revelar outros rumos. A análise das narrativas permitiu acessar o modo como os sujeitos vivem, leem e interpretam as estruturas e como o currículo em ação representa uma inflexão em relação ao que está prescrito, indicando que as diferentes vozes que compõem o currículo em ação estão produzindo uma interessante polifonia, embora com acordes dissonantes quando comparados à “partitura”.

5.3.1. O currículo integrado

A acelerada expansão do IFMG dificultou o trabalho de gestão institucional devido às urgências associadas à abertura de novos *campi* e de novos cursos, assim como dificultou o trabalho docente, pois os *campi* inaugurados a partir de 2009 passaram longos períodos sem infraestrutura adequada. O histórico dos *campi*, descrito nos PPCs, forneceu pistas sobre o processo conturbado de instalação dos novos *campi* e as narrativas dos professores apontaram nessa mesma direção. Dos quatro professores de EF entrevistados, três destacaram a infraestrutura inadequada como um fator determinante na construção de suas propostas curriculares. O Professor do *Campus 1* relata algumas dificuldades.

Eu imaginei que tinha espaços, digamos assim, mais usados para as aulas de Educação Física, pátio, quadra, entre outros, só que quando eu fui ao *campus*, eu não vi nada disso e aí o prognóstico era de construir uma proposta curricular de Educação Física na qual a grande maioria das aulas iria ocorrer dentro de sala de aula, então um baita desafio né? [...] e o prognóstico pra mudança de *campus* não era muito favorável, ficamos 2 anos nesse *campus*, e praticamente sem material nenhum, porque era um *campus* que estava iniciando (Professor *Campus 1*).

O professor do *Campus 2* foi o único que não incluiu em sua narrativa as questões referentes à inadequação da infraestrutura. Cabe ressaltar que esse *campus* não sofreu o apressamento para iniciar as atividades do EMI como os demais, visto que elas só tiveram início em 2017, após a mudança para o prédio definitivo e após a realização de discussão coletiva para a construção dos PPCs.

A inadequação e a insuficiência da infraestrutura observada na maioria dos *campi* desse estudo não são um caso isolado, sendo este um problema identificado como causa de insatisfação da maioria dos docentes no Relatório da Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2013). De maneira similar, no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) a infraestrutura inadequada foi considerada como um fator prejudicial no trabalho dos professores e que compromete a qualidade do ensino (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018).

Nesse contexto de expansão, com obras em andamento, ampliação no quadro de servidores, escassez de materiais e equipamentos, o Gestor aponta que houve aligeiramento da construção curricular nos *campi* e ausência de diretrizes da PROEN.

As decisões sobre o currículo ficaram a cargo dos *campi*, num histórico de construção muito acelerado, muito atabalhado. Na maior parte dos casos os currículos dos cursos foram construídos por grupos reduzidos, aí o pessoal sentava, propunha um currículo e aquele ficava sendo o currículo, é por isso que a gente chegou ao cenário de completa discordância, falta de diretriz, falta de um entendimento básico em torno da questão curricular, que é o que a gente tem hoje (Gestor).

A afirmação do Gestor sobre a reduzida participação do coletivo na construção dos PPCs coincide com a narrativa dos professores dos *Campi* 1, 3 e 4, que confirmaram a reduzida participação dos coletivos na construção da proposta curricular do *campus*. Quando muito, participaram os membros do colegiado, mas no geral foi um processo bem vertical. Vejamos a resposta do Professor do *Campus* 1 à seguinte pergunta: *Houve envolvimento de todos os professores, pedagogos, coordenadores, diretores, demais servidores, dos alunos, dos pais dos alunos, da comunidade e do entorno na construção do currículo do Campus 1?* “Não, foi de cima pra baixo mesmo, sabe, eu penso que no decorrer do processo essa perspectiva pode vir a acontecer”. Ele complementou tecendo uma crítica à falta de interdisciplinaridade na proposta do *campus*.

Na perspectiva de se construir alguns projetos interdisciplinares para os alunos, (nós temos dedicação exclusiva, né) muito pouco foi feito em relação aos projetos coletivos para os estudantes, isso necessita urgentemente de avanços. (Professor *Campus* 1)

A Professora do *Campus* 3 não participou da construção da proposta curricular dos cursos de EMI, pois quando iniciou suas atividades no *campus* a proposta já estava pronta. Contudo ela participou da revisão da proposta do curso de Eletrônica, porque era membro do colegiado, dando a entender que essa tarefa se restringiu a um pequeno grupo. A professora descreveu como ocorreu o processo de revisão do PPC do curso de Eletrônica:

Eu vi a participação desses atores, então tinha supervisor, tinha diretor, eles agendam encontros de discussão, então elaboram uma proposta. Eu fiz parte disso porque eu fiz parte do colegiado, se eu não estivesse no colegiado eu não teria participado desse momento [...] a proposição parte desse grupo, depois vai pra uma consulta pública, aí sim, essa consulta pública abre pra todos os professores. O documento fica disponível para contribuições, mas não é mais um diálogo, uma discussão, e aí tem um prazo pra que isso aconteça, depois disso o documento é formatado e vai para apresentação para pais e discentes, na sua representação, porque nos colegiados tem a representação discente, né, então o discente, ele participa desse processo porque ele está no colegiado, mas, assim, na hora que abre, não abre para todos os discentes, só na terceira etapa que os pais e todos os interessados são convidados [...] eu percebi pelo menos uma intencionalidade de participação coletiva na construção desses documentos (Professora *Campus* 3).

No *Campus 2* foi diferente; o professor afirmou que houve envolvimento do coletivo na construção da proposta, resultado obtido principalmente pelo tempo que eles tiveram para construção: foram seis meses de trabalho antes de iniciarem as aulas. Ele argumenta que isso favorece até hoje o diálogo entre os pares.

O *Campus 2* teve uma vantagem imensa, porque nós fomos para o *campus* sem os alunos terem chegado ainda, então nós tivemos 6 meses de construção de uma matriz curricular. Então, a matriz curricular foi construída e a gente conseguiu avanços, assim, incríveis, porque a gente tem avaliação global, que engloba todas as disciplinas, tanto do médio e do técnico que vingou. Nós temos um projeto integrador, cujo tema esse ano é sustentabilidade e que todas as disciplinas trabalham essa relação interdisciplinar, essa relação multidisciplinar ou duo-disciplinar acontece até na cobrança dessa avaliação global (Professor *Campus 2*).

A interdisciplinaridade é encarada como um desafio para o professor do *Campus 4*, que a percebe como uma possibilidade de minimizar a sobrecarga imposta aos estudantes que cursam um elevado número de disciplinas simultaneamente.

Eu não ministro meu conteúdo sem imaginar ou sem validar que eles tenham 18 disciplinas, então eu sempre propus atividades partilhadas com outros docentes, as chamadas atividades interdisciplinares, que é algo extremamente difícil de fazer porque nenhum de nós é formado, a gente não desenvolve competências na academia nessa direção, é uma discussão nova. Então essa é uma discussão que a gente faz aqui na escola, eu pontualmente consegui fazer alguns movimentos [...] mas a gente não tem muito sucesso, visto que isso demanda formação, isso demanda intencionalidade, isso demanda desejo, então a gente acaba tendo com os professores com os quais a gente dialoga (Professor *Campus 4*).

A interdisciplinaridade não é uma novidade, ela foi amplamente defendida nos PCN do EM, contudo, como ressalta Lopes (2008), numa abordagem ambígua, que não supera o discurso disciplinar. A formação de professores e os livros didáticos, de um modo geral, também não superaram o discurso disciplinar.

As suspeitas sobre a efetiva participação do coletivo na elaboração dos PPCs, derivadas da análise desses documentos, foram reforçadas pelo Gestor e confirmadas por três professores. Esse problema pode ter ocorrido devido ao aligeiramento da construção curricular, pois no *Campus 2* esse problema não foi relatado.

O Gestor argumentou que a pressa na formulação do currículo, aliada à ausência de definições da Reitoria, resultou em projetos pedagógicos centrados em uma matriz curricular que evidencia a fragmentação entre a formação básica e profissional, contrariando as normativas dos IFs e as DCN-EPT, que preconizam a construção do

currículo integrado. Ele avalia que as diretrizes são qualificadas, porém não foram apropriadas pelos *campi*; por isso, defende a retomada da discussão dos PPCs a partir dos pressupostos contidos nas diretrizes.

O nosso próprio documento de construção de matriz indica a separação da matriz básica da matriz profissional, ou seja, dentro dos projetos dos cursos integrados a gente carimba que ele não é integrado. A gente hoje percebe isso, esse documento para submissão de proposta de novo curso, matriz curricular, ele está justamente em fase final de reconstrução, digamos assim e aí a gente eliminou essa separação e a gente teve o cuidado de no documento fazer referência no momento em que o pessoal no *campus* vai precisar preencher a matriz, de fazer referência às nossas diretrizes curriculares, naquela parte em que ela fala dos núcleos para a construção do currículo integrado [...] a nossa legislação é progressista, ela é muito melhor do que a gente consegue fazer, no sentido de currículo [...] a nossa ideia é essa: trazer a tona de novo a diretriz curricular que a gente tem, que a gente julga muito qualificada e que a gente está longe demais dela (Gestor).

Contudo Bezerra (2013) alerta que não bastam as referências das diretrizes para construir um currículo integrado, seria necessário um esforço maior no sentido de construir uma proposta que supere os equívocos das diretrizes a fim de delinear estratégias de ação para a concretização da integração curricular.

O discurso acadêmico de formação politécnica/omnilateral/humana integral foi, na verdade, hibridizado de tal forma nas novas diretrizes curriculares que se as instituições de ensino seguirem somente suas prescrições continuarão perpetuando a dualidade entre formação propedêutica e formação profissionalizante dado que não saberão como colocar, realmente, em prática a integralização entre EM e EPT (BEZERRA, 2013, p. 114).

Os estudantes confirmaram a existência de problemas na integração curricular. Ao serem questionados sobre a integração dos componentes do núcleo básico com o técnico e sobre a interdisciplinaridade, perceberam uma nítida fragmentação. Eles sugeriram maior integração no currículo do EMI.

Parece que tem uma barreira entre os professores do médio e os professores do técnico. Em muitas coisas dá para juntar todo o contexto [...] uma coisa que podia englobar os dois tipos de mundos aqui, que é o mundo do médio e o mundo do técnico, juntava os dois e fazia uma experiência. Muitas matérias, eu vou falar da parte da Mecânica, com matérias de Física que a gente podia pegar a teoria da Física e a nossa prática do técnico, juntava os dois e fazia, sei lá, ou um projeto ou uma experiência (TT).

Então, eu acho que falta muito, em trabalho interdisciplinar, do técnico com o Ensino Médio. Eu estou tendo esse ano pela primeira vez porque eu nunca tive antes, a gente vai ter que fazer um biodigestor [...] então eu acho que eles deveriam aproveitar mais e fazer mais essa mistura entre o Técnico e Ensino Médio (Luciene).

A falta de integração curricular observada nos estudos de Moura (2012) e Bezerra (2013) é um fenômeno que se repete no IFMG, constatado pelas análises dos PPCs e pelas narrativas do gestor, dos professores e dos estudantes. Nesse caso, os problemas verificados nas DCN-EPT, nos PPI do IFMG e nos PPCs se refletiram na formação oferecida aos estudantes e a almejada formação profissional que predomina nos textos curriculares institucionais parece não ter sido alcançada a contento.

O Gestor avalia que as pessoas que estão ingressando agora nos IFs tem mais conhecimento sobre suas finalidades e diretrizes. Ele desabafa ao contar que os gestores que estão há mais tempo na rede federal têm conhecimentos aprofundados sobre a área administrativa, mas desconhecem as diretrizes curriculares. No caso do IFMG, parece que houve uma grande atenção direcionada à estrutura administrativa para dar celeridade à expansão, relegando ao segundo plano as questões pedagógicas.

Eu até arrisco dizer que isso tem um pouco a ver com a questão de gênero também, os caras acham mais másculo, mais bonito, mais sério falar de obra, de orçamento, de dinheiro, ninguém está nem aí para a discussão curricular, para discussão de ensino (Gestor).

De acordo com o Gestor entrevistado, os setores de administração, planejamento e obras contêm cargos mais empoderados se comparados aos setores de ensino, pesquisa e extensão. Ao analisar a primeira grande expansão dos IFs, Moura (2012) já havia alertado sobre o risco de negligenciar os projetos político-pedagógicos quando as atenções são desviadas para as questões de cunho administrativo.

Apesar disso, o Gestor avalia que o setor do ensino está conseguindo mais espaço a partir do trabalho que a Pró-Reitoria de Ensino está desenvolvendo. Ele ressalta que a contratação de docentes era decidida pelo Colégio de Dirigentes, e, pela primeira vez, essa decisão será tomada por uma comissão com a presença do Pró-Reitor de Ensino, após a reivindicação desse espaço.

Destaca-se que no final de 2015 tomou posse o novo reitor do IFMG. Sua gestão deu início a um novo ciclo de políticas, tentando lidar com as consequências da expansão desenfreada ocorrida entre 2009 e 2015, quando o IFMG teve a abertura de dez novos *campi*, triplicando o número de unidades em relação a 2008. O Gestor explica como a PROEN está lidando com os efeitos da expansão:

O nosso trabalho tem sido basicamente conseguir coletar, sistematizar os indicadores, mapear o nosso cenário de oferta. Quando nós chegamos aqui eu vi o grau da confusão, era uma completa ausência de informação, impossível

gerir qualquer coisa sem informação. Eu avalio que no final desse ano a gente vai finalmente chegar no estágio de começar de fato a implantar ações de políticas a partir desse diagnóstico que a gente está sendo capaz de fazer. O primeiro grande exemplo foi o trabalho em torno da pesquisa sobre evasão, a gente fez um extenso diagnóstico [...] e a partir de agora a gente vai começar a implementar algumas práticas pra tentar minimizar o fenômeno da evasão¹⁵ e daqui pra frente a ideia é que a gente vai de fato conseguir fazer política, não ficar só sistematizando informação (Gestor).

A proposta da sua diretoria é aproveitar a discussão sobre a BNCC pra rediscutir o currículo a partir da ideia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), que criou o núcleo central estruturante, o qual consiste em reuniões periódicas de professores dos diferentes *campi*, por áreas do conhecimento, para discutir suas disciplinas no currículo. Ele acredita que esse é o primeiro passo para a integração curricular e que isso já está ocorrendo espontaneamente em alguns coletivos docentes. Esse movimento de integração é factível numa instituição como o IFMG, onde a maioria dos professores tem um cargo de 40 horas semanais.

Após consolidar uma referência curricular por área, o enfrentamento da integração vai depender de um esforço dos *campi* gerenciarem e criarem esses momentos de integração do corpo docente [...] o Instituto nos permite um esforço de integração, ele permite que a gente se dedique integralmente, que a gente crie espaços continuados de discussão nos *campi* entre os docentes para reavaliar o currículo o tempo todo, para conseguir enxergar a possibilidade de integração, e a gente não tem feito isso, isso está muito subutilizado (Gestor).

A integração do corpo docente pode favorecer a reescrita dos PPCs por meio de um processo mais representativo e que contemple as múltiplas necessidades sociais e culturais dos que convivem na escola. Os PPCs analisados revelaram intenções no sentido de construir identidades profissionais que atendam às demandas do mercado, relegando ao segundo plano as demandas dos jovens que estão cursando a última etapa da Educação Básica e que carregam em si múltiplas dimensões formativas que não se encerram na dimensão profissional. A discussão coletiva sobre o currículo integrado pode favorecer a formação integral dos estudantes e minimizar as dificuldades relatadas pelos professores na tentativa de articular a dimensão do trabalho à proposta do componente curricular, contudo essa discussão precisa ser estendida às dimensões mezo e macro a fim de reparar os desvios da integração curricular nessa trajetória de dez anos dos IFs.

¹⁵ O percentual de alunos evadidos no EMI do IFMG é de 19,6% e a maioria deles evade no primeiro ano do curso (IFMG, 2017).

Embora os documentos oficiais explicitem a adoção do trabalho como um dos eixos estruturantes do currículo do EM, as narrativas dos professores revelam que essa temática se apresenta mais como um anexo do que um eixo. A professora do *Campus 3* aborda o trabalho numa das unidades do seu planejamento nomeada *Trabalho e Lazer*. O Professor do *Campus 4* faz referência aos autores que pesquisam as relações entre trabalho e educação e afirma que estes contribuíram para o entendimento da educação profissional no EM. O Professor do *Campus 1* confessa dificuldades para integrar esse eixo na sua proposta curricular, e tal tema sequer consta na narrativa do Professor do *Campus 2*.

O Professor do *Campus 1* encara como um grande desafio o diálogo do componente curricular com as demais áreas da formação básica e com a formação para o trabalho.

A Educação Física tenta dialogar com o âmbito da formação básica, com os campos das ciências biológicas, ciências humanas e ciências sociais, e aí temos um diálogo com a formação para o trabalho e isso eu ainda não sistematizei de forma adequada [...] esse diálogo com a perspectiva da formação para o trabalho é um desafio das escolas de ensino básico, técnico tecnológico, porque essa é a proposta da escola embora um contingente significativo de estudantes tenha optado por continuar no ensino superior e não pela atuação como técnicos. A proposta curricular, de uma certa forma, tem que estabelecer esse diálogo sem necessariamente fragmentar essa perspectiva concomitante à formação para o mundo do trabalho (Professor *Campus 1*).

A adoção do Trabalho como um eixo estruturante para o currículo do EM é desafiadora para os docentes. As relações entre trabalho e educação não são muito discutidas na formação inicial, nem mesmo na formação em serviço dos professores que atuam no IFMG. Moura (2012) alertou sobre a ausência de estudos do campo da educação profissionalizante nos currículos das licenciaturas. A fim de minimizar essa lacuna, os IFs passaram a oferecer o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), cujo objetivo é proporcionar formação em educação profissional e tecnológica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para o desenvolvimento de pesquisas na área. Metade das vagas do ProfEPT é destinada aos servidores da rede federal, porém ainda não se sabe o impacto dessa ação na atuação docente.

Os estudantes, por sua vez, expressaram frustração em relação à formação profissional. Embora o EMI certifique os concluintes do curso como técnicos, alguns deles não se sentem preparados para atuar profissionalmente na área de formação.

Eu acho que essa parte do técnico, apesar de ser um diferencial, eu sinto que não estou aprendendo as coisas [...] eu sinto que quando sair daqui eu não vou ser uma boa profissional, mas não sei se essa parte seria mais um problema meu (Isabela).

Os argumentos presentes nas narrativas remetem principalmente à seleção dos conhecimentos que compõem o currículo, à metodologia empregada e à falta de flexibilidade do planejamento dos professores para que se aproxime dos interesses dos estudantes.

Nesses três anos eu não absorvi nada, eu acho que nesses três anos eu nunca vi um professor do técnico falando que a gente estava aprendendo a matéria técnica para trabalhar [...]. Então, para mim é só uma coisa de escola, nunca vi isso como trabalho. (Beyoncé)

Eu acho que tem coisas básicas e essenciais que todo o aluno que sai para o mercado de trabalho deve aprender. Convivência social, tem que ter um estudo com isso, então, se tivesse um trabalho com os alunos nessa área, acho que já diminuiria muito as pessoas que saem das escolas e que não conseguem ter uma boa relação com o seu colega de trabalho e também no geral, sabe? Então, eu acho que tem que ter matéria de Biologia, Matemática e tudo isso para vestibular e eu acho que também tem que ter um ensino para mostrar como vai ser o meio externo (Axwell).

Eu vim para cá para aprender, porque era algo que eu gostava, e que não gosto mais, e você vê que aquela ideia que você tinha, você não vai conseguir levar para frente porque você é... meio que fez um técnico em... lavagem de vidraria (Samantha).

Alguns estudantes avaliam que não estão aprendendo os conteúdos, mas apenas decorando para as provas.

Eu decoro as coisas para fazer a prova, conseguir uma nota boa, e geralmente não faço os exercícios, acabo copiando das outras pessoas porque eu tenho um bloqueio para fazer coisas em casa, principalmente, eu chego em casa e não consigo fazer nada em relação à escola. Mas eu sei que eu estou só decorando as coisas faço a prova e apago da minha cabeça. Tem matérias que a gente, tipo, já viu três vezes. No primeiro ano a gente viu uma coisa, no segundo ano repetiu, no terceiro ano caiu as mesmas coisas, principalmente em relação às disciplinas técnicas, mas ainda hoje eu não aprendi (Isabela).

O que a Isabela falou eu também sinto. Como a gente tem muitas matérias, tudo em muito pouco tempo e os professores querem correr sempre, a gente decora para prova e é literalmente decorar, para, tipo, assim, na hora, e realmente o que passou fica a desejar. (Luciene).

O estágio foi uma demanda do grupo, muitos participantes argumentaram a favor da inclusão do estágio no currículo.

E uma coisa que eu acho muito errado é o tal do estágio. Eu acho fundamental um técnico passar num estágio antes de ir para uma empresa. Eu nunca entrei em um laboratório que não seja o daqui da escola. Eu não quero trabalhar como técnico, mas a gente não pode falar *dessa água não beberei* porque se um dia eu tiver que trabalhar, vamos trabalhar, só que eu não tenho

estrutura para chegar em um laboratório a não ser o do IF entendeu? Eu não vou conseguir (Luciene).

E eu acho que se uma pessoa também resolvesse trabalhar como técnico, não vai conseguir trabalhar, porque eles sempre pedem experiência, e que experiência a gente tem se a gente não tem estágio? (Beyoncé).

E a gente nem tem tempo, porque vai fazer o estágio quando? De meia noite a seis da manhã? (Samantha).

Os estudantes explicitaram que a formação técnica foi fragmentada e distante do mundo experiencial, fazendo que não se apropriassem dos conhecimentos do seu campo de formação e não se sentissem preparados para trabalhar como técnicos. Isso indica que a justificativa para a não inclusão do estágio, presente no PPC desse *campus*, deve ser revista.

A organização curricular guarda semelhanças com a organização do trabalho. Na primeira metade do século XX as escolas aderiram à taylorização do currículo a fim de se alinhar com a sociedade desenvolvimentista e de modo semelhante à fragmentação implantada na organização do trabalho, houve uma fragmentação nos processos de ensino e aprendizagem.

Conforme os estudantes avançavam na escolarização, cada vez mais eram criados obstáculos que impediam a compreensão dos significados dos processos de ensino e aprendizagem, reproduzindo na escola a mesma fragmentação e distorção que caracterizam as linhas fabris de produção (NEIRA; NUNES, 2009, p. 72).

A pedagogia tecnicista, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Nesse sentido, “para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 1999, p. 26). A partir desse conceito foram criados vários cursos técnicos que tinham por finalidade preparar mão de obra para realizar o trabalho especializado requerido pelos setores produtivos. Contudo, a partir da metade do século XX, o modelo taylorista-fordista foi paulatinamente substituído pelo modelo toyotista, que é uma forma de organização fundamentada na flexibilidade, tanto dos processos de trabalho envolvidos na produção como dos produtos e padrões de consumo. Nesse modelo os trabalhadores não mais se fixavam numa única tarefa, resultando na multifuncionalização da mão de obra (GALUCH; SFORNI, 2011). Essa mudança coloca em xeque a formação técnica para uma profissão específica, como a que se apresenta nos currículos dos cursos de EMI e que se fundamenta no Catálogo Nacional

de Cursos Técnicos¹⁶ (CNCT), visto que o mundo do trabalho parece não valorizar o trabalhador com formação profissional delimitada e, sim, o trabalhador multifuncional.

Ramos (2012) argumenta que os avanços tecnológicos resultaram na eliminação de postos de trabalho e promoveram um reordenamento social das profissões. Segundo a autora,

Este reordenamento levanta dúvidas sobre a capacidade de sobrevivência de profissões bem delimitadas, e nele fica diminuída a expectativa da construção de uma biografia profissional linear, do ponto de vista do conteúdo, e ascendente, do ponto de vista da renda e da mobilidade social (RAMOS, 2012, p. 535).

Esse cenário favoreceu a emergência da pedagogia das competências. As competências passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho, outrora determinada pela profissão. Ramos (2012) critica a preparação para o trabalho a partir dessa lógica, que implica em

preparar os indivíduos para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não trabalho. Em outras palavras, a pedagogia das competências pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade. Nesses termos, a pedagogia das competências pode ser compreendida como um movimento específico da pedagogia do capital sob a hegemonia do neoliberalismo (RAMOS, 2012, p. 539).

Esse ambiente instável aumenta a sensação de despreparo para o ingresso no mundo do trabalho. Os estudantes expressam em suas narrativas essa sensação, que também pode estar associada ao ténue interesse em atuar como técnicos. Os dados apresentados no perfil do grupo apontam que a maioria deles não pretende trabalhar como técnicos, assim como não pretende dar continuidade aos estudos na mesma área na qual estão se formando.

Uma pesquisa realizada com egressos do *Campus 1*, que concluíram o EMI em 2016, revelou que, embora os entrevistados avaliassem positivamente o curso, a maioria não se sentia preparada para o mundo do trabalho e que apenas 36,4% classificavam-se como preparados para atuarem como técnicos na sua área de formação. Nenhum dos participantes da pesquisa havia conseguido inserção no mercado de trabalho até maio de

¹⁶ O CNCT é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. Trata-se de um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio.

2017, sendo que 27,3% sequer tentaram essa inserção. A não obrigatoriedade do estágio no currículo e a carência de aulas práticas foram os itens mais citados entre as queixas desses egressos (FAGUNDES; FARIA; SÁ, 2017).

O estudo de Silva, Pelissari e Steimbach (2013) confirma a dificuldade dos egressos de cursos técnicos para conseguirem inserção no mundo do trabalho, eles verificaram que entre vinte egressos dos cursos de Eletromecânica, Eletrônica e Edificações do Centro Estadual de Educação Profissional do Paraná, apenas cinco atuam como técnicos, os demais assumem ocupações como operários, aprendizes, estagiários ou estão desempregados. Os autores afirmam que

a ênfase no discurso do mercado aquecido e da falta de profissionais qualificados apenas legitima a precarização do trabalho própria desse período de acumulação. De fato, faltam técnicos para o setor produtivo; porém, a inserção desses técnicos no mundo do trabalho dá-se de modo a ocupar funções que não condizem com a formação que receberam (SILVA; PELISSARI; STEIMBACH, 2013, p. 413).

A escolha do curso ocorre quando o jovem se inscreve no processo seletivo para ingressar no IFMG. Contudo alguns estudantes ponderaram sobre a falta de convicção e de conhecimento para essa escolha, não somente antes de ingressarem, mas ao longo do curso, e sugerem maior integração entre os cursos técnicos ofertados no *campus*.

Quando a gente entra aqui, ninguém tem a maturidade, aquela certeza profissional do “Ah eu entrei aqui para ser técnico em Química”. Eu, por exemplo, entrei aqui e um mês depois eu queria ser professor de Português, hoje eu já penso outra coisa, eu comecei a gostar do curso que eu estava fazendo no final. (Lady Gaga)

Eu acho que tem uma coisa aqui que eu fiquei até curiosa, por exemplo, o que o técnico em Automação Industrial faz? Eu não faço nem ideia do que eles estudam, Mecânica, então, eu acho que é carro, mas, gente, eu tenho essa curiosidade de saber, da mesma forma que eles têm a curiosidade de saber o que que a gente faz em um laboratório de Química, entendeu? [...] tem tanta coisa legal que dá para levar os alunos de Mecânica e de Automação para fazer no laboratório, que eles vão se surpreender e até descobrir: “Ah, eu gosto de Química também”. Entendeu? Então eu acho que eles não aproveitam o espaço, a gente tem um laboratório de Química, que por sinal é bom, que não necessariamente só nós de Química que temos que usar, Mecânica e Automação também podem usar, entendeu? (Luciene)

As narrativas de alguns estudantes indicam que o reconhecimento do valor da preparação para o mundo do trabalho está associado à possibilidade de conseguir um emprego. Parece que eles identificam os saberes da prática e a experiência como fatores importantes para tal conquista e se queixam exatamente dessas ausências no currículo. Logo, cabe problematizar a seleção dos conhecimentos associados à dimensão do

trabalho que integram o currículo do EMI e como estão sendo abordados. Talvez seja necessário analisar a pertinência das prescrições do CNCT e como é ressignificado nos PPCs. Mas como essa questão extrapola os objetivos do presente estudo, limito-me a apontar a necessidade de outras investigações.

Ao serem questionados sobre o que aprenderam ao longo da formação, os estudantes mostram-se frustrados em relação à expectativa que nutriam acerca dos saberes profissionais. Para alguns, a matriz curricular do IFMG não difere muito das demais escolas, exceto pelo fato de oferecer uma formação técnica e por incluir as atividades de pesquisa e de extensão.

O diferencial para mim é o curso técnico, eu vou sair daqui formado em Química, eu vou poder trabalhar como técnico, e também acho que o diferencial são as pesquisas de iniciação, de extensão também, que acrescentam no currículo, mas no Ensino Médio eu acho *ok*, como qualquer outra escola (Beyoncé).

Beyoncé tem uma percepção semelhante àquela que foi exposta pelos discentes do IFSULDEMINAS, descrita na pesquisa de Bresci (2017), que aponta a busca pelo EMI não necessariamente atrelada ao interesse pela profissionalização, mas como um bônus, um ganho do tipo “compre um e leve dois”. A autora ressalta que esses discentes pretendem dar continuidade aos estudos e que eles se identificam com outras áreas de conhecimento que não são necessariamente as mesmas do EMI que cursaram. Perfil semelhante foi identificado entre os discentes do grupo focal do IFMG, que em sua maioria pretende ingressar no Ensino Superior numa área diferente daquela em que estão se formando como técnicos.

Parece que a utilidade da formação profissional está associada à certificação, ou seja, um diferencial no currículo pessoal para conquistar uma vaga no mercado de trabalho. Mas, ao tratar da formação integral, eles discutem questões de outra ordem e exaltam as oportunidades que tiveram no IFMG de se apropriarem de outros saberes pouco evidenciados nas prescrições.

Alguns estudantes citam a liberdade e a autonomia experimentadas no EMI como um diferencial na formação e avaliam que o resultado foi o amadurecimento. Porém essas qualidades não são exclusivas dos IFs e poderiam estar presentes em qualquer instituição. Talvez os estudantes tenham percebido a liberdade e a autonomia como surpreendentes num ambiente escolar e isso nos leva a questionar o caráter

controlador e homogeneizador das escolas que eles frequentaram no Ensino Fundamental.

Acho que aqui no IF tem um diferencial, a questão que você perguntou: como eu entrei aqui e como eu vou sair, acho que o diferencial de você entrar no IF é justamente a liberdade, sabe? [...] liberdade de expressão, de falar o que você é, o que você quer, o que você sente, a liberdade de chegar ao professor, reclamar. É lógico que não são todos que aceitam, têm professores abertos a discursos, mas também tem professores não abertos a discurso. Eu sinto que se eu tivesse em outra escola, sem ser uma escola federal, talvez eu não tivesse sendo a pessoa, não tivesse me tornado a pessoa responsável que sou hoje em dia. Então, eu acho que justamente essa liberdade de você fazer o que você quiser, faz você crescer de uma forma muito rápida e eu acho que isso acontece com todo o mundo aqui, a gente é obrigado a crescer de forma muito rápida [...]. Então, eu acho que isso pega, o que diferentemente ocorre em escolas puxadas, nas escolas privadas, nas escolas estaduais, por exemplo, porque te dão tudo mastigado [...] eu acho que o diferencial, principalmente, é essa questão do crescimento, você cresce muito aqui (Luciene).

Uma coisa que a gente aprende muito aqui é a questão de saber se virar, igual a Luciene estava comentando, do caso da Festa Junina. Na maioria das escolas eles já fazem a Festa Junina, já está pronto, o máximo que eles falam é para você divulgar a festa. Aqui não, aqui a gente tem que correr atrás de tudo [...] é uma coisa que a gente vai levar para sempre, a gente amadurece bem aqui, a gente aprende e se virar (TT).

Os estudantes percebem que as práticas pedagógicas do *Campus 1* têm oportunizado maiores graus de autonomia, tornando-os mais maduros e preparados para a vida. Avalio que maturidade, liberdade e autonomia são efeitos induzidos pelo currículo oculto, pois não são explicitados no texto curricular. Tais efeitos remetem à emancipação e relacionam-se às teorias críticas do currículo e à teoria crítica reconceituada, que emprega com cautela o termo “emancipação”, por entender que “ninguém nunca está completamente emancipado do contexto sociopolítico que o produziu” (KINCHELOE; MACLAREN, 2006, p. 283), mas que ainda assim defende a possibilidade de alcançar maiores graus de autonomia.

O rápido amadurecimento foi citado por muitos estudantes, porém eles fazem ressalvas quanto aos efeitos colaterais desse processo. Alguns avaliam que isso os deixou mais preparados para a vida, mas um estudante problematizou o ritmo desse processo e avaliou que a mudança abrupta e acentuada na rotina de estudos ao ingressar no EM pode provocar prejuízos para a saúde mental. Sua fala é convergente com os sentimentos citados pelos estudantes no início da entrevista, em que, ao resumirem o sentimento em relação ao IFMG numa palavra, a maioria citou palavras relacionadas a sofrimento.

Eu acredito que quando a gente entra é um choque de realidade muito grande, porque quando a gente estava no nono ano, tudo era mais fácil, o número de matérias quase dobra aqui, então a gente acaba tendo que se tornar adulto antes da hora, porque a gente tem que saber ser organizado, a gente tem que saber escrever muito bem, e como é uma transição muito rápida eu acho que muitos não se adaptam. Então, eu acho que isso é uma coisa que não desenvolve muito bem a mentalidade do aluno porque nós éramos acostumados a ter um desenvolvimento gradativo e passamos a ter que ter um desenvolvimento muito rápido, e eu não sei se todos conseguem lidar bem com isso. O que acaba gerando estresse, ansiedade, falta de confiança, e eu não sei se vale a pena você ter um ensino de qualidade, investir nisso, e ao mesmo tempo desenvolver coisas ruins como o que eu disse antes. Então isso sempre me faz pensar, o que realmente vale a pena, ter uma saúde mental bacana ou ter um ensino de qualidade que eu não saiba usar (Lady Gaga).

Eu acho que isso que a Lady Gaga falou faz muito sentido, porque um exemplo que eu vivi nas minhas outras escolas, eu apresentava trabalho normalmente, eu cheguei aqui a minha primeira apresentação de trabalho foi algo que eu fiquei completamente detonada e, desde então, mesmo sabendo o que eu estou fazendo, o que é que está acontecendo no meu trabalho eu ainda assim fico desesperada na hora (Samantha).

Essa coisa do choque de realidade é real [...] o primeiro ano para mim foi o pior ano. Foi uma confusão, um sufoco, abaixo da média, eu tive que realmente crescer, eu sinto que eu cresci nesses anos aqui. Eu me sinto mais preparada para a vida (Catarina).

As narrativas indicam que o ingresso no IFMG representou uma ruptura dolorosa no processo educativo, entretanto também representou uma oportunidade de enxergar outras aprendizagens possíveis no contexto escolar. Para cinco participantes, conviver e lidar com a diversidade foi o destaque na formação oferecida no IFMG. Alguns deles enfatizam a importância da convivência com a diferença na formação de suas identidades.

Eu creio que uma das coisas mais importantes que aconteceu comigo aqui, desde quando entrei até hoje, foi lidar com a diversidade, com diferentes pessoas. Porque antes a minha escola era super pequena, tinha 90 alunos, então, eu não tinha contato com diferentes pessoas, com diferentes pensamentos, era tudo meio uma panelinha. Eu vou levar para a vida. Aprender a lidar com outras pessoas, inclusive com os nossos professores, com os novos métodos de conhecimento (Camila).

Acho que uma coisa, para mim, que foi positiva depois que eu entrei aqui é uma coisa que a Camila disse, que é de expandir um pouco o nosso universo, sair da caixinha, porque ajudou muito a formar a minha opinião sobre muitos assuntos. Eu tinha a minha casa e tinha os meus amigos, na minha casa eu escutava algumas coisas sobre determinados assuntos e isso foi, tipo, o meu Ensino Fundamental inteiro acreditando em uma coisa, nisso, naquilo, e quando você entra aqui você meio que, às vezes, uma coisa que a sua mãe falou, que você aprendeu em casa, não é exatamente como eles dizem, chega aqui, as pessoas são bem diferentes, ajuda muito a construir a sua própria opinião. Os professores são diferentes dos professores que eu tinha no Ensino Fundamental. Parece que antes todos os professores tinham uma mentalidade e aqui é diferente (Isabela).

Eu acho que o que a Isabela falou vale muito para mim também, quando eu entrei aqui eu tive muito mais oportunidade para debater, discutir vários

assuntos com as pessoas, então acabou me ajudando muito a crescer. Porque eu entrei aqui crua, então eu estou saindo daqui, eu acho que melhor como pessoa (Skywalker).

Vejo também que a gente acaba saindo daqui, mesmo cansado e exausto, preparado para vida. Porque a gente fortalece a nossa opinião, temos a coragem de assumir quem a gente é, porque aqui é uma escola muito miscigenada, então a gente sempre vai achar alguém que pensa diferente, que dá para debater e você se construir a partir disso. Então, eu acho que mesmo tendo esse lado ruim também tem um lado bom que a gente vai ter uma maturidade maior quando sair daqui, eu acho isso uma vantagem legal de citar (Lady Gaga).

As narrativas revelam as oportunidades que os estudantes tiveram de dialogar com as diferenças, debaterem e construírem suas próprias opiniões, sugerindo que a escola se configura para eles como esfera pública democrática, tomando como referência o conceito de Giroux (1999), que afirma a necessidade de se repensar o papel da escola como um local onde os sujeitos possam debater e questionar os aspectos do cotidiano e das relações sociais. Para esse autor,

a noção de diferença deve ser vista em termos relacionais que a vinculem com uma política mais ampla que aprofunde a possibilidade de reconstruir a democracia e as escolas como esferas públicas democráticas. Isso significa organizar as escolas e a pedagogia em torno de um sentido de propósito e significado que torne a diferença fundamental para uma noção crítica de cidadania e vida pública democrática (GIROUX, 1999, p. 203).

Os estudantes reconhecem vantagens na formação oferecida pelo IFMG, associadas à formação de suas identidades, confirmando o importante papel da escola em suas vidas. Esse reconhecimento vai ao encontro do entendimento de Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 335) sobre o papel da escola:

a escola pode ser entendida como um espaço de construção de relações sociais e humanas, lugar para estudar, para se encontrar e se confrontar com os outros; dialogar, aprender, discutir, transformar; um espaço em que o sujeito vive e se torna humano.

A diferença está presente no *campus*, contudo há homogeneidade em outros aspectos. Todos se submeteram ao concorrido processo seletivo e isso confere homogeneidade em relação ao desejo de ingressar nessa instituição e à atitude dos estudantes em sala de aula. A narrativa de um estudante desloca o diferencial da formação recebida no IFMG para a dedicação do corpo discente, que se mostra coeso no que se refere ao interesse em estudar nessa instituição.

Eu acredito que a qualidade do ensino do IFMG é muito boa, comparando com as outras escolas. Eu acho que uma diferença grande entre o IFMG, que

é uma escola pública, com as outras escolas públicas é a questão da oportunidade. Todo mundo tem a certeza que quer estar aqui, então são menos confusões, os professores conseguem dar aula, isso faz com que o aprendizado seja mais rico, que a gente consiga ter um aprofundamento maior do que comparado com as outras escolas (Lady Gaga).

A competição que fez parte do processo seletivo se estende ao longo do curso, e eles a percebem como algo inerente à vida acadêmica; esse talvez seja um dos fatores contribuintes para a dedicação aos estudos. Todavia essa competição incomoda e afeta a autoestima de alguns.

Eu sinto aqui também como uma preparação, vai tentar o ENEM, vai tentar entrar na faculdade, mesmo que não seja a vontade própria da pessoa, mas a questão aqui dentro eu vejo meio que uma competição, uma concorrência das pessoas como se fosse em uma universidade mesmo, sabe? Então acho que prepara para esse tipo de coisa, uma situação que a gente vai enfrentar na faculdade (Isabela).

No primeiro ano eu ficava muito desesperada com essa concorrência, eu sempre me sentia muito menor, sabe? Eu me rebaixava muito, mas, com o passar do tempo eu fui acostumando com o jeito das pessoas serem e consegui melhorar um pouco, mas ainda fico muito incomodada com essa concorrência (Samantha).

Essa competição está associada aos processos avaliativos, que nem sempre contemplam instrumentos suficientes para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem e acabam tendo como principal finalidade a atribuição de notas e a classificação dos estudantes. Essa classificação pode interferir inclusive nas relações que se conformam entre professores e alunos e também entre alunos e seus pares.

Uma coisa que eu vejo que precisa de mudar é a questão de nota. As pessoas só te enxergam como uma nota, sabe? Muitas vezes se a pessoa tira nota alta na prova: *Nó! Lindíssimo, inteligente!*, e muitas vezes não é isso que acontece, não é que a pessoa sabe mais ou que a pessoa sabe menos. Eu acho que isso é uma das principais coisas que têm que ser trabalhadas aqui e melhoradas para os próximos alunos que vierem aproveitar aqui (Samantha).

E em cima disso tem o discurso dos professores, eles falam que não ligam para a nota, só que é exatamente o contrário, se a pessoa tirou total ela sempre vai ser escolhida para pesquisa, vai ser mais escolhida para a extensão, sempre vai ser valorizada e bem falada nos conselhos de classe. Agora, se uma pessoa que tira nota baixa (e eles falam que não ligam para a nota), ela não é escolhida para a extensão, não é escolhida para pesquisa, ela é mal falada no conselho de classe. E é isso, essa questão de nota também é importante (Beyoncé).

Eu tenho uma experiência sobre isso que a Beyoncé falou, foi no primeiro ano, foi um professor que nunca nem me cumprimentava nos corredores, era como se eu não existisse, eu não ligava muito para isso. Mas eu fui muito bem em uma prova, onde a maioria das pessoas não foi e do nada esse professor se transformou comigo, chegou a me dar presente, me convidou para fazer parte de um projeto que ele estava montando e tal e foi uma coisa bem... (risos) não sei, assim... (Isabela).

Essa coisa da nota, do ego, não é só aqui que acontece, mas eu acho que fica bem mais evidente, porque eu sinto que, como a Samantha falou, as pessoas se importam muito com o que as pessoas vão pensar de você, aí então eu tenho que ser superior a essa pessoa e eu tenho que mostrar que eu sou melhor, que eu sei mais, e aí eu sei que isso vai acontecer na faculdade, então é bom e ruim ao mesmo tempo, porque bom que eu já vou acostumando, mas é ruim porque eu sei que lá na frente eu vou ter que lidar com isso tudo de novo. Isso deixa a pessoa, eu particularmente “Ai, nossa, tudo isso de novo? Que droga!”, e é bem chata a situação (Catarina).

Além dos problemas anteriormente citados, os estudantes indicaram outras questões que necessitam de mais atenção por parte do coletivo escolar. Uma estudante apontou o número excessivo de matérias como um fator problemático, contudo ela assume que esse é um problema insolúvel, pois, na sua visão, não seria possível a diminuição no número de matérias. Outra lamenta a falta do Grêmio Estudantil. A falta de planejamento de alguns professores também foi apontada como algo que precisa ser melhorado. A falta de integração e de informação do corpo docente e o não cumprimento dos prazos para lançamento de notas foram citados como fatores que impactam o planejamento dos estudantes.

Eu acho que aqui no IF, principalmente esse ano, está precisando melhorar, urgentemente a organização. Eu sinto que os professores são desorganizados. Tinha um professor achando que as férias iam começar dia primeiro e tinha professor achando que as férias iam começar dia 14. Aí a gente fica perdido nisso, sabe? É a primeira escola que eu estou e que eu vejo que não tem reunião dos professores, eu vejo que os professores não sabem nem o que está sendo discutido [...] um caso é semana de prova, tem professor que quando chegou aqui nem estava sabendo, então, eu já vi que não sabia nem que ia ser trimestral esse ano, são coisas que eu fico assim “Meu Deus! Não tem conversa entre os professores? Não tem uma organização?” (Luciene).

Para alguns estudantes o atendimento psicológico do *campus* deveria ser ampliado, visto que não há tempo disponível para os cuidados pessoais com a saúde devido à jornada em tempo integral. Por outro lado, uma aluna problematiza as causas por trás dessa necessidade de tratamento psicológico.

Eu acho que essa questão do psicólogo para mim já está errada. Por quê? Porque aqui no IF tem um número de pessoas que na minha idade, que eu conheço, que mais vão ao psicólogo. Você está com 17 anos e tem gente tomando remédio forte para nervosismo, para dormir, para não sei o quê. Se está assim tão concentrado isso aqui no IF, alguma coisa está acontecendo. Por que qual a necessidade de ter um psicólogo? Porque alguma coisa errada está me atrapalhando, não é? Então eu acho que antes deles pensarem em colocar o psicólogo, eles podem pensar: o que é que está fazendo os meninos terem que procurar o psicólogo? (Luciene).

Os estudantes identificaram problemas no currículo do IFMG, porém suas narrativas trouxeram à tona alguns efeitos do currículo pertinentes à formação integral, apontando que o coletivo docente tem ressignificado as prescrições e revelado interessantes possibilidades para repensar os PPCs. Isso indica que o coletivo escolar pode reescrever os PPCs, fazendo com que a partitura incorpore alguns acordes da polifonia tocada no currículo em ação.

O protagonismo do coletivo escolar de cada *campus* na elaboração dos PPCs é destacado como um ponto importante para o Gestor, que é contrário à padronização do currículo e que considera que o ideal seria ter o *campus* como a instância definidora do currículo e dos demais assuntos educacionais, com toda a autonomia. Mas argumenta que, do ponto de vista institucional, há necessidade de certo controle e, por isso, defende uma solução intermediária que contemple a singularidade do *campus* sem perder de vista o núcleo estruturante.

Imagino que algum grau de padronização do currículo é saudável, porque indica o que a gente quer fazer dele enquanto instituição [...] eu imagino uma matriz que tenha alguma coisa em torno de 75% de referência unificada, mas que dê uma margem de 25% pra alguma adequação dos *campi* [...] se a gente conseguisse concordar sobre o básico, que ele (o professor) concordou e construiu com o tal núcleo estruturante, ele podia também dar um jeito dele, sabe? (Gestor).

O Gestor também defende a autonomia dos IFs e argumenta que em sua diretoria tem a intenção de não submeter o IFMG às imposições da reforma do EM, visto que as diretrizes explicitam a formação integrada. Ele sustenta o currículo integrado como um escudo contra a reforma.

O que vai salvar a gente é esse movimento de integração, agora passou a ser mais urgente ainda [...] uma vez que nosso currículo é integrado, a proposta é outra, a gente tem uma diretriz específica que sustenta essa outra proposta curricular, ficou acordado que o Fórum de Pró-Reitores iria formalizar isso como posicionamento da rede (Gestor).

As discussões da PROEN sobre integração curricular envolvem também a noção de disciplina e de componente curricular, que poderia conferir mais flexibilidade à construção curricular, contudo ele reconhece que essa flexibilidade pode ser deturpada e, por isso, defende a regulamentação da PROEN no sentido de resguardar os componentes curriculares.

Se a gente relativiza a noção de disciplina, a gente tem um problema institucional porque esbarra em problema de contratação de docentes [...] na prática ele (o diretor do *campus*) está querendo saber o seguinte: eu preciso

contratar um professor de Arte? Eu preciso contratar um professor de Educação Física? Ou eu posso diluir essa disciplina, transformar em outra coisa e não ter o profissional aqui? Na verdade, é isso que ele quer saber (Gestor).

Nesse contexto de pouca articulação para efetivação da política dos IFs, cabe às reitorias a condução de políticas viáveis para a realidade dos seus *campi*. Apesar das dificuldades, o diretor entrevistado sente-se animado com a maneira dos IFs enfrentarem o desenvolvimento do currículo integrado e avalia que o primeiro desafio do IFMG é conseguir promover a integração do corpo docente em oposição à tradição do professor “aulista”. Ele pensa que esse é um desafio para a gestão: como criar espaços qualificados para os docentes conversarem sobre o que estão fazendo, para assumirem de fato o *campus*? Considera que nesses espaços coletivos podem surgir muitas soluções.

A gente tem muito que se compreender ainda e eu enxergo que o nosso maior desafio, nesse momento, pra gente conseguir caminhar no sentido da integração é começar a tentar construir essas soluções, eu enxergo como nosso maior desafio conseguir promover a integração do corpo docente [...] a gente tem reproduzido dentro do Instituto uma maneira de trabalhar que veio da iniciativa privada, não só da iniciativa privada, mas que veio de fora do Instituto, de um contexto menos privilegiado, digamos assim, que é aquele do professor que dá aula e vai embora pra casa (Gestor).

A partir do que foi exposto nas narrativas sobre o currículo do IFMG, a indicação do Gestor de iniciar a integração curricular a partir da integração do corpo docente parece ser uma boa estratégia e caberia à PROEN o estímulo dessa ação nos *campi*. Nesse sentido seria interessante que o coletivo escolar pudesse exercer maior protagonismo nas questões pedagógicas do *campus* e discutir o currículo integrado, contemplando questões relevantes que emergiram no presente estudo, tais como: os tempos e espaços necessários para integração do corpo docente; as finalidades dos IFs; a interdisciplinaridade; a problematização da formação profissional; as demandas daqueles que convivem na escola; o reconhecimento dos saberes invisibilizados nas prescrições e a valorização da diferença. Essa discussão poderia resultar na reescrita dos PPCs de modo a diminuir a distância entre o se pretende e o que se faz, como sugere Sacristán (2013), e reconhecer o papel da escola enquanto esfera pública democrática, como sugere Giroux (1999).

Vários estudos têm revelado as dificuldades na efetivação da integração curricular no contexto dos IFs. Um dos obstáculos pode ser a ambiguidade dos

pressupostos presentes nas normativas dos IFs e nas DCN-EPT, que apresentam discursos antagônicos na defesa do currículo integrado. A análise das partituras do IFMG apontou que na dimensão mezo e micro se sobressaem os acordes do discurso disciplinar e da submissão aos interesses do mercado de trabalho. Nesse contexto, seria interessante uma discussão ampliada sobre qual noção de currículo integrado tem norteado o trabalho nos IFs e uma análise de seus efeitos. Essa discussão, envolvendo as dimensões macro, mezo e micro, poderia amparar o coletivo escolar na revisão dos PPCs e ao mesmo tempo alimentar a revisão das prescrições dos IFs a partir da polifonia que está sendo desenvolvida no “chão da escola”. O coletivo escolar tem criado interessantes improvisações¹⁷, harmonizando a melodia no currículo em ação e aproximando-a da formação cidadã.

5.3.2. O tempo integral

Os cursos de EMI do IFMG são ofertados em jornadas de tempo integral. A jornada escolar dos estudantes dos *campi* da região metropolitana varia em relação aos horários de início e término das aulas, contudo em todos os *campi* os estudantes têm aulas no período da manhã e da tarde, durante os três anos do curso. Os cursos analisados têm cargas horárias que variam de 3.100 a 3.465 horas, conforme os dados expostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Carga horária dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) nos *campi* IFMG, Região Metropolitana

<i>Campus</i>	Curso	Carga horária descrita no PPC	Carga horária mínima prevista nas DCN-EPT
1	Automação Industrial	3.240	3.200
	Mecânica	3.465	3.200
	Química	3.210	3.200
2	Administração	3.100	3.100
	Eletroeletrônica	3.330	3.200

¹⁷ A improvisação a que me refiro é inspirada em Deslauriers e Kérisit, que utilizam a metáfora do jazz para ilustrar a pertinência das acomodações e improvisos na pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa se compararia preferencialmente ao jazz, em que o músico, a partir de uma linha melódica comportando um conjunto de acordes determinados, lança-se numa improvisação trazendo seu toque pessoal. Certamente o músico não pode se permitir tudo, pois ele permanece, de qualquer modo, limitado pelos acordes que apoiam seu tema, mas ele dispõe, entretanto, de uma grande margem de manobra (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 148).

	Informática	3.330	3.200
3	Administração	3.120	3.100
	Eletrônica	3.210	3.200
	Informática	3.210	3.200
4	Edificações	3.300	3.200

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos PPCs e da Análise e perfil curricular dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do IFMG (IFMG, 2018).

A carga horária descrita não inclui o intervalo destinado ao almoço e os dois intervalos de lanche; além disso, também há alguns horários vagos durante a semana. No *Campus 1* os estudantes cumprem uma jornada diária superior a 10 horas, pois suas aulas têm início às 7h20 e término às 17h40, de segunda a sexta-feira. Eles passam a maior parte do tempo confinados em salas de aula e ainda gastam um tempo considerável no transporte escolar para o deslocamento ida e volta de suas casas. Chegam a cursar 18 disciplinas simultaneamente, que resultam em inúmeras tarefas a serem realizadas para além da jornada escolar. As narrativas apontam o quanto essa rotina é fatigante.

Aqui no IF essa rotina começou a ser mais rígida, então eu comecei a ter uma dificuldade em relação a me organizar, em relação a esse tempo, entendeu? É uma rotina muito maçante para mim até hoje. Eu levanto as 5h50 da manhã e saio de casa esse horário, mais ou menos, chego aqui e só saio 17h40 daqui do IF, eu chego em casa umas 19h no máximo. Então eu chego em casa, o tempo que eu tenho ali é para comer alguma coisa, fazer o meu dever, acabar aquilo e depois dormir, então essa rotina para mim é... uma coisa que mais cansa aqui no IF é essa rotina. Entende? [...] às vezes no sábado, eu por exemplo, como eu faço iniciação científica, eu não tenho tempo para descansar no sábado e no domingo. Às vezes eu deixo de sair com a minha família para estar adiantando alguma coisa da escola, ou estar fazendo o trabalho de iniciação científica. Então, isso que foi um grande impacto na minha rotina (Axweell).

Minha rotina é um pouquinho pior que a do Axwell porque eu não venho de van, eu venho de transporte público e minha casa é longe, eu tenho que pegar dois ônibus e geralmente eu demoro uma, duas horas para chegar. Chego em casa 19h, chego muito cansado, não consigo fazer nada, de vez em quando nem vejo a minha mãe, já chego em casa tomo banho e vou deitar. Acordo segunda-feira de manhã pensando já na sexta-feira. Às vezes, dia de sábado não faço nada, só fico dormindo, eu acordo 1h da tarde, por exemplo. Então, o dever também é só no dia de sábado [...] porque eu chego em casa muito tarde, não dá para fazer nada. (Nicolas)

Eu não consigo chegar em casa e fazer alguma coisa, eu sempre chego muito cansada e só quero dormir. Eu como alguma coisa e deito. Até o ano passado eu geralmente dormia até tipo 2h, 3h da manhã, acordava de madrugada para fazer as coisas. Ultimamente eu não tenho mais conseguido fazer isso, eu coloco o despertador para tocar de madrugada e nem ouço (Isabela).

O grupo relata como a jornada escolar extenuante dificulta a satisfação das suas necessidades e o relacionamento familiar.

Eu fiz curso de inglês muito tempo, e eu sempre fazia no horário da noite, por não ter disponibilidade durante a tarde ou de manhã, era sexta-feira 8h da noite, saía daqui, tomava banho e ia para o curso. Mas chegava lá e era muito cansativo, eu não conseguia prestar a atenção na aula [...] então, assim, atrapalha muito os nossos planos fora aula. E era muito cansativo, chegava final de semana estava morto, não aguentava fazer mais nada (Lady Gaga).

A gente não tem final de semana, porque você tem que fazer as coisas e é muita coisa para você fazer no final de semana. Eu não vejo mais graça em final de semana. Antes eu gostava muito, agora não gosto mais, porque parece que eu estou aqui fazendo alguma coisa (Camila).

Amizade só aqui mesmo. Eu não tenho contato com ninguém [...] desde que eu entrei aqui, eu não vejo ninguém. Família, eu vejo raramente e quando eu tenho tempo para fazer alguma coisa, eu não quero fazer nada, eu quero ficar em casa. Então, para mim, é o ano inteiro dentro de casa, se não estou estudando, estou dormindo (Catarina).

Só consigo chegar em casa e deitar na minha cama. Com muito custo faço as atividades, porque preciso mesmo. Isso afeta até na questão familiar, no meu caso. Deixo de viajar e sair muitas vezes e isso acaba me afastando de todo o mundo. Meu irmão pequeno sempre reclama comigo, dizendo que não tenho tempo para ele, porque passo grande parte do dia na escola, e quando chego em casa estou cansada. Isso me deixa bem mal. (Skywalker)

Uma estudante citou a dificuldade da dupla jornada da mulher e como ela e as mulheres de sua família lidam com as tarefas domésticas.

Tem uma coisa que é a dupla jornada da mulher, pelo menos na minha casa. No momento, meu pai está viajando a trabalho, então moro eu, minha mãe e minha irmã mais nova. Eu chego em casa, a gente tipo reveza, cada dia uma que vai fazer a comida, fazer as marmitas, porque as outras também chegam todas cansadas. A minha irmã faz cursinho preparatório e faz curso de inglês, tem a escola dela também, então ela também chega em casa cansada, a minha mãe trabalha o dia inteiro e uma tem que ajudar a outra o tempo todo, sobre arrumar a casa, lavar vasilha, porque todas as três chegam muito cansadas em casa, mas têm que fazer todas essas tarefas (Isabela).

As narrativas indicam que é inviável cumprir todas as tarefas às quais são submetidos enquanto alunos do IF e que é necessário fazer escolhas, que vão desde copiar os exercícios resolvidos pelo colega ao invés de tentar resolvê-los, até uma escolha mais drástica, como abandonar o curso. Aqueles que não desistem anseiam pelo término do curso para se livrarem da sobrecarga física e mental.

A gente tem que fazer essas escolhas porque não adianta a gente querer fazer tudo, porque não dá. Eu já vi muitos casos aqui da escola, teve gente que saiu por causa disso, pois não aguentam essa rotina, desgastes em questão do físico, do psicológico. É um aspecto que deve ser pensado, repensado na verdade, daqui da escola, porque o aluno está aqui para tentar se sentir bem com a escola, se ele está sentindo bem ele vai aprender. Uma pessoa que entra para a sala com sono, cansada mentalmente, não vai conseguir absorver

aquilo que ela podia ter absorvido naquela aula, sabe? Então, isso é uma coisa que acontece muito aqui (Axwell).

Eu acho engraçado, a gente está aqui há tanto tempo, né? Tem três anos e a gente não consegue acostumar com a rotina, Isso me incomoda porque no primeiro ano a minha mãe falava assim, *você vai acostumar, calma, é só o primeiro ano*, mas não, ano passado foi a mesma coisa, muito mais maçante, porque era bimestre, era professor mandando lista, trabalho, tudo para o mesmo dia e eu ficava desesperada. E com o passar do tempo foi só piorando, está muito pior. E não vejo melhora, principalmente do meu corpo, de acostumar com aqui (Camila).

É a mesma situação, eu acho, que para todo mundo aqui, que é muito cansativo [...] e é isso mesmo, a gente fica três anos seguidos, o cansaço só piora e a gente só quer sair. Dá vontade de sair mesmo, dar uma respirada (Catarina).

Um estudante compara a rotina do IF a uma prova de resistência, na qual nem todos os participantes conseguem completar a prova. Sua comparação faz sentido, visto que o percentual de alunos evadidos no EMI do IFMG é de 19,6% e a maioria deles evade no primeiro ano do curso (IFMG, 2017a).

É um desgaste muito grande, físico e mental [...] então tem muita gente que acabou desistindo no meio, eles gostavam do que faziam, mas não aguentaram porque é muito cansativo. Como se fosse uma prova de resistência, aqui, e só os fortes ficam, porque é muito complicado (Lady Gaga).

As narrativas do grupo evidenciam o esgotamento físico e mental como um fator prejudicial ao processo de aprendizagem, e diante de exigências insuperáveis cresce o sentimento de impotência e frustração.

O desgaste mental que a gente tem aqui durante o dia é muito grande. Então quando eu chego em casa, eu vou fazer alguma coisa e tem uma hora que eu estou tão cansado que eu começo a dormir. Então, tipo, quando estou tentando ler, eu fico lendo a mesma linha um monte de vezes sem conseguir interpretar aquilo. Eu estou acordado, estou lendo, mas eu não estou conseguindo entender o que está ali. [...] então esse desgaste mental que a gente tem aqui durante o dia dificulta também a gente fazer aquele tanto de trabalho que a gente sabe que precisa fazer quando a gente chega em casa, é pelo menos uma luta a mais nisso aí. Você encontra as necessidades do seu corpo e nisso vai se tornando mais difícil aquela rotina sua e aquela preocupação que você tem. Sabe quando você dorme preocupado, só que você não consegue mais? Aí eu fico pensando no outro dia, sabe, acaba que atrapalha até no sonho. O IF na sua vida 24 horas por dia. Você pode estar dormindo e você está preocupado, entendeu? Eu já acordei assim, assustado, porque tinha que fazer aquilo e tudo mais, só que eu não conseguia fazer nada, eu só fechava o olho e voltava a dormir (Axwell).

Bloqueio é muito comum, às vezes você nem está com sono, você não sente o sono, mas você bloqueia, parece que você nunca viu aquela coisa na sua frente. Então, na semana de provas, que além de serem muitas provas em uma semana, chega o último dia você já nem sabe o que você está escrevendo mais [...] eu vejo no meu desempenho, piora gradativa porque o cansaço não deixa a gente querer se esforçar mais (Lady Gaga).

Numa pesquisa desenvolvida no Instituto Federal do Paraná, Frankiv (2016) constatou que entre as causas de desinteresse dos estudantes do EMI estão a rotina extenuante, as cargas horárias excessivas, a carência de estrutura física do *campus* e o pouco tempo para aproveitarem os momentos de socialização. Por outro lado, os estudantes listaram os encontros com seus pares, a promoção de discussões, os eventos externos e os momentos que ocorrem fora de sala de aula como os mais interessantes, pois não caracterizam processos tradicionais da escola.

A maioria dos estudantes do grupo gostaria de ter mais tempo para se dedicar às atividades variadas que fazem parte do rol de interesses pessoais, tais como atividades artísticas e sociais.

Uma coisa que me deixa muito incomodado, eu não quero seguir na área da mecânica, eu sou apaixonado por música e eu quero seguir nessa área, e eu fico muito, muito triste mesmo por eu não ter um tempo durante a semana para estar dedicando àquilo que é, tipo, o meu sonho desde criança. Sabe? Não posso fazer, nem final de semana, eu tento tirar um tempo, mas assim não dá mesmo. Começo a me sentir assim, vamos assim dizer, sabe quando você está tão longe daquele sonho que você tem porque tem uma coisa te atrapalhando e me parece que o IF é uma grande barreira desse sonho, no meu caso. Então eu falo muito, muito com os meus amigos que quando eu sair do IF eu vou dedicar a isso, não era para estar se tornando uma barreira o IF, era para talvez estar alavancando isso, tipo, ajudando, tendo, por exemplo, projetos aqui nessa área, só que não tem, é mais estudar, o aluno tem só que pensar, ele não tem sentimentos, não tem emoções. Então, isso me incomoda muito, muito mesmo (Axwell).

Eu gosto muito de dança, sou apaixonada com a dança e eu faço parte de um grupo de dança em Belo Horizonte e a gente ensaia todos os domingos. Eles se tornaram as pessoas que eu tenho contato fora da escola. Minha mãe, minha família, até que não gostam tanto dessa coisa da dança porque isso me faz passar menos tempo com ela. Domingo, que antes era um dia para a gente estar em família, eu tenho que sair para BH. Eu moro em Betim e aí eu vou pegar o ônibus e demoro duas horas para chegar lá, geralmente é mais tempo para voltar para a casa e quase todos os sábados a gente tem apresentação, então é menos tempo ainda que eu passo com a minha família e tal (Isabela).

Alguma coisa você vai deixar para trás. A gente muitas vezes vai ter que copiar algumas atividades, só para você ter esse momento de lazer com os seus amigos. Atrapalha, no meu caso eu fazia academia, aí eu parei de fazer academia porque eu não aguentava (TT).

Essa questão também aconteceu muito comigo, porque eu fazia yoga, e aí não tinha tempo para fazer, então mesmo eu gostando, eu parei (Samantha).

O grupo também lamenta a ausência de tempo para os relacionamentos afetivos.

Eu acabei afastando muito das outras pessoas e da minha família também, os amigos que eu acabei fazendo são todos daqui. [...] eu conheci pessoas muito fantásticas aqui, tipo a minha melhor amiga, mas a gente não consegue conversar durante a semana sobre lazer, é só sobre coisas da escola [...] acaba que a nossa amizade se baseia em matérias e não em laços afetivos e acaba sendo assim com todo o mundo. A maioria das minhas conversas no

WhatsApp é assim: “Ô, você já fez isso? Me ajuda em tal questão?”, a gente acaba tendo uma amizade por interesses escolares e não por afetividade. E eu, por exemplo, hoje eu não consigo ter um relacionamento amoroso, eu não consigo ter porque eu fico com medo de machucar a outra pessoa porque eu não tenho tempo para dedicar a ela. Então eu acabo deixando de curtir alguém que eu gosto por causa disso (Lady Gaga).

Nesses três anos eu passei tanto tempo me dedicando à escola que eu perdi o contato totalmente com os meus amigos. [...] e foi tanto tempo sozinha, sem conversar, tipo, levar gente em casa para conversar, que eu acostumei. É triste... (Camila).

Gariglio (2002) identificou algumas características institucionais típicas de uma escola profissionalizante quando realizou sua pesquisa no Cefet–MG. Uma delas refere-se à reduzida possibilidade de estudos independentes e individuais, devido à extensa jornada escolar que obriga os estudantes a permanecerem muito tempo face a face com seus colegas e com os servidores da instituição. Essa situação resulta numa limitação de aprendizagens sociais e culturais.

Além de diminuir as oportunidades de estudo autônomo, há também a redução do tempo para aprendizagens sociais e culturais: os momentos de lazer, as relações sociais e o descanso passam a ser vividos dentro da própria instituição ou intensamente condicionados por ela (GARIGLIO, 2002, p. 78).

Uma estudante pontuou que a falta de tempo é algo que ela também percebe na rotina dos docentes e que, de certo modo, impacta na relação professor-aluno. Outra estudante pontuou sobre a insuficiência do atendimento psicológico no *campus* e vários alunos endossaram essa queixa. Isso soou como um pedido de socorro. Esses relatos fornecem pistas sobre as causas da elevada demanda dos estudantes por mais atendimento psicológico no *campus*. Privação de sono, sobrecarga de tarefas escolares, dificuldades no relacionamento familiar e social, entre outros problemas, são fatores prejudiciais à saúde e impactam fortemente a vida desses jovens.

Silveira (2017) pesquisou a ETI num *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), a partir das experiências descritas pelos estudantes que relataram situações e sentimentos muito semelhantes aos relatados pelos estudantes do IFMG, indicando que os problemas identificados no *Campus 1* não se configuram como um caso isolado. Sua pesquisa revelou a escassez de tempos e espaços que privilegiam as culturas juvenis e como os estudantes são forçados a abrir mão do tempo presente para investir num tempo futuro.

Entre os sofrimentos e adiamentos de experiências e sociabilidades juvenis, jovens que vivem a experiência no ensino médio em tempo integral

questionam o investimento em um projeto futuro, em um tempo presente escolar que poderia ser diferente e que considerasse as especificidades do tempo juvenil e de suas culturas (SILVEIRA 2017, p. 145).

Quanto tempo sobra para o jovem conviver com sua família, para as sociabilidades juvenis, para explorar e se apropriar dos espaços públicos da cidade e de sua programação cultural, para o engajamento político, para a privacidade, para o repouso? Isso é condizente com a pretendida formação integral ou é um processo de naturalização do estresse, que faz precocemente esses jovens se adaptarem às rotinas extenuantes, similares às rotinas da grande massa de trabalhadores da sociedade capitalista, que absorve o tempo e a energia da maioria da população em benefício do acúmulo de capital de poucos? Talvez essa seja a preparação para o trabalho desejada pelo setor produtivo. No sentido oposto, Krawczyk (2014, p. 31) alerta que os projetos pedagógicos do EMI deveriam contemplar as necessidades de tempo e espaço dos jovens.

Fala-se de extensão da jornada a partir de sete horas e já temos estados onde os alunos ficam 9,5 horas na escola. Duas horas a mais ou duas horas a menos não afeta a vida do estudante? O horário escolar é compatível com o relógio interno da adolescência? Que significa para um adolescente ficar numa instituição por tantas horas? Será que sua possibilidade de aprendizagem melhora? Que projeto pedagógico poderia otimizar esse tempo escolar? Existem projetos divergentes por trás das demandas por implementação da jornada completa? Estas e outras tantas perguntas estão ausentes no debate educativo. De forma aligeirada, pretende-se implementar uma política que muda a lógica do tempo e do espaço, que são os alicerces da organização escolar tal como a conhecemos.

As vozes dos estudantes alertam para a necessidade de incluir outro importante ponto nas discussões do coletivo escolar – o tempo. Uma das causas da extenuante jornada é o inchaço da carga horária dos cursos, alvo de críticas por parte do Gestor. Ele destaca o problema da fragmentação do currículo entre formação propedêutica e profissional e como isso impacta no inchaço de carga horária na matriz curricular, pois resulta em cursos com carga-horária muito acima do mínimo exigido por lei e defende a construção de uma matriz integrada, com uma carga horária menor.

Eu tendo a ser favorável à redução da carga horária por alguns motivos, primeiro porque vai fazer a gente sair da sala de aula, a gente fica demais na sala de aula, a gente tem horas demais ali pra cumprir na sala de aula, sabe, aí às vezes você preenche todos os dias do aluno, a semana inteira com atividades dentro da sala de aula. A gente precisa logo sair da sala, porque não faz sentido a educação em tempo integral se você não sair da sala de aula (Gestor).

Ele acha que a redução da carga horária pode permitir um tempo para maior integração docente e ao mesmo tempo possibilitar o protagonismo juvenil na formação de grupos com interesses mais específicos. Cita como exemplo uma experiência de roda de leitura no *campus* Governador Valadares, que ele considera simples e ao mesmo tempo fantástica e que valoriza a cultura juvenil.

É uma iniciativa muito simples, alguns momentos no início da tarde que ninguém tem a tal da aula, os professores da área de linguagens começaram a organizar rodas de leitura com os alunos, então a galera escolhe o texto que quer ler, os alunos leem o texto previamente. Tudo com o tempo muito tranquilo, nada corrido, não tem negócio de avaliação, não tem nada disso (Gestor).

Diferentemente de uma escola de tempo parcial, que não tem muitas alternativas para repensar o currículo, a ETI possibilita outros arranjos, principalmente no IFMG, onde o docente trabalha em regime de tempo integral. Contudo o Gestor entende que não há uma receita de como aproveitar esse tempo e que as soluções talvez devam ser locais.

Talvez a gente vá chegar num estágio de maturidade dessas soluções, dessas tentativas em que a gente vai conseguir sistematizar um grupo de soluções que foram mais qualificadas, sabe, e tornar isso uma prática, mas nesse momento inicial eu enxergo que é um negócio de tatear mesmo, de propor (Gestor).

Os professores de EF mostram-se sensíveis às questões relacionadas aos tempos escolares, porém a redução da carga horária dos cursos depende do esforço do coletivo escolar para discutir o currículo do EMI e rever a matriz. Não obstante, os *campi* buscam alternativas para enfrentar os problemas decorrentes da jornada escolar extensa.

Os quatro professores entrevistados relataram experiências com a ETI anteriores ao ingresso no IFMG. Argumentaram que a ETI deve ser pensada dentro de um contexto de educação integral, contemplando outras dimensões da formação humana além daquelas privilegiadas na matriz curricular com, por exemplo, tempos para sociabilidades e escolhas. Eles partem desse princípio para oferecerem os projetos de ensino/extensão e alguns criticam o excesso de disciplinas cursadas pelos alunos, que resultam em escassos tempos para livre escolha e participação nos projetos.

Quando o professor do *Campus 2* narra sobre a ETI no IFMG, ele afirma que as aulas de EF não são diferentes daquelas de uma escola de tempo parcial e ressalta que nem deveriam ser, pois defende a universalidade do currículo. Para ele, as

especificidades do currículo da ETI não estão localizadas na matriz curricular e, sim, nos projetos de ensino e extensão, que ele denomina oficinas.

A proposta se articula porque ela está dentro, ela não foi pensada especificamente pra uma escola integral, eu acredito realmente nisso que, por exemplo, essa matriz curricular de Educação Física é tanto pra quem está na escola de tempo integral, para quem está fora, eu não consigo entender que a gente vai diferenciar uma proposta para um grupo, de uma proposta pra outro grupo, se eles estão dentro do mesmo nível de ensino, se eles estão dentro da mesma faixa etária e se eles estão dentro do mesmo município, estado, país. Então a proposta considerou isso? Considerou, mas, não especificamente por ser de tempo integral, ainda mais que na logística é um encontro semanal. As oficinas talvez considerem isso, atender a escola de tempo integral, mas a disciplina Educação Física e a construção da matriz curricular e dos conteúdos para essa matriz curricular, ela pode no discurso falar que considera, mas eu não entendo que considera. Agora as oficinas, se você considerar que essas oficinas são extensão das aulas de Educação Física e a escolha das oficinas pensa em atender esse aluno, aí eu digo faz todo sentido, que ela está toda voltada nisso. Porque ela talvez até considere no momento que oferece muita opção para poder escolher e utilizar isso no tempo livre, porque mesmo dentro da escola integral ele tem um tempo livre pra poder fazer as suas escolhas (Professor *Campus 2*).

No *Campus 2* há particularidades que devem ser ressaltadas para contextualizar a fala do professor. A carga horária dos cursos de EMI desse *campus* é menor do que a observada em outros, contudo, os estudantes têm horários de entrada e saída fixos, independentemente do horário de aulas, de tal modo que cabe ao estudante administrar o que fazer no seu tempo livre de aulas, desde que não saia do *campus*.

A professora do *Campus 3* vivenciou a ETI enquanto estudante, quando cursou o EMI no Colégio Técnico da UFMG (Coltec). Ela exalta a formação recebida e destaca que ficava o dia todo no *campus*, envolvida em atividades diversas que ocorriam na universidade, relacionadas às práticas culturais, aos movimentos políticos e às sociabilidades juvenis. Tais atividades extrapolavam o tempo e espaço da sala de aula e ela lamenta o fato de seus alunos não terem acesso a atividades semelhantes.

Os nossos alunos não estão tendo essa oportunidade, então os eventos como, por exemplo, os Encontros Esportivos, que eu fiz questão de participar, porque eu vejo nesses encontros esportivos muito menos esporte e muito mais a oportunidade de interação, de convivência, de viver esse tempo de vida integral articulado com a formação [...] mas a formação de tempo integral que eu visualizo, que pode ser interessante, é quando eu tenho uma articulação, não só uma articulação, mas uma essência, um princípio básico que rege, que é a formação integral do ser humano mesmo. E não só de ser de tempo integral, mas que aquele tempo seja uma formação integral, uma formação pensada em oportunidades de se relacionar, de conhecer o outro, os outros, as suas diferenças a suas semelhanças, de conhecer as práticas formativas, de ter acesso aos conhecimentos técnicos sim, porque não? Os científicos, porque não? Formar o pesquisador, formar a curiosidade, que a gente tem feito ainda, vamos dizer, rasteiramente (Professora *Campus 3*).

Essa professora também aponta a precariedade de espaços para as necessidades dos estudantes, inerentes ao EMI. “O curso técnico é muito pesado... eles não têm um espaço de lanche, eles não têm um espaço de convivência, eles não têm um espaço de almoço” (Professora *Campus 3*).

A aligeirada implantação dos cursos de EMI resultou em prédios sem a infraestrutura necessária aos estudantes submetidos à jornada escolar em tempo integral. Os *campi* funcionaram muito tempo sem refeitórios, sem espaço de convívio, sem instalações esportivas, sendo que em alguns deles esses problemas persistem.

Os estudantes também percebem a carência de espaços para a ETI. Eles apontam problemas de infraestrutura, como a quantidade insuficiente de salas, as falhas de construção do ginásio e os atrasos na entrega dessa obra, a escassez de espaços para convivência, alimentação, estudos em grupo e atividades artísticas. As narrativas expressam descontentamento com a falta de atenção às necessidades dos estudantes. Um dos estudantes sugere a ampliação desses espaços.

Eu acho que a escola peca um pouco em planejamento errado, porque a gente não tem um lugar para ter uma zona de escape, eu já vi escolas particulares e até universidades públicas que tiram uma sala e colocam um puff para as pessoas dormirem e descansarem um pouco. [...] e essa questão da infraestrutura mal planejada, por exemplo, no primeiro ano a gente almoçava aqui no chão porque não tinha cadeira para todo mundo, não tinha mesa para a gente sentar na cantina e hoje ainda tem esse problema. Então, ou a gente sai para almoçar fora ou almoça no chão. Os espaços aqui dentro da escola poderiam ser melhor aproveitados, por exemplo, a gente tem um estacionamento que ninguém usa porque ninguém pode entrar naquele portão lá de baixo, então para quê que tem? Poderia ter uma boa cobertura, como de uma tenda para criar novos espaços para ter alguma atividade extra para gente conseguir lidar e separar as coisas e não tem. Então, eu acho que peca muito nisso, de não pensar esse outro lado que poderia melhorar o nosso rendimento aqui dentro (Lady Gaga).

Um estudante apontou que, além da infraestrutura, o projeto pedagógico também não contempla as necessidades da jornada escolar em tempo integral.

O projeto pedagógico aqui da escola visa somente o rendimento do aluno, se ele está aprendendo bem na sala de aula, mas não preocupa também em relação à saúde do aluno aqui, entende? Isso tem uma decadência muito grande aqui. Então, eles poderiam também se preocupar, já que se trata de uma escola de tempo integral, eles também têm que preocupar com a questão da saúde do aluno, com a vida dele, pensar nele também, já que a escola, tipo, não vou falar que priva, mas que ela exige mais um pouco desse tempo do aluno (Axwell).

Os PPCs dos cursos explicitam a importância dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como as atividades de apoio à aprendizagem. Contudo, ao perguntar para o grupo se havia tempo para a dedicação às atividades de pesquisa, extensão, monitoria, recuperação paralela, estudos orientados e estágios, eles expuseram as dificuldades enfrentadas para se engajarem nessas atividades devido à organização dos tempos escolares, que inviabiliza a participação nas reuniões com o orientador e com os demais integrantes dos projetos. Apesar das dificuldades, os estudantes insistem em participar dos projetos. Quanto às monitorias, foram apontados vários problemas na forma como ela é oferecida. O entendimento é que ela não atende às demandas dos alunos que a procuram, além de sacrificar aqueles que a oferecem.

No ano passado eu fui monitor, a gente dava as monitorias na hora do almoço. Muitas vezes eu deixava de almoçar, comia um lanche correndo para ir para aula, então isso aconteceu direto, muitas vezes mesmo. E eu comecei a ter problemas alimentares e tudo o mais, tive que ir na nutricionista para ver o que é que estava acontecendo. Pelo fato da gente ter que ficar na monitoria na hora do almoço, dedicar aquele tempo para estar lá ao invés de estar almoçando, causou transtornos para mim e para diversos monitores (Axwell).

A fala do Axwell me levou a questionar o delineamento do grupo focal, cujos encontros ocorreram na hora do almoço e provavelmente prejudicaram ainda mais a rotina deles. Entretanto, diante de todas as dificuldades narradas, a participação assídua da maioria dos estudantes no grupo focal me levou a pensar na importância que eles atribuíram a esse espaço de fala, escuta e protagonismo para discutirem suas experiências discentes. Foram muito solícitos a todas as demandas da pesquisa e alguns demonstraram até mesmo gratidão por fazerem parte do grupo, algo que me surpreendeu bastante, pois eu esperava que esse seria um sentimento apenas da minha parte.

Embora os estudantes apresentem inúmeras queixas sobre o excesso de tarefas escolares e a pouca disponibilidade de tempo, eles são ávidos em participar dos projetos de ensino, pesquisa e extensão do *campus*. O Gestor destaca o interesse dos alunos do EMI como oportunidade para implementação de projetos e também como estímulo para o professor.

Os meninos do integrado procuram a gente o tempo todo para fazer pesquisa, para propor projetos, pelo menos é a minha experiência. Eles estão doidos por isso, eles estão com sede disso. Se eu chamar ele 8h da noite, ele vai feliz da vida pra sentar comigo e discutir o projeto que ele queira fazer, falta a gente abraçar isso (Gestor).

Gariglio (2002) argumenta que a limitação de tempo imposta pela extensa jornada faz os estudantes criarem expectativas de possibilidades de vivências e práticas socioculturais no interior da própria escola. Esse argumento pode explicar a forte demanda dos estudantes do IFMG pelos projetos, que são os tempos e espaços livres de aulas, onde podem vivenciar práticas socioculturais opcionais e mais autônomas.

Nos quatro *campi* há projetos de EF que extrapolam o horário das aulas e que atingem uma grande quantidade de estudantes, contudo nem todos são oficializados ou foram submetidos à aprovação, devido à falta de clareza das regulamentações e diretrizes institucionais. O professor do *Campus 4* explicou que a maioria dos projetos que ele desenvolve não é oficializada.

A gente vai fazendo extraoficialmente, nenhuma destas ações é oficializada, ou seja, não tem nenhum documento. Se você perguntar assim lá na Pró-Reitoria de Extensão do IFMG: tem um projeto de capoeira lá na escola? Ele não existe. Não existe, por quê? Porque não se tem amarras de validação e, o pior, ou melhor, as pessoas que se envolvem nesses projetos, se envolvem por esse engajamento, ele é ideológico [...] a gente chama de projeto porque tem uma estrutura, tem um grupo de pessoas que participa apesar de não ser oficializado (Professor do *Campus 4*).

As dificuldades em relação aos tempos e espaços disponíveis no *campus* não impedem o desenvolvimento desses projetos, embora dificultem um pouco.

A gente se espreme entre os horários porque não se pensa essa matriz com esse olhar, para que os alunos experimentarem projetos de extensão, então a gente vai fazendo dentro de uma crença ideológica do que dá pra fazer e luta contra a superestrutura, é difícil dialogar. (Professor *Campus 4*).

Os eventos que permitem aos estudantes conhecer outros espaços, para além dos muros da escola, são muito cobiçados. Entre eles, destaca-se o Encontro Esportivo, que é um evento anual que reúne a maioria dos *campi* do IFMG. Os estudantes que participaram desse evento salientaram que esse tipo de atividade possibilita o atendimento de algumas demandas dos jovens relacionadas à sociabilidade.

É algo muito interessante porque tem gente que não tem a oportunidade de dormir fora de casa, por exemplo, e você vai, você dorme uma semana, com a colega da sua sala, você vai almoçar junto com ela, tipo assim, ficamos o dia inteiro juntos, sabe? Então, eu acho que essa questão de você levar para os encontros esportivos é muito interessante, é outra coisa, uma forma diferente, e você vê a realidade. Eu nunca tinha conhecido outro IF e nem conversado, com outros alunos do IF sem ser esse aqui [...] eu acho que essa oportunidade de você conversar é só quando você tem jogos e você não vai ter essa oportunidade com outras matérias [...] Então, as aulas de Educação Física te proporcionam isso também (Luciene).

No encontro esportivo é uma coisa de interação, então eu vou poder rever os amigos que eu fiz nos eventos do IF e meio que jogar como brincadeira, não levando na competição. Então, eu acho isso muito importante para o nosso desenvolvimento e também fazer novas amizades, [...] a gente vai passar um tempo juntos ali, e é uma abordagem muito legal porque eu acho que as outras escolas não têm (Lady Gaga).

Para Gariglio, a EF possui a capacidade de “criar em torno de si um conjunto de representações que vão ao encontro das expectativas da vivência do prazer, da liberdade e da gratuidade” (GARIGLIO, 2002, p. 79). A narrativa dos estudantes corrobora a afirmação do autor, pois eles associam os projetos desse componente com a vivência do prazer e da liberdade.

Eu acho que é uma oportunidade para a gente, no projeto da extensão os bolsistas são os protagonistas, a gente tem que preparar, a gente tem que correr atrás das coisas e também oferecer um momento de lazer para o pessoal porque a gente fica aqui o dia inteiro, aí fica cansado, estudando, sala de aula, biblioteca o tempo todo. Tem uma hora que você pode, sei lá, ir para a quadra em qualquer momento e jogar alguma coisa que você quer, está tendo dança, você vai dançar, ajuda a relaxar, para ter alguma coisa de lazer mesmo (Isabela).

Todo dia que eu ia lá para assistir ao jogo, não era nem para assistir ao jogo, eu detesto ver gente correndo atrás de bola, mas todo dia eu ia lá. A escola inteira lá, todo mundo gritando, igual um doido, eu adorei. (Beyoncé).

As narrativas dos estudantes evidenciam os danos decorrentes da extenuante jornada escolar e revelam que, para além do problema da extensão da jornada, há problemas no currículo que conforma essa jornada, ocupando-a com muitas aulas nas quais os estudantes são tratados como esponjas que precisam absorver conhecimentos. Contudo parece que eles estão saturados e que o excesso de aulas expositivas torna-se inútil, além de impedi-los de acessar outros saberes e outras experiências pelas quais eles estão sedentos, tais como os saberes da prática, os saberes de outras culturas e de outros campos.

O ProEMI apresenta uma proposta de redesenho curricular que contempla ao menos cinco macrocampos na extensão da jornada escolar, dos oito oferecidos: a) Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); b) Iniciação Científica e Pesquisa; c) Leitura e Letramento; d) Línguas Estrangeiras; e) Cultura Corporal; f) Produção e Fruição das Artes; g) Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e h) Participação Estudantil. Os três primeiros eram obrigatórios e os demais deveriam ser escolhidos pela escola (BRASIL, 2013a). Por que o jovem do EMI não é contemplado com essas possibilidades? Por que

as prescrições limitam a formação desse jovem numa perspectiva utilitarista? Por que a maioria dos PPCs não incorporam os pressupostos contidos nas DCNEM? O grupo focal apontou demandas relacionadas a vários desses macrocampos do ProEMI e às DCNEM, sugerindo a pertinência das políticas que orientaram suas normativas em relação aos interesses das juventudes.

Nota-se na educação brasileira descontinuidades nas políticas públicas relacionadas às mudanças de governo. As políticas para o EM são fortemente impactadas pela tendência de “hiperatividade no âmbito legal [...] sobrepondo o tempo político ao tempo necessário para efetivamente realizar mudanças na educação” (KRAWCZYK, 2014, p. 22). Os coletivos escolares nem sempre dispõem do tempo, de recursos e da autonomia necessários para se apropriarem das normativas e ressignificá-las de acordo com os desejos e necessidades daqueles que convivem na escola.

Muitos pesquisadores dedicaram-se ao acompanhamento e à avaliação¹⁸ das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas. Apesar do aumento expressivo de publicações acadêmicas, que comunicam os resultados dessas pesquisas e apontam possibilidades de aprimoramento das políticas educacionais, temos convivido com a imposição de sucessivas reformas que desconsideram as contribuições do meio acadêmico e as vozes do coletivo escolar.

Assim como o ProEMI, os programas de ETI para o Ensino Fundamental também apresentaram problemas durante a implantação. Os estudos sobre ETI (BARRETO; SÁ, 2016) apontam alguns problemas que não se evidenciaram no presente estudo, tais como: 1) precarização das condições de trabalho dos educadores, insuficiência e falta de qualificação dos recursos humanos, e 2) desinteresse dos jovens em participar dos projetos desenvolvidos para além do horário das aulas. Entretanto os dados da presente pesquisa revelam problemas específicos do IFMG, tais como: 1) o confinamento dos jovens nas salas de aula; 2) a sobrecarga imposta aos estudantes, e 3) a invisibilidades das demandas juvenis.

Porém algumas questões identificadas no IFMG são comuns àquelas verificadas nos programas de ETI de outras redes, tais como: 1) interesses políticos que impõem a acelerada implantação das políticas educacionais sem a infraestrutura adequada; 2) falta de integração curricular; 3) falta de envolvimento do coletivo docente na construção de

¹⁸ Os servidores que avaliavam o andamento do projeto do programa de educação em tempo integral implantado pelo governo federal em 2017, foram exonerados em janeiro de 2019 sem qualquer transição.

um currículo que se pretende integrado, e 4) jornadas escolares excessivamente extensas que dificultam aos jovens o acesso a espaços e tempos para além do âmbito escolar.

Os IFs apresentam em suas normativas interessantes contribuições para a ETI, tais como: o currículo integrado; a formação omnilateral; os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura; a tríade ensino-pesquisa-extensão; docentes com dedicação em tempo integral, entre outras. Os coletivos escolares podem se apropriar dessas contribuições, dos estudos publicados sobre os IFs e dos outros tantos em andamento na tentativa de ressignificá-los e ajustá-los à realidade local. Tal processo pode ser a base para discussão dos PPCs, para atingir níveis mais elevados de excelência educacional, produzir conhecimentos que subsidiem o aprimoramento das políticas públicas e corrigir as falhas dos programas de ETI. Esse pode ser um caminho bem mais interessante do que a hiperatividade no âmbito legal observada nos últimos anos.

A polifonia produzida pelo coletivo escolar produz uma música mais interessante que a partitura, todavia essa música está exaurindo os estudantes, porque eles precisam cantá-la por longos períodos. Os improvisos podem até atenuar a sobrecarga, mas ela continua insuportável, beirando ao caos. O volume de trabalho do currículo do EMI está demandando uma resistência além dos limites e isso resulta numa perda de potência para aprender e para gozar a juventude. Para recuperar a potência são necessárias intervenções, principalmente na partitura.

No caso específico da ETI no IFMG, destacaria três intervenções no desenvolvimento curricular que poderiam contribuir na solução dos problemas identificados. A primeira seria o enxugamento da matriz curricular; a segunda, o incremento da interdisciplinaridade com foco na redução da sobrecarga imposta aos estudantes; e a terceira seria a ampliação na oferta de projetos de ensino, pesquisa e extensão que sejam inclusivos, alinhados com os interesses da comunidade escolar e que permitam a vivências de práticas socioculturais. Tais intervenções exigem o envolvimento do coletivo escolar na discussão e reformulação dos PPCs, sem perder de vista a formação omnilateral, as demandas dos jovens e a justiça social.

5.3.3. O currículo de EF na formação integral em tempo integral

Nas seções anteriores foram abordadas as prescrições curriculares do IFMG e as análises e ressignificações desse currículo a partir das narrativas dos sujeitos.

Identificam-se problemas que podem ser resultantes da dificuldade de realizar um trabalho mais coletivo, associado ao atropelo de tarefas ocasionado pela pressa na abertura dos cursos. Tais dificuldades giram em torno de questões referentes a: dualidade do currículo; invisibilidade da proposta dos *campi* nos PPCs; e superficialidade desses documentos ao tratar dos pressupostos da formação omnilateral. Foram encontradas outras dificuldades que não estão necessariamente associadas ao aligeiramento da construção curricular e que se relacionam principalmente à temporalidade no EMI, que se mantém inalterada, embora seja explícita a sobrecarga imposta aos estudantes desses cursos que funcionam com jornadas de tempo integral.

Nesta seção a discussão será em torno das questões relacionadas especificamente ao componente curricular EF e que emergiram das narrativas, buscando relacioná-las com as análises desenvolvidas nas seções anteriores num movimento tridimensional, que vai percorrer as dimensões micro, mezo e macro da pesquisa.

Os marcos legais que nortearam a criação dos IFs e fundamentaram suas normativas sustentam a EF como um componente curricular obrigatório no EMI. A obrigatoriedade está expressa nas DCNEM, no Regimento de Ensino e PPI do IFMG. Com a sanção da Lei nº. 13.415/2017 e a homologação da BNCC, os professores de EF perdem importantes escudos e ficam mais vulneráveis na luta por espaços no currículo. Embora ainda não seja oficial, há rumores de mudanças nas diretrizes curriculares e isso pode representar a perda de uma importante proteção para a manutenção do EMI, nos moldes em que ele é ofertado nos IFs. A permanência da EF no currículo do EM está sob ameaça, pois se antes a LDBEN reconhecia a EF como um componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica, agora, nos dizeres de Gariglio, Almeida Jr. e Oliveira (2017), a EF corre o risco de ocupar um “não-lugar” no “Novo Ensino Médio”.

O fato é que as normativas e prescrições do IFMG são anteriores à Lei nº. 13.415/2017 e quase a totalidade dos dados da pesquisa foi produzida sob a garantia da obrigatoriedade. Os únicos dados gerados cogitando-se a exclusão da EF no currículo do EMI referem-se ao grupo focal de estudantes. Contudo tais escudos não foram suficientes para garantir a EF no currículo do IFMG. As narrativas dos professores explicitam as batalhas travadas na maioria dos *campi* para evitar o desaparecimento desse componente da matriz curricular.

Os professores de EF tiveram de disputar um espaço no currículo e isso impôs a necessidade de participar ativamente de instâncias deliberativas, tais como os

colegiados. Outra estratégia foi buscar esse espaço na agenda dos estudantes, por meio do reconhecimento da EF enquanto um componente curricular com o mesmo nível de exigência dos demais.

A professora do *Campus 3* ressalta a importância da sua participação no colegiado de curso, pois entende que esse é um espaço onde se vislumbra a possibilidade de reconhecimento da importância da EF na formação enquanto uma linguagem que agrega valor à formação integral e profissional dos alunos. Ela avalia que espaços como esse precisam ser conquistados diariamente e que às vezes essa conquista ocorre por meio das interações entre os pares que favorecem alianças nesses espaços coletivos.

Então, por exemplo, lá no curso de eletrônica, eu não consegui chegar no mesmo número de horas (de aulas de Educação Física) dos outros cursos, mas eu consegui ampliar no segundo ano. Porque a carga horária das disciplinas técnicas do curso de eletrônica é muito grande e o coordenador do curso, ele entrou junto comigo no mesmo concurso, é uma pessoa que tem um diálogo muito aberto, então eu acho que eu consegui muito mais pela proximidade de diálogo com esse par, com esse professor que é da área técnica, do que necessariamente pela compreensão de que a formação geral tem que ter o mesmo equilíbrio da formação técnica... não é isso, eu acho que não é ainda isso, mas é um espaço de reconhecimento, talvez, da Educação Física (Professora do *Campus 3*).

O PPC de Eletrônica do *Campus 3* previa uma carga horária menor de EF, quando comparado aos demais cursos de EMI. A professora tentou a equiparação, mas conseguiu somente diminuir a diferença, por meio de sua participação no colegiado.

A questão da Educação Física, que eu coloquei para todos, argumentei não só a questão da paridade, vamos dizer assim, do direito ao acesso a esses conhecimentos para todos os alunos independente do curso que ele estivesse, mas também da importância de se tratar o movimento humano dentro da formação integral deles e a contribuição que essa formação dá para a formação profissional, e aí fui ouvida, não fui questionada, mas esbarrou na quantidade de tempo disponível nas disciplinas, aí no embate da disciplina técnica com a disciplina Educação Física, perdeu a Educação Física, então no terceiro ano realmente não consegui ampliar (Professora *Campus 3*).

A ausência do componente curricular no primeiro ano de funcionamento do EMI do *Campus 3* e a reduzida carga horária de EF num dos cursos produziram reflexos nas discussões sobre a matriz curricular no *Campus 2*. Houve uma tentativa de reduzir a carga horária da disciplina, mas o professor de EF desse *campus* convenceu o coletivo sobre a necessária equalização, embora as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tenham sido mantidas de fora. Ele narra como foi esse processo:

Teve uma proposta de um grupo de se colocar só 1 aula de Educação Física para os alunos e eu defendi que talvez fosse até 4, ao invés de tirar uma que seriam acrescentado 2. O *Campus 3* não tinha Educação Física no primeiro ano e, por não ter, algumas pessoas que tinham esse conhecimento também pensaram em tirar no *Campus 2*, e eu não permiti, garanti as duas, e só garanti duas porque a maioria das outras disciplinas também são duas, ainda se valorizou mais Português e Matemática com quatro (Professor *Campus 2*).

A intenção de excluir a EF da matriz curricular ou de diminuir o seu espaço também esteve presente no *Campus 4*. Assim como aconteceu no *Campus 3*, a presença do professor de EF no colegiado do curso foi fundamental para a manutenção desse componente na matriz.

Chamaram a primeira reunião com 60 dias de funcionamento do *campus*, a pauta era a retirada da Educação Física da grade curricular, com essa terminologia, e aí me deram a espada, me deram escudo, me deram todas as armas que eu precisava, [...] e então eu me vi numa situação em que eu tive que defender a validação da Educação Física escolar (Professor *Campus 4*).

Eu fui para os embates porque o lugar do professor de Educação Física e do formador de professores é colocá-los na trincheira por onde passaram, nós somos da trincheira, nós precisamos que reconheçam os nossos saberes diuturnamente, culturalmente a nossa disciplina, nossa área do saber [...] eu tive que começar fazendo algumas lutas (Professor *Campus 4*).

Para defender a permanência da EF na matriz curricular, o professor do *Campus 4* recorreu a vários argumentos para convencer o colegiado, inclusive o ENEM. Na busca pela valorização, os professores aproximam os currículos da EF dos discursos hegemônicos como uma estratégia para convencer aqueles que não reconhecem a importância da cultura corporal.

Eles sabem que o aluno não vai ingressar no mercado de trabalho, então o ENEM é algo que eles subliminarmente defendem [...] a primeira defesa é o contexto do ENEM, o ENEM é dividido por eixos, o eixo de linguagens tem a Educação Física como um de seus aportes [...] existem questões relativas à Educação Física escolar, eu posso falar pontualmente em questões relativas à saúde, relativas a cultura corporal de movimento, os esportes tradicionais ou não, dos grandes eventos (Professor *Campus 4*).

A disciplina ou área de conhecimento Educação Física, por essência, ela é transdisciplinar, ela dialoga, ela transita com muita propriedade pela área da saúde, pela área da formação humana pelo contexto histórico, antropológico (Professor *Campus 4*).

As situações narradas pelo professor do *Campus 4* não são casos isolados, situações semelhantes ocorrem em outros IFs, como observaram Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 329):

Não é gratuito que a escola se configure em um dos principais lugares de disputa ideológica. Entendemos, como exemplo dessas disputas, as fortes

divergências e conflitos que caracterizam as reuniões de docentes, ou reuniões gerais, no interior dos IFes, como “torres de Babel”. Na maioria das vezes, são reuniões de acirradas discussões e de intrincados consensos, possivelmente acentuadas pelas diferenças significativas de trajetórias e formação profissional dos trabalhadores, além de experiências de vida, filiações pessoais, acadêmicas e políticas, dentre outros elementos.

As narrativas dos professores revelam que a luta pela legitimação está presente no cotidiano e que sem o exercício de poder em busca da legitimação dificilmente a EF teria espaço no currículo. Essa luta desenrola-se no cotidiano das aulas e progride para outros campos, na resignificação dos textos curriculares e nas instâncias de deliberação, seja para a aquisição de material didático ou para a composição da matriz curricular. Todos os professores afirmaram que venceram batalhas, embora elas não sejam as mesmas nos vários *campi*.

Então, nesses dois anos eu acho que minha maior vitória é essa, eu consegui mudar ementa, consegui mudar bibliografia, consegui compra de livros. Hoje a nossa biblioteca tem um acervo cultural sobre as práticas corporais, danças, ginásticas, lutas, já tem pelo menos para consulta, coisa que não tinha nesse *campus* (Professora *Campus* 3).

Está muito bom, estou entrando no quarto ano com uma adesão bastante importante das minhas propostas, e tendo adquirido o respeito dos caras, os caras estão começando a me respeitar. Por incrível que pareça, ter trabalhado 14 anos no Ensino Superior com formação de professores, atuar na Educação Básica e no Ensino Superior concomitantemente desde 1990, ter feito doutorado em Educação, isso aqui nada significou, inicialmente, pra romper a visão estereotipada que eles têm desse profissional, isso não adiantou nada. Eu tive que provar diariamente, eu tive que construir um castelo, mesmo que eles soubessem que eu teria bons blocos, cimento de qualidade, competência arquitetônica, eles tiveram que esperar. Assim, agora que eu consigo ser respeitado pelos caras, digo pra você, isso é muito triste, sabe, mesmo a gente tendo uma capacidade de resiliência importante, eu sou um cara extremamente resiliente, pra me derrubar tem que ser uma coisa muito dura, mas eu ainda sou de carne e osso (Professor *Campus* 4).

O professor do *Campus* 1 deixou muito claro em sua narrativa que o pano de fundo da sua proposta curricular era a consolidação da EF enquanto área do conhecimento e parece que essa meta foi alcançada, enquanto há outras que ainda estão em curso. “A perspectiva da Educação Física como área do conhecimento foi consolidada, agora, faltou estabelecer diálogo com a perspectiva da formação para o trabalho que está em processo de construção mesmo”. Ele não evidencia em sua narrativa dificuldades para a inclusão ou manutenção das duas aulas de EF na matriz curricular, parece que seu embate foi junto aos estudantes. Contudo em outros *campi* persiste a luta por um espaço na matriz, como observado na narrativa do professor, que descreve a disputa travada no colegiado.

Falei assim “olha, deixa só eu te dizer uma coisa, não é grade curricular, é matriz, porque ela está em movimento, a matriz é um espaço de disputa, as disciplinas, a carga horária, o posicionamento do horário, quem coloca a disciplina a, b ou c antes do almoço, ou depois, isso é um espaço de disputa de poder” e a pessoa fica meio absurdada de ver um contexto de diálogo que não é de um cara que usa um apito, apenas, e tem uma bola debaixo do braço. Isso assusta (Professor *Campus 4*).

Um dos votos contrários à permanência da EF na matriz do *Campus 4* foi da representante dos alunos, que, de acordo com a percepção do professor, votou amparada na experiência que ela teve no Ensino Fundamental.

Ela saiu do Ensino Fundamental, onde ela tinha 9 matérias e ela fez uma conta matemática, tipo: “passei pra 19, menos uma é melhor pra mim”. Ela agiu no impulso e acho que ela não estava incorreta não, no lugar dela eu provavelmente faria isso mesmo, visto que a trajetória dessa aluna não fundamentou a nossa presença, a nossa existência aqui (Professor *Campus 4*).

As narrativas revelam professores guerreiros que lutam para conquistar e manter a EF no território curricular, reafirmando a permanente disputa nesse campo e a necessidade de desconstruir algumas representações de EF. Contudo essa luta envolve um longo e árduo trabalho, que demanda muita disposição dos professores, principalmente no cenário atual, onde se torna cada vez mais difícil a defesa de um discurso universal sobre o conhecimento e a especificidade da EF como estratégia para legitimar sua presença no currículo.

Essa luta é inerente à EF, nunca foi fácil defender a sua legitimidade no currículo. Houve tempos em que se buscou justificar sua relevância e especificidade sob a perspectiva das Ciências Biológicas, das Ciências do Esporte, da Psicologia ou das Ciências da Saúde. Entretanto a legitimação sempre depende dos discursos circulantes nos vários palcos sociais, que a cada dia tornam-se mais determinantes na formação da subjetividade, como ressalta Veiga-Neto (2008, p, 54): “se a escola foi durante muito tempo a principal instituição envolvida sistematicamente com a educação e com a produção de subjetividades, ela agora está perdendo terreno para outras instâncias da sociedade”.

A compreensão do movimentar-se humano como fenômeno histórico-cultural foi o pressuposto para a adoção da cultura corporal como objeto de estudo da EF escolar. Valter Bracht foi um dos autores que inauguraram essa expressão no final da década de 1980. A disseminação da expressão *cultura corporal* foi necessária para desnaturalizar o

componente, na tentativa de superar a neutralidade e as concepções apolíticas até então em vigor (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Parece que o discurso assumido no meio acadêmico e nos documentos oficiais, que reconhece a cultura corporal como o objeto de estudo do componente curricular EF, não foi suficiente para uma mudança generalizada. Ao longo desses vinte anos de disseminação do conceito houve a proliferação de outros entendimentos sobre a EF, alguns destes incorporaram a expressão *cultura corporal* em seus discursos com significados muito diferentes do originário. Houve inclusive o emprego sem critérios em alguns documentos curriculares, que teve como “objetivo simplesmente envernizar o discurso oficial propagandeando-o como novo” (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p. 321).

Talvez, a luta pela legitimação descrita na narrativa dos professores esteja associada ao desalinhamento entre os PPCs, influenciados pelo discurso neoliberal, e as propostas curriculares de EF, inspiradas nas teorias críticas e pós-críticas. Daí decorre a dificuldade em manter esse componente no currículo, como argumentou Bracht.

Os argumentos que legitimavam a EF na escola sob o prisma conservador (aptidão física e esportiva) não se sustentam numa perspectiva progressista de educação e educação física, mas, ao que tudo indica, hoje também não na perspectiva conservadora. Parece que a visão neotecnicista (economicista) de educação, que enfatiza a preparação do cidadão para o mercado de trabalho, dadas as mudanças tecnológicas do processo produtivo, pode prescindir hoje da EF e não lhe reserva nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público – a revitalização do discurso da promoção da saúde é uma tentativa de setores conservadores de legitimar a EF na escola, mas tem pouca probabilidade de encontrar eco, haja vista a crescente privatização, e individualização, da saúde promovida pelo Estado mínimo neoliberal (BRACHT, 1999, p. 82).

A privatização e a individualização da saúde promovidas pelo Estado mínimo liberal continuam a pleno vapor, contudo o discurso de promoção da saúde no currículo da EF não só encontrou eco como ainda foi potencializado no século XXI, perpassando inclusive a BNCC.

A limitada participação do coletivo escolar na construção dos PPCs, seu desalinhamento com as propostas dos professores e a desintegração do corpo docente são fatores que dificultam a sustentação da EF no currículo do IFMG e que demandam mudanças, como indicado por Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 326):

A EF se justifica e se sustenta no contexto escolar quando integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola. As possibilidades desse componente

curricular passam pela equalização de um Projeto Pedagógico com o necessário diálogo com os demais componentes curriculares que constituem o currículo escolar.

Os PPCs não evidenciam qualquer diálogo entre a EF e os demais componentes curriculares. A única tentativa de diálogo foi identificada no PPC do curso de Automação Industrial do *Campus 1*, porém não se mostrou bem sucedida, pois indica divergências entre a ementa do componente curricular EF e a apresentação da estrutura do curso, que não reconhece a EF como um componente pertencente à área de linguagens, relacionando-a, juntamente com a Biologia, ao tema “Vida saudável e higiene”, que se propõe a desenvolver as capacidades e habilidades relacionadas à conscientização para uma vida saudável; importância de atividades físicas, alimentação e higiene para a manutenção do bem-estar, e compreensão de doenças e seus efeitos. Esse mesmo PPC apresenta ementas¹⁹ de EF que não correspondem à concepção instrumental e biologicista na descrição do tema citado.

No *Campus 4* a associação da EF à promoção da saúde está expressa tanto na ementa de EF quanto nos projetos de extensão, que visam à continuidade das práticas corporais na rotina dos jovens, visto que muitos deles abandonaram esse hábito ao ingressarem numa escola de tempo integral. A rotina dos estudantes envolve muito tempo de confinamento em sala de aula e nessa condição o professor explicita a função compensatória dessas práticas corporais oferecidas nos projetos de extensão e defende que os estudantes precisam de outros tempos e espaços de formação para além dos tradicionais.

Eu entrei nessa escola sabendo que os meninos buscavam o propedêutico, mas também sei que eles precisavam, a lei diz que a formação é integral, eu tenho que formar um sujeito omnilateral [...] Essa galera, quando entra aqui, e aí nas minhas anamneses eu descobri que muitos deles tinham, nos contraturnos escolares, práticas de atividade física, eles tinham isso, então esse cenário é um cenário que eu identifiquei com muita clareza, e aí eu fiz algumas intervenções, a primeira intervenção foi construir os meus projetos de extensão, eu construí pra tentar gerar uma compensação desse tempo de inércia, de hipocinesia que esses meninos têm (Professor *Campus 4*).

Vários estudos (SILVA, 2014; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016; BOSCATO; DARIDO, 2017) identificaram o viés da Educação para a Saúde (NEIRA; NUNES, 2009) nos currículos de EF de escolas profissionalizantes. Nesse sentido, Gariglio (2002) afirma que

¹⁹ As ementas do componente curricular Educação Física expressas nos PPCs foram agrupadas num quadro disponível no Apêndice J.

A associação da educação física à melhoria da saúde é quase imediata e se divide em dois níveis: a saúde dentro da escola e a saúde para a vida. Quando se trata da saúde no interior da escola, ela aparece ligada às atividades de equilíbrio físico e emocional dos alunos, vinculada quase sempre à melhoria do rendimento escolar e à qualidade de vida na própria escola. Quando a referência se dá em relação à sua importância na formação para o trabalho, essa associação diz respeito à melhoria da condição física dos alunos e de utilização mais proveitosa do “tempo livre” (GARIGLIO, 2002, p. 83).

Ao mesmo tempo em que reconhece essa função compensatória pelo viés da saúde e que se vale dos pressupostos neoliberais para legitimar a EF no currículo, o professor do *Campus 4* ressalta que a formação integral também deve contemplar a formação para o trabalho e busca problematizar as condições de trabalho numa sociedade capitalista, como contraponto a uma abordagem utilitarista: “a gente faz uma discussão sobre o trabalho, sobre o mundo capitalista, sobre o consumo, sobre a posição dele que está sendo conduzido para trabalhar, ser trabalhador e fomentar essa superestrutura do capitalismo” (Professor *Campus 4*).

Contudo há outra questão a ser problematizada, que é o papel desempenhado pela EF numa instituição que impõe aos estudantes uma rotina tensa e extenuante. Gariglio argumenta que a EF no Cefet-MG acaba desenvolvendo uma ação de controle social, numa instituição onde o caos é iminente. Ele afirma que a “organização do tempo escolar verificado no Centro chama à responsabilidade a EF, dada a uma pretensa capacidade intrínseca para a amortização de conflitos e tensões individuais e grupais” (GARIGLIO, 2002, p. 79). Essa amortização foi identificada nas práticas do IFMG e pode estar contribuindo para o adiamento da discussão sobre a produção do caos no desenvolvimento curricular.

Não há dados produzidos na presente pesquisa que indiquem como os docentes dos demais componentes curriculares percebem a EF no currículo, porém, a partir das narrativas, foi possível notar alguns equívocos sobre suas finalidades nos discursos do coletivo escolar e, conseqüentemente, a necessidade de se recorrer ao Colegiado para esclarecer as contribuições da EF no currículo. O Gestor, que é professor de Filosofia, apresentou suas impressões acerca dos significados da EF no currículo. Avalia que os professores de EF geralmente posicionam-se de forma crítica e percebe aproximações entre a Filosofia e esse componente, afirmando que

o pessoal tem uma proximidade muito grande das discussões que eu fazia na Filosofia, eu sempre tive colegas, com a formação em Educação Física, que foram pessoas que eu destacava como pessoas que tinham uma pegada crítica, que pra mim falta em muita gente e que eu achava que a Filosofia

tinha de forma privilegiada, eu estou vendo que a Educação Física mostra que também tem (Gestor).

O Gestor revela sua insegurança para falar sobre a EF e suas primeiras aproximações remetem ao currículo humanista. Ele aponta uma concepção de educação a partir da tradição racionalista ocidental, que concebe a educação integral como a soma da educação da mente e do corpo (BRACHT, 1999).

A filosofia clássica tem uma concepção de formação que traz a Educação Física para o primeiro patamar de toda formação humana. Na filosofia a gente estuda a ideia de uma formação equilibrada. A noção de harmonia é fundamental e a harmonia é entendida no sentido intelectual que vai dar no cara bem pensante, um cara mais ou menos erudito, um cara que conhece a tradição cultural, um cara que produz, escreve, mas tem a ver também com um cara harmonioso num sentido físico, corporal, num sentido dele estar saudável [...] um “troço” de proporção assim, intelectual e física, entendendo que uma coisa sem a outra é impossível, que nos leva de novo ao assunto de integração curricular e tal (Gestor).

Ele associa a EF à educação integral, ao abordar a ideia de uma formação equilibrada, e argumenta que no currículo nem sempre há uma valorização da educação musical e corporal, que considera importante na formação integral.

A dança eu penso da mesma forma, ela é privilegiada nesse sentido de corporificar a palavra, sabe, porque tem toda uma construção por trás, simbólica, de reflexão, que é executada no movimento, e numa relação que não é essa que eu estou dizendo de antes e depois, é uma relação de um entrelaçamento imediato mesmo, por isso que é difícil falar da Educação Física, eu penso que ela é privilegiada nesse sentido, de conseguir tratar imediatamente dessas duas dimensões (Gestor).

Embora o Gestor não tenha citado a cultura corporal, sua narrativa remete a esse conceito ao afirmar que o gesto corporifica a palavra. Ele reconhece na dança a gestualidade enquanto forma de expressão e esta ideia se aproxima das reflexões de Neira (2016) sobre a cultura corporal.

Ao compreender a gestualidade como uma das formas que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também os significados a eles atribuídos pelos diferentes grupos sociais, tornam-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal (NEIRA, 2016, p. 86).

A concepção de EF esboçada pelo gestor revela que ele identifica a gestualidade no campo da cultura, contudo também associa a EF à formação integral idealizada no currículo humanista e, a partir desse argumento, estabelece relações com o corpo

saudável, conceito central nos currículos pautados pela perspectiva higienista (NUNES; RÚBIO, 2008). O gestor, que possui uma visão mais panorâmica do currículo, apresenta uma concepção de EF referenciada a partir de distintas teorias curriculares. Esse dado revela a importância de discutir com o coletivo escolar, na dimensão micro, a proposta curricular do componente EF, a fim de promover um diálogo mais profícuo com os demais componentes curriculares e de explicitar as mudanças de paradigma promovidas pelas teorias críticas e pós-críticas.

A luta dos professores de EF pela conquista e manutenção do espaço desse componente no currículo ocorre em várias arenas e para cada uma delas se faz necessário pensar em estratégias específicas. A prática pedagógica ética, responsável, coerente e bem fundamentada, que contribua com a formação de todos os educandos e com a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática, é tarefa imprescindível do professor. Além disso, a participação em colegiados e nos demais espaços coletivos da escola, assim como o diálogo com todos os segmentos da comunidade escolar são ações que favorecem a valorização da EF no currículo. Contudo em determinadas circunstâncias os professores sofrem ataques mais violentos e, para defenderem o espaço do seu componente curricular e a formação integral dos seus alunos, eles necessitam de escudos. Neira, Alviano Jr. e Almeida (2016) utilizaram a ideia de “escudo” ao argumentarem sobre a importância da BNCC. Cientes dos riscos da apropriação indevida de uma BNCC, apresentam uma justificativa para a sua criação.

Em vez de aplicável, deveria ser objeto de estudo. A BNCC havia sido concebida para tornar-se o escudo do professor e da professora; a BNCC era o seu protetor. Quando educador e educadora fossem assediados pelos sistemas apostilados, aviltados pelas avaliações padronizadas e encurralados pelos agentes estranhos que se intrometem na escola e nos currículos todos os dias, poderiam remeter-se à BNCC, confrontar discursos que atacam a educação e repelir os invasores (NEIRA; ALVIANO JR.; ALMEIDA, 2016, p. 42).

Nesse sentido, os professores entrevistados recorreram a alguns escudos, tais como a LDBEN, os documentos institucionais e as diretrizes curriculares. Quando a EF foi reconhecida como componente curricular obrigatório na legislação e quando ela foi incluída nos PCN houve um impacto nos currículos, e, como consequência, os professores se sentiram mais amparados com esse reconhecimento. Quando o Professor do *Campus 1* argumenta que “a Educação Física tem que acontecer, a Educação Física é uma área do conhecimento escolar”, temos um exemplo do efeito de amparo da legislação. Outros professores argumentaram nesse mesmo sentido.

Então joguei isso na mesa, [...] eu joguei na mesa a LDB, eu joguei na mesa os Parâmetros Curriculares Nacionais que vieram um ano depois, eu joguei na mesa o ECA, eu fui buscando enquanto eu falava, [...] e aí eu aponte o CBC²⁰ [...] e aí eu comecei a jogar cartas na mesa, começou a encher a mesa de cartas, houve um constrangimento, ela (coordenadora) começou a ficar constrangida porque ela não sabia, mas ela não estava diante de uma pessoa que era alijada da sua posição (Professor *Campus 4*).

Construí isso sabendo que é uma proposta institucional, vale falar que o projeto político pedagógico do IFMG versa sobre a questão da formação integral, ele destaca o esporte e é contundente: esporte, mas eu leio esporte como práticas corporais, porque quem escreveu não estava dominando os conceitos e traduz por esporte práticas da cultura corporal. Que seja, então quando ele fala que o esporte é um instrumento integrador, ele está falando das práticas corporais, isso pra mim está tranquilo, ele versa sobre isso (Professor *Campus 2*).

Os escudos também são usados pelo gestor entrevistado; sua narrativa confirma que ele se apoia nas DCN-EPT para defender a integração curricular e a autonomia dos IFs frente à reforma do EM.

A luta dos professores não é tão somente pelo espaço no currículo, ela também se faz pelo deslocamento desse componente para o plano da cultura. Os professores percebem que muitos alunos saem do Ensino Fundamental com uma concepção de EF ancorada nas perspectivas acrílicas, que não estão alinhadas ao conceito de cultura corporal.

O tensionamento maior que eu atribuo é tentar deslocar um contingente significativo de estudantes de uma ideia de Educação Física como resumida à questão de um relaxamento, de ser menos importante do que os demais componentes curriculares, achar que nessa aula pode-se fazer tudo, não tem que ter um compromisso nessa disciplina. Para fazer o deslocamento desse viés para um entendimento mínimo possível de que o componente curricular Educação Física tenha algo a contribuir no meu processo formativo que não se resume apenas à perspectiva da fruição pela fruição. Fruição é elemento importante, o prazer em determinados momentos pelo prazer é muito importante, mas que se vá além desses elementos, que nesses 3 anos que eu frequento o Ensino Médio, somados ao tempo no Ensino Fundamental, por exemplo, que eu compreenda de uma forma mais ampliada alguns desses temas/conteúdos que estão colocados, criticamente. O plano então é colocar no plano da cultura, esse é o grande desafio, né, esse é o grande desafio (Professor *Campus 1*).

No *Campus 2* havia entre alguns docentes e servidores técnico-administrativos uma expectativa de um currículo esportivista, contudo o professor teve a oportunidade de desconstruir essa ideia porque existia nesse *campus* uma integração entre os pares, construída ao longo do tempo que o coletivo se reuniu para elaborar os PPCs.

²⁰ Currículo Básico Comum (CBC) é o documento curricular da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Eu ouvi alguns professores dizerem “nossa, você não dá futebol pra esses meninos, esses meninos não estão jogando futsal, ah nós vamos fazer isso, vai ter campeonato, vai ter troféu, vai ter medalha...”, e aí você tem que pontuar que não, que não é assim, que não vai funcionar dessa maneira (Professor *Campus 2*).

Os quatro professores entrevistados apropriam-se da cultura corporal em seus discursos sobre o currículo da EF e isso pode estar relacionado com sua formação inicial, pois todos estudaram na Escola de Educação Física da UFMG na década de 1990, época de consolidação do movimento renovador da EF, na qual a corrente denominada crítica e progressista predominou no discurso acadêmico sobre a EF escolar. As influências dessa formação estão presentes em suas narrativas, que se diferenciaram em vários aspectos, mas, “ainda que com as marcas de cada sujeito, é possível encontrar nas narrativas as influências de processos coletivos vivenciados” (SILVA; PÁDUA, 2010, p. 112).

Foram muitas as referências citadas pelos professores para a construção da proposta curricular de EF e a presença de autores ligados às teorias críticas foi unânime entre eles, assim como a citação dos documentos curriculares estaduais ou PCN. Dois professores citaram a realidade local como referência, a experiência profissional também foi mencionada duas vezes, apenas uma professora citou os documentos do *campus*, assim como o projeto do IFMG.

O professor do *Campus 1* fala da experiência profissional como uma referência para a construção da sua proposta curricular para o EMI: “a experiência da minha prática docente na educação básica, ela de uma certa forma sustentava a minha experiência como professor formador de professores e vice-versa”. Ele também cita um livro didático e um documento curricular estadual, mas reconhece o seu contexto como a principal referência.

Eu me apropriei muito dessa proposta do Rio Grande do Sul mesmo, em termos de apropriação, mas meu cotidiano, as condições que eu tinha, né, elas de uma certa forma foram determinantes, sim, para pensar a aula da forma que foi pensada, ali naquele momento, as condições, os sujeitos (Professor *Campus 1*).

Me apropriei de um livro didático interessante da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, do Ensino Médio, uma produção interessante que contribui para uma apropriação de conhecimento, para os alunos refletirem sobre elementos constituintes dessas práticas corporais, sentidos, significado e uma série de questões. Então a proposta de dança foi muito interessante porque esse livro didático trazia a discussão de repertório que compõe, por exemplo, as práticas de dança, então esse repertório é entendido como linguagem, então a perspectiva da discussão da dança, das práticas corporais

como linguagem ela foi mais instaurada nesse momento (Professor *Campus 1*).

O professor do *Campus 2* foi o único que citou o PPI do IFMG como uma referência para a construção da sua proposta curricular e sua narrativa indica as ressignificações que ele fez desse documento com a finalidade de se escudar, como apresentado anteriormente. Ele tem uma vasta experiência profissional e a valorizou como uma importante referência, mas, assim como outros professores, também citou autores que associa à cultura corporal, o PCN e documentos curriculares estaduais. “Eu fiz essa construção pautada na base do CBC, na proposta curricular de São Paulo, da proposta curricular do Paraná” (Professor *Campus 2*).

Então a referência... muito meu histórico de trabalho, eu trabalho há muito tempo, né, então 30 anos é pouco, tenho mais de 30 [...] então essa bagagem toda que a gente traz ela tem um peso que vai fazendo a gente repensar e refazer (Professor *Campus 2*).

As referências usadas foram da área de Educação e da Educação Física, principalmente, Valter Bracht, Admir Soares, Fernando González, Nóvoa, Paulo Freire. A base pós-estruturalista, vamos dizer assim, da educação – Foucault (Professora *Campus 3*).

Num momento posterior da sua narrativa, a professora do *Campus 3* complementa suas referências citando outros autores e documentos oficiais: “os PCN e o plano curricular do estado (CBC) [...] a Vaninha, a Eustáquia Salvadora, a Aleluia²¹. Agora você me fez lembrar de outras pessoas que são as referências mesmo, Eustáquia principalmente”.

A professora do *Campus 3* foi a única que citou os PPCs entre as referências acessadas para a construção curricular. Ela menciona esses documentos principalmente para relacionar seu plano de ensino com a realidade do *campus*, contudo os PPCs concentram-se muito mais nas normativas do que nas necessidades dos sujeitos e da comunidade.

Eu tenho a referência lá nos PCCs, eu fiz uma revisão (da proposta curricular de Educação Física) contextualizando com a nossa realidade, mas ainda muito baseado na organização, vamos dizer assim, pedagógica dada inicialmente [...] eu diria que a proposta curricular está em permanente construção nesse diálogo, não só com os discentes, mas principalmente com a estruturação do próprio *campus* (Professora *Campus 3*).

²¹ Eustáquia Salvadora de Sousa, Maria Gláucia Costa Brandão, Aleluia Heringer Lisboa Teixeira e Vânia de Fátima Noronha Alves são as autoras da proposta do componente curricular Educação Física, presente no documento curricular elaborado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (CBC), publicado em 2005.

Toda documentação normativa tive que conhecer, eu estava recém-chegada, né, fiz uma leitura geral, vi uma oportunidade de participação, uma intencionalidade naqueles documentos que me dava abertura para fazer um planejamento mais participativo, então todos os documentos normativos, vamos dizer assim, eu tive acesso. Aliás, mais do que acesso, eu fui orientada a segui-los, tipo assim “Olha isso aí! Eu posso fazer? Não sei, olha isso aí” (Professora *Campus* 3).

Ela também relata que teve liberdade e autonomia para a construção da proposta curricular de EF. O controle era direcionado às questões mais burocráticas, por exemplo, à distribuição das etapas avaliativas.

Às vezes, ele (supervisor) só fala assim: “professora, esse plano aqui não está interessante porque, de acordo com nosso *plano não sei das quantas* você tem que dividir suas avaliações em 3 etapas. Como você vai dividir, você fica à vontade [...] professor tem total autonomia”. Agora, a pessoa da direção de ensino é um professor, e eu acho que isso tem uma vantagem muito grande, né, é um professor numa formação crítica... pós-estruturalista. Então tem um diálogo muito aberto né, muito interessante, provocador (Professora *Campus* 3).

A formação inicial não foi a referência mais citada pelos professores para a construção do currículo, mas a professora Eustáquia Salvadora de Souza foi mencionada como referência por três dos quatro professores entrevistados. Estáquia foi professora da disciplina Didática da Educação Física na UFMG e uma das precursoras da linha de pesquisa “Gênero e Educação Física”, além dos seus outros inúmeros feitos²². Embora a formação específica da licenciatura no curso de EF da UFMG fosse diminuta comparada com a carga horária das disciplinas próprias do bacharelado, parece que ela inspirou os professores durante a construção das propostas e no fazer pedagógico. Esse fato reforça a importância do trabalho desenvolvido na formação de professores e indica a correspondência entre a formação pedagógica e o fazer pedagógico na proposta desenvolvida pela professora Eustáquia.

Um dos professores entrevistados tece críticas à sua formação inicial devido ao desequilíbrio curricular do curso de EF, que privilegia o bacharelado e oferece uma formação fragmentada. Ressalta-se que já foram apresentadas em outra seção críticas dos professores à formação inicial em razão da ausência de pressupostos sobre a interdisciplinaridade e sobre a formação para o trabalho.

²² A revista *Motrivência* publicou um texto em homenagem à Eustáquia Salvadora de Souza, no qual é possível conhecer um pouco mais sobre a importância da sua obra. O texto faz parte da edição nº 39, Ano XXIV, de dez./2012 (p. 206-209).

Eu não poderia reproduzir um modelo que eu vivenciei, porque você deve ter vindo de uma mesma formação que a minha, por mais que nós tivéssemos a licenciatura, até a posição geográfica... Na UFMG a gente tem a FAE²³ e a Educação Física, ou seja, eu saio daquele cenário e vou lá pra FAE, que é um outro contexto e eu fico aqui 90% do tempo e aqui (FAE) 10% do tempo [...] então você sai com um modelo de aprendizagens que você reproduz até que você desenvolva uma criticidade, enfim, e se apaixone pela outra perspectiva. (Professor *Campus 4*)

As análises desenvolvidas até aqui confirmam as disputas que atravessam os currículos dos cursos de formação de professores, os currículos do EM, as prescrições do EMI dos IFs, os PPCs dos *campi* e a construção das propostas curriculares do componente curricular EF, ou seja, confirma o argumento de Lopes e Macedo (2011), que afirmam que o currículo é um território contestado. Além das batalhas travadas no território do currículo, os professores de EF tiveram que enfrentar as condições adversas nos *campi* recém-inaugurados que não dispunham de infraestrutura adequada e que em certos casos iniciaram a oferta do EMI sem professor de EF.

O professor do *Campus 1* percebeu a falta de materiais e espaços adequados como um grande desafio no início do seu trabalho no *campus*. A sala de aula era o local onde ele teria de desenvolver a maioria das suas aulas e tal situação era inesperada em sua carreira de mais de vinte anos como docente da Educação Básica. Contudo deixa claro que suas aulas não se restringem aos saberes práticos e que, ao atribuir sentidos e significados às práticas corporais, os estudantes constroem conhecimentos:

A Educação Física tem que acontecer, a Educação Física é uma área do conhecimento escolar, a construção desse conhecimento se dá em diferentes espaços, inclusive no espaço de sala de aula propriamente dito, não é o mais prazeroso, não é talvez o mais adequado, não era o que os alunos esperavam, não era o que eu esperava, mas era o que era possível naquele momento (Professor *Campus 1*).

O professor do *Campus 4* expôs suas dificuldades com a infraestrutura. Ele iniciou sua narrativa ressaltando que antes de chegar ao IFMG já tinha trabalhado em todas as etapas da Educação Básica, no Ensino Superior e na formação de professores. Ele compara as dificuldades que enfrentou com aquelas que conhecia de suas experiências prévias, embora essa não fosse sua expectativa ao ingressar no IFMG.

Então chego aqui em 2014, tendo passado pela Educação Básica, tendo passado pelo Ensino Superior e atuando na formação de professores. Chegando nessa instituição, eu me deparei com exatamente toda discussão

²³ FAE – Faculdade de Educação da UFMG, onde são oferecidas as disciplinas específicas da formação dos estudantes das licenciaturas.

que eu buscava sustentar com meus alunos na formação deles, eu entrei numa escola que não tinha previsão de compra de equipamentos, que não tinha espaço físico e nem estrutura, e não tinha amparo político e diálogo com os gestores, então eu vi exatamente o cenário com o qual os meus alunos se deparavam e me questionavam [...] Então, eu não me assustei com nada do que eu vi aqui (Professor *Campus 4*).

O professor do *Campus 1*, após citar a infraestrutura inadequada para as aulas de EF, argumentou que essa situação gerou novas possibilidades. “Eu tenho que estar reconstruindo e reinventando uma série de formas de dar aula, levando em consideração essas limitações, mas também nessas limitações possibilidades vão surgindo” (Professor *Campus 1*).

A professora de EF do *Campus 3* iniciou suas atividades nesse local no final de março de 2016. Ao analisar os PPCs, identificou alguns desafios: os cursos do EMI estavam no segundo ano e não tiveram aulas de EF no ano anterior; a carga horária desse componente curricular era diferente entre os cursos, e o outro desafio foi lidar com um plano curricular construído pela supervisão pedagógica e pela direção de ensino, sem a contribuição de um professor de EF. De acordo com a professora, o *campus* buscou referências na proposta curricular de EF de um IF localizado no estado do Rio Grande do Sul, que não se adaptava à realidade do seu *campus*.

Eu me deparei com uma proposta curricular bem crítica, assim, bem interessante, mas sem ambiência de aplicação, em todos os sentidos. Então, o que eu fiz nesse primeiro momento? Eu consultei esses documentos e montei planos de ensino baseados na minha realidade, buscando atender às ementas que estavam propostas, porque até a mudança de ementa eu consegui posteriormente, no final do ano, onde os colegiados de curso constroem essa proposta curricular, ou fazem uma revisão dela. Eu entrei no colegiado do curso de Eletrônica pra ter um espaço a mais de discussão... porque a Educação Física não estava presente com a carga horária igual à dos outros cursos (Professora *Campus 3*).

A realidade enfrentada pela professora era a ausência de espaços específicos para suas aulas. Essa situação foi determinante para a seleção dos temas iniciais a serem estudados.

Eu cheguei no *campus* numa situação muito complexa, primeiro, já tinha iniciado o ano letivo, segundo, o *campus* está ainda em estruturação, a sede não está pronta, então eu não tinha nenhum espaço destinado, vamos dizer assim, não vamos falar nem em apropriado, não tinha nenhum espaço destinado às aulas de Educação Física (Professora *Campus 3*).

Eu comecei a organizar partindo das práticas corporais expressivas, por causa do desafio dos espaços, então qualquer espaço que eu tinha, sala de aula, corredores, bambuzal, eles viraram laboratórios de experimentação dessas práticas – expressar sentimentos, a expressão de conhecimentos, de

conceitos, sobre o corpo, a corporeidade, a sua relação com o trabalho, a sua relação com o lazer, a sua relação com a sociedade, com a família (Professora *Campus 3*).

Alguns conteúdos, derivados das pesquisas realizadas pelos estudantes, demandavam espaços inexistentes no *campus*. Esse fato induziu a busca por espaços no entorno.

A gente foi buscar parcerias na cidade que tivessem quadras, ginásios, piscinas, campos, e aí eu me deparei com a APAE, que a fica menos de 1000 metros da faculdade. Eles tinham alguns horários que batiam com meus horários de aula, aí eles me cederam a quadra deles (Professora *Campus 3*).

A proposta curricular de EF de cada *campus* foi construída pelo respectivo professor, num trabalho solitário, devido à ausência de outros professores de EF no *campus* com os quais pudessem dialogar. O professor do *Campus 2* avalia que os PPCs foram construídos coletivamente, mas, quando refere-se à proposta curricular da EF, que foi construída simultaneamente, ele admite que foi diferente. “O projeto de Educação Física, eu diria que mais de 90%, 95% é uma construção pessoal do professor, eu estava sozinho, eu construí sozinho”. A construção solitária foi um processo vivenciado pelos quatro professores, eles não tiveram a companhia de pares da EF, nem da área de Linguagens, por isso refiro-me às propostas curriculares de EF como “solos”. Na música, solo é o desempenho de um só instrumento ou cantor ou o trecho musical por este executado. Os PPCs contêm uma seção destinada à inclusão das ementas, objetivos e bibliografia de cada componente curricular, logo, podemos dizer que as partituras incluem os solos de cada componente. No caso específico da EF, os solos foram elaborados por um único professor, remetendo à origem da palavra *solo*, que vem da língua italiana e significa “sozinho”, “a sós”.

De certo modo, a solidão foi aplacada pelo dialogismo estabelecido com os estudantes no desenvolvimento da proposta. A maioria das propostas curriculares narradas pelos professores está muito ancorada nas demandas dos seus destinatários – os estudantes. Os professores não reforçam as concepções de aluno provenientes dos currículos acrílicos, que defendem a incompletude e a maleabilidade dos jovens como justificativa para currículos opressores e descontextualizados.

Os jovens têm muito a dizer e a escuta atenta dessas vozes pode se constituir como um dos pilares da construção e desenvolvimento curricular. Ao ouvir criticamente

as vozes dos seus alunos, os professores tornam as diferentes narrativas disponíveis para si mesmos e para os outros alunos (GIROUX, 1999).

Para o professor do *Campus 4*, além de ouvir os jovens é preciso estudá-los para compreendê-los, pois os jovens de hoje não são como os jovens que fomos no passado.

Eu tento dizer pra eles que eu não sou apenas um professor de Educação Física, mas eu sou um pesquisador, não por vaidade, mas por necessidade de quem atua na educação, eu tenho de ser pesquisador [...] eu preciso compreender que esse sujeito que me ouve, ele está em evolução. Quais são os anseios desse adolescente? Eu estudo isso pra que a nossa comunicação fique mais efetiva [...] eu sei que ele vive num mundo, ele é da geração I, eu acho que a nossa geração, se não me falha a memória, nós somos a geração X (Professor *Campus 4*).

O currículo opera na formação das identidades dos sujeitos, exercendo um poder regulador e um estado de tensão permanente entre diferentes grupos e interesses sociais. Portanto, para além da comparação entre geração I ou X, é importante ressaltar que a pós-modernidade trouxe uma nova concepção sobre o conceito de identidade, rompendo com a fixidez e defendendo a ideia de identidades cambiantes, o que torna essa questão ainda mais complexa.

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – pelo menos temporariamente (HALL, 2006, p, 13).

Os estudantes do grupo focal ressaltaram a importância da diversidade no ambiente escolar para a formação de suas identidades e valorizaram as práticas pedagógicas que promovem a discussão em torno dessa temática. Ao abrir espaços para as vozes dos estudantes e ao desenvolver uma proposta curricular dialogada com eles, os professores têm mais chances de acertarem os rumos da proposta e de romper com a fixidez identitária hegemônica. Um estudante ressaltou a importância da tematização da capoeira e como ele se identificou com o tema.

Quando a gente estudou lutas, o professor acabou, mesmo que a gente não tenha escolhido capoeira, ele acabou entrando um pouquinho e foi um encontro com a nossa identidade porque a capoeira é de origem africana junto com a identidade brasileira, vamos dizer, então foi um encontro com a nossa própria identidade, então eu acho isso muito importante, porque tenho certeza que tinha alguém que não conhecia aquela história da capoeira ali, então eu acho muito importante, assim, esse encontro que a gente teve com as nossas identidades mais culturais assim (Lady Gaga).

Embora a inadequada infraestrutura tenha imposto algumas limitações às propostas, os professores trilharam outros caminhos para driblar essa dificuldade e encarar o desafio de consolidar a EF como um importante componente curricular para a formação integral por meio de propostas fundamentadas em pressupostos políticos e pedagógicos.

Cabe nesse ponto um parêntese sobre o rigoroso controle relativo ao planejamento curricular no IFMG. A partir das ementas contidas nos PPCs, os professores elaboram o plano de ensino de cada turma, conforme o modelo disponível no Anexo A. No IFMG os docentes têm a obrigação de encaminhar à Coordenação e apresentar para os estudantes o plano de ensino e o conteúdo programático de todas as aulas do ano, logo nos primeiros meses do ano letivo. Além disso, essas informações têm de ser lançadas pelo educador no sistema informatizado do instituto. Nada impede que os professores realizem mudanças no currículo em ação, contudo a previsão detalhada é uma exigência.

Alguns professores narraram o passo a passo da escolha dos temas selecionados, outros apenas citaram alguns temas que emergiram nas narrativas, sem se preocupar em elencar todos os temas selecionados. O professor do *Campus 1* foi um dos que detalharam a seleção dos temas e o currículo em ação. Explicou que o primeiro tema selecionado foi “Jogos, brinquedos e brincadeiras”:

O que foi pensado nas primeiras aulas foi tentar construir isso junto com as turmas, fazer tipo de uma anamnese mesmo, para entender a concepção de Educação Física escolar que eles tinham, um pouco da trajetória histórica dessa Educação Física no Ensino Fundamental, [...] enfim, feito isso iniciou-se uma proposta a partir do tema/ conteúdo “Jogos brinquedos e brincadeiras” no primeiro semestre para todas as turmas (Professor *Campus 1*).

Ele sistematizou uma proposta a partir da formação de grupos de trabalho, que deveriam pesquisar sobre o jogo escolhido e elaborar uma síntese dessa produção. Durante as apresentações desses grupos, ele buscava problematizar algumas questões.

Eu sistematizei uma proposta na qual cada grupo iria escolher um determinado jogo de tabuleiro e iria pesquisar alguns elementos históricos, formas de se jogar, algumas regras, as transformações desse jogo na contemporaneidade, por exemplo, algo assim nesse sentido que implicasse os alunos numa perspectiva de sistematização, de apropriação de um determinado conhecimento de um determinado saber [...] cada grupo iria produzir o jogo, aprender como se joga e no decorrer das aulas, cada grupo iria ensinar o como se joga e, também maneiras possíveis de se jogar esse jogo de formas diferentes, eles iriam transmitir isso pra turma (Professor de Educação Física *Campus 1*).

Depois dos jogos de tabuleiro, o professor optou pelo trabalho com jogos de carta, entre eles o truco e o pôquer. Ele percebeu os jogos de carta como uma prática presente no dia a dia dos estudantes e assumiu a cultura vivida ao selecionar essas práticas. Defendeu sua proposta como um repertório válido e enfrentou o desafio de desconstruir um padrão cultural excludente, que rejeita alguns jogos e exalta outros. Legitimar a cultura de pertencimento é uma forma de contestar o caráter universal da cultura, pois “a distinção entre repertórios válidos e não válidos é tão forte que, em determinados momentos da história, alguns nem eram chamados de cultura” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185).

Eu banquei a ideia mesmo, apesar de alguns tabus, né, dos jogos de carta, jogos de baralho. A ideia era que se tratava também de um jogo produzido na cultura e os usos que nós vamos fazer desses jogos de carta, são os usos a partir da perspectiva escola (Professor *Campus 1*).

E aí um desafio para mim, como professor, foi como pedagogizar, didatizar o truco em sala de aula. Poxa! Eu aprendi truco com meus amigos em mesa de bar, o truco ensinado em sala de aula é um baita desafio, né? Então, o interessante foi que alguns alunos já sabiam jogar truco e eles contribuíram muito com aqueles outros alunos que não sabiam jogar (Professor *Campus 1*).

Na sequência, o mesmo professor selecionou as “Práticas corporais de aventura” como temas a serem estudados. Ele conta que seguiu a mesma proposta metodológica utilizada nas aulas de “Jogos, brinquedos e brincadeiras”, pois essa metodologia possibilitou a apropriação de novas práticas.

Eles apresentaram a tirolesa, *paintball*, skate, patins, eu me apropriei também de muitas modalidades que não conhecia, então foi uma proposta nesse sentido. Teve a possibilidade de a gente construir uma vivência no espaço interno lá do *campus*. Vamos fazer o *le parkour*? Vamos construir a partir aqui do morro de grama, dos obstáculos, que são muros pequenos, corrimãos (Professor *Campus 1*).

Este professor subverte a lógica escolar padronizada e rompe com a linearidade ao respeitar a trajetória de seus alunos:

Teve alguns estudantes que foram reprovados e repetiram o primeiro módulo e um contingente maior de alunos que foram aprovados e foram para o segundo módulo do primeiro ano, aí um outro desafio. Eu falei: “Puxa vida! vou repetir a mesma proposta de jogos de tabuleiro para os alunos que foram reprovados? E aí porque eles foram reprovados vou repetir essa proposta? Eles não foram necessariamente reprovados em Educação Física, reprovação em 3 componentes curriculares, reprovava o módulo inteiro”. Olha, não dava pra ser, não vou seguir essa lógica, acho que não tem sentido (Professor *Campus 1*).

Ao romper com o formalismo didático o professor do *Campus 1* se distancia da educação tecnicista, na qual “o processo definia o que professores e alunos deveriam fazer, quando e como fariam” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 76). Ele valorizou uma prática corporal pertencente ao universo cultural dos alunos, transformando-a em tema de estudo (NEIRA, 2016). Citou também a produção de um grupo de estudantes sobre *paintball*, que inclusive foi apresentada na sala de imagens do Congresso do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, o CONBRACE²⁴, em 2015, em Vitória-ES.

Eles optaram pelo *paintball*, e aí, como um dos elementos da apresentação desse grupo, os alunos foram para um espaço de *paintball*, eles se vestiram, usaram os paramentos para essa prática e produziram um vídeo deles jogando o *paintball*, e isso foi muito interessante porque eles foram os protagonistas de seus processos de conhecimento. Foi muito legal, eles vivenciaram essa prática no espaço, eles se organizaram para isso, produziram o vídeo e apresentaram esse vídeo junto à apresentação do trabalho, foi muito interessante (Professor *Campus 1*).

A escola não é vista pelos professores apenas como local de transmissão de conhecimentos, eles valorizam o diálogo entre as culturas nas aulas de EF e reconhecem os jovens como produtores e porta-vozes dessas culturas no currículo. A tematização de manifestações culturais não dominantes e o reconhecimento dos aspectos identitários do grupo/região/manifestação investigados podem oportunizar aos estudantes conhecimentos alusivos à cultura corporal produzidos pelos distintos grupos que coabitam a sociedade, abrindo espaço para a multiplicidade de vozes no currículo (NEIRA; NUNES, 2009).

O professor do *Campus 2* narrou sua experiência num *campus* onde ele trabalhou por alguns anos no início da sua carreira como professor do IFMG, e que abriu espaço para outras manifestações culturais.

Os meninos trouxeram algumas coisas, que eu não tinha conhecimento, por exemplo, nas aulas de Educação Física fazer uma aula de montagem a cavalo, utilizar o *campus* que tinha uma fazenda, que tinha um cavalo, para fazer prova de 3 tambores. Tinha aluno que vivia isso, que entendia isso e que, por exemplo, em momento nenhum no meu planejamento estava pensando que tivesse. Então, foi agregado e várias outras coisas que eles traziam da realidade deles, a parte musical para as danças, eles tinham uma bagagem muito grande, mas não das aulas anteriores, da vida na cidade em que eles viviam e isso aí acho que agregou na escolha dos conteúdos (Professor *Campus 2*).

²⁴ XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte.

A experiência narrada ocorreu num *campus* localizado no interior do estado de Minas Gerais, com uma realidade bem diferente da encontrada nos *campi* da região metropolitana, e nesse ponto cabe um parêntese. Embora a diversidade esteja presente na composição do corpo discente, o ingresso nos *campi* estudados se faz por meio de um processo seletivo muito concorrido, que exclui grande parte da população socialmente mais vulnerável. Os IFs são excelentes instituições de ensino, mas ainda são para poucos, pois, como citado anteriormente, muitos são excluídos no processo seletivo – em média, de cada oito estudantes que querem ingressar no IFMG somente um consegue. O professor do *Campus 4* problematiza o papel dos IFs na sociedade e faz emergir uma questão que não cabe nesta pesquisa, mas que merece atenção.

Na minha leitura nós não damos retorno nenhum para a sociedade, a gente dá, sim, uma resposta pra classe média que paga imposto, metade das vagas são para a classe média que paga imposto alto pro governo²⁵, essa galera está aquietada porque a gente tem vaga pra esses meninos. E os demais? (Professor *Campus 4*).

Todos os professores entrevistados explicitaram a intenção de diversificar os temas de estudo da EF e romper com o currículo esportivo (NEIRA; NUNES, 2009), numa perspectiva semelhante aos resultados apresentadas no estudo de Maldonado, Silva e Neira (2015). Os esportes estavam presentes em todas as propostas, porém lado a lado com as demais práticas corporais.

Fiz a opção pela diversidade ao invés da especialidade, então eu tentei desde o início estabelecer um mesmo peso pra os 7 conteúdos principais: capoeira; dança; esporte; jogos; ginástica eu dividi em duas – ginásticas esportivas e ginástica enquanto exercício físico, e lutas (Professor *Campus 2*).

Eu trabalho com projetos, então eu tenho uma releitura dos jogos cooperativos, eu faço uma abordagem dos esportes tradicionais, principalmente do futsal e do vôlei, num contexto inclusivo, eu bafejo o atletismo e suas possibilidades, eu tenho a prática de esportes com pessoas com deficiência, os nossos alunos farão uma aula de *golbol*, eu tenho um projeto no Festival de Ginástica para Todos [...] eu trabalho com um projeto que ele tem 2 pernas, digamos assim, meu projeto é um “Y” eu trato os objetos da Educação Física escolar e também trato os temas transversais (Professor *Campus 4*).

A gente tem a Educação Física 1, 2 e 3, primeiro segundo e terceiro ano, são 3 disciplinas distintas que têm uma proposta pedagógica muito diversa. Eu optei por essa diversidade das práticas corporais sistematizadas ao longo do tempo, fazendo uma interlocução com as questões sociais, políticas e econômicas, principalmente as que estão previstas nos PCCs dos cursos. Então, por que aquele curso está ali, onde está instalado, que tipo de

²⁵ Ressalta-se que temos um sistema tributário regressivo em que os pobres pagam proporcionalmente mais que os ricos. De acordo com dados do IPEA, os 10% mais pobres da população brasileira gastam 32% de sua renda com impostos. Já entre os 10% mais ricos a proporção seria de 21% (COSTAS, 2014).

competências estão previstas para serem desenvolvidas com esses alunos? E aí eu fiz uma readequação disso mantendo essa base da diversidade das práticas (Professora *Campus 3*).

Então, como ficou definida a proposta: jogos, brinquedos e brincadeiras; práticas corporais de aventura, e esportes de raquete para o primeiro ano. Dança; ginástica, e lutas no segundo ano, para o terceiro ano a discussão do esporte, levando em consideração que durante a trajetória da grande maioria dos alunos, eles já se apropriaram da perspectiva do esporte, então vão se apropriar nos dois primeiros anos, de outros temas/conteúdos que muitos não tiveram ao longo do Ensino Fundamental. No terceiro ano também está colocada essa questão de se discutir as bases biológicas do movimento humano, a relação também das práticas corporais da atividade física e a produção da saúde. (Professor *Campus 1*).

A diversidade de temas selecionados pelos professores foi ressaltada pelos estudantes como algo que superou suas expectativas:

Tinha a opção da dança, [...] você podia escolher *funk*, forró, samba, qualquer coisa. [...]então a diversidade aqui é muito grande (Luciene).

Eu concordo com a Luciene, acho que aqui no IF a gente vê um pouco de tudo, dentro de três anos, eu acho que a gente vê até muita coisa, eu acho isso muito bom [...]. Eu acho que as matérias são bem diversas e conseguiram atender a todas as nossas expectativas para aula e acho até além (Lady Gaga).

Os estudantes disseram que é complicado avaliar a seleção de práticas corporais porque chegaram ao EM com poucas expectativas para as aulas de EF. Foi difícil analisar se o planejamento de ensino dos professores dialoga com suas necessidades.

Eu acho que não dialoga com o que a gente quer, mas com o que a gente precisa, sabe. Tipo assim, você entra aqui querendo alguma coisa, sabe, não dialoga com o que a gente quer quando a gente está aqui, dialoga com o que a gente precisa aprender aqui, entendeu? (Beyoncé).

Eu acho que a questão não é nem ficar devendo ou não, é porque a minha Educação Física no Ensino Fundamental foi tempo perdido [...] e você chega aqui você vê algo diferente, então acaba ampliando a visão [...] você não fica com uma expectativa pronta, você vai criando a partir do início do ano (Samantha).

Muitos estudantes referiram-se às aulas de EF do Ensino Fundamental como excludentes e limitadoras, pois em geral se resumiam a futsal para meninos e vôlei ou queimada para as meninas. Ao chegarem ao IF descobriram outras experiências com os esportes e conheceram outras práticas corporais. Essa diversidade de experiências vivenciadas no IF contribuiu para que se sentissem mais incluídos nas aulas e mais interessados.

A minha experiência em Educação Física antes do IFMG foi bem diferente, antes de eu entrar aqui. No primeiro ano eu fiquei bem surpreso, foi a

primeira vez que eu tive jogos e brincadeiras [...] eu acho que isso abre um pouco a mente e mostra que a Educação Física não é só esporte, não é só performance de atleta (Axwell).

A questão que o Axwell falou da aula de Educação Física antes, aula de Educação Física hoje no IF, antigamente mesmo eu acho que a questão de menino joga futebol e menina joga queimada, era assim, [...] A gente chegou aqui e era uma coisa diferente, a gente começou com essa parte de brincadeiras, que eu achei bem interessante também usar esse espaço porque a gente não tem tempo também e justamente a coisa mais difícil é o tempo, então a gente teve a oportunidade de ver as brincadeiras como pipa, eu lembro a gente teve um trabalho de montar uma brincadeira que eu achei interessante também. Acho que é isso (Luciene).

No Ensino Fundamental a Educação Física por ser só aquele padrãozinho, eu a odiava. Eu sempre tinha “treta” com os professores. Aí quando eu cheguei no IF e vi que não era só aquilo, era uma coisa mais diversa, os professores colocavam a gente mais na aula, incluíam a gente, sabe? Passei a ir me identificando pela Educação Física (Nicolas).

É isso que a Beyoncé falou mesmo da inclusão, eu sinto que aqui não é aquela coisa que o mais apto que joga, tanto é que o professor de Educação Física fica falando sobre isso, não existe mais apto e menos apto, todo o mundo participa e aí todo mundo tem a mesma experiência e aí é bem legal. (Catarina)

Nosso professor levou a gente para ter aula naqueles campinhos lá de cima e isso me lembrou muito quando eu brincava na roça com meus primos. Então, rompeu com aquele estereótipo de que a aula de Educação Física tem que ser sempre na quadra e sempre futebol e queimada, eu nunca ia pensar que pipa seria uma aula de Educação Física, por exemplo (Lady Gaga).

As narrativas indicam que alguns estudantes vivenciaram no Ensino Fundamental um currículo excludente nas aulas de EF e que no IFMG depararam com um outro currículo no qual se sentiram incluídos. Neira e Nunes (2009) afirmam que as condições impositivas do currículo psicomotor, desenvolvimentista, saudável e esportivo favorecem a discriminação e o preconceito e nessas condições o estudante ou se sujeita, ou resiste à dominação, terminando por ser excluído ou excluir-se das atividades de ensino.

Nos *campi* estudados os jovens têm uma formação privilegiada se comparada com a maioria das escolas da rede estadual de Minas Gerais, que não dispõem dos mesmos recursos. Mas há características nesses *campi* que não dependem diretamente de recursos e que estão mais relacionadas com a concepção pedagógica do professor, como a participação do educando na construção do processo de ensino e aprendizagem. A professora do *Campus 3* construiu uma proposta que contempla a participação coletiva nos desdobramentos da tematização.

Apresentei as temáticas distribuídas no tempo/espaço que eu tinha e eles complementavam. A partir desse conhecimento sobre o que é Educação Física, como que a gente podia trabalhar esses conhecimentos, de quais conhecimentos a gente ia tratar a partir daquele momento, eles propunham algumas práticas. Então, vou dar um exemplo: é esporte coletivo, aí cada turma eu dividia em grupos e fazia seminários, então a gente ia pesquisar, ia conversar sobre o que são os esportes coletivos, quais são os esportes coletivos, sua origem, um pouco da história, um pouco da mídia, o que eles viam e aí a gente foi fazendo assim. Então, eles traziam as questões, a gente discutia em sala de aula, eles faziam as pesquisas (Professora *Campus 3*).

Em suas narrativas os professores defendem que a tematização das práticas corporais inclui a problematização sobre a ocorrência dessas práticas na sociedade. Como as vivências práticas nem sempre comportam os desdobramentos da problematização, que envolve leituras de textos, recursos audiovisuais, pesquisas na internet, parte das aulas é teórica e isso gera algumas críticas por parte de alguns integrantes do coletivo escolar, que entendem a EF apenas como mera vivência corporal.

O gestor valoriza os saberes presentes na práxis e questiona o fato da aula de EF acontecer em sala, de forma puramente teórica, indicando um binarismo entre teoria/prática.

Eu vi esse movimento de uns anos pra cá, de teorizar um pouco a Educação Física, trazer para dentro da sala de aula, o cara fazer prova, o cara ter um conteúdo que ele vai memorizar. Eu entendo que do ponto de vista político talvez seja uma tentativa de ganhar espaço, importância, você compõe a semana de prova, você está lá na sala de aula, você dá nota para o cara, essa luta doida nossa de tentar trazer o aluno por esses mecanismos, sabe, mas assim, se você me perguntar da minha intuição, eu não vi com bons olhos esse movimento não sabe, eu acho que é um movimento de separação dessas dimensões que pode fazer perder o que a Educação Física tem de mais precioso, de conseguir lidar com essas coisas na mesma hora sabe. (Gestor)

Contudo, para além da vivência corporal, é importante que o professor organize e desenvolva situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecer e reconhecer discursos e posicionamentos antagônicos relacionados às práticas corporais e perceberem os significados que os diferentes grupos sociais atribuem a essas manifestações (NEIRA, 2016). Uma experiência didática desse tipo pode ser desenvolvida em sala, de forma teórica, sem ser apartada da vivência corporal, mas a partir dela como forma de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre o tema em estudo. Desse modo, “o exame da teia de relações que envolvem essas manifestações não pode se divorciar da experiência de produção cultural realizada pelos sujeitos.” (NEIRA, 2016, p. 87). As narrativas dos professores de EF indicam algumas

convergências com os apontamentos de Neira (2016) sobre a importância de abordar as práticas corporais de variadas maneiras.

O pano de fundo era o entendimento da Educação Física como área do conhecimento, então não se tratava só do fazer pelo fazer, a ideia de construir junto com os alunos, essa ideia de atribuir sentido e significado a esse fazer. A partir do momento que se joga, que se pesquisa um determinado jogo, que se produz um determinado jogo, há saberes envolvidos, há a construção de um conhecimento, relacionado à ideia da Educação Física como área do conhecimento escolar (Professor *Campus 1*).

As atividades não se restringem às vivências corporais, os estudantes podem participar sugerindo, discutindo, registrando. As narrativas indicam que os professores buscam construir junto aos alunos uma rede de conhecimentos em torno do tema estudado.

Ao serem questionados acerca da distribuição entre aulas teóricas e práticas de EF e da importância de estudar os temas da cultura corporal por meio de aulas teóricas e práticas, alguns estudantes se posicionaram dizendo que a distribuição é boa e que as discussões teóricas contribuem para a formação de suas identidades e ultrapassam os muros da escola.

Eu acho importante as aulas teóricas porque eu, por exemplo, nunca pensei como que o esporte surgiu, e o esporte é muito mais do que um conjunto de regras. Por que ele surgiu, o que é que está por trás disso? Então é importante a gente perceber que essa prática, o porquê que a gente está praticando A ou praticando B, é importante conhecer as raízes culturais de determinadas práticas (Catarina).

Isso ajuda também em muitas discussões fora da escola, por exemplo, teve uma época que eles estavam discutindo sobre a criminalização do *funk*, sabe. Se as pessoas soubessem da história do *funk*, isso ajudaria na decisão de fazer tal coisa, de criminalizar o *funk* e que isso é prejudicial e tal, essas coisas que a gente meio, as pessoas veem o *funk* muito marginalizado (Beyoncé).

Uma coisa que eu acho que foi um diferencial do meu Ensino Fundamental com o Ensino Médio aqui no IF foi a questão da aula teórica, eu nunca tinha tido aula teórica de Educação Física e eu vi o quanto que é importante, no primeiro ano eu não via, achava tipo meio estranho, mas hoje eu já vejo que a gente debate muito, a gente lê muitos textos que não só implementam o nosso conhecimento em Educação Física, mas com a sociedade. Eu nunca tinha me colocado para pensar na situação da mulher no esporte. Então, hoje já compreendo melhor, já consigo tentar me colocar no lugar, sabe, pelo menos para pensar. Então eu acho que esse foi o grande diferencial do IF, essa questão da aula teórica e da diversidade de matérias que a gente teve, desde um jogo mais simples até o esporte mais complexo também (Lady Gaga).

Embora os estudantes valorizem as discussões teóricas de EF, eles problematizam o excesso de teoria nos demais componentes curriculares e ressaltam

características das aulas de EF que poderiam ser incorporadas às demais aulas. O gosto por atividades práticas parece estar relacionado com o excesso de atividades teóricas, dentro de sala, às quais são submetidos nas demais disciplinas. Ao longo das narrativas foi recorrente o desejo de mais aulas práticas e mais interativas em todos os componentes curriculares.

Na aula prática a gente aprende muito mais do que em aula teórica, porque a carga teórica a gente tem tanto no IF, aí fica aquela coisa cansativa, aí a aula de Educação Física é a aula em que a gente vai poder interagir [...] eu acho que deveria ter isso em outras matérias também, você interagir com o meio [...] eu tive a aula de vários tipos de futebol, jogando e não com um *slide*, nossa, você consegue aprender muita coisa (Luciene).

Ela (Luciene) fez uma analogia, você faz vários tipos de futebol, nunca tem um certo, então por que não faz isso com as aulas? Não existe apenas um modelo de aula, você ficar sentando olhando o quadro, professor falando, *slide*, por que que não pode sair, né? Acaba que mostra outras possibilidades de como uma aula pode ser estruturada (Axwell).

De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 60), “qualquer proposta curricular enfrenta o problema prático de como intervir para provocar determinada forma de ser, aprender, sentir e agir”. Os professores narraram como elaboraram suas propostas e abordaram algumas intenções no sentido de intervir nas formas de ser, aprender e agir dos seus alunos. Contudo as narrativas dos estudantes trouxeram à tona efeitos que não foram explicitados entre as intenções dos professores e que apontam que o currículo em ação incluiu alguns pressupostos da teoria crítica reconceituada.

Os estudantes valorizam espaços dialógicos de aprendizagem e ressaltam a importância da discussão nesse processo, principalmente no que se refere à discussão sobre a diferença e o preconceito ao tematizar as práticas corporais. O marcador mais presente nas narrativas foi o de gênero, abordado a partir de diferentes perspectivas.

Eu acho que o melhor jeito de se combater o preconceito, essa falta de respeito com a heterogeneidade, essas coisas assim, é com a educação. Eu acho que no IF, na Educação Física, a gente estuda, por exemplo, dança, quando a gente vê aqui o *funk*, ele vem das classes mais baixas, que é uma luta de resistência e tal. A mulher, o gênero no esporte, essas coisas assim que o IF discute na Educação Física faz a gente estudar, ter um conhecimento das coisas que a gente não conhecia, das lutas, por exemplo, das práticas esportivas, da capoeira etc. A gente sempre debate o gênero nos esportes e também dessas classes de poder e essa parte é muito interessante para o respeito da diversidade (Beyoncé).

Esse assunto que a Beyoncé falou, da questão da aula de Educação Física abrir muitas discussões sobre gênero, eu percebi isso muito, no terceiro ano principalmente [...] com a aula do Professor de Educação Física atualmente, os textos que ele passa são bem característicos, sabe, e textos de fácil leitura também, que eu acho importante, e que discute muito disso. Você passou um

filme no segundo ano, falando do menino que queria dançar balé, então eu acho isso muito interessante, porque a gente acha que no esporte nem tem isso, o vôlei não tem esse problema com homofobia, só que às vezes a gente nem pensa nisso (Luciene).

Eu vejo essa questão da inclusão muito presente aqui, acho que na escola como um todo, mas na Educação Física é muito presente [...] o professor de Educação Física já me perguntou se eu me sentia à vontade para jogar com os meninos, se eles faziam alguma homofobia comigo e nenhum professor chegava e me perguntava. Então, assim, eu vejo muita importância nisso, eu acho que deveria ser uma coisa que deveria expandir para todos os professores porque é muito legal eu saber que eu tenho um lugar aqui na escola como qualquer outro aluno. (Lady Gaga)

Um aluno sai daqui do IF tendo todo esse conhecimento prático e também o teórico. O pessoal estava falando essa discussão de gênero no esporte que a gente teve no terceiro ano, então acaba que tipo a gente vai ter um cuidado a mais para não replicar injustiças que acontecem [...]. Eu, por exemplo, nunca fui muito bom com futebol, só que eu era sempre cobrado, “Não, você tem que saber jogar, porque homem sabe jogar”. Se a pessoa tiver um conhecimento disso de ter uma experiência de ter discutido isso, então eu acho que vai ter um cuidado a mais, por exemplo, vai chegar lá e se essa pessoa tiver um filho, “Não, filho, você pode fazer isso, não tem problema, é o que você gosta de fazer”, entende? Então dá uma perspectiva diferente e dá uma ideia de que não existe esporte para certa pessoa. Ela decide, ela que tem que gostar daquilo, se sentir bem (Axwell).

A gente teve muitos alunos que passaram em faculdade de Educação Física e outras áreas de educação, igual Biologia, Matemática, e você formar professores com essa discussão que a gente tem no terceiro ano é muito importante porque a gente vai estar formando professores com uma discussão de gênero [...] para uma pessoa que quer seguir essa área da educação, é uma discussão superimportante, que às vezes nem imagina que tem isso na escola e tem (Luciene).

A partir das experiências didáticas vivenciadas os estudantes atribuíram novos significados às práticas corporais, desse modo podemos dizer que ocorreu uma ressignificação²⁶, por exemplo, quando o Axwell narrou uma mudança de perspectiva em relação aos esportes, ou quando a Isabela contou sua experiência com a pipa e o *funk*.

Eu acho que isso é bom para quebrar os preconceitos que a gente tem quando a gente entra aqui. Eu, quando era mais nova, ouvia muito que papagaio era coisa de moleque, gente que fica o dia inteiro na rua, os caras que não estudam e tal. Mas no primeiro ano a gente teve esse conteúdo da pipa e foi muito legal, a gente saiu dando nome para as pipas, competindo qual que voava mais alto, foi uma coisa muito divertida. Para mim aquilo era uma coisa de menino e só de quem é vagabundo. A mesma coisa foi com o *funk* também, no ano passado a gente teve uma oficina bem legal com o professor Marcos Vinícius, ele trouxe um outro professor da rede de Contagem, e o professor fez uma oficina e todo o mundo esperava assim, ele vai ensinar a rebolar, essas coisas, mas foi uma retrospectiva histórica, sabe, do surgimento

²⁶ Resignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Essa é uma ação característica do currículo culturalmente orientado (NEIRA, 2016).

e tal. Aí ele ensinou para a gente uns passinhos, mas foi uma experiência muito legal também (Isabela).

As narrativas apontam a permanência de algumas atitudes machistas, principalmente quando o tema da aula é o futebol. De acordo com as narrativas, quando ocorre algum tipo de discriminação de gênero durante a aula de EF, os estudantes têm espaço para denunciá-las e o professor problematiza o ocorrido a fim de desconstruir discursos preconceituosos.

Ao considerar a voz do aluno nas experiências de aprendizagem, ao lutar contra relações de poder excludentes e ao atuar ativamente no fortalecimento das lutas políticas coletivas, o professor assume a posição de intelectual transformador e “torna o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX; BUENO, 1997, p. 163).

A diferença geracional também foi discutida pelo grupo; alguns estudantes destacaram a problematização do brincar como uma atividade de menor valor e exclusiva da infância. Ao tematizarem os jogos, brinquedos e brincadeiras, ressignificaram o brincar, a infância, a juventude e a vida adulta e reconheceram o valor de um artefato cultural produzido pela infância e compartilhado com outros grupos geracionais.

Vou falar de novo daquela coisa específica da aula de jogos e brincadeiras, eu acho que isso foi muito nostálgico, poder lembrar da infância e quebrar aquela barreira que tinha entre os alunos, tipo “Ah não, isso é coisa de criança”. Eu percebi que no início das aulas todo o mundo lá, com aquela pose e tal, mas com o decorrer das aulas a gente se depara com todo mundo brincando ali, sabe? Então, eu acho que é uma coisa que a gente pode aplicar na vida, que se a gente for olhar hoje em dia a vida adulta é muito estressante e cansativa [...] mas talvez aquilo ali só seja uma barreira, você mesmo está se impedindo de fazer uma coisa, talvez, que seja boa para a sua saúde, que vai te deixar mais feliz, vai te deixar mais confortável (Axwell).

Essa questão da gente brincar, aquilo que ele falou de a gente pensar: “Ah isso é de criança” isso é, essas práticas fizeram a gente perceber que não é por nós sermos quase adultos que não podemos brincar também (Lady Gaga).

De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 81), o currículo alinhado com as teorias crítico-emancipatórias “extrapolava a questão dos objetivos, conteúdos, métodos, técnicas e avaliação, e procurava associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno”. Os professores apresentaram

como referenciais majoritários para suas propostas autores²⁷ que se aproximam dos conceitos explicitados por Neira e Nunes (2009) e muitos deles se alinham às teorias crítico-emancipatórias. Contudo também citaram documentos curriculares que, embora empreguem a expressão *cultura corporal*, trazem em seus textos concepções contrárias aos seus pressupostos. Por outro lado, em suas narrativas se apropriam da cultura corporal ancorados nas teorias críticas e pós-críticas, pois abordam as práticas corporais como manifestações culturais. Neira e Gramorelli resumem como o conceito de cultura corporal foi ressignificado pelas teorias pós-críticas:

à concepção de cultura influenciada pelo materialismo dialético e disseminada pelas teorias críticas são acrescidas as noções de discurso e identidade, concretizadas no entendimento de cultura como campo de lutas atravessado por relações de poder que atuam na validação de determinados significados em detrimento de outros (NEIRA; GRAMORELLI, 2017, p. 328).

Os professores não citaram em suas narrativas referências associadas às teorias pós-críticas, porém foi possível identificar influências dessas teorias na prática pedagógica, pois as narrativas dos estudantes revelaram que temas como identidade, diferença e gênero, que Silva (2016) relaciona às teorias pós-críticas, são abordados e problematizados pelo professor de EF e têm propagação em outros tempos e espaços escolares. Tais referências não são explicitadas nas prescrições, mas parecem integrar o currículo oculto.

Lopes e Macedo (2011) entendem que embora os estudos culturais tenham sido nomeados como tal há pouco tempo, a relação entre estudos culturais e currículo se estabeleceu antes disso:

Ao tratarmos temáticas tipicamente curriculares, como o conceito de currículo oculto, a seleção e distribuição de conhecimento por meio do currículo, a cultura da escola, a emancipação como projeto educacional, dialogamos, sem nomear, com a tradição dos estudos culturais (LOPES; MACEDO, 2011, p. 195).

Quando o professor do *Campus 1* identificou alguns jogos de carta como manifestações culturais dos estudantes e tematizou esses jogos nas aulas de EF, ele reconheceu o valor de um conhecimento cotidiano ao incluí-lo no rol de jogos estudados e desse modo incorporou no currículo um dos pressupostos dos estudos culturais.

²⁷ Os autores citados como referência pelos professores incluem: Jocimar Daólio; Valter Bacht, Eustáquia S. de Souza; Tarcísio M. Vago; Fernando González; Antônio Nóvoa; Paulo Freire, entre outros.

Nesse sentido, ao assumir a cultura corporal como o conhecimento a ser estudado nas aulas de EF, ao tematizar a brincadeira, o esporte, a dança, a ginástica, a luta e as demais manifestações da cultura corporal, ao desconstruir o currículo monocultural, ao defender a justiça curricular, ao combater o preconceito e a discriminação, ao discutir os exercícios de poder, os professores alinharam-se aos pressupostos das teorias críticas e estabeleceram diálogos com pós-discursos. Todavia as influências das teorias tradicionais sobrevivem no currículo, seja por meio dos processos institucionais, que permanecem amarrados ao efficientismo, ou por meio das estratégias de legitimação da EF, que muitas vezes recorre ao currículo esportivo ou saudável para ganhar espaço.

Embora os professores de EF assumam a cultura corporal no currículo prescrito e no currículo em ação, de certo modo eles se utilizam do esporte tradicional, da promoção da saúde e da promoção de eventos como moeda de troca para manterem o reconhecimento da EF no IFMG, fazendo que esse componente ocupe uma *sui generis* posição de prestígio no currículo, de modo semelhante ao que Gariglio (2002) observou no Cefet-MG. Parece que a identidade da EF nas escolas da rede federal está muito marcada pelos processos que a legitimaram no passado e que a mudança de paradigmas observada no campo acadêmico ocorre muito lentamente nessa rede.

A permanência do currículo esportivo e saudável pode ser observada sobretudo nos projetos de ensino e extensão, que em muitos casos estão associados à ideia de treinamento. Alguns professores fizeram questão de ressaltar que as aulas de EF não têm como objetivo o treinamento esportivo ou a competição, contudo reconhecem que há essa demanda por parte dos alunos, principalmente pelo desejo de participar do Encontro Esportivo, evento anual que reúne a maioria dos *campi* do IFMG. Os docentes desenvolveram projetos de ensino e extensão voltados para a formação esportiva com fins recreacionais, competitivos ou como espaço de sociabilidade, que atendem essa demanda.

Eu tenho um projeto que chama “Formação Esportiva”, justamente pra que eu pudesse, no contexto das aulas de Educação Física, trabalhar... mais tranquilamente sem aquela pressão pelo esporte, pelo que eles gostam, no sentido das práticas do quarteto fantástico, e aí no projeto, aí sim eu trabalho com formação esportiva, voleibol, futsal e handebol. Então eu considero que faz parte do currículo também, só que são práticas que agregam a esse currículo e que eu tenho mais tempo e condições de trabalhar as outras possibilidades, entendeu? (Professora *Campus 3*).

A vantagem que eu vejo no IFMG com relação a esse currículo: porque que o esporte não fez tanta falta pra esses meninos? Porque eles tinham as oficinas

de treinamento, no (*campus*) São João Evangelista e mesmo no *Campus 2*. Então eles têm 4 aulas de futsal, num ano dentro das aulas de Educação Física, mas eles têm o espaço pra poder fazer atividades no interturno e no extraturno, isso daí facilita àqueles que vêm com resquícios de competitividade, e também se baseando nos jogos que acontecem dentro do IFMG que de certa maneira direcionam muito o trabalho dessas atividades externas, para poder permitir a participação dos *campi* nesses eventos esportivos que acontecem hoje (Professor *Campus 2*).

Tem oficina de xadrez, tem oficina de tênis de mesa, tem oficina de vôlei, oficina de futsal e na época de eventos esportivos, o conteúdo da Educação Física se estende um pouco para oficinas de atletismo, de arremesso de peso, de salto em altura e que são além das aulas de Educação Física, são feitos em outros momentos (Professor *Campus 2*).

O esporte assume papel central nesses projetos, entretanto os educadores tentam desconstruir a competitividade do esporte de rendimento e buscam explorar outras possibilidades mais inclusivas. O professor do *Campus 2* associa a diversidade das práticas corporais nas aulas de EF com a perspectiva inclusiva que ele adota e com a opção dos estudantes por uma dessas práticas em seu tempo livre.

Vou dar um exemplo pra você, eu comecei esse ano dando aula de peteca... semana seguinte todo o mundo jogando peteca nos intervalos, aí eu dei uma aula de tênis de mesa... semana seguinte todo mundo jogando tênis de mesa, dei aula de atletismo, todo o mundo... Então o novo e a vivência do novo despertava em cada um deles uma descoberta, uma vontade de praticar aquilo, então eu acredito que, não intencionalmente, mas a diversidade, ela atende muito as demandas, porque isso acontece até hoje. Eu estou trabalhando agora vôlei e os meninos jogando no tempo livre que eles têm e eles buscam [...] essa semana a gente fez uma apresentação de GRD²⁸ de fita, então 4 professores foram assistir, porque eles viram os meninos. Onde? fazendo GRD com fita, no pátio, no intervalo (Professor *Campus 2*).

Esse professor valoriza a vivência da novidade e por isso insiste na obrigatoriedade das aulas de EF, reconhecendo como necessário o exercício de poder do professor na condução das aulas. Ele narra como o interesse do estudante pode ser cambiante, embora intrínseco:

Cem por cento dos alunos participam efetivamente das aulas, isso aí é fato, isso aí é o meu histórico de 30 anos dando aula. Aluno que está matriculado não tem opção de escolher momentaneamente qual conteúdo ele quer e qual ele não quer. Ele conhece, experimenta e a partir do momento que ele experimenta ele tem toda autonomia pra poder gostar ou não gostar, porque o gostar e o não gostar é intrínseco e ele vai fazer aquilo ali no tempo livre se ele quiser, ou não. Não existe obrigação de participar de nenhuma das oficinas, mas eu com 120 alunos, tenho 70 participando da oficina de vôlei [...] então são 120 participando, e alguns que odiavam, que num primeiro discurso de apresentação de conteúdo (diziam) *eu jamais vou fazer...* (dizem) *eu vou fazer agora* (Professor *Campus 2*).

²⁸GRD é a sigla para Ginástica Rítmica Desportiva, contudo a nomenclatura vigente é Ginástica Rítmica (GR)

Podemos problematizar a narrativa do professor do *Campus 2* quando ele interpreta a expressão da opinião do aluno como autonomia, todavia, quando aponta que a tematização desenvolvida durante as aulas oportuniza aos estudantes outros olhares sobre as práticas corporais, isso indica a possibilidade de ampliação de seus sentidos e significados. Por meio do exercício de poder do professor, os estudantes conhecem e experimentam o diferente e por meio dessa experiência podem desconstruir alguns conceitos cristalizados ou podem reforçar suas impressões prévias. A experiência compartilhada e dialogada num grupo heterogêneo, possível no espaço escolar, pode produzir efeitos diferentes daqueles experimentados em ambientes herméticos. O jovem que assiste ao vôlei na TV pode acreditar que há uma única maneira de vivenciar esse esporte, porque esse é o discurso que prevalece na mídia. Se o professor possibilitar a desconstrução desse discurso e criar dispositivos de diferenciação pedagógica (CORTESÃO; STOER, 2003), os estudantes podem experimentar outras maneiras de vivenciarem e de se apropriarem dos conhecimentos desse esporte, reconhecendo e produzindo outros sentidos e significados para as práticas corporais, reconhecendo-se como produtores da cultura corporal e não apenas expectadores ou reprodutores de um produto midiático.

A professora do *Campus 3*, além do projeto “Formação Esportiva”, desenvolve também o projeto “Convivendo com as diferenças” com o propósito de estabelecer uma parceria com a APAE da comunidade, que disponibiliza as quadras esportivas para as práticas pedagógicas de EF.

Os projetos desenvolvidos para além do horário de aulas são considerados integrantes do currículo numa perspectiva de dar vazão às demandas dos estudantes referentes à prática esportiva e desse modo abrir espaços para tematizar outras práticas corporais durante as aulas regulares. Por mais que os professores se esforcem para desconstruir o paradigma da aptidão física e a hegemonia do esporte no currículo de EF, as expectativas dos estudantes permanecem influenciadas pelo discurso hegemônico que associa a EF ao esporte, e, nesse contexto, os professores tentam equilibrar-se.

As narrativas dos estudantes indicam que reconhecem a legitimidade da EF no currículo, embora não exaltem a cultura corporal e o conhecimento relativo às práticas corporais – percebem a importância da EF como uma “janela” singular para ajudá-los a

compreenderem melhor o mundo em que vivem, como disseram Silva, Silva e Molina Neto (2016).

No grupo focal, os estudantes foram questionados a respeito da permanência da EF como componente curricular obrigatório no EMI e mostraram-se contundentes na defesa. Embora as justificativas tenham sido diversas, pautaram-se principalmente nos diferenciais desse componente em comparação com os demais.

Em outras escolas eu sei de gente que para de ter Educação Física no primeiro ano e reclamam muito disso. E como todo o mundo falou aqui, a Educação Física abre portas, abre a mente e você parar de ter uma disciplina tão boa para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual não faz sentido. Eu acho que tem que continuar (Camila).

As pessoas não querem parar de ter Educação Física [...] aquilo ali acaba sendo um momento de descanso dentro da escola, sabe? Acaba sendo um momento de lazer, de diversão, isso é importante. Ficar só lá sentando na cadeira vendo uns slides, como eles estão falando o tempo todo, isso eu acho que não é uma coisa saudável. Acho que a Educação Física é uma coisa para a gente ter um lazer, alguma coisa, mesmo que tenha aquela aula teórica também e tal, então é um momento para a gente (Isabela).

Até porque é uma matéria básica, tipo assim, está na BNCC, porque toda a matéria da BNCC tem um objetivo, sabe. Se você tirar uma matéria básica como é que você vai querer atingir certos pontos do aluno que não poderiam ser atingidos sem aquela matéria? (Beyoncé).

Eu acho que assim como as matérias em geral, tipo Matemática, História etc., têm um propósito para você entender a dinâmica do que acontece ali naquela área, então a Educação Física também tem uma importância para você ver aquela dinâmica, para você entender, se acaso você quiser participar daquilo você ter um maior entendimento dessa área (Axwell).

Analisando pelo ponto de vista de um aluno de um curso integral, é muito importante a Educação Física, porque a gente acaba não tendo tempo de fazer alguma outra atividade, então mesmo que a gente tenha dois encontros na semana, já é uma coisa para a gente sair do sedentarismo, abre porta para essa discussão, é uma coisa muito válida. Igual a Beyoncé falou, tudo o que está na BNCC tem um objetivo, então o da Educação Física é esse, então nunca tirar uma coisa que é essencial para a gente, eu acho muito errado essa discussão de retirar, principalmente sem ouvir os alunos (Lady Gaga).

A Educação Física, querendo ou não, ela sai do padrão do ensino, que é aluno olhando para a frente, aquela coisa rígida e isso é importante. Que nem vocês falaram, a Isabela falou, de sair desse ambiente tão, sei lá, robótico, aquela coisa maçante e que você fica cansada. Então é importante manter, sim, que é esse momento de escape para o aluno (Catarina).

A fala da Catarina expõe um descontentamento com a rotina maçante e sugere que nas aulas de EF há mais liberdade e expressão, comparadas com o padrão escolar. Parece que os estudantes valorizam as aulas de EF por esse viés, que permite a aprendizagem com mais prazer, algo raro em suas rotinas.

As narrativas também apontam outro aspecto relevante da EF e que não se limita ao aspecto metodológico, que para eles justifica sua presença no currículo. Eles fazem referência às especificidades da EF na formação integral dos estudantes, que permitem leituras do mundo a partir de outras lentes. Talvez essa seja uma pista interessante para superar o dilema da legitimidade, apontado pelos professores, e também para rever o currículo da ETI, porque ao exigir do jovem mais tempo na escola se faz necessário que a escola ofereça outras experiências educativas, condizentes com suas múltiplas demandas.

Uma das demandas dos jovens é por tempos e espaços no currículo para que possam discutir os temas estudados, interagir com os pares e se expressar com mais liberdade. As análises apontaram que as aulas de EF constituem-se como tempos e espaços que abarcam essa demanda, pois possibilitam a construção de uma rede de conhecimentos em torno dos temas estudados, que contempla questões candentes na vida dos estudantes. Essa rede de conhecimentos é construída pela polifonia que se desenvolve nas aulas e que permite aos estudantes algumas improvisações para além das partituras.

Nas seções anteriores foi sugerida a abertura de tempos e espaços para a integração do corpo docente e para a reescrita dos PPCs, a fim de diminuir a distância entre o se pretende e o que se faz. Seguindo essa trilha, os professores de EF teriam a oportunidade de incluir os acordes culturais desse componente nas partituras, explicitando para o coletivo escolar e para o IFMG a concepção de cultura corporal que fundamenta a prática pedagógica. Essa intervenção na partitura pode favorecer a permanência das vozes da EF na polifonia do IFMG, lado a lado com as vozes dos demais componentes curriculares, sem a necessidade de tantos gritos e desgastes por espaços no currículo.

Também foram sugeridas outras intervenções na partitura, como a redução da carga-horária dos cursos e valorização das múltiplas dimensões formativas que se encontram invisibilizadas nos PPCs. Essas medidas são fundamentais para que a EF possa se livrar da função amortizadora que invariavelmente assume na ETI e na EPT como condição para a legitimação. Na impossibilidade de se efetivar tais medidas, faz-se necessário, ao menos, explicitar os mecanismos que geram o caos e reivindicar o envolvimento do coletivo escolar na solução desse problema.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e discussão das prescrições e do valioso material produzido a partir das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa fizeram-me refletir sobre o privilégio de pesquisar o meu contexto profissional. Cada palavra lida, ouvida, sentida, interpretada e ressignificada durante a produção desta pesquisa, soou como música para meus ouvidos e trouxe enorme contribuição para a minha formação como pesquisadora e como professora. Todo o conjunto de dados no qual debrucei-me foi extremamente proveitoso para o meu trabalho docente e isso é muito significativo diante de tudo o que foi exposto sobre a fragmentação entre educação e trabalho, pois a formação acadêmica que acessei no doutorado e meu contexto profissional compõem uma unidade inextricável. O distanciamento das atividades docentes durante os dezoito meses de afastamento para conclusão da pesquisa provocou um sentimento de avidez pela retomada das atividades no *campus*, a fim de concretizar uma série de intervenções idealizadas para a minha prática docente e inúmeras questões que desejo discutir com o coletivo escolar e institucional.

Apresentarei a seguir as considerações finais deste texto que representa a minha tese, contudo tenho a certeza que elas significam apenas uma transição para uma nova fase da minha pesquisa, que será desdobrada no meu exercício profissional. Essas considerações foram elaboradas na tentativa de revelar as dinâmicas de poder identificadas nas três dimensões analisadas.

Dentro de uma sociedade são observados interesses de poder concorrentes entre grupos e indivíduos. O mesmo pode ser verificado ao analisar o currículo, seja qual for o ponto de vista do observador. Ao lançar um olhar panorâmico sobre as políticas educacionais foi possível visualizar na criação dos IFs o desejo de consolidação do currículo integrado e a retomada de uma educação politécnica e omnilateral, defendida por um grupo de educadores críticos, que desde a redemocratização em meados da década de 1980, têm lutado em defesa da educação e buscado superar a dualidade histórica entre a formação geral e a formação para o trabalho, assim como superar a dualidade estrutural da sociedade capitalista.

Ao mesmo tempo em que os IFs foram se expandindo e se consolidando como uma possibilidade para enfrentar os desafios emergentes no EM por meio da oferta do ensino técnico profissionalizante, houve grande movimentação na elaboração das

DCNEM e das DCN-EPT, envolvendo a participação de grupos com diversos interesses de poder, num processo aberto e democrático. Nas DCNEM predominaram os interesses voltados à educação integral, estruturada em torno dos eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho, porém nas DCN-EPT se sobressaíram os interesses dos setores empresariais, ao permitir a oferta da EPT na forma subsequente ou concomitante, ao reforçar a profissionalização precoce e ao se abster de apontar caminhos para a efetivação do currículo integrado.

Quando se focaliza o IFMG, constata-se que durante a expansão que beneficiou milhares de estudantes houve a predominância de interesses imediatistas que, em detrimento dos ideais pedagógicos, centraram esforços nas questões de caráter administrativo e nas disputas de poder em torno da criação de cargos e de *campi*. A pretendida excelência não se consubstanciou por meio de políticas institucionais atentas às especificidades e necessidades dos novos *campi*. A legitimação do IFMG, num primeiro momento, ocorreu pelo poder de abrir *campi*, cursos e vagas, relegando a proposta pedagógica ao segundo plano e privilegiando a racionalidade instrumental e a hiper-razão em suas normativas, pois suas prescrições não partiram das discussões coletivas sobre as finalidades do IFMG e não contemplaram as demandas daqueles que convivem na instituição. As prescrições da Reitoria destacam a necessidade de atrelar os PPCs às demandas do mercado de trabalho

Nesse contexto, foram criados *campi* que construíram seus PPCs em tempos exíguos, ausência de orientações institucionais e pouco envolvimento do coletivo escolar. Os *campi* dessa recente e pouco conhecida instituição constituíram grupos reduzidos que, seduzidos pela pedagogia das competências, buscaram a legitimação dos cursos pelas vias dos discursos neoliberais que submetem os objetivos educacionais aos interesses do mercado. Os interesses de poder expressos nos PPCs revelam o desejo de justificarem a existência dos cursos através da promessa de produtividade para a região e de empregabilidade para os jovens. Desse modo, apresentam-se currículos centrados na formação de competências para o mercado, invisibilizando a formação cidadã.

As orientações da Reitoria transferem para o *campus* a preocupação com a formação cidadã, ao definir que a concepção pedagógica do *campus* “deve explicitar o projeto de cidadão a ser formado, seus valores, sua contribuição para a sociedade e desenvolvimento humano” (IFMG, 2012, p. 13). Como os PPCs não explicitam qual seria esse projeto de formação cidadã, cabe a cada professor decidir como vai lidar com

essa questão, e, ao que tudo indica, alguns professores estão assumindo para si essa tarefa. As narrativas dos estudantes sugerem que no currículo em ação os docentes abrem espaços para improvisações referentes ao projeto de cidadão a ser formado, o que permite a inclusão de alguns acordes que não fazem parte da partitura, mas harmonizam a polifonia.

Os PPCs revelam em suas matrizes a justaposição de componentes curriculares da formação básica e da formação técnica com pouca ou nenhuma integração, resultando em cursos com elevadas cargas horárias. As tentativas de enxugar essa matriz ancoradas numa perspectiva produtivista ameaçam a permanência de alguns componentes no currículo, tais como Arte, EF, Sociologia e Filosofia, que disputam espaço no currículo. Essa disputa assemelha-se à luta por exíguos tempos e espaços para os projetos de pesquisa e extensão no quadro de horários, ocupado majoritariamente pelas aulas. A existência e a manutenção de alguns componentes e dos projetos no currículo são garantidas pelos exercícios de poder, que em alguns casos se acomodam nos discursos hegemônicos e em outros demandam um grande esforço contra-hegemônico. A integração do corpo docente pode ser o primeiro passo na busca de estratégias de integração curricular, de valorização e diálogo entre os diversos saberes e de incremento dos projetos de pesquisa e extensão.

Os eixos de opressão identificados não se restringem à dualidade estrutural do capitalismo; há uma nítida opressão que fere as subjetividades dos estudantes ao capturar e controlar o tempo dos jovens com a sobrecarga de aulas, com as metodologias passivas, com o excesso de tarefas e de provas. Nessa dinâmica, o estudante é valorizado por meio de notas e pela capacidade de se adaptar à rotina imposta.

Contudo é importante destacar que diante de todos os problemas identificados, o IFMG apresenta inúmeras oportunidades para os jovens que desejam cursar o EM, haja vista a grande demanda pelo ingresso nessa instituição, revelando que a pressa observada durante a expansão foi providencial para a garantia de oportunidade a milhares de jovens. Os IFs podem ser revistos, mas jamais interrompidos, pois há um grande público interessado na sua oferta.

Os estudantes participam dos jogos de poder, embora na maioria das vezes numa relação assimétrica, que resulta em maior ônus para esse grupo. Valorizam a formação oferecida no IFMG, apropriam-se dos conhecimentos que estabelecem relações com

suas vidas e com os seus interesses, descartam muitos outros após as provas e há ainda aqueles que eles nem acessam, por falta de tempo ou por terem desistido de aprendê-los. Eles lamentam a ausência de conhecimentos práticos e do estágio e a distância entre a formação técnica recebida e o mundo do trabalho. Seus planos, que não se restringem à certificação conferida ao término do curso nem à padronização de suas identidades, incluem o desenvolvimento de estratégias de apoio mútuo na superação dessa etapa formativa rumo ao alcance dos novos e cambiantes sonhos. Se por um lado submetem-se às duras exigências do EMI, por outro, eles se emancipam nos exercícios de autonomia e liberdade que habitam as brechas do currículo em ação. O preço a pagar é o sequestro do tempo e das satisfações no período de suas juventudes.

As dinâmicas de poder em torno do currículo indicam algumas relações assimétricas, entretanto não há consentimentos hegemônicos, porque os grupos sempre têm a possibilidade de contestar, principalmente em ambientes democráticos. O IFMG é uma autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, que permite aos servidores que atuam nos *campi* desenvolverem seu trabalho de forma autônoma. O coletivo escolar é diverso em todos os seus segmentos e esse encontro de diferenças favorece o desenvolvimento de propostas democráticas, ainda que os PPCs não expressem a diversidade e a coletividade do *campus*. Nota-se que, ao longo dos dez anos de existência dos IFs, muita coisa já foi feita no sentido de corrigir as falhas e os desvios identificados e que o conjunto de servidores que compõe os quadros dessa instituição investe grande esforço na tentativa de aperfeiçoar o trabalho desenvolvido, haja vista a revisão permanente de suas normativas e o crescente número de pesquisas desenvolvidas sobre os IFs entre os seus servidores.

A maioria dos PPCs analisados não contribui com a integração curricular, não contempla as múltiplas dimensões formativas e não expressa uma proposta pedagógica construída pelo coletivo docente. Contudo, por ser um espaço democrático, o *campus* não impede que o coletivo escolar extrapole as contingências desse documento na construção dos planos de ensino e no currículo em ação, produzido e ressignificado por professores e estudantes. No *Campus 2*, onde houve tempo e espaço para a construção coletiva dos PPCs, foi possível dar início a um movimento de integração curricular e de interdisciplinaridade. Nota-se que nesse *campus* o espaço do componente curricular EF foi preservado sem a necessidade de muitos embates, o currículo em ação concretiza a

proposta interdisciplinar e os estudantes participam ativamente de projetos que extrapolam o quadro de aulas. Os dados sugerem dinâmicas de poder menos assimétricas nesse local, que possibilitaram um currículo mais próximo das múltiplas necessidades sociais e culturais dos que convivem na escola. A autonomia pedagógica carece de tempos e espaços para que o coletivo escolar possa exercê-la e, desse modo, construir um currículo mais integrado e mais coerente com as diretrizes dos IFs.

O olhar atento às narrativas dos professores de EF deflagrou seu esforço constante e solitário na conquista e manutenção de tempos e espaços desse componente na matriz curricular. Os exercícios de poder que se manifestaram nas narrativas, principalmente na busca de legitimação da EF enquanto área de conhecimento, ocorrem no universo da “sala” de aula, da sala dos professores, no texto curricular e nos colegiados. As aulas são legitimadas principalmente pelo viés da cultura corporal, que demanda um trabalho de desconstrução e reconstrução, amparado pelas teorias críticas revisadas por alguns pós-discursos e também pelos escudos da documentação legal. Contudo nota-se que determinadas situações produzidas em meio a relações de poder, induzem os professores a se curvarem ao discurso da saúde e da esportivização como condição para manterem ou conquistarem espaços no currículo.

As narrativas dos professores de EF revelaram que a construção da proposta curricular desse componente foi um processo solitário e desafiador. Entre as estratégias acessadas durante o processo, destaca-se a relação dialógica com os estudantes, a desconstrução dos currículos tradicionais e a defesa da cultura corporal como referência para a seleção dos conhecimentos do currículo. Embora alguns tenham amargado algumas derrotas nos jogos de poder, todos encontraram formas de contestar relações assimétricas e de se movimentar pelas vias contra-hegemônicas no território do currículo. O esforço dos docentes na desconstrução do currículo monocultural e excludente, experimentado pelos estudantes no Ensino Fundamental, configura-se como um movimento bem sucedido de acordo com as narrativas do grupo focal.

Outro movimento importante foi a desnaturalização da brincadeira como uma prática exclusiva das crianças. Ao tematizar essa prática corporal, os professores têm a oportunidade de valorizar produções culturais de grupos minoritários e desconstruir estereótipos da vida adulta. Recentemente, os educadores têm buscado intervir nas dinâmicas dos projetos de ensino e extensão, ao alterar o regulamento do 10º Encontro Esportivo realizado em outubro de 2018, que norteia parte desses projetos. O

regulamento foi elaborado no sentido de distanciar cada vez mais o evento do esporte de rendimento e aproximá-lo pouco a pouco das culturas juvenis.

Os movimentos contra-hegemônicos dos estudantes emergiram em vários momentos da narrativa coletiva, a maioria deles remeteu ao trato com a diferença. Embora a escola, ao longo da história, seja alvo de críticas por incorporar teorias reprodutivistas, por consolidar metanarrativas e pelo seu daltonismo cultural, a percepção dos estudantes é que o IFMG teve um importante papel na formação de suas identidades ao propiciar um espaço de convivência, diálogo e valorização das diferenças. Para além da diversidade inerente ao perfil de uma grande instituição pública de ensino, os educandos relataram que as diferenças são discutidas e problematizadas durante as aulas e que nessas circunstâncias sentem-se mais à vontade para formularem suas opiniões. Esse dado permite supor que o currículo não se aprisiona nos textos prescritivos e monoculturais e que os movimentos contra-hegemônicos e multiculturais colorem com as tintas da diferença o currículo em ação e favorecem a produção da polifonia, que em alguns trechos se liberta da partitura.

A polifonia produz algumas improvisações e alguns acordes dissonantes, todavia ela é regida por uma partitura que, de modo geral, não se mostra capaz de romper com a dualidade estrutural e com a manutenção das injustiças sociais. A forma de seleção para o ingresso nessas instituições e a jornada em tempo integral são dois desses pontos, pois dificultam o acesso dos jovens pertencentes à comunidade do seu entorno, daqueles que não se apropriaram dos saberes tradicionalmente valorizados no ambiente acadêmico e daqueles que necessitam conciliar trabalho e estudo desde o EM. Desse modo, a formação para o trabalho, almejada por muitos jovens das classes populares, não alcança seu público-alvo e o investimento na formação profissional não atinge os resultados esperados. Esse processo foi identificado nos dados desta pesquisa, contudo não é possível fazer generalizações.

Os estudantes estão finalizando o curso com a sensação de não estarem preparados para o competitivo mundo do trabalho, e essa condição de despreparo e inexperiência os coloca numa situação de desvantagem nas relações profissionais, tornando-as ainda mais assimétricas e sujeitando-os a empregos mal remunerados ou até mesmo desencorajando a busca de um emprego como técnicos. A promessa de empregabilidade e produtividade idealizada nos PPCs desintegrou-se ao longo do curso e os estudantes enxergam o Ensino Superior como a única possibilidade de se

qualificarem para o trabalho. A ausência do estágio é um dos fatores que agrava essa situação. Nesse cenário, a capacitação para conquistar um posto de trabalho foi adiada e talvez esse fato possa ser interpretado como uma evidência da inadequação do modelo de profissionalização do EMI do IFMG, pois se os alunos do terceiro ano não se sentem em condições de compreender as especificidades dos cursos oferecidos no *campus*, podemos supor que a escolha imposta aos ingressantes é descabida.

Ao abordarem o currículo de EF do IFMG, os estudantes reconhecem a importância desse componente na formação integral, principalmente devido às suas especificidades que permitem ressignificar o mundo a partir de outras lentes e de outros saberes. Eles se ressentem da escassez de saberes práticos no currículo do IFMG e percebem na EF um melhor equilíbrio nesse sentido. Eles também se ressentem da falta de tempo para as sociabilidades juvenis e para o encontro de suas subjetividades, necessidades que deveriam ser consideradas em qualquer escola e, principalmente, numa escola de tempo integral com as peculiaridades inerentes aos IFs. Talvez por essas ausências, eles também percebam a legitimidade da EF a partir da lógica compensatória, ou seja, como uma válvula de escape para suportar a pressão imposta em suas rotinas. Para alguns deles, as aulas de EF significam raras oportunidades de movimento, lazer, divertimento, interação e desconpressão, e, nessa perspectiva, o componente assume características do currículo saudável, embora os professores não explicitem tal intenção em suas narrativas. Nesse caso, identifica-se a perpetuação dos interesses neoliberais de poder, disseminados nos discursos que atravessam a sociedade e que deixam suas marcas nos PPCs, nas identidades dos estudantes e na identidade do componente curricular EF.

Os professores de EF buscam a legitimação do componente no currículo a partir do referencial da cultura corporal, porém as narrativas revelam algumas hibridizações desse conceito, manifestas pela continuidade da influência do currículo esportivista e do currículo saudável, em certos momentos. Essas acomodações colocam em xeque o potencial crítico da proposta à medida que reforçam a colonização do currículo e sua submissão à concepção individualista de saúde.

Os ditames da organização escolar induzem à reprodução do controle social e em diversas situações oprimem os estudantes com os regimes controladores de tempos e espaços, assim como com os processos avaliativos remanescentes das teorias não críticas. A defesa de espaços para os projetos de EF exige um exercício de negociação

entre discursos críticos e neoliberais, curvando-se em alguns momentos ao currículo esportivista, ao currículo saudável e ao discurso que valoriza o movimento e o lazer como prática compensatória. Essa negociação, embora atenda às demandas dos estudantes, pode servir como uma válvula de escape que garante a permanência de práticas escolares opressoras. Diante desse risco, seria interessante refletir sobre o alerta de Nunes e Neira (2017, p. 476) a fim de que não nos rendamos aos mecanismos de controle e, “para que isso não ocorra, é preciso resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado, manter acesa a chama da revolta, o orgulho da minoridade, apostar na possibilidade da diferença”.

A ETI no IFMG apresenta continuidades, ao ser comparada com outros programas analisados, tais como: a falta de integração curricular; a ausência de diretrizes que contemplem as necessidades formativas dos sujeitos da Educação Básica, que demandam uma educação integral principalmente ao serem submetidos à jornada escolar em tempo integral, e a inadequação dos tempos e espaços escolares frente às necessidades dos estudantes. Percebe-se nessa política de ampliação da jornada escolar a predominância de interesses e necessidades do mercado no comando do processo de definição do tempo de escola das crianças e jovens. Contudo o IFMG também apresenta algumas rupturas, identificadas nas aulas de EF, sensíveis às necessidades dos estudantes, e, principalmente, nos exíguos tempos livres de aulas, que podem ser ocupados com oferta de projetos de ensino, pesquisa e extensão que fazem parte da política dessa instituição e são favorecidos pela jornada integral do seu corpo docente.

Concluindo, o currículo prescrito do IFMG é permeado pelo discurso neoliberal que submete as finalidades da educação escolar às necessidades do mercado, conferindo-lhe características associadas à concepção instrumental. Desse modo, nota-se que as DCNEM e as DCN-EPT não foram suficientes para induzir um movimento de integração curricular no EMI do IFMG, indicando a necessidade de mais investimento da PROEN e dos *campi* no sentido de desenvolver o currículo integrado, assim como uma discussão sobre educação e trabalho, imprescindível também nos cursos de formação de professores. O *Campus 2*, que se beneficiou com a produção coletiva dos PPCs e com tempos estendidos para essa tarefa, apresentou propostas curriculares mais integradas. Diante do exposto, seria interessante criar condições para que o coletivo dos demais *campi* pudessem se dedicar à reformulação dos PPCs, a fim

de superar a concepção instrumental verificada nesses documentos e de aproximá-lo da polifonia produzida no currículo em ação.

Os currículos de EF buscaram, prioritariamente, inspiração nas teorias críticas e nos pós-discursos, de modo a valorizar o conhecimento e a cultura como eixos centrais de suas propostas. Os estudantes, por sua vez, ressignificaram o currículo e descreveram outros efeitos não explicitados nos textos curriculares, mas que impactaram a formação de suas identidades. Foram identificados movimentos difusos nos exercícios de poder que disputam o território do currículo do EMI do IFMG, contudo tais exercícios revelaram algumas limitações impostas pelos mecanismos de controle que aprisionam os tempos e espaços do currículo em rotinas fragmentadas e cristalizadas. A mudança dessas rotinas requer do coletivo escolar intenso trabalho coletivo de desconstrução de pressupostos hegemônicos, que desconsideram os desejos e necessidades daqueles que convivem na escola, rumo à reconstrução de currículos integrados que contemplem a formação omnilateral.

Um dos passos rumo à formação omnilateral é o respeito aos tempos e ritmos das juventudes. Nesse sentido, a proposta formativa do IFMG deve ser revista a fim de permitir que os jovens tenham condições de aproveitar de forma mais efetiva as experiências de ensino, pesquisa e extensão que a instituição oferece, além de permitir a vivência de outros tempos e espaços formativos livres das obrigações escolares. O IFMG aponta um caminho interessante para o currículo da ETI ao propor a tríade ensino, pesquisa e extensão, porém necessita organizar os tempos e espaços escolares respeitando os tempos e espaços da juventude que está presente e não apenas mirando o adulto que se quer formar.

Os professores empreenderam muitos esforços para legitimar a presença da EF, embora ela tenha sido considerada um componente curricular obrigatório no EM. Diante da reforma do EM e da BNCC, tudo indica que esse esforço terá que ser bem maior, visto que a EF deixou de ser um componente obrigatório. Nesse cenário, os professores poderiam investir um pouco mais no coro e diminuir seus solos, para garantir as vozes da EF na polifonia.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, H. S. **A implementação e a operacionalização do programa ensino médio inovador em três escolas da rede estadual de ensino de Manaus**. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

ARROYO, M.G. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARRETO; E.S. S.; SÁ, K.R. Educação em tempo integral: contribuições oriundas das pesquisas de pós-graduação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p.23-46, jan./jun. 2016.

BEZERRA, D. S. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal (RN): Editora IFRN, 2013.

BOSCATO, J.D.; DARIDO, S.C. A Educação Física no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de dezembro de 1961. Seção 1.

_____. Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Seção 1.

_____. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 de dezembro de 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Volume 1, 2006.

_____. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio** – Documento Base. MEC: Brasília, 2007.

_____. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

_____. CNE/CP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer nº. 11 de 30 de junho de 2009. **Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio**. Brasília: CNE/CP 2009c. 21p. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. MEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2009a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em 04 de jan. de 2017.

_____. MEC. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Concepção e Diretrizes, 2010.

_____. Decreto presidencial nº. 7.083 de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010a.

_____. CNE. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2 CNE/CEB, de 30/01/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 de janeiro de 2012. Seção 1, p. 20.

_____. CNE. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 6 CNE/CEB, de 20/09/12. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica

de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de setembro de 2012. Seção 1, p. 22.

_____. Tribunal de Contas da União. **Auditoria operacional rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**, 2013. Disponível em <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847B703AE5>>. Acesso em 19.12.2017.

_____. MEC/SECAD. Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador**, 2013a.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 junho, 2014.

_____. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico e Expansão da Rede**. 2016. Disponível em <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em 04 de jan. de 2017.

BRESCI, M.S. **Origem e evolução do IFSULDEMINAS Campus Inconfidentes: qual o princípio pedagógico?**152f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, graduação, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2017.

CARTA ao CNE/CEB. Em defesa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 1º de junho de 2011. Publicada posteriormente em: **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.219-222, jan.-abr. 2012.

CASTRO, V.G. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 124-135, setembro, 2017.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.

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

CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado. In: CALDART, R.S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CORRÊA, N.B. **Sobre a integração no Ensino Médio do *Campus* Macaé do Instituto Federal Fluminense**: mediações e contradições. 2014. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014.

CORTESÃO, L.; STOER, S. A interface da educação intercultural e a gestão da diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003, p. 189-207.

COSTAS, Ruth. **Debate eleitoral ignora lógica que faz pobres sofrerem mais com impostos**. BBC News Brasil, 09/10/2014. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/10/141003_justica_tributaria_ru. Acesso em 10/01/2019.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.373-384, abr.-jun., 2017.

CURY, C. R. J. A organização da educação básica e a base nacional comum. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, [s.l.], v. 11, n. 14, out. 2016.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100, p.1105-1111, out.2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: CARRANO, P.; MAIA, C.L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-134.

DESLAURIERS, J-P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 127-154.

DORE, R.; LUSHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v.41 n.144 set./dez. 2011, p. 770-789.

ENGELMANN, D. A. **Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – ProEMI – proposto pelo MEC**. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

FAGUNDES, K. G.; FARIA, G. S.; SÁ, K. R. **Currículo Do Ensino Médio Integrado: considerações dos egressos**. Seminário de Iniciação Científica IFMG, 2017. Disponível em <http://sic.eadifmgbetim.com.br/ocs/index.php/SIC/2017/paper/viewFile/112/31>. Acesso em 16 abr. 2018.

FARIA, B. A.; MACHADO, T. S.; BRACHT, V. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.1, p.120-129, jan./mar. 2012.

FERREIRA E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, S. L.; ANDRADE, A.; SOUZA, F. E. C. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 2, p. 1-19, jan. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANKIV, Marianna A. **O (des)interesse dos estudantes do ensino médio integrado em uma instituição federal de ensino**. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2016.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In CALDART, I. B. P.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do Século XX. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p.235-273, jan./abr. 2011.

GALUCH, M.T. B.; SFORNI, M.S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6. n.1, p. 55-66, jan.-jun.2011.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11. n. 2. p. 327-345, 2005.

GARCIA, S. R. O. Ensino médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº. 9394/96. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GARIGLIO, J. A. Educação Física no currículo de uma escola profissionalizante: um caso *sui generis*. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23. n. 2. p. 69-88, janeiro, 2002.

GARIGLIO, J.A.; ALMEIDA JR. A.S.; OLIVEIRA, CM. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, setembro, 2017.

GIROUX, H. Estudos Culturais, resistindo à diferença e o retorno da pedagogia crítica. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, H.A.; BUENO, D. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONZÁLEZ, F.J.; FRAGA, A.B. **Afazer da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p.15-53.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Pró-Reitoria de Ensino. **Orientações para elaboração e atualização de projetos pedagógicos dos cursos técnicos do IFMG**, 2012. Disponível em: <<https://www2.ifmg.edu.br/portal/ensino/OrientaesElaboraoAtualizaoPPCCursosTecnico s.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2018.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Conselho Superior. **Regimento de Ensino do IFMG**, 2013. Documento integrante da Resolução nº. 032 de 30 de setembro de 2013.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Documento integrante da Resolução IFMG 019 de 09 de julho de 2014.

_____. IFMG. **Histórico e Missão**, 2016. Disponível em <http://www2.ifmg.edu.br/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>. Acesso em 04 jan. 2017.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Histórico e Missão**. Publicado em 28/06/2016, última modificação em 18/05/2017. Disponível em <http://www2.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>. Acesso em 23 ago.2018.

_____. Pró-Reitoria de Ensino. **A evasão escolar no IFMG: diagnóstico e diretrizes da política institucional para a permanência e o êxito dos estudantes**, 2017a.

_____. Pró-Reitoria de Ensino. **Análise e perfil curricular dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do IFMG**, 2018.

_____. **Sobre o IFMG: Mapa IFMG**, 2018a. Disponível em <https://www2.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/mapasitenovonov2018b.png/view>. Acesso em: 04 jan. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar da educação básica 2016. **Notas Estatísticas**. Brasília-DF, fev. 2017.

_____. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2007-2015.

JOVCHELOVITCHE, S.; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In BAUER, M.W.; GASKELL, G.(Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KINCHELOE, J. L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-314.

KRAWCZYK, N. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudanças. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2012.

LOPES, A. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZONI, I. Educação Básica. **Ensino Médio Inovador receberá adesão de escolas em fevereiro**. Portal MEC, Brasília, 21 jan. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20164:ensino-medio-inovadorrecebera-adesao-de-escolas-emfevereiro&catid=389&itemid=86> Acesso em 27 dez. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MALDONADO, D.T.; SILVA, S.A. P. S.; NEIRA, M.G. O trabalho pedagógico com os esportes coletivos nas propostas curriculares brasileiras para o ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano I, v. 2, p. 61-73, nov. 2015.

METZNER, A.C.; FERREIRA, H.J.; NUNES, H.F. P.; SO, M.R.; DRIGO, A.J. Contribuição da Educação Física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 106-123, setembro/2017.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49 jan.-abr. 2012.

MOREIRA, A.F. B.; CANDAU, V.M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOURA, D.H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: Limites e possibilidades. In OLIVEIRA, R. (Org.). **Jovens, Ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

NEIRA, M.G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, v.12, n.2, p.82-103, jul./dez. 2016.

NEIRA, M.G.; ALVIANO JR., W.; ALMEIDA, D.F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NEIRA, M.G.; GRAMORELLI, L.C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L. F. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, H.C. B.; NEIRA, M.G. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464-480, maio/ago., 2017.

NUNES, M.L. F.; RÚBIO, K.O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, p.55-77, Jul/Dez 2008.

OLIVEIRA JR, J.L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana.** 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-20, out.-dez. 2017.

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

PALMA, A. Educação Física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 23-39, jan.2001.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. Rede Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **PNP 2018**, v. 2. Ano base 2017. Disponível em <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em 05 nov. 2018.

POCHMANN, M.; FERREIRA, E. B. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do séc. XXI. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1241-1267, out.-dez., 2016.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

_____. Pedagogia das competências. In CALDART, I.B. P.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M.P.; VELOSO, S.G. A.; ZANARDI, T.A. C. Fim da teoria crítica? Crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016.

SÁ, K.R. **Currículos da Educação Física em escolas públicas de tempo integral: enveredando-me pelo ensino médio integrado do IFMG**. Relatório apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para Exame de Qualificação, 2017.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALOMON, M. Estado paga mais que recebe de BID e Bird. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04/08/2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u62960.shtml>.

SAMPAIO, J. S. **O componente curricular Educação Física no Ensino Médio integrado da Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA**. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, UFRRJ Seropédica, 2010.

SAMPAIO, M. das M.F. Propostas curriculares e o processo ensino-aprendizagem. In SILVA, F.C. T.; PEREIRA, M.V. M. (Orgs.). **Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2013, p. 69-97.

SANTOS, I.L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 246f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, E.M. da. **A Educação Física no currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma espécie em processo de mutação**. 147f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v.32, n.2, p. 91-110, abr.-jun. 2016a.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, M. R.; COLANTONIO, E. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, jul.-set. 2014.

SILVA, S. A; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R.C. P. R. (Org.). **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, M.R.; PELISSARI, L.B.; STEIMBACH, A.A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 403-417, abr./jun. 2013.

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

SILVEIRA, A.G. **Marcas do tempo integral nas juventudes**: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2017.

SOUZA, F.das C. S.; SILVA, S.H. dos S. C. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 5, 2016.

TEIXEIRA, I.A. C.; PÁDUA, K.C. **Virtualidades e alcances da entrevista narrativa**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, **Anais...** Salvador: UNEB, 2006.

TRISOTTO, F. **Sistema S arrecada quatro vezes mais que o imposto sindical. Mas nele ninguém mexe**. Gazeta do Povo. Curitiba, 29/05/2017. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/sistema-s-arrecada-quatro-vezes-mais-que-o-imposto-sindical-mas-nele-ninguem-mexe-7ngag7ymakaek25unqehza0cx>. Acesso em 06/04/2018.

VAGO, T.M. Da ortopedia à eficiência dos corpos: a gymnastica e as exigências da “vida moderna” (Minas Gerais, 1906-1930). **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p.77-97, set.-dez. 2004.

VARGAS, C. P. Tensões e desafios (pós-)modernos no campo curricular da Educação Física. In MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (Orgs.). **Currículos. Disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 255-287.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial,out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

ANEXO A – Modelo de Plano de Ensino do *Campus 1*

PLANO DE ENSINO

Curso:		Campus Betim	Ano:
Disciplina:Módulo/Ano:		Cód. Disciplina:	
Professor/a:			
CargaHorária Semestral/Anual:	Nº Aulas Semanais:	Nº Aulas Práticas:	Turno:

EMENTA

1. Definição

Ementa é uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual ou conceitual/procedimental de uma disciplina. Constitui-se na *síntese de objetivos e conteúdos de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso -PPC*.

2. Características formais

- Os tópicos essenciais da matéria são apresentados sob a forma de frases nominais (frases sem verbo);
- Não é necessário que os tópicos sejam elencados em itens (um embaixo do outro): a redação é contínua.

Para a elaboração da ementa, que reúne conteúdos conceituais e procedimentais, podem ser utilizadas, dentre outras, expressões como: “estudo de”..., “caracterização de”..., “estabelecimentos de relações entre”..., “busca de compreensão de”..., “reflexão sobre”..., “análise de”..., “exame de questões sobre”..., “descrição de”..., “pesquisa de”..., “investigação sobre”..., “elaboração de”..., “construção de”..., “introdução a”..., “fundamentação de”..., “desenvolvimento de”..., “aplicação de”..., “explicitação de”..., “crítica de”..., “interpretação de”..., “aprofundamento de”..., “produção de”..., “criação de”..., “organização de”..., “confecção de”..., “demonstração de”..., “levantamento de”..., “definição de”..., “processamento de”..., “expressão de”..., “comunicação de”..., “participação em”..., “experimentação de”..., “detalhamento de”..., “discussão de”..., “orientação sobre”..., “comparação entre”..., “confronto com”..., “interface entre”.

OBJETIVOS

GERAL:(1)

Os objetivos gerais são aqueles mais amplos. São as metas de longo alcance, as contribuições que se deseja oferecer com a execução do plano.

Específicos:(3)

Para se cumprir o objetivo geral é preciso delimitar metas mais específicas, aquelas que, somadas, conduzirão ao desfecho do objetivo geral.

- Observe-se que a formulação dos objetivos – gerais e específicos – se faz mediante o emprego de verbos no infinitivo: *contribuir, analisar, descrever, investigar, comparar...*

METODOLOGIA DE ENSINO

Trata de eleger e justificar sucintamente os melhores métodos e técnicas para o ensino do conteúdo proposto para determinada área do conhecimento. Deve articular os conteúdos, os objetivos, os tempos e materiais disponíveis.

ATIVIDADES DISCENTES

Descreve as atividades a serem requisitadas aos discentes (dentro e fora da sala de aula), tomando-os como parceiros nos processos de ensino e de aprendizagem. Tais atividades devem favorecer a participação ativa do discente na construção do seu conhecimento.

Habilidades e Competências

Descrever habilidades, competências e atitudes desejáveis/esperadas dos discentes no desenvolvimento das atividades e conteúdos da disciplina.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação Quantitativa:

Descrever as estratégias e instrumentos de avaliação, com a devida distribuição das notas.

Ex.:

Prova: XX pontos

Exercícios em sala de aula: XX pontos

Trabalhos extraclasse: XX pontos

(...)

PROCEDIMENTOS PARA A RECUPERAÇÃO PARALELA

Descrever as estratégias e os instrumentos que serão utilizados para a recuperação paralela ao longo do módulo. (Alunos que não atingiram 60% de aproveitamento durante cada uma das etapas).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADES	SUBUNIDADES	CARGA HORÁRIA
1.	1.1 1.2	
2.	2.1	

BIBLIOGRAFIA BÁSICA(3itens)

Listar, conforme normas da ABNT, os títulos que serão utilizados: livros, revistas científicas (impressas, digitais).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR(5 itens)

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

Obs. Alguns professores podem não ter disponíveis 5 títulos de livros para a bibliografia complementar. Assim, pode-se utilizar, também, as revistas científicas da área. Lembrem-se que esta bibliografia é, principalmente, um apoio para o aluno.

Data: ____/____/____

Data: ____/____/____

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os
docentes**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **Currículos da Educação Física em escolas públicas de tempo integral**, que tem como pesquisadora responsável **Katia Regina de Sá**, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professora de Educação Física do IFMG/Betim, orientada por Marcos Garcia Neira, os quais podem ser contatados pelos e-mails katia.sa@usp.br e mgneira@usp.br ou pelo telefone (31)99182-7727. O presente trabalho tem por objetivo analisar os currículos de Educação Física no IFMG e suas conexões com a jornada escolar em tempo integral. Minha participação consistirá em conceder entrevistas individuais ou coletivas. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura: _____

Nome: _____

_____, ____ de _____ de 20____.

APÊNDICE B– TCLE para os estudantes

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **Currículos da Educação Física em escolas públicas de tempo integral**. Nesta pesquisa pretendemos analisar como se configura o currículo da Educação Física no IFMG e suas conexões com a jornada escolar em tempo integral. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade de compreender como os professores de Educação Física do IFMG estão pensando e elaborando suas propostas curriculares em escolas que demandam dedicação em tempo integral e como os alunos interagem com essas propostas a fim de contribuir para que elas sejam cada vez melhores. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: vamos conversar sobre a sua escola e você poderá dizer o que pensa sobre as atividades que ela oferece; essa conversa será organizada a partir dos procedimentos do método de grupo focal e será gravada. Para participar desta pesquisa, a pessoa responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento que contém meu telefone e meu e-mail para esclarecer qualquer dúvida. Você ou o responsável poderão retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e se você não quiser participar não haverá nenhum problema. Se concordar em participar, seu nome não será identificado em nenhuma publicação. Eu sou a pesquisadora responsável, meu nome é **Katia Regina de Sá**, sou aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professora de Educação Física do IFMG/Betim, orientada por Marcos Garcia Neira (mgneira@usp.br). Posso ser contatada pelo e-mail katia.sa@usp.br e pelo telefone (31)99182-7727. Se quiser perguntar algo que não entendeu ou quiser saber mais sobre a pesquisa, estou à disposição para esclarecimentos. Se você concordar em participar, assine seu nome na linha abaixo.

Assinatura do Aluno: _____

Nome: _____

_____, ____ de _____ de 20____.

Se for menor de 18 anos, a pessoa responsável por você deverá assinar no espaço abaixo e registrar o nome:

Assinatura do Responsável: _____

Nome: _____

APÊNDICE C – TCLE Institucional

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada **Currículos da Educação Física em escolas públicas de tempo integral**, orientada por Marcos Garcia Neira e que tem como pesquisadora responsável **Katia Regina de Sá**, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professora de Educação Física do IFMG/Betim, os quais podem ser contatados pelos e-mails katia.sa@usp.br e mgneira@usp.br ou pelo telefone (31)99182-7727. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a realização da pesquisa e compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento e da súmula do projeto de pesquisa.

Nome: _____

Cargo: _____

_____, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura e carimbo

APÊNDICE D– Roteiro para entrevista semiestruturada com Gestor

- a. Qual foi sua trajetória no IFMG e há quanto tempo você atua na PROEN?
- b. Como a Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Educacional tem pensado o currículo do EMI do IFMG?
- c. Quais são os demais setores da Reitoria e dos *campi* que discutem o currículo com a Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Educacional?
- d. Como a Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Educacional compreende a Educação Física no currículo do IFMG?
- e. Quais são as reflexões da Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Educacional sobre a formação integral em tempo integral no IFMG?
- f. Nesse contexto da formação integral em tempo integral, o currículo deveria ser diferente, comparado a uma escola de tempo parcial? Por quê?
- g. Como a Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Educacional se posiciona frente à reforma do EM e à BNCC?
- h. Você gostaria de acrescentar seu posicionamento pessoal sobre as questões abordadas?
- i. Você tem alguma contribuição para os rumos da pesquisa que estou desenvolvendo, além do que já foi abordado, ou algo que considere importante acrescentar e que eu não perguntei?

APÊNDICE E– Roteiro para entrevista narrativa com os professores de Educação Física

a. Narração central –para deslanchar o processo de narração, foi utilizada a seguinte explicação: Quero que me conte como você construiu a proposta curricular da EF para seu *campus*. A melhor maneira de você fazer isso seria começar pelo seu ingresso no IFMG, e então relatar todos os eventos relevantes que fizeram parte dessa construção, bem como seus desdobramentos até os dias de hoje. Você pode levar o tempo que for preciso para isso, podendo também dar detalhes, pois tudo o que for importante para você me interessa.

b. Questionamento sobre a ETI – Agora quero que você me conte como essa proposta se articula com a especificidade de uma escola de tempo integral. Talvez você possa começar me contando qual foi seu primeiro contato com educação em tempo integral, seja na condição discente, docente ou outra qualquer, e relatar todos os eventos importantes que fizeram parte da compreensão que você tem sobre esse tipo de educação.

c. Questionamento sobre o Ensino, pesquisa e extensão – Conte-me sobre os projetos de ensino, pesquisa e extensão do seu *campus*, associados ao currículo da EF. Como eles foram concebidos e planejados?

d. Questionamento sobre a comunidade escolar – Conte-me como a comunidade escolar participou da construção do currículo no seu *campus*. Houve envolvimento de professores, pedagogos, coordenadores, diretores, demais servidores e da comunidade nesse processo?

e. Questionamento sobre as referências para a construção do currículo – Conte-me quais foram as referências acessadas para a construção da proposta curricular do seu *campus*. Qual foi a relevância dos documentos oficiais, da literatura, da experiência profissional, da comunidade escolar etc. nesse processo?

APÊNDICE F – Eixos identificados nas narrativas dos professores de Educação Física

Quadro 2 – Presença dos Eixos nas narrativas dos professores

Eixos da narrativa central	C1	C2	C3	C4
Pressa e precariedade: o impacto das deficiências de espaços/equipamentos/materiais e de gestão na construção curricular	X		X	X
Luta pela legitimação: ainda temos que lutar para manter a Educação Física (EF) no currículo	X	X	X	X
Escudos: a importância das diretrizes curriculares, dos documentos oficiais e das regulamentações para defender a proposta	X	X	X	X
Desconstrução das representações de EF: as diversas representações que os alunos trazem do Ensino Fundamental sobre as aulas de EF	X	X	X	X
A diversidade das práticas corporais: esforço dos professores em ampliar o rol de práticas corporais abordadas no currículo	X	X	X	
O compromisso e o diálogo com o aluno: a proposta curricular é moldada com um olhar para as demandas de formação integral do aluno, sem perder de vista a cultura corporal e suas especificidades.	X	X	X	X
Teoria e práxis: os saberes relativos à cultura corporal são estudados por meio de aulas teóricas e práticas	X	X	X	X

Obs.: C1; C2; C3, e C4 representam o *campus* do professor

APÊNDICE G– Roteiro para os encontros do Grupo Focal de estudantes

Encontro 1: apresentação e significados do currículo do IFMG

No primeiro encontro, antes da Iniciação, houve um momento para apresentação, orientado pela seguinte explicação: digam seus nomes e falem um pouco sobre o seu sentimento em relação ao IFMG? Em seguida os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A fase de iniciação foi aberta com a seguinte orientação: Eu quero que vocês me contem como foi a formação vocês tiveram no IFMG, o que vocês aprenderam ao longo dessa formação e qual a importância desse aprendizado em suas vidas. A melhor maneira de vocês fazerem isso seria lembrar como vocês eram ao ingressarem no IFMG e como vocês estão saindo daqui, e desse modo identificar os efeitos dessa formação.

O roteiro para a fase de questionamentos incluiu as seguintes perguntas:

1. Agora eu quero que vocês me digam o que precisa ser melhorado na formação oferecida pelo IFMG.
2. Como foi desenvolvida a formação para o trabalho, ao longo do curso?
3. Quero que vocês me contem como ocorreu a integração entre a formação geral e formação profissional e como se desenvolveu a interdisciplinaridade no desenvolvimento do curso.

Encontro 2: Educação integral em tempo integral

Para a fase de iniciação a orientação foi a seguinte: Quero que vocês me contem como é a vida de um estudante do EMI do IFMG do *Campus 1* e como encaram a jornada escolar em tempo integral.

O roteiro para a fase de questionamentos incluiu as seguintes perguntas:

1. O projeto pedagógico do IFMG contempla as especificidades de uma escola em tempo integral?
2. Vocês têm tempo para dedicação às atividades de pesquisa, extensão, monitoria, recuperação paralela, estudos orientados, estágios?
3. Vocês têm tempo suficiente para conviver com suas famílias, para socializar com os amigos, para explorar e se apropriar dos espaços públicos da cidade e de sua programação cultural, para o engajamento político, para a privacidade, para o repouso, para o lazer?

Encontro 3: o currículo da Educação Física

Para a fase de iniciação a orientação foi a seguinte: Agora eu quero que vocês me contem o que estudaram nas aulas de Educação Física do IFMG e qual a contribuição dessas aulas para a formação de vocês e para a vida em sociedade.

O roteiro para a fase de questionamentos incluiu as seguintes perguntas:

1. Os saberes e práticas abordados nas aulas de EF no EM ampliaram seus conhecimentos em relação ao que foi aprendido no Ensino Fundamental? Como?
2. Houve diversidade entre as práticas corporais estudadas? Como você avalia a seleção das práticas corporais incluídas no planejamento dos professores de Ed. Física?

APÊNDICE H– Perfil dos integrantes do Grupo Focal

Número de participantes: 12

Idade (média): $17,7 \pm 0,6$

Ano de ingresso no IFMG: 2016

Cursos: Química e Mecânica

Gráfico 1 – Tipo de instituição onde o estudante cursou o Ensino Fundamental

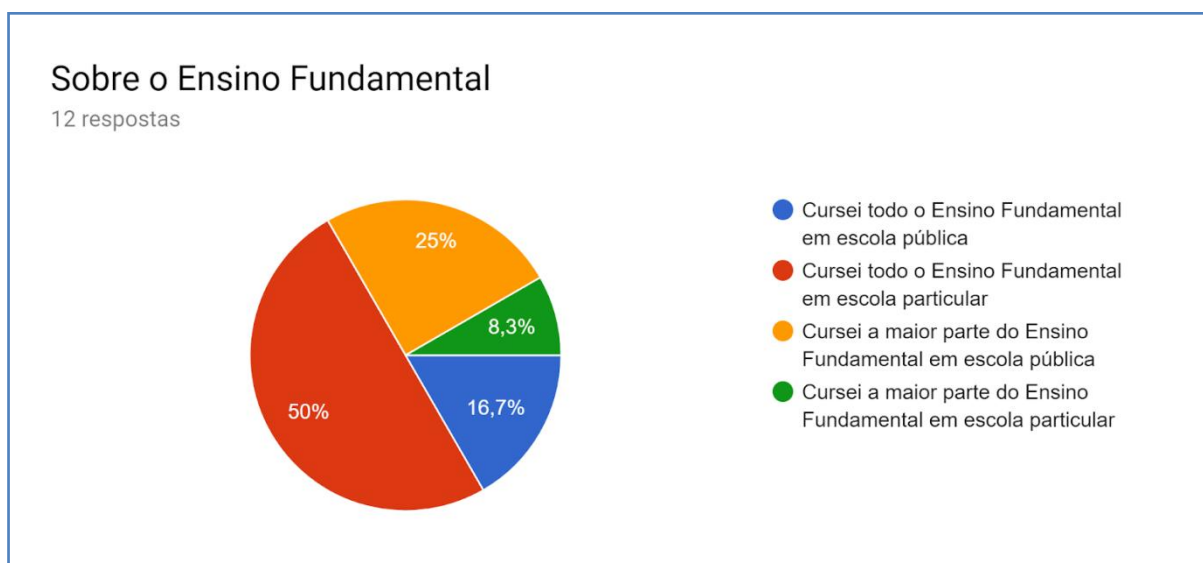


Gráfico 2 – Status dos estudantes em relação à reprovação

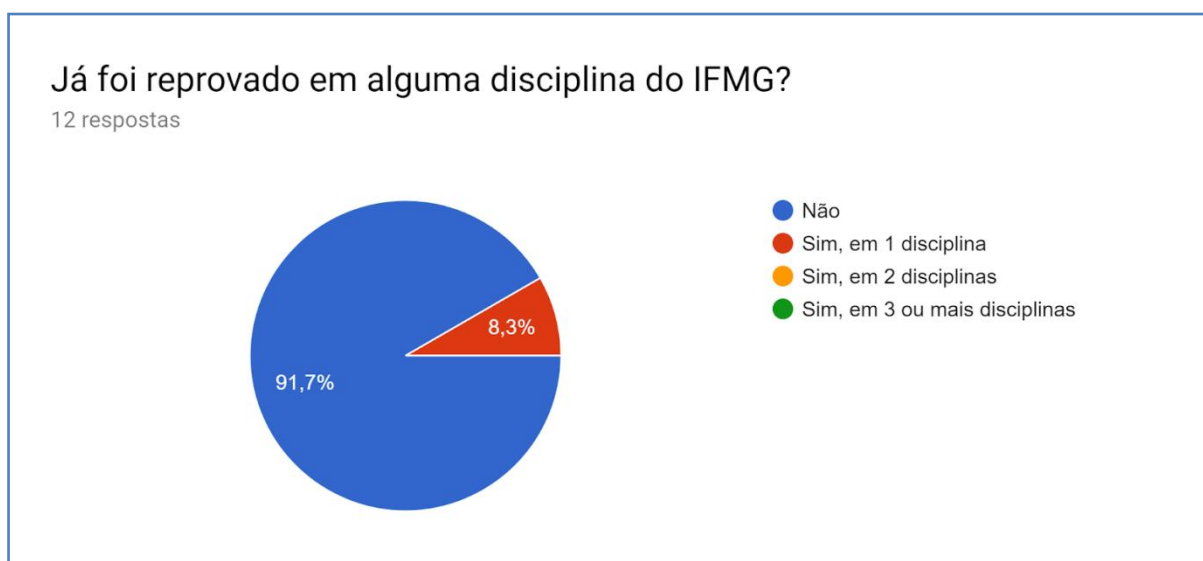


Gráfico 3 – Intenção dos estudantes sobre continuidade dos estudos



Gráfico 4 – Intenção dos estudantes sobre ingresso no mundo do trabalho após a conclusão do Ensino Médio Integrado.

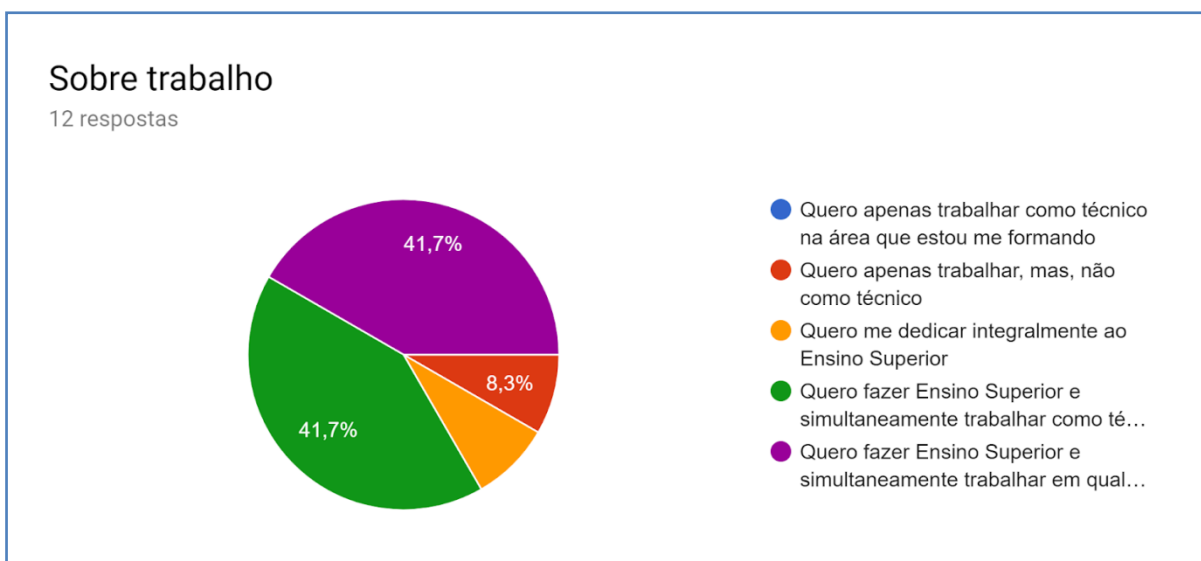
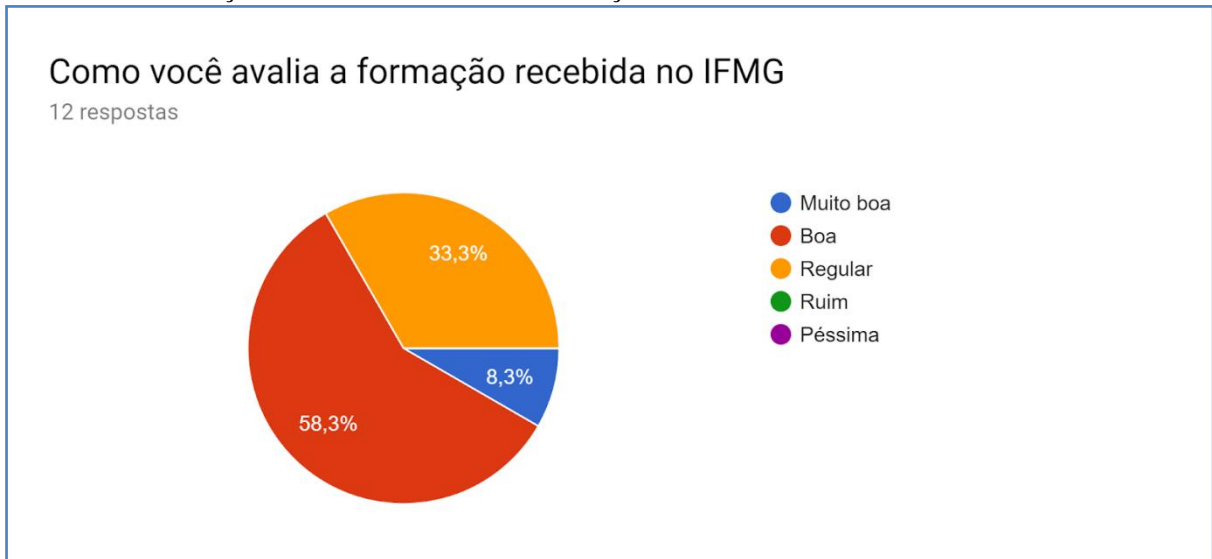


Gráfico 5 – Avaliação dos estudantes sobre a formação recebida no IFMG Betim



APÊNDICE I – Devolutiva sobre o Grupo Focal para o *Campus 1*

Resultados do grupo focal de estudantes do Campus Betim

1. Introdução

O grupo focal de estudantes constituiu-se como uma das fontes da pesquisa sobre o currículo do Ensino Médio Integrado do IFMG, desenvolvida pela doutoranda Katia Regina de Sá. Ele foi planejado após as análises preliminares dos dados anteriormente produzidos (análise documental e entrevistas narrativas com gestor e professores).

Esse grupo focal foi formado com o objetivo de apreender e analisar a situação do EMI no IFMG na ótica dos jovens alunos, buscando analisar os sentidos atribuídos e as considerações em relação ao currículo nesse segmento da Educação Básica. No contexto desses objetivos mais gerais, optou-se por centrar a investigação em torno da relação que os jovens estudantes estabelecem entre o currículo, a jornada escolar em tempo integral e a formação integral. Buscou-se ainda discutir especificamente a visão dos jovens alunos sobre o currículo da Educação Física, evidenciando suas impressões a respeito.

2. Metodologia

As discussões geradas no grupo focal podem revelar tanto os significados supostos pelos alunos como a maneira pela qual negociam esses significados (FLICK, 2009), expondo a diversidade e a diferença de seus discursos sobre o currículo.

Foram convidados para participar do grupo focal os estudantes matriculados nos terceiros anos dos cursos de EMI do *Campus 1*. O convite foi realizado por meio de mensagem eletrônica, enviada por e-mail e WhatsApp, contendo um vídeo sobre os objetivos e o delineamento do grupo focal, acompanhado de um formulário para os

interessados se inscreverem como voluntários. O grupo foi composto pelos doze jovens que se voluntariaram para participar da pesquisa.

O delineamento foi planejado de acordo com as orientações de Flick (2009) e amparado pelos eixos temáticos identificados nas análises preliminares. Foram organizados três encontros, de aproximadamente 60 minutos, realizados nos meses de agosto e setembro de 2018.

Além dos encontros presenciais, os jovens comunicavam-se por meio de um grupo criado no WhatsApp, administrado pela pesquisadora, com a finalidade de dialogar com os participantes sobre a agenda do grupo.

Foram respeitados os princípios éticos de acordo com a Resolução nº. 4.871, de 22 de outubro de 2001, da Universidade de São Paulo. Todos os voluntários que participaram da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), sendo que os menores de 18 anos tiveram de apresentar, além da própria assinatura, a assinatura do responsável legal.

Como estratégia para fortalecer a credibilidade dos dados produzidos, foi adotada a “checagens por membros” (FLICK, 2009). Os participantes tiveram acesso aos dados produzidos no grupo focal e tiveram liberdade para alterar os textos descritivos ou interpretativos, assim como suas próprias narrativas. Com o intuito de preservar a privacidade e o anonimato dos voluntários, seus nomes verdadeiros foram substituídos por codinomes, escolhidos por eles.

3. Caracterização dos integrantes do Grupo Focal

Os 12 jovens têm idade entre 17 e 19 anos, são estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado de Mecânica e Química, ingressantes no ano de 2016. A maioria avalia a formação recebida no IFMG como boa ou muito boa, 4 avaliam como regular e nenhum deles classificou a formação como ruim ou péssima. Excetuando 1 estudante, que reprovou em uma disciplina, todos os demais tiveram 100% de aprovação nas disciplinas cursadas. Metade deles reside no município de Betim, dois residem em Belo Horizonte, os demais, em Ibitiré, Juatuba, São Joaquim de Bicas e Sarzedo. Oito estudantes percorrem uma distância superior a dez quilômetros para se deslocarem de

suas residências ao *campus*; a distância média é de 14 km. Apenas quatro cursaram todo o Ensino Fundamental em escola pública, todos desejam ingressar no Ensino Superior, dez querem conciliar trabalho e estudo, embora somente cinco planejem trabalhar como técnicos e apenas quatro pretendam fazer um curso superior na mesma área em que estão se formando como técnicos. O detalhamento do perfil do grupo encontra-se no Apêndice 8.

4. Síntese dos resultados

Os estudantes valorizam a liberdade e a autonomia experimentadas no EMI do *campus* como um diferencial na formação e avaliam que amadureceram rapidamente em consequência dessas experiências. Outros diferenciais citados foram: a oferta de atividades de pesquisa e extensão e a certificação como técnicos.

A maioria destacou que conviver e lidar com a diversidade foram pontos positivos da formação oferecida no IFMG e alguns deles ressaltaram a importância da convivência com a diferença na formação de suas identidades.

Eles não se sentem preparados para atuar como técnicos e avaliam que a aprendizagem não se realizou a contento, pois quase sempre ocorreu como memorização para realização de provas e muito distante das situações práticas do mundo do trabalho. Apontam a ausência do estágio como um agravante dessa situação.

O grupo percebe uma nítida fragmentação no EMI, que distancia os componentes do núcleo básico do técnico e sugere maior integração do currículo, do corpo docente e entre os cursos técnicos ofertados no *campus*.

Avaliam o ambiente do *campus* como muito competitivo e prejudicial para a autoestima dos estudantes. Lamentam o fato de serem avaliados predominantemente de forma quantitativa e apontam as consequências nocivas desse processo na relação professor-aluno e na exclusão de muitos deles na participação de projetos de pesquisa e extensão.

Os estudantes são submetidos a uma rotina escolar extenuante, com elevado número de disciplinas cursadas, excesso de aulas expositivas e acúmulo de tarefas extras a serem cumpridas para além da jornada. Muitos ainda enfrentam o deslocamento

por longas distâncias entre suas casas e o *campus*. Embora estejam convivendo com essa rotina há três anos, relatam que não houve adaptação, por se tratar de sobrecarga insuperável, e que ao longo do curso acumularam um cansaço prejudicial à aprendizagem e à saúde, pois obriga-os a abdicar do convívio familiar, do descanso necessário, das sociabilidades juvenis, entre outros elementos.

De acordo com os estudantes, o *campus* não atende às especificidades de uma escola em tempo integral. Apontaram problemas de infraestrutura, como a quantidade insuficiente de salas, escassez de espaços para convivência, alimentação, estudos em grupo e atividades artísticas. As narrativas expressam descontentamento com a falta de atenção as suas necessidades.

Eles expuseram as dificuldades enfrentadas para se engajarem nas atividades de pesquisa, extensão, monitoria, recuperação paralela, estudos orientados e estágios, devido à organização dos tempos escolares que inviabiliza a participação. Apesar das dificuldades, insistem em participar de algumas dessas atividades, mesmo que precariamente, pois as valorizam. Avaliam que seria muito positivo o retorno à organização de 2016, quando todos tinham a quinta-feira à tarde livre de aulas, pois esse tempo podia ser dedicado às referidas atividades e até mesmo para poderem agendar consultas médicas, odontológicas ou psicológicas.

Sobre as aulas de Educação Física, os estudantes relataram que, ao chegarem ao IF, descobriram outras experiências com os esportes e conheceram outras práticas corporais. Essa diversidade de experiências vivenciadas no IF contribuiu para que eles se sentissem mais incluídos nas aulas e mais interessados.

As narrativas fazem referência às especificidades da EF na formação integral dos estudantes, que permitem leituras do mundo a partir de outras lentes. Os estudantes valorizaram os espaços dialógicos de aprendizagem e ressaltaram a importância da discussão nesse processo, principalmente no que se refere ao debate sobre a diferença e o preconceito ao tematizar as práticas corporais. Assim como prestigiam a aula teórica de Educação Física, os estudantes também o fazem quanto à aula prática. Ao longo das narrativas foi recorrente o desejo de mais aulas práticas e mais interativas em todos os componentes curriculares. Eles teceram críticas às aulas expositivas nas quais os alunos são meros receptores-passivos.

Sobre os projetos de Educação Física, desenvolvidos para além da grade de aulas e Encontro Esportivo, os estudantes os percebem como uma distração, algo que traz um alívio na cansativa jornada, que permite outras formas de expressão e que favorece outras interações entre os pares. Mesmo aqueles que não participam diretamente das atividades, gostam de frequentar os espaços onde as mesmas são oferecidas.

5. Apresentação detalhada dos resultados

Os resultados serão apresentados a seguir de forma detalhada com excertos das narrativas dos estudantes e comentários da pesquisadora fundamentados nos referenciais teóricos da pesquisa. Eles estão organizados em três partes, de acordo com a ordem dos encontros do grupo focal.

5.1. Primeiro encontro: currículo e formação

Ao iniciar a entrevista do Grupo Focal, foi solicitado aos estudantes que se apresentassem e dissessem em uma palavra o sentimento em relação ao IFMG. *Desgaste* foi a palavra citada por quatro estudantes, *cansaço* foi mencionada duas vezes, e as seguintes palavras foram citadas uma vez: *confusão*, *desespero*, *estresse*, *sufoco* e *união*. Um dos participantes chegou atrasado e não participou desse momento da narrativa.

Após a apresentação, a narrativa central foi disparada com as seguintes questões: *Como foi a formação que vocês tiveram no IFMG? O que vocês aprenderam ao longo dessa formação? E qual a importância desse aprendizado nas suas vidas?*

Para alguns, a matriz curricular do IFMG não difere muito das demais escolas, exceto pelo fato de oferecer uma formação técnica e por incluir as atividades de pesquisa e de extensão.

O diferencial para mim é o curso técnico, eu vou sair daqui formado em Química, eu vou poder trabalhar como técnico, e também acho que o diferencial são as pesquisas de iniciação, de extensão também, que acrescentam no currículo, mas no Ensino Médio eu acho *ok*, como qualquer outra escola (Beyoncé).

Beyoncé tem uma percepção semelhante àquela que foi exposta pelos discentes do IFSULDEMINAS, descrita na pesquisa de Bresci (2017), que aponta a busca pelo EMI não necessariamente atrelada ao interesse pela profissionalização, mas como um bônus, um ganho do tipo “compre um e leve dois”. A autora ressalta que esses discentes pretendem dar continuidade aos estudos e que eles se identificam com outras áreas de conhecimento que não são necessariamente as mesmas do EMI que cursaram. Perfil semelhante foi identificado entre os discentes do grupo focal do IFMG.

Embora o EMI certifique os concluintes do curso como técnicos, alguns deles não se sentem preparados para atuar profissionalmente na área de formação.

Eu acho que essa parte do técnico, apesar de ser um diferencial, eu sinto que não estou aprendendo as coisas [...] eu sinto que quando sair daqui eu não vou ser uma boa profissional, mas não sei se essa parte seria mais um problema meu (Isabela).

Alguns estudantes avaliam que não estão aprendendo os conteúdos, mas, apenas decorando para as provas.

Eu decoro as coisas para fazer a prova, conseguir uma nota boa, e geralmente não faço os exercícios, acabo copiando das outras pessoas porque eu tenho um bloqueio para fazer coisas em casa, principalmente, eu chego em casa e não consigo fazer nada em relação a escola. Mas eu sei que eu estou só decorando as coisas, faço a prova e apago da minha cabeça. Tem matérias que a gente, tipo, já viu três vezes. No primeiro ano a gente viu uma coisa, no segundo ano repetiu, no terceiro ano caiu as mesmas coisas, principalmente em relação às disciplinas técnicas, mas ainda hoje eu não aprendi (Isabela).

O que a Isabela falou eu também sinto. Como a gente tem muitas matérias, tudo em muito pouco tempo e os professores querem correr sempre, a gente decora para prova e é literalmente decorar, para, tipo assim, na hora, e realmente o que passou fica a desejar. (Luciene)

Então, eu acho que os professores pregam tanto prova, prova, prova, prova no IF e às vezes o mercado de trabalho nem exige tanto prova, prova. O que exige de você é você conseguir se comunicar, você chegar em um laboratório e fazer o que você precisa, sem ter um professor ali do seu lado, entendeu? Então eu acho que o IF tem deixado muito a desejar, o técnico, a formação do técnico (Luciene).

Alguns estudantes citam a liberdade e a autonomia experimentadas no EMI do *campus* como um diferencial na formação e avaliam que o resultado foi o amadurecimento.

Acho que aqui no IF tem um diferencial, a questão que você perguntou: como eu entrei aqui e como eu vou sair, acho que o diferencial de você entrar no IF é justamente a liberdade, sabe? [...] liberdade de expressão, de falar o que você é, o que você quer, o que você sente, a liberdade de chegar ao professor, reclamar, é lógico que não são todos que aceitam, têm professores abertos a discursos, mas também tem professores não abertos a discurso. Eu sinto que

se eu tivesse em outra escola, sem ser uma escola federal talvez eu não tivesse sendo a pessoa, não tivesse me tornado a pessoa responsável que sou hoje em dia. Então eu acho que justamente essa liberdade de você fazer o que você quiser, faz você crescer de uma forma muito rápida e eu acho que isso acontece com todo mundo aqui, a gente é obrigado a crescer de forma muito rápida [...]. Então eu acho que isso pega, o que diferentemente ocorre em escolas puxadas, nas escolas privadas, nas escolas estaduais, por exemplo, porque te dão tudo mastigado [...], eu acho que o diferencial, principalmente, é essa questão do crescimento, você cresce muito aqui (Luciene).

Uma coisa que a gente aprende muito aqui é a questão de saber se virar, igual a Luciene estava comentando, do caso da Festa Junina. Na maioria das escolas eles já fazem a Festa Junina, já está pronto, o máximo que eles falam é para você divulgar a festa. Aqui não, aqui a gente tem que correr atrás de tudo [...] é uma coisa que a gente vai levar para sempre, a gente amadurece bem aqui, a gente aprende e se virar (TT).

O rápido amadurecimento foi citado por muitos estudantes. Alguns avaliam que isso os deixou mais preparados para a vida, mas, um estudante problematizou a forma como ocorre esse processo e avaliou que a mudança acentuada na rotina de estudos ao ingressar no EM pode provocar prejuízos para a saúde mental. Sua fala é convergente com os sentimentos citados pelos estudantes no início da entrevista, a maioria relacionada a sofrimento.

Eu acredito que quando a gente entra é um choque de realidade muito grande, porque quando a gente está no nono ano, além de tudo ser mais fácil, o número de matérias quase dobra, então a gente acaba tendo que tornar adulto antes da hora, porque a gente tem que saber ser organizado, a gente tem que saber escrever muito bem, e como é uma transição muito rápida eu acho que muitos não se adaptam. Então eu acho que isso é uma coisa que não desenvolve muito bem a mentalidade do aluno, porque nós éramos acostumados a ter um desenvolvimento gradativo e passamos a ter que ter um desenvolvimento muito rápido, e eu não sei se todos conseguem lidar bem com isso. O que acaba gerando estresse, ansiedade, falta de confiança, e eu não sei se vale a pena você ter um ensino de qualidade, investir nisso, e ao mesmo tempo desenvolver coisas ruins como o que eu disse antes. Então isso sempre me faz pensar, o que realmente vale a pena, ter uma saúde mental bacana ou ter um ensino de qualidade que eu não saiba usar (Lady Gaga).

Eu acho que isso que a Lady Gaga falou faz muito sentido, porque um exemplo que eu vivi, nas minhas outras escolas eu apresentava trabalho normalmente, eu cheguei aqui a minha primeira apresentação de trabalho foi algo que eu fiquei completamente detonada e, desde então, mesmo sabendo o que eu estou fazendo, o que é que está acontecendo no meu trabalho eu ainda assim fico desesperada na hora (Samantha).

Essa coisa do choque de realidade é real [...] o primeiro ano para mim foi o pior ano. Foi uma confusão, um sufoco, abaixo da média, eu tive que realmente crescer, eu sinto que eu cresci nesses anos aqui. Eu me sinto mais preparada para a vida (Catarina).

Embora a transição do Ensino Fundamental para o EM seja citada como uma fase difícil, as dificuldades não cessam durante o curso; para uma das participantes há um acúmulo de desgastes que desemboca no terceiro ano.

Ser aluno do IF é complicado, agora ser aluno do terceiro ano do IF está sendo muito mais complicado. [...] a Isabela falou no início da conversa que ela não consegue fazer as coisas quando chega em casa. Eu também não consigo, eu chego em casa e não consigo estudar, e fazer nada, porque eu já estou exausta, [...]Aí eu prefiro às vezes acordar 4 horas da manhã para fazer o que tem que fazer do que quando eu chego em casa à noite. Sabe quando você bloqueia e não vai? [...] A sensação que eu tenho agora é que eu estou doída para que acabe isso aqui, entendeu? [...] o terceiro ano aqui é tão massacrante! Está todo mundo desanimado (Luciene).

Para cinco participantes, conviver e lidar com a diversidade foi o destaque na formação oferecida no IFMG. Alguns deles destacam a importância da convivência com a diferença na formação de suas identidades. As narrativas dos estudantes me inspiraram a pensar a escola como uma canteiro onde florescem “benditos defeitos”, em alusão ao poema de Quintana (1973): “O que eles chamam de nossos defeitos é o que nós temos de diferentes deles. Cultivemo-los, pois, como o maior carinho – esses nossos benditos defeitos”.

Eu creio que uma das coisas mais importantes que aconteceu comigo aqui, desde quando entrei até hoje, foi lidar com a diversidade, com diferentes pessoas. Porque antes a minha escola era super pequena, tinha 90 alunos, então eu não tinha contato com diferentes pessoas, com diferentes pensamentos, era tudo meio uma panelinha. Eu vou levar para a vida. Aprender a lidar com outras pessoas, inclusive com os nossos professores, com os novos métodos de conhecimento. (Camila)

Acho que uma coisa, para mim, que foi positiva depois que eu entrei aqui é uma coisa que a Camila disse, que é de expandir um pouco o nosso universo, sair da caixinha, porque ajudou muito a formar a minha opinião sobre muitos assuntos. Eu tinha a minha casa e tinha os meus amigos, na minha casa eu escutava algumas coisas sobre determinados assuntos e isso foi, tipo, o meu Ensino Fundamental inteiro acreditando em uma coisa, nisso, aquilo, e quando você entra aqui você meio que, às vezes, uma coisa que a sua mãe falou, que você aprendeu em casa, não é exatamente como eles dizem, chega aqui as pessoas são bem diferentes, ajuda muito a construir a sua própria opinião. Os professores, tipo, eles são diferentes dos professores que eu tinha no Ensino Fundamental. Parece que antes todos professores tinham uma mentalidade e aqui é diferente. (Isabela)

Eu acho que o que a Isabela falou vale muito para mim também, quando eu entrei aqui eu tive muito mais oportunidade para debater, discutir vários assuntos com as pessoas, então acabou me ajudando muito a crescer. Porque eu entrei aqui crua, então eu estou saindo daqui, eu acho que melhor como pessoa. (Skywalker)

Vejo também que a gente acaba saindo daqui, mesmo cansado, exausto, preparado para vida porque a gente fortalece a nossa opinião, temos a coragem de assumir quem a gente é, porque aqui é uma escola muito miscigenada, então a gente sempre vai achar alguém que pensa diferente, que dá para debater e você se constrói a partir disso. Então eu acho que mesmo tendo esse lado ruim também tem um lado bom que a gente vai ter uma maturidade maior quando sair daqui, eu acho isso uma vantagem legal de citar (Lady Gaga).

As narrativas revelam as oportunidades que os estudantes tiveram de dialogar com as diferenças, debater e construir suas próprias opiniões, sugerindo que a escola se configura para eles como esfera pública democrática, tomando como referência o conceito de Giroux.

Giroux, ao afirmar a necessidade de se repensar o papel da escola no âmbito da comunidade, vai buscar apoio em Habermas e cria o conceito de “esfera pública democrática” para pensar a escola como um local onde os sujeitos possam debater e questionar os aspectos do cotidiano das relações sociais, inclusive as de produção (NEIRA; NUNES, 2009, p. 116).

Os estudantes reconhecem vantagens na formação oferecida pelo IFMG que confirmam um importante papel da escola em suas vidas, assim como exposto por Silva, Silva e Molina Neto (2016, p. 335):

a escola pode ser entendida como um espaço de construção de relações sociais e humanas, lugar para estudar, para se encontrar e se confrontar com os outros; dialogar, aprender, discutir, transformar; um espaço em que o sujeito vive e se torna humano.

A diferença está presente no *campus*, contudo há homogeneidade em outros aspectos. Todos se submeteram ao concorrido processo seletivo e isso confere homogeneidade em relação ao desejo de ingressar nessa instituição e à atitude dos estudantes em sala de aula. A narrativa de um estudante desloca o diferencial da formação recebida no IFMG para a dedicação do corpo discente.

Eu acredito que a qualidade do ensino do IFMG é muito boa, comparando com as outras escolas. Eu acho que uma diferença grande entre o IFMG, que é uma escola pública, com as outras escolas públicas é a questão da oportunidade. Todo o mundo tem a certeza que quer estar aqui, então são menos confusões, os professores conseguem dar aula, isso faz com que o aprendizado seja mais rico, que a gente consiga ter um aprofundamento maior do que comparado com as outras escolas (Lady Gaga).

A competição que fez parte do processo seletivo se estende ao longo do curso e eles a percebem como algo inerente à vida acadêmica, e esse talvez seja um dos fatores contribuintes para a dedicação dos estudantes em relação aos estudos. Contudo tal competição incomoda e afeta a autoestima de alguns estudantes.

Eu sinto aqui também como uma preparação, vai tentar o ENEM, vai tentar entrar na faculdade, mesmo que não seja a vontade própria da pessoa, mas a questão aqui dentro eu vejo meio que uma competição, uma concorrência das pessoas como se fosse em uma universidade mesmo, sabe? Então acho que prepara para esse tipo de coisa, uma situação que a gente vai enfrentar na faculdade (Isabela).

No primeiro ano eu ficava muito desesperada com essa concorrência, eu sempre me sentia muito menor, sabe? Eu me rebaixava muito, mas, com o passar do tempo, eu fui acostumando com o jeito das pessoas serem e consegui melhorar um pouco, mas ainda fico muito incomodada com essa concorrência (Samantha).

Essa competição está associada aos processos avaliativos, que nem sempre contemplam instrumentos suficientes para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem e acabam tendo como principal finalidade a atribuição de notas e a classificação dos estudantes. Essa classificação pode interferir inclusive nas relações que se conformam entre professores e alunos e também entre alunos e seus pares.

Uma coisa que eu vejo que precisa de mudar é a questão de nota. As pessoas só te enxergam como uma nota, sabe? Muitas vezes se a pessoa tira nota alta na prova: *Nó! Lindíssimo, inteligente!*, e muitas vezes não é isso que acontece, não é que a pessoa sabe mais ou que a pessoa sabe menos. Eu acho que isso é uma das principais coisas que tem que ser trabalhada aqui e melhorado para os próximos alunos que vierem aproveitar aqui (Samantha).

E em cima disso tem o discurso dos professores, eles falam que não ligam para a nota, só que é exatamente o contrário, se a pessoa tirou total ela sempre vai ser escolhida para pesquisa, vai ser mais escolhida para a extensão, sempre vai ser valorizada e bem falada nos conselhos de classe. Agora, se uma pessoa que tira nota baixa (e eles falam que não ligam para a nota), ela não é escolhida para a extensão, não é escolhida para pesquisa, ela é mal falada no conselho de classe. E é isso, essa questão de nota também é importante (Beyoncé).

Eu tenho uma experiência sobre isso que a Beyoncé falou, foi no primeiro ano, foi um professor que nunca nem me cumprimentava nos corredores, era como se eu não existisse, eu não ligava muito para isso. Mas eu fui muito bem em uma prova, onde a maioria das pessoas não foi, e do nada esse professor se transformou comigo, chegou a me dar presente, me convidou para fazer parte de um projeto que ele estava montando e tal e foi uma coisa bem... (risos) não sei, assim... (Isabela).

Essa coisa da nota, do ego, não é só aqui que acontece, mas eu acho que fica bem mais evidente, porque eu sinto que, como a Samantha falou, as pessoas se importam muito com o que as pessoas vão pensar de você, aí então eu tenho que ser superior a essa pessoa e eu tenho que mostrar que eu sou melhor, que eu sei mais, e aí eu sei que isso vai acontecer na faculdade, então é bom e ruim ao mesmo tempo, porque bom que eu já vou acostumando, mas é ruim porque eu sei que lá na frente eu vou ter que lidar com isso tudo de novo. Isso deixa a pessoa, eu particularmente “Ai, nossa, tudo isso de novo? Que droga!”, e é bem chata a situação (Catarina).

Após a narrativa central, a primeira questão colocada para os participantes foi sobre o que precisa ser melhorado na formação oferecida no IFMG. Se, por um lado, durante a narrativa central, houve um coro de estudantes apontando problemas relacionados à exaustão, ao processo ensino-aprendizagem e à avaliação, na fase de questionamentos foram levantadas questões diversas.

Uma estudante apontou o número excessivo de matérias como um fator problemático, contudo ela admite que esse é um problema insolúvel pois não seria possível a diminuição no número de matérias. Outra lamenta a falta do Grêmio Estudantil. A falta de planejamento de alguns professores também foi apontada como algo que precisa ser melhorado. A falta de integração e de informação do corpo docente e o não cumprimento dos prazos para lançamento de notas foram citados como fatores que impactam a auto-organização dos estudantes.

Eu acho que aqui no IF, principalmente esse ano, está precisando melhorar, urgentemente a organização. Eu sinto que os professores são desorganizados. Tinha um professor achando que as férias iam começar dia primeiro e tinha professor achando que as férias iam começar dia 14. Aí a gente fica perdido nisso, sabe? É a primeira escola que eu estou e que eu vejo que não tem reunião dos professores, eu vejo que os professores não sabem nem o que está sendo discutido [...] um caso é semana de prova, tem professor que quando chegou aqui nem estava sabendo, então eu já vi que não sabia nem que ia ser trimestral esse ano, são coisas que eu fico assim “Meu Deus! Não tem conversa entre os professores? Não tem uma organização?” (Luciene).

Para alguns estudantes deveria ter uma ampliação no atendimento psicológico do *campus*, visto que, não há tempo disponível para os cuidados pessoais com a saúde, devido à jornada em tempo integral. Por outro lado, uma aluna problematiza as causas por trás dessa necessidade de tratamento psicológico.

Eu acho que essa questão do psicólogo para mim já está errada. Por quê? Porque aqui no IF é um número de pessoas, que na minha idade, que eu conheço, que mais vão ao psicólogo. Você está com 17 anos e tem gente tomando remédio forte para nervosismo, para dormir, para não sei o quê. Se está assim tão concentrado isso aqui no IF, alguma coisa está acontecendo, por que qual a necessidade de ter um psicólogo? Porque alguma coisa errada está me atrapalhando, não é? Então eu acho que antes deles pensarem em colocar o psicólogo, eles podem pensar: o que é que está fazendo os meninos terem que procurar o psicólogo? (Luciene).

Os estudantes também questionaram a mudança no horário de aulas ocorrida em 2017, que ocupou todos os dias da semana com aulas em ambos os turnos. Até o ano de 2016 a quinta-feira à tarde era um espaço sem aulas, que favorecia as reuniões pedagógicas do corpo docente, assim como oportunizava a organização do corpo discente para tratar de assuntos acadêmicos ou de ordem pessoal.

Outro ponto questionado foi a dificuldade de comunicação entre os estudantes devido aos entraves burocráticos institucionais. Eles têm dificuldades na obtenção de autorizações para divulgarem seus projetos e suas demandas junto aos pares.

Durante a narrativa central e a fase de questionamento sobre as mudanças necessárias na formação oferecida pelo *campus*, a formação para o trabalho não veio à tona. Contudo, quando esse tema foi explicitado como uma questão, o grupo apresentou várias demandas.

A narrativa coletiva aponta o interesse dos estudantes em descobrir o novo, dialogar com a diferença, expandir seu universo e extrapolar os muros da escola. Porém eles se sentem sobrecarregados com a rotina escolar e frustrados com os processos de ensino e aprendizagem aos quais são submetidos.

5.2. Segundo encontro: Educação integral em tempo integral

A questão central do segundo encontro foi apresentada da seguinte forma: Eu quero que vocês me contem como é a vida de um estudante do EMI do IFMG do *Campus 1* e como vocês encaram a jornada escolar de tempo integral.

Os estudantes são submetidos a uma rotina extenuante, que extrapola a jornada escolar, pois em muitos casos envolve o deslocamento por longas distâncias entre suas casas e o *campus*, assim como o cumprimento de tarefas escolares em casa, obrigando-os a abdicar do convívio familiar, do descanso necessário, das sociabilidades juvenis, entre outros elementos.

Aqui no IF essa rotina começou a ser mais rígida, então eu comecei a ter uma dificuldade em relação a me organizar, em relação a esse tempo, entendeu? É uma rotina muito maçante para mim até hoje. Eu levanto às cinco e cinquenta da manhã e saio de casa esse horário, mais ou menos, chego aqui e só saio cinco e quarenta, seis horas, daqui do IF, eu chego em casa umas sete horas no máximo. Então eu chego em casa, o tempo que eu tenho ali é para comer alguma coisa, fazer o meu dever, acabar aquilo e depois dormir, então essa rotina para mim é... uma coisa que mais cansa aqui no IF é essa rotina. entendeu? [...] às vezes no sábado, eu por exemplo, como eu faço iniciação científica, eu não tenho tempo para descansar no sábado e no domingo. Às vezes eu deixo de sair com a minha família para estar adiantando alguma coisa da escola, ou estar fazendo o trabalho de iniciação científica. Então isso que foi um grande impacto na minha rotina (Axweell).

Minha rotina é um pouquinho pior que a do Axwell porque eu não venho de van, eu venho de ônibus e minha casa é longe, eu tenho que pegar dois ônibus e geralmente eu demoro uma, duas horas para chegar. Chego em casa sete horas, chego muito casado, não consigo fazer nada, de vez em quando nem vejo a minha mãe, já chego em casa tomo banho e vou deitar. Acordo, segunda-feira de manhã pensando já na sexta-feira. Às vezes, dia de sábado não faço nada, só fico dormindo, eu acordo uma hora da tarde, por exemplo, Então, o dever também é só no dia de sábado [...] porque eu chego em casa muito tarde não dá para fazer nada (Nicolas).

Eu não consigo chegar em casa e fazer alguma coisa, eu sempre chego muito cansada e só quero dormir. Eu como alguma coisa e deito. Até o ano passado

eu geralmente dormia até tipo duas, três horas da manhã, acordava de madrugada para fazer as coisas. Ultimamente eu não tenho mais conseguido fazer isso, eu coloco o despertador para tocar de madrugada e nem ouço (Isabela).

Eu fiz curso de inglês muito tempo, e eu sempre fazia no horário da noite, por não ter disponibilidade durante a tarde ou de manhã, era sexta-feira oito horas da noite, saía daqui tomava banho e ia para o curso. Mas chegava lá era muito cansativo, eu não conseguia prestar a atenção na aula [...] então assim, atrapalha muito os nossos planos fora aula. E era muito cansativo chegava final de semana estava morto, não aguentava fazer mais nada. (Lady Gaga).

A gente não tem final de semana, porque você tem que fazer as coisas e é muita coisa para você fazer no final de semana. Eu não vejo mais graça em final de semana. Antes eu gostava muito, agora não gosto mais, porque parece que eu estou aqui fazendo alguma coisa. (Camila)

Um estudante narra como era sua rotina antes de ingressar no IF e as mudanças ocorridas.

Eu chegava em casa, quase todo o dia dormia. Tinha dia que a gente jogava bola lá pelas quatro, cinco horas da tarde, jogava esporte, ia tomar um sorvete, alguma coisa assim. Isso era quase todos os dias, porque os meus amigos moravam mais perto de mim. Aí quando eu vim para o IF eu ficava aqui o dia todo, já desgastava muito. Não tanto no primeiro ano, porque no primeiro ano a gente tinha a quinta-feira livre [...] Aí, quando começou o segundo ano, que tinha mais matérias, começou a pesar mais, eu ficava cansado. Chegava em casa, o máximo que eu fazia era comer alguma coisa e já dormia. Aí chega a desgastar muito, ainda mais no terceiro ano que você já vem disso tudo acumulado [...] eu não encontro com os meus amigos que eram lá do nono ano, do Ensino Fundamental, porque não tem tempo e quando tem no final de semana assim, muito raro eu sair com eles, perdi um pouco o contato também porque a gente não se vê mais todo dia, e agora eu tenho mais contato com o povo daqui (TT).

As narrativas indicam que é inviável cumprir todas as tarefas às quais são submetidos enquanto alunos do IF e que é necessário fazer escolhas, que vão desde copiar os exercícios resolvidos pelo colega ao invés de tentar resolvê-los, até uma escolha mais drástica, como abandonar o curso. Aqueles que não desistem, anseiam pelo término do curso para se livrarem da sobrecarga física e mental.

A gente tem que fazer essas escolhas porque não adianta a gente querer fazer tudo, porque não dá. Eu já vi muitos casos aqui da escola, teve gente que saiu por causa disso, pois não aguentam essa rotina, desgastes em questão do físico, do psicológico. É um aspecto que deve ser pensado, repensado na verdade, daqui da escola, porque o aluno está aqui para tentar se sentir bem com a escola, se ele está sentindo bem ele vai aprender. Uma pessoa que entra para a sala com sono, cansada mentalmente, não vai conseguir absorver aquilo que ela podia ter absorvido naquela aula, sabe? Então isso é uma coisa que acontece muito aqui. (Axwell)

Eu acho engraçado, a gente está aqui há tanto tempo né? Tem três anos e a gente não consegue acostumar com a rotina. Isso me incomoda, porque no primeiro ano a minha mãe falava assim, você vai acostumar calma, é só o primeiro ano, mas não, ano passado foi a mesma coisa, muito mais maçante,

porque era bimestre, era professor mandando lista, trabalho, tudo para o mesmo dia e eu ficava desesperada. E com o passar do tempo foi só piorando, está muito pior. E não vejo melhora, principalmente do meu corpo, de acostumar com aqui (Camila).

É a mesma situação, eu acho, que para todo mundo aqui, que é muito cansativo [...] e é isso mesmo, a gente fica três anos seguidos, o cansaço só piora e a gente só quer sair. Dá vontade de sair mesmo, dar uma respirada (Catarina).

Um estudante compara a rotina do IF a uma prova de resistência, na qual nem todos os participantes conseguem completar a prova. Sua comparação faz sentido, visto que o percentual de alunos evadidos no EMI do IFMG é de 19,6% e a maioria deles evade no primeiro ano do curso (IFMG, 2017).

É um desgaste muito grande, físico e mental [...] então tem muita gente que acabou desistindo no meio, eles gostavam do que faziam, mas não aguentam, porque é muito cansativo. Como se fosse uma prova de resistência, aqui, e só os fortes ficam, porque é muito complicado (Lady Gaga).

As narrativas do grupo evidenciam o esgotamento físico e mental como um fator prejudicial ao processo de aprendizagem e diante de exigências insuperáveis cresce o sentimento de impotência e frustração.

Numa pesquisa desenvolvida no IFPR, Frankiv (2016) constatou que entre as causas de desinteresse dos estudantes do EMI estão a rotina extenuante, as cargas horárias excessivas, a carência de estrutura física do *campus* e o pouco tempo para aproveitarem os momentos de socialização. Por outro lado, os estudantes listaram os encontros com seus pares, a promoção de discussões, os eventos externos e os momentos que ocorrem fora de sala de aula como os mais interessantes, pois não caracterizam processos tradicionais da escola.

O desgaste mental que a gente tem aqui durante o dia é muito grande. Então quando eu chego em casa, eu vou fazer alguma coisa e tem uma hora que eu estou tão cansado que eu começo a dormir. Então, tipo, quando estou tentando ler eu fico lendo a mesma linha um monte de vezes sem conseguir interpretar aquilo. Eu estou acordado, estou lendo, mas eu não estou conseguindo entender o que está ali. [...] Então esse desgaste mental acaba que a gente tem aqui durante o dia, dificulta também a gente fazer aquele tanto de trabalho que a gente sabe que precisa fazer quando a gente chega em casa, é pelo menos uma luta a mais nisso aí. Você encontra as necessidades do seu corpo e nisso vai se tornando mais difícil aquela rotina sua e aquela preocupação que você tem. Sabe quando você dorme preocupado, só que você não consegue mais? Aí eu fico pensando no outro dia, sabe, acaba que atrapalha até no sonho. O IF na sua vida 24 horas por dia. Você pode estar dormindo e você está preocupado, entendeu? Eu já acordei assim assustado, porque tinha que fazer aquilo e tudo mais, só que eu não conseguia fazer nada eu só fechava o olho e voltava a dormir (Axwell).

Bloqueio é muito comum, às vezes você nem está com sono, você não sente o sono, mas você bloqueia, parece que você nunca viu aquela coisa na sua frente. Então na semana de provas, que além de serem muitas provas em uma semana, chega o último dia você já nem sabe o que você está escrevendo mais, [...] eu vejo no meu desempenho, piora gradativa porque o cansaço não deixa a gente querer se esforçar mais (Lady Gaga).

Uma estudante levantou a dificuldade da dupla jornada da mulher e de como ela e as mulheres de sua família lidam com as tarefas domésticas.

Tem uma coisa que é a dupla jornada da mulher, pelo menos na minha casa. No momento, meu pai está viajando a trabalho, então mora eu, minha mãe e minha irmã mais nova. Eu chego em casa, a gente tipo reveza, cada dia uma que vai fazer a comida, fazer as marmitas, porque as outras também chegam todas cansadas. A minha irmã faz cursinho preparatório e faz curso de inglês, tem a escola dela também, então ela também chega em casa cansada, a minha mãe trabalha o dia inteiro e uma tem que ajudar a outra o tempo todo, sobre arrumar a casa, lavar vasilha, porque todas as três chegam muito cansadas em casa, mas tem que fazer todas essas tarefas (Isabela).

O segundo questionamento foi sobre como o projeto pedagógico do IFMG contempla as especificidades de uma escola em tempo integral. O grupo iniciou a narrativa apontando os problemas de infraestrutura, como a quantidade insuficiente de salas, as falhas de construção do ginásio e os atrasos na entrega da obra, a escassez de espaços para convivência, alimentação, estudos em grupo e atividades artísticas. As narrativas expressam descontentamento com a falta de atenção às necessidades dos estudantes. Um dos estudantes sugere a ampliação desses espaços.

Eu acho que a escola peca um pouco em planejamento errado, porque a gente não tem um lugar para ter uma zona de escape, eu já vi escolas particulares e até universidades públicas que tiram uma sala e colocam um puff para as pessoas dormirem e descansarem um pouco. [...] e essa questão da infraestrutura mal planejada, por exemplo, no primeiro ano a gente almoçava aqui no chão porque não tinha cadeira para todo mundo, não tinha mesa para a gente sentar na cantina e hoje ainda tem esse problema. Então ou a gente sai para almoçar fora ou almoça no chão. Os espaços aqui dentro da escola poderiam ser melhores aproveitados, por exemplo, a gente tem um estacionamento que ninguém usa porque ninguém pode entrar naquele portão lá de baixo, então para quê que tem? Poderia ter uma boa cobertura, como de uma tenda para criar novos espaços para ter alguma atividade extra para a gente conseguir lidar e separar as coisas e não tem. Então eu acho que peca muito nisso, de não pensar esse outro lado que poderia melhorar o nosso rendimento aqui dentro (Lady Gaga).

Eu acho que os nossos laboratórios para as aulas práticas deveriam melhorar também, porque entro lá e saio sem coluna, porque aqueles bancos são horríveis, a gente não tem lugar direito para andar, [...] e também tem a questão de lá ser muito abafado, não tem ventilador, lá não foi preparado para receber alunos, não é preparado para receber aula prática. Eu acho que isso é muita falta de consideração com os alunos (Camila).

Quando Camila tocou na questão das condições dos laboratórios, vários estudantes fizeram críticas relacionadas à inadequação desses espaços e ao impacto de tal fator na qualidade das aulas práticas.

Um aluno apontou que, além da infraestrutura, o projeto pedagógico também não contempla as necessidades da jornada escolar em tempo integral.

O projeto pedagógico aqui da escola visa somente o rendimento do aluno, se ele está aprendendo bem, na sala de aula, mas não preocupa também em relação à saúde do aluno aqui, entende? Isso tem uma decadência muito grande aqui. Então eles poderiam também se preocupar, já que se trata de uma escola de tempo integral, eles também têm que preocupar com a questão da saúde do aluno, com a vida dele, pensar nele também, já que a escola, tipo, não vou falar que priva, mas que ela exige mais um pouco desse tempo do aluno.(Axwell).

Os PPCs dos cursos explicitam a importância dos projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como as atividades de apoio à aprendizagem. Contudo, ao perguntar para o grupo se havia tempo para a dedicação às atividades de pesquisa, extensão, monitoria, recuperação paralela, estudos orientados e estágios, eles expuseram as dificuldades enfrentadas para se engajarem nessas atividades, devido à organização dos tempos escolares, que inviabiliza a participação nas reuniões com o orientador e com os demais integrantes dos projetos. Apesar das dificuldades, insistem em participar dos projetos. Quanto às monitorias, foram apontados vários problemas na forma como ela é oferecida e eles entendem que ela não está atendendo as demandas dos alunos que a procuram, além de sacrificar aqueles que a oferecem.

No ano passado eu fui monitor, a gente dava as monitorias na hora do almoço. Muitas vezes eu deixava de almoçar, comia um lanche correndo para ir para aula, então isso aconteceu direto, muitas vezes mesmo. E eu comecei a ter problemas alimentares e tudo mais, tive que ir na nutricionista, para ver o que é que estava acontecendo. Pelo fato da gente ter que ficar na monitoria na hora do almoço, decidir aquele tempo para estar lá, ao invés de estar almoçando, causou transtornos para mim e para diversos monitores (Axwell).

A fala do Axwell me levou a questionar o delineamento do grupo focal, cujos encontros ocorreram na hora do almoço e talvez tenham prejudicado ainda mais a rotina deles. Entretanto, diante de todas as dificuldades narradas, a participação assídua da maioria dos estudantes no grupo focal me levou a pensar na importância que eles atribuíram a esse espaço de fala, escuta e protagonismo para discutirem suas experiências discentes. Foram muito solícitos a todas as demandas da pesquisa e alguns demonstraram até mesmo gratidão por fazerem parte do grupo, algo que me

surpreendeu bastante, pois eu esperava que esse seria um sentimento apenas da minha parte.

No último questionamento dessa reunião foi apresentada a seguinte pergunta: Vocês têm tempo suficiente para conviver com as suas famílias, para socializar com os amigos, para explorar e se apropriar dos espaços públicos da sua cidade, da programação cultural dos espaços públicos ou privados, no engajamento político, para privacidade, para repouso, para lazer?

Todo, dia, eu chego em casa eu “dou um oi” na minha mãe e vou dormir porque eu não consigo, no dia seguinte, se eu não dormir, fazer as coisas aqui na escola e nem nada. E tem amigo que faz três anos que eu não vejo (Samantha).

Amizade só aqui mesmo. Eu não tenho contato com ninguém [...] desde que eu entrei aqui, eu não vejo ninguém. Família, eu vejo raramente, e quando eu tenho tempo para fazer alguma coisa eu não quero fazer nada, eu quero ficar em casa. Então para mim é o ano inteiro dentro de casa, se não estou estudando estou dormindo (Catarina).

Antes, quando entrei aqui, eu até tinha pique para fazer as coisas, apesar dos deveres e exercícios que já eram em grande quantidade. Hoje, só consigo chegar em casa e deitar na minha cama. Com muito custo faço as atividades, porque preciso mesmo. Isso afeta até na questão familiar, no meu caso. Deixo de viajar e sair muitas vezes e isso acaba me afastando de todo mundo. Meu irmão pequeno sempre reclama comigo, dizendo que não tenho tempo para ele, porque passo grande parte do dia na escola, e quando chego em casa estou cansada. Isso me deixa bem mal (Skywalker).

Uma coisa que me deixa muito incomodado, eu não quero seguir na área da mecânica, eu sou apaixonado por música e eu quero seguir nessa área, e eu fico muito, muito triste mesmo por eu não ter um tempo durante a semana para estar dedicando àquilo que é tipo o meu sonho desde criança. Sabe? Não posso fazer, nem final de semana, eu tento tirar um tempo, mas assim não dá mesmo. Começo a me sentir assim, vamos assim dizer, sabe quando você está tão longe daquele sonho que você tem porque tem uma coisa te atrapalhando, e me parece que o IF é uma grande barreira desse sonho, no meu caso. Então eu falo muito, muito com os meus amigos que quando eu sair do IF eu vou dedicar a isso, não era para estar se tornando uma barreira o IF, era para talvez estar alavancando isso, tipo ajudando, tendo, por exemplo, projetos aqui nessa área, só que não tem, é mais estudar, o aluno tem só que pensar, ele não tem sentimentos, não tem emoções. Então isso me incomoda muito, muito mesmo (Axwell).

Uma coisa que também me incomoda bastante é quando você precisa ir ao médico. Quando eu tive que tirar o aparelho, a minha dentista, os horários que eu tinha livre ela não podia me atender, aí eu tinha que conversar com o professor que uma vez por mês, no caso, eu não ia na aula dele porque eu tinha que ir no dentista Mas, outros médicos a gente precisa matar aula para poder ir. Essa coisa incomoda bastante (TT).

Eu gosto muito de dança, sou apaixonada com a dança e eu faço parte de um grupo de dança em Belo Horizonte e a gente ensaia todos os domingos. Eles se tornaram as pessoas que eu tenho contato fora da escola. Minha mãe, minha família até que não gosta tanto dessa coisa da dança porque isso me faz passar menos tempo com ela. Domingo, que antes era um dia para a gente estar em família, eu tenho que sair para BH, eu moro em Betim e aí eu vou pegar o ônibus e demoro duas horas para chegar lá, geralmente é mais tempo

para voltar para a casa e quase todos os sábados a gente tem apresentação, então é menos tempo ainda que eu passo com a minha família e tal (Isabela).

Alguma coisa você vai deixar para trás. A gente muitas vezes vai ter que copiar algumas atividades, só para você ter esse momento de lazer com os seus amigos. Atrapalha, no meu caso eu fazia academia, aí eu parei de fazer academia porque eu não aguentava (TT).

Essa questão também aconteceu muito comigo, porque eu fazia yoga, e aí não tinha tempo para fazer, então mesmo eu gostando, eu parei (Samantha).

Eu acabei afastando muito das outras pessoas e da minha família também, os amigos que eu acabei fazendo são todos daqui. [...] eu conheci pessoas muito fantásticas aqui, tipo a minha melhor amiga, mas a gente não consegue conversar durante a semana sobre lazer, é só sobre coisas da escola [...] acaba que a nossa amizade se baseia em matérias e não em laços afetivos e acaba sendo assim com todo mundo. A maioria das minhas conversas no WhatsApp é assim: “Ô, você já fez isso? Me ajuda em tal questão?”, a gente acaba tendo uma amizade por interesses escolares e não por afetividade. E eu, por exemplo, hoje eu não consigo ter um relacionamento amoroso, eu não consigo ter porque eu fico com medo de machucar a outra pessoa porque eu não tenho tempo para dedicar a ela. Então eu acabo deixando de curtir alguém que eu gosto por causa disso (Lady Gaga).

Nesses três anos eu passei tanto tempo me dedicando à escola que eu perdi o contato totalmente com os meus amigos. [...] e foi tanto tempo sozinha, sem conversar, tipo, levar gente em casa para conversar, que eu acostumei. É triste ... (Camila).

Ao perguntar se havia algo mais sobre o tempo integral, uma estudante pontuou que a falta de tempo é algo que ela também percebe na rotina dos docentes e que, de certo modo, impacta na relação professor-aluno. Outra estudante pontuou a insuficiência do atendimento psicológico no *campus* e vários alunos endossaram essa queixa. Isso soou como um pedido de socorro.

5.3. Terceiro encontro: o currículo da Educação Física

No último encontro a questão central foi: O que vocês estudaram em Educação Física e qual a contribuição dessas aulas para a formação de vocês e para a vida em sociedade?

Muitos estudantes referiram-se às aulas de Educação Física do Ensino Fundamental como excludentes e limitadoras, pois em geral se resumiam a futsal para meninos e vôlei ou queimada para as meninas. Ao chegarem ao IF, descobriram outras experiências com os esportes e conheceram outras práticas corporais. Essa diversidade de experiências vivenciadas no IF contribuiu para que eles se sentissem mais incluídos nas aulas e mais interessados. Comparações com aulas anteriores também foram

observadas no estudo de Oliveira Jr. (2017), que identificou que as “significações elaboradas pelos participantes da pesquisa também giraram em torno de comparações entre as aulas de Educação Física culturalmente orientadas e àquelas acessadas em outras escolas em momentos anteriores” (p. 117).

As narrativas indicam que as aulas de Educação Física, diferentemente do que se observou em relação à formação recebida nas disciplinas técnicas, não se alinham com a educação tecnicista e com o currículo esportivo (NEIRA; NUNES, 2009).

A minha experiência em Educação Física antes do IFMG foi bem diferente, antes de eu entrar aqui. No primeiro ano eu fiquei bem surpreso, foi a primeira vez que eu tive jogos e brincadeiras [...] eu acho que isso abre um pouco a mente e mostra que a Educação Física não é só esporte, não é só performance de atleta (Axwell).

Eu concordo muito com o Axwell e uma coisa que eu acho que foi um diferencial do meu Ensino Fundamental com o Ensino Médio aqui no IF foi a questão da aula teórica, eu nunca tinha tido aula teórica de Educação Física e eu vi o quanto que é importante, no primeiro ano eu não via, achava tipo meio estranho, mas hoje eu já vejo que a gente debate muito, a gente lê muitos textos que não só implementam o nosso conhecimento em Educação Física, mas com a sociedade. Eu nunca tinha me colocado para pensar na situação da mulher no esporte. Então hoje já compreendo melhor, já consigo tentar me colocar no lugar, sabe, pelo menos para pensar. Então eu acho que esse foi o grande diferencial do IF, essa questão da aula teórica e da diversidade de matérias que a gente teve, desde um jogo mais simples até o esporte mais complexo também (Lady Gaga).

A questão que o Axwell falou da aula de Educação Física antes, aula de Educação Física hoje no IF, antigamente mesmo eu acho que a questão de menino joga futebol e menina joga queimada, era assim, [...] A gente chegou aqui e era uma coisa diferente, a gente começou com essa parte de brincadeiras, que eu achei bem interessante também usar esse espaço porque a gente não tem tempo também e justamente a coisa mais difícil é o tempo, então a gente teve a oportunidade de ver as brincadeiras como pipa, eu lembro a gente teve um trabalho de montar uma brincadeira que eu achei interessante também. Acho que é isso (Luciene).

No Ensino Fundamental a Educação Física, por ser só aquele padrãozinho, eu a odiava. Eu sempre tinha treta com os professores. Aí quando eu cheguei no IF e vi que não era só aquilo, era uma coisa mais diversa, os professores colocavam a gente mais na aula, incluíam a gente, sabe? Passei a ir me identificando pela Educação Física (Nicolas).

É isso que a Beyoncé falou mesmo da inclusão, eu sinto que aqui não é aquela coisa que o mais apto que joga, tanto é que o Professor de Educação Física fica falando sobre isso, não existe mais apto e menos apto, todo mundo participa e aí todo mundo tem a mesma experiência e aí é bem legal (Catarina).

Nosso professor levou a gente para ter aula naqueles campinhos lá de cima e isso me lembrou muito quando eu brincava na roça com meus primos. Então rompeu com aquele estereótipo de que a aula de Educação Física tem que ser sempre na quadra e sempre futebol e queimada, eu nunca ia pensar que pipa seria uma aula de Educação Física, por exemplo (Lady Gaga).

As narrativas indicam que alguns estudantes vivenciaram no Ensino Fundamental um currículo excludente nas aulas de Educação Física e que no IFMG depararam com outro currículo no qual se sentiram incluídos. Neira e Nunes (2009) afirmam que as condições impositivas do currículo psicomotor, desenvolvimentista, saudável e esportivo favorecem a discriminação e o preconceito. Nessas condições, os estudantes ou se sujeitam, ou resistem à dominação, terminando por ser excluído ou excluir-se das atividades de ensino.

Assim como valorizaram a aula teórica, os estudantes também prestigiaram a aula prática. O gosto por atividades práticas parece estar relacionado com o excesso de atividades teóricas, dentro de sala, às quais são submetidos nas demais disciplinas. Ao longo das narrativas foi recorrente o desejo de mais aulas práticas e mais interativas em todos os componentes curriculares. Também ressaltaram alguns princípios vivenciados nas aulas de Educação Física que poderiam ser expandidos para outros componentes curriculares.

Na aula prática a gente aprende muito mais do que em aula teórica, porque a carga teórica a gente tem tanto no IF, aí fica aquela coisa cansativa, aí a aula de Educação Física é a aula em que a gente vai poder interagir [...] eu acho que deveria ter isso em outras matérias também, você interagir com o meio [...] eu tive a aula de vários tipos de futebol, jogando e não com um *slide*, nossa, você consegue aprender muita coisa (Luciene).

Ela (Luciene) fez uma analogia, você faz vários tipos de futebol, nunca tem um certo, então por que não faz isso com as aulas? Não existe apenas um modelo de aula, você ficar sentando olhando o quadro, professor falando, *slide*, por que que não pode sair né? Acaba que mostra outras possibilidades de como uma aula pode ser estruturada (Axwell).

Os estudantes teceram críticas às aulas expositivas nas quais eles são meros receptores-passivos. Paulo Freire sempre criticou esse modelo de educação, em que o ato de conhecer se resume a uma questão de depósito e acumulação de informações, nominando-a como “educação bancária”. Para Freire, “conhecer não é um ato isolado, individual, pois envolve intercomunicação, intersubjetividade” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 120). Os estudantes valorizam espaços dialógicos de aprendizagem e ressaltam a importância da discussão nesse processo, principalmente no que se refere à discussão sobre a diferença e o preconceito ao tematizar as práticas corporais. O marcador mais presente nas narrativas foi o de gênero, abordado a partir de diferentes perspectivas.

Eu acho que o melhor jeito de se combater o preconceito, essa falta de respeito com a heterogeneidade, essas coisas assim, é com a educação. Eu acho que no IF, na Educação Física a gente estuda, por exemplo, dança, quando a gente vê aqui o *funk*, ele vem das classes mais baixas, que é uma

luta, de resistência e tal. A mulher, o gênero no esporte, essas coisas assim que o IF discute na Educação Física faz a gente estudar, ter um conhecimento das coisas que a gente não conhecia, das lutas, por exemplo, das práticas esportivas, da capoeira etc. A gente sempre debate o gênero nos esportes e também dessas classes de poder e essa parte é muito interessante para o respeito da diversidade (Beyoncé) .

Esse assunto que a Beyoncé falou, da questão da aula de Educação Física abrir muitas discussões sobre gênero, eu percebi isso muito, no terceiro ano principalmente [...] com a aula do Professor de Educação Física atualmente, os textos que ele passa são bem característicos, sabe, e textos de fácil leitura também, que eu acho importante, e que discute muito disso. Você passou um filme no segundo ano, falando do menino que queria dançar balé, então eu acho isso muito interessante, porque a gente acha que no esporte nem tem isso, o vôlei não tem esse problema com homofobia, só que às vezes a gente nem pensa nisso (Luciene).

Eu vejo essa questão da inclusão muito presente aqui, acho que na escola como um todo, mas na Educação Física é muito presente[...] o Professor de Educação Física já me perguntou se eu me sentia à vontade para jogar com os meninos, se eles faziam alguma homofobia comigo, e nenhum professor chegava e me perguntava. Então, assim, eu vejo muita importância nisso, eu acho que deveria ser uma coisa que deveria expandir para todos os professores, porque é muito legal eu saber que eu tenho um lugar aqui na escola como qualquer outro aluno (Lady Gaga).

Um aluno sai daqui do IF tendo todo esse conhecimento prático e também o teórico. O pessoal estava falando essa discussão de gênero no esporte que a gente teve no terceiro ano, então acaba que tipo a gente vai ter um cuidado a mais para não replicar injustiças que acontecem [...] Eu, por exemplo, nunca fui muito bom com futebol, só que eu era sempre cobrado, “Não, você tem que saber jogar, porque homem sabe jogar”. Se a pessoa tiver um conhecimento disso de ter uma experiência de ter discutido isso, então eu acho que vai ter um cuidado a mais, por exemplo, vai chegar lá e se essa pessoa tiver um filho, “Não, filho, você pode fazer isso, não tem problema, é o que você gosta de fazer”, entende? Então dá uma perspectiva diferente e dá uma ideia de que não existe esporte para certa pessoa. Ela decide, ela que tem que gostar daquilo, se sentir bem (Axwell).

A gente teve muitos alunos que passaram em faculdade de Educação Física e outras áreas de educação, igual Biologia, Matemática, e você formar professores com essa discussão que a gente tem no terceiro ano é muito importante porque a gente vai estar formando professores com uma discussão de gênero [...]para uma pessoa que quer seguir essa área da educação, é uma discussão super importante, que às vezes nem imagina que tem isso na escola e tem (Luciene).

Ao discutir os marcadores sociais na tematização da dança e do esporte, as narrativas apontam que as atividades propostas pelos professores proporcionaram o aprofundamento dos temas estudados, pois

Aprofundar significa conhecer melhor a prática corporal, identificar e analisar os aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras [...] As atividades de aprofundamento analisam as razões que impulsionam as modificações de determinada prática corporal. Nessa operação, as questões de etnia, classe social, gênero, religião, deficiências entre outros, são obrigatoriamente desocultadas (NEIRA, 2016, p. 92).

A partir das experiências didáticas vivenciadas, os estudantes atribuíram novos significados às práticas corporais, desse modo podemos dizer que ocorreu uma ressignificação²⁹, por exemplo, quando o Axwell narrou uma mudança de perspectiva em relação aos esportes, ou quando a Isabela contou sua experiência com a pipa e o *funk*.

Eu acho que isso é bom para quebrar os preconceitos que a gente tem quando a gente entra aqui. Eu, quando era mais nova, ouvia muito que papagaio era coisa de moleque, gente que fica o dia inteiro na rua, os caras que não estudam e tal. Mas no primeiro ano a gente teve esse conteúdo da pipa e foi muito legal, a gente saiu dando nome para as pipas, competindo qual que voava mais alto, foi uma coisa muito divertida. Para mim aquilo era uma coisa de menino e só de quem é vagabundo. A mesma coisa foi com o *funk* também, no ano passado a gente teve uma oficina bem legal com o professor Marcos Vinícius, ele trouxe um outro professor da rede de Contagem, e o professor fez uma oficina e todo o mundo esperava, assim, ele vai ensinar a rebolar, essas coisas, mas foi uma retrospectiva histórica, sabe, do surgimento e tal. Aí ele ensinou para a gente uns passinhos, mas foi uma experiência muito legal também (Isabela).

As narrativas apontam a permanência de algumas atitudes machistas, principalmente quando o tema da aula é o futebol. De acordo com as narrativas, quando ocorre algum tipo de discriminação de gênero durante a aula de Educação Física, os estudantes têm espaço para denunciá-las e o professor problematiza o ocorrido a fim de desconstruir discursos preconceituosos.

Ao considerar a voz do aluno nas experiências de aprendizagem, ao lutar contra relações de poder excludentes e ao atuar ativamente no fortalecimento das lutas políticas coletivas, o professor assume a posição de intelectual transformador e “torna o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).

A diferença geracional também foi discutida pelo grupo; alguns estudantes destacaram a problematização do brincar como uma atividades de menor valor e exclusiva da infância. Ao tematizarem os “Jogos, brinquedos e brincadeiras” eles ressignificaram o brincar, a infância, a juventude e a vida adulta e reconheceram o valor de um artefato cultural produzido pela infância e compartilhado com outros grupos geracionais.

Vou falar de novo daquela coisa específica da aula de jogos e brincadeiras, eu acho que isso foi muito nostálgico, poder lembrar da infância e quebrar aquela barreira que tinha entre os alunos, tipo “Ah não, isso é coisa de

²⁹ Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Essa é uma ação característica do currículo culturalmente orientado. (NEIRA, 2016)

criança”. Eu percebi que, no início das aulas, todo o mundo lá, com aquela pose e tal, mas com o decorrer das aulas a gente se depara com todo mundo brincando ali, sabe? Então eu acho que é uma coisa que a gente pode aplicar na vida, que se a gente for olhar hoje em dia a vida adulta é muito estressante e cansativa [...] mas talvez aquilo ali só seja uma barreira, você mesmo está se impedindo de fazer uma coisa, talvez, que seja boa para a sua saúde, que vai te deixar mais feliz, vai te deixar mais confortável. (Axwell)

Essa questão da gente brincar, aquilo que ele falou de a gente pensar: “Ah isso é de criança” isso é, essas práticas fizeram a gente perceber que não é por nós sermos quase adultos que não podemos brincar também. (Lady Gaga)

As aulas de Educação Física são descritas nas narrativas como um espaço de diálogo, contudo foram apontadas algumas reivindicações por mais diálogo e autonomia nas questões que extrapolam as aulas e que são contidas pelos contornos institucionais. Os estudantes vivenciaram os Jogos Interclasses no ano anterior à realização do grupo focal e esse assunto veio à tona nas narrativas. Embora tenham valorizado a iniciativa e expressado a satisfação em participar, dois estudantes teceram críticas à organização do evento. Avaliam que as sugestões dos estudantes nem sempre são levadas em consideração no planejamento do evento e que são sobrecarregados com muitas tarefas relacionadas à sua realização, no entanto a instituição não permite que os estudantes ajam com liberdade e autonomia no cumprimento de tais tarefas.

Eu achei que ficou de uma forma bem desorganizada por parte da escola, porque acaba que fica só nas mãos dos alunos e tem coisa que a escola não deixa o aluno resolver, vai precisar da ajuda dos professores. E a questão de você deixar isso com os alunos do terceiro ano, porque o Interclasse é no final do ano e no final do ano o aluno do terceiro ano está preocupado com prova de universidades, ENEM, e ainda passar de ano no IF, porque não é uma coisa fácil (Luciene).

Esse ano muita gente não vai querer participar por causa da organização, e ano passado foi muito da hora [...] aí chega esse ano: “Não, vamos mudar tudo”. É uma coisa que é para a gente fazer, e eles falam assim: “Vai ser isso aí e vocês se virem e faz isso aí para a gente”. [...] eles falam “Não! É desse jeito e pronto, acabou”(TT).

A primeira questão apresentada após a narrativa central foi a seguinte: *Os saberes, práticas abordadas nas aulas de Educação Física no EM ampliaram os seus conhecimentos em relação ao que foi aprendido no Ensino Fundamental?*

O grupo já havia abordado essa temática na narrativa central e apenas dois estudantes se manifestaram, reforçando o que já foi dito sobre a ampliação na contextualização histórica, social e política das práticas corporais, principalmente em relação aos direitos das minorias.

A segunda questão lançada para o grupo foi: *Houve diversidade entre as práticas curriculares estudadas? Como você avalia a seleção das práticas corporais incluídas no planejamento dos professores de EF?*

Tinha a opção da dança, [...] você podia escolher *funk*, forró, samba, qualquer coisa. [...]então a diversidade aqui é muito grande (Luciene).

Eu concordo com a Luciene, acho que aqui no IF a gente vê um pouco de tudo, dentro de três anos, eu acho que a gente vê até muita coisa, eu acho isso muito bom [...] Eu acho que as matérias são bem diversas e conseguiram atender a todas as nossas expectativas para aula e acho até além (Lady Gaga).

Os estudantes disseram que é complicado avaliar a seleção de práticas corporais porque eles chegaram ao EM com poucas expectativas para as aulas de EF. Foi difícil analisar se o planejamento dos professores dialoga com suas necessidades.

Eu acho que não dialoga com o que a gente quer, mas com o que a gente precisa, sabe. Tipo assim, você entra aqui querendo alguma coisa, sabe, não dialoga com o que a gente quer quando a gente está aqui, dialoga com o que a gente precisa aprender aqui, entendeu? (Beyoncé).

Eu acho que a questão não é nem ficar devendo ou não, é porque a minha Educação Física no Ensino Fundamental foi tempo perdido [...] e você chega aqui você vê algo diferente, então acaba ampliando a visão [...] você não fica com uma expectativa pronta, você vai criando a partir do início do ano(Samantha).

Os estudantes que participaram de eventos esportivos externos, enquanto integrante de equipes do *campus*, salientaram que esse tipo de atividade possibilita o atendimento de algumas demandas dos jovens relacionadas à sociabilidade.

É algo muito interessante porque tem gente que não tem a oportunidade de dormir fora de casa, por exemplo, e você vai, você dorme uma semana, com a colega da sua sala, você vai almoçar junto com ela, tipo assim, ficamos dia inteiro juntos, sabe? Então eu acho que essa questão de você levar para os encontros esportivos é muito interessante, é outra coisa, uma forma diferente, e você vê a realidade. Eu nunca tinha conhecido outro IF e nem conversado, com outros alunos do IF sem ser esse aqui [...] eu acho que, essa oportunidade de você conversar é só quando você tem jogos e você não vai ter essa oportunidade com outras matérias [...] Então as aulas de Educação Física te proporcionam isso também (Luciene).

No encontro esportivo é uma coisa de interação, então eu vou poder rever os amigos que eu fiz nos eventos do IF e meio que jogar como brincadeira, não levando na competição. Então eu acho isso muito importante para o nosso desenvolvimento e também fazer novas amizades, [...] a gente vai passar um tempo juntos ali, e é uma abordagem muito legal porque eu acho que as outras escolas não têm (Lady Gaga).

Sobre os projetos de Educação Física, desenvolvidos para além da grade de aulas, assim como o Encontro Esportivo, os estudantes os percebem como uma

distração, algo que traz um alívio na cansativa jornada, que permite outras formas de expressão e que favorece outras interações entre os pares. Mesmo aqueles que não participam diretamente das atividades, gostam de freqüentar os espaços onde são oferecidas.

Eu acho que a Educação Física nesses projetos é muito inovadora [...] é um momento que você está assim: “Nossa! queria estar dormindo em casa”, mas você está ali, você pode se movimentar, ser... não feliz (risos), mas... é uma distração (Samantha).

Eu lembrei do Interclasses ano passado, eu acho que nunca vi uma turma tão unida colocando o interesse de lado. Todo o mundo fez pompom, pintou o rosto e ficou bem engraçado, mesmo que a gente tenha perdido, a gente ficou um pouco com raiva só, mas, eu acho que uma sala unida para dar suporte para os nossos colegas foi muito legal. (Catarina).

Ao serem questionados sobre a distribuição entre aulas teóricas e práticas de Educação Física e a importância de estudar os temas da cultura corporal por meio de aulas teóricas e práticas, alguns estudantes se posicionaram dizendo que a distribuição é boa e que as discussões teóricas contribuem para a formação de suas identidades e ultrapassam os muros da escola.

Eu acho importante as aulas teóricas porque eu, por exemplo, nunca pensei como que o esporte surgiu, e o esporte é muito mais do que um conjunto de regras. Por que que ele surgiu, o que é que está por trás disso? Então é importante a gente perceber que essa prática, o porquê que a gente está praticando ela ou praticando B, é importante conhecer as raízes culturais de determinadas práticas (Catarina).

Isso ajuda também em muitas discussões fora da escola, por exemplo, teve uma época que eles estavam discutindo sobre a criminalização do *funk*, sabe. Se as pessoas soubessem da história do *funk*, isso ajudaria na decisão de fazer tal coisa, de criminalizar o *funk* e que isso é prejudicial e tal, essas coisas que a gente meio, as pessoas veem o funk muito marginalizado (Beyoncé).

Quando a gente estudou lutas, o professor acabou, mesmo que a gente não tenha escolhido capoeira, ele acabou entrando um pouquinho e foi um encontro com a nossa identidade porque a capoeira é de origem africana junto com a identidade brasileira, vamos dizer, então foi um encontro com a nossa própria identidade, então eu acho isso muito importante, porque tenho certeza que tinha alguém que não conhecia aquela história da capoeira ali, então eu acho muito importante assim esse encontro que a gente teve com as nossas identidades mais culturais assim (Lady Gaga).

A última questão apresentada para o grupo foi: *A Educação Física deve ser mantida como componente curricular no EM? Por quê?*

Eles foram contundentes na defesa da Educação Física no currículo. Embora as justificativas tenham sido diversas, pautaram-se principalmente nos diferenciais desse componente em comparação com os demais:

Em outras escolas eu sei de gente que para de ter Educação Física no primeiro ano, e reclamam muito disso. E como todo o mundo falou aqui, a Educação Física abre portas, abre a mente e você parar de ter uma disciplina tão boa para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual não faz sentido. Eu acho que tem que continuar (Camila).

As pessoas não querem parar de ter Educação Física [...] aquilo ali acaba sendo um momento de descanso dentro da escola, sabe? Acaba sendo um momento de lazer, de diversão, isso é importante. Ficar só lá sentando na cadeira vendo uns *slides*, como eles estão falando o tempo todo, isso eu acho que não é uma coisa saudável. Acho que a Educação Física é uma coisa para a gente ter um lazer, alguma coisa, mesmo que tenha aquela aula teórica também e tal, então é um momento para a gente (Isabela).

Até porque é uma matéria básica, tipo assim, está na BNCC, porque toda matéria da BNCC tem um objetivo, sabe. Se você tirar uma matéria básica como é que você vai querer atingir certos pontos do aluno que não poderiam ser atingidos sem aquela matéria? (Beyoncé).

Eu acho que assim como as matérias em geral, tipo Matemática, História etc., têm um propósito para você entender a dinâmica do que acontece ali naquela área, então a Educação Física também tem uma importância para você ver aquela dinâmica, para você entender, se acaso você quiser participar daquilo você ter um maior entendimento dessa área (Axwell).

Analisando pelo ponto de vista de um aluno de um curso integral, é muito importante a Educação Física, porque a gente acaba não tendo tempo de fazer alguma outra atividade, então mesmo que a gente tenha dois encontros na semana, já é uma coisa para a gente sair do sedentarismo, abre porta para essa discussão. É uma coisa muito válida. Igual a Beyoncé falou, tudo o que está na BNCC tem um objetivo, então o da Educação Física é esse, então nunca tirar uma coisa que é essencial para a gente, eu acho muito errado essa discussão de retirar, principalmente sem ouvir os alunos (Lady Gaga).

A Educação Física, querendo ou não, ela sai do padrão do ensino, que é aluno olhando para a frente, aquela coisa rígida e isso é importante. Que nem vocês falaram, a Isabela falou, de sair desse ambiente tão, sei lá, robótico, aquela coisa maçante e que você fica cansada. Então é importante manter sim que é esse momento de escape para o aluno (Catarina).

A fala da Catarina expõe um descontentamento com a rotina maçante e sugere que nas aulas de Educação Física há mais liberdade e expressão, comparadas com o padrão escolar. Parece que os estudantes valorizam as aulas de Educação Física por esse viés, que permite a aprendizagem com mais prazer, algo raro em suas rotinas. Isso faz emergir um desejo por outros modos de ensinar e de aprender, como aqueles inspirados na docência culturalmente orientada, que “dá vazão ao pensamento e à ação, concebe a atividade pedagógica como um encontro, um acontecimento em que se cultivam a liberdade e a expressão” (NEIRA, 2016, p. 94).

As narrativas também apontam outro aspecto relevante da EF e que não se limita ao aspecto metodológico, que para eles justifica sua presença no currículo. Fazem referência às especificidades da EF na formação integral dos estudantes, que permitem leituras do mundo a partir de outras lentes, ou a partir da janela da cultura

corporal, como apontaram Silva, Silva e Molina Neto (2016). Talvez essa seja uma pista interessante para superar o dilema da legitimidade, apontado pelos professores, e também para rever o currículo da ETI, porque, ao exigir do jovem mais tempo na escola, faz-se necessário que a escola ofereça outras experiências educativas, condizentes com suas múltiplas demandas.

Antes de encerrar, foi perguntado ao grupo se havia alguma sugestão para as aulas de Educação Física e apenas dois estudantes se manifestaram. Um deles referiu-se à infraestrutura dos espaços destinados às aulas e outro criticou as questões formuladas para as avaliações teóricas.

Uma coisa que ajudaria muito é a questão da estrutura da quadra. Não tem tabela para basquete, então a gente acaba ficando lesado por algumas coisas, mas isso se consegue com o tempo. Então eu acho que a única coisa que eu mudaria é isso, essa estrutura, melhorar, e também essa questão da segurança da quadra (Lady Gaga).

Eu mudaria as avaliações, porque ou elas são fáceis ou elas são muito específicas, [...] eu acho que deveria mudar as perguntas das avaliações (Beyoncé).

Nesse terceiro encontro ficou bem evidente o estabelecimento do diálogo entre os participantes no grupo focal. Eles construíram discursos que interagiram com elementos presentes nas narrativas dos pares, revelando como os significados supostos pelos alunos são compartilhados. Foi muito recorrente a citação da narrativa de um estudante como disparadora para a construção de outras narrativas.

6. Considerações provisórias

A organização dos tempos e espaços de uma instituição escolar é tarefa das mais complexas e nem sempre permite o desenvolvimento satisfatório dos PPCs devido às limitações de infraestrutura e de recursos humanos. Ciente dessa complexidade, apresento algumas sugestões para a formulação do horário de aulas e para o planejamento do ano de 2019. Elas se fundamentam nos resultados do grupo focal, da análise dos documentos institucionais e das entrevistas com servidores.

1. **Reservar semanalmente uma tarde livre de aulas**, como acontecia em 2016, de tal modo que professores e estudantes tenham a garantia de um tempo para reuniões coletivas, desenvolvimento de projetos, monitorias, estudos orientados etc. Na impossibilidade de garantir uma tarde semanal, sugiro a garantia de intervalos na hora do almoço que sejam comuns a todos e longos o suficiente para permitir, além da alimentação e descanso, tempo para as atividades mencionadas. Essa medida poderia otimizar a integração do corpo docente e a consequente integração curricular, além de atender às demandas dos estudantes.
2. Desenvolver uma discussão com os professores a fim de **reduzir a prescrição de tarefas escolares** a serem realizadas após o horário de aulas. Há evidências de que tais tarefas prejudicam o tempo necessário de sono dos estudantes, o convívio familiar e a adesão às atividades sociais, artísticas e culturais, limitando o desenvolvimento integral dos mesmos. A redução e a melhor distribuição de tarefas podem ser alcançadas com o incremento de projetos interdisciplinares e de integração do coletivo docente no planejamento de tais tarefas.
3. Estimular a adoção de **metodologias ativas de ensino** que permitam mais autonomia e participação dos estudantes, evitando o excesso de aulas expositivas e buscando, sempre que possível, a exploração de outros espaços além das salas de aula.
4. Fortalecer a **oferta de projetos de ensino, pesquisa e extensão**, de modo que possam ser acessados por um quantitativo maior de estudantes, sem excluir os interessados que apresentem notas insuficientes nas avaliações. Esses projetos são raras oportunidades de os estudantes se engajarem em atividades optativas, que podem ascender o interesse pelos estudos. Discutir a possibilidade de, a médio e longo prazo, enxugar a matriz curricular disponibilizando mais tempo para docentes e discentes se dedicarem a tais projetos, que podem se constituir como espaços para o estudo de temas remanejados da matriz.
5. Criar condições para a **realização do estágio**, preferencialmente inserido na jornada escolar dos estudantes e com encaminhamento realizado pela instituição de ensino.
6. Criar **espaços de convívio** que ofereçam condições para os estudantes se recuperarem, durante os intervalos, do desgaste imposto pelas atividades acadêmicas em tempo integral.

APÊNDICE J – Quadro das ementas do componente curricular EF nos *campi* da região metropolitana

Campus	Ementa
1	Mod I: A cultura corporal de movimento como o objeto de estudo da Educação Física escolar. O ensino dos jogos, brinquedos e brincadeiras como conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico. Abordagem das dimensões históricas, sociais e culturais dos jogos, brinquedos e brincadeiras nas aulas de educação física.
	Mod. II: A cultura corporal de movimento como o objeto de estudo da Educação Física escolar. O ensino das práticas corporais de aventura e dos esportes de raquete como conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico. Abordagem das dimensões históricas, sociais e culturais das práticas corporais de aventura e dos esportes de raquete nas aulas de educação física.
	Mod.III: A cultura corporal de movimento como o objeto de estudo da Educação Física escolar. O ensino das lutas como conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico. Abordagem das dimensões históricas, sociais, culturais das diferentes práticas de lutas na educação física.
	Mod. IV: A cultura corporal de movimento como o objeto de estudo da Educação Física escolar. O ensino das danças e das ginásticas como conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico. Abordagem das dimensões históricas, sociais e culturais das diferentes práticas de dança e ginástica na educação física.
	Mod. V: A cultura corporal de movimento como o objeto de estudo da Educação Física escolar. O ensino dos esportes coletivos e individuais como conteúdos da Educação Física no Ensino Médio, Técnico e Tecnológico. Abordagem das dimensões históricas, sociais, culturais, étnico-raciais e biológicas dos esportes nas aulas de educação física.
	Mod. VI: A cultura corporal de movimento como o objeto de estudo da Educação Física escolar. Abordagem das dimensões históricas, sociais, culturais, étnico-raciais e biológicas da corporeidade. Relações entre corpo, sociedade e cultura na contemporaneidade. As relações entre as práticas corporais/atividade física e a saúde.
2	Baseada em processos de caráter formativo deve ser desenvolvida através de sete grandes domínios, ou seja, dos conhecimentos a serem construídos pela interação dos sujeitos e a cultura corporal, expressa na linguagem das práticas corporais presentes em nossa sociedade como a linguagem: da capoeira; das danças; dos esportes; das ginásticas esportivas; das ginásticas como atividades e exercícios físicos; dos jogos e brincadeiras; das lutas. Corpo e Lazer são conhecimentos estruturadores da área da Educação Física. Por isso, deverão ser contemplados em todos os domínios temáticos. Considerando em nível de macro planejamento, os tópicos de cada domínio temático divididos por anos de ensino em que a ênfase na aprendizagem baseia-se no tópico específico. Entretanto, cada tópico interage com os demais e também com tópicos de outros domínios temáticos. Sendo assim em nível de micro planejamento a estrutura das aulas deve permitir essa interação e diversidade propiciando ao aluno desenvolvimento de autonomia para a vivência plena da sua corporeidade. Enfatizando a contextualização histórica; construção de normas e regras; aspectos técnicos das práticas corporais, destacando-se as possibilidades de desenvolvimento de valores, respeito às diferenças e igualdades.
3	EF I: Estudo dos esportes, das práticas corporais e do lazer como direito social e produções culturais que, historicamente, se modificam, em seus diferentes significados e suas relações com os sujeitos e a realidade social, política e econômica. Conhecimentos sobre o corpo,

	<p>corporeidade, com enfoque para estilos de vida saudáveis, bem como as principais doenças relacionadas ao sedentarismo e suas implicações para o homem. Estudo teórico e prático da cultura corporal de movimento no (s)/ na(s): Esportes olímpicos e paralímpicos, individuais e coletivos em no mínimo três modalidades, com ênfase na inclusão e discussão de gênero no esporte. Práticas Corporais promotoras de saúde e junto a natureza como trekking, caminhadas e corridas. Ginásticas e práticas corporais expressivas como acrobática, artística, academia, danças contextualizada, yoga entre outros. Jogos e lutas da nossa cultura, como práticas de lazer e entretenimento.</p>
	<p>EF II: Estudo dos esportes, das práticas corporais e do lazer como direito social e manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, em suas relações com os sujeitos e a realidade social, política e econômica, com destaque no aprofundamento das relações e benefícios da atividade física para a saúde, no mundo do trabalho e na compreensão do lazer para a vida, na sociedade. Estudo teórico e prático da cultura corporal de movimento no(s) / na(s): Esportes coletivos de invasão e suas adaptações como o rugby, handebol, futebol e basquete. Esportes de combate e sua relação entre os tipos de lutas problematizando seu desenvolvimento e aplicação do saber na vida diária. Ginásticas geral, aeróbica, laboral, promotoras de saúde e qualidade de vida. Envelhecimento saudável e práticas corporais expressivas como as danças de salão, folclóricas e de ruas, com ênfase nas relações sociais, étnicas, raça, sexualidade e gênero.</p>
	<p>EF III: Estudo dos esportes, das práticas corporais e do lazer como direito social e manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, com destaque a compreensão dos marcadores culturais relacionados à saúde, ao trabalho e ao lazer, com ênfase no aprofundamento da linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade. Análise e conhecimento local/regional sobre políticas públicas de esporte e lazer e as mídias. Concepções de corpo, movimento, modismo e consciência sócia ambiental. Estudo teórico e prático da cultura corporal de movimento no(s) / na(s): Esportes individuais e coletivos como atletismo, futsal, peteca, tênis, tênis de mesa, tiro com arco, entre outros. Jogo Motor (jogos folclóricos - resgate de jogos familiares e populares). Ginástica funcional e práticas corporais expressivas incluindo danças étnicas e lutas da cultura oriental.</p>
4	<p>1º. Ano: Representações do corpo discente frente às concepções de Educação Física: elaboração de diagnósticos individuais e coletivos, validação dos conhecimentos tácitos dos alunos, (re) construção dos saberes da Educação Física. Contextualização da prática da Educação Física em três eixos de discussão: saúde, cultura corporal de movimento e cidadania. Jogos cooperativos x esporte: contexto histórico, conceitos e participação democrática. A validação de uma proposta que substitui o confronto pelo encontro. Conhecimento de corpo e os desdobramentos de uma má alimentação, balanço nutricional e sua associação com tabagismo, uso de bebidas alcoólicas e sedentarismo. Utilização dos indicadores como IAC (Índice de Adiposidade Corporal) e mensurações de Frequência corporal basal e pós esforço para melhoria do conhecimento corporal. Importância da Educação Física: história da atividade física em um contexto antropológico. Organização da Educação Física e suas peculiaridades no Brasil: identidade, formação do indivíduo a partir de suas especificidades, relações sociais e políticas contemporâneas. Esportes individuais: Atletismo (corridas), Peteca, Tênis de mesa e campo, entre outros e coletivos: Futsal, Voleibol e seus jogos derivados: capacidades técnicas, táticas e regulamentares, principais regras oficiais das modalidades, construção/experimentação de novas regras, estimulando a criatividade dos sujeitos. O esporte como direito social, influenciado pelas relações entre os princípios da competição esportiva midiática, que dialoga com a sociedade capitalista. O esporte na perspectiva da inclusão/exclusão de sujeitos, do alto rendimento, consumo e indústria esportiva. Jogos cooperativos: construção coletiva de conhecimentos e de validação para a constituição de uma sociedade justa, democrática e participativa.</p> <p>2º. Ano: Aspectos técnicos, táticos, fisiológicos, históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais do basquete e handebol. Jogos e brincadeiras populares: o jogo como uma invenção do homem. A relação entre o jogo e o esporte. A relação entre o jogo e o trabalho. Os jogos e a memória lúdica de nossa cultura/comunidade. O esporte como direito social. Relações entre os princípios da competição esportiva com a competição na sociedade capitalista. O processo de esportivização de outras práticas corporais e suas implicações. O esporte na perspectiva da</p>

	<p>inclusão/exclusão de sujeitos. A profissionalização do esporte de alto rendimento. Esporte, consumo e mídia: a relação entre mídia, indústria esportiva e consumo. A influência da mídia nas práticas esportivas. A influência da TV nas mudanças de regras dos diferentes esportes. Organização de eventos esportivos e suas especificidades. Elaboração de um projeto esportivo e suas características. O que é Marketing Esportivo e suas características.</p>
	<p>3º. Ano: Aspectos técnicos, táticos, regulamentares, fisiológicos, históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais do Futebol. Futebol feminino e a busca pelo reconhecimento social. Ginástica: as diversas possibilidades do que se entende por ginástica. Sentido e significado social que se tem atribuído à ginástica. Aspectos técnicos, fisiológicos, anatômicos, biomecânicos e históricos da ginástica. Ginástica, mídia, culto ao corpo e sexualidade. Anorexia, bulimia e vigorexia. Ginástica: artística, rítmica, de relaxamento, de compensação, laboral, de academia e musculação. Suplementação alimentar, Doping e Doping Genético: características, malefícios e benefícios de diversas substâncias legalizadas e proibidas. Lutas: aspectos históricos e socioculturais das diversas artes marciais. Primeiros Socorros e suas principais características. Dança: a dança como expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. A dança como linguagem social. Aspecto expressivo X formalidade técnica. Fundamentos da dança. Ritmo e espaço. Capoeira: aspectos históricos e culturais.</p>