



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS
CAMPUS MANAUS CENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

JOSIANE MORAES MARINHO

FUTEBOL PARA A VIDA: O GOL DE PLACA É ESSE.

Manaus
Maio / 2019

JOSIANE MORAES MARINHO

FUTEBOL PARA A VIDA: O GOL DE PLACA É ESSE.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

Manaus

Maio / 2019

M298f Marinho, Josiane Moraes.

Futebol para a vida: o gol de placa é esse. / Josiane Moraes Marinho. – 2019.

145 p. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva.

1. Educação profissional. 2. Educação física - esporte. 3. Formação humana integral. I. Silva, Cirlande Cabral. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 378.013

JOSIANE MORAES MARINHO

FUTEBOL PARA A VIDA: O GOL DE PLACA É ESSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

Aprovada em 24 de maio de 2019.

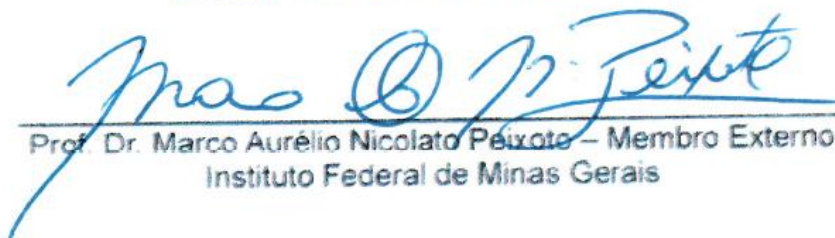
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Cirlande Cabral da Silva – Orientador
Instituto Federal do Amazonas - IFAM



Prof.ª Dra. Maria Francisca Moraes de Lima - Membro Interno
Instituto Federal do Amazonas - IFAM



Prof. Dr. Marco Aurélio Nicolato Peixoto – Membro Externo
Instituto Federal de Minas Gerais

Aos meus pais, Dina e Sebastião, por nunca medirem esforços para que o
estudo fosse prioridade na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, minha rocha e alicerce. O qual nunca me deixou desistir e segurava minha estrutura quando tudo parecia cair.

Ao meu esposo Fabio Cabral, o qual foi o grande responsável e incentivador de minha entrada na Rede Federal e no PROFEPT. Agradeço por acreditar em mim, pelo apoio, estímulo e pela paciência comigo nos momentos tensos de escrita e nas ausências das viagens, com teu apoio e cumplicidade o fardo se tornou mais leve.

A toda a minha família que se fez presente nessa batalha me ajudando a não desistir, me estimulando a cada viagem, dando apoio, orando, cuidando de minha casa e de minha filha em minha ausência. Em especial meus pais Dina e Sebastião, minha irmã Joice e meu cunhado, e irmão de coração, Rosildo, os quais muitas vezes foram pais da Bia pra mim.

A minha filha Ana Beatriz, onde todo mês se perguntava “Manaus de novo mãe?” pela paciência e alegria nas minhas chegadas. Você é a minha razão de vida.

A minha amiga Erica Cristina, a qual compartilhava todos os editais de mestrado e me ajudava sempre nos processos seletivos, lendo meus textos, me dando ânimo a não desistir. Você faz parte dessa conquista. Gratidão eterna.

Aos meus queridos colegas do PROFEPT por compartilhar conhecimentos, vivências e sonhos, em especial aos “considerados” que faziam de nossas viagens um momento de partilha, troca, descobertas e amizades. Vocês são especiais.

A todos os professores que participaram desta jornada, sempre solícitos e afetuosos. Em especial ao meu orientador Professor Cirlande Cabral, que se comportou como fazem os mestres, me deu a liberdade necessária, dividindo comigo as expectativas, transferiu o que sabia e aprendeu o que ensinava. Obrigada pela paciência e por me permitir chegar onde nem eu mesma acreditava que chegaria. Gratidão.

Por fim, agradeço a todos os meus alunos e ex alunos do IFPA Campus Abaetetuba. Vocês me inspiram a acreditar na Educação Física, no esporte, no ser humano.

"O esporte tem o poder de mudar o mundo, o poder de inspirar e de unir um povo de uma forma difícil de conseguir de outra maneira."

(Nelson Mandela)

RESUMO

Esta investigação surgiu após ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), o qual me proporcionou análises e reflexões acerca das contribuições que a Educação Física (EF) poderia vir a ter dentro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como fator de contribuição para a Formação Humana Integral (FHI) dos alunos. O objetivo da pesquisa foi desenvolver atividades práticas, através do futebol, visando à FHI dos alunos envolvidos. O local de pesquisa foi o Instituto Federal do Pará/Campus Abaetetuba e os sujeitos foram 20 alunos dos cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio (EM). Através de uma abordagem qualitativa, utilizamos como coleta de dados a entrevista, observação direta, diários de campo e o grupo focal, a fim de melhor compreendermos o objeto investigado. Como forma de análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo que nos forneceu as categorias essenciais para a nossa análise, onde identificamos três: O sentido distorcido e a desvalorização da EF; A EF como disciplina fundamental na EPT e A EF e a contribuição para a FHI. Para cada categoria encontrada, escrevemos um texto dissertativo explicativo. Na categoria, O sentido distorcido e a desvalorização da EF, percebemos que esse sentido é algo presente e marcante até hoje, onde estruturas físicas inadequadas e deterioradas, o “rola bola” tomando a frente das aulas, a prevalência do esporte de forma exclusiva, a falta de contextualização com temas sociais, ausência de processo de ensino aprendizagem e planejamento didático pedagógico, permitem que a disciplina seja desvalorizada e desassociada do contexto que busca a FHI de alunos do EMI. Já na categoria A EF, como disciplina fundamental na EPT, percebemos que os alunos não associam o EMI à ideia de integralidade de conhecimentos, politecnia, trabalho como um princípio educativo que objetiva a FHI. Porém, apesar de todos esses fatores, grande parte entende que a disciplina tem sua importância dentro da EPT como disciplina difusora de conhecimentos que busca contribuir para além da formação técnica e de ensinamentos de regras e gestos, o que se torna fundamental no EM. Por fim, na categoria A EF e a contribuição para a FHI, percebemos que a concepção de FHI ainda é muito vaga e sua relação com a EF para os alunos ainda é um processo lento, porém que precisa ser criado e compartilhado, já que a ideia de formar o aluno não apenas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho precisa ser explorada, desenvolvida, criada, vivida por todos os atores que fazer parte da EPT. Portanto, é necessário e emergente que a EF e o esporte sejam ressignificados para que possamos dar sentido à disciplina e significado aos alunos dentro do contexto da EPT contribuindo para a FHI. Assim, o desdobramento deste estudo foi a criação de um jogo de tabuleiro, o qual contempla temas como racismo, machismo e homofobia no futebol, dando, não só novos sentidos à prática esportiva, como também, proporcionando novas possibilidades de ensino aprendizagem, ampliando assim a outras disciplinas nos mais diversos temas.

Palavras-Chave: Educação Física. Esporte. Jogo. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Humana Integral.

ABSTRACT

This research emerged after joining the Post-Graduate Program in Vocational and Technological Education (PROFEPT), which provided me with analyzes and reflections about the contributions that Physical Education (PE) could have within Vocational and Technological Education (EFA) , as a contribution factor for the Integral Human Formation (FHI) of the students. The objective of the research was to develop practical activities, through soccer, aimed at the FHI of the students involved. The research site was the Federal Institute of Pará / Abaetetuba Campus and the subjects were 20 students from the Integrated Technical High School (EM) courses. Through a qualitative approach, we use as data collection the interview, direct observation, field diaries and the focus group, in order to better understand the object investigated. As a way of analyzing the data, we used the content analysis that provided the categories essential for our analysis, where we identified three: Distorted sense and devaluation of EF; EF as a key discipline in EPT and EF and contribution to FHI. For each category found, we write explanatory text. In the category, the distorted sense and the devaluation of EF, we perceive that this sense is something present and striking even today, where inadequate and deteriorated physical structures, the "ball rolling" taking the front of classes, the prevalence of the sport exclusively, the lack of contextualization with social themes, absence of teaching learning process and educational didactic planning, allow the discipline to be devalued and disassociated from the context that the FHI of EMI students seeks. In the category of EF, as a fundamental discipline in EPT, we realize that students do not associate the EMI with the idea of integrality of knowledge, politecnia, work as an educational principle that aims at FHI. However, in spite of all these factors, a large part understands that the discipline has its importance within the EFA as a discipline that diffuses knowledge that seeks to contribute beyond technical training and teachings of rules and gestures, which becomes fundamental in MS. Finally, in the EF category and the contribution to FHI, we realize that the FHI conception is still very vague and its relationship with EF for students is still a slow process, but it must be created and shared, since the idea to train the student not only for the job market, but for the world of work needs to be explored, developed, created, lived by all the actors that are part of the EFA. It is therefore necessary and emergent that EF and sport be re-signified so that we can make sense of the discipline and meaning to students within the context of EFA contributing to FHI. Thus, the development of this study was the creation of a board game, which contemplates themes such as racism, machismo and homophobia in soccer, giving not only new senses to sports practice, but also, providing new possibilities for teaching learning, thus expanding to other disciplines in the most diverse subjects

Keywords: Physical Education. Sport. Game. Professional and Technological Education. Integral Human Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IFPA Campus Abaetetuba	69
Figura 2 – Alunos após as atividades práticas.....	76
Figura 3 – Roda de conversa após as atividades práticas.....	78
Figura 4 - Fluxograma das principais etapas do desenvolvimento da pesquisa.....	83
Figura 5 – Cartas que representam o bloco que trata sobre o Racismo no Futebol.....	114
Figura 6 - Cartas que representam o bloco que trata sobre o Machismo no Futebol.....	118
Figura 7 - Cartas que representam o bloco que trata sobre a Homofobia no Futebol.....	122
Figura 8 – Lançamento do Jogo para a comunidade escolar.	124
Figura 9 – O tabuleiro do jogo. Elemento o qual representa um campo de futebol e dá sentido ao esporte no contexto do jogo.....	125
Figura 10 – Guia de Instruções com as principais regras necessárias para que o jogo aconteça.....	125
Figura 11 – Placar para acompanhamento dos pontos do jogo.....	126
Figura 12 – Troféu Gol de Placa. Para registro dos alunos que participaram do jogo.	126
Figura 13 – Cartas Coringas, representadas pelas sedes das Copas de 1990 a 2022. Marcam a pontuação do gol e trás informações e curiosidades sobre as respectivas Copas.	127
Figura 14 – Sedes das copas de 1990 a 2022 nas Cartas Coringas e suas respectivas pontuações.	127
Figura 15 – Cartas FutSorte com informações dos temas trabalhados e frases de continuidade ao jogo.....	128
Figura 16 – O jogo com todos os seus componentes: tabuleiro, bola de gude, troféu Gol de Placa, placar de pontuação, Cartas coringas, Cartas FutSorte, e Guia de Instruções.....	128
Figura 17 – Alunos jogando a partida e lendo as cartas FutSorte na apresentação do jogo a comunidade escolar.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estrutura do protocolo da entrevista para o aluno	75
Quadro 2- Planejamento das atividades práticas.....	77
Quadro 3 - Estrutura do protocolo da entrevista para o grupo focal.	79
Quadro 4 - Descrição e organização dos artigos e livros utilizados.....	84
Quadro 5 - Descrição e organização dos dados para análise.....	85
Quadro 6 - Unidades de registro.....	85
Quadro 7 - Categorias Iniciais.....	87
Quadro 8 - Categoria Intermediárias.....	87
Quadro 9 - Processo para chegada nas categorias finais.	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE - Conselho Nacional de Educação

EF - Educação Física

IFEs - Institutos Federais de Educação

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EP - Educação Profissional

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FHI - Formação Humana Integral

FIFA - Federação Internacional de Futebol Associação

FIFUSA - Federação Internacional de Futebol de Salão

IFPA - Instituto Federal do Pará

MEC - Ministério da Educação

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFEPT - Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MEC - Ministério da Educação

UNED's - Unidades de Ensino Descentralizadas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 OBJETIVO GERAL	21
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
1.3 QUESTÕES NORTEADORAS	21
2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	22
2.1 TENDÊNCIA HIGIENISTA	24
2.2 TENDÊNCIA MILITARISTA	25
2.3 TENDÊNCIA PEDAGOGICISTA	27
2.4 TENDÊNCIA ESPORTIVISTA	28
2.5 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	31
2.5.1 Desenvolvimentista	32
2.5.2 Educação de Corpo Inteiro	33
2.5.3 Cultura Corporal	34
2.5.4 Crítico Superadora	35
2.5.5 Crítico Emancipatória	37
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	39
3.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO	49
3.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	52
3.3 POLITECNIA	54
3.4 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	55
3.5 O ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	58
3.5.1 O Fenômeno Esportivo	60
3.5.2 O Futebol no Contexto na Educação Física Escolar	63
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
4.1 LOCAL DO ESTUDO	69
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA	70
4.3 TIPO DE PESQUISA	71
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	73
4.4.1 1º Momento: Levantamento Bibliográfico	73
4.4.2 2º Momento: A entrevista	74
4.4.3 3º Momento: O futebol para a vida. A observação direta e a Pesquisa Ação	75
4.4.4 4º Momento: O Grupo Focal	78
4.5 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	80

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	84
5.1 CATEGORIA 1: O SENTIDO DISTORCIDO E A DESVALORIZAÇÃO DA EF ESCOLAR.....	89
5.2 CATEGORIA 2: A EF COMO DISCIPLINA FUNDAMENTAL NA EPT.....	95
5.3 CATEGORIA 3: A EF E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FHI.	97
6 JOGO DE TABULEIRO GOL DE PLACA	103
6.1 APRESENTAÇÃO:	103
6.2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	104
6.3 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL PELA EDUCAÇÃO FÍSICA	106
6.4 O FUTEBOL PARA A VIDA: OS TEMAS ABORDADOS.....	109
6.4.1 Racismo no Futebol.....	111
6.4.2 Machismo no Futebol	115
6.4.3 Homofobia no futebol	119
6.5 FUTEBOL PARA VIDA: O GOL DE PLACA É ESSE.....	123
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A – Produto Educacional	141
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	142
APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas.....	144
APÊNDICE D – Roteiro do Grupo Focal	145

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, valoriza a EF na educação infantil, fundamental e de médio como área do conhecimento e disciplina importante para formação do aluno, a colocando como facultativa apenas em casos onde os alunos cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; que possuem mais de trinta anos de idade; que estejam prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da EF; amparado pelo Decreto - Lei nº 1.044 (relacionados à capacidade física e de saúde) e que tenham filhos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000), a EF na escola deve ser constituída de três blocos: i) jogos, ginásticas, esportes e lutas; ii) atividades rítmicas e expressivas; e iii) conhecimentos sobre o corpo. Espera-se com essa disciplina que os alunos desenvolvam habilidades e competências sobre o corpo, movimento, cultura corporal, fruto da experiência pessoal e de vivências diárias do ciclo escolar. Para Betti e Zuliane (2009), as práticas pedagógicas precisam ser transformadas e os objetivos repensados, onde a EF assuma a responsabilidade de se posicionar criticamente diante das novas formas de cultura corporal de movimento, formando um cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.

Na proposta da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina se encontra dentro do itinerário formativo correspondente as Linguagens e Tecnologias, o qual deve promover a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. Além disso, busca através de uma abordagem integrada de cultura corporal de movimento, ampliar e aprofundar o trabalho realizado no ensino fundamental, o qual busca garantir oportunidades de apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginástica, lutas, esporte e práticas corporais de aventura.

Nesta proposta do novo Ensino Médio (EM), por compreender que corporeidade e motricidade são entendidas como linguagens, a área permite aos jovens se expressarem através do movimento com intencionalidades, construindo assim suas experiências pessoais e sociais, conhecimentos que poderão ser expandidas em outras oportunidades fora da escola, na vida.

A LDB nº 9394/96, regulamentada pela Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, destaca a EF como disciplina importante na contribuição na formação dos cidadãos da educação básica, incluída, portanto, também nos Institutos Federais de Educação (IFEs).

Boscatto e Darido (2017) afirmam que a EF, por integrar o currículo da escola, assume o papel de disciplina difusora dos conhecimentos relativos à cultura corporal e, assim, contribui para a formação dos sujeitos. Isso nos leva a refletir sobre a visão social que se tem sobre essa disciplina, conhecida como aquela que é voltada apenas às práticas e técnicas esportivas, dissociada do contexto social.

Nos cursos do Ensino Médio Integrado (EMI), oferecidos pelo Instituto Federal do Pará / Campus Abaetetuba (IFPA/ABAETETUBA), a disciplina EF passou a ser de caráter obrigatório desde a implantação do campus em 2008.

No entanto, discorrer sobre a EF na escola ainda é uma tarefa complexa, sobretudo se o foco for o EMI, até porque muitos colegas professores ainda têm a concepção de formar alunos apenas para o mercado de trabalho, através dos discursos que disciplinas técnicas não têm associabilidade com disciplinas comuns ou que disciplinas comuns são inferiores as disciplinas técnicas. Porém, Ramos (2009) refuta essa concepção ao afirmar que:

A educação profissional associada à educação básica, além de possível, é necessária na atual conjuntura a qual estamos passando, é uma condição importante para quem sabe mudar nossa realidade, principalmente, aos jovens, adolescentes e adultos que estão nessa fase escolar (RAMOS, 2009, p.11).

Esta afirmação nos mostra a proposta da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica através do EMI, de formar indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas, também para o mundo do trabalho, onde percebemos assim o equívoco que essa parte de docentes carrega, não conhecendo a importância da disciplina de EF a qual pode vir a contribuir na formação de profissionais cidadãos, críticos, conscientes, realistas e autônomos.

Somando-se a isso, muitos professores de EF ainda carregam práticas de uma EF mecanicista e descontextualizada, onde a mesma ainda é visualizada como uma disciplina auxiliar/complementar. Segundo Darido e De Souza Júnior (2007), a EF é considerada por muitos como a disciplina da diversão, do “jogar”. No entanto é importante ressaltar que essas ideias partem de concepções históricas acerca do cartão postal da EF, o esporte.

Nesse sentido, ainda é perceptível a predominância da perspectiva esportivista na EF, a qual se constituiu nas décadas de 1970, 1980 e 1990 e não podemos negar que ela é ainda bastante presente nos dias atuais. De acordo com Soares *et al.* (1992), a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não se pode dizer o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da EF aos códigos/sentido da instituição esportiva.

Hoje ainda não há uma concordância sobre quais conhecimentos seriam mais significativos para serem abordados nas aulas de EF. Muitos ainda defendem o esporte, como principal conteúdo a ser trabalhado nas aulas; outros evidenciam que os professores deveriam desenvolver a disciplina sobre a vertente da saúde e qualidade de vida e; há ainda aqueles que defendem a EF como uma prática social, na qual questões sociopolíticas não podem ser desconsideradas (FINCK, 2011).

No entanto, nos últimos anos, a crítica excessiva ao esporte de rendimento (voltado para os mais habilidosos) voltou ao extremo. Darido e De Souza Júnior (2007) afirmam que assistimos ao desenvolvimento de um modelo no qual os alunos são o que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, ou seja, o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo. Esse modelo é denominado frequentemente de “rola bola”. Sua principal característica é a falta de intervenção sistemática do professor durante a aula. De acordo com Darido (2003), o professor passa a ser um expectador desta prática condenável que desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores.

Sobre essa prática, Darido (2003) diz que:

Essa prática de ensino adotada pelos professores se torna evidente quando os alunos escolhem a atividade que desejam realizar, em geral os meninos preferem jogar futebol; as meninas, vôlei ou queimada; os alunos que não desejam realizar a aula ficam tranquilamente sentados, esperando dar o tempo de irem embora (Darido, 2003, p. 14).

É preciso deixar claro que esse modelo é bastante representativo no contexto escolar, provavelmente tenha nascido de interpretações inadequadas e das condições de formação e trabalho do professor, surgindo assim os professores da bola, onde a situação vivida exige adaptar-se a realidade da comunidade escolar e somente com o tempo podem mudar a concepção da cultura do jogo de futebol enraizada na alma do brasileiro.

Lovisoló (1996) afirma que a desvalorização da EF decorre da própria postura profissional, pois, através destes, foi possível constatar a presença do comodismo, a falta de atualização e de consciência profissional. O autor propõe ainda revalorizar a imagem do profissional a partir do seu trabalho, mostrando que a EF é capaz de contribuir com a dinâmica escolar.

Diante do que foi dito, não podemos rotular os professores, de bons ou ruins, mas devemos observar a realidade em que aquele professor atua, pois a visão dos professores está, a cada dia, sendo mais abalada por baixos salários, deficiência de formação, desvalorização profissional, implicando baixo status social e profissional, como nos revela Libâneo (1998).

Entretanto, esses fatores não são suficientes para largar uma bola para os alunos e esperar que a comunidade escolar valorize seu trabalho. Em relação a isso, Neira e Nunes (2006) dizem que por trás de toda prática educativa há implícita uma concepção de aprendizagem. A valorização da EF já existe, cabe-nos, portanto, desencadear um processo de valoração.

Partindo dessas análises, Darido e De Souza Júnior (2007, p. 18) afirmam que “transformar opiniões preconceituosas sobre a educação física constitui um enorme desafio para os professores”.

Na esteira desse pensamento, Tubino (2008) afirma que a EF é um dos campos de atuação mais importantes na orquestra de ações que buscam a promoção das pessoas neste milênio. Essa concepção de EF substitui a ideia de “passatempo” ou “funcionalista” de outrora, pois o importante é o processo do desenvolvimento de um estilo de vida, que leva as pessoas a uma qualidade de vida desejável e às oportunidades de entretenimentos considerados saudáveis, além de propiciar geração de seres integrais e melhores convivências humanas.

Muitos estudos em todo Brasil como de Silva, Silva e Molina Neto (2016), Silva (2000) vêm sendo realizados a fim de explorar o campo de atuação da EF dentro da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Estes estudos trazem reflexões e

conhecimentos acerca de possibilidades e necessidades da disciplina nesse contexto. Podemos citar também os estudos de Pupatto Júnior (2013) que procurou analisar a contribuição da disciplina EF para a formação humana e profissional dos estudantes considerando a percepção dos discentes. Neste estudo, o autor concluiu que os alunos consideraram a EF, através dos seus conteúdos lecionados, uma importante ferramenta para a sua formação técnica, desenvolvendo valores importantes para sua formação como a liderança, o trabalho em grupo, o planejamento e a relação do ser com o outro e consigo mesmo.

Sauer e Silva (2014) procuraram investigar sobre as relações com mudanças no mundo do trabalho e a educação profissional (EP), onde concluíram que a EF necessita assumir um papel nos projetos contra-hegemônicos, para a emancipação humana, as mudanças sociais, uma sociedade justa, social e econômica, relacionada ao mundo do trabalho, em sua historicidade, é considerá-la uma prática social fundamental. Uma prática que, ao invés de reduzi-la à tarefa, à técnica, à tática (sem desconsiderá-las), abarca o conjunto das relações sociais, produtivas, artísticas, lúdicas, culturais, efetivada na linguagem do corpo. Do fazer – agir – sentir - refletir o corpo.

Metzner *et al* (2017) buscaram identificar e analisar elementos que contribuem para a consolidação da EF no EMI ao ensino técnico a partir de diários de aulas e registros de atividades coordenadas por professores de IFEs do Instituto Federal de São Paulo e Minas Gerais. Suas conclusões indicam que os IFEs oferecem condições satisfatórias para o trabalho docente, possibilitando o enraizamento da EF no currículo a partir de bases teóricas e práticas sistematizadas.

Os estudos apresentados nos mostram que há uma preocupação em legitimar a importância da disciplina dentro da escola e que ela tem muito a contribuir com a proposta da EPT. No entanto, neste âmbito, não podemos desconsiderar que os alunos do EMI vieram do ensino fundamental baseados em um sistema de ensino diferenciado, pois não estudam disciplinas técnicas e não possuem uma preparação específica para uma profissão, soma-se a isso a busca exclusiva pelo conteúdo esportivista, em especial ao maior esporte de massa, o futebol, muito marcante e presente.

Partindo dessas reflexões, destacamos que esta investigação surgiu após ingressar no Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), o qual me proporcionou análises e reflexões acerca das contribuições

que a EF poderia vir a ter dentro da EPT, como fator de contribuição para a formação humana integral (FHI) dos alunos. O programa me permitiu compreender, analisar e trilhar caminhos de reflexão de novas possibilidades de práticas de ensino e aprendizagem capazes de somar a formação do aluno para o mundo do trabalho. Ingressei como docente de EF no Instituto Federal do Pará (IFPA), em 2011 e, desde então, muitos são os desafios que têm seus reflexos nas inquietações profissionais que me acompanham refletindo em minha prática docente.

Dentre essas inquietações destaco que, no IFPA/ABAETETUBA, os alunos que ingressam no EMI chegam à instituição com vícios da escola a qual pertenciam que vão se alargando no decorrer do EMI e sendo, pois modificado com interferências e ações e na EF isso não é diferente.

Em nossa prática enquanto professor de EF, foi possível identificar a repulsa em grande parte dos alunos com conteúdos que não sejam esportivos e mesmo no desenvolvimento desses conteúdos é visível o baixo conhecimento dos mesmos quanto às regras, histórico, evolução, a relação com temas da atualidade, transversais e contextualizados, a importância para a socialização e o trabalho em equipe.

A vivência como professora de EF no IFPA, as inquietações mencionadas, aliada ao contato com discurso dos professores da área e os dizeres da sociedade sobre a disciplina despertaram o interesse em investigar o desenvolvimento dessa disciplina no EMI.

O fato de ministrar aula para adolescentes durante todos esses anos e perceber a revolução e evolução que o esporte vem ganhando em suas mais diversas formas, faz nos compreender que pesquisar dentro desse contexto é importante e pertinente, pois não há como fugir do fenômeno esportivo, em especial ao futebol.

Sendo o IFPA uma instituição que tem como uma das bases de sustentação a FHI do aluno, uma pesquisa que demonstre a possibilidade de desenvolver o futebol, baseada nos princípios desta formação, torna-se relevante, pois pode vir a demonstrar a possibilidade de práticas que busquem desenvolver a relação com temas da realidade de forma crítica e reflexiva.

Concordamos com (Darido, 2007, p. 19) quando afirma que o “tratamento contextualizado é o recurso de que a escola deve lançar mão para retirar o aluno da condição de expectador passivo do processo de conhecimento”. Diante do exposto e

considerando que a EF é uma disciplina obrigatória da educação básica que deve contribuir para a FHI do educando e fazer parte do projeto político pedagógico (PPP) da escola, lançamos a seguinte questão norteadora a ser investigada: de que forma podemos desenvolver a EF, através do futebol, como forma de contribuir para a FHI dos alunos?

Assim, nesse processo investigativo, pretendemos alcançar os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver atividades práticas, através do futebol, com alunos do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, visando à Formação Humana Integral dos alunos envolvidos.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a percepção dos discentes em relação às vivências e experiências da Educação Física.
- Aplicar atividades contextualizadas e integradas que contribuem para a FHI.
- Elaborar um recurso didático para o ensino da Educação Física, através do futebol, na EPT em uma perspectiva de FHI.

Para que possamos alcançar nossos objetivos propostos, lançamos as seguintes questões norteadoras:

1.3 QUESTÕES NORTEADORAS

- De que forma podemos caracterizar a percepção dos discentes em relação às vivências e experiências da Educação Física?
- Quais atividades contextualizadas e integradas podem ser implementadas nesse contexto?
- De que maneira podemos desenvolver um recurso didático para o ensino da Educação Física, através do futebol, na EPT em uma perspectiva de FHI?

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Conhecer a história da EF brasileira significa compreendê-la como resultante dos diferentes momentos históricos do nosso país. É rica em acontecimentos e fatos que caminhando com a história da nossa nação vem construindo ao longo dos séculos essa profissão, a qual lida com o corpo em movimento. Assim conhecer sobre a história da EF no passado é a chave para compreender o presente e o futuro.

A EF no Brasil possui sua história desde o ano da descoberta do país em 1500. Ramos (1982) relata que a mais antiga notícia sobre exercícios físicos em terras brasileiras foram registradas em uma carta onde Pero Vaz de Caminha relata indígenas dançando, saltitando e se alegrando ao som de uma gaita, considerando essa prática como a primeira aula de recreação e ginástica praticada em nossa terra.

Na época do Brasil colônia, os índios deram uma vasta contribuição para os movimentos naturais como nadar, correr, saltar, caçar, lançar, pular. Todos os movimentos realizados eram necessários para sua sobrevivência. Além do movimento corporal, utilizavam instrumentos que os auxiliavam nas tarefas domésticas, na caça, na defesa e contra animais e inimigos.

Segundo Ramos (1982) boa parte dos exercícios físicos, independente de sua forma de realização vem de tempos muito antigos. São nas mais primitivas civilizações que suas raízes de suas origens, hipotéticas ou verdadeiras, são encontradas. Com o passar dos tempos mesmo sendo levados a outros lugares se mantiveram as suas execuções originais, porém outras sofreram modificações estranhas ou inerentes ao meio. No entanto, segundo o autor, podemos assegurar que os exercícios físicos do homem vêm de quatro grandes causas: a luta pela existência, os ritos e cultos, a preparação guerreira e os jogos e práticas atléticas.

Nas suas tradições, incluem-se as danças com significados diferentes homenageando seus deuses, o sol, a lua, a terra, a natureza, de modo em geral e os casamentos. Entre os jogos, incluem-se as lutas, corridas de tronco, cabo de guerra, canoagem, entre outras.

A cultura corporal indígena faz parte da história da formação do povo brasileiro, seja nas lutas, danças, pinturas ou na língua. É na cultura indígena que encontramos

as primeiras manifestações da cultura corporal de movimento¹ que vieram a fazer parte do que hoje conhecemos como Educação Física. Ainda segundo Ramos (1982), é importante ressaltar que, diferente de hoje onde as atividades físicas prezam como finalidade o exercício sistemático, a valorização do homem pelo exercício através do aperfeiçoamento, ao mesmo tempo, através da saúde e das qualidades físicas morais, as atividades físicas naturais a que se entregavam os índios brasileiros, mais ou menos idênticas em quase todas as civilizações primitivas partiam de outros princípios, através do instinto, eles sabiam que, na dura luta pela existência, somente os fortes, os de elevado valor corporal, poderiam sobreviver.

Ao longo da história, foi marcada por tendências pedagógicas que moldavam a disciplina de acordo com os interesses políticos, sociais e econômicos da época. Destacaremos neste texto a tendência higienista, militarista, pedagogicista e esportivista, por entender que as mesmas foram as mais marcantes e merecem um enfoque na história da EF.

Por volta de 1808, a família real portuguesa chega ao Brasil, fixando residência no país a fim de estabelecer novas formas de dominação. Oliveira (1982) afirma que a chegada da corte atendeu interesses estranhos a realidade brasileira, começando um processo cultural, com tendências voltadas à elite. Coube a Dom João instituir alguns ministérios, além de órgãos fundamentais para o bom andamento do governo, onde além de melhorias econômicas, tiveram melhorias culturais e educacionais. As escolas e a vida na cidade passaram a ser valorizadas, tornando-se objetos de preocupação das elites. Como afirma Oliveira (1982)

Mais ou menos por essa época tem início efetivamente, a história da Educação Física no Brasil. Os primeiros livros sobre a matéria chegaram incluindo em seu conteúdo assuntos diversos da Educação Física atual: eugenia, puericultura, gravidez etc. O Ginásio Nacional (hoje Colégio Pedro II), criado (1837) como instituição-modelo, incluiu a ginástica nos seus currículos (OLIVEIRA, 1982, p. 52).

A partir disso, a EF passa a ser concebida como área da saúde onde até os dias de hoje é comum nas escolas a disciplina ser caracterizada como aquela que irá educar o físico e promover a saúde plena do indivíduo.

¹ Entende-se por cultura corporal de movimento os jogos, as danças, as lutas e os esportes. Cf. Neira e Uvinha 2009. Cultura Corporal: Diálogos entre educação física e lazer.

2.1 TENDÊNCIA HIGIENISTA

É durante a Tendência Higienista que se inicia o interesse pelo corpo, pela higiene e pela saúde. É neste contexto que os exercícios corporais surgem como uma forma de higienizar a população, além de adestrá-la moralmente. A escola, com a chegada da corte, passou a ter maior visibilidade, passando a ministrar exercícios de forma sistemática e organizada, de modo a contribuir para as exigências da sociedade na época.

Dessa forma, a ginástica se constituiu numa ferramenta importante para atender as exigências daquele momento histórico. No entanto, “apesar dos esforços para a implementação da Educação Física nas escolas, o período imperial não proporcionou estímulos pedagógicos significativos para os exercícios físicos” (OLIVEIRA, 1982, p. 53).

Entre 1850 a 1930, a EF no Brasil sofreu fortes influências das instituições médicas e militares, traduzindo-se em sinônimo de saúde física e mental, bem como regeneradora da raça, da virtude e da moral. Nesse período a EF toma como base a Tendência Higienista, onde a mesma objetivava contribuir para a construção de uma nova ordem econômica, política e social, como forma de conter doenças, epidemias e o grande índice de mortalidade, a mesma perdurou aproximadamente até meados de 1930.

A medicina social influenciou e condicionou a EF, a educação escolar e toda a sociedade brasileira, sendo um momento de mudanças no pensamento pedagógico e seus representantes, influenciados pelas escolas de ginásticas européias, defenderam a inclusão da ginástica no círculo e no currículo escolar, atribuindo a EF os atributos necessários para a melhoria da sociedade.

Um dos maiores defensores da EF na escola foi Rui Barbosa, que privilegiava em suas propostas pedagógicas aquelas de base com vinculação estreita ao pensamento médico higienista. Segundo Oliveira (1982) essa missão não seria fácil. No entanto, Rui Barbosa já pensava muito a frente aos que pensavam sobre EF no Brasil, principalmente em uma época onde professores de EF usavam paletó e gravata e ministravam suas aulas dentro de salas por entre carteiras.

Segundo o autor, o projeto de defesa da EF relatado por Rui Barbosa tinha como alguns de seus propósitos, instituir a EF em todas as escolas de ensino normal como matéria comum em horas distintas do recreio e depois das aulas; distinguir os exercícios físicos para os homens e mulheres; equiparar os professores de ginástica

com os outros professores de outras disciplinas, quanto a direitos, vencimentos, categoria e autoridade; entre outros. Essas reflexões nos permitem compreender que a aceitação da EF e de professores da área na escola é histórica. Para Castellani Filho:

Sem sombra de dúvida, o Parecer de Rui Barbosa serviu de referencial a todos aqueles que – notadamente nos primórdios do período republicano e nas primeiras décadas do século XX – vieram, a defender a presença da Educação Física no sistema escolar brasileiro (2010, p. 41).

Ainda, segundo o autor, a ideia central do governo naquele momento era higienizar a sociedade, onde as precárias condições de saúde dos adultos e os altos índices de mortalidade infantil indicavam uma ação urgente. A família e a escola foram os locais de atuação para o aprendizado sobre a higiene, os cuidados com os recém-nascidos, dos exercícios físicos, das vestimentas e dos hábitos alimentares. A ideia era simples, mulheres fortes e sadias gerariam filhos fortes e sadios, os quais estariam mais aptos a defenderem sua pátria, caso fossem homens e se tornarem mães robustas, caso nascessem mulheres.

Os heugenistas² para transformarem os indivíduos saudáveis incluíam nos colégios exercícios físicos sobre a forma de ginástica, a recreação formativa, a brincadeira saudável, estimulando o corpo e o espírito de modo que através da educação escolar houvesse a renovação da sociedade brasileira, uma sociedade que estivesse apta e sadia para o trabalho.

2.2 TENDÊNCIA MILITARISTA

A partir de 1930, até por volta de 1945, quando o Brasil viveu o período da ditadura, a EF escolar ganha destaque na política educacional. De hábito nacional, ela passa a ser contemplada pelo então ministério da Educação e Saúde, do governo de Getúlio Vargas, dando início a tendência militarista da EF. “A Educação Física iria experimentar um novo e decisivo impulso no Brasil durante o Governo de

² Segundo Gioppo (1996) a eugenia propiciava métodos eficazes de manipulação, orientação e controle dos considerados menos capazes, que, não coincidentemente, faziam parte das classes trabalhadoras. Após a mudança do termo de eugenia para higiene, a higiene foi peça fundamental para a formação e manipulação do movimento operário do contexto da construção e organização da indústria brasileira. Segundo a autora, o ideário eugenista parece ter influenciado muito algumas áreas, nas quais as idéias de organização e formação de mão-de-obra eram essenciais, como a área industrial.

Getúlio Vargas, particularmente no período compreendido entre 1937 e 1945, conhecido como Estado Novo” (BETTI, 2009, p. 64). A situação brasileira naquele momento histórico estava longe de ilustrar o ideal de sociedade sadia física e moralmente considerada imprescindível ao projeto de construção nacional de Vargas.

Segundo Castellani Filho (2010), a EF no Brasil foi compreendida como um elemento de grande importância para mostrar aquele indivíduo “forte” e “saudável” o qual era necessário naquele momento de desenvolvimento do país. Assim, teve suas origens marcadas pela influência das instituições militares, sendo vista como uma das que chamaram para si a responsabilidade pelo estabelecimento e manutenção da ordem social, quesito básico a obtenção do almejado progresso.

Partindo desta afirmação percebemos que a EF, especialmente escolar, foi utilizada como um dos instrumentos para promover a assepsia social e viabilizar uma educação higiênica e moralizar os hábitos, vista como aquela que iria promover e manter o homem saudável, a partir disso o ensino da mesma passa a ter amplitude e ser obrigatório em todos os níveis de ensino.

Castellani Filho *et al* (2009) destacam que nesse período surgem as primeiras sistematizações dos exercícios físicos, através dos métodos ginásticos, onde a EF na escola passou a ser vista como um grande instrumento de aprimoramento físico que contribuiria na salvação da pátria.

Nesse período, o foco na educação voltou-se em enfatizar duas “matérias” que teriam a responsabilidade de colocar a educação nos trilhos e de acordo com interesses do governo. Surgem dessa forma, a EF e a Educação Moral e Cívica, como elos de uma corrente que se propunha dar à prática educacional a conotação almejada e ditada pelos responsáveis pela definição de política do governo (CASTELLANI FILHO, 2010).

Doutrinar a juventude cívica e moralmente a fim de compor uma nação forte como identidade própria fazia parte da política de Vargas. Nesse sentido, a escola se constitui como um poderoso instrumento ideológico do Estado, e a EF assume um importante papel de disciplinar, capaz de domesticar e militarizar o corpo. “A Educação Física, por implementação do Estado Novo, passa a servir como instrumento ideológico, como, de resto, tudo que pudesse servir ao mesmo fim” (OLIVEIRA, 1982, p. 59)

Neste período, a EF ganha importância tendo em vista a sua colaboração na criação de uma nova raça para a construção de uma nova identidade nacional

idealizada pelo regime, bem como, vinculava-se a ideia de segurança nacional e a preparação para o processo de industrialização que estava em expansão. Isto se comprova através da criação de várias instituições responsáveis pela formação de profissionais da área como a Escola de Educação Física do Exército, divisão do Ministério da Educação e da Saúde, que até então eram unificados e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Era evidente então que no Estado Novo de Getúlio Vargas a EF tinha um grande papel de transformar pessoas em cidadãos úteis à pátria e, para isso havia a preocupação em disciplinar os indivíduos, através da ação sobre os seus corpos. O esporte, como uma das manifestações culturais mais importantes dos últimos séculos, tendo sua configuração articulada com outras dimensões sociais, econômicas e políticas, tornou-se importante ferramenta na construção de representações, de processos identitários regionais, de classes, gêneros, etnia e de nação. Desde os meados do século XIX tem sido um elemento na construção de culturas políticas vinculadas a ideia de identidade nacional.

Com a Reforma Capanema em 1942, muitos documentos foram emitidos com o intuito de manter o país no processo de desenvolvimento. Castellani Filho (2010) ressalta que

Em todos aqueles documentos legais, a Educação Física foi contemplada como sendo matéria obrigatória a ser oferecida pelos estabelecimentos de ensino e cumprida por todos os alunos até 21 anos de idade. Buscava-se dessa forma, atender ao preceito constitucional contido em seus artigos 131 e 132, referente à promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento – por parte da juventude – ‘de seus deveres para com a economia (p. 73).

Posteriormente, a EF teve sua obrigatoriedade ratificada no Ensino Primário e Médio, na Lei nº 4.024/61, em seu artigo 22. Em 1969 com o Decreto Lei nº 705/69 a EF passa a ser obrigatória a todos os níveis e ramos de escolarização. No ensino superior foi inserida com o objetivo de, através do seu caráter lúdico, esvaziar qualquer tentativa de rearticulação do movimento estudantil da época.

2.3 TENDÊNCIA PEDAGOGICISTA

A partir de 1945, após a II Guerra Mundial, até aproximadamente 1964, o Brasil ensaiou o primeiro diálogo da EF com as questões pedagógicas cuja pauta era buscar educar e não apenas reproduzir exercícios físicos. Esse período da EF ficou

marcado como Tendência Pedagogicista. No entanto, neste mesmo período a tendência não ganhou força, pois já se avistava uma EF esportivista surgindo, passando a ser mais difundida a partir de 1964, quando os militares passam a se utilizar do esporte como conteúdo único da EF.

Segundo Ghiraldelli Junior (1994), após a II Guerra Mundial, a ginástica passou a perder espaço para o esporte. No entanto, o contexto político, social e econômico da época conduziu à Tendência Pedagogicista, a qual buscava encarar a EF não apenas como uma prática para promover a saúde ou disciplinar à juventude, mas também como uma prática educativa.

De acordo com Chagas e Garcia (2011), a Tendência Pedagogicista buscava no processo de implantação da EF na grade curricular das escolas habilidades consideradas fundamentais para a saúde física e mental, por meio de competições gincanas, desfiles entre outras que visassem o lazer com o intuito de suscitar o controle emocional, o aproveitamento das horas livres e a formação do caráter dos alunos. Dessa forma, a EF com essa tendência seguiu os valores da sociedade vigente através de uma educação liberal, onde inicialmente discutia uma nova concepção de EF, mas que apesar de sua contribuição, não fugiu a reprodução dos ideais conservadores.

2.4 TENDÊNCIA ESPORTIVISTA

A partir de 1964 até meados de 1985, a Tendência Esportivista ganha maior visibilidade na EF. Para entender esse fenômeno, é necessário que possamos compreender como se deu esse processo de esportivização na escola que ainda perdura até hoje.

O esporte, um dos mais importantes fenômenos sociais e culturais da sociedade, constituiu-se como um importante aliado ao regime, já que este o utilizava como forma de camuflar os eventos políticos que aconteciam no país. Neste período, a EF semelhante a outras áreas do conhecimento caminhava sobre fortes tensões políticas provenientes ao cerceamento do regime militar. Segundo Darido (2007)

O governo militar apoiou a educação física na escola objetivando tanto a formação de um Exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças oposicionistas. Assim, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo (p. 13).

Dessa forma, o esporte determina o conteúdo da EF, não é à toa que pessoas ainda hoje, associam a EF diretamente a prática esportiva apenas. Castellani Filho *et al* (2009) destacam entre essa determinação a mudança na relação de professor-instrutor e aluno-recruta para professor-treinador e aluno-atleta e a divisão das turmas por sexo.

Nesse período, a EF escolar encarna a ideologia de um modelo econômico em expansão, o capitalismo, reproduzindo nas aulas a lógica do mais forte, do mais apto, elegendo o esporte como conteúdo principal. Assim, há um fortalecimento do caráter tecnicista da aptidão física, do fazer prático, da valorização da performance.

Para Catellani Filho (2010), a presença tecnicista marcada pela Lei nº 5.540/68 5.692/71 reforça o caráter instrumental da EF, onde inicialmente se configurava no zelar pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho como forma de obter mão de obra adestrada e capacitada.

Além das escolas, as empresas também eram incentivadas a fomentar em seus funcionários as práticas desportivas. Esse interesse visava principalmente desviar a atenção da população nos acontecimentos políticos no país, para isso o governo investiu forte no nacionalismo, promovendo eventos, vinculando propagandas aos brasileiros e a nação.

Dessa forma, de acordo com Castellani Filho (2010, p. 91), “no que diz respeito ao Esporte, sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, as esperanças e frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorada”.

A copa do mundo de futebol de 1970, o programa federal Esporte Para Todos³ e a campanha “Mexa-se”⁴ são exemplos disso. Priore e Melo (2009) afirmam que naquele tempo o Brasil estava longe de ser uma potência no esporte. No entanto, nesse período o esporte significava poder seja ele econômico, político ou simbólico de uma nação. Assim, os projetos de esporte para todos, partia de uma premissa simples naqueles anos, colocar o Brasil como potência esportiva. Não por acaso duas “grandes potências” esportivas do planeta, que dividiam a hegemonia olímpica, eram também as duas nações que dividiam o poder político e econômico, Estados

³ Cf. Lino Catellani Filho, 2009, p. 91. Educação Física no Brasil a história que não se conta.

⁴ A campanha, a qual acontecia dentro das empresas, buscava dinamizar o setor produtivo, através de práticas desportivas, por considerar que trabalhadores mais preparados fisicamente produziam mais e melhor.

Unidos e União Soviética. Daí a necessidade investir maciçamente no esporte em todas as suas dimensões, uma vez que até a década de 60 essas iniciativas eram bastante escassas no Brasil. A ditadura Militar se encarregou de tratar o esporte como uma questão de Estado.

A marca deixada pela Tendência Esportivista reflete até hoje, embora a ideia de transformar o país em potência esportiva não tenha funcionado. No entanto, marcou a EF como sinônimo de esporte, muitas vezes, como prática única e desordenada na escola.

Em 1996, com a formulação dos PCNs e a proposta de um currículo unificado, é ressaltada a importância da articulação da EF entre o aprender a fazer, o saber por que se está fazendo e como relacionar-se nesse saber. Os PCNs trazem as diferentes dimensões dos conteúdos e propõe um relacionamento com grandes problemas da sociedade brasileira sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal.

Além disso, buscaram a contextualização dos conteúdos da EF com a sociedade em que estamos inseridos, devendo a EF ser trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, cidadania e autonomia.

Apesar de a EF surgir pela primeira vez no currículo escolar em 1961, por meio da promulgação da LDB, apenas em 1996 com a Lei n° 9394 essa configuração da EF como prática foi alterada, tornando-a como componente curricular. No entanto, como não definiu critérios para a organização do ensino, a mesma só adquiriu status de componente curricular obrigatório da educação básica com a Lei n° 10.328/01. Porém, para Brach e Almeida (2003) a questão da legitimidade da EF não será resolvida apenas por meio de dispositivos legais. Ela precisa obter a sua legitimidade no campo pedagógico, enquanto prática e disciplina acadêmica.

Após grandes avanços em sua trajetória até aqui compreendida, a EF teve sua prática ameaçada em 2016, em especial no EM, com a proposta de medida provisória (MP) n° 746. Segundo Metzner *et al* (2017), entre essas medidas há destaque para a obrigatoriedade de artes e EF apenas na educação infantil e no ensino fundamental, sendo facultada no EM. No entanto, manifestações e críticas vindas de professores, estudantes, pesquisadores e movimentos sociais, a MP n° 746 foi modificada e, em 2017, foi convertida na Lei n.º 13.415/17, mantendo a obrigatoriedade da EF no EM.

A autora ainda questiona a ideia de a EF ser contestada e mencionada na MP com o termo de “estudos e práticas” no EM, já que a mesma é amparada em toda a educação básica, pois destaca que isso abre precedentes para que os conteúdos sejam contemplados em outras disciplinas escolares, projetos extracurriculares ou grupos de treinamento esportivo, o que vem a descaracterizar a mesma como componente curricular, na qual é reconhecida pela LDB.

Além disso, reforça que a denominação “práticas” refere-se a procedimentos e atividades, retomando o passado utilitarista do movimento humano e fragmentando o conhecimento produzido marcado pelo saber executar, o que demonstraria uma ameaça ao espaço da EF no currículo do EM e um retrocesso nas conquistas obtidas ao longo das últimas décadas, como foi mencionado anteriormente.

Essas reflexões nos mostram que a história da legitimidade da EF está longe de uma definição final sólida. No entanto, não podemos deixar de mencionar que ela é importante em todos os níveis e modalidades de ensino, no caso de nosso estudo no EMI a cursos técnicos, dentro da EPT.

Contudo, é de suma importância que compreendamos as abordagens pedagógicas que surgiram nesse contexto, o que defendem, quais autores deram subsídios, a fim de buscar compreender a EF que tivemos, a que temos e a qual ainda poderemos vir a ter.

2.5 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Após a abertura política na década de 1980, a EF inicia o processo de reflexão acerca da sua identidade, novas abordagens pedagógicas surgem no cenário da EF escolar na perspectiva de romper os modelos tradicionais, tecnicistas e esportivistas até então vigentes na área. No entanto, a crítica excessiva a EF esportivizada chegou ao extremo. A abordagem recreacionista, ia de encontro a tudo o que já havia sido visto, no entanto, era muito perigosa por ser considerada solta demais quanto a sua prática, a partir do momento que alunos escolheriam o que queriam fazer. Darido (2007) faz algumas colocações importantes nesses aspectos

É preciso deixar claro que esse modelo não foi defendido por professores, estudiosos ou acadêmicos. Infelizmente, ele é bastante representativo no contexto escolar, mas provavelmente tenha nascido de interpretações inadequadas e das condições de formação e trabalho do professor (p. 14).

As diferentes abordagens tinham como objetivo de se opor ao modelo tecnicista esportivista, até então dominantes. Surgem então abordagens que buscam romper esses padrões entre elas: a Desenvolvimentista, Educação de corpo inteiro, Cultura Corporal, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória.

A história da EF mostrou que, ao longo de seu desenvolvimento, passou por diversos paradigmas, decorrentes de sua relação com questões econômicas, sociais e políticas que o Brasil desenvolveu durante o último século.

Entender as tendências vivenciadas pela EF e as propostas de abordagens que foram se constituindo, é necessário e importante como forma de compreender qual tendência somos reflexos e qual abordagem seguiremos para atingir o objetivo proposto. Dessa forma, além de obtermos professor e aluno crítico e reflexivo, também podemos compreender a situação na qual a disciplina se encontra atualmente, além de poder reconhecer e retirar de cada fase o que a mesma tem de melhor a contribuir na prática pedagógica e na formação do aluno.

Partindo disso, após a década de 80, surgiu a necessidade de buscar outros motivos que justificassem a presença da EF na escola para além da aptidão física e da busca de talentos esportivos. Assim, eram necessárias abordagens pedagógicas que propusessem resgatar a legitimidade e importância da EF na escola, fugindo das ideias higienistas, militaristas e esportivistas impregnadas exclusivamente na época. Vejamos a seguir as principais abordagens defendidas na época e que muitos professores seguem até hoje.

2.5.1 Desenvolvimentista

No Brasil, o modelo desenvolvimentista tem como seu principal defensor Go Tani, em seus trabalhos de 1987 e 1988 com colaboradores. Sua obra mais representativa dessa abordagem é “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. Em sua obra, Go Tani (2008) afirma:

A abordagem desenvolvimentista foi elaborada procurando apresentar à comunidade uma possibilidade de desenvolver a EFE tendo como base os conhecimentos acadêmico-científicos produzidos por uma área de investigação denominada de Comportamento Motor - mais especificamente Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e Controle Motor - conhecimentos esses referentes ao significado, ao mecanismo e ao processo de mudança do comportamento motor humano. A justificativa dessa fundamentação teórica era que esses conhecimentos são imprescindíveis para compreender crianças em movimento, diagnosticar

suas capacidades e definir linhas de ação em programas de atividades motoras com fins educacionais (p. 313).

Go Tani (2008) afirma que a abordagem nasceu baseada na realidade vivenciada pela EF onde na época era uma disciplina curricular sem uma definição clara de sua função, no contexto da educação escolarizada, sem uma identidade e com dificuldades de interagir com outras disciplinas curriculares e participar efetivamente das discussões e decisões do projeto pedagógico da escola. Além de ser uma disciplina, era carente de uma fundamentação teórica que fornecesse sustentação aos procedimentos didático-pedagógicos, ou seja, uma prática desprovida de um melhor embasamento acadêmico-científico.

Por conta disso, a abordagem foi elaborada com o intuito de desenvolver uma fundamentação teórica para a EF escolar, com ênfase nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau, através de uma proposta com objetivos, conteúdos e métodos devidamente delineados por faixa de escolarização.

Esta abordagem propôs a aprendizagem do movimento nas aulas de EF, tornando-se o principal objetivo da EF o oferecimento de experiências de movimentos adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento, sendo dessa forma, considerado o movimento como o meio e o fim das aulas “[...] a sua ideia central é oferecer a criança [...] oportunidade de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento [...]” (BRACHT, 1997, p. 78).

2.5.2 Educação de Corpo Inteiro

O maior defensor da abordagem Educação de Corpo Inteiro foi João Batista Freire com a obra “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física”, publicada em 1989. Essa abordagem também conhecida por muitos autores da área como construtivista, não é reconhecida pelo autor como tal, recebendo influências da área da psicologia, afirmando que Piaget aparece em seus escritos, mas não se constitui a base como referencial teórico, apesar de receber influências significativas.

Freire (1989) traz com sua abordagem a construção de uma sociedade mais justa, formando indivíduos mais generosos e amorosos, tendo pouco espaço com sentimentos relacionados ao preconceito, discriminação, violência. Assim, uma

importante ferramenta pedagógica para proporcionar tais aspectos é o desenvolvimento de práticas corporais lúdicas.

Desta forma, Freire (2009) recomenda que o professor se utilize de contexto do jogo, do brinquedo e da brincadeira para ensinar certos conteúdos. No entanto, deixa claro que

Durante realização de jogos de construção, jugo imprescindível que o professor converse com as crianças durante a realização das tarefas e ao seu final. Quanto a elaboração, ele atua como mediador das discussões como, desafiador de propostas, como auxiliar dos arranjos. Ao final, deve pedir que as crianças de cada grupo expliquem o significado das construções, cuidando para que mesmo os retraídos falem (p. 66).

Essas concepções nos mostram que essa abordagem se tornou como necessária, através de um ensino na EF que tenha como objetivo aproximar ao máximo os alunos do saber elaborado, universalmente produzido, acerca da cultura corporal.

Segundo Freire (2009), a abordagem Educação de Corpo Inteiro se baseia na motricidade humana, entendida como o conjunto de habilidades que permitem ao homem produzir conhecimento e se expressar. Tem como objetivo central ensinar as pessoas a conhecerem seu corpo, ou seja, terem consciência desse corpo, ensinando as habilidades que permitem as expressões no mundo. Parte do princípio de trabalhar, inicialmente, com a cultura dos próprios participantes, de modo a tornar, o conhecimento significativo, com a educação dos sentidos, educação da motricidade, educação do símbolo, através da metodologia do conflito, onde os sujeitos possam sugerir mudanças no conteúdo, criando o conflito entre o que se sabe e o que é preciso ser aprendido, além de permitir que todos participem do processo de construção do conhecimento.

O conhecimento desta abordagem nos permitiu utilizar seus princípios para a prática das atividades rumo à elaboração do produto educacional final, por permitir trabalhar assuntos de grande relevância para a sociedade, de forma lúdica, através dos jogos.

2.5.3 Cultura Corporal

A abordagem Cultura Corporal é tratada na obra “Da cultura do corpo”, publicada em 1995, que tem Jocimar Daolio seu principal representante. Essa abordagem discute a EF numa perspectiva cultural, na qual a considera como parte

da cultura humana. Ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelo homem ao longo de sua história. É nesse sentido que se tem falado atualmente de uma cultura corporal, ou cultura física, ou, ainda, cultura de movimento (DAOLIO, 1995).

Daolio (1995) entende que a EF é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em certos valores. Por isso, ele propõe uma EF plural, cuja condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos. Esta EF parte do pressuposto que os alunos são diferentes. Sendo eles diferentes e tendo a aula que alcançar todos os alunos, alguns padrões de aula terão que, necessariamente, ser reavaliados.

De modo geral, essa abordagem busca abarcar todas as formas da chamada cultura corporal e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos. Vale ressaltar que seu objetivo foge dos padrões de aptidão física dos alunos e não busca o rendimento dos mesmos. Os elementos da cultura corporal serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos alunos (DAOLIO, 1995).

2.5.4 Crítico Superadora

A abordagem Crítico Superadora compreende a EF escolar como uma disciplina que trata pedagogicamente de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal que visa à aprendizagem da expressão corporal como linguagem. Daolio (2004) afirma que a expressão corporal deve ser transmitida aos alunos e por eles assimilada, a fim de que possam compreender a realidade dentro de uma visão de um todo, como algo que é dinâmico e precisa de transformação, pois a mesma é tomada como linguagem, conhecimento universal e patrimônio cultural.

Castellani Filho *et al* (2009) propuseram uma nova forma de se trabalhar a EF, bem como um novo modelo de sistematização de conteúdos. Barbieri, Porelli e Mello (2008) afirmam que nesta abordagem as aulas de EF devem partir de conhecimentos que os alunos já têm sobre os conteúdos a serem trabalhados, das vivências e experiências já adquiridas. Não podendo ser descartada a realidade histórico-social a qual os alunos estão inseridos, de forma que as aulas proporcionem a estes uma leitura da realidade.

Em 2009, os autores republicam seu livro com a adição de um capítulo que versa sobre os limites e possibilidades dessa obra dezessete anos após o seu lançamento. No entanto, é válido ressaltar que essa abordagem não se limitou apenas nessa obra, ela também é expressa na continuidade de estudos dos autores do livro, de outros autores e na materialização de diversos estudos pedagógicos em todo o país.

Nessa abordagem, o texto retrata que, a função social passa da premissa de desenvolver a função pedagógica do aluno, se apropriando do conhecimento científico, confortando com o conhecimento que o aluno já adquiriu em suas vivências e experiências e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais entre outras.

Assim, o objeto do currículo neste tratamento é a reflexão do aluno, onde a escola ao se apropriar do conhecimento científico dará um tratamento metodológico de modo a facilitar a apreensão do aluno. A escola irá desenvolver a reflexão do aluno através da capacidade intelectual. Dessa forma, é impossível pensar a perspectiva curricular da EF de forma isolada. “A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade” (CASTELLANI FILHO *ET AL*, 2009, p. 30).

Essa perspectiva busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história pelas expressões corporais: jogos, danças, lutas, exercício físicos, esporte, entre outros, reflexões essas também instituídas com o objetivo de derrubar as tendências higienistas, militaristas e esportivistas impregnadas na época.

Contudo, a abordagem Crítico Superadora, baseada nos princípios da justiça social, busca em sua essência selecionar conteúdos da cultura corporal (dança, jogos, esporte, ginástica, lutas) e relacionar com temas sociais atuais (questões de gênero, preconceito, racismo, trabalho, saúde, meio ambiente), através de um resgate histórico desses conteúdos contextualizando com temas sociais, promovendo discussão, reflexão, constatação e criticidade da realidade dos fatos, promovendo discussão coletiva para tentar resolver problemas. No caso de nosso estudo, o desdobramento da pesquisa, através do produto educacional, nos utilizamos do esporte, através do futebol para trabalhar temas sociais.

2.5.5 Crítico Emancipatória

A abordagem Crítico Emancipatória na EF é uma proposta didática pedagógica com caráter crítico, a qual questiona o caráter alienante existente nas aulas de EF, baseadas na padronização das práticas esportivas. A abordagem, centrada no ensino dos esportes, propõe a libertação do aluno de uma visão unicamente individualista, competitiva e autoritária do esporte, transformando essa visão em uma visão pautada em valores e normas que assegurem a todos o direito a participação. Tem como objetivo ensinar através de atividades com movimento corporal, desenvolvendo competências como a autonomia tendo como conteúdo principal do trabalho pedagógico da EF escolar o movimento humano.

A EF, juntamente com seus conteúdos, busca fazer com que os alunos reflitam de forma crítica sobre suas vivências corporais. Dentro da concepção Crítico Emancipatória, segundo Kunz (2010), a atuação do professor de EF deve se preocupar para uma ação solidária e cooperativa, onde os alunos tenham compreensão dos diferentes papéis sociais que o esporte assume, fazendo com que sejam preparados para assumir estes papéis e entender os outros em papéis diferentes.

Com isso, a abordagem Crítico Emancipatória favorece o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente no aspecto do diálogo entre professor/aluno e aluno/aluno, pois esta concepção valoriza nas interlocuções, ou seja, nas aulas, as competências: objetiva, social e comunicativa.

Na Competência Objetiva, os alunos precisam receber conhecimentos específicos do saber humano, em especial da cultura do movimento, para agir com autonomia frente aos problemas emergenciais. Na Competência Social os alunos devem superar os problemas e conflitos do contexto em que estão inseridos, contribuindo para um agir solidário e cooperativo nas relações entre colegas e professores. Já na Competência Comunicativa os alunos devem se comunicar e entender os outros, por meio da reflexão crítica, através das linguagens corporais. (KUNZ, 2005).

Contudo, a abordagem Crítico-Emancipatória, possibilitará ao professor identificar e empregar durante todo o processo as competências: objetiva, social e comunicativa, nas quais não são desenvolvidas de forma fragmentada, ou seja, uma a uma de cada vez, mas sim de forma integrada, onde serão vividas durante todas as interlocuções, ampliando novas ações, assim como a cultura de movimento, a

interação e as linguagens, transformando a cultura de movimento dos alunos. Essa abordagem nos deu base para o trato com o esporte em uma perspectiva a qual vai para além do ensino e aprendizagem de técnicas e táticas, mas que permita ao aluno levar os conhecimentos e aprendizados adquiridos, através do esporte, para a vida.

Dessa forma, compreendemos que todas as abordagens são importantes e necessárias para a evolução da EF na escola. No caso de nosso estudo, não há como seguir um modelo isolado apenas, pois cada uma tem ideias, concepções e princípios que juntas atendem nossas perspectivas quando defende o exercício do movimento consciente, livrando-se de modelos opressores e coercivos, utiliza o esporte como um instrumento de transformação didática e pedagógica, baseada na transformação social e utilizando o jogo como recurso para isso, aspectos os quais consideramos fundamentais na busca para a FHI do indivíduo.

Partindo do conhecimento da história da EF no Brasil e de suas tendências predominantes na época, entre elas a esportivista que é a base da questão norteadora, foi possível compreender as abordagens pedagógicas presentes até hoje, que surgiram como forma de transformar a realidade da época. É necessário, a partir de agora, que conheçamos a história da EPT no Brasil, pois é nesse contexto que a EF será discutida e abordada nesse estudo.

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A história da educação profissional, no Brasil, inicia muito além de datas marcadas por acontecimentos, documentos ou leis de implantação. Essa atividade acompanha as práticas humanas, desde muito tempo, quando os homens repassavam seus saberes e conhecimentos profissionais através de uma educação baseada em observar, praticar e repetir gestos e afazeres.

Essas atividades, naquela época, baseavam-se na fabricação de utensílios, aprimoramento de ferramentas, instrumentos de caça, de defesa e demais artefatos e instrumentos que lhes servissem e facilitassem o cotidiano para melhor viver em comunidade, se defender no ambiente em que viviam, bem como enfrentar desafios.

“A relação entre educação e trabalho faz parte da história da humanidade. Os homens, ao contrário dos outros seres vivos, tecem relações sociais e com a natureza, para sua sobrevivência” (EGRE E LOPES, 2016, p. 1). Esse repasse de conhecimentos acontecia de forma natural e sem as ideologias de hoje do mundo capitalista.

Segundo Wittaczik (2008), apesar dos instrumentos rudimentares de produção que as sociedades se valessem, a mesma não seguia uma lógica de acumulação, a qual era uma ideologia marcante na perspectiva de mercado, e sim a lógica do erro e acerto, de repetições e de saberes que eram acumulados pela história e pela cultura.

Naquela época, a relação educação e trabalho acontecia de forma diferente de hoje, desde as intenções até as compreensões, pois, essas primeiras relações partiam inicialmente quando prevalecia o modo de produção comunal. Segundo Saviani (2007), neste modelo de produção não havia classes e tudo era feito em comum, os homens produziam e se educavam no mesmo processo. No entanto, quando o homem passa a se fixar na terra, que até e tão era o primeiro meio de produção, surge a propriedade privada, assim a apropriação da terra divide os homens em classes.

A partir disso, surge uma educação diferenciada onde a classe trabalhadora iria educar-se no próprio local de trabalho, aprender fazendo, produzindo sua existência e de seus senhores e a classe privilegiada que não precisava trabalhar teria uma educação escolar. Dessa forma, a história da escola terá o seu início com a divisão dos homens em classes, onde uma trabalha e a outra explora.

Esse desenvolvimento da sociedade em classes consumou a separação entre trabalho e educação, o que por vez refletiu a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. “A educação passa a ser considerada a mediadora desta nova ordem social, que traz uma nova configuração, ou seja, a divisão social do trabalho” (EGRE E LOPES, 2016, p. 3).

Segundo Tavares (2012), se para a parte da população mais favorecida a trajetória escolar se constituía quase sempre no acesso a uma educação básica propedêutica e no ingresso em cursos universitários, já para a parte menos favorecida, a qual era a grande maioria, restava como alternativa uma educação básica precária, associada, quando possível, à formação para o trabalho em cursos técnicos.

Com a atividade mercantil se descentralizando do campo e passando para a cidade, inicia o modo de produção capitalista, onde será rompido o caráter servil da idade média, a escola irá ser o ponto principal de busca por conhecimento.

A escola passará a ser o foco para a formação da mão de obra neste período. “Neste sentido, vai aparecendo o discurso da necessidade da “educação para o povo”, entre os pensadores da burguesia em ascensão” (EGRE E LOPES, 2016, p. 3). Colocá-los na escola era uma necessidade emergente para atender as demandas da industrialização.

A escola básica passa a ser generalizada a todos e não apenas a classe favorecida. No entanto, isso acontece de forma contraditória como afirma Saviani (2007), ao mencionar que isso só reforçou a diferença das escolas de elite destinadas à formação intelectual e as escolas de massas, as quais se limitavam na escolaridade básica ou dependendo do prosseguimento, ficavam restritas a determinadas habilitações profissionais.

Ainda dessa forma, alguns teóricos da economia política da época consideravam perda de tempo que a classe trabalhadora estivesse na escola, pois não estariam produzindo. No entanto, outros acreditavam que a instrução da escola estava ligada a uma tendência modernizadora e que os mesmos se inseriam mais fácil no modo produtivo. Dessa forma, não há como negar a divisão na escola entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Percebe-se até aqui, que a relação trabalho e educação estão atreladas desde muito tempo. Mesmo a escola sempre se colocando do lado intelectual das elites e os trabalhadores aprendendo no próprio local de trabalho como afirma Saviani

(2010), essas relações muito ainda tinham a se estreitar. E esse processo se intensificou com a revolução industrial, onde uma formação específica era de fato necessária, o trabalho manual dentro das fábricas passa a ser também um trabalho intelectual.

É neste momento que Saviani (2007) afirma que a revolução industrial também correspondeu a uma revolução educacional, pois a partir de agora com o avanço da maquinaria e a universalização da escola, a mesma era a forma principal e dominante de educação, onde a foi forçada a ligar-se de alguma maneira ao mundo da produção.

Com os avanços da revolução industrial, o que antes foi a mudança do trabalho manual para as máquinas, agora é do trabalho intelectual para as máquinas, aumentando o nível de uma qualificação geral, já que não podemos crer que as máquinas estão definitivamente ocupando o nosso lugar. Saviani (2007) é satisfatório em suas palavras quando afirma que as máquinas são apenas instrumentos que o homem utiliza para realizar atividades mesmo sendo elas complexas, amplas e prolongadas. Apesar de serem extensões dos braços e às vezes do cérebro humano é o homem que a domina e a controla, em última instância, continua sendo o homem um trabalhador. Seu trabalho continua sendo em comandar e controlar todo o complexo do que cria, mantendo-as ajustadas às suas necessidades e desenvolvendo-as na medida das novas necessidades que forem surgindo.

A partir disso, a história da EP passa a se consolidar como marco legal, no Brasil em 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566 09 com as escolas de aprendizes artífices, a qual se destinava ao ensino profissional primário e gratuito, ligadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Segundo Wittaczik (2008), com a propagação das escolas de Artes e Ofícios, as técnicas passaram a ser sistematicamente difundidas com o interesse de preparar as novas gerações para a continuidade dos ofícios, especialmente no século XVIII, quando a revolução industrial inglesa promoveu profundas alterações nas relações de produção e capital e, conseqüentemente, nas estruturas e modelo de educação que deveria suprir o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente.

A ideia era preparar mão de obra capaz de atender à demanda e servir à maior

produção de bens para o consumo de forma eficaz. No entanto, para muitos donos dos meios de produção da época, a escolarização dos operários se tornou um problema por muitos patrões acharem que era perigoso que eles aprendessem a ler e escrever, pois poderiam exigir seus direitos como salário justo e carga horária de trabalho adequada, ou seja, seriam críticos, reflexivos e conscientes.

Wittaczik (2008) destaca que foi com o Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que foi instituído oficialmente a EP brasileira através do Presidente da República Nilo Peçanha. O autor destaca que o mesmo foi visto como instrumento de capacitação ou adestramento para atender o desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, o mesmo tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora. Nesse decreto foi criado 19 Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o interesse de preparar as novas gerações para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. Nesse contexto, o ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.

O cunho assistencialista mencionado pelo autor refere-se ao parecer 16/99, do Conselho Nacional de Educação (CNE), onde a EP deveria “amparar as crianças órfãs e abandonadas”, diminuir “a criminalidade e a vagabundagem” e favorecer “os órfãos e desvalidos da sorte” (BRASIL, 1999). Somente em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde pública que passa a supervisionar as escolas de aprendizes e artífices.

De acordo com Tavares (2012), a associação da EP aos pobres, cegos, aleijados, ex-escravos, entre outros considerados “desvalidos”, se apresentava, de forma clara na concepção que se tinha sobre este ramo da educação por ocasião do seu surgimento.

O final dado ao término dos estudos dos aprendizes artífices merece ser destacado. Ao final do curso, os aprendizes não tinham o direito de prosseguir os estudos no ensino secundário ou em qualquer outro, pois deveriam ser aquilo que foram formados: alfaiates, marceneiros ou sapateiros (SOUZA, 2013)

A partir disso, muitos avanços ocorreram na EPT, no final da década de 30 e início da década de 40, com a promulgação, em 1937, da então nova constituição brasileira que tratou pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. É assinada a Lei nº 378. Souza (2013) ressalta:

Nesta Lei, no artigo 37, encontramos a mudança na denominação de "Escolas de Aprendizes Artífices" para "Lyceus Industriais/profissionais"; outra alteração que acompanha essa mudança de nomenclatura é a de que o ensino profissional será ministrado em todos os ramos e graus (p. 7).

Em 1942, através de uma série de leis, conhecidas como "Reforma Capanema", apresentam inúmeras modificações sobre o ensino no país. Segundo Canali (2009), essa reforma estruturou a educação brasileira nos níveis de educação básica e educação superior. Além disso, ajustou as propostas pedagógicas existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores, de acordo com as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho. Foram incluídos ainda uma série de cursos profissionalizantes para atender diversos ramos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, por isso, escolas e cursos começaram a se multiplicar com essa finalidade. No entanto, a conclusão desses cursos não habilitava para o ingresso no ensino superior.

Em 1942, o Decreto 4.127, de 25 de fevereiro, transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer formação profissional equivalente ao secundário. Segundo Egre e Lopes (2016), com o crescimento da industrialização brasileira as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em escolas industriais técnicas, com a oferta de formação profissional. No entanto, a história da educação brasileira é marcada, desde muito tempo, por lutas educacionais democráticas, como a defesa da escola pública para todos, inclusão de conteúdos de cultura geral e de ciência nos currículos dos cursos de EP, bem como a equivalência da EP aos cursos da educação escolar geral.

De acordo com Canali (2009), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, foi a instituição destinada a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país. No entanto, essas formações aconteciam com um ensino ministrado de forma rápida, com formação mínima e com um caráter de formar apenas aprendizes menores de estabelecimentos industriais.

As décadas de 30 e 40 deram impulso ao processo de industrialização no Brasil. No entanto, apenas na década de 50 que o setor industrial alavancou de fato quando empresas multinacionais se instalam no país. O Brasil torna-se dependente do capital internacional que passa a requisitar investimentos na qualificação de mão-de-obra, com base na teoria do Capital Humano. Ocorre ampliação da Rede Federal

e o estabelecimento de acordos internacionais, para impulsionar a expansão da oferta de EP (TAVARES, 2012).

Entre 1956 e 1961, com o governo de Juscelino Kubitschek, a relação entre Estado e economia são marcantes, o objetivo nesse período é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país, crescer 50 anos em 5. Em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.

Canali (2009) afirma a Lei 1.826/1953 permitiu o direito de ingresso em qualquer curso superior a todos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer dos ramos de ensino observando-se exames de adaptação. Segundo a autora, surge então pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio. Entretanto, foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que foi manifestada a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, extinguindo, assim, a discriminação contra o ensino profissional por meio do que se chamava de equivalência plena, colocando-se, formalmente, um fim na dualidade de ensino.

No entanto, é válido ressaltar que essa dualidade na prática não acabou, pois os currículos se encarregavam de manter na prática já que o mesmo se voltava para a continuidade dos estudos privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior. Ainda não seria de fato a hora de colocar um fim a segregação entre educação técnica e educação intelectual.

Tavares (2012) destaca que a Lei nº 4.024/61 representou a primeira tentativa de equivalência entre ensino técnico e ensino propedêutico, com a lei, egressos do ensino secundário do ramo profissionalizante também poderiam acessar ao ensino superior. No entanto, não seria de fato uma equivalência, pois, um egresso de curso técnico poderia prestar exames apenas para cursos superiores relacionados à sua formação técnica, enquanto aqueles que cursavam o ensino propedêutico podiam escolher livremente qual carreira seguir, a dualidade permanecia.

Posteriormente surge a Lei nº 5.692/71 com o discurso de uma escola única para ricos e pobres, sendo obrigatória a profissionalização dos estudantes do ensino secundário. Porém, a falta de condições materiais para concretizar tal objetivo fez com que esta lei ampliasse ainda mais as diferenças entre as escolas de ricos e pobres e a distância entre educação propedêutica e profissional, mais uma vez a

dualidade se mantém.

O autor ainda afirma que algumas instituições de ensino que antes desta lei já haviam se especializado na oferta de cursos técnicos conseguiram oferecer educação de qualidade, outras continuavam a ofertar ensino propedêutico disfarçado de profissionalizante. No entanto, a grande maioria não deu conta de atender a nenhum dos propósitos do ensino secundário, nem propedêutico, nem profissionalizante. Mesmo sem admitir formalmente o fracasso da Lei nº 5.692/71, o Estado resgata a possibilidade das escolas fazerem a opção entre a oferta de ensino propedêutico ou técnico-profissionalizante, por meio da Lei nº 7.044/82. Apesar de anunciada, a criação de uma escola única para todos, que unificasse educação propedêutica e profissional não se concretizou neste período.

Apenas em 1971, houve uma grande reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/1971, através da tentativa de estruturar a educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos. No entanto, essa reforma se fundamentava em um projeto de desenvolvimento do Brasil centrado em uma nova fase de industrialização que necessitava de mão-de-obra qualificada para atender o crescimento. (CANALI, 2009)

A partir de 1978, o governo propõe a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), começando por Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Primeiramente a rede pública profissional de ensino passa por um processo estagnação, terceirização de serviços, além de algumas tentativas de privatização do ensino público.

Em 1994, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET. “A prioridade do Governo FHC foi o investimento da educação fundamental, reduzir gastos públicos, inspirado nos princípios neoliberais, com forte influência dos organismos internacionais”. (EGRE E LOPES, 2016, p.8). Durante o governo FHC, o decreto 2.208/97 impôs restrições na organização dos currículos, o que fez retornar a dualidade explícita ao EM, ao tornar obrigatória a independência entre ele e o técnico.

Em 1996, a nova LDB nº 9.394, assume o EM como a última etapa da educação básica, onde se prevê a consolidação e o aprofundamento do ensino fundamental e o reconhecimento àqueles que concluírem o curso básico, do ingresso no Ensino Superior. Canali (2009). A lei dispõe sobre a EP em capítulo

único

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (BRASIL, 1996).

Partindo dessa compreensão, não podemos deixar de mencionar a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura onde Pacheco (2012) parte das definições de que trabalho é a primeira forma de mediação entre produção de existência e objetivação da vida humana. No seu sentido ontológico ele é o ponto de partida para a produção de conhecimento e de cultura pelos grupos sociais.

Já a ciência, parte da integração entre conceitos e métodos que irão permitir que os conhecimentos fossem passados para outras gerações, podendo tanto ser questionados e superados ao mesmo tempo em que construídos novos. Tecnologia, devido o nascimento da ciência moderna, é definida pela relação entre conhecimento científico e produção. E, por fim, a Cultura, como os símbolos, as representações, os significados que poderão refletir criticamente sobre os padrões culturais onde se constituem as normas de conduta de um grupo social.

Com o Decreto-Lei nº 2.208/1997, a estrutura da EP foi organizada, no seu artigo 3º, I, II e III, em três níveis: o Básico que se destinou à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia; o Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do EM; e o Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado aos alunos oriundos do EM técnico (CANALI, 2009).

Percebemos assim que o ensino técnico continuou com um caráter de complementação ao EM, ficando a critério do aluno realizar essa etapa de duas formas, concomitante ao EM, em escolas diferentes, ou na mesma escola, porém com matrículas e currículos distintos; ou Subsequente, ou seja, após a conclusão do EM. O resultado disso é a continuação de fragmentação e dualidade do ensino técnico.

Na primeira década do século XXI, o Estado adota medidas contrárias ao governo anterior, retomando os investimentos nas Instituições Federais de Ensino. Para Tavares, “o governo Lula, que foi sucedido pela Presidenta Dilma Rousseff, foi

marcado pelo grande volume de programas sociais voltados às camadas mais pobres da população” (2012, p.9).

A primeira medida do governo Lula foi revogar o decreto nº 2.208/97 e implantar o decreto nº 5.154/04, que permitiu a integração entre o ensino médio e o técnico, apontando como uma nova possibilidade de oferta de um ensino unitário surge então o EMI⁵, com a missão de vencer a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre EM e EP, de forma a promover a integração da formação básica e profissional de forma unitária no mesmo currículo. Integrar a educação geral e a profissional pressupõe unir o saber (ciência) e o fazer (técnica). Egre e Lopes (2016) afirmam que a revogação do decreto nº 2.208/97 e a implantação do nº 5.154/04 foi um avanço para o Brasil, no momento que alavancou um processo de superação da dualidade explícita.

Além de criar novas unidades de ensino, em 2008, inicia-se o processo de reformulação da rede federal. A Lei nº 11.892/08 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e, ao mesmo tempo, cria os IFEs. Apesar de historicamente ofertarem o Ensino Técnico-Profissionalizante, estas novas instituições passam a concorrer com as universidades federais na oferta de ensino superior público e gratuito.

O diferencial em relação às universidades, segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), é a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico (TAVARES, 2012. p.9).

O papel da EP, segundo o autor, era de promover, através do ensino, pesquisa e extensão o desenvolvimento do país em sintonia com as demandas dos Arranjos Produtivos Locais. Formar professores que pudessem suprir a carência de profissionais habilitados enfrentada pela educação básica, sobretudo na área de Ciências e formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional.

Com a Lei nº 11.195/05 que possibilitou a retomada da expansão da rede, o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva lançou o Plano de Expansão da

⁵ Este tema será abordado com mais especificidade a seguir.

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o qual ficou dividido em três fases.

A Fase I, lançada em 2005 (MEC/SETEC, 2010), anunciou a construção de 64 novas unidades. Neste primeiro momento, estão previstas 37 novas Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs, 9 novas autarquias, além da federalização de 18 novas escolas que não pertenciam à rede federal (MEC/SETEC, 2011b). Essa fase tinha como objetivo a implantação de Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados que ainda não possuíam essas instituições além de criar outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho.

A Fase II, iniciada em 2007, com a logomarca “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” (MEC/SETEC, 2011a), previu a criação de mais 150 novas unidades de ensino, somadas a outras 64 já contabilizadas na Fase I, atingiriam o total de 214 anunciados pelo governo Lula e 354 no total, já contando com as pré-existentes. Nesta etapa surge o IFPA Campus Abaetetuba, lócus da pesquisa.

A fase III surge em 2011 dando sequência à expansão da Rede Federal agora não mais pelo presidente Lula e sim no governo de Dilma Rousseff, criando mais 60 novas unidades. No Governo Dilma (2011 a 2014), foi a fase que apresentou maior crescimento de escolas da rede, com 208 unidades inauguradas, bem como maior dotação orçamentária.

Nesse mesmo ano de iniciação a fase III de expansão surge por meio da Lei 12.513 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o qual sofre críticas por parte de políticos e profissionais da educação, sobretudo pela possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada.

Segundo Wittaczik (2008), atualmente a formação profissional em nosso país acontece em escolas públicas e privadas. Para o autor, a que alcança o maior sucesso é aquela que oferece, ao mercado de trabalho, profissionais completos, não só que conheçam as tecnologias utilizadas pelas empresas, como também apreendam as novas tecnologias que surgem. É neste contexto que se encontram as escolas de EP, a qual tem a responsabilidade de gerar saberes coletivos e flexíveis, sintonizados com as novas bases e nova forma de organização produtiva, fundadas na produção e difusão de inovações de cunho tecnológico, marca presente no fechamento do século XX e identidade deste novo século.

Com toda a evolução da Rede Federal e a criação de inúmeros institutos, surge também a proposta do EMI que abordaremos a seguir.

3.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO

O EM, por suas características, pode vir a ser a fase mais complicada e decisiva na vida do aluno, pois é nela que ele busca se encontrar como futuro adulto, onde um turbilhão de decisões se faz presentes em tão pouco espaço de tempo. Assim, esse EM precisou ser significativo para o aluno, de forma que ele possa compreender todos os conhecimentos como um todo e não como partes específicas, isoladas.

Kuenzer (1997) afirma que o ensino de nível médio se destaca dos demais como o nível de mais difícil enfrentamento ao longo da história da educação brasileira, em decorrência da sua dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho.

Segundo Gameleira e Moura (2018), a palavra “integrado”, no sentido da expressão “ensino médio integrado à educação profissional”, no conteúdo e forma de sua proposta contribuem para a superação da dualidade estrutural existente entre o “saber” (ensino médio) e o “fazer” (educação profissional), sendo pois um grande desafio a ser cumprido pela proposta de ensino em questão.

A partir desta compreensão, acerca da real finalidade dessa etapa da educação básica e de como buscar resolver ou minimizar a dualidade da educação existente até hoje, Ciavatta e Ramos (2012) apresentam a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores.

A compreensão de tais autores baseia-se nos princípios de não termos uma educação só para o trabalho manual para os menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. E sim uma educação unitária onde todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2009). Dessa forma, teríamos assim o EMI de natureza mais humanística e com princípios amplos em geral.

Com a revolução tecnológica em curso e com a economia atual do país, o jovem de hoje precisa aprender a buscar informação, processá-las, resolver problemas, aplicar conhecimentos, através de um ensino que seja significativo não só para a sua formação profissional, mas, também para a vida.

No entanto, Ramos (2009) destaca alguns critérios relevantes para que se tenha de fato uma educação integrada, entre eles o princípio de que uma educação precisa ser politécnica, não estamos falando o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas, e sim que ao mesmo tempo em que propicie aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho, e esse trabalho deve ser visto no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica.

Dessa forma, a autora apresenta dois pilares fundamentais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dualista, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.

Essa concepção desmonta as outras concepções de EM onde o sujeito não era a preocupação principal no processo, uma vez que, em nenhuma das perspectivas já existentes, os projetos de EM e de EP estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade.

Para isso destacamos os três sentidos da educação integrada defendidos por Ramos (2009): o primeiro sentido é a formação omnilateral cuja formação humana integral é pautada em todas as dimensões da vida que estruturam a prática social no processo formativo. Onde se destaca o trabalho, a ciência e a cultura.

O segundo sentido refere-se quanto à indissociabilidade entre EP e educação básica, onde se considerarmos os problemas sociais e a emergente necessidade de qualificação e emprego a classe menos favorecida não pode esperar terminar o ensino médio para depois tentar uma qualificação.

O terceiro sentido refere-se à integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, de forma que conteúdos não sejam aplicados de forma isolada e sim interligados com outros conhecimentos. Dessa forma, ao invés de mantermos a separação entre geral e específico, de ficarmos vinculados aos guias

curriculares e/ou livros didáticos, vinculemos os conhecimentos.

Assim, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que a integração do EM com o ensino técnico é uma necessidade emergente conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores, da classe menos favorecida. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no EM, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes.

Segundo Resolução n°6, de 20 de setembro de 2012, que enfatiza os princípios e critérios que devem ser observados pelas instituições de ensino públicas e privadas para organizar e planejar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), destacamos entre os inúmeros princípios algumas ênfases consideradas superiormente relevantes por se tratarem do processo educacional formativo diretamente voltado aos sujeitos.

Entre esses princípios estão: a relação e articulação entre a formação desenvolvida no EM e a preparação para o exercício das profissões técnicas; a articulação da educação básica com a EPT; a indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem. Começo por esses caminhos por compreender a suma importância da FHI como uma das principais categorias que sustentam a EPT.

Além disso, destaco ainda o trabalho como princípio educativo, por promover a integração entre ciência, tecnologia e cultura; a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade assegurada no currículo e na prática pedagógica; a articulação com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem; o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades e das identidades de gênero e étnico-raciais; e das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.

A resolução ainda aponta que o currículo da EPTNM deve proporcionar aos alunos que os mesmos tenham consciência da relevância em sua formação do diálogo com os diversos campos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, nos mostrando assim a indissociabilidade entre todos e do trabalho como princípio educativo; que possam compreender e discutir as relações sociais de produção e trabalho, que possuam recursos para exercer sua profissão com competência; que

possuam o domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso o qual está inserido; que vivenciem diferentes situações de práticas de estudo e trabalho e tenham conhecimento de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação e tantos outros elementos fundamentais para a sua formação integral.

Gameleira e Moura (2018) esclarecem que não é fácil a travessia do EMI. No entanto, a mesma deve ser assumida, porém sem perder de vista seu caráter eminentemente político. É importante retomar e compreender o legado e a força das lutas sociais dos anos 1980, pois será apenas com organização e luta que as condições necessárias para a implementação do EMI – formação docente inicial e continuada, escolas estruturadas, concursos públicos etc., serão mantidas, conquistadas, ou mesmo reavidas.

Desta forma, mesmo com essa proposta da resolução, a dualidade da educação ainda está longe de ser superada, as escolas que oferecem a educação integrada ainda são insuficientes para a demanda. No entanto, os caminhos começaram a ser traçados e ainda há muito que percorrer para que de fato essa educação aconteça. É preciso que alunos, servidores, gestão saibam em qual escola estão inseridos e qual o propósito dela na atual realidade.

Discutiremos a seguir, o papel e a visão da EF no contexto da EPT de forma a compreender a contribuição que a mesma possa vir a ter. Desta forma, discutiremos as bases que dão sustentação para a EPT em sua totalidade, trabalho como princípio educativo e politecnia. Nesse sentido, daremos destaque a qual será a base maior para este estudo, a FHI.

3.2 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Ao falar sobre o trabalho como princípio educativo, precisamos considerar a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Para isso, se faz interessante compreender o que cada uma dessas categorias abrange para poder compreender de que forma elas juntas formarão o trabalho como princípio educativo, uma das principais características que orientam a EPTNM.

Pacheco (2012) parte das definições de que Trabalho é a primeira forma de mediação entre produção de existência e objetivação da vida humana, no seu sentido ontológico ele é o ponto de partida para a produção de conhecimento e de

cultura pelos grupos sociais. A Ciência, parte da integração entre conceitos e métodos que irão permitir que os conhecimentos sejam passados para outras gerações, podendo tanto ser questionados e superados ao mesmo tempo em que construídos novos. Tecnologia, devido o nascimento da ciência moderna, é definida pela relação entre conhecimento científico e produção. E por fim a Cultura, como os símbolos, as representações, os significados que poderão refletir criticamente sobre os padrões culturais onde se constituem as normas de conduta de um grupo social.

A partir dessa compreensão, o autor deixa claro que o trabalho como princípio educativo não sugere e nem pressupõe a ideia de aprender fazendo nem sinônimo de que se deve formar para o exercício do trabalho, ele estabelece considerar que o ser humano é quem produz a sua realidade, onde se apropria dela e pode transformá-la. Sendo assim, o trabalho como princípio educativo na EPTNM não se restringe a apenas formar para o mercado de trabalho, mas proporcionar a compreensão das dimensões sócio-produtivas das sociedades moderna, com as conquistas ou não, habilitando as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, mas nunca se resumindo a elas.

Apesar do trabalho no seu sentido ontológico ter a sua finalidade atribuída pela LDB no EM e, em especial na educação profissional, é o princípio educativo a medida que permite compreender todo o processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos para mudar e transformar a realidade se faz necessário compreendê-lo no seu sentido histórico, pois o mesmo como categoria econômica é princípio educativo quando coloca exigências específicas para o processo educacional, onde visa que todos os membros da sociedade façam parte do trabalho socialmente produtivo.

De acordo com Pacheco (2012), ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas.

A partir desta afirmação e das reflexões feitas, compreendemos que o trabalho como princípio educativo está inserido na EPTNM por está diretamente ligado a história e permanência da produção científica, bem como possibilidade de compreender o mundo e o mercado de trabalho em todas as suas instâncias, o domínio das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não apenas o adestramento em técnicas produtivas, a fim de estarem em seu exercício aptos a

possuir uma visão crítica da realidade a fim de transformá-la. O trabalho como princípio educativo é enxergado não apenas como a possibilidade de formar técnicos especializados, mas também de politécnicos, outra grande categoria que sustenta essa educação.

3.3 POLITECNIA

Para discutirmos a politecnia, como uma das dimensões que sustentam a EPT, é necessário primeiramente mencionarmos o breve contexto histórico do porquê de sua origem, para isso faremos uma breve contextualização de sua relação com o trabalho.

Partindo do princípio de que o homem tem a sua existência humana definida pelo trabalho podemos dizer que toda e qualquer relação do mesmo com o mundo e a sociedade tem a sua influência pelo trabalho. À medida que a humanidade foi evoluindo e mudando os seus modos de produção, a humanidade trabalhou e produziu de forma diferente, o modo de produção comunal, feudal e capitalista mostram essas reflexões.

Saviani (2003, p.133) afirma que “esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência”.

Ainda segundo o autor (2003), a sociedade moderna, desenvolvida a partir do marco do capitalismo, transforma a todo o tempo as técnicas de produção e incorpora os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria.

Essa realidade toma outros rumos, a partir disso, há uma necessidade de que a educação fosse ofertada e generalizada a todos, onde todos pudessem dominar a escrita e os códigos, e será a partir disso que haverá a universalização da escola. No entanto, não da forma esperada, as escolas fragmentam os conhecimentos em aprendizagens específicas e restritas.

Ao destacar na estrutura do currículo da escola elementar o domínio das ciências naturais, ciências sociais, linguagem e matemática, enfatiza que o princípio que norteia esse processo é o trabalho (SAVIANI, 2003). Logo, compreender como o trabalho está organizado na sociedade, como ele se desenvolve e quais os

processos passados por ele, nos fará entrar no mérito do que vem a ser a politecnia. “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p.136).

Partindo dessa contextualização breve, vale apresentar as críticas de Nosella (2007) quanto ao termo politecnia, no qual ele menciona não ser apenas de natureza semântica, mas também históricas e políticas. Para o autor, a expressão não traduz semanticamente as necessidades da educação da sociedade atual. Essa expressão ao nos remeter a ideia inicial de “muitas técnicas”, nos faz compreender a posição do autor quando afirma que o termo “politécnico” é interpretado pelo senso comum com o mesmo sentido que encontramos nos dicionários.

Saviani (2003), por sua vez, não deixa de mencionar que o termo de fato poderia emitir o entendimento de muitas técnicas, porém ressalta que a noção de politecnia não tem nada haver com essa visão, e enfatiza que o termo está preservado na tradição socialista. Ainda destaca que politecnia refere-se ao domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, não se trata de um trabalhador ser adestrado a saber realizar apenas uma parte da tarefa e sim o todo, tendo um desenvolvimento multilateral, dominando todo o processo produtivo. Trata-se de unir o trabalho manual ao intelectual, onde os mesmos possam ter o conhecimento de diferentes especialidades e sua relação com a sociedade moderna.

Contudo, compreendemos que é preciso destacar que a EPT surge mais do que apenas formar para o mercado, sua dimensão abrange também inserir o indivíduo na sociedade e no trabalho de forma emancipatória e consciente.

3.4 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A FHI ou Omnilateral se constituiu como uma das categorias principais que sustentam a EPT e, é a partir de seus princípios que este estudo será permeado. Quando tratamos da FHI, faz-se necessário compreendê-la como uma formação que integre todas as dimensões da vida, dimensões essas que partem da perspectiva do trabalho, da ciência, e a cultura. Dessa forma, essa FHI não se refere à junção de várias partes, mas a completude, onde várias partes no seu todo formam a unidade total, relevante e indispensável, o que já nos faz compreender que trabalho, ciência

e cultura estão interligados entre si.

A fim de melhor compreender esses caminhos, Ramos (2009) parte de alguns pressupostos: primeiro que devemos compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo para satisfazerem suas necessidades e que assim produzem conhecimento; segundo que a realidade concreta é uma totalidade advindas de múltiplas relações. Reforçando assim a concepção de que trabalho, a ciência e a cultura são indispensáveis por serem indissociáveis da formação humana.

Partindo dessa premissa, a autora define ainda três dimensões da seguinte forma: O trabalho, por ser a primeira relação no processo de produção de existência e objetivação da vida humana, sendo ele compreendido como realização humana e prática econômica; a ciência como os conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho, os quais poderão ser passados de geração pra geração ou superada e ultrapassada, gerando novos conhecimentos e a cultura que pressupõe valores, normas e comportamentos que nos orientam e nos conforma na sociedade. Essas três dimensões reforçam a FHI, formando um todo.

Através disso, é preciso destacar que a FHI busca promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais, sociais, econômicos e ambientais, e não somente o acesso a conhecimentos específicos isolados e acabados. No entanto, essa disparidade entre conhecimentos específicos e conhecimentos gerais são frutos com as histórias de luta das classes no capitalismo dividida entre os que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho, como mencionamos no início deste estudo e reforçada por Ramos (2009) ao afirmar que a escola unitária expressa a ideia de uma educação para todos e não só uma educação voltada para o trabalho manual para as classes menos favorecidas, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para as elites.

No entanto, a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura precisa está integrada aos processos formativos, pois todos formam uma unidade a qual contribui significativamente para a FHI, contribuindo na sustentação da EPT.

A partir desta reflexão, entendemos que inúmeras são as possibilidades de se construir um projeto de EM que contemple a FHI, no entanto, é preciso que haja a superação da sua histórica vinculação voltada apenas para o capitalismo, passando a centralizar o educando como o ator principal dessa etapa da educação, retirando o mercado de trabalho do foco do processo e colocando os sujeitos. Ramos (2005, p.

6) deixa isso em evidencia quando afirma que “[...] É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desfoque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.”

É nesse momento que precisamos analisar e refletir a identidade do EM, com a finalidade de que possam desenvolver os sujeitos para compreenderem o mundo e a partir disso construir de forma consciente seus projetos de vida, de acordo com suas necessidades e especificidades, sempre em busca da emancipação humana e por meio da transformação social.

Além disso, há uma necessidade emergencial em compreender que a EP e a educação básica são indissociáveis. Os estudantes, nesse momento de vida educacional, estão à frente de diversas situações, inserção social, sobrevivência econômica, perspectiva de mudança no cenário onde vive e desenvolvimento pessoal, onde não se pode esperar concluir os estudos para depois procurar a qualificação profissional, a classe trabalhadora não tem esse privilégio.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) em suas reflexões, afirmam que a integração entre conhecimentos gerais e específicos seja construída de forma contínua ao longo de sua formação sob os eixos de trabalho, ciência e cultura, e apresenta um possível desenho de currículo integrado. Destacamos alguns critérios como, problematizar fenômenos como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológicas, econômica, histórica, social, ambiental, cultural, entre outros; explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e colocá-las nos respectivos campos da ciência e de campos distintos do saber; situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e da apropriação tecnológica, social e cultural; a partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas.

Entender as possibilidades de se construir um projeto de EM que contemple a FHI onde o educando seja o foco nos reflete a necessidade de encontrar uma identidade para o EM, bem como entender que educação básica e EP não se separam, assim como os conhecimentos específicos dos conhecimentos gerais, pois os mesmos formam uma totalidade. É preciso compreender a importância de se aplicar na prática a concepção de que os educandos precisam aprender a produzir a

vida mesmo estando envolvidos no mercado de trabalho, através de uma visão crítica, podendo mudar a realidade a qual pertencem.

3.5 O ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

O EMI busca fugir de padrões mecanicistas e tecnicistas, no entanto, a própria EF foi marcada por esses padrões como vimos anteriormente, através de práticas, militaristas e esportivistas preocupadas apenas com o saber fazer prático. No entanto, atualmente não se pode mais ministrar aulas da mesma forma que antigamente, os alunos e as concepções mudaram.

A LDB nº 9394/96 aponta, entre as finalidades específicas do EM, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, o prosseguimento dos estudos, o preparo para o trabalho e a cidadania, o desenvolvimento de habilidades, como continuar a aprender e a capacidade de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento, o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando teoria e prática.

Atualmente, ainda comumente se vê a EF limitada aos fundamentos do esporte, onde os alunos possuem rejeição a outros conteúdos que não sejam de cunho esportivo, além de não terem interesse ou oportunidades de compreender o ensino do esporte sob um olhar amplo, crítico e reflexivo. Essas marcas fruto da tendência esportivista muito difundida no Brasil na década de 70 precisa ser superada. No entanto, não podemos deixar o esporte ser o vilão da história, ele precisa ser ressignificado.

O esporte da escola e o esporte de rendimento é um tema que desde muito tempo foi alvo de debates e discussões na área de EF. Havia aqueles que defendiam o esporte como a formação de atletas e aqueles que o viam como a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento do cidadão. No entanto, nenhum dos dois fatores se exclui, pois o esporte é uma importante ferramenta de educação e de rendimento, onde o aluno pode buscar esse rendimento por meio de aulas planejadas, criativas, surge o papel do professor e de um planejamento estratégico da escola.

É muito comum ouvirmos de alunos que determinados conhecimentos não servirão para a vida dele. Frases como “No que Teorema de Pitágoras vai influenciar na minha vida?” ou então “Pra estudar a revolução francesa?” são tipicamente faladas por alunos que muitas vezes não conseguem ver aplicabilidade na sua vida como um todo daquele determinado conteúdo. Na EF não é muito diferente, durante muito tempo a operacionalização da disciplina se deu de forma em aprender e reproduzir, fazer exclusivamente na prática, baseada em repetições e com pouca preocupação nos processos pedagógicos, onde na maioria das vezes não se tem associação com a vivência e relevância na vida do aluno.

Nista-Piccollo e Moreira (2012) listam algumas razões para isso entre elas podemos destacar: o ensino da EF se restringir a um saber fazer prático de execução de atividades, com movimentos padronizados e copiados, não se preocupa com o contexto e nem com a razão dessa prática está acontecendo; a EF é carente de um planejamento adequado o que não permite observar uma sequência de conteúdo, não partindo de conhecimentos já existentes dos alunos; os alunos não têm clareza do conhecimento estruturado da EF a não ser quando são exercícios localizados ou práticas esportivas, mas sem muitas interrogações; somado a tudo isso um dos grandes fatores, principalmente associado ao EM, está à falta de motivação dos adolescentes para a prática de exercícios bem como as expectativas dos pais, os quais acham que os filhos não devem “perder tempo” e devem focar exclusivamente no vestibular.

Não podemos negar que a falta de planejamento das aulas, conteúdos repetitivos, ausência de avaliações, vivências enfadonhas ou com pouco significado para a vida permite que muitos alunos tenham preconceito com a disciplina, o que faz com que muitos compreendam que a mesma não é um componente curricular ou é menos importante. No entanto, essas e outras dificuldades precisam ser vencidas.

Após essas reflexões e por considerar que todo o jovem tem o direito a prática esportiva consciente, crítica e reflexiva dentro e fora do ambiente escolar, iremos tratar o esporte a partir de uma perspectiva que leve o conhecimento para a vida, através de uma mudança didática, conceitual do seu significado e do trabalho com o esporte na escola. A intenção não é que o esporte seja trocado ou abolido das aulas de EF, até mesmo porque sabemos de sua importância e não podemos fugir desse fenômeno considerado um dos mais importantes da sociedade atual. Como afirmam Nista-Piccollo e Moreira (2012, pág. 13) “Conhecer e praticar esportes possibilita

reconhecer princípios éticos, valores educacionais, regras de convivência, aquisição e manutenção da saúde, enfim, viver humanamente mais e melhor”.

A seguir iremos abordar o fenômeno esportivo através do seu histórico, classificação e definição.

3.5.1 O Fenômeno Esportivo.

Para iniciarmos essa reflexão é importante compreendermos a origem do termo esporte, bem como sua história, especificações e mudanças até os dias atuais.

Para Tubino (1999) o termo esporte teve sua origem no século XIV quando navios se ancoravam nos portos e os marinheiros usavam a expressão “desportar-se”, que significava sair do porto, para explicar seus passatempos o qual incluía a prática de atividades físicas, daí a relação com desporto e esporte. Apesar de existir os dois termos, ambos atualmente têm o mesmo significado, porém, no Brasil o termo esporte é predominante, já o termo desporto é mais usado em Portugal.

Ainda segundo Tubino (1999, o esporte é considerado um dos fenômenos sócio-culturais mais importantes neste final do século XX. Muitos autores divergem entre aqueles que acreditam que o mesmo faz parte da dança e recreação, outros defendem que são atividades que envolvem esforço físico rigoroso e competitivo e a enciclopédia britânica o coloca como uma atividade recreativa ou de competição.

Barbanti (2006) o classifica como

[...] uma atividade competitiva institucionalizada que envolve esforço físico vigoroso ou o uso de habilidades motoras relativamente complexas, por indivíduos, cuja participação é motivada por uma combinação de fatores intrínsecos e extrínsecos (p. 57).

Nista-Piccollo e Moreira (2012) consideram a prática esportiva como sendo a execução de um exercício físico sistematizado onde há regularidade, controle e intencionalidade, ou seja, o fenômeno esporte tem uma compreensão plural, ampla, ligada a história da própria EF, mas também presente em outras manifestações corporais.

Compreendemos a partir dessas reflexões que o esporte dentro das aulas de EF deve contemplar e buscar ensinar o aprendizado de técnicas, táticas, regras básicas das modalidades esportivas, porém o mesmo não pode e nem deve se limitar exclusivamente a isso. A prática docente de ensino do professor deve

apresentar estratégias e possibilidades onde os alunos tenham a oportunidade de ter uma análise crítica das inúmeras modalidades esportivas e também do fenômeno esportivo, que é bastante presente em nossa sociedade.

Castellani Filho *et al* (2009) destacam que sendo o esporte uma produção histórico-cultural, é subordinado aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista, assim, não pode ser desvinculado das condições referentes a ela, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. Porém, os alunos precisam conhecer os bastidores desse fenômeno esportivo tendo consciência de sua complexidade, conhecer a evolução histórica, buscar outros sentidos a ele, vivenciar novas formas, compreender a influência da mídia e do mercado e ter uma aprendizagem significativa para a vida, através de um ensino que os faça ter os mais possíveis leques de opções de aprendizagem, pois todos têm direito a isso.

Em 1978, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) publicou na Carta Internacional de EF e esporte a afirmação que o esporte é um direito de todos e que todo ser humano tem o direito fundamental de acesso à EF e ao esporte, que são essenciais para o pleno desenvolvimento da sua personalidade. A liberdade de desenvolver aptidões físicas, intelectuais e morais, por meio da EF e do esporte, deve ser garantido dentro do sistema educacional, assim como em outros aspectos da vida social.

O esporte possui uma influência e relevância muito significativa dentro do contexto escolar, principalmente quando voltado para o esporte de rendimento, podemos confirmar essa afirmação segundo Castellani Filho *et al* (2014) o qual constata que a influência do esporte no sistema escolar possui uma força e magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. O que nos mostra claramente a subordinação da EF aos códigos/sentido da instituição esportiva, o que vem a caracterizar o esporte na escola como um prolongamento e continuação da instituição esportiva. Esses códigos, segundo o autor, podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

Percebemos assim que quando essa prática acontece, o esporte determina o que a EF irá seguir e retira a identidade do professor que passa a ter a imagem do treinador. Além disso, a ideia de que só os melhores e mais habilidosos tem

condições de praticá-los passa a permear as aulas de forma que é perceptível notar ainda hoje ações que confirmam isso, seja o mais gordinho ou menos habilidoso com a função de goleiro, encostado na parede assistindo o jogo, marcando o placar em um papel para o professor ou até mesmo brincando de apitar o jogo.

O fenômeno do esporte vem se modernizando ao longo dos anos, é possível percebermos isso através da diferença de estruturas e significados que vem sendo costurados ao longo dos tempos. Como forma de identificar o avanço do esporte moderno, segundo Martins e Altmann (2007), podemos compreender através de três instâncias. A primeira é a autonomização do campo esportivo em relação a outros campos sociais, como por exemplo, os campos da religião e os rituais, ou seja, a sociedade cria e constrói locais próprios para a prática esportiva como ginásios, estádios, velódromos, pistas, quadras, entre outros.

Outra instância que mostra e caracteriza o esporte moderno é a secularização, ou seja, o desvinculo da prática esportiva de questões religiosas como eram praticados antigamente, assim o esporte passa a ter calendário próprio, normas próprias e uma cronologia determinada específica sem questões relacionadas a religião. Assim passa a ter o código universal das regras e das atividades, a favor de uma prática padronizada onde quer que ele aconteça.

Por fim, a terceira instância prega a igualdade formal de chance entre os jogadores. Todos os praticantes de uma determinada prática esportiva têm as mesmas chances de vitória, as regras são iguais para todos, diferentemente dos tempos antigos onde as regras eram feitas pra favorecer e beneficiar donos de terras, reis e a burguesia.

Essa evolução do esporte moderno contribuiu para alavancar o fenômeno esportivo o qual hoje assume várias vertentes desde meio de sobrevivência, lazer, formação humana, alienação da classe trabalhadora, ferramenta de propaganda de governo, promoção da saúde e atividade profissional. Todas essas manifestações esportivas ainda estão presentes de alguma forma em nossa sociedade com mais ou menos vigor, porém a necessidade de dar significado no contexto escolar a essa prática é necessária emergente.

Para Tubino (2008), o esporte pode ser classificado sob a ótica de três aspectos de sua manifestação. O primeiro deles é o esporte-educação, presente como meio de ensino frequentemente usado nas escolas, onde o professor além de proporcionar aos alunos a vivência em diferentes modalidades esportivas deve levá-

los a refletir de forma crítica os aspectos negativos e positivos, através da atividade em relação a sociedade num geral.

O segundo o esporte-participação, tem o objetivo de lazer, divertimento, vivência lúdica, onde pode participar qualquer pessoa em qualquer faixa etária de idade, em espaços públicos de esporte e lazer, clubes, praias e nas ruas. E por fim o esporte-rendimento, neste o foco é o desempenho, objetiva-se a vitória sobre os adversários trata-se do esporte profissional.

Não podemos deixar de mencionar que o esporte tem uma relação direta com a sociedade, pois ele modifica a sociedade e as sociedades se modificam com a prática esportiva, um exemplo significativo disso é os Estados Unidos com o basquete e o Brasil com sua paixão pelo futebol, onde é comum os meninos já ganharem uma bola de futebol quando ainda pequenos. Além disso, se percebe essa paixão pela prática esportiva a qual acontece em diferentes espaços, seja na rua, no campinho, no pátio de casa, com uma bola ou mesmo uma tampinha de garrafa. Assim, abordaremos a seguir os aspectos do futebol, modalidade escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

3.5.2 O Futebol no Contexto na Educação Física Escolar

O Brasil nacionalmente e internacionalmente é conhecido como o país do futebol. A cada quatro anos, o comércio se modifica nas cores verde e amarelo, as vendas de TVs disparam e a família tem reunião confirmada, o motivo é a copa do mundo de futebol. Além disso, o esporte é disparado o mais assistido nos campeonatos do país e tanto em empresas como em escolas, o mais praticado.

Darido e De Souza Júnior (2007) tratam o fenômeno do futebol como uma das manifestações culturais mais importantes dos nossos tempos. Por ser o esporte mais popular no mundo, no Brasil a prática não é diferente. Em nosso país, o futebol assume a função de identidade cultural e paixão nacional dos brasileiros que intitulam a nossa pátria de o país do futebol, e com toda razão, pois somos os únicos pentacampeões mundiais e o único país a participar de todas as copas do mundo.

Apesar de todo o reconhecimento, o futebol não surgiu no Brasil e sim na Inglaterra. No entanto, no Brasil há fortes indícios de que o precursor do futebol tenha sido Charles Miller, por volta de 1894. Paulista, filho de Ingleses, estudante e jogador de futebol na Inglaterra, quando retornou ao Brasil, trouxe consigo além de

uniformes, chuteiras, bolas e as regras desse novo esporte, também cursos, palestras, ensinamentos e ideologias do futebol vindo da Europa, o qual passou a ser difundido por ele em São Paulo.

Nesse contexto, é importante entender que, apesar de muitas similaridades e semelhanças, o futebol é um esporte e o futsal é outra modalidade esportiva, a qual foi ramificada do futebol e adaptada do campo para as quadras pela necessidade da época de ser praticada em ambientes fechados devido a fatores climáticos. No entanto, em muitas obras ao se tratar sobre o esporte no contexto escolar, é comum nos depararmos com a palavra futebol mesmo se referindo ao futsal, mesmo sendo perceptível notar a diferença de espaço campo/quadra as modalidades se complementam e são sempre associadas.

Apesar de ter suas regras, estilos e práticas próprias ambos hoje são estudados em sua essência e aspectos, econômicos, sociais, culturais, entre tantos outros que regem efeitos na nossa sociedade, seja a violência, briga de torcidas organizadas, racismo, ausência de apoio no futebol feminino, mídia, mercado, cidadania, entre outros. Dessa forma não há como tratar do futsal sem por vezes lembrar e mencionar o futebol. Assim, no trato deste estudo para melhor compreensão do leitor utilizaremos na metodologia o termo “futebol”.

O futsal, advindo do futebol, também não foi criado no Brasil, surgiu na década de 30 na ACM (Associação Cristã de Moços) de Montevideu no Uruguai. Esse avanço se deu devido ao grande sucesso da equipe uruguaia na época do futebol de campo, a qual se tornou bicampeã olímpica em 1924 e 1928, dando direito de realizar o primeiro campeonato mundial que também foi ganho por eles. Todas essas conquistas fizeram com que a prática do futebol aumentasse e fossem praticadas por diversos grupos, em diversos lugares, formas e de maneira recreativa esportiva, não havendo preocupação com regras, onde inicialmente reduziram o tamanho da quadra, passando a conhecer o mesmo como indoor-foot-ball e posteriormente como futebol de salão.

Segundo Cordeiro e Pastre (2015), desde que foi criado o futsal passou por grandes transformações, as quais aconteceram nos esquemas táticos, fundamentos técnicos, nas regras e metragens seja de bola, tamanho da quadra, entre outros. Inicialmente suas regras eram semelhantes com a do futebol, haja vista que inicialmente foi criado principalmente para que houvesse certa variação do futebol para maior acessibilidade de todos.

O idealizador foi Juan Carlos Ceriani que aproveitou dos interesses dos jovens e criou as primeiras regras baseadas em esportes que já existiam. Do basquete aproveitou algumas regras como limite de falta, a substituição e a duração do tempo de jogo, do pólo aquático usaram a extinta regra que se tratava da regulamentação referente ao goleiro como lançar bola além da divisória da quadra e do handebol, utilizou a área do goleiro.

Santiago e Selow (2016) também afirmam o surgimento do como uma adaptação do futebol de campo. Os jovens da Associação Cristã de Moços tinham uma grande dificuldade de encontrar espaços adequados para a prática, com a falta de campos improvisavam pequenas partidas em quadras de basquete.

Observamos assim que desde muito tempo os estudantes buscam atividades esportivas dentro e fora do contexto escolar para se divertir, competir ou apenas praticar, se aproveitando disso Juan Carlos Ceriani criou o esporte que seria um dos mais praticados do mundo seja na escola, nas aulas de EF ou no recreio, o futsal.

O termo futsal só foi oficialmente usado a partir de 1990 quando o Brasil oficialmente desliga-se da Fifusa (Federação Internacional de Futebol de Salão) e passa a adotar as novas regras de jogo emanadas da Fifa (Federação Internacional de Futebol Associação), tendo sempre como objetivos principais desenvolver o Futsal (desporto de criação nacional) no mundo e levar a modalidade a integrar o programa dos Jogos Olímpicos, sonho de todos os salonistas.

Santiago e Selow (2016) destacam que o futsal, atualmente, é um dos desportos mais praticados no Brasil, diferente do que muitos pensam que é o futebol, outros até associam ser a mesma coisa, isso acontece devido à simplicidade de não necessitar de um número grande de pessoas ou de um espaço grande, como um campo para ser jogado. Esse avanço é notório com o crescimento de escolinhas, que desperta curiosidade e atrai mais adeptos. No ambiente escolar, os conteúdos abordados pelo professor de EF, tem que ser mais criteriosos, observando se estão acrescentando para o desenvolvimento motor, sócio afetivo e cognitivo da criança e o adolescente. A aplicação de um esporte, como o futsal durante as aulas, envolve uma cultura. Sendo assim, a questão do gostar ou não gostar, influencia na prática afetivamente ou não, porém, cognitivamente a modalidade passa de geração para geração.

O contexto dessa modalidade dentro da escola carrega consigo diversos estereótipos entre eles que futsal é coisa de menino. Segundo Cordeiro e Pastre

(2015), é muito comum observar a prática do futsal assim como no futebol, com a maioria das vezes os meninos empolgados com a prática e as meninas não demonstram interesse. Isso se dá pelo simples fato de que na maioria das vezes os meninos praticam o jogo em todo seu tempo livre, seja dentro da escola, durante os recreios e tempos vagos ou então próximo às suas casas. Além disso, podemos observar que há uma necessidade de dar significado para o esporte dentro do contexto escolar de forma que o aluno possa levar aprendizados para a vida.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) destacam que apenas como torcedor o futebol como prática social, possibilita que as pessoas expressem sentimentos muitas vezes reprimidos no cotidiano. O ódio de um árbitro, a raiva do técnico, a vingança quando algum time derrota seu time rival, a fidelidade ao time mesmo há tempo sem títulos, a paixão pelo time, a fé, a humilhação, a hostilização, entre outros, são vivências expressas apenas torcendo. Vemos assim como é rico o campo esportivo para análises e reflexões.

Dessa forma, cada professor deverá utilizar métodos de ensino e aprendizagem que demonstrem o conteúdo em diversas formas, aspectos, contextos e variações, porém o mais importante dentro da escola é fazer com que todos os alunos pratiquem as atividades propostas pelo professor, ou seja, participem e gostem da prática para que então consigam desenvolvê-la de maneira coerente, consciente crítica e reflexiva e que esses aprendizados possam ser levados para fora da escola.

Muitos estudos que tratam sobre o ensino do futebol/futsal na escola o tratam como meramente técnico e tático, sempre exaltando a melhor forma de ensinar o drible, o chute, a condução, como melhorar a performance e o rendimento da equipe, sempre com a preocupação de que o aluno termine o ano letivo aprendendo a jogar o esporte. Ainda é muito implícito nas pesquisas o ensino desses esportes em uma perspectiva que os levem para além do gol, do jogo, do campeonato, do saber jogar. No entanto Da Silva, Cordeiro e Campos (2016) em sua obra intitulada “O ensino do futebol: para além da bola rolando”, buscam reverter o ensino dessas práticas e apresentar um novo olhar para o sentido dessa aprendizagem.

Partindo do pressuposto de objetivarmos com este estudo desenvolver atividades práticas, através do futsal, com alunos do EMI, visando à FHI dos alunos, consideramos a obra como ponto de partida para atingirmos esse objetivo.

Da Silva, Cordeiro e Campos (2016) destacam a importância de ensinar o

futebol para além da bola rolando por, entre outros motivos, considerá-lo como catalisador de emoções de enormes proporções, pois com ele, se briga, brinca, chora, abraça, conhece, sofre, entra em êxtase e se vivência o amargo da derrota e o doce da vitória. Os autores reforçam que pelo futebol ser tão presente no cotidiano de diversos países e seus respectivos grupos sociais, incluindo o Brasil, acredita que o mesmo deveria ser um tema tratado com finalidades mais amplas e significativas dentro do interior da escola e até de outros espaços educativos onde é praticado.

É importante ressaltar que em nenhum momento a intenção é retirar as técnicas, táticas que são inerentes ao esporte e ao futsal/futebol, no entanto a questão é re(significar) e dar novos caminhos para além da bola rolando, ou seja, é possível alavancar e tratar de temas através dele que venham a contribuir para o ensino e para a vida dos alunos.

Através da experiência adquirida em quase 10 anos de atuação na EF, é perceptível notar que as práticas do futsal/futebol, acontecem ao nível da prática do saber fazer, com ausência de reflexões teóricas sobre o fazer corporal, sobre as relações com a sociedade e muitas vezes com uma tendência sexista, onde poucas vezes é tratado como de fato cultura corporal de movimento, como conteúdo cultural que deve ser ensinado, refletido, contextualizado e redimensionado.

Dessa forma Da Silva, Cordeiro e Campos (2016) trazem o ensino do futebol em uma perspectiva de relacioná-lo em diversas temáticas entre elas: Futebol e Cultura, o qual trata da relação representada por símbolos, linguagens, gestos e identidade; Futebol e o torcer, que trata dessa relação interdependente, suas nuances, contextos e a representação cultural que o fenômeno torcer exhibe no cotidiano urbano-social; Futebol e as copas do mundo, em uma perspectiva de mídia, mercado, comércio; Futebol e profissão, através dos bastidores dessa ocupação; Futebol e Violência, tratando sobre brigas entre torcidas e violência no contexto do jogo, seja ela física e simbólica; Futebol e Racismo, trás reflexões sobre o racismo que se desenvolveu no Brasil; Futebol e Gênero e Sexualidade, que vem mostrar suas práticas tanto no jogar quanto no torcer; Futebol e Artes apresentam o futebol como prática cultural que influenciou diversas manifestações artísticas; Futebol e Jogos Eletrônicos, que mostram como os jogos eletrônicos têm contribuído nas últimas décadas para o conhecimento do universo do futebol e para a construção de novos discursos; e por fim trata-se o Futebol e Educação, na qual enfatizam as intencionalidades educativas.

Contudo, podemos perceber que é possível desenvolver práticas de ensino e aprendizagem que permitem para além do jogo, da técnica, da tática, do fazer. Em se tratando de EMI essa necessidade se faz de extrema importância e relevância, pois pode vir a contribuir na FHI aluno que está em processo de formação profissional e precisa obter experiências para estar apto ao mercado e ao mundo do trabalho.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 LOCAL DO ESTUDO

O estudo foi realizado no IFPA/ABAETETUBA na cidade de Abaetetuba. O município é pertencente a uma região que abrange cerca de 11 municípios do Baixo Tocantins, localizado na região nordeste do estado do Pará, a 100 km da capital Belém. É a 7ª cidade mais populosa do estado, sua população em consulta ao IBGE em março de 2019 foi estimada em 156.292 habitantes. É uma típica cidade da Amazônia que cresceu às margens do Rio Maratauíra (afluente do Rio Tocantins). No passado, a cidade ficou conhecida popularmente como “a Terra da Cachaça” e hoje é conhecida como a “Capital Mundial do Brinquedo de Miriti”, denominação advinda pela abundância de miritizeiro (*Mauritia flexuosa*), árvore típica da região, onde se utiliza para diversas funções entre elas confecção de brinquedos de miriti. A atividade econômica predominante no município é o setor terciário (comércio e serviços), que conta com uma ampla rede de estabelecimentos das mais diversas atividades.

O município possui aproximadamente 72 ilhas, as quais comportam a zona rural do município através dos rios e ramais de estrada, 17 bairros e uma média de 8 instituições de ensino técnico e superior, onde faz parte desse número o Instituto Federal do Pará, Campus Abaetetuba (PREFEITURA DE ABAETETUBA, 2018).

O IFPA/ABAETETUBA (Figura 1) foi criado, no ano de 2008, como um dos 18 campi que integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Pará, de acordo com a LEI Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que criou os IFEs.

Figura 1 – IFPA Campus Abaetetuba



Fonte: Site Institucional www.abaetetuba.ifpa.edu.br

Dentre os motivos que levaram à implantação do IFPA, no município de Abaetetuba, podemos destacar: a intenção do Governo Federal na expansão da oferta de vagas para o segmento da EP; o grande interesse manifestado pela comunidade da região do Baixo Tocantins; a necessidade de formação de profissional que atendesse à demanda do setor produtivo da região, apoiando a economia e buscando, em conjunto o desenvolvimento socioeconômico, local e regional. (História do IFPA no município de Abaetetuba, site institucional, 2018).

Os primeiros cursos ofertados no ano de 2008 foram: Técnico em Edificações e Informática, integrados ao EM; Técnico em Informática, Aquicultura, Pesca e Saneamento, subseqüentes ao EM, todos em regime regular de ensino.

A posição estratégica do município de Abaetetuba, em relação aos demais municípios da região de integração do Tocantins, possibilitou ao IFPA/Abaetetuba ser visto como centro de formação tecnológica.

Localizado em um dos bairros mais populosos do município, o bairro da Francilândia, o campus atualmente desenvolve suas atividades pedagógicas nos turnos vespertino, matutino e noturno, oferecendo cerca de 12 cursos⁶ (integrado, subseqüente, graduação e pós graduação) à sociedade, atendendo uma média de 1.200 alunos.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA.

A pesquisa foi desenvolvida no IFPA, Campus Abaetetuba, com 20 alunos do 3ºano do EMI sendo 10 homens e 10 mulheres, com faixa etária entre 17 e 21 anos. Salienta-se que a seleção dos indivíduos, para fazer parte da pesquisa, buscou respeitar a diversidade de sexo e o interesse de livre e espontânea vontade, através de convite para a participação.

De acordo com Oliveira (2016), é de suma importância que todo o pesquisador o qual se propõe a construir um novo conhecimento dê atenção a ética na pesquisa. Dessa forma, após a aceitação dos sujeitos da pesquisa, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice B), garantindo assim o compromisso formal de sigilo quanto aos dados coletados.

⁶ O campus, na modalidade integrado, subseqüente e superior, oferece os cursos de Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Edificações, Mecânica, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho, Pesca, Aquicultura, Saneamento, Biologia, Educação de Jovens e Adultos e TIC aplicada a educação.

Os respectivos alunos estão cursando o segundo semestre do 3º ano do EMI. O curso total é de três anos e meio e o último semestre do curso corresponde exclusivamente a disciplinas técnicas. Dessa forma, devido às peculiaridades da disciplina quanto à vestimenta, tempo, espaços de práticas e por muitos alunos estarem em fase de estágio no turno da manhã, as atividades aconteceram no turno da noite. Assim, a proposta de pesquisa buscou desenvolver nesse último momento da EF no curso, a concepção de FHI através da EF de forma consciente, crítica e reflexiva de forma que possa vir a contribuir para a vida.

Essa proposta se baseou em, após uma sequência de aulas sobre o ensino do futebol nas aulas de EF, de forma que perpassasse para além de técnicas, táticas e performance do esporte, promover o ensino do esporte através de um jogo de tabuleiro, por uma perspectiva de FHI, o qual abordasse temas importantes para a sociedade e que pudesse ser aplicada e desenvolvida em outros IFEs e escolas de diferentes municípios do Brasil, com temas da realidade local.

Consideramos dessa forma de suma importância apresentar possibilidades de metodologias para o desenvolvimento do esporte nas aulas de EF de forma que as práticas pedagógicas do esporte na escola sejam repensadas e revistas, podendo dessa forma desenvolver o esporte em uma concepção crítica, reflexiva e contextualizada e não apenas com o intuito de aprender movimentos, bater recordes, descobrir talentos ou ganhar títulos.

No caso do da EPT, essa perspectiva de ensino e aprendizagem se torna relevante quando refletimos sobre a finalidade do EM, na qual segundo Ramos (2009), é necessário construir um projeto que venha superar a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem.

4.3 TIPO DE PESQUISA

A abordagem utilizada neste estudo foi de natureza qualitativa. Oliveira (2016, p.37) destaca como sendo “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação [...]”.

Flick (2009) destaca uma lista preliminar de alguns aspectos da pesquisa

qualitativa entre eles se apropriar de métodos e teorias, as perspectivas dos participantes e sua diversidade, a flexibilidade do pesquisador e da pesquisa e variedade de abordagens e de métodos.

Para a realização deste estudo foi utilizada a Pesquisa-Ação. Segundo Guedin e Franco (2011, p. 212) “Quando alguém opta por trabalhar a pesquisa-ação, de certo se investe da convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática.” No entanto, os autores deixam claro que será a direção, o sentido e a intenção dessa transformação que caracterizará a abordagem. Tripp (2005) defende a pesquisa-ação por ser uma estratégia para professores e pesquisadores de uma forma que essas pesquisas possam ser utilizadas para melhorar o ensino e consequentemente a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa-ação tem como atuação a possibilidade de intervir e melhorar a realidade de uma escola, aula, processos de ensino e aprendizagem e dentre outros. Para Oliveira (2016) a pesquisa-ação promove um compromisso do pesquisador com os sujeitos pesquisados, a fim de buscarem soluções e alternativas para resolver os problemas que os permeiam.

As práticas iniciaram contextualizando os alunos sobre o conteúdo do futebol e passando por atividades relacionadas a técnicas, táticas e sistemas de jogo do esporte. No entanto, as práticas não se resumiram a isso, pelo contrário, as mesmas tiveram o foco para além da quadra e do esporte de rendimento. Neste sentido, ao mesmo tempo em que elas foram acontecendo, as intervenções foram presentes. Desta forma, foi possível refletir entre tantos outros temas sobre possíveis distorções acerca do esporte, sobre a cultura do machismo no futebol, trabalho em equipe, o racismo presente, a influência da mídia, a homofobia oculta e a violência no esporte, além das possibilidades de jogo de forma lúdica, situações essas que fizeram com que o aluno percebesse o leque de conhecimento e relação social e cultural que o esporte pode provocar.

É importante destacar que as temáticas trabalhadas, durante as aulas, foram escolhidas por dois motivos. Primeiro, por serem temas que nos últimos meses, devido ao contexto político e social do país, tomaram grande proporção. Segundo, por serem conhecimentos já trazidos pelos alunos, a partir de vivências do cotidiano de muitos e trazidos por eles. Dessa forma, ao final de cada aula os próprios alunos decidiam o tema a ser tratado na aula seguinte.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Para Oliveira (2016), os instrumentos para coleta de dados devem estar diretamente adequados aos objetivos da pesquisa. Por considerar que o ato da pesquisa é um ato criativo, não há um padrão determinado de técnicas a ser pesquisado, o pesquisador deve utilizar instrumentos que se adequem ao seu objeto de estudo e utilizar técnicas que captem a realidade a qual está inserido no contexto. Dessa forma, utilizamos a pesquisa bibliográfica, a observação participante, entrevista e o grupo focal, as quais serão detalhadas a seguir.

4.4.1 1º Momento: Levantamento Bibliográfico

O estudo teve início com um levantamento bibliográfico com o objetivo de realizar uma busca acerca dos autores que tratam sobre o ensino do esporte nas aulas de EF através de uma perspectiva de FHI na EPT. Segundo Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa bibliográfica permite obter um apanhado geral sobre as principais pesquisas já realizadas e de relevante importância, pois é capaz de fornecer dados atuais e consideráveis relacionados com o tema. O estudo bibliográfico pode ajudar a organização do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações.

Para Oliveira (2016), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador entrar em contato com obras, artigos, documentos que tratem do tema do estudo. Neste sentido, a pesquisa buscou os principais estudos que tratam a história da EF até o seu atual contexto, assim como da EPT e o ensino do esporte, no caso deste, o futebol em uma perspectiva de FHI nas aulas de EF.

Para isso, no primeiro capítulo deste estudo, a respeito da história da EF no Brasil e os conhecimentos a cerca das tendências pedagógicas marcantes na época, os autores que nortearam o texto foram Ramos (1982), Oliveira (1982), Castellani Filho (2010) e Darido e De Souza Júnior (2007). Quanto às abordagens pedagógicas que surgiram no decorrer de todo o aspecto histórico da EF Go Tani (2008), João Batista Freire (2009), Daolio (1995), Kunz (2010) e a obra "Metodologia do Ensino da Educação Física" onde Catellani Filho (2009) e um coletivo de autores de diferentes perspectivas teóricas propuseram uma nova forma de trabalho com a EF, bem como um novo modo de sistematização de conteúdos.

No segundo capítulo para retratar a história da EPT no Brasil nos utilizamos dos conhecimentos de Tavares (2012), Wittaczik (2008) e Canali (2009). No trato sobre EMI e sobre as bases que sustentam a EPT nos embasamos principalmente em Gameleira e Moura (2018), nos procedimentos metodológicos nos apoiamos principalmente em Oliveira (2016) e Marconi e Lakatos (2003) na questão da metodologia científica. No contexto sobre o procedimento da pesquisa ação Guedin e Franco (2011), Tripp (2005), Flick (2009) e em Laurence Bardin (2009) para a análise dos dados. Ciavatta e Ramos (2012), Ramos (2009), Pacheco (2012) e Saviani (2003).

É importante ressaltar que inúmeros outros autores foram utilizados e que contribuíram significativamente para o andamento da pesquisa. No entanto, os citados acima foram as maiores referências no decorrer do estudo.

4.4.2 2º Momento: A entrevista.

No segundo momento foi realizada junto aos alunos, como técnica de coleta de dados, a entrevista, a qual segundo Marconi e Lakatos (2003) é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É uma conversação efetuada face a face, metódica a qual proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária. O principal objetivo é a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

A entrevista foi o primeiro momento propriamente dito com os alunos e ocorreu antes das atividades práticas desenvolvidas (as mesmas estarão descritas a seguir). O objetivo foi descobrir quais as percepções que os alunos trazem sobre o ensino do esporte em especial ao futebol e da EF na escola, as experiências e vivências na EF e a concepção pela prática esportiva, através de suas perspectivas. Desta forma, utilizamos da entrevista não-estruturada, com 9 perguntas abertas (Apêndice C) para subsidiar o diálogo. Todas foram gravadas e registradas no diário de campo. A seguir (Quadro 1) apresentamos a estrutura do protocolo de entrevista para o aluno.

Quadro 1- Estrutura do protocolo da entrevista para o aluno

OBJETIVO	PERGUNTAS
Compreender as experiências já vividas.	
-Tempo de prática - Vivências e memórias da prática	- Você joga ou já jogou futebol na escola? Há quanto tempo? - Como era a sua participação nessas práticas e em que momento elas aconteciam? - Quais as memórias que você tem dessas práticas desde que começou a praticar, em relação aos colegas, professores, atividades desenvolvidas, aulas?
A concepção do esporte na Educação Física Escolar	
- A visão do esporte praticado no contexto dentro e fora do ambiente escolar. - O aprendizado de temas sociais através do esporte.	- Como era o jogo de futebol no contexto fora da escola e dentro da escola? Quais as diferenças, semelhanças? - Você consegue identificar algum momento na Educação Física em que o esporte foi associado com temas sociais (racismo, machismo, violência, etc.)? Quanto tempo era usado pra isso e como acontecia?
Caracterizar a percepção dos discentes em relação às vivências e as atividades práticas contextualizadas do futebol	
- Aprendizados adquiridos -Perspectivas de novos aprendizados	- Você identifica algo que o futebol tenha lhe ensinado naquela época que você consiga levar de aprendizado para a vida? - Você acredita que o esporte, através do futebol, possa ensinar algo que colabore para a formação humana integral de um indivíduo? - De que forma essa formação humana através do esporte pode ocorrer do seu ponto de vista? - Você acredita que um jogo de tabuleiro que trate o aspecto do futebol em uma perspectiva para além de técnicas e táticas, seria importante para a contribuição na formação humana integral do aluno?

Fonte: Marinho, 2019.

Consideramos de suma importância o diário de campo pela ampla possibilidade de obter informações para além de falado. Segundo Dermo (2012) o diário de campo permite observar o que não é mencionado em uma entrevista, os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, pois tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, para o autor a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto.

4.4.3 3° Momento: O futebol para a vida. A observação direta e a Pesquisa Ação

As atividades práticas da pesquisa (Figura 2) aconteceram em uma sequência de 12 aulas, acopladas de duas em duas, totalizando 06 encontros de aproximadamente 2 horas cada. Acreditamos que em seis encontros foi possível

tratar os aspectos técnicos e táticos do esporte e ainda intervir e debater temas relevantes e pontuais relacionados ao esporte.

Ainda, durante as atividades práticas, foi desenvolvida a observação participante, da qual consideramos como elemento fundamental da pesquisa ação. Dessa forma, através de um diário de campo, foram descritos os processos de mudanças dos alunos, quanto a comportamentos, atitudes, falas e expressões.

Figura 2 – Alunos após as atividades práticas.



Fonte: Marinho, 2019.

Para Oliveira (2016), a observação participante é um fenômeno que se manifesta de diferentes formas, onde o pesquisador deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, de forma que acompanhe em situações formais e informais, interrogando sobre os seus atos e significados sempre por meio de um diálogo constante. Todo o planejamento das atividades práticas (Quadro 2) buscou promover o conteúdo na essência do esporte, mas associando-o a outros temas, intervindo nas atividades e permitindo aos alunos a capacidade de criar e recriar possibilidades de manifestação esportiva.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro que está estudando e participa das atividades normais deste.

Quadro 2- Planejamento das atividades práticas.

Aula	Objetivo	Avaliação
01 e 02 Aula expositiva e dialogada sobre os conhecimentos e experiências que os alunos já tiveram com a modalidade esportiva. Contexto histórico, político e social do Futebol.	Compreender as vivências e experiências que os alunos já possuem e mostrar o contexto do qual o futebol faz parte como forma de obter uma visão crítica e reflexiva da identidade do país do futebol que nos é dada.	Roda de conversa com trocas de experiências, retirada de dúvidas e curiosidades. Escolha de um tema relacionado ao fenômeno futebol para ser debatido no final das aulas 03 e 04.
03 e 04 Atividade prática: Fundamentos do futebol.	Vivenciar os principais fundamentos e sistema de jogo para que uma partida aconteça de forma lúdica e recreativa. Proporcionar ao aluno a compreensão do jogo assistido e jogado.	Roda de conversa sobre os fundamentos considerados difíceis e fáceis, para que servem e sobre a importância do sistema de jogo em diversas situações da partida. Debate do tema escolhido na aula 01 e 02 e escolha do tema para debate na aula 05 e 06.
05 e 06 Técnicas e táticas de jogo	Compreender as principais técnicas e táticas que são aplicadas em uma partida e criação de novas formas, a partir de aplicações lúdicas e recreativas.	Roda de conversa sobre as principais técnicas e táticas do jogo, a importância delas no jogo e a experiência da criação. Debate do tema escolhido na aula 03 e 04 e escolha do tema para debate na aula 07 e 08
07 e 08 O futebol de massa. A prática em diversos locais e variações.	Permitir vivência e experiências do jogo na grama, na areia, na rua, com o uso de tampinha, garrafa, bola de sacola, como forma de mostrar o fenômeno transformado em diversas formas.	Roda de conversa sobre a vivência do futebol em diversos locais e variações. Debate do tema escolhido na aula 05 e 06. Escolha do último tema para a roda de conversa nas aulas 09 e 10. Orientações para a aula 09 e 10 (criação de um jogo de tabuleiro com os temas debatidos). Escolha dos temas do jogo e pesquisa sobre informações relevantes e curiosidades dos temas no esporte.
09 e 10 Criação com a turma de um tabuleiro de jogo de futebol.	Criar um jogo de tabuleiro com a turma que seja representada pelas aulas ministradas.	Confecção do jogo. Criação de cartas, regras, pontuação, teste do jogo pela turma e verificação do funcionamento baseado nos conteúdos ministrados e na pesquisa realizada pelos alunos.
11 e 12 Apresentação do jogo e entrevista.	Apresentar à comunidade acadêmica a criação dos próprios alunos.	Culminância final dos encontros, apresentação expositiva e prática do jogo pelos alunos.

Fonte: Marinho, 2019.

Os debates realizados ao final das aulas foram baseados em rodas de conversa (Figura 3), na qual o primeiro nome de referência que emergiu nesse sentido é o de Paulo Freire. Freire (1996) destaca que através de dispositivos de

construção dialógica, as rodas de conversa produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, pois privilegia a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica, não usando nem a escrita, nem a leitura da palavra, mas sim dos modos de vida cotidianos.

Além disso, as rodas de conversa buscam superar mitos e estereótipos sobre o tema escolhido na vivência na vida dos participantes. Dessa forma, os temas escolhidos pelos alunos para as discussões nas rodas foram racismo, machismo e homofobia, todos relacionados ao futebol. Ressaltando, conforme apresentado anteriormente, que essas temáticas foram escolhidas pelos mesmos, por serem temas que nos últimos meses, devido ao contexto político e social do país, tomaram grande proporção e por serem conhecimentos já trazidos pelos alunos, a partir de vivências do cotidiano de muitos.

Figura 3 – Roda de conversa após as atividades práticas.



Fonte: Marinho, 2019.

De acordo com Darido e Souza Júnior (2007), quando o professor oferece aos alunos a possibilidade de escolher os times, definir os agrupamentos, distribuir-se no espaço, participar da construção e adequação de materiais, da elaboração e modificação das regras, a autonomia é estimulada. Assim a autonomia é facilitada quando se estimula o aluno a participar de discussões e reflexões em aula.

4.4.4 4º Momento: O Grupo Focal

O grupo focal aconteceu após as atividades práticas e tiveram por objetivo perceber as possíveis mudanças de comportamento através da pesquisa ação.

Acreditamos que diferente de entrevistar os alunos isoladamente, onde buscamos coletar dados de conhecimentos prévios, iremos entrevistar grupos de forma que possamos coletar dados dentro de um contexto, através de interação mais próxima do grupo e ampliar as possibilidades da entrevista.

De acordo com Trad (2009), o número de participantes no grupo focal definirá a duração. A complexidade do tema ou o grau de polêmica em torno das questões que se apresentam são outros fatores que podem interferir neste ponto. Contudo, uma variação entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) deve ser considerada para um bom emprego da técnica.

Dessa forma, o grupo focal foi realizado com dois grupos de 7 e um grupo de 6 pessoas. Com um roteiro formado por 6 perguntas abertas (Apêndice D) que subsidiaram o diálogo (Quadro 3), as mesmas foram gravadas e anotadas no diário de campo, onde buscamos instigar os entrevistados as mais diversas possibilidades de respostas acerca da percepção de EMI, FHI, trabalho e a EF e sua contribuição nesse contexto.

Quadro 3 - Estrutura do protocolo da entrevista para o grupo focal.

OBJETIVO	PERGUNTAS
Compreender as percepções dos alunos sobre o EMI	
Compreender qual a concepção de EMI e de trabalho que o aluno possui.	- Qual a concepção que vocês têm do EMI? - Qual o entendimento que vocês têm sobre trabalho?
A percepção da EF nesse contexto	
- Compreender como eles a EF no contexto do EMI.	- Como vocês vêem a EF dentro do EMI? - Vocês acreditam que a EF contribui para o exercício profissional? Como?
O entendimento sobre FHI	
- Entender de que forma os alunos FHI e como relacionam a EF nesse contexto.	- O que vocês entendem por FHI? Vocês percebem a EF através do esporte como contribuinte para a FHI na EPT? Por quê?

Fonte: Marinho, 2019.

Para Flick (2009), uma das grandes missões do entrevistador nos grupos focais é estimular membros com comportamento reservado a envolverem-se na pesquisa e a emitirem suas opiniões, devendo tentar obter respostas de todo o grupo, além de impedir que participantes individuais ou grupos patriarcais dominem com suas contribuições a entrevista e, conseqüentemente, todo o grupo.

Consideramos a entrevista, por meio de grupo focal de importante necessidade ao final da atividade, por ela nos permitir aproximarmos dos entrevistados, o que permite eliminar respostas falsas, além de contribuir para a socialização de ideias,

opiniões e relatos que poderiam ser esquecidos caso realizado individualmente.

Assim, acreditamos que esta técnica de coleta de dados nos deu subsídios para a produção do produto educacional, o qual será o desdobramento deste estudo. De acordo com Gondim (2003) os grupos focais podem ser utilizados para gerar conhecimento necessário para a construção de instrumentos de medidas, assim como para a avaliação experimental do impacto de produtos em desenvolvimento e de futuros programas a serem implantados em organizações, no caso em questão o jogo de tabuleiro.

4.5 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A escolha de um instrumento de análise é uma das etapas mais importantes de um estudo, pois será esse instrumento que dará subsídios para a fidelidade da pesquisa. No entanto, essa escolha dependerá de fatores que servirão de base para a análise como o tipo da pesquisa e o material o qual será analisado.

Sendo assim, para análise dos dados obtidos neste estudo, foi utilizada a análise de conteúdo, a qual nos últimos anos vem se destacando entre os métodos qualitativos em virtude da preocupação com o rigor científico e a profundidade da pesquisa.

Para isso, apoiamo-nos em Bardin (2009) que retrata análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, onde a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores.

Chizzotti (2006, p. 98) complementa que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.”

Bardin (2009) deixa claro ainda que a análise de resultados se resulta de testes de associação de palavras (estereótipos e conotações). Assim, a administração do teste objetivou estudar os estereótipos sociais que foram compartilhados de forma espontânea pelos membros de um grupo relativo a certas profissões, países ou nomes próprios. Ressalta-se que esses testes por associações de palavras, permite, em psicologia clínica, ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento que um indivíduo possa ter. Dessa forma, se entende que esses testes

são utilizados para fazer surgir espontaneamente associações relativas às palavras exploradas ao nível dos estereótipos que criam. Em suma, a aplicação do teste, segundo Bardin (2009), é simples. Recomenda-se que os sujeitos associem, livre e rapidamente, a partir da audição das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas.

Partindo dessas compreensões, Bardin (2009) classifica a análise de conteúdo em três fases: A primeira trata da pré-análise, a segunda refere-se à exploração do material e a terceira sobre o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise corresponde organizar e sistematizar as ideias iniciais, nessa fase o material foi analisado com o propósito de deixá-lo operacional. É importante nesse momento que saibamos o que vamos analisar e que a intuição seja levada em consideração. Neste momento nossas impressões, as primeiras ideias e entendimentos são primordiais.

O primeiro passo da pré-análise que fizemos foi a leitura flutuante. Ela foi o primeiro contato com os documentos da coleta de dados. Foi nesse momento que começamos a conhecer o texto e passamos a nos familiarizar com as ideias da pesquisa. A partir dessa leitura inicial foi que agrupamos os documentos em áreas de conhecimento para a etapa posterior.

Segundo Campos (2004), são feitas várias leituras de todo o material coletado, a princípio sem compromisso com o objetivo de sistematização, mas sim se tentando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais. Para o autor a utilização de uma leitura menos rigorosa, promove uma melhor assimilação do material e elaborações mentais que forneceram indícios iniciais no caminho a uma apresentação mais sistematizada dos dados.

Dessa forma, de acordo com a evolução da leitura flutuante, o conhecimento dos documentos se tornou mais preciso, claro e objetivo. Assim, partimos do princípio de uma leitura simples, não menos cuidadosa, de todo o material prévio o qual tínhamos entrevistas, grupo focal, diário de campo, textos, que nos permitiu ter uma visão geral do estudo.

Com os conhecimentos devidamente selecionados, constituímos um *corpus*, ou seja, o conjunto de documentos que foi submetido nesta análise. No caso de nossa pesquisa, o *corpus* se constituiu dos documentos obtidos e selecionados dos textos científicos, das entrevistas, do grupo focal e do diário de campo.

A segunda fase foi a exploração de todo o material lido previamente. A partir

desse momento ele foi dividido em categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Nesta fase, a codificação, a classificação e a categorização são básicas. (Bardin, 2009).

Nesse momento os dados analíticos foram organizados em grupos ou unidades que chamamos de categorias, as quais nos permitiram uma descrição mais precisa das características do nosso objeto de estudo. Assim os dados analíticos foram separados por temas voltados para o contexto da EF, EPT e FHI, do qual a partir das transcrições separamos frases e parágrafos e selecionamos com cautela as categorias que pudessem gerar informações relevantes e precisas para o processo de inferência para que as interpretações pudessem espelhar resultados validados por esse método. Esse momento de separação, de modo a identificar as partes do texto que não sejam apenas descritivos, mas que mostrem quais códigos elas representam exige um olhar minucioso e uma leitura cuidadosa.

Para Campos (2004), a seleção das unidades de análise é uma das mais básicas e importantes decisões para o pesquisador. É muito comum que as unidades de análises incluam palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros. Entre as várias opções na escolha dos recortes a serem utilizados, geralmente a mais utilizada é a análise temática (temas), o que nos leva ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise. Esse tema pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, o qual esteja relacionado com a sua pesquisa.

Ainda, segundo o autor, a opção por qualquer unidade temática é uma conjunção de interdependência entre os objetivos do estudo, as teorias adotadas pelo pesquisador e pelas próprias teorias pessoais intuitivas do pesquisador. Dessa forma, os objetivos do trabalho, teorias e intuições do pesquisador emergem as unidades de análise que futuramente são categorizadas.

Assim, as unidades temáticas concentraram-se em explorar os aspectos gerais da EF desde seu contexto histórico, percepções, concepções, finalidades, dificuldades, vivências e experiências; os aspectos da EPT, no que diz respeito à concepção de trabalho, ensino médio integrado, percepções da EF dentro desse contexto, e os aspectos voltados a FHI, o conhecimento, o entendimento, as possibilidades e o propósito da EF para esse sentido.

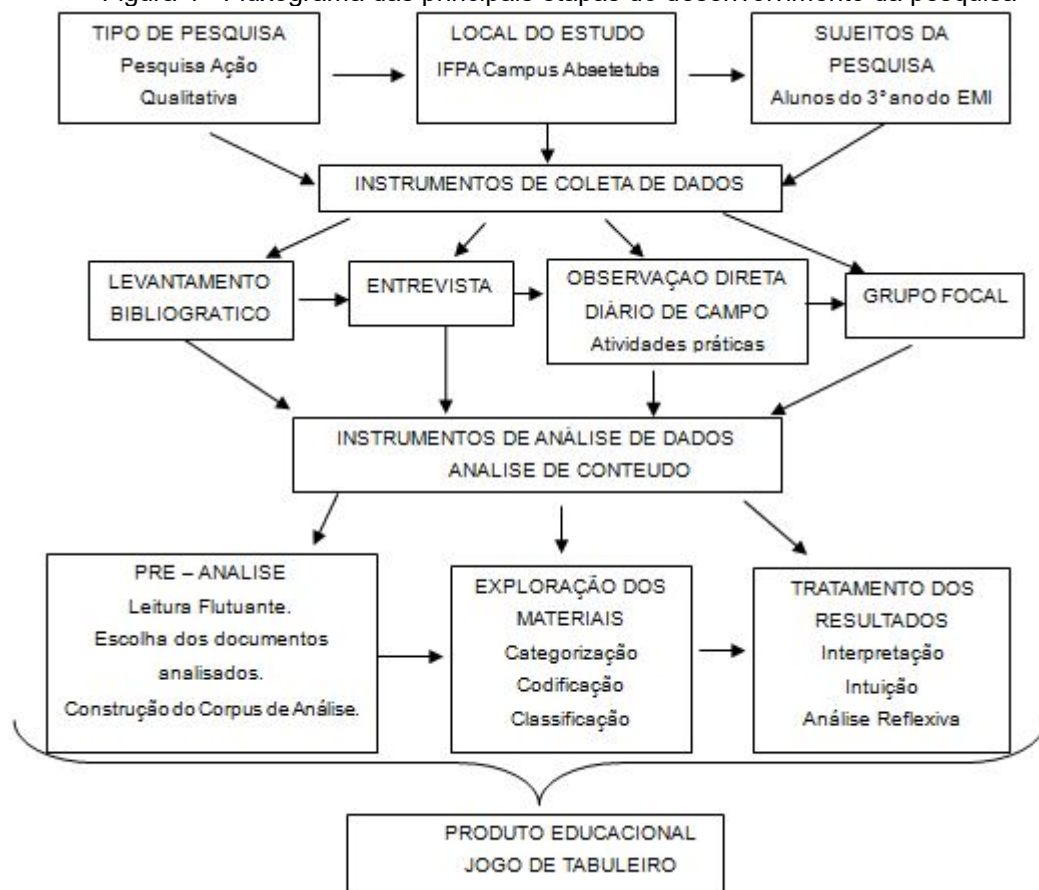
A terceira e última fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e

interpretação. Nessa fase ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; foi neste que prevaleceu o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2009).

Esta fase foi responsável por nos permitir que as interpretações surgissem no sentido de buscar o que não é visível nos primeiros olhares e que se esconde sob a realidade. Nela, deverá ser descoberto o que de fato o discurso enunciado quer dizer, bem como as afirmações. Dessa forma, realizamos o confronto sistêmico dos materiais coletados com os textos, analisando cada detalhe presente, o objetivo foi permitir que obtivéssemos inferências que nos permitissem visualizar com precisão o que as mensagens querem nos dizer.

Assim, as três fases da análise de conteúdo nos deram a base necessária para analisar os dados obtidos durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, o processo da pré análise, a construção das categorias, bem como os resultados, a inferência e a interpretação dos dados, nos deram subsídios e respaldo para a construção do produto educacional. Dessa forma, o fluxograma da pesquisa (Figura 4) se deu da seguinte forma:

Figura 4 - Fluxograma das principais etapas do desenvolvimento da pesquisa



5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos neste capítulo o delineamento dos resultados da pesquisa, uma vez que, após termos efetuado toda a coleta de dados, tivemos a importante tarefa de analisar os resultados cuidadosamente, seguindo os passos proposto por Bardin (2009). Os artigos, textos e livros foram organizados e agrupados em três blocos (Quadro 4). O primeiro bloco trata-se do contexto histórico atual e perspectivas da EF escolar, no qual selecionamos 4 artigos e 5 livros. O segundo bloco foi constituído do contexto histórico, atual e perspectivas da EPT, onde foram selecionados 5 artigos e 1 livro. E o terceiro bloco trata sobre as perspectivas da EF para a FHI, onde utilizamos 3 livros. Toda a organização do material foi extremamente importante, uma vez que já estávamos iniciando o processo de análise de todo o *corpus*.

Quadro 4 - Descrição e organização dos artigos e livros utilizados

Bloco 1 - Contexto histórico, atual e perspectivas da EF escolar.
• A história da EF no Brasil influências higienistas, militares e esportivistas. • O surgimento das tendências pedagógicas da EF. • Metodologias de ensino da EF. • Teorias e práticas em uma EF integral. • Questões e reflexões das práticas. • EF atual e possibilidades de intervenção na escola. • A EF no EMI a EPT e as percepções curriculares. • Contribuição da EF para o EM e estudo a partir da prática docente de professores de IFEs.
Bloco 2 - Contexto histórico, atual e perspectivas da EPT.
• A trajetória da EPT no Brasil. • O percurso da EPT no Brasil até a criação dos Institutos Federais. • Os desafios da construção do EMI à EPT. • EM e EPT no Brasil: dualidade e fragmentação. • EMI e as concepções e contradições. • A importância das bases conceituais que sustentam a EPT.
Bloco 3 - Perspectivas da Educação Física para a Formação Humana Integral.
• Por um novo conceito de Educação Física. • A resignificação do esporte. • O Esporte para a vida no ensino médio através de temas contextualizados. • Possibilidades da EF dentro do contexto da EPT.

Fonte: Marinho, 2019.

Após a organização dos artigos e livros utilizados em nossa análise, seguimos com a estruturação de nosso material coletado (Quadro 5) que foram as entrevistas, os diários de campo e as entrevistas através do grupo focal.

Segue abaixo o quadro com os dados parem serem analisados:

Quadro 5 - Descrição e organização dos dados para análise.

Material	Quantidade	Descrição
Entrevistas	20	Geradas antes das atividades práticas de intervenção
Diários de campo	6	Os diários foram elaborados a partir de anotações das observações diretas.
Grupo focal	3	Gerados após as atividades práticas de intervenção

Fonte: Marinho, 2019.

Em seguida, passamos para a segunda fase que corresponde à exploração do material (BARDIN, 2009), ainda segundo o autor, neste momento o texto das entrevistas e de todo o material coletado é recortado e se tornarão unidades de registro (Quadro 6), os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Os 20 alunos entrevistados, como forma de preservação de sigilo, foram codificados por meio de letras e números AL 1, AL 2 e assim sucessivamente.

Para a triangulação dos dados obtidos, utilizamos os recortes das entrevistas individuais e do grupo focal. Nesse momento realizamos os tratamentos aos resultados onde fizemos os confrontamentos, as inferências e interpretações das categorias.

Quadro 6 - Unidades de registro.

O que pensam os alunos sobre as Finalidades da EF. AL 17-“Serve pra gente aprender esportes a jogar algum esporte”. AL 16 –“Ela é pra ajudar a gente a praticar esporte”.
Quais as vivências e memórias que tiveram na EF escolar. AL 09 – “As meninas jogavam queimada os meninos futebol”. AL 11 – “A disciplina nunca reprovava, a gente faltava, ia quando queria”.
Como os alunos descrevem a estrutura física para as práticas. AL 12 – “A quadra era muito ruim, só cimento, mas a gente jogava mesmo assim”. AL 04 – “A bola a gente que levava, nem isso o professor tinha”.
Qual a concepção dos alunos sobre a prática esportiva dentro e fora da escola. AL 08 – “Não tinha muita diferença porque a gente só brincava mesmo”. AL 17 – “Na escola o lugar era ruim, pelo menos na rua a gente não tava de uniforme e dava pra jogar”.
O que os alunos pensam por EMI. AL 12 – “A gente estuda disciplinas técnicas e comuns tudo junto”. AL 17 – “É uma forma da gente perder pouco tempo, porque não precisa terminar o médio pra ir fazer um curso técnico, a gente estuda os dois e já faz tudo”.
A percepção dos alunos sobre o trabalho. AL 20 – “Tá relacionado a gente conseguir um emprego e poder ganhar o nosso dinheiro honestamente”. AL10 – “Trabalho é aquilo que a gente vai exercer quando sair daqui, aplicar lá o que a gente aprendeu aqui”.
O que os alunos pensam da EF no EMI. AL 02 – “Ela ajuda né, porque faz bem pra gente, se ficasse só com disciplina técnica seria muito ruim”. AL 11 – “Aqui a gente tem a oportunidade de ver outras coisas, não só jogo, não ficar só jogando”.
O que pensam sobre a contribuição da EF para o exercício profissional. AL 13 – “Ajudará na questão de aprender a ganhar ou perder”. AL 06 – “Respeitar regras e ser disciplinado”.
Quais os aprendizados do futebol que os alunos reconhecem adquirir para a vida.

AL 03 – “A gente aprende muito a respeitar as pessoas, os adversários, e isso faz a gente se tornar cada vez melhor”.
AL 08 – “A questão de trabalhar em grupo, de saber lidar com as pessoas”.
O entendimento sobre Formação Humana Integral.
AL 13 – “Eu acredito que é formar a gente integralmente, vendo todos os conteúdos, sem deixar brechas pra gente não errar na hora que for profissional”.
AL 18 – “Pra mim formação humana integral é a formação de todas as disciplinas tanto técnicas quanto comuns com qualidade”.
A visão que os alunos têm acerca da EF, através do esporte para a FHI na EPT.
AL 01 – “Não consigo associar assim como ele pode ajudar na formação, eu sei que ele ajuda, mas não sei explicar como”.
AL 09 – “É como eu disse a gente só jogava queimada e os meninos futebol, então é complicado eu dizer que ele faz isso”.
A percepção sobre um jogo de tabuleiro como contribuinte para a FHI relacionado a temas sociais.
AL 17 – “Eu acho que um jogo ele é parece um esporte, a gente no final quer ganhar”.
AL 16 – “Eu acho que seria bacana, mas eu nunca vi, o xadrez eu acho que ensina a ter paciência, a pensar, mas a maioria a gente usa só pra competir”.
AL 25 – “Seria muito interessante, talvez ajudasse a pensar mais nos problemas da sociedade”.
Fonte: Marinho, 2019.

Através das unidades de registro acima (Quadro 6), buscamos codificar cada frase das entrevistas, como forma de organizar o pensamento para a análise e nos aproximar dos dados. No entanto, essa codificação ainda possuía um cunho descritivo, mas que refletiam as percepções e concepções dos alunos quanto a EF, EPT e FHI. Dessa forma, as unidades de registros nos abriram as portas para que a análise de fato começasse, na qual a partir disso foi necessário desenvolver e refinar essa codificação.

Assim, baseado nas unidades de registros, constituídas através dos trechos selecionados das falas dos entrevistados, surgiram as primeiras impressões acerca da realidade estudada. Dessa forma, nos apoiaremos no estudo de Silva e Fossá (2015), o qual trata da exemplificação de aplicação da técnica de análise de conteúdo em pesquisa qualitativa.

Silva e Kalhil (2017) destacam sobre as duas finalidades de refinar os códigos, a primeira é de que se deve revisitar o texto para ver se a codificação pode ser feita de outra maneira e a segunda por representar uma oportunidade de tornar os códigos descritivos iniciais mais analíticos. Para isso, é necessário que nos afastemos das descrições, principalmente com os termos dos entrevistados e passarmos para um nível mais categórico, analítico e teórico de codificação.

Nesse grupamento, com a grande quantidade de informações o que fizemos foi reunir códigos semelhantes. Dessa forma, agrupamos os códigos obtidos após todo o processo de codificação das entrevistas transcritas, o qual vamos chamar de categorias iniciais, em um total de 13(Quadro 7).

Quadro 7 - Categorias Iniciais.

Categorias Iniciais
1. Concepção da EF escolar.
2. Memórias e vivências da prática esportiva.
3. Estrutura Física.
4. EF e práticas esportivas dentro e fora da escola.
5. Educação Física e o processo de ensino e aprendizagem.
6. O entendimento de EMI.
7. A concepção da EF dentro do EMI.
8. O entendimento sobre trabalho.
9. A EF e a contribuição para o exercício profissional.
10. O entendimento sobre FHI.
11. O futebol e os aprendizados adquiridos pra vida.
12. A visão da EF, através do esporte, para a FHI na EPT.
13. Jogo de tabuleiro como contribuinte para a FHI através de temas sociais.

Fonte: Marinho, 2019.

Após reunirmos os códigos e chegarmos às categorias iniciais, as mesmas foram organizadas hierarquicamente, ou seja, as que possuíam semelhanças ou que se referem ao mesmo assunto foram reunidos sob o mesmo ramo da hierarquia.

Silva e Kalhil (2017) destacam que essa codificação se fez necessária em função do grande volume de conceitos originados na fase anterior. Sendo assim, os códigos foram reagrupados de novas maneiras, levando em consideração as semelhanças entre si e que tivessem o mesmo significado. Partindo disso, nos afastamos mais ainda dos códigos apenas interpretativos e descritivos e buscamos códigos mais analíticos e teóricos possíveis.

Tal análise nos revelou os primeiros códigos conceituais (analíticos). Assim, o agrupamento das categorias iniciais resultou em 6 categorias intermediárias, a saber: Educação Física e suas marcas históricas, Enfraquecimento da EF na escola, O sentido do EMI e a EF nesse contexto, O sentido de trabalho e a EF como possibilidade na EPT, O sentido de FHI, A FHI como base da EPT.

Abaixo (Quadro 8), podemos visualizar como se deu a aglutinação das categorias iniciais para se chegar às categorias intermediárias.

Quadro 8 - Categoria Intermediárias

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria Intermediária
1. Concepção de EF escolar.	Evidencia a visão de uma EF Esportivista e do “rola bola”	I. EF e suas marcas
2. Memórias e vivências da	Disciplina vista	

prática esportiva.	exclusivamente como lazer e diversão. Ausência de lembranças significativas.	históricas.
3. Estrutura física.	Ausência de estrutura para as aulas de EF.	
4. EF e práticas esportivas dentro e fora da escola.	Nota-se a ausência de um conceito da disciplina e de diferenciação da prática dentro e fora da escola.	II. Enfraquecimento da EF na escola.
5. EF e o processo de ensino e aprendizagem.	Evidencia ausência de uma lógica pedagógica, seqüência didática, objetivos e planejamento nas aulas.	
6. O entendimento de EMI.	Evidencia a concepção de EMI exclusivamente para o trabalho.	III. O sentido do EMI e a EF nesse contexto.
7. A concepção da EF dentro do EMI	Demonstra a dificuldade de relação da disciplina dentro da EPT.	
8. O entendimento sobre trabalho.	Percepções de trabalho restritas ao mercado de trabalho.	IV. O sentido de trabalho e a EF como possibilidade na EPT.
9. A EF e a contribuição para o exercício profissional	Algumas noções sobre novas perspectivas e possibilidades.	
10. O entendimento sobre FHI	Percebe-se a concepção distorcida de formação no sentido profissional.	V. O sentido de FHI
11. O futebol e os aprendizados adquiridos pra vida.	Evidencia aspectos de solidariedade, companheirismo, socialização, entre outros.	
12. A visão da EF, através do esporte, para a FHI na EPT	Poucas evidências de associação.	VI. A FHI como base da EPT.
13. Jogo de tabuleiro como contribuinte para a FHI na EPT através de temas sociais.	Evidência o jogo como competitividade apenas.	

Fonte: Marinho, 2019.

Assim, novas combinações foram novamente estabelecidas de modo a formar as categorias analíticas principais. Nesse momento, refinamos e integramos, ainda mais, todas as categorias intermediárias obtidas. Dessa forma, todas as categorias, portanto, foram abstraídas, analisadas, refletidas, sistematizadas e interconectadas pelas demais, o que nos permitiu chegar às categorias finais.

Portanto, a aglutinação das categorias intermediárias I (EF e suas marcas históricas) e II (Enfraquecimento da EF na escola), nos levou a primeira categoria final “O sentido distorcido e a desvalorização da EF escolar”. Das categorias intermediárias III (O sentido do EMI e a EF nesse contexto) e IV (O sentido de trabalho e a EF como possibilidade na EPT), emergiram a segunda categoria final denominada “A EF como disciplina fundamental na EPT”. E por fim, as categorias intermediárias V (O sentido de FHI) e VI (A FHI como base da EPT), nos levaram a

terceira categoria final, “A EF e a contribuição para a FHI”.

Abaixo (Quadro 9) podemos visualizar detalhadamente o processo de aglutinação das categorias iniciais, intermediárias, para se chegar às categorias finais.

Quadro 9 - Processo para chegada nas categorias finais.

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
1. Concepção da EF escolar.	I. EF e suas marcas históricas.	1. O sentido distorcido e a desvalorização da EF escolar.
2. Memórias e vivências da prática esportiva.		
3. Estrutura física.		
4. EF e práticas esportivas dentro e fora da escola.	II. Enfraquecimento da EF na escola.	
5. EF e o processo de ensino e aprendizagem.		
6. O entendimento de EMI.	III. O sentido do EMI e a EF nesse contexto.	2. EF como disciplina fundamental na EPT.
7. A concepção da EF dentro do EMI.		
8. O entendimento sobre trabalho.	IV. O sentido de trabalho e a EF como possibilidade na EPT.	
9. A EF e a contribuição para o exercício profissional.		
10.O entendimento sobre FHI.	V. O sentido da FHI	3. EF e a contribuição fundamental para a FHI.
11.O futebol e os aprendizados adquiridos pra vida.		
12.A visão da EF, através do esporte para a FHI na EPT.	VI. A FHI como base da EPT.	
13.Jogo de tabuleiro como contribuinte para a FHI através de temas sociais.		

Fonte: Marinho, 2019.

A terceira e última etapa da análise de conteúdo trata-se do Tratamento dos Resultados, através de inferências, baseadas em interpretação, intuição e análise reflexiva. Essa etapa busca nos dá respostas, nos mostrar o que querem dizer afirmações de forma profunda. Nesta fase todo o *corpus* é confrontado e analisado minuciosamente.

O resultado de todo esse processo, foi a construção de um texto dissertativo para cada categoria analítica a qual serão descritas a seguir.

5.1 CATEGORIA 1: O SENTIDO DISTORCIDO E A DESVALORIZAÇÃO DA EF ESCOLAR

No início deste estudo foi retratado a respeito de algumas concepções que os alunos possuem da EF. No entanto, essas concepções foram vistas com o meu olhar

de docente ao longo desses anos de trabalho no EMI, assim era necessário compreender dos alunos qual o sentido que essa EF teve no ensino fundamental bem como a justificativa para a desvalorização como disciplina.

É importante ressaltar que, em alguns momentos da entrevista, direcionamos exclusivamente ao conteúdo do esporte através do futebol, já em outros destacamos um conceito mais amplo da disciplina como um todo, isso fez com que pudéssemos obter maiores informações durante as entrevistas, pois muitas vezes os alunos associam a EF como sinônimo de esporte.

Inicialmente, buscamos compreender junto aos alunos as recordações de quando começaram a jogar futebol. Percebemos que com todos os 20 entrevistados os mesmos quase nunca lembravam ou buscavam na memória recordações dos tempos antigos da prática e não conseguiam emitir datas e anos precisos.

No entanto, as narrativas nos mostram que a EF e o esporte estão presentes na vida do ser humano desde muito cedo, seja no contexto familiar ou no contexto escolar. Além disso, essas práticas se iniciam desde muito e das mais variadas formas, lembremos que Ramos (1982) já relatava que a mais antiga notícia sobre exercícios físicos em terras brasileiras foram registradas em uma carta onde Pero Vaz de Caminha o qual relatava indígenas dançando, saltitando, considerando essa prática como a primeira aula de recreação e ginástica praticada em nossa terra.

Segue abaixo os excertos de algumas entrevistas feitas pelos alunos:

“Ixi, eu jogo há muito tempo professora, sei lá eu devia ter uns 9 anos eu acho, eu era muito pequeno. A gente jogava no campinho, na rua, onde desse, depois que eu comecei a jogar na escola.” AL2

“Desde quando eu tinha uns 7 a 8 anos. A gente jogava a hora que desse, na educação física, aula vaga, recreio, a hora que desse a gente jogava.” AL 3

“Desde criança. Acho que tinha 8, 9 anos, por aí. Na rua eu lembro que tinha um campo perto de casa muito grande, eles dividiam em dois, um ficava pros adultos e o outro ficava pras crianças, e era nesse que eu jogava.” AL 4

“Desde que eu nasci (risos). Mas, acho que eu comecei a jogar mesmo com uns 10 anos. A gente só jogava bola mesmo no sítio, no campinho e jogava bola pra se divertir.” AL 8

Com todo esse tempo de prática afirmada pelos alunos, tivemos a necessidade de compreender quais as memórias que eles tinham das práticas do futebol e como elas aconteciam dentro e fora do ambiente escolar.

Primeiramente pudemos observar que essas lembranças estão associadas para muitos com a prática do futebol na escola com o intuito exclusivamente de competição, sem processos significativos de ensino aprendizagem. Alguns alunos destacam como lembranças e vivências apenas torneios e competições, resumindo o esporte a ideia de competitividade. Observe os excertos abaixo:

“Eu tive um aprendizado bom porque nós atingimos o objetivo que era de ser campeão.” AL 01

“Fora da escola era mais pra se divertir mesmo, na escola eu comecei jogar quando eu entrei no IF quando eu já fui pro ensino médio. Porque a gente jogava lá no sítio na educação física, mas era muito difícil, a gente tinha aula, mas era mais teoria porque não tinha espaço lá. Mas, lá tinha o torneio da escola e a gente jogava também.” AL 06

“Na educação física a gente tinha a aula na sala porque a gente não tinha estrutura, mas não tinha a parte do jogo do futebol, a gente ia pro pátio e fazia uma coisas lá. Só uma vez que tinha o torneio antes de trocar de módulo, quando o semestre tava acabando tinha um torneio de todas as turmas e aí que a gente participava jogando mesmo futebol.” AL 09

“Eu lembro o nome da minha professora, lembro que a gente jogava representando a escola, aí eu já tinha uns 9 anos.” AL 12

Esse trato esportivista da EF tem raízes advindas desde meados a partir de 1964 e perdura até hoje. Segundo Darido e De Souza Júnior (2007) o esporte, sendo um dos mais importantes fenômenos sociais e culturais da sociedade, se constituiu como um importante aliado ao regime político da época. Dessa forma, o esporte determinou e determina até hoje o conteúdo da EF, não é à toa que pessoas inda hoje, associam a EF diretamente a prática esportiva apenas.

Esse sentido distorcido compromete a disciplina e o trato com o esporte em uma perspectiva de mudança e transformação. Segundo Betti (1994) essas percepções fogem da ideia e compreensão que a disciplina contribui para a integração do aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, utilizando para isso como instrumento os jogos, esportes, danças, lutas e ginástica, como benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Percebemos com as anotações advindas do diário de campo que os alunos possuem uma visão de EF voltada apenas ao ensinamento de movimentos, técnicas, ajuda para aprender algum esporte ou para exercitar o corpo, ideias essas voltadas

ao fazer apenas prático.

Através disso, foi perceptível notar, nas narrativas dos alunos, a desvalorização da disciplina:

“[...] na escola os professores só jogavam a bola mesmo, as vezes rolava briga porque ninguém olhava pra gente e quando eles viam já tava tendo briga”. AL 02

“[...] eu não lembro muito dos professores porque eles só jogavam a bola pra gente. Mas era bacana a gente se divertia”. AL 03

“Na escola não era bem uma educação física porque o professor que dava aula pra nós ele só chegava e dava a bola pra nós jogar, era assim, aí a gente pegava e ia embora jogar bola, sempre era isso”. AL 09

“A disciplina nunca reprovava, a gente faltava, ia quando queria”. AL 11

“A gente que montava os times e jogava por conta própria”. AL 14

“Eu não sei se posso chamar de educação física porque era só pelada sempre”. AL 01

Percebemos que os alunos não tinham conhecimento da gravidade de não ter uma metodologia de ensino e aprendizagem para dar sentido a essa prática, pois mesmo assim praticavam por conta própria e não cobravam esse ensino.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) revelam que nessa fase do ensino é possível que já exista por parte dos alunos certo preconceito com a disciplina, talvez pela maioria das experiências vividas terem sido negativas, como a falta de planejamento das aulas, ausência de avaliações, vivências enfadonhas ou sem significado algum para elas.

Darido e De Souza Júnior (2007) já condenavam essa prática muito comum nas escolas, onde os alunos são os que decidem o que vão fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como querem praticá-lo, ou seja, o papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo. O autor classifica esse modelo de “rola bola”, o professor passa a ser um expectador desta prática condenável que desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores.

Somado a isso, não podemos deixar de mencionar que o “rola bola” explicita a divisão da disciplina entre meninos e meninas pela modalidade esportiva. Os trechos abaixo falados pelos alunos nos confirmam isso:

“Na escola quando eu comecei a jogar eu já tava na 4ª, 5ª série, mas era aquela coisa o professor ia, dava a bola, dividia a equipe e a gente jogava. Uma escola que eu estudei era dividido tipo na terça era só mulher, a gente jogava o que a gente queria e na quarta só os homens, eles jogavam o

deles, na outra não a gente jogava tudo junto, mas era a gente que definia time, tudo.” AL10

“Futebol no meu ensino fundamental não tinha, era mais queimada mesmo, toda aula era queimada, e a gente jogava as meninas da turma, geralmente as meninas eram queimada e os meninos jogavam futebol.” AL 07

“Na escola quando eu comecei a jogar eu já tava na 4ª, 5ª série mas era aquela coisa o professor ia, dava a bola, dividia a equipe e a gente jogava. Uma escola que eu estudei era dividido tipo na terça era só mulher e na quarta só os homens, na outra não a gente jogava tudo junto mas era a gente que definia time, tudo”. AL10

Somado a isso, percebemos nos relatos dos alunos como a estrutura física inadequada contribuía para uma aula desconexa e vazia, pois o espaço não era favorável para a prática exclusivamente esportiva das quais tiveram. Os excertos nos mostram:

“A quadra era muito ruim, só cimento, mas a gente jogava mesmo assim”. AL 12

“Como não tinha quadra a gente jogava no campo, mas quase sempre era teórico na sala”. AL 06

“A bola a gente que levava, nem isso o professor tinha”. AL 04

“Muito complicado a pessoa trabalhar sem estrutura. Acho que o professor ficava desestimulado, sem vontade, sei lá, por isso dava a bola pra gente”. AL 17

A estrutura física é um grande problema nas aulas de EF em grande parte das escolas públicas de todo o Brasil. No entanto, é necessário que os professores busquem alternativas que driblem esse obstáculo sem prejudicar o aluno.

Darido e Souza Júnior (2007) afirmam que as aulas de EF se utilizam quase que exclusivamente de quadra e materiais esportivos como bolas e redes. No entanto, destacam que com uma nova concepção da disciplina os procedimentos didáticos exigem uma variação maior e ao mesmo tempo possibilitando uma flexibilidade por meio da utilização de espaços e materiais alternativos.

Guedes (2004) sugere que os professores de EF assumam o papel diante da estrutura educacional de adotar em suas estratégias de ensino não mais uma visão exclusivamente de prática esportiva e de atividades recreativas, mas sim, uma postura pedagógica que possa alcançar metas e objetivos voltados à educação para a saúde. Destacamos para, além disso, de voltar à educação para concepções que contribuem para a FHI do indivíduo.

Esses aspectos apresentados acima quanto ao esporte voltado à competição, a desvalorização da disciplina e a divisão por sexo definindo a modalidade, foram possíveis notar durante as atividades práticas, onde percebemos através da observação direta inicialmente a repulsa dos meninos em jogar com as meninas e a preocupação das meninas por jogar com eles, marcas deixadas por essas práticas.

A repulsa dos meninos se mostra pelo querer vencer, ganhar o jogo a qualquer custo, pois foi assim que eles interpretaram o esporte por tanto tempo, para eles as mulheres seriam fator de impedimento. Já a preocupação das meninas se dava por entenderem que não tocariam na bola ou que a equipe masculina seria mais forte. Dessa forma o processo de intervenção se deu, entre outras formas, em permitir que todos jogassem juntos de forma a ter as mesmas oportunidades no jogo.

Times com números iguais de homens e mulheres, regras que foram inclusas como mulheres dando pelo menos dois toques na bola para poder fazer o gol, três minutos de jogo com possibilidades de gol apenas de mulher, entre outros, foram algumas das intervenções realizadas. Nos encontros seguintes os alunos já passaram a adquirir a consciência da importância de jogar junto e respeitar as especificidades de cada um, as regras foram mantidas e a atividade fluiu normalmente. É claro que essas mudanças de comportamento acontecem de forma paulatina. No entanto, é preciso dar oportunidade para que elas aconteçam.

Essas intervenções buscaram atender a função educativa do professor de EF, na qual para Nista-Piccolo e Moreira (2012) são de permitir que o aluno não seja seduzido pelo narcisismo, onde o adolescente busca a si próprio, buscando modismos e vantagens pessoais, mas sim buscando a militância de um bem comum.

Essa visão distorcida da EF, do sentido do esporte, acarreta na desvalorização da disciplina e deixa cicatrizes que vão se perdurando ao longo da vida escolar. Neste estudo, a busca por essa valorização e importância dentro da disciplina busca ser resgatada no EMI, a partir disso entramos no desafio da nossa segunda categoria analítica, a EF como disciplina fundamental na EPT.

Ser professor do EM é um privilégio e uma grande responsabilidade. No entanto, é preciso que professores sejam idealistas, no sentido positivo do termo, buscando vencer os obstáculos e conquistar vitórias, situações essas que são próprias da EF e do esporte (NISTA-PICCOLO e MOREIRA, 2012).

5.2 CATEGORIA 2: A EF COMO DISCIPLINA FUNDAMENTAL NA EPT.

Conforme vimos anteriormente, a EF ainda é uma disciplina desvalorizada devido a traços históricos e ausência, muitas vezes, por parte do professor, de um processo de ensino e aprendizagem. Conforme afirma Darido e De Souza Júnior (2007) a EF ainda é considerada por muitos como a disciplina da diversão, do “jogar”. No entanto, é importante ressaltar que essas ideias partem de concepções históricas acerca do cartão postal da EF, o esporte, como vimos anteriormente.

Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012) ainda há um entendimento de que a disciplina não é um componente curricular com conteúdo a ser aprendido, por não fazer parte das informações importantes exigidas nos exames vestibulares, que é quando acontece a escolha da profissão.

Para compreendermos como os alunos veem a EF no contexto da EPT, buscamos compreender o que os alunos entendem por EMI, onde percebemos que grande parte deles não tem entendimento sobre a finalidade do mesmo. Os excertos nos mostram:

“Aqui a gente pode estudar o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo, já sai com uma profissão”. AL 05

“A gente estuda disciplinas técnicas e comuns tudo junto”. AL 12

“É uma forma de a gente perder pouco tempo, porque não precisa terminar o médio pra ir fazer um curso técnico, a gente estuda os dois e já faz tudo”. AL 17

“O ensino médio integrado ajuda a fazer com que os jovens saiam daqui já pro mercado de trabalho”. AL 11

Percebemos que os mesmos não associam o EMI a ideia de integralidade de conhecimentos, politecnia, trabalho como um princípio educativo e objetivando uma FHI e sim voltado a ter uma formação para o exercício do trabalho.

Posteriormente, indagou-se aos alunos, durante os encontros do grupo focal, quais as concepções que os mesmos tinham da EF dentro do EMI a partir daquele momento, nesse contexto todas as práticas já tinham sido vivenciadas e as intervenções já haviam acontecido. Os excertos nos mostram:

“Hoje eu vejo que ela me ajudou muito a parar pra pensar nas coisas,

porque no ensino fundamental eu não via as coisas que a gente vê aqui”. AL17

“Eu acho que se eu tivesse tido uma educação física no ensino fundamental desde pequeno como eu passei a ter quando entrei pra fazer o técnico, eu seria bem mais preparado fisicamente e psicologicamente”. AL19

“A educação física aqui no técnico ajuda a gente a se preparar melhor, a já aprender a cuidar do corpo, a saber lidar com as pessoas”. Al 2

“A educação física pra mim assim ela aqui dentro faz com que a gente passe a pensar já como se fosse um trabalho, porque na hora do trabalho assim como no jogo a gente tem função e tem que saber como agir”. AL10

Percebemos, através dos relatos, que os alunos possuem conhecimento da importância dentro da EPT, pois busca contribuir para além da formação técnica e de ensinamentos de regras e gestos, pois o EM, por suas características, pode vir a ser a fase mais complicada e decisiva na vida do aluno, pois é nela que ele busca se encontrar como futuro adulto, onde um turbilhão de decisões se faz presentes em tão pouco espaço de tempo. No entanto, a maioria não tem entendimento da finalidade do EMI, no qual precisa ser significativo para o aluno, de forma que ele possa compreender todos os conhecimentos como um todo e não como partes específicas, isoladas e a EF pode contribuir para isso.

Nista-Piccolo e Moreira (2012) destacam que é fundamental redimensionar a EF no EM, seja na ocupação de um espaço para que ocorra a aprendizagem na escola, seja para mostrar a ampla relação dos conhecimentos que a disciplina tem com realidade da vida do aluno, podendo a dotá-lo de uma autonomia para a vida.

Ramos (2009) destaca que o EMI deve possuir uma natureza mais humanística e com princípios amplos em geral. Dessa forma Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que a integração do EM com o ensino técnico é uma necessidade emergente conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores, da classe menos favorecida. A EF é importante nesse contexto, pois, segundo Tubino (2008), é um dos campos de atuação mais importantes na orquestra de ações que buscam a promoção das pessoas neste milênio.

Procuramos buscar compreender como os alunos pensam a respeito da contribuição da EF para o seu exercício profissional, para tanto, destacamos os seguintes trechos:

“Vai me ajudar muito quando eu precisar a trabalhar em equipe, porque

muita coisa que a gente faz na educação física é em equipe, então se a gente pratica sempre a gente tem medos dificuldade porque já tá acostumado”. AL 04

“Vai me ajudar tipo na questão do ganhar e do perder porque na hora a gente pode não tá bem num lugar e sai vai pra outro e no esporte a gente aprende muito isso, a não ficar só num lugar”. AL 13

“Eu acredito que a questão de respeitar regras e ser disciplinado, a chegar cedo no trabalho, ter disciplina, respeitar os outros, porque se a gente for ver a gente aprende tudo isso no esporte”. AL 06

“Ajuda a gente a ter uma noção maior das coisas e ve as pessoas de um outro jeito, a não fazer bullying, não ser racista, respeitar a opção sexual do teu colega, como a senhora ensinou a gente através do esporte agora, porque assim na hora do trabalho a gente não escolhe com quem vai trabalhar né, aí tem que respeitar”. AL 17

Os trechos nos mostram que os alunos conseguem ver a importância da disciplina no contexto para a formação profissional mesmo que não diretamente na área de atuação. De acordo com Neira e Nunes (2006) por trás de toda prática educativa há, implícita uma concepção de aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem que a EF transmite para a EPT se manifesta de diversas formas e em diversos contextos.

Pupatto Júnior (2013), ao analisar a contribuição da disciplina EF para a formação humana e profissional dos estudantes na percepção dos discentes, concluiu que os alunos consideraram a EF, através dos seus conteúdos lecionados, uma importante ferramenta para a sua formação técnica, desenvolvendo valores importantes para sua formação como a liderança, o trabalho em grupo, o planejamento e a relação do ser com o outro e consigo mesmo.

Podemos observar que há uma preocupação em legitimar a importância da EF dentro da escola e que ela tem muito a contribuir com a proposta da EPT, dentre elas formar não apenas para o mercado de trabalho, mas também para o mundo do trabalho. Assim adentramos em nossa terceira categoria, a EF e a contribuição para a FMI.

5.3 CATEGORIA 3: A EF E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FMI.

Partindo da concepção de que a FMI, é uma das categorias principais que sustentam a EPT e que quando tratamos a seu respeito, devemos compreendê-la como uma formação que integre todas as dimensões da vida, dimensões essas que

partem da perspectiva do trabalho, da ciência, e a cultura e que ela busca promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais, sociais, econômicos e ambientais, e não somente ao acesso a conhecimentos específicos isolados e acabados e por isso, acreditamos que EF deve ser uma das possibilidades para se alcançar essa formação.

Quando questionados se conseguiam identificar algum momento anterior na EF em que o esporte foi associado com temas sociais, nenhum dos entrevistados deu resposta afirmativa, o que nos fez aumentar nossa curiosidade sobre a percepção dos alunos dentro da EPT.

“Na escola eu já vi algumas coisas assim, mas não pela educação física ou pelo esporte, assim não”. Al 06

“Não consigo lembrar”. Al 07

“Não. A gente não tinha aula teórica e as práticas eram quase sempre a mesma coisa, a queimada”. Al 08

“A educação física não. Já tive outras disciplinas que vi isso, mas não voltado ao esporte ou algo do tipo”. Al 09

Nista-Piccollo e Moreira (2012) justificam a ausência dessa relação e uma das razões a qual destacam para que isso aconteça é o fato de o ensino da EF se restringir a um saber fazer prático de execução de atividades, com movimentos padronizados e copiados, não se preocupa com o contexto e nem com a maneira como essa prática está acontecendo. No entanto, afirmam que conhecer e praticar esportes possibilita reconhecer princípios éticos, valores educacionais, regras de convivência, aquisição e manutenção da saúde, enfim, viver humanamente mais e melhor.

Buscamos entender o que os alunos compreendem por FHI a fim de obter reflexões para as respostas dos mesmos nas perguntas posteriores. No entanto, verificamos que a maioria não possui uma reflexão e compreensão do que e como seria essa formação, como podemos observar:

“Eu acredito que é formar a gente integralmente, vendo todas os conteúdos, sem deixar brechas pra gente não errar na hora que for profissional”. AL 13

“Seria formar um homem bem qualificado pra ser um bom trabalhador”. AL 15

“Pra mim formação humana integral é a formação de todas as disciplinas tanto técnicas quanto comuns com qualidade”. AL 18

Percebemos claramente que o foco do entendimento de grande parte dos alunos se volta para a formação direcionada ao mercado de trabalho. A partir, disso nos interessou saber como os alunos consideram que a prática esportiva, através do futebol contribui para a FHI e no que eles acreditam que pode contribuir.

Destacamos abaixo alguns trechos dos alunos que tentaram fazer a relação:

“A gente aprende muito a respeitar as pessoas, os adversários, e isso faz a gente se tornar cada vez melhor. E também a cada decorrer do tempo é um degrau da vida que se passa, então se a gente perder e parar de tentar a gente nunca vai conseguir nada e o esporte a gente perde ganha e nunca pára” AL 01

“Com certeza, pode transformar qualquer um, porque ali tu aprende todas as práticas de respeito de companheirismo, tu aprende a lidar com as pessoas. Até mesmo em um momento de raiva como ocorre, mas depois a gente pede desculpa, ter humildade das coisas, ele transforma sim”. AL 03

“Companheirismo, sempre. É, o futebol proporciona também humildade, as vezes tu não consegue aprender aí uma pessoa vem e te ensina, ela foi humilde em te ensinar, então humildade, companheirismo, é isso”. AL 05

“O esporte pode trazer pessoas que tipo, estão em áreas e situações de risco pra um local e um ambiente melhor, pra ele não ir pra um mal caminho e sim um caminho do bem”. AL 18

“A questão de trabalhar em grupo, de saber lidar com as pessoas. As vezes a gente assiste futebol na televisão e vê a rivalidade de brigas, mas o futebol não é isso, é a questão de sempre aprender com as derrotas, ir aprimorando teus conhecimentos pra ti lá na frente tá jogando, acho que ajuda muito na formação como pessoa”. AL 08

No entanto, nem todos os outros alunos conseguiam associar a EF, através do esporte, como contribuinte para a FHI, como podemos observar:

“Não consigo associar assim como ele pode ajudar na formação, eu sei que ele ajuda, mas não sei explicar como”. AL 01

“Durante muito tempo a gente só jogava bola, então a gente queria ganhar não se focava muito nisso de ajudar pra formação do homem, nem sei se fazem isso nas escolas, no caso aqui do IF é formar o profissional”. AL 02

“Eu acho que o esporte ele vem mais com o intuito de promover saúde, se exercitar”. AL 07

“É como eu disse a gente só jogava queimada e os meninos futebol, então é complicado eu dizer que ele faz isso”. AL 09

“A questão da quadra é sempre um problema, porque parece que se não tem quadra não se faz nada na EF, aí a gente acaba não vendo mais nada.

Então eu não tive isso”. AL 20

“Tipo assim, a gente joga e quer ganhar ninguém joga pra perder, e na hora do jogo é muito corrido, a gente tá na euforia, na hora mesmo não dá pra aprender muita coisa, tem que aprender antes as técnicas pra depois só fazer no jogo”. AL 20

“Eu acho que a EF é muito importante, se não a gente ficava doido aqui, porque é uma hora que a gente se diverte. Mas assim, sempre é a mesma coisa, os mesmos trabalhos, nada de novo, tinha que mudar pra diversificar e atrair a gente”. AL 17

A partir desses trechos, observou-se que, para muitos alunos, há uma grande dificuldade de perceber o esporte, como contribuinte de forma significativa para a FHI do aluno, de modo a perceber que o mesmo desenvolve um senso crítico e reflexivo no trabalho e na vida. Alguns possuem a concepção de FHI e conseguem relacionar a EF a isso. No entanto, muitos desconhecem essa base de sustentação da EPT no seu sentido e não conseguem relacionar a EF, através do esporte como contribuinte para a FHI. Isso talvez seja uma consequência das vivências esportivizadas e do rola bola sem processo algum de ensino e aprendizado apresentado por eles como vimos anteriormente.

Acreditamos que o EMI precisa ser significativo. Assim Da Silva, Cordeiro e Campos (2016) destacam a importância de se ensinar o futebol para além da bola rolando por, entre outros motivos, considerá-lo como catalisador de emoções de enormes proporções, pois com ele, se briga, brinca, chora, abraça, conhece, sofre, entra em êxtase e se vivencia o amargo da derrota e o doce da vitória, isso foi possível constatar nas falas dos alunos.

O ensino do esporte deve ser um tema tratado com finalidades mais amplas e significativas dentro do interior da escola e até de outros espaços educativos onde é praticado. Dessa forma Da Silva, Cordeiro e Campos (2016) trazem o ensino do futebol em uma perspectiva de relacioná-lo em diversas temáticas.

Partindo dessas reflexões, acreditamos que é necessário e emergente que a EF e o esporte sejam ressignificados. Para isso, práticas educativas contextualizadas e inovadoras, que trabalhem temas relevantes de forma dinâmica e reflexiva, que contribuam para a FHI do aluno precisam e devem ser desenvolvidas e compartilhadas.

A análise da pesquisa, associada ao contexto teórico e ao avanço da legislação, resultou na criação de um jogo de tabuleiro, o qual pode vir a contribuir para essa formação, despertar novas possibilidades de ensino aos professores de EF ao

trabalhar o esporte, permitir que os alunos vivenciem novas práticas e métodos para além de técnicas e táticas, visando a FHI.

Assim, a culminância final das atividades práticas consistiu no pré lançamento do jogo para a comunidade escolar, onde os mesmos puderam jogar com o produto educacional já finalizado. Ao final, após reflexões, as vivências dos encontros, as intervenções e a criação do jogo, os alunos foram questionados sobre como eles consideram que o jogo pode contribuir para a FHI. Dentre algumas narrativas dos alunos destacamos:

“Ele ficou legal e divertido, isso chama atenção, não fica aquela coisa chata e a gente aprende também. Gostei muito da parte do machismo no futebol, porque as vezes os meninos nem percebem que excluem a gente e com o jogo eles passam a ter outra visão de como a gente fica inferior a eles como no caso do valor da premiação da copa do feminino pro masculino”. AL 16

“Ele contribui porque, por exemplo, uma pessoa que não pode exercitar, um cadeirante, por exemplo, pode jogar nesse daqui. Além disso, nem todo mundo gosta de se mexer, de fazer alguma coisa pra se exercitar e não é por isso que ela não vai fazer educação física, a gente viu que dá”. AL19

“Os temas são muito importantes, tinha coisas que eu nem sabia e soube por causa do jogo. Se tivesse lido em outro lugar já teria esquecido. Eu nunca tinha estudado esses temas assim, ainda mais na educação física que a gente só quer jogar bola, aí mesmo é que não via”. AL20

“Eu gostei porque dá pra gente aprender outras coisas também e não só de educação física, mas de outras matérias, principalmente aquelas matérias chatas que a gente dorme na aula, iria ajudar”. AL04

“Eu achei muito bacana. Vou até falar pra minha mãe que é professora, porque ela pode fazer na escola dela lá. Aí da pra fazer sobre drogas, as DST que fica muito legal também”. AL 02

Os excertos nos mostraram que o jogo educacional é uma importante ferramenta para o aprendizado de forma lúdica e recreativa no EMI. No entanto, não se resume ao entretenimento, mas a uma visão ampla dos mais diversos temas. Em se tratando de temas relevantes para a sociedade buscamos, neste caso relacionar com a EF por permitir dar novos significados a ela, mostrar sua importância dentro da EPT e sua contribuição para a FHI.

Precisamos enfatizar ainda que, nos últimos anos, os professores de EF, principalmente os que atuam no EM, vêm sofrendo uma significativa perda de controle na disciplina, o que gera uma desmotivação docente diante de situações que comprometem o trabalho como: alunos que não tem compromisso com a aprendizagem, infra estrutura inadequada para as aulas, baixos salários, diminuição

do tempo para se aperfeiçoar devido aos excessos de trabalho, foco exclusivo na escola para o vestibular, entre outros. Isso nos faz compreender que para o professor não basta à luta sozinho, é necessário que se some forças entre docentes, alunos, gestão, comunidade acadêmica e poder público para que a disciplina de fato cumpra aquilo que ela é apta a fazer.

No entanto, é preciso que o professor pule os muros da escola e seja capaz de criar situações, caminhos alternativos em sua prática pedagógica, pautados na possibilidade de ganhar maior autonomia e permitir uma EF significativa para a FHI dos alunos. Através disso, apresentamos a seguir a proposta de produto educacional como resultado deste estudo.

6 JOGO DE TABULEIRO GOL DE PLACA

6.1 APRESENTAÇÃO:

Essa proposta de produto educacional é fruto de um processo investigativo realizado no PROFEPT do Instituto Federal do Amazonas – IFAM, o qual busca atender o objetivo de desenvolver atividades práticas, através do futebol, com alunos do curso Técnico Integrado ao EM, visando à FHI dos alunos envolvidos. Durante este processo de investigação, pudemos nos apropriar dos estudos entre tantos outros, de Gameleira e Moura (2018) e Marise Ramos (2009) acerca da concepção de EMI a EP, bem como da importância de uma FHI nesse contexto.

Além disso, a obra de Nista-Piccolo e Moreira (2012) intitulada “Esporte para a vida no Ensino Médio” e de Silva, Cordeiro e Campos (2016) intitulada “O ensino do futebol: para além da bola rolando”, nos inspirou a pensar uma proposta para o ensino da EF, mais precisamente do esporte, para além de apenas técnicas, táticas de jogo, buscando desconstruir a ideia de que a disciplina é voltada às práticas e técnicas esportivas, dissociada do contexto social e exclusivamente práticas.

O PROFEPT me permitiu compreender, analisar e trilhar caminhos de reflexão de novas oportunidades e práticas de ensino e aprendizagem capazes de somar a formação do aluno para o mundo do trabalho.

As percepções adquiridas nesses anos de trabalho, enquanto professora de EF, é de repulsa em grande parte dos alunos com conteúdos que não sejam esportivos, e mesmo no desenvolvimento desses conteúdos é visível o baixo conhecimento dos quanto ao contexto histórico, evolução, a relação com temas da atualidade, transversais e contextualizados, a importância para a socialização e o trabalho em equipe.

Dessa forma, surge a ideia de construção de um jogo de tabuleiro que propicie aos alunos os conhecimentos de temas relevantes através de uma reflexão crítica, baseada nos princípios da FHI. Assim o produto educacional consiste em um jogo de tabuleiro de futebol, denominado “Gol de Placa”.

Gol de placa foi um gol marcado pelo Pelé no Maracanã, em 1961. O gol foi considerado tão bonito, que foi o primeiro gol no Brasil a ser homenageado com uma placa honorária. Na linguagem do futebol, é uma expressão usada para designar gols que, por sua rara beleza e dificuldade, também merecem uma placa. Nesta proposta, consideramos que o verdadeiro gol de placa seja a ressignificação do

esporte, através de um trato que permita as reflexões a cerca de temas contextualizados e importantes na sociedade.

A proposta foi elaborada com base em estudos que tratam o jogo como ferramenta de ensino e aprendizagem, sobre a FHI e nas experiências já trazidas pelos alunos durante as atividades práticas desenvolvidas, construídas e baseada na realidade dos mesmos.

A intenção dessa proposta é trazer uma oportunidade de ensino e aprendizagem e de contribuição para a FHI aos alunos através da EF, com temas contextualizados de forma lúdica e reflexiva. No entanto, para que a proposta seja efetivada é fundamental o conhecimento acerca dos jogos, da contribuição da EF para a FHI e a relação do esporte com temas sociais. Para Nista-Piccolo e Moreira (2012) a função social do esporte deve permitir que o aluno do EM saiba que o esporte tem em sua estrutura o sentido de competição, seja individual ou coletiva, mas essa competição deve ser vivenciada por meio de valores éticos e morais.

Assim, a proposta se apresenta em 4 momentos: o primeiro fazemos uma contextualização acerca da importância dos jogos como recurso no ensino e aprendizagem; no segundo tratamos sobre a concepção de FHI e a contribuição da EF nesse contexto; no terceiro fazemos uma relação sobre o futebol e os temas que são abordados no jogo e em quarto apresentamos a descrição e o funcionamento do mesmo.

6.2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM.

Os jogos fazem parte da espécie humana há muito tempo. Darido e Souza Júnior (2007) afirmam que se a espécie humana evoluiu isso se deve as atividades que os seres humanos faziam. Os autores retratam que se todas as atividades humanas tiveram importância nessa evolução, os jogos também tiveram, pois desde a antiguidade os seres humanos jogavam e brincavam entre si, alguns desenhavam os jogos em paredes e cavernas, já outros usavam ossos de animais para jogar.

De acordo com Soler (2003), falar sobre o jogo no contexto escolar é uma tarefa árdua, pois em muitas escolas não se é permitido a presença do jogo. Ainda há a concepção de que pessoas imóveis aprendam melhor.

Os jogos estão presentes na nossa vida desde pequenos, à medida que o indivíduo cresce o nível de dificuldades, a idade e o objetivo vão alterando e

modificando. Entre os muitos jogos existentes destacamos os que compreendem na categoria de tabuleiros, tais como: Dama, Trilha, Gamão, Xadrez, Banco Imobiliário, Jogo da Vida, Jogo de Botão, entre outros. Cada um deles possui sua característica e seus benefícios e objetivos próprios. São muito difundidos culturalmente e podem ser jogados a qualquer hora e lugar, alguns levam pouco e outros muito tempo e as regras dos mesmos podem ser modificadas e alteradas de acordo com o interesse dos jogadores.

Para Darido e Souza Júnior (2007), o jogo é patrimônio da humanidade, onde através dele podemos cooperar ou competir com nossos companheiros. Representa uma infinidade de significados que vão variar de acordo com o contexto o qual ele estará inserido, permitindo a flexibilidade de regras, no qual o esporte não permite, podendo compreender diversos espaços, materiais, tempo, número de jogadores, entre outros, podendo se manifestar de maneira, competitiva, cooperativa ou recreativa. Assim, o jogo é uma oportunidade criativa para que pratiquemos ações e relações.

Pereira, Fusinato e Neves (2009) destacam que os jogos baseiam-se no interesse pelo lúdico que independe da faixa etária, ou seja, os jogos podem promover ambientes de aprendizagem atraentes e gratificantes, constituindo-se num recurso poderoso de estímulo para o desenvolvimento integral do aluno. Ainda, segundo os autores, os jogos podem ter caráter educativo, os quais são elaborados para divertir os alunos e potencializar a aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades. Um jogo educativo pode propiciar ao aluno um ambiente de aprendizagem rico e complexo. Quando o jogo se torna um espaço para pensar, os jovens encontram oportunidades de desenvolvimento.

Segundo Silva e Vargas (2014), o jogo por ser constituído de uma ferramenta de grande importância, já que torna belo e prazeroso o ato de aprender, pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Assim, desde as crianças aos mais adultos, o trabalho com jogos viabiliza condições para que o indivíduo se conheça, se descubra e ressignifique seus valores, costumes, ideias e papéis, conquistando espaços e vitórias, de forma a vencer desafios como a exclusão social, o isolamento, a inferioridade, a insegurança e o medo em se expressar.

Os autores ainda reforçam que o lúdico faz parte das necessidades essenciais da natureza humana. O mesmo proporciona uma leveza que beneficia os alunos,

desperta o interesse na aula, a sociabilização e autoafirmação, pois é caracterizado por ser espontâneo e funcional.

A EF possui uma ampla diversidade de atividades que podem ser associadas ao lúdico, e o esporte é uma delas. Essas diversas atividades permitem inúmeras variações para o seu desenvolvimento na escola que podem sejam alteradas, modificadas, ressignificadas. A ideia não é desconsiderar o esporte como uma prática importante no seu sentido aplicado, mas, permitir que o mesmo seja desenvolvido pelas mais diversas possibilidades.

Soler (2003) destaca que o jogo não deve emitir a ideia de um em contraposição ao outro, mas que competição e cooperação devem fazer parte da vida. Assim, devemos nos preocupar como estamos passando esse jogo ao aluno, pois se colocarmos que vencer é a única coisa que importa, que não interessa os meios que se usem, estaremos sempre reforçando a ideia da competitividade que nos cerca.

É importante ressaltar que o jogo não pode e nem deve ser o principal ou o único recurso de ensino e aprendizagem disponível, pelo contrário, deve ser uma ferramenta complementar ao aprendizado do dia-a-dia ou sempre que possível.

Assim, a partir desse contexto, optamos por desenvolver um jogo de tabuleiro como produto educacional deste estudo, o qual surgiu como uma possibilidade da EF, mais precisamente do esporte através do futebol, de ensinar valores, debater e refletir temas de grande importância para a sociedade e que contribua para a FHI do aluno.

6.3 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL PELA EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando tratamos de FHI devemos compreendê-la como uma formação que integre todas as dimensões da vida, dimensões essas que partem da perspectiva do trabalho, ciência, e cultura. Dessa forma, ela não se refere à junção de várias partes, mas a completude, onde várias partes no seu todo formam a unidade total, relevante e indispensável, o que já nos faz compreender que trabalho, ciência e cultura estão interligadas constantemente.

Assim, precisamos compreender que a FHI busca promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais, sociais, econômicos e ambientais, e não somente o acesso a conhecimentos específicos isolados e acabados. Ramos (2009, p.5) deixa

isso em evidência quando afirma que "[...] É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desfoque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana."

Nesse momento, refletimos a identidade do EM, com a finalidade de que possamos desenvolver os sujeitos a compreenderem o mundo e a partir disso construir de forma consciente seus projetos de vida, de acordo com suas necessidades e especificidades, sempre em busca da emancipação humana e por meio da transformação social.

De acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012), quando pensamos em formar jovens do EM, logo entendemos que não é suficiente transmitir dados e informações descontextualizadas, ou simplesmente jogar uma bola, pois formar é conceber, preparar e educar, o que implica em dar condições para que eles possam compreender o ser humano praticando esporte na sua totalidade, historicidade, inserido em uma sociedade sem fragmentações.

No contexto da EPT onde a EF está inserida neste estudo, há uma necessidade emergencial em compreender que a EP e a educação básica são indissociáveis, ou seja, a disciplina não pode e nem deve ser desenvolvida de forma isolada ou descontextualizada da realidade dos alunos.

Ramos (2009) em suas reflexões, afirma que a integração entre conhecimentos gerais e específicos seja construída de forma continua ao longo de sua formação sob os eixos de trabalho, ciência e cultura, e apresenta um possível desenho de currículo integrado o qual destacamos alguns critérios como, problematizar fenômenos como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológicas, econômica, histórica, social, ambiental, cultural, entre outros. Desta forma, consideramos que trabalhar tais temas de forma contextualizada é de suma importância para o aluno da EPT por permitir a criticidade e reflexão do mesmo em diversos aspectos.

Assim, a FHI surge com a missão de proporcionar aos alunos a compreensão e importância de se aplicar na prática a concepção de que os educandos precisam aprender a produzir a vida mesmo estando envolvidos no mercado de trabalho, através de uma visão crítica, podendo mudar a realidade a qual pertencem. Assim, consideramos a EF como elo para que essas necessidades sejam alcançadas.

Para Boscatto e Darido (2017), a EF, por integrar o currículo da escola, assume o papel de disciplina difusora dos conhecimentos relativos à cultura corporal e, assim, contribui para a formação dos sujeitos. Isso nos leva a refletir sobre a visão social que se tem sobre essa disciplina, conhecida como aquela que é voltada apenas às práticas e técnicas esportivas, dissociada do contexto social. No entanto, a disciplina é de fundamental importância para FHI à medida que tem a possibilidade de trabalhar pelos mais diversos conteúdos assuntos que serão desenvolvidos e levados pelo aluno da escola para a vida.

Assim, com a proposta da Rede Federal de EPT, através do EMI, de formar indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas, também para o mundo do trabalho, a EF se mostra de suma importância na formação de profissionais cidadãos, críticos, conscientes, realistas e autônomos.

Tubino (2008) afirma que a EF é um dos campos de atuação mais importantes na orquestra de ações que buscam a promoção das pessoas neste milênio. Essa concepção de EF substitui a ideia de “passatempo” ou “funcionalista” de outrora, pois o importante é o processo do desenvolvimento de um estilo de vida, que leva as pessoas a uma qualidade de vida desejável e às oportunidades de entretenimentos considerados saudáveis, além de propiciar geração de seres integrais e melhores convivências humanas.

Assim, a criação do jogo de tabuleiro pautou-se em intervenções durante as práticas e integralidade de conteúdos. Durante as atividades práticas, ao final eram debatidos temas escolhidos na aula anterior. Para tanto, para se chegar aos temas que o jogo aborda, os alunos precisaram pesquisar, investigar, procurar professores de outras disciplinas, relacioná-los historicamente, a fim de termos um debate conciso, reflexivo, amplo e integral.

Soler (2003) afirma que a escola é um ambiente a qual perpassa uma pluralidade de relações sociais, assim seria o espaço ideal para que o jogo seja realizado, pois a função dela é organizar a sociedade, participando da formação integral do ser humano.

Dessa forma, através de um leque de possibilidades foi possível associar o futebol e o esporte, onde ao final das atividades práticas, os alunos puderam escolher, baseados em suas vivências e por considerá-los como emergentes, quatro temas, além da participação na elaboração das regras, confecções das cartas, funções e todo processo criativo.

Contudo, precisamos resgatar o direito ao adolescente a uma EF que lhe permita desenvolver como um todo. Assim, inúmeras funções essenciais podem ser percebidas no jogo que contribuem para isso. Destacamos entre elas segundo Soler (2003): serve para descobrir, pois promove na pessoa uma sensação contínua de exploração e descobrimento; para relacionar uns com os outros, pois é um fato de permanente ativação e estruturação das relações humanas; para equilibrar corpo e alma; para fugir da realidade por um tempo e voltar fortalecido; se expressar; experimentar; se sentir livre. Percebemos assim que a EF busca enxergar pessoas como um todo, ou seja, se preocupa com a formação do ser humano integral, mais autônomo, livre, responsável, solidário e cooperativo.

6.4 O FUTEBOL PARA A VIDA: OS TEMAS ABORDADOS.

O EMI busca fugir de padrões mecanicistas e tecnicistas, no entanto, a própria EF foi marcada por esses padrões, através de práticas, militaristas e esportivistas preocupadas apenas com o saber fazer prático. No entanto, atualmente não se pode mais ministrar aulas da mesma forma que antigamente, os alunos e as concepções mudaram.

Quando trabalhamos com adolescentes percebemos que inúmeros motivos o afastam do ambiente escolar e o primeiro passo a ser dado pelo professor é a conquista em aproximá-los dos interesses dos conteúdos da aula. Nessa fase, o aprendizado só ocorrerá se tiver significado no que se aprende, só assim os mesmos terão interesse e participação nas atividades propostas.

Atualmente, ainda comumente se vê a EF limitada aos fundamentos do esporte, onde os alunos possuem rejeição a outros conteúdos que não sejam de cunho esportivo, além de não terem interesse ou oportunidades de compreender o ensino do esporte sob um olhar amplo, crítico e reflexivo. Essas marcas fruto da tendência esportivista muito difundida no Brasil na década de 70 precisa ser superada. No entanto, não podemos deixar o esporte ser o vilão da história, ele precisa ser ressignificado.

A intenção não é que o esporte seja trocado ou abolido das aulas de EF, até mesmo porque sabemos de sua importância e não podemos fugir desse fenômeno considerado um dos mais importantes da sociedade atual. Como afirma Nista-Piccollo e Moreira (2012, p.13) “Conhecer e praticar esportes possibilita reconhecer

princípios éticos, valores educacionais, regras de convivência, aquisição e manutenção da saúde, enfim, viver humanamente mais e melhor.”

Compreendemos, a partir dessas reflexões, que o esporte dentro das aulas de EF deve contemplar e buscar ensinar o aprendizado de técnicas, táticas, regras básicas das modalidades esportivas, porém o mesmo não pode e nem deve se limitar exclusivamente a isso. A prática docente de ensino e aprendizagem do professor deve apresentar estratégias e possibilidades onde os alunos tenham a oportunidade de ter uma análise crítica das inúmeras modalidades esportivas e também do fenômeno esportivo, que é bastante presente em nossa sociedade.

Da Silva, Cordeiro e Campos (2016) trazem o ensino do futebol em uma perspectiva de relacioná-lo em diversas temáticas entre elas: Futebol e cultura, o qual trata da relação representada por símbolos, linguagens, gestos e identidade; Futebol e o torcer, que trata dessa relação interdependente, suas nuances, contextos e a representação cultural que o fenômeno torcer exhibe no cotidiano urbano-social; Futebol e as copas do mundo, em uma perspectiva de mídia, mercado, comércio; Futebol e profissão, através dos bastidores dessa ocupação; Futebol e violência, tratando sobre brigas entre torcidas e violência no contexto do jogo, seja ela física e simbólica; Futebol e racismo, trás reflexões sobre o racismo que se desenvolveu no Brasil; Futebol e gênero e sexualidade, que vem mostrar suas práticas tanto no jogar quanto no torcer; Futebol e artes apresentam o futebol como prática cultural que influenciou diversas manifestações artísticas; Futebol e jogos eletrônicos, que mostram como os jogos eletrônicos têm contribuído nas últimas décadas para o conhecimento do universo do futebol e para a construção de novos discursos; e por fim trata-se o Futebol e educação, na qual enfatizam as intencionalidades educativas.

Para Darido e Souza Júnior (2007), as práticas corporais podem ser ampliadas pelo conhecimento sobre o que se pratica, buscando respostas mais complexas para questões específicas. Os autores exemplificam o futebol, tradicionalmente jogado na escola, o qual para além da prática do jogo pode ensejar aprofundamentos quanto ao desenvolvimento técnico, tático e estratégico, pelo treinamento sistematizado de fundamentos e conceitos. Assim, como por outro lado, pode se permitir o estudo da história do futebol no Brasil, onde promove a reflexão sócio política sobre a condição do negro, a evolução do esporte-espetáculo, as relações trabalhistas, o ufanismo o fanatismo, a violência das torcidas organizadas, a emergência do futebol feminino,

entre outros.

No EM é primordial que o professor discuta com seus alunos a definição dos conteúdos tratados nas aulas. A postura democrática da escolha de diversos temas que compõe a EF perante as expectativas dos alunos pode promover o maior interesse deles pelas aulas, estimulando-os para a prática. Assim, é de suma importância que o professor consiga mediar entre os desejos expressos pelos discentes com os pontos necessários à educação e a formação deles (NISTA-PICCOLO E MOREIRA, 2012).

Ainda, segundo os autores, promover práticas de ensino inovadoras não é tão simples e fácil quanto parece. É necessário investigações e cuidados por parte do professor sobre o significado daquele assunto para os alunos. Dessa forma, é preciso ter significado, ser contextualizado e reflexivo.

Assim, após as rodas de conversa nas atividades práticas desenvolvidas durante a pesquisa, onde ao final de cada atividade os alunos decidiam temas que seriam abordados na aula seguinte, foi possível debater os mais diversos assuntos. No entanto, os alunos optaram por destacar três assuntos considerados essenciais para serem trabalhados no jogo de tabuleiro de forma lúdica, dinâmica, consciente, educativa e reflexiva, sendo eles: Racismo no futebol; Machismo no futebol e Homofobia no futebol.

Conforme abordado anteriormente, as principais informações acerca de cada tema foram selecionadas pelos alunos para fazerem parte das cartas do jogo. Os mesmos participaram da elaboração, criação das cartas, regras, pontuação, além de testar e verificar todo o funcionamento do mesmo.

Os temas escolhidos e debatidos são de assuntos emergentes e amplos para o contexto social e político o qual estamos passando e percebemos que vem sendo debatidos frequentemente. Assim, acreditamos que essa é uma oportunidade, entre tantas existentes, de contribuição da EF para a FHI, onde ressignifique o esporte, através do futebol para além da bola rolando aos alunos do EMI, de forma a ajudá-lo a ingressar no mundo do trabalho de forma crítica, reflexiva e consciente.

A seguir será contextualizado, racismo, machismo e homofobia no contexto do futebol.

6.4.1 Racismo no Futebol

O futebol é palco para uma série de manifestações, entre elas o racismo. Entre uma matéria e outra nos deparamos com reportagens onde jogadores são chamados de macacos e bananas são jogadas para dentro do campo. Daniel Alves, Obina, Aranha, Tinga, são jogadores brasileiros que já tiveram o desprazer dessas vivências. Neste sentido, o esporte se apresenta descaracterizado nesse contexto e se torna envolvido em um âmbito de preconceito e repulsa. De acordo com Santos (2014):

Ao ser incorporado aos diversos grupos, tornando-se definidor da identidade nacional, este esporte tem muito a dizer acerca das relações sociais do Brasil. Como um dos principais meios de integração do negro, o futebol se construiu como um solo de onde abundam tanto exemplos de preconceito de raça e de segregação, quanto de assimilação. (SANTOS, 2014, pág. 4)

Antes de tudo precisamos salientar o contexto histórico dessa prática no Brasil onde, durante muito tempo, o esporte que hoje consideramos de massa, do povo, foi proibido para os negros, a ideia de um país predominantemente branco só permitiu a participação de negros no futebol ano depois. “De esporte de elite, rapidamente o futebol passou a se expandir pelas classes populares, com as fábricas e as várzeas.” (SANTOS, 2014, p. 3)

A ampliação do esporte para a prática de todos trouxe uma série de relações à tona, entre elas, o racismo. A rivalidade Brasil x Argentina, por exemplo, no futebol a qual conhecemos há anos trás marcas antigas de racismo que ferem a conduta do ser humano.

De acordo com Giglio, Tonini e Rubio (2014), em outubro de 1920, a equipe brasileira esteve em Buenos Aires para disputar duas partidas. Um artigo publicado por um jornal local retratava os brasileiros por “macaquitos”, demonstrando a imagem que nossos vizinhos possuem de nosso país. Utilizar a metáfora animal para representar os brasileiros significa retirar-nos a condição humana. De forma indireta se faz uma referência à origem africana de nossa formação étnica, assim como à escravidão a qual foram submetidos os negros na história moderna. A representação dos brasileiros como “macaquitos” da parte dos argentinos, é algo que foi construído e reforçado ao longo do tempo.

Infelizmente, o âmbito do futebol, assim como em outros espaços sociais, o corpo negro é inferiorizado pelas suas características, seja a cor da pele ou o cabelo. Ainda, segundo o autor, afetar a subjetividade e a construção da identidade negra de

cada sujeito é outro efeito do racismo no Brasil.

Percebemos claramente que no espaço do futebol, assim como qualquer outra hierarquia profissional, o número de negros é muito inferior a brancos nos cargos relativos a treinadores, árbitros e dirigentes, assim como jornalismo da área ou na medicina esportiva.

Somado a isso, segundo Giglio, Tonini E Rubio (2014), muitas vezes, os negros são desencorajados a combater o racismo, “deixar de lado”, com a prerrogativa que não irá dar em nada devido à recorrência dos casos, as diferentes alegações, a falta de seriedade no combate por parte dos dirigentes esportivos e das autoridades policiais e jurídicas, a aplicação de penas irrisórias, a falta total de apoio da equipe, da mídia e dos próprios familiares, que acham que a denúncia pode prejudicar a sequência da carreira e a cultura de cordialidade brasileira que compreende que os insultos fazem do jogo.

Lise *et al* (2015) afirmam que no âmbito do futebol, algumas medidas com o intuito de coibir a conduta discriminatória do racismo foram tomadas. Entre elas, a FIFA aprovou em maio de 2013 uma nova resolução, a qual impunha que advertências, multas ou punições podem ser aplicadas em caso de ofensa racista de ordem leve ou de primeira infração. Já para atitudes mais graves ficou estabelecida a possibilidade de perda de pontos, o rebaixamento ou ainda a exclusão de competições.

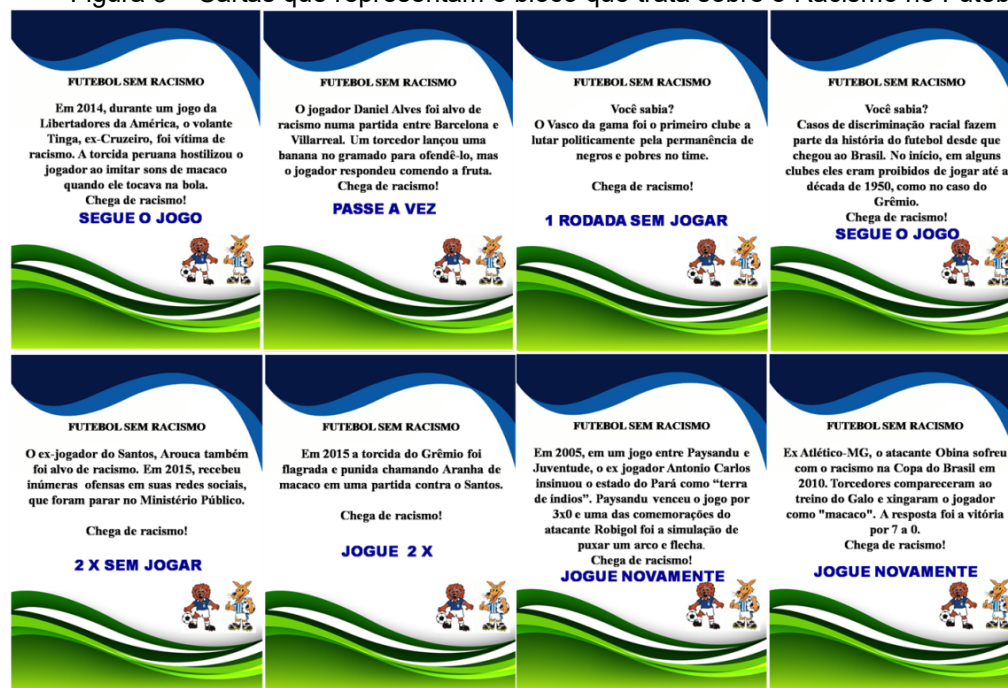
A ex-presidente Dilma Rousseff, em seu discurso em 2014, enfatizou um posicionamento em favor dos aspectos humanitários contra o racismo, como prevê a legislação brasileira. Demonstrou uma preocupação em utilizar a Copa do Mundo como um instrumento contrário às condutas racistas. Neste ano, a Copa foi realizada no Brasil e discursos proferidos pelos capitães das seleções antes do início das partidas ou ainda faixas com os dizeres “Não ao racismo” não foram inéditas, pois essas atitudes já haviam sido tomadas pela FIFA na edição anterior em 2010. (LISE *et al*, 2015)

Contudo, entendemos que é preciso olhar toda a estrutura do futebol e seus bastidores, de modo a permitir que o aluno tenha uma ampla visão dessa prática tão difundida e praticada no mundo todo, obtendo o necessário conhecimento para que se possa combater o racismo institucionalizado no esporte como um todo e compreender todos os aspectos que permeiam esse fenômeno esportivo.

A seguir (Figura 5) serão apresentadas as cartas do jogo que representam o

bloco que trata sobre o Racismo no Futebol. A ideia ao confeccionar essas cartas foi chamar a atenção do aluno quanto as práticas de racismo no contexto do futebol, tratando dos seus aspectos históricos, dos principais casos que foram notícias, a reação dos jogadores, as punições, entre outros.

Figura 5 – Cartas que representam o bloco que trata sobre o Racismo no Futebol.



Fonte: Marinho, 2019.

A seguir apresentaremos o que consiste cada carta de forma a compreender a intenção de colocá-las frente a dinâmica do jogo.

A carta “Em 2014, durante um jogo das Libertadores da América, o volante Tinga, ex-Cruzeiro, foi vítima de racismo. A torcida peruana hostilizou o jogador ao imitar sons de macaco quando ele tocava na bola”, apresenta um dos casos mais comentados pela mídia, o caso Tinga, o qual repercutiu mundialmente.

A carta “O jogador Daniel Alves foi alvo de racismo numa partida entre Barcelona e Villa Real. Um torcedor lançou uma banana no gramado para ofendê-lo, mas o jogador respondeu comendo a fruta” representa a reação do jogador diante de uma situação de racismo, na qual apesar da insatisfação reagiu ironicamente em forma de protesto.

A carta “Em 2005, em um jogo entre Paysandu e Juventude, o ex-jogador Antonio Carlos insinuou o estado do Pará como “terra de índios”. Paysandu venceu o jogo por 3x0 e uma das comemorações do atacante Robigol foi a simulação de

puxar um arco e flecha”, representa mais um caso de racismo ao se tratar da região norte como terra exclusivamente de índios. No entanto, mostra a reação do jogador de forma irreverente.

A carta “Ex Atlético-MG, o atacante Obina sofreu com o racismo na Copa do Brasil em 2010. Torcedores compareceram ao treino do Galo e xingaram o jogador como “macaco”. A resposta foi a vitória por 7 a 0”, mostra claramente mais um caso de racismo o qual ganhou grande repercussão no Brasil.

A carta “O ex-jogador do Santos, Arouca também foi alvo de racismo. Em 2015, recebeu inúmeras ofensas em suas redes sociais, que foram parar no Ministério Público”, evidenciam que as ofensas podem e devem tomar um rumo para além dos gramados.

“Em 2015, a torcida do Grêmio foi flagrada e punida chamando Aranha de macaco em uma partida contra o Santos”, aqui percebemos claramente que o preconceito muitas vezes é praticado por grandes grupos.

Já na carta “O Vasco da gama foi o primeiro clube a lutar politicamente pela permanência de negros e pobres no time”, retrata as primeiras manifestações em aceitar os negros e pobres no contexto do futebol.

Por fim, a carta “Casos de discriminação racial fazem parte da história do futebol desde que chegou ao Brasil. No início, em alguns clubes eles eram proibidos de jogar até a década de 1950, como no caso do Grêmio”, retrata um aspecto histórico de um futebol que antigamente era apenas para elite.

6.4.2 Machismo no Futebol

Poderíamos iniciar a reflexão deste tópico questionando quantas vezes você assistiu a um jogo de futebol feminino pela televisão, ou quantas vezes você viu uma árbitra apitando uma copa do mundo. Pois bem, essa pergunta simples se torna difícil de responder, principalmente em um país que demonstra o futebol como algo exclusivamente masculino. “Os esportes em geral, e o futebol em específico, acabam trabalhando fortemente na circulação e na produção de valores e de representações associados a masculinidades.” (BANDEIRA e SEFFNER, 2018, p. 2)

Essa representação masculina do futebol não é recente. Daolio (1997) destaca que no Brasil chegou até ser proibido para as mulheres durante a ditadura, fato este que demonstra que o preconceito não é de hoje.

Sabemos que o futebol tem um público predominantemente masculino não podemos negar. No entanto, apesar dos feitos que vem sendo feito para a participação das mulheres na modalidade como jogadoras ou torcedoras aconteça, ainda é perceptível um preconceito e discriminação perante a esse público em diversas áreas.

Para Bandeira e Seffner (2018), historicamente os estádios de futebol se constituíram, como um espaço para homens. Cenário esse que faz com que a participação das mulheres ainda seja tratada de forma um tanto grotesca, com representações bastante fixas sobre o que seria a feminilidade.

Sejam torcedoras, árbitras, jogadoras, técnicas ou dirigentes, as poucas que se atrevem a entrar nesse mundo futebolístico, o que seria natural, porém é visto como estranhamento sofrem diversas situações machistas dia após dia.

De acordo com Bandeira e Seffner (2018):

Os conhecimentos femininos no futebol são marcados e hierarquizados na comparação com os homens. As mulheres que entendem de futebol entendem tanto quanto eles ou ao menos quase tanto. Tomando a construção das masculinidades e feminilidades como complementares e não como pólos opostos, uma maior legitimação da participação das mulheres poderia desestabilizar esse lugar naturalizado dos homens no futebol. (BANDEIRA E SEFFNER, 2018, p. 5)

A EF escolar deve buscar em suas aulas estimular e desenvolver práticas em que todos possam compreender a aceitação do futebol feminino. Onde através de aulas teóricas e práticas, inovadoras e motivadoras, com um trato pedagógico que busque quebrar este paradigma e mostre a inserção das mulheres no futebol e a importância delas nesse contexto.

No entanto, percebemos essa prática muito reforçada quando meninos jogam futebol e as meninas, queimada, reflexos e retratos de um país que proibiu durante muito tempo a prática feminina.

Fora do contexto escolar, percebemos a ausência de apoio da mídia esportiva, a qual sempre deu ênfase ao masculino, prova disso é que nunca foi transmitida uma copa do mundo de futebol feminino na TV aberta, assim como outras competições importantes, além de que as figuras que esportistas do futebol sempre são homens, o que oferece menos incentivo para que haja uma continuidade e um aumento de praticante por mulheres.

De Oliveira (2018) reforça que o futebol feminino está longe de ter o reconhecimento e incentivo merecido no país, através de clubes e torneios

escassos, pois a ausência de investimento na seleção nacional e a disparidade no reconhecimento da jogadora Marta nos mostram isso. A mesma é considerada a melhor atleta da história do futebol feminino brasileiro, uma das maiores atletas do futebol do mundo, com quase 20 anos de carreira e colecionadora de prêmios e nunca esteve nem perto de experimentar o mesmo nível de reconhecimento, nacional e internacional, que outras figuras importantes como Pelé e hoje Neymar possuem.

Espera-se o dia que as mulheres participem de competições de grandes campeonatos e competições com as mesmas oportunidades. E que sejam reconhecidas e admiradas pelo talento e profissionalismo e não pela saia curta, pelas pernas, ou por expressões como “joga parece um homem”. A ausência de aceitação ainda é um fato presente. Porém, para que esse processo seja modificado, é necessário que haja resistência a ele.

Para que de fato se concretize, mudanças precisam ser feitas, destacamos entre elas: procurar empreender a busca de alternativas viáveis para que as meninas exerçam seu direito de jogar; buscar promover situações em que os homens compreendam esse direito e os respeite, trabalhar de forma integrada a comunidade escolar visando romper ou diminuir os preconceitos existentes e mitos relativos à prática de futebol por meninas e como professores de EF desnaturalizar a concepção do corpo feminino como corpo maternal, belo e frágil.

Contudo, concordamos com De Oliveira (2018) quando retrata que a marca do país do futebol segue viva, identidade essa que não pode ser negada, mas que atrelada a isso existe uma discussão sobre o espaço feminino dentro do esporte que lança críticas a sociedade brasileira, o que deixa negativa a tradicional positividade que costuma acompanhar a relação entre Brasil e o futebol.

A seguir (Figura 6) serão apresentadas as cartas do jogo que representam o bloco que trata sobre o Machismo no Futebol. A ideia ao confeccionar essas cartas foi chamar a atenção do aluno quanto às práticas de racismo no contexto do futebol, tratando dos seus aspectos históricos, das disparidades entre o futebol feminino e masculino e entre os aspectos de arbitragem, a desvalorização e falta de reconhecimento, a tentativa de igualdade no tratamento, entre outros.

Figura 6 - Cartas que representam o bloco que trata sobre o Machismo no Futebol.



Fonte: Marinho, 2019.

A seguir apresentaremos o que consiste cada carta de forma a compreender a intenção de colocá-las frente a dinâmica do jogo.

Na carta “Atualmente a Fifa tem 1076 homens árbitros e 426 mulheres. Há certo “padrão” de escalar mulheres para apitar jogos de mulheres e homens para apitar jogos de homens. A Copa do Mundo de futebol feminino em 2015 foi feita exclusivamente por arbitragem feminina”, nos mostram como a própria entidade segrega a participação de homens e mulheres na principal competição de futebol do mundo, além de ter um número de mulheres muito inferior ao de homens.

Em “Na copa do mundo de futebol da Rússia foram convocados 36 árbitros de vários países, todos do sexo masculino. Não houve nem uma representação feminina nem mesmo no VAR (sigla em inglês para árbitro de vídeo)”, reforça a desvalorização da mulher como árbitra da FIFA, por nunca permitir que a mesma faça parte do quadro de arbitragem geral da competição.

Na carta “A adidas anunciou que pretende fazer valer a luta por igualdade salarial entre homens e mulheres no futebol”. Declarou que os bônus pagos às jogadoras patrocinadas pela marca que conquistarem a Copa do Mundo Feminina 2019 serão equivalentes aos valores dados aos homens na Copa de 2018”, mostra a busca de igualdade de homens e mulheres no mundo esportivo, iniciando por premiações iguais e justas.

“A seleção que conquistar a Copa do Mundo Feminina receberá da FIFA um prêmio de 4 milhões, 2 milhões a mais em relação a de 2015, mas 34 milhões a menos do que o que a França recebeu ao vencer o Mundial masculino disputado na Rússia”, apresenta uma tentativa desmedida de igualdade ao aumentar a premiação da Copa do Mundo de futebol feminino. No entanto, ainda mantendo muito inferior a masculina.

Na carta, “Em 2019, o futebol feminino da Itália com Juventus e Fiorentina bateu recorde de público no esporte. Cerca 39 mil pessoas assistiram à partida. Maior presença já registrada em jogos de futebol feminino no país. Mesmo com os ingressos distribuídos gratuitamente já é um avanço”, nos mostra que medidas vêm sendo tomadas para que o futebol feminino tenha prestígio frente aos espectadores, os ingressos gratuitos é um início para a mudança.

Em “A primeira copa do mundo de futebol feminino aconteceu em 1991 na China, onde os EUA foram campeões. O Brasil nunca ganhou a competição, chegou a obter o 3º lugar em 1999 e foi vice em 2007. Em 2019 a 8ª edição será na França”, retrata o contexto histórico da seleção feminina de futebol a qual busca em 2019 o primeiro título mundial.

“A jogadora brasileira Marta é a maior artilheira de copas do mundo de futebol feminino com 15 gols. Em 2018 foi eleita pela 6ª vez a melhor jogadora de futebol do mundo”, esta carta representa a maior jogadora de futebol do mundo, a qual, apesar dos títulos e prêmios, está longe de ser consagrada como Pelé e Neymar.

Por fim, a carta a qual trata “Miraíldes Maciel Mota, conhecida como Formiga, hoje com 41 anos de idade, irá para a 7ª copa do mundo em 2019 na França. De 31 anos desde que a primeira seleção brasileira feminina foi formada, 24 formiga faz parte”, nos mostra a dedicação de parte de uma vida da atleta a qual dedicou 24 anos da vida para a seleção. No entanto, não há um real conhecimento e valorização por parte do público e da Confederação Brasileira de Futebol.

6.4.3 Homofobia no futebol

A discriminação contra homossexuais pode ser observada em diferentes contextos sociais. No contexto do futebol ela é bastante evidenciada. Certamente já assistimos a um jogo de futebol pela TV ou presenciamos no campeonato do bairro, e nos deparamos com gritos da torcida adversária gritando “goleiro viado” ou então xingamentos para um jogador que está machucado caído no chão ao som de “isso é

uma bicha”. Pois bem, precisamos falar desses assuntos no futebol a qual vai para além de “brincadeiras” ou dizeres impensados, trata-se de homofobia.

Para Pereira *et al* (2014) essa compreensão também nos permite a verificação do favoritismo endogrupal, onde é comum os torcedores enaltecerem a sua imagem de masculinidade, em detrimento de uma suposta falta de virilidade, passividade e feminização dos adversários.

Gomes e Goellner (2018) afirmam que enquanto por um lado a violência física, chutes, socos, arremessos de objetos, há certa coibição pelas federações e clubes, que investem em campanhas e ações de segurança, por outro a violência verbal, em primeiro momento passa despercebida em forma de xingamentos e de cânticos.

Os autores ainda firmam que partindo do pressuposto de que o estádio de futebol é um ambiente de predomínio heterossexual e de socialização destes indivíduos, os mesmos buscam reforçar essas ideias através da exaltação de sua heterossexualidade, oprimindo tudo que seja diferente deste predomínio.

Entendemos, assim, que não basta apenas ser heterossexual. É necessário demonstrar isso com comportamentos agressivos, que sejam considerados por muitos como adequado para aquele ambiente. “Tal naturalização inviabiliza o processo socialmente alimentado que constrói certas hierarquias sociais. Nesse caso, entre sexos e orientações sexuais, e as vincula ao futebol” (DA SILVA, CORDEIRO e CAMPOS, 2016, p. 164).

A questão do preconceito vai muito além, o futebol provoca ainda estigmas de difícil aceitação, onde comumente ouvimos pessoas ou até mesmo na televisão dizer que tal atleta possui mais características masculinas do que femininas, quando não são chamadas de lésbicas ou sapatões. Ressaltamos assim que não é o esporte que contribui para a origem da homossexualidade, mas a sociedade que da origem a homossexualidade no esporte.

Para Da Silva, Cordeiro e Campos (2016), essas concepções surgem da ideia de que o vínculo entre sexo, gênero e orientação sexual pressupõe que as mulheres gostam de futebol por envolverem-se em um universo que seria para homens. Ou seja, parte do princípio de que o futebol seria um desvio da feminilidade esperada associada a um desvio de orientação sexual tida como a normal, a heterossexual. No entanto, os autores reforçam três equívocos nesse entendimento, onde o primeiro que homossexualidade é algo anormal. Já o segundo que produz aspectos de gênero vinculados ao sexo oposto e o terceiro que é uma atividade específica

dos homens.

Reconhecemos que esses conflitos de discriminação acontecem em vários ambientes sociais e se manifestam fora do esporte. No entanto, percebemos explicitamente dentro dele através de falas, gritos de torcidas, comentários e programas de cunho esportivo. “As ofensas de cunho homofóbico fazem parte da linguagem a que se recorre para desqualificar o adversário” (DA SILVA, CORDEIRO e CAMPOS, 2016, p. 165).

Apesar de todos esses percalços, um fenômeno vem acontecendo, o interesse de gays, lésbicas e transgêneros pela prática esportiva. A criação de competições exclusivas para esse público especificamente, além de grupos de militância que se reúnem regularmente para jogar futebol estão tomando proporções e aumentando o número de adeptos.

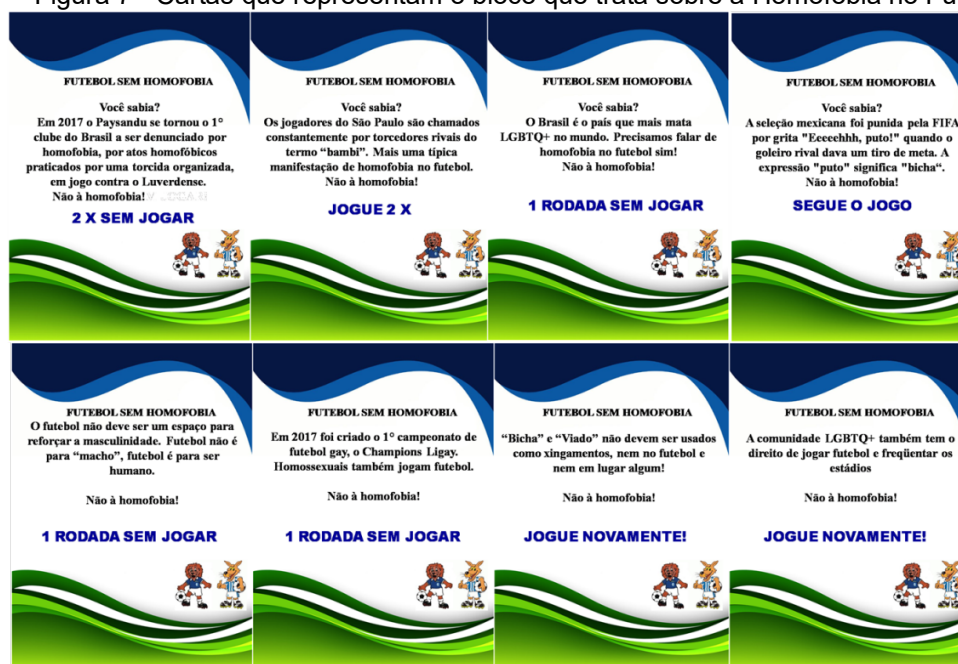
Concordamos com as ideias de Da Silva, Cordeiro e Campos (2016), ao afirmarem que precisamos perceber nossos entendimentos sobre os corpos, gêneros e sexualidades, capazes de identificar atitudes de discriminação e exclusão que passam pelo cotidiano da educação por meio de práticas corporais e esportivas, entre elas o futebol. Assim, os autores reforçam ideias que precisam ser desconstruídas: que as determinações biológicas definem a habilidade, o conhecimento dos meninos pelo futebol; que o interesse pelo futebol pelos meninos é prova de masculinidade; que a masculinidade e a feminilidade são as únicas e mais adequadas formas de vivência; que é normal que os meninos demonstrem essa masculinidade no cotidiano com brincadeiras agressivas e discursos homofóbicos e que linguagens discriminatórias e sexistas sejam aceitáveis.

Contudo, falar sobre homofobia no esporte, e principalmente no futebol, é necessário, por compreender que essa paixão brasileira é espaço para todos independentes de escolhas e decisões, fator esse de respeito pelo outro o qual deve ser vivenciado e defendido dentro e fora das escolas e a EF é substancial para isso.

A seguir (Figura 7) serão apresentadas as cartas do jogo que representam o bloco que trata sobre a Homofobia no Futebol. A ideia ao confeccionar essas cartas foi chamar a atenção do aluno quanto as práticas de homofobia no contexto do futebol, tratando dos seus aspectos dentro e fora do jogo, seja como jogador ou torcedor, das punições que vem ocorrendo, das tentativas de práticas do futebol pela

classe LGBTQ+⁷, da necessidade de falar do assunto e reforçar que o futebol não é espaço para reforçar masculinidade, entre outros.

Figura 7 - Cartas que representam o bloco que trata sobre a Homofobia no Futebol.



Fonte: Marinho, 2019.

A seguir apresentaremos o que consiste cada carta de forma a compreender a intenção de colocá-las frente a dinâmica do jogo.

Na carta "O futebol não deve ser um espaço para reforçar a masculinidade. Futebol não é para "macho", futebol é para ser humano", a intenção é de retirar a ideia de que futebol é apenas para heterossexuais seja jogando ou assistindo, mas como âmbito para todos.

Já na carta "Em 2017 foi criado o 1º campeonato de futebol gay, o ChampionsLigay. Homossexuais também jogam futebol", mostra as tentativas iniciais e de mudança da prática até então colocadas como exclusivamente para homens.

A carta Em ' "Bicha" e "Viado" não devem ser usados como xingamentos, nem no futebol e nem em lugar algum!" busca combater o uso desses termos com o intuito de xingamentos ofensivos seja dentro do jogo ou como torcedor.

A carta "A comunidade LGBTQ+ também tem o direito de jogar futebol e frequentar os estádios", esta carta busca também quebrar a ideia de futebol como esporte para homens.

⁷ A sigla LGBTQ+ significa Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais e Queer (a qual engloba todas as orientações e identidades, sem se especificar em apenas uma delas). O sinal de + denota tudo no espectro do gênero e sexualidade que as letras não descrevem.

Na carta, “Em 2017 o Paysandu se tornou o 1º clube do Brasil a ser denunciado por atos homofóbicos praticados por uma torcida organizada, em jogo contra o Luverdense”, é evidenciado que os clubes precisam conscientizar e trabalhar esses aspectos junto as suas torcidas, pois homofobia é crime.

A carta “Os jogadores do São Paulo são chamados constantemente por torcedores rivais do termo “bambi”. Mais uma típica manifestação de homofobia no futebol”, aqui percebemos que atos tidos como brincadeiras refletem a homofobia oculta e que deve ser combatida.

Na carta “O Brasil é o país que mais mata LGBTQ+ no mundo. Precisamos falar de homofobia no futebol sim!” Nos mostra uma necessidade do país do futebol, o qual mais mata LGBTQ+ no mundo em falar dessa temática em todos os aspectos.

Por fim, a carta “A seleção mexicana foi punida pela FIFA por grita “Eeeeehhh, puto!” quando o goleiro rival dava um tiro de meta. A expressão “puto” significa bicha”, nos mostra que a homofobia precisa ser combatida e punida.

6.5 FUTEBOL PARA VIDA: O GOL DE PLACA É ESSE.

O jogo tem o propósito de desmistificar a prática do esporte voltado apenas para a técnica e a tática, desvinculadas do contexto social, onde não se apresenta para além das linhas e do gol, o colocando como uma possibilidade de introduzi-lo em um conceito de ensino para a vida.

Da Silva, Cordeiro e Campos (2016) afirmam que muitos alunos possuem dificuldade quanto a vivências físicas e motoras referente ao futebol, no qual há uma exigência da habilidade com os pés. No entanto, enfatiza que é necessário envolver o aluno no contexto do futebol a partir de outro universo, no qual se desprendam de rótulos pré-estabelecidos (ruim ou bom) evitando que alguns já se indisponham a participar, enquanto outros se colocam em uma posição de autoritarismo sobre os demais. Assim, afirma que é possível otimizar certas vivências motoras do grupo como um todo, além de possibilitar outros tipos de relação entre os alunos. Os autores ainda destacam entre outras experiências do futebol, o futebol de prego, de botão, pebolim, virtual como possibilidade de reforçar relações, trabalhar o respeito, a solidariedade, através de reflexões, conhecimentos, sem os obstáculos relacionados à performance a diferenças físicas.

Partindo disso, apresentamos um jogo de tabuleiro que já se desprende das

habilidades tradicionais com os pés e voltado apenas para competição sem nenhuma aprendizagem significativa. Dessa forma, nos utilizamos do jogo de tabuleiro, adaptado pelo pregobol⁸, com um sentido em sua dinâmica, contribuir para a FHI dos alunos envolvidos.

O jogo parte da premissa de discutir os conhecimentos apresentados anteriormente, machismo, racismo e homofobia no futebol, de forma lúdica, recreativa e consciente. Foi desenvolvido e aplicado para 20 alunos dos cursos técnicos integrados ao EM do IFPA Campus Abaetetuba e lançado para toda a comunidade escolar (Figura 8) como forma de apresentar a todos a contribuição que a EF através do esporte dentro de um jogo pode promover na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Figura 8 – Lançamento do Jogo para a comunidade escolar.



Fonte: Marinho, 2019.

Com idade indicativa a partir dos 14 anos, pode ser jogado com apenas dois jogadores (um contra o outro) ou com duas duplas (uma dupla contra a outra). Tem uma duração média de 10 minutos o que permite um rodízio de várias pessoas jogando em um curto espaço de tempo.

O jogo se realiza em 1 tabuleiro de madeira com pregos fixos que representam os jogadores (Figura 9) e 2 bolas de gude.

⁸ O pregobol é um jogo antigo, pouco comercializado. É composto por um tabuleiro, que imita um campo de futebol, com 11 pregos fixos de cada lado que imitam os jogadores e uma bola de gude que serve como bola. O objetivo do jogo é fazer batidas de “petelecos” com a bola em direção ao gol adversário.

Figura 9 – O tabuleiro do jogo. Elemento o qual representa um campo de futebol e dá sentido ao esporte no contexto do jogo.



Fonte: Marinho, 2019.

Vem acompanhado de um guia de instruções (Figura 10), o qual possibilita o entendimento de desenvolvimento do jogo.

Figura 10 – Guia de Instruções com as principais regras necessárias para que o jogo aconteça.



Fonte: Marinho, 2019.

O guia de instruções faz uma chamada atrativa de convite para o jogo, onde os mascotes convidam a escolher um lado para competir. Trás em seu interior um aspecto geral das principais regras necessárias para que o jogo aconteça. Na parte posterior trás a pontuação das cartas coringas para melhor acompanhamento após serem marcados os gols no decorrer do jogo.

Um placar (Figura 11) também faz parte do jogo. Busca trazer dinâmica e acompanhamento dos pontos, de modo a facilitar a contagem, pois os mesmos dependerão das cartas curingas retiradas, as quais poderão valer um, dois, três ou cinco pontos.

Figura 11 – Placar para acompanhamento dos pontos do jogo.



Fonte: Marinho, 2019.

Outro elemento dinâmico do jogo é o troféu Gol de Placa (Figura 12). O mesmo busca incentivar e registrar de forma lúdica e prazerosa os alunos que participaram do jogo, independente de vitória ou derrota.

Figura 12 – Troféu Gol de Placa. Para registro dos alunos que participaram do jogo.



Fonte: Marinho, 2019.

Os dois últimos elementos do jogo são as Cartas Coringa e FutSorte. As Cartas coringas (Figura 13) são constituídas por 9 cartas. As mesmas são representadas pelos países sedes das copas do mundo de 1990 - Itália, 1994 - Estados Unidos, 1998 - França, 2002 - Japão e Coreia, 2006 - Alemanha, 2010 - África do Sul, 2014 - Brasil, 2018 - Rússia e 2022 – Qatar, onde terão informações e curiosidades e fatos que aconteceram nas respectivas copas.

Figura 13 – Cartas Coringas, representadas pelas sedes das Copas de 1990 a 2022. Marcam a pontuação do gol e trás informações e curiosidades sobre as respectivas Copas.



Fonte: Marinho, 2019.

Cada Carta Coringa, representada pelo seu respectivo país (Figura 14), terá uma pontuação a qual será validada após o gol, ou seja, o atleta só saberá quanto valeu o gol realizado ao virar a carta, além disso, cada uma terá uma informação relacionada àquela copa. No Guia de instruções estas informações estão explícitas. O intuito de utilizar algumas edições das copas do mundo de futebol foi despertar o interesse, curiosidade, ludicidade e também o conhecimento junto aos alunos.

Figura 14 – Sedes das copas de 1990 a 2022 nas Cartas Coringas e suas respectivas pontuações.



Fonte: Marinho, 2019.

As cartas FutSorte (Figura 15), têm a função de trazer informações sobre os temas trabalhados. Elas são o auge do trabalho, pois são a partir dela que os alunos

terão a oportunidade de pensar, refletir, discutir e compreender o assunto de forma lúdica e consciente. Além disso, as mesmas são responsáveis por dar continuidade no jogo, através de informações como: Passe a vez! Jogue Novamente! Fique duas rodadas sem jogar, etc. Em meio as cartas FutSorte terá 4 Cartas Master, nela o jogador poderá jogar 5 vezes consecutivas.

Figura 15 – Cartas FutSorte com informações dos temas trabalhados e frases de continuidade ao jogo.



Fonte: Marinho, 2019.

Dessa forma, após a apresentação de todos os componentes do jogo (Figura 16) iniciamos a partida.

Figura 16 – O jogo com todos os seus componentes: tabuleiro, bola de gude, troféu Gol de Placa, placar de pontuação, Cartas coringas, Cartas FutSorte, e Guia de Instruções.



Fonte: Marinho, 2019.

Para o início do jogo, os jogadores deverão escolher um lado do campo, representados pelos mascotes do lobo (azul celeste) ou leão (azul marinho). As

cartas coringas e FutSorte deverão estar separadas sobre a mesa, viradas para baixo. Assim, após a disputa de par ou ímpar e com a bola de gude no centro do tabuleiro o jogo se inicia.

A partida consiste em mover a bola de gude, através de batidas de peteleco, rumo ao gol adversário (Figura 17). No entanto, antes de cada jogada, o jogador deverá puxar e ler uma carta do FutSorte. Caso o jogador não queira ler as informações da carta ele é automaticamente desclassificado da partida. Lembrando que as cartas, além de trazer informações sobre o tema trabalhado dão a continuidade no jogo. Em caso de gol, o jogador terá direito a retirar 1 carta coringa, a qual apresentará quantos pontos o referido gol valeu. Os gols poderão ser registrados pelo placar incluso.

Figura 17 – Alunos jogando a partida e lendo as cartas FutSorte na apresentação do jogo a comunidade escolar.



Fonte: Marinho, 2019.

Vencerá a partida o jogador que conseguir a maior pontuação através das cartas coringas. Caso as cartas FutSorte sejam todas retiradas antes de finalizar as cartas coringas, o jogo segue normalmente apenas com as batidas de peteleco. O jogador vencedor poderá registrar, através de foto, a vitória com o troféu “Atleta da vida”, cada lado do troféu está representado pelos dois mascotes.

É importante ressaltarmos alguns fatores que consideramos interessante mencionar. As cores azul celeste e azul marinho, representados pelos mascotes do lobo e leão, representam os dois maiores clubes de futebol do estado do Pará e do norte do Brasil, Remo e Paysandu, futebol esse muito marcante e presente no contexto dos alunos. A ideia do troféu “Atleta da vida” surge como uma possibilidade de, além de motivar os jogadores, a realizar pequenos torneios e competições de

forma lúdica e recreativa com as mais diversas disciplinas e os mais diversos temas.

Ao apresentar essa possibilidade de didática para a aplicação do jogo, através do futebol em uma perspectiva de FHI ressaltamos que isso não indica que ele possa ser aplicado e desenvolvido apenas da forma aqui demonstrada. Inúmeras possibilidades de uso, desse jogo podem ser recriadas e reinventadas de acordo com a intenção pedagógica do professor da escola ou do contexto que se esteja vivenciando no momento.

Uma das sugestões é trabalhar os mascotes e clubes da região ou de acordo com a localidade desejada pelos alunos, o diálogo é fundamental, pois deixa o mesmo lúdico e dinâmico. Além disso, os temas podem ser trabalhados enfatizando problemas que vem acontecendo e precisam ser tratados de forma a despertar o interesse do aluno. Além disso, o uso do jogo em outras disciplinas mostra a gama de diversidade de conteúdo para além da EF que o mesmo pode atingir, trabalhando no contexto escolar como um todo.

Contudo, é importante ressaltar que essa proposta não resolverá os problemas de estrutura física das escolas, de metodologias dos professores, ou resolverá os problemas abordados no tema. No entanto, a proposta dará possibilidade de desenvolvimento de ações que permitem trabalhar temas de relevância associando ao esporte, onde o aluno tenha a oportunidade de analisar, refletir e agir de uma nova forma. Além disso, oferece a possibilidade de outras disciplinas para aplicação, através da integração de conhecimentos e de novas alternativas de processo de ensino e aprendizagem. É através dessa integralidade de conhecimentos com o objetivo de contribuir para um profissional emancipado, crítico, reflexivo, consciente, que tenha a concepção de mercado e mundo do trabalho que chegamos a FHI. Assim, acreditamos que o jogo é de suma importância, pois trabalha o respeito, conscientização, solidariedade, conhecimento do outro e quebra de preconceitos, fatores esses que se devem fazer presentes dentro e fora do exercício profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EF durante muito tempo foi moldada de acordo com os interesses políticos, econômicos e sociais. Ao passar pelo higienismo, militarismo e esportivismo deixou marcas que perduram até hoje. Muitas tendências pedagógicas surgiram com o intuito de quebrar ou minimizar esses efeitos de forma a propor novos significados e novas metodologias. No entanto, o modelo esportivista foi o mais acentuado e mais difícil de tratar até hoje, pois o esporte é o cartão postal da disciplina e o futebol está enraizado na alma do brasileiro.

Percebemos que o sentido distorcido da EF e a desvalorização é algo presente e marcante até hoje. Estruturas físicas inadequadas e deterioradas, o “rola bola” tomando a frente das aulas, a prevalência do esporte de forma exclusiva, a falta de contextualização com temas sociais, ausência de processo de ensino e aprendizagem e planejamento didático pedagógico, permitem que a disciplina seja desvalorizada e desassociada de um contexto que busca a FHI de alunos do EMI.

Ao tratar da importância da disciplina no EMI percebemos que os alunos não associam o EMI a ideia de integralidade de conhecimentos, politecnia, trabalho como um princípio educativo e objetivando uma FHI. Porém, apesar de todos esses fatores, grande parte dos alunos entende que a disciplina tem sua importância dentro da EPT como disciplina difusora de conhecimentos que busca contribuir para além da formação técnica e de ensinamentos de regras e gestos, o que se torna fundamental no EM, onde é a fase mais complicada e decisiva na vida do aluno, pois é nela que ele busca se encontrar como futuro adulto.

A concepção de FHI ainda é muito vaga e a relação dela com a EF para os alunos ainda é um processo lento, porém que precisa ser criado e compartilhado. A ideia de formar o aluno não apenas para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho precisa ser explorada, desenvolvida, criada, vivida por todos os atores que fazer parte da EPT. Dessa forma, acreditamos que é necessário e emergente que a EF e o esporte sejam ressignificados para que possamos dar sentido à disciplina e significado aos alunos.

Através disso, o desdobramento deste estudo criou um jogo de tabuleiro o qual poderá contribuir para essa formação, despertar novas possibilidades aos professores de EF ao trabalhar o esporte, permitir que os alunos vivenciem novas práticas e métodos para além de técnicas e táticas, visando a FHI.

Entretanto, é importante ressaltar que a proposta de produto educacional não é uma receita de bolo pronta e acabada que resolverá os problemas de estrutura física ou de metodologia nas escolas. A mesma é uma possibilidade das mais diversas opções, em que vários assuntos poderão ser trabalhados associando ao esporte, através de temas sociais que permitem o aluno a analisar, refletir e agir de uma nova forma. O jogo pode ser adaptado a outras disciplinas, faixa etária, contextualizando a mais possível variedade de temas, de acordo com a localidade e especificidade de espaço e tempo de cada região, de forma que sejam trabalhados assuntos locais e emergentes do contexto em que estará inserido.

Portanto, a aplicação do jogo permitiu a possibilidade de execução do mesmo através de outras disciplinas, por meio da integração de conhecimentos e de novas alternativas de processo de ensino aprendizagem de forma satisfatória.

A pesquisa mostrou que a maior contribuição da formação humana integral do indivíduo está na formação de um profissional emancipado, crítico, reflexivo, consciente e que tenha a concepção de mercado e mundo do trabalho. Assim, acreditamos que, práticas educativas organizadas a partir de jogos, são de suma importância, uma vez que possibilita trabalhar o respeito, a conscientização, a solidariedade, o conhecimento do outro e a quebra de preconceitos, fatores esses que se devem fazer presentes dentro e fora do exercício profissional e as narrativas dos alunos mostraram ser possível.

Buscamos com essa prática, estimular os professores a saírem de sua área de conforto, lutando contra os maus hábitos presentes na EF ainda existentes na escola. Esperamos que os professores possam criar seus próprios procedimentos, baseados na realidade em que trabalham, para seguirem na direção dos objetivos a serem alcançados e que tenham cada vez mais possibilidades de trabalhar conteúdos que sejam representativos para a vida do aluno.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, G. A.; SEFFNER, F. Como homens narram a presença feminina nos estádios de futebol. **Mosaico**, v. 9. n. 14, p 1 – 7, 2018.
- BARBANTI, VALDIR. O que é esporte? **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. V 11, n 1, p. 54 -58, 2006.
- BARBIERI, A.F.; Porelli, A.B.G.; Mello, R. A. Abordagens, Concepções e Perspectivas de Educação Física Quanto à Metodologia de Ensino nos Trabalhos Publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Rbce) em 2009. **Revista Motrivivência**, nº 31, 223-240, 2018.
- Bardin L. **Análise de conteúdo**. 5ª ed. rev. atual. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade: A educação física na escola brasileira**. 2. ed. ampl. - São Paulo: Hucitec, 2009.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2009.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Magister, 1997.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 24, n. 3, p. 87-101, 2003.
- BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Criação nas capitais das escolas de aprendizes artífices. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 4.048, DE 22 DE JANEIRO DE 1942. **CRIA O SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DOS INDUSTRIÁRIOS (SENAI)**. RIO DE JANEIRO, 1942.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 4.127, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1942. **ESTABELECE AS BASES DE ORGANIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO INDUSTRIAL**. RIO DE JANEIRO, 1942.

BRASIL. LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. **FIXA DIRETRIZES E BASES PARA O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS**. BRASÍLIA, 1971.

BRASIL. LEI Nº 8.948, DE 08 DE DEZEMBRO DE 1994. **DISPÕE SOBRE A INSTITUIÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**. BRASÍLIA, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio – educação física**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 2004.

BRASIL. LEI Nº 11.195, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2005. **DÁ NOVA REDAÇÃO AO § 5º DO ART. 3º DA LEI Nº 8.948**, DE 8 DE DEZEMBRO DE 1994. BRASÍLIA, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Criação dos Institutos Federais**. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Brasília, 2011.

BRASIL. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*. Atualizado em 30 de agosto de 2017. Consultado em 03 de março de 2019.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 21 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. A educação física no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares. **Revista Pensar a**

Prática, v. 20, n. 1, p. 99-111, 2017.

CAMPOS, C. J. G. Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.

CANALI, H. H. B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: **V Simpósio Sobre Trabalho e Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Agosto 2009, Anais [...] Belo Horizonte, ISSN 1807-5037, 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/PolíticaEducativa/CANALI.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 18ª ed. Campinas, SP, Papirus, 2010.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo, Cortez, 2009.

CHAGAS, C. dos S.; GARCIA, J. D. de A. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. **Revista Digital. Buenos Aires**, v. 15, n. 154, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed, São Paulo, Cortez. 2006.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27- 41, 2012.

CORDEIRO, G. R.; PASTRE, T. G. FL. Apresentação dos métodos de ensino do futsal na escola e no treinamento: Um estudo de caso. **Educação e Humanidades**, v. 1, n. 9, 2015.

DA SILVA, S. R; CORDEIRO, L. B; CAMPOS, P. A. F. **O ensino do futebol: para além da bola rolando**. Rio de Janeiro, Jaguatirica, 2016.

DA SILVA SANTIGO, F; SELOW, M. L. C. O futsal no contra turno: motivação para a prática, suas limitações e sua influência no âmbito escolar. **Vitrine de Produção Acadêmica de alunos do Centro Universitário Dom Bosco**, v.4, n.1, p.205-232, jan/jun. 2016.

DARIDO, C. D; SOUZA JUNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. Campinas – SP, Papirus, 2007.

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

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 7ª ed. Campinas - SP, Papirus, 1995.

DAOLIO, J. **Cultura: Educação Física e Futebol**. Campinas – SP, Editora da UNICAMP, 1997.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Autores associados, 2004.

DE OLIVEIRA, I. T. O preconceito de gênero no futebol brasileiro pela ótica do The New York Times. **Temática**, v. 14, n. 6, 2018.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. Ed. Campinas, SP - Papirus, 2012.

EGRE, P. LOPES, A. M. O percurso da educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais neste contexto. **Seminário Nacional de História da Ciência e Tecnologia**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Novembro 2006. Anais [...] Disponível em: https://15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1473984255_ARQUIVO_ARTIGO_SNHCTENVIADO.pdf Acesso em: 22 jan. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo, Scipione, v. 4, 1989.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro. Teorias e prática da Educação Física**. Coleção Pensamento e ação em sala de aula. São Paulo, Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática pedagógica**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FINCK, C. M. **A educação física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. 2 ed. Curitiba - PR, Papirus, 2011.

GAMELEIRA, E. F. de A.; MOURA, D. H. Ensino médio integrado: notas críticas sobre os rumos da travessia (2007-2016). **Educação em Análise**, v. 3, n. 1, p. 7-26, 2018.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. do R. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 3ª ed., São Paulo, Loyola, 1994.

GIGLIO, S. S.; TONINI, M. D.; RUBIO, K. “Do céu ao inferno”: a história de baiano no bocajuniors e os racismos no futebol. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 49, 2014.

GIOPOPO, Christiane. Eugenia: a higiene como estratégia de segregação. **Educar em Revista**, n. 12, p. 167-180, 1996.

GOMES, W.; GOELLNER, S. Homofobia e Futebol: as percepções de um grupo de estudantes de licenciatura em Educação Física. **VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**. Universidade Federal do Rio Grande, Setembro 2018, pag 1 a 4, Anais [...] Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/139.pdf> Acesso em: fev. 2019.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002.

IFPA CAMPUS ABAETETUBA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio**, 2016. Disponível em: <https://abaetetuba.ifpa.edu.br> Acesso em: 14 set. 2018

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1997.

KUNZ, Elenor. **Pedagogia Crítico-Emancipatória**. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Orgs). Dicionário crítico de Educação Física. Ijuí, Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático- Pedagógico do Esporte**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2010.

LAVOURA *et al.* **Educação física escolar: conhecimentos necessários para a prática pedagógica**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 17, n. 2, p. 203-209, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LISE, R. S. *et al.* O caso Tinga: análise de (mais) um episódio de racismo no futebol sul-americano. **Pensar prá.(Impr.)**, v. 18, n. 4, 2015.

LOVISOLO, H. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **MotusCorporis, Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física**. v. 3, n 2, 1996.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo. Atlas. 2003.

MARTINS, C. J; ALTMANN, H. Características do esporte moderno segundo Elias e Dunning. **10º Simpósio Internacional Processo Civilizador**. 2007. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Carlos_J_Martins.pdf Acesso em: Ago. 2018.

METZENER, A. C. *et al.* Contribuição da Educação Física para o ensino médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Revista Motrivivência**, Florianópolis - SC, v. 29, n. 52, p. 106-123, 2017.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas.** São Paulo, Phorte, 2006.

NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. **Cultura Corporal: diálogos entre educação física e lazer.** Vozes, 2009.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. **Esporte para a vida no Ensino Médio.** 1ª ed. São Paulo, Cortez, 2012.

NOSELLA, Paollo. **Trabalho e Perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 137-151, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em 31 de agosto de 2017

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** São Paulo, Brasiliense, 1982.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2013.7 ed. Vozes, Petrópolis - RJ, 2016.

PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio.** São Paulo, Moderna, 2012.

PEREIRA, A. S. L. S. *et al.* Preconceito contra homossexuais no contexto do futebol. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, 2014.

PEREIRA, R. F; FUSINATO, P. A; NEVES, M. C. D. Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de física. **Anais VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências.** p. 1-12. 2009.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

PRIORE, M. D.; MELO, V. A. de. **História do esporte no Brasil: do império aos dias atuais.** São Paulo, UNESP, 2009.

PUPATTO JÚNIOR, G. L. **A educação física no ensino médio integrado do instituto federal de educação de mato grosso - campus Juína.** 2013. Dissertação de mestrado (área de concentração em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.

RAMOS, M. N.. **Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** In: **Secretaria de Estado da Educação do Paraná.** (Org.). O ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO NA REDE PÚBLICA DO PARANÁ. 1ed. Curitiba: SEED-PR, 2009, v. 1, p. 23-37 Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 03 abr. 2018

RAMOS, J. J. **Exercício Físico na História e na Arte: do homem primitivo aos nossos dias.** São Paulo: IBRASA, 1982.

SANTOS, Tarcyanie Cajueiro. A Campanha #somostodosmacacos de Neymar: uma reflexão sobre o racismo no futebol. São Paulo. **Congresso Internacional de comunicação e consumo**. 2014. p. 1 a 15, Anais [...] Disponível em: http://www3.espm.br/download/Anais_Comunicon_2014/gts/gt_nove/GT09_TARCYA_NIE_SANTOS.pdf. Acesso em: 13 fev. 2019.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Trabalho, Educação e Saúde. **Revista da epsjv/fiocruz**, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>. Acesso em: Dez. 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234>. Acesso em 31 de agosto de 2017.

SAVIANI, D. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. Org. **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória, EDUFES, p. 17 – 44, 2010.

SAUER, R. T.; SILVA, M. C. de P. O currículo integrado no instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Bahia: contribuições do projeto pedagógico institucional. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 77-92, 2014.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 1, n. 1, 2015.

DA SILVA, C. C.; KALHIL, J. B. A aprendizagem de genética à luz da Teoria Fundamentada: um ensaio preliminar. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 1, p. 125-140, 2017.

SILVA, M. A. da.; SILVA, L. O.; e MOLINA NETO, V. Possibilidades da educação física no ensino médio técnico. **Revista da Escola de Educação Física da UFRGS**. v 22, n 1, p. 325-336, 2016.

SILVA, Mariza Carmen da et al. A educação física no ensino médio e técnico:: o caso do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Dissertação de mestrado, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis, 2000.

SILVA, T. M. D.; VARGAS, P. L. O lúdico e a aprendizagem da pessoa com deficiência visual. **Revista Pós-Graduação: Desafios Contemporâneos**, v.1, n. 1, jun/2014. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/revposgraduacao/article/view/620> Acesso em: Mar. 2019.

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

SOLER, R. Jogos Cooperativos. 2 ed, Rio de Janeiro – Petrópolis, Sprint, 2003.

SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. A legislação federal para o ensino profissional e a Escola de Aprendizizes e Artífices do Amazonas: Diálogos possíveis. **XVII**

Congresso Nacional de História. 2013. P. 1 a 9, Anais [...] Natal – RN, 2013. Disponível em:
http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364919208_ARQUIVO_ACR S.pdf Acesso em: Jun.2018.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

TAVARES, M. G. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação no Brasil. Anais do IX ANPED SUL, **Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, GT-05-Estado e Política Educacional**, 2012.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 19, p. 777-796, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TUBINO, Manoel. **O que é esporte**. Brasiliense, 1999.

TUBINO, M. J. G. Por um novo conceito de Educação Física. **Revista Brasileira de ciência e Movimentos**, v. 8, n. 1, p. 63-66, 2008.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação Profissional no Brasil. **Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade**, v. 1, n. 1, p. 77-86, 2008.

APÊNDICE A – Produto Educacional

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados de identificação

Título do Projeto: **FUTEBOL PARA A VIDA: JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.**

Pesquisador Responsável: JOSIANE MORAES MARINHO

Nome do participante:

Idade R.G.:

Responsável legal (quando for o caso):

R.G.:

Telefone:

Endereço:

Email:

CEP:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa **“FUTEBOL PARA A VIDA: JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL”**, de responsabilidade da pesquisadora JOSIANE MORAES MARINHO.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo desenvolver atividades práticas, com alunos do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio visando à Formação Humana Integral dos alunos envolvidos. Essas práticas se fazem necessárias com o intuito de promover aulas críticas, reflexivas, que estimulem o aluno a criar, pensar e desenvolver conteúdos através da associação com temas emergentes para a sociedade que contribuem para sua Formação Humana Integral.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá EM participar de entrevista com utilização de gravador, participar das atividades práticas desenvolvidas, de grupo focal e da criação de um jogo educacional. Todo o processo será conduzido pela no IFPA Campus Abaetetuba.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer imprevistos quanto a locais e horários dos encontros, no entanto, caso ocorra informaremos com antecedência, pois, os horários dos encontros serão ajustados sempre em favorecimento do voluntário.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para a criação, aperfeiçoamento e melhoria da Educação Física dentro da Educação Profissional e Tecnológica de modo a contribuir para o fortalecimento da rede e melhoria do ensino e aprendizagem.

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de seis encontros com 2 horas em média cada.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou

retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido pela pesquisadora. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determinação.

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa.

10. Qualquer dúvida entrarei em contato com JOSIANE MORAES MARINHO, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: 981686624, e-mail: josiane.moraes@ifpa.edu.br

Eu, _____, R.G. _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Abaetetuba, de _____ de 2019.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Eu, _____ R.G.: _____ responsável legal por _____, nascido(a) em _____, declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do (a) meu filho (a) como participante, no Projeto de pesquisa "Website Esportivo Educacional: Integrando Educação Física e o curso Técnico Integrado em Informática de um Instituto Federal."

Abaetetuba, de _____ de 2019

Nome e assinatura do responsável legal pelo menor

APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas
Entrevista respondida pelos 20 entrevistados

Trabalho: FUTEBOL PARA A VIDA: JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

MESTRANDA: JOSIANE MORAES MARINHO

DATA: __/__/__

ENTREVISTADO: _____

IDADE: _____

TURMA E CURSO:

ENTREVISTA: FEVEREIRO/2019

1. Pra você qual é a finalidade da EF?
2. Você joga ou já jogou futebol na escola? Há quanto tempo?
3. Como era a sua participação nessas práticas e em que momento elas aconteciam?
4. Como era a estrutura física?
5. Quais as memórias que você tem dessas práticas desde que começou a praticar, em relação aos colegas, professores, atividades desenvolvidas, aulas? Relate pra mim essas vivências e memórias das práticas e da Educação Física.
6. Você identifica algo que o futebol tenha lhe ensinado naquela época que você consiga levar de aprendizado para a vida?
7. Você acredita que o esporte, através do futebol, possa ensinar algo que colabore para a formação humana integral de um indivíduo?
8. De que forma essa formação humana através do esporte pode ocorrer do seu ponto de vista?
9. Você acredita que um jogo de tabuleiro que trate o aspecto do futebol em uma perspectiva para além de técnicas e táticas, seria importante para a contribuição na formação humana integral do aluno?

APÊNDICE D – Roteiro do Grupo Focal

Trabalho: FUTEBOL PARA A VIDA: JOGO DE TABULEIRO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

MESTRANDA: JOSIANE MORAES MARINHO

DATA: ____/____/____

ENTREVISTADO: _____

IDADE: _____

ENTREVISTA: MARÇO/2019

1. Qual a concepção que vocês têm do EMI?
2. Como vocês vêem a EF dentro do EMI?
3. Qual o entendimento que vocês têm sobre trabalho?
4. Vocês acreditam que a EF contribui para o exercício profissional? Como?
5. O que vocês entendem por FHI?
6. Vocês percebem a EF através do esporte como contribuinte para a FHI na EPT? Por quê?