

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Tiago Nunes Medeiros

**ANÁLISE CRÍTICA DO POSICIONAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UM CAMPUS
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre
2020

Tiago Nunes Medeiros

**ANÁLISE CRÍTICA DO POSICIONAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UM CAMPUS
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre
2020

CIP - Catalogação na Publicação

Medeiros, Tiago Nunes

ANÁLISE CRÍTICA DO POSICIONAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL / Tiago Nunes Medeiros. -- 2020.

231 f.

Orientador: Fabiano Bossle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Etnografia Crítica. 2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 3. Educação Física Escolar. 4. Currículo. 5. Estudos Educacionais Críticos. I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tiago Nunes Medeiros

ANÁLISE CRÍTICA DO POSICIONAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UM CAMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

Conceito final: A

Aprovado em 19 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Elisandro Schultz Wittizorecki

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – PPGCMH/UFRGS

Luís Armando Gandin

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – PPGEDU/UFRGS

Cibele Biehl Bossle

Prof.^a Dr.^a Cibele Biehl Bossle – IFFar/Campus São Borja

Fabiano Bossle

Prof. Dr. Fabiano Bossle – PPGCMH/UFRGS

Raízes de Osório

Lilian Marques, Marly Scholl e Sonia Campos

2004, p. 578-560.

A seguir, um pasquim recolhido no Município de Osório, composto de 22 estrofes e estruturado em sextilhas, criticando a cúpula governamental da época (1984). Citam-se algumas estrofes:

(...)

O Brasil é muito rico - Nós todos estamos sabendo - Nós botamos um homem - Que não está compreendendo - Que sabia administrar - Para não ficar devendo.

(...)

Lá tem meia dúzia - E uma vida de marfim - Mais os pobres estão sofrendo - E ninguém tem dó de mim - Ainda quero é pegar - No pescoço do ...

(...)

Vai papel para Brasília - Vai nas mãos do Presidente - Ele pegando pra ler - Que fique com dó da gente - O que aqui está escrito - Este papel não mente.

(...)

Não sei o que vou fazer - Com o salário de pobreza - Estou morrendo de fome - Caindo de fraqueza - Minhas pernas não dá mais - Me atenda por gentileza.

(...)

Agora vou pra Brasília - Ficar uma temporada - Cuidar uma meia dúzia - Que lá estão dando gaitada - Nós aqui passando fome - Com a vida desesperada.

(...)

Em Brasília tem uma turma - Que não tem preocupação - Não se preocupam com a vida - Nem tão pouco com a nação, - Mas tem pobre sofrendo - Esperando a solução.

(...)

Vou escrever o meu nome - O que faço e me garanto - Quero que Deus me ajude - O divino espírito santo, - Se ele estiver comigo - Ainda invento outro tanto.

Eu vou dizer o meu nome - Agora que me lembrou - Eu sou filho do meu pai - E neto do meu avô - Um poeta rio-grandense - Que a natureza criou.

Selvagem

Os Paralamas do Sucesso

A polícia apresenta suas armas
Escudos transparentes, cassetetes
Capacetes reluzentes
E a determinação de manter tudo
Em seu lugar

*O governo apresenta suas armas
Discurso reticente, novidade inconsistente
E a liberdade cai por terra
Aos pés de um filme de Godard*

A cidade apresenta suas armas
Meninos nos sinais, mendigos pelos cantos
*E o espanto está nos olhos de quem vê
O grande monstro a se criar*

Os negros apresentam suas armas
As costas marcadas, as mãos calejadas
E a esperteza que só tem quem tá
Cansado de apanhar

Skin Deep

Buddy Guy

I've been around a while
I know wrong from right
And since a long time ago
Things been always black and white
Just like you can't judge a book by the cover
We all gotta be careful
How we treat one another

Skin deep
Skin deep
Underneath we're all the same
Skin deep
Skin deep
Underneath we're all the same
We're all of the same

A man in Louisiana
He never called me by my name
He said: Boy do this and boy do that
But I never once complained
I knew he had a good heart
But he just didn't understand
That I needed to be treated
Just like any other man

Skin deep
Skin deep
Underneath we're all the same
Skin deep
Skin deep
Underneath we're all the same
We're all of the same

I sat my little child down
When he was old enough to know
I said I fell in this big wide world
You're gonna be all kinda froze
I said son it all comes down to just one
simple rule
That you treat everybody just the way
You want them to treat you
Yeah

Skin deep
Skin deep
Underneath we're all the same
Skin deep
Skin deep
Underneath we're all the same
We're all of the same
Skin deep
Underneath we're all the same
Skin deep
Skin deep
Underneath we're all the same
We're all of the same
Yeah

Pele Escura

Buddy Guy

Não nasci ontem
Sei decifrar entre o certo e o errado
Desde muito tempo as coisas nem sempre
são preto e branco
Você não pode julgar um livro pela capa
Temos que todos tomar cuidado
Como tratamos uns aos outros

Por dentro
Por dentro
Por baixo, somos todos iguais
Por dentro
Por dentro
Por baixo, somos todos iguais
Nós somos todos iguais

Um homem na Louisiana
Que nunca me chamou pelo meu nome
Ele disse: Garoto faça isso e garoto faça isso
Mas eu nunca me queixei
Eu sabia que ele tinha um bom coração
Mas ele simplesmente não entendeu
Que eu precisava ser tratado
Assim como qualquer outro homem

Por dentro
Por dentro
Por baixo, somos todos iguais
Por dentro
Por dentro
Por baixo, somos todos iguais
Nós somos todos iguais

Sentei com meu filho pequeno
Quando ele estava com idade para entender
Eu disse: Neste mundo, meu filho, você vai
encontrar todo tipo de pessoas
Falei: filho!
Tudo se resume a uma simples regra
Que você trate todos do jeito
Você quer que eles o tratem
Sim

Por dentro
Por dentro
Por baixo, somos todos iguais
Por dentro
Por dentro
Por baixo, somos todos iguais
Nós somos todos iguais
Por dentro
Por baixo, somos todos iguais
Por dentro
Por dentro
Por baixo, somos todos iguais
Nós somos todos iguais
Sim

DEDICATÓRIA

*À Carla, ao Cauã e à Cecília
Amores da minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Este momento se constitui em uma parte muito significativa do relatório final de tese, pois é chegada a hora de manifestar gratidão aqueles que fizeram parte desta caminhada. Os agradecimentos, entre linhas, anunciam as queridas pessoas que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para que este pesquisador alcançasse êxito na pesquisa ao mesmo tempo em que se aproxima do seu final. Este processo não é simples, porque se trata de uma construção de anos para iniciar, cursar e finalizar o doutorado, ou seja, não se trata de apenas quatro anos de formação. O momento, também, evidencia que se aproximam novos desafios e, deste modo, a quebra de paradigma sempre traz com sigilo a impressão de que estamos flutuando, no entanto, está sensação é o que me move. Aproveito a oportunidade para agradecer:

À Carla minha amorosa esposa e companheira de vida, que compartilha comigo o amor incondicional por nossos amados, queridos e lindos filhos, Cauã e Cecília, razão do nosso viver. Amos vocês!

Aos meus pais, Zenilda e Renato, eternos exemplos de trabalho, persistência, dedicação, objetivo, respeito, humildade, amor, sabedoria e de que o futuro está no estudo. Muito obrigado pelo carinho e atenção!

Aos meus irmãos, Régis, Cibele e Mateus meus agradecimentos pelos momentos de convivência afetuosos e de sempre grande aprendizagem e prazer.

Às minhas queridas afiliadas Anna e Isabela!

Ao Professor Sérgio Alves pelo incentivo e apoio.

Aos colegas do grupo de pesquisa DIMEEF que passaram, que continuam e os que chegam, muito obrigado pela disponibilidade em dialogar, ensinar e aprender.

Ao Prof. Dr. Luís Armando Gandin pela generosidade em compartilhar conhecimentos e diálogo crítico.

Ao Prof. Dr. Elisandro Wittizorecki pela parceria nos estudos e aprendizagens acadêmicas ao longo destes sete anos, entre mestrado e doutorado.

À Cibele Biehl Bossle pela amizade, carinho, ensinamentos, aprendizagens e parceria acadêmica.

Ao amigo, colega e professor Fabiano Bossle, sem palavras para descrever os significados deste e dos próximos momentos que, tenho certeza, virão.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, até breve!

Aos professores de Educação Física do Campus Darcy Assis, em especial ao PEF12, obrigado por compartilhar suas experiências.

Muito, muito obrigado a todos!

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. TÍTULO: Análise Crítica do Posicionamento da Educação Física no Currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
2. NATUREZA DO DOCUMENTO: Tese de Doutorado
3. INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
4. DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
5. ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano - PPGCMH
6. LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática Pedagógica
7. TEMA DE PESQUISA: Educação Física no Currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
8. APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: Etnografia Crítica
9. PROBLEMA DE PESQUISA: Como a Educação Física está posicionada no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)?
10. OBJETIVO GERAL: Analisar criticamente o posicionamento da Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)
11. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
 - Descrever as relações de dominação e poder da Educação Física no contexto de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS);
 - Analisar os aspectos simbólicos produzidos e compartilhados na cultura de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), a partir da Educação Física;
 - Identificar como a comunidade escolar compartilha os significados e representações sobre a EFI no currículo de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) para a formação dos discentes no Ensino Médio Integrado.

RESUMO

A presente tese de doutorado que tematiza a Educação Física no Ensino Médio Integrado no currículo de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul se propõe analisar criticamente o posicionamento da Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e tem como problema de pesquisa, a seguinte questão: *Como a Educação Física está posicionada no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul?* Trata-se de uma Etnografia Crítica que foi desenvolvida durante os anos de 2016 a 2020, em que o trabalho de campo foi realizado por 28 meses entre os anos letivos de 2017, 2018 e 2019 por compreender que o projeto institucional dos Institutos Federais se constitui em uma perspectiva progressista de ensino para a Educação brasileira. Deste modo, a partir da participação no Grupo de Pesquisa de Didática e Metodologia de Ensino de Educação Física e a participação na disciplina de Sociologia da Educação: a segunda trilogia de Michael Apple, cursada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 2016/1, como estudante do Projeto de Educação Continuada, pude realizar leituras que me aproximaram dos Estudos Educacionais Críticos. Desde o início da construção da tese tenho a “armação” das minhas “lentes” moldadas no conceito da Etnografia Crítica e o foco nas relações de dominação e poder proposta por Michael W. Apple para enxergar a Educação Física escolar no Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Assim, o relatório de pesquisa está organizado: “Introdução”, “Aproximações Iniciais da Pesquisa de Doutorado”, “Etnografia Crítica: marco teórico-metodológico”, “Descrição e Análise Crítica das Informações Obtidas” e “O Reposicionamento da EFI no Currículo do Campus Darcy Assis”. A investigação realizada permitiu compreender que a lógica de mercado posiciona a Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Etnografia Crítica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Educação Física Escolar. Ensino Médio Integrado. Currículo. Estudos Educacionais Críticos.

ABSTRACT

The present doctoral thesis that thematizes Physical Education in High School Integrated in the curriculum of a Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul, it is proposed to critically analyze the positioning of Physical Education in the Integrated High School curriculum of a Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul and has as research problem, the following question: *How is Physical Education positioned in the integrated high school curriculum of a Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul?* This is a Critical Ethnography that was developed during the years 2016 to 2020, in which the fieldwork was carried out for 28 months between the school years 2017, 2018 and 2019 because it understands that the institutional project of the Federal Institutes constitutes a progressive perspective of teaching for Brazilian Education. Thus, from the participation in the Didactics Research Group and Methodology of Teaching Physical Education and participation in the discipline of Sociology of Education: the second trilogy of Michael Apple, studied at the Faculty of Education of the Federal University of Rio Grande do Sul in 2016/1, as a student of the Continuing Education Project, I was able to perform readings that brought me closer to Critical Educational Studies. Since the beginning of the construction of the thesis I have the "frame" of my "lenses" shaped in the concept of Critical Ethnography and the focus on the relations of domination and power proposed by Michael W. Apple to see the Physical Education school in the Integrated High School of a Campus of the Federal Institute of Rio Grande do Sul. Thus, the research report is organized: "Introduction", "Initial Approaches to Doctoral Research", "Critical Ethnography: theoretical-methodological framework", "Critical Description and Analysis of The Information Obtained" and "The Repositioning of in the Curriculum of the Darcy Assis Campus". The research allowed us to understand that the market logic positions Physical Education in the Integrated High School curriculum of a Campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul.

Keywords: Critical Ethnography. Federal Institute of Education, Science and Technology. Physical Education and School. Integrated High School. Curriculum. Critical Educational Studies.

RESUMEN

La presente tesis doctoral que tema cómo la Educación Física en Secundaria Integrado en el currículo de un Campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul, se propone analizar críticamente el posicionamiento de la Educación Física en el currículo de La Escuela Secundaria Integrada de un Campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul y tiene como problema de investigación, la siguiente pregunta: *¿Cómo se posiciona la Educación Física en el currículo integrado de la escuela secundaria de un Campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul?* Se trata de una Etnografía Crítica que se desarrolló durante los años 2016 a 2020, en la que el trabajo de campo se llevó a cabo durante 28 meses entre los años escolares 2017, 2018 y 2019 porque entiende que el proyecto institucional de los Institutos Federales constituye una perspectiva progresiva de la enseñanza para la educación brasileña. Así, desde la participación en el Grupo de Investigación Didáctica y Metodología de La Enseñanza física y la participación en la disciplina de Sociología de la Educación: la segunda trilogía de Michael Apple, estudiada en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul en 2016/1, como estudiante del Proyecto de Educación Continua, pude realizar lecturas que me acercaron a Estudios Educativos Críticos. Desde el comienzo de la construcción de la tesis tengo el "marco" de mis "lentes" en forma en el concepto de Etnografía Crítica y el enfoque en las relaciones de dominación y poder propuesto por Michael W. Apple para ver la escuela de Educación Física en la Escuela Secundaria Integrada de un Campus del Instituto Federal de Rio Grande do Sul. Así, se organiza el informe de investigación: "Introducción", "Enfoques iniciales a la investigación doctoral", "Etnografía crítica: marco teórico-metodológico", "Descripción crítica y análisis de la información obtenida" y "El reposicionamiento de Educación Física en el currículo del campus de Darcy Assis". La investigación nos permitió entender que la lógica del mercado posiciona la Educación Física en el currículo de la Escuela Secundaria Integrada de un Campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Rio Grande do Sul.

Palabras-clave: Etnografía crítica. Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología. Educación Física y Scolar. Escuela Secundaria Integrada. Currículum. Estudios Educativos Críticos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Paralisação 15 de maio de 2019.....	117
Ilustração 2 – Mensagem enviada às escolas para orientação sobre a paralisação..	118
Ilustração 3 – Quadro de horários IF Campus Darcy Assis 2018.....	195
Ilustração 4 – Olimpíadas do Campus Darcy Assis 2018.....	196
Ilustração 5 – Jogos dos Institutos Federais 2018.....	197
Ilustração 6 – Lista dos Representantes do Campus Darcy Assis IV JIFs 2018.....	198
Ilustração 7 – Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa 2018.....	199
Ilustração 8 – Página do Campus Darcy Assis - Notícias do Torneio de Páscoa 2019.....	200

LISTA DE ABREVIATURAS

AEIPA: Albatroz Escola de Iniciação Profissional Aeronáutica
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAPES: Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEFETS: Centros Federais de Educação Tecnológica
CPA: Comissão Própria de Avaliação
DCN's: Diretrizes Curriculares Nacionais
DIMEEF: Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física
EAD: Educação a Distância
EFI: Educação Física
EFIE: Educação Física escolar
EM: Ensino Médio
EMI: Ensino Médio Integrado
ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio
ESEFID: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
F3P-EFICE: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e Ciências do Esporte
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES: Instituição de Ensino Superior
IFFar: Instituto Federal de Ciências e Tecnologia de Farroupilha
IFSul: Instituto Federal de Ciências e Tecnologia Sul-Riograndense
IF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFs: Institutos Federais
IFRN: Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
JEO: Jogos Escolares de Osório
JERGS: Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
JIFs: Jogos dos Institutos Federais
MEC: Ministério da Educação
MOEXP: Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa
PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais
P.M.O.: Prefeitura Municipal de Osório
Pnad: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PEFI: Professor de Educação Física
PEFI1: Professor de Educação Física (2017)
PEFI2: Professor de Educação Física (2017-2018-2019)
PEFI3: Professor de Educação Física (2019)
PEC: Projeto de Educação Continuada
PIBEN: Programa Institucional de Bolsas de Ensino
PPGCMH: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PPI: Projeto Pedagógico Institucional
PPC: Projeto Pedagógico de Curso
PPPC: Projeto Político Pedagógico de Curso
PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RFEPCT: Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SGNH: Sociedade Ginástica de Novo Hamburgo
SISU: Sistema de seleção unificada
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB: Universidade Aberta do Brasil
UERGS: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPEL: Universidade Federal de Pelotas
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEDS: Unidades de Ensino Descentralizadas
UNICRUZ: Universidade de Cruz Alta
UNIJUI: Universidade do Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
URI-SANTIAGO: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
VARIG: Viação Aérea Rio-Grandense

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Revisão Literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	31
QUADRO 2: Revisão de Literatura no Portal de Periódicos da CAPES.....	34
QUADRO 3: Lista de participantes e respectivas denominações nesta pesquisa.....	55
QUADRO 4: Horários da aula de Educação Física no Campus Darcy Assis 2018...	70
QUADRO 5: Documentos analisados.....	73
QUADRO 6: Revisão de Literatura na MOEXP 2017 a 2019.....	129
QUADRO 7: Equipes Esportivas na MOEXP.....	131
QUADRO 8: Dança na MOEXP.....	134
QUADRO 9: Registros trabalho de campo.....	201

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 APROXIMAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA DE DOUTORADO	25
1.2 A invisibilidade da Produção Acadêmica Científica na Área 21	29
2 ETNOGRAFIA CRÍTICA: MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	38
2.1 Apresentação do <i>Lócus</i> da Pesquisa	50
2.2 O Campus Darcy Assis, Sigilo e Particularidades	55
2.3 Aproximações e tensionamentos do Trabalho de Campo (Negociação de Acesso)	63
2.4 Procedimentos para obtenção das informações	69
2.5 A Validez Interpretativa da Etnografia Crítica	74
2.6 Análise Documental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	79
3 TEMAS E REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A ANÁLISE	87
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS	100
4.1 A Lógica de Mercado que posiciona a EFI em um Instituto Federal	139
5 PARA UMA TESE DO REPOSICIONAMENTO DA EFI NO CURRÍCULO	157
REFERÊNCIAS	175
APÊNDICE A – Carta de Apresentação	191
APÊNDICE B – Termo de Anuência	192
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	193
APÊNDICE D – Ilustrações coletadas no trabalho de campo	195
APÊNDICE E – Quadro 9 de registros de trabalho de campo	201
APÊNDICE F – Modelo de Questionário Semiestruturado para entrevista	203
APÊNDICE G – Modelo de Observação de Trabalho de Campo	204
ANEXO A – Artigo de Revisão publicado na Revista Holos	205
ANEXO B – Carta de Anuência Assinada	206
ANEXO C – TCLE Assinado PEF11	207
ANEXO D – TCLE Assinado PEF12	209
ANEXO E – TCLE Assinado PEF13	211
ANEXO F – Plano de Ensino de Educação Física PEF12	213
ANEXO G – Calendário Acadêmico Campus Darcy Assis 2018	216
ANEXO H – Capítulo de Livro	222
ANEXO I – Carta de Apresentação Assinada	224

INTRODUÇÃO

“Somente tendo uma compreensão mais refinada do que as escolas realmente fazem, podemos começar a lidar com a série de reformas que estão sendo agora propostas. Mas, como vamos descobrir isso? Precisamos entrar nas escolas e observar isso em primeira mão. Precisamos descobrir que significados, normas e valores os estudantes, professores e outras pessoas realmente experienciam nas escolas. Somente então podemos começar a ver as camadas de mediação que existem “entre” o setor econômico da sociedade e suas outras instituições. Em resumo, a escola torna-se uma instituição fundamental para analisar as relações e tensões dialéticas entre as esferas econômica, política e cultural. (Apple, p. 113, 2002).

O presente estudo trata da Educação Física (EFI) no Ensino Médio Integrado (EMI) no currículo de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) do Rio Grande do Sul (RS), localizado na Região do Litoral Norte do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada entre os anos de 2016 e 2020, na perspectiva teórico-metodológica de uma Etnografia Crítica, embasada nos Estudos Educacionais Críticos, fundamentalmente no pensamento de Michael Apple, mas não exclusivamente, e de teóricos do currículo e da Educação Física Crítica que formaram a base epistemológica para interpretar e compreender o fenômeno de investigação.

Para tal, entendendo este espaço como uma apresentação do tema de pesquisa, posiciono-me em favor de um pensamento delimitador em que a pesquisa fala muito do pesquisador. Apresento essa afirmação como aprendizagem e defesa de uma pesquisa que se estabelece na busca de sentidos para a minha própria formação acadêmica, sem abandonar minha própria história e que promove sentido ao sujeito, que o localiza no mundo e que busca no exercício constante, reflexivo sobre a *práxis* a partir do pensamento crítico para tentar fazer do futuro o inédito viável.

Os termos que emergem de Paulo Freire não são jogados ao vento, formam e compõem esse pesquisador. Portanto, no decorrer dessa etnografia crítica, busco articular ao marco teórico a pedagogia crítica de Freire. Compreendo ser significativo estabelecer sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida a partir da cultura, ou seja, nesta tese o pesquisador e pesquisa se fundem para com estas lentes, promover significados particulares da cultura de um determinado *lócus* de investigação acadêmica científica.

Compartilho da ideia proposta por Paulo Freire (2014) em que “Tema Gerador” representa o lugar epistemológico, pedagógico e político que sustenta o estudo, as reflexões pessoais e coletivas a partir das histórias vividas que perpassam no contexto político capitalista que torna precárias as condições humanas da grande maioria, bem como o acesso da classe popular ao protagonismo político e democrático tão combatido atualmente pelo neoconservadorismo. Desse modo, o tema gerador converge nesta etnografia crítica para uma leitura de mundo mais humanizadora, que promove sentido à luta libertadora ao direito à vida, de cada um e de todos, por isso pode ser transformadora.

No entanto, compreendo que os Estudos Educacionais Críticos, em Michael W. Apple, são centrais para estabelecer sentido às relações de dominação e poder que transitam no currículo oficial e oculto de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul, a partir da representação simbólica dos significados produzidos e compartilhados dos conhecimentos da Educação Física no currículo do EMI de um IF no Campus Darcy Assis¹.

A partir do tema de pesquisa, Educação Física no currículo do EMI de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e dos apontamentos provocados na banca de qualificação em 2018 sobre o problema de pesquisa, que estava implícito no texto do projeto, passei a procurar os elementos simbólicos que emergiram do trabalho de campo associado ao marco teórico da pesquisa etnográfica crítica, a qual foi fundamental para delimitar o seguinte problema de pesquisa: *Como a Educação Física está posicionada no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul?*

Para complementar tal problematização, realizei uma revisão de literatura no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os termos de busca: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, “Educação Física” e “Currículo”, que demonstrou uma baixa produção na área e uma consistente tentativa de ressignificação do conhecimento produzido na área da Educação Física por um

¹ Nome fictício do Instituto Federal pesquisado.

grupo particular de professores de EFI de um Instituto Federal do nordeste brasileiro (MEDEIROS; BOSSLE; BOSSLE, 2019).

Delimitamos, *a priori*, a Etnografia Crítica como forma de localizar este pesquisador engajado em estabelecer um diálogo com as relações de dominação, poder, desigualdade, emancipação, libertação, transformação, reconhecimento e conscientização (QUANTZ, 1992; APPLE, 1997, 1998, 2001, 2002, 2006, 2011, 2017; FREIRE, 1981, 1996, 2014), que emergem de 28 meses de trabalho de campo que orientam a etnografia crítica para além de uma perspectiva metodológica, mas sim como marco teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa como um todo.

A partir da orientação de etnografia crítica, busco estabelecer sentido ao que foi produzido e se encontra registrado nos documentos oficiais que regem e orientam os Institutos Federais espalhados pelo país, tais como: Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (IFRS, 2011), Política de Ações Afirmativas (IFRS, 2014a), Organização Didática (2015) e o Regimento Geral (IFRS, 2017b). Esses documentos orientam a compreensão de Educação Física que pode promover sentido outro ao currículo de um IF do RS que se aproxima aos achados do estudo de revisão da literatura, assim como de uma perspectiva crítica e progressista de promoção do conhecimento da EFI escolar.

Em comum acordo com o orientador desta Etnografia Crítica, Prof. Dr. Fabiano Bossle, compreendemos que os Estudos Educacionais Críticos orientados pelo professor Michael Whitman Apple, aposentado da Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos, foi capaz de promover significativas contribuições para compreender as relações de dominação e poder na Educação Física no currículo do EMI de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul, a partir da análise relacional como princípio epistemológico proposto nos estudo do Prof. Michael W. Apple (GANDIN, 2011; GANDIN; LIMA, 2016).

Anunciamos que a etnografia crítica está orientada epistemologicamente, principalmente, pelas duas primeiras tarefas do educador crítico definido por Apple, Au e Gandin (2011), as quais compreendemos serem centrais para a realização da pesquisa, pois uma das suas funções principais é dar visibilidade às relações de dominação e exploração que estão conectadas à prática educativa, além de analisar e interpretar o contexto atual que está orientado por modelos conceituais e políticos contra-hegemônicos que possam ser realizados ou que estão em pleno andamento.

Neste momento, não poderia deixar de mencionar a crise social, educacional, econômica e política em que estamos inseridos e potencializada com a pandemia mundial do novo coronavírus (COVID-19), SARS-CoV-2. Desse modo, proponho uma análise e interpretação de contexto macrossocial em que estamos inseridos e sua correlação com a educação, principalmente com o currículo. Para tanto, compreendo haver a necessidade de demonstrar que as relações macrossociais impactam a nossa história de vida e nos constituem a partir de uma política cultural que, neste caso, me identifica e torna representativos os diferentes espaços de cultura em que estive e estou inserido e, assim, preciso contar uma breve história familiar, que diz muito sobre de onde venho.

Vamos a ela...

Nunca quis acreditar em teoria da conspiração, sempre fui cético. Lembro que gostava muito de ouvir meu Pai e Tios na varanda da casa de praia, de uma Tia muito querida, contando sobre suas vivências pessoais no período do golpe militar de 1964 e a ditadura militar até 85, mas nunca tive a real dimensão daqueles fatos, pois tudo era contado com muita naturalidade em um clima de cordialidade, diversão (aventura) e afetividade, mas com muito posicionamento político ideológico.

O meu esforço era para compreender aqueles relatos e contextualizá-los a partir dos fatos históricos, mas confesso, era extremamente complexo para uma criança, porém muito divertido. Sou nascido em 1978 e lembro que aos 8 anos de idade, isso já no ano de 1986 pós ditadura, indo para a escola conversando com meus Pais era comum eles chamarem a minha atenção em razão das coisas que eu dizia na rua, tais como: “Quem seria o presidente do Brasil?” e “Por que o policial militar está nos olhando?”, pois a divisão política partidária entre a Direita e a Esquerda era muito forte e meus Pais tinham receio de haver algum policial militar por perto e levar meu Pai preso, tamanha era a tensão social.

Quando iniciei os meus estudos para a dissertação de mestrado, tive a oportunidade de me aproximar de leituras críticas e reflexivas que estabeleciam relações com o contexto macro e micro social. Ler, estudar, pesquisar, discutir, dialogar e refletir sustentado em autores como: Paulo Freire, Michael Apple, Zygmunt Bauman, Darcy Ribeiro, Vicente Molina, Boaventura de Sousa Santos, Peter McLaren,

Henry Giroux, Gimeno Sacristán, Jurjo Santomé, Fabiano Bossle e Luís Armando Gandin, para citar alguns, foi decisivo na minha formação de educador crítico.

As leituras dos trabalhos desses autores me permitiram compreender que sim, existe a conspiração e não parece ser, tão somente, uma teoria. Um simples exemplo pode ser representado pela frase de Darcy Ribeiro (1986, p. 33) “[...] a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos.”

Pois então, o futuro chegou! Pretendo sustentar o conceito de crise na perspectiva dos autores Bauman, Bordoni e Donskis, que publicaram livros intitulados “Estado de Crise”, “Mal Líquido: vivendo num mundo sem alternativas” e “Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria”, em que os autores destacam que estamos vivendo a crise, porém uma crise diferente daquela vivida em 1929, que causou o colapso da bolsa de valores de Nova Iorque e que foi chamada popularmente de “A Grande Depressão”, ou seja, os primeiros sinais do modelo econômico capitalista. A proposta é relacionar a crise econômica e de saúde com a educação contemporânea brasileira e seus reflexos para a sociedade.

Bauman e Bordoni (2016) alegam que os países afetados pela crise estão endividados e sem poder de reação e fazem uso do velho costume conservador administrativo de cortes aleatórios de “despesas” que geram efeito contrário, ou seja, exacerbar a recessão impactando diretamente os cidadãos.

Metaforicamente, os autores abordam a ideia de crise voltada às origens médicas, em que em um determinado momento o médico deveria decidir qual tratamento aplicar para gradualmente recuperar o paciente, como demonstra o texto:

Tenho a impressão de que a ideia de “crise” tende hoje a deslocar-se de volta às suas origens médicas. Ela foi cunhada para denotar o momento no qual o futuro do paciente estava na balança, e o médico tinha de decidir que caminho tomar e que tratamento aplicar para levar o doente à convalescência. Falando de crise de qualquer natureza que seja, nós transmitimos em primeiro lugar o sentimento de incerteza, de nossa ignorância da direção que as questões estão prestes a tomar, e, secundariamente, do ímpeto de intervir: de escolher as medidas certas e decidir aplicá-las com presteza. Quando diagnosticamos uma situação “crítica”, é exatamente isso que queremos dizer, a conjunção de um diagnóstico e um chamado à ação. E permita-me acrescentar que há uma contradição endêmica aqui resolvida: afinal, a admissão do estado de incerteza/ignorância não prognostica exatamente a perspectiva de escolher as “medidas certas” e, assim, fazer as coisas andarem na direção desejada. (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 16).

Bauman e Bordoni (2016) evidenciam a estratégia de uma política conservadora para criar condições nas quais somente aqueles que estão exercendo o poder, possuem a capacidade de tomar as decisões conforme as necessidades de um grupo seletivo, redentor capaz de realizar ações salvacionistas para o bem da humanidade. Fica a pergunta: A humanidade aos olhos de quem? Do coletivo ou do individual? Do rico ou do pobre? Da elite ou dos menos favorecidos?

Quando me propus a falar em crise e sustentar a ideia de que estamos inseridos nesse contexto, faço por compreender que ao observar a necessidade dos governos neoconservadores e neoliberais de constantemente criarem situações salvacionistas para justificar suas ações e medidas de restrição econômica para uma determinada parcela da sociedade e de liberação econômica para outra, essa percepção fica evidente nas decisões tomadas pelo atual presidente da República com relação à pandemia do novo coronavírus COVID-19.

A COVID-19 surge na China, começando a se espalhar na cidade de Wuhan, dissemina-se pelo mundo, atingindo em sequência a Europa, América do Norte e América do Sul e o Brasil. Passamos a adotar medidas preventivas em todo o território nacional a partir de orientações dos órgãos governamentais no dia 26 de fevereiro de 2020. A pandemia chega para afligir as sociedades de diversos países espalhados pelo mundo e todos com as mesmas características estatísticas com relação aos números de infectados e mortos. Porém, algumas características particulares de cada nação são evidenciadas a partir das medidas tomadas por seus mandatários.

No Brasil, o então Ministro da Saúde havia orientado que o país deveria seguir as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e aderir ao isolamento social horizontal. Assim foi feito, até o presidente da república decidir por conta própria reduzir o seu próprio isolamento social, alegando que a economia não pode parar e que o Brasil pode sofrer sérias consequências econômicas, ou seja, uma demonstração clara para uma parcela significativa da sociedade de que o isolamento social não é o procedimento adequado para o país, contrariando assim as medidas tomadas por grande parte dos governantes mundiais. Contudo, não satisfeito com as medidas adotadas pelo Ministério da Saúde, o Presidente, após algumas declarações em tom de ameaças, optou por exonerar o Ministro da Saúde. Mas quais foram as medidas adotadas pelo ministro?

As experiências de países como a China, Itália e Espanha serviram para orientar o mundo e o Brasil. Desse modo, percebendo a falta de infraestrutura física e humana da rede pública e privada de saúde para atender as pessoas contaminadas ou não pela COVID-19 e a possível elevação do número de óbitos sem a devida preparação do sistema funerário, o Ministro da Saúde optou pelo isolamento social horizontal.

Esse tipo de isolamento social horizontal não limita grupos, ou seja, todos devem permanecer em casa, pois se compreende que há a necessidade de não propagar o vírus do COVID-19 em razão de não haver remédio ou vacina para a sua contenção e controle. Já o isolamento social vertical define que apenas determinados grupos sociais que apresentam maior risco de desenvolver a doença sejam isolados.

Compreendo tal situação como descrita por Bauman (2001) no seu livro “Modernidade Líquida”, em que diz compreender que vivemos em uma sociedade de consumo representada por pessoas que buscam sua identidade não naquilo que são, mas no que consomem e exibem como se dissessem “eu sou o que compro”.

Para Bauman (2001), esse fenômeno faz parte da fluidez na sociedade de consumo em que não se valoriza o permanente, mas o temporário, ou seja, a modernidade líquida. O autor vai mais além e vai dizer que somos uma sociedade de consumo ou de crédito e que dessa forma hipotecamos o nosso futuro. Talvez a representação do que Bauman (1999a, 2001, 2008) queira dizer é que não importa o coletivo, mas sim o individual imposto por um modelo econômico, refletindo de forma significativa a perspectiva individual do atual momento de pandemia do coronavírus no Brasil e, provavelmente, para uma parcela da sociedade talvez possa ser importante que o isolamento social seja definido no modelo vertical para garantir o consumo.

A impressão que fica é que o consumo se sobrepõe aos possíveis danos colaterais de outras nações do “globo redondo e achatado nos polos”. Infelizmente, alguns países, ao desafiar o vírus, puderam vivenciar orientados pela trilha do progresso triunfante do consumismo a sua devastadora letalidade. Apesar dos diversos sinais e exemplos, algumas nações parecem estar fortemente orientadas por essa perspectiva de consumo que se espalha por todo o espectro social das sociedades desenvolvidas contemporâneas.

Entendo que no Brasil parece haver uma terceirização das ações de Estado ao combate à pandemia de coronavírus. Para Bauman e Bordoni (2016), o estado passa a terceirizar, privatizar e/ou transferir para o mercado a responsabilidade de gerir, organizar e regulamentar o próprio mercado sem política, repassando o controle aos indivíduos a partir das suas prioridades individuais e não mais de forma coletiva, como podemos perceber em diferentes ações adotadas pelos órgãos governamentais, como a flexibilização do comércio em algumas cidades e municípios conforme o número de internações hospitalares.

Porém, conforme os estudos de Hallal *et al.* (2020), UFPEL (2020a, 2020b) que, inicialmente, tratam de analisar os dados da COVID-19 no estado do Rio Grande do Sul, mostram que na primeira etapa do estudo havia um (1) caso notificado para cada quatro (4) não notificados. Contudo, duas semanas após a primeira testagem e com a continuação das insistentes demonstrações de desrespeito às medidas de distanciamento social do Presidente da República, gerando diminuição do distanciamento social, em uma nova coleta e análise dos resultados, o índice aumentou drasticamente para um (1) caso notificado para cada doze (12) não notificados (UFPEL, 2020b). Será coincidência? Ou existem fatores simbólicos representados nas atitudes do Presidente da República das bananas?

Compreendo que as ações realizadas pelo Presidente vão ao encontro do que dizem Bauman e Bordoni (2016), afirmando que a mudança de natureza política ou antipolítica que neutraliza o antagonismo e cria outras discussões e/ou problemas ilusórios tem a intenção de desviar o público e a sociedade dos problemas reais. Para exemplificar essa situação com base nessa situação de pandemia do COVID-19, podemos perceber que a mudança do Ministro da Saúde por discordância com as medidas de prevenção sugeridas pela Organização Mundial da Saúde e que simplesmente estavam sendo seguidas pelo Ministro tinha a intencionalidade de retardar o pico de contaminação da doença, para que houvesse tempo para a preparação do sistema de saúde que precisava ser mais bem equipado e que pudesse atender, de modo qualificado, um número maior de pessoas.

Porém, parece que a compreensão do Presidente é contrária, ou no mínimo contraditória, a essas medidas que, para ele, são prejudiciais à economia do país, mesmo sendo uma atitude isolada, já que outros governantes que pensavam dessa forma tiveram que mudar de opinião devido ao caos no sistema de saúde de seus

países causada pela COVID-19. O nosso presidente trocou de Ministro e continuou defendendo a ideia do isolamento social vertical, ao mesmo tempo em que foram extintas as entrevistas coletivas diárias que eram realizadas para atualizar as informações sobre o avanço da doença no Brasil, assim como as orientações e medidas no combate à pandemia do coronavírus.

Para Bauman e Bordoni (2016, p. 28), essa forma de compreensão do sistema de administração pública representada através de uma prática neoliberal que entende as funções sociais do Estado meramente como um cálculo econômico que estabelece critérios de viabilidade nos serviços públicos *“como se eles fossem empresas privadas para ordenar os Campos de educação, saúde e seguridade social, emprego, pesquisa científica, serviço público e segurança sob uma perspectiva econômica.”*

Podemos perceber que Bauman e Bordoni (2016) são pessoas das Ciências Humanas que fazem pesquisas acadêmicas sérias e com fundamentação teórica sustentada em fatos. Desse modo, a governança ou a falta dela no Brasil não é um acaso ou descuido, basta lembrar novamente de Darcy Ribeiro *“é um projeto”* em que o estado ao invés de prover e garantir as prerrogativas constitucionais em serviço público de qualidade para a sociedade, acaba por deixar, principalmente, a parcela mais vulnerável da sociedade à mercê da sua própria sorte, como estamos presenciando nessa pandemia do coronavírus.

A essa parcela mais vulnerável da sociedade, Bauman (2008), em *“Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria”*, chamou de *“danos laterais”* ou *“vítimas laterais”*, no sentido de desculpar ou minimizar ações prejudiciais e justificá-las, ao mesmo tempo em que é eximido de culpa ou punição com base na ausência de intencionalidade, ou seja, quando escutamos expressões e/ou frases negacionistas do alto escalão do Estado como: *“gripezinha”, “não sou coqueiro”, “a economia não pode parar”, “devemos voltar à normalidade”, “o grupo de risco são pessoas acima de 60 anos”, “algumas mortes terão! Paciência acontece”, “vamos tocar o barco”, “vão quebrar o Brasil por causa do vírus”, “as pessoas têm que trabalhar”* e outros absurdos. Tudo isso ocorre ao mesmo tempo em que o governo ou os governos não promovem ações efetivas que garantam a segurança econômica, ou seja, podemos compreender o recado: *“A morte é um dano colateral”²*.

² Grifo do próprio autor.

Na recente publicação do editorial da revista “The Lancet”, de nove de maio de dois mil e vinte, intitulada: “COVID-19 no Brasil: e daí?” faz um apanhado da situação epidemiológica no Brasil provocada pela pandemia de coronavírus, porém o editorial deixa claro que em tempos de pandemia, talvez a maior ameaça seja o seu presidente, que, ao ser perguntado por um repórter sobre o aumento significativo de casos de COVID-19 no país, respondeu: “E daí? O que você quer que eu faça?” (HORTON, 2020).

O editorial passa a fazer críticas à postura inadequada do presidente e da demissão do Ministro da Saúde por discordar das medidas de isolamento social e que o Brasil em situação ideal já teria imensa dificuldade em combater o coronavírus, pois aproximadamente 13 milhões de pessoas residem sem as mínimas condições de saneamento básico e com mais de três pessoas por casa, ou seja, sem quaisquer condições de manter as recomendações de distanciamento e higiene. Além disso, o Governo Federal ignorou as comunidades indígenas e incentivou a mineração e a extração ilegal de madeira na floresta Amazônica, potencializando a contaminação por COVID-19 nessas comunidades (HORTON, 2020).

Por fim, o editorial de uma das revistas científicas mais antigas em circulação, desde 1823, diz esperar que o Governo Federal mude suas atitudes e ações e siga as orientações dos grandes pesquisadores brasileiros que estão defendendo e alertando sobre quais medidas devem ser tomadas e que o Brasil deve estar “Unido” para dar uma resposta clara ao “E daí?” do presidente. “Ele precisa mudar drasticamente o curso ou deve ser o próximo a seguir.”, finaliza o editorial (HORTON, 2020).

Para Bauman e Bordoni (2016), um estado em crise deveria ser o provedor e garantir o bem-estar da sociedade, em geral. Porém, para os autores, o Estado se torna um parasita de si mesmo nesse modelo neoliberal, ou seja, suga da população, mas quem acaba por sentir a fraqueza da perda das capacidades econômicas é a parcela mais humilde e vulnerável, pois o Estado apenas demonstra preocupação com a própria sobrevivência, sugando cada vez mais e oferecendo cada vez menos em troca.

Nesse modelo econômico em que estamos, ao sofrer com uma pandemia mundial, podemos perceber claramente que, ao desorganizar, desestruturar e terceirizar o estado, perdemos a nossa capacidade de gerenciamento e autogestão,

pois, como bem relatam Bauman e Bordoni (2016), nessas condições o Estado passa a ser um mero articulador das decisões dos países aos quais fomos “vendidos” ou de que economicamente somos dependentes.

Exemplo dessa condição está na dependência da China para comprar máscaras e equipamentos de proteção individual (EPI) para os indivíduos da área da saúde que estão na linha de frente ao combate do COVID-19 e aos cidadãos da sociedade de modo em geral, pois, segundo Puppio (2020), o país produz 90% dos insumos de EPI em condições normais, porém no atual contexto em que no dia 28 de fevereiro de 2020, apenas 2 dias após o primeiro caso confirmado do COVID-19, houve o aumento de 117% no volume de vendas de máscaras, conforme dados do site Medicina S/A (2020).

Para Puppio (2020), o país não possui estoque de insumos para tal demanda, por isso outro motivo para a dependência dos países asiáticos para a confecção das máscaras de proteção, sem se falar nos equipamentos de respiração artificial muito necessários ao combate e à manutenção de vida de pessoas infectadas pelo vírus.

Ao fim e ao cabo, essas falas carregadas e produtoras de significados vis tratam daqueles que, por alguns, são considerados como “vítimas laterais” e se encontram representadas na fala de Bauman (2008, p. 155), em que “os danos colaterais abandonados ao longo da trilha do progresso triunfante do consumismo se espalham por todo o espectro social das sociedades “desenvolvidas” contemporâneas.”

Bauman (2008), compreende que a sociedade vive tempos de constante transformações, gerando angústias e incertezas, dando evidência a uma sociedade caracterizada pelo individualismo e o consumo. Porém, o autor demonstra com suas pesquisas que há um viés cruel nesse atual modelo social, no qual os membros da sociedade são considerados, antes de tudo, consumidores e depois alguns são produtores e para isso ser reconhecido pelos padrões estipulados como adequado por uma sociedade de consumo, faz-se necessário agir prontamente às demandas do mercado e com regularidade. Esse aspecto desumano, tem sido reverberado pelo mandatário do país, promovendo sentido ao estado de crise vigente.

O autor faz uma forte e dura crítica a esse modelo neoliberal que alimenta o estado de crise ao afirmar que os pobres, nesse sistema, são desprovidos de um lar digno, cartões de crédito e de perspectiva de mudança dessa condição, logo, são

considerados “anormais”³, pois não possuem capacidade de consumo e pouco importa sua condição de vida e se possuem emprego. Se não consomem, não servem ao sistema e quebram o círculo vicioso do consumo, como bem reforça Bauman (2008, p. 160):

Reclassificados como baixas colaterais do *consumismo*, os pobres são agora, e pela primeira vez na história registrada, pura e simplesmente um aborrecimento e uma amolação. Não possuem nenhum mérito capaz de aliviar seus vícios, e muito menos de redimi-los. Nada têm a oferecer em troca das despesas dos contribuintes. Dinheiro transferido para eles é mau investimento, que dificilmente será recompensado, muito menos trará lucros. Formam um buraco negro que suga qualquer coisa que se aproxime e não devolve nada, a não ser problemas e premonições vagos, porém sombrios.

Ou seja, para Bauman (2008), os pobres são considerados inúteis pela sociedade de consumo. Nesse sentido, parece haver uma complexa relação com a compreensão de sociedade e governança por parte do representante do Estado.

Em outro livro, Zygmunt Bauman, com a parceria de Leônidas Donskis, intitulado “Mal Líquido”, os autores vão dizer que as vítimas laterais não são levadas em consideração ao se planejarem ações de políticas públicas, pois suas dores e sofrimentos são considerados custos que não se incluem no “empreendimento”, pois se trata de uma relação de custo-benefício para esses grupos dominantes, ou seja, “são vítimas da negligência nascida do desinteresse e da indiferença, e não da aversão, depreciação ou hostilidade explícitas ou inconscientes”. (BAUMAN; DONSKIS, 2019, p. 69).

O estado de crise social e econômica potencializado pela atual compreensão de governo e mais recentemente pela pandemia do COVID-19 me leva a compartilhar da ideia dos autores de que o mal líquido é endêmico e que ele se retroalimenta dessa compreensão e prática de negligência sobre as vítimas colaterais e, infelizmente, se inseriu no nosso modelo de ser estar no mundo (BAUMAN; DONSKIS, 2019).

Ao estabelecer uma relação entre a crise social e econômica hiper dimensionada pela pandemia de COVID-19, entendo que se faz necessário ter em mente que os fatos apresentados anteriormente geram um tipo particular de impacto na sociedade, que influencia de modo central o processo educacional, particularmente aqueles que sofrem opressão a partir das relações de classe, raça e gênero.

³ Grifo de Bauman (2008).

Como bem relata Apple (2001), quando passamos a observar a economia e compreender como as relações de classe, raça e gênero se manifestam na sociedade, podemos entender quais são os seus efeitos na sociedade. Pois, para o autor, as relações econômicas, políticas e culturais possuem a capacidade de organizar a sociedade. Apple (2001) compreende que a desigualdade e a pobreza possuem relação direta entre educação e economia, mas que essa condição não se constitui na escola e sim nas relações sociais e econômicas.

Desse modo, urge a necessidade de agir no sentido de promover a equidade em prol da dignidade pessoal, liberdade e cuidado consigo mesmo e como próximo. Caso contrário, eu e a sociedade em geral estaremos promovendo a falta de humanização, miséria, desigualdade e o não acesso à educação e cultura, ou seja, aumentando as diferenças sociais e promovendo, ainda mais, as questões de classe, raça e gênero enraizadas na sociedade desde o período do Brasil Colônia e que, portanto, historicamente tem se repetido. Até quando vamos permitir tais desigualdades? Até quando vamos agir como se não fosse conosco?

Em comum acordo com Apple (2001), Apple, Au e Gandin (2011) e Gandin e Lima (2016), não há como realizar esta pesquisa sem considerar a análise relacional agindo de modo central, sem que se levem em consideração os aspectos macrossociais e a sua relação com o objeto de estudo e a sociedade, estabelecendo a sua implícita posição epistemológica. Logo, não há como deixar de examinar a posição econômica, cultural e política dos grupos que compõem a sociedade.

Uma etnografia crítica que se sustenta em Michael W. Apple deve compreender o currículo como lugar de disputa, em que as relações de dominação e poder são centrais para desvelar as condições de opressão, desigualdade e controle exercido por grupos hegemônicos que orientam o currículo a partir de políticas culturais que bem servem aos seus próprios interesses e não consideram os conhecimentos daqueles que estão à margem do conhecimento oficial.

O currículo do EMI dos IF's tem tomado centralidade nas discussões sobre o tema. Pois tem apresentado, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), índices elevados (BRASIL, 2017). Porém, como o currículo do EMI dos IF's tem promovido conhecimentos a partir desse contexto de pandemia de COVID-19? Não tratarei de responder esta questão na pesquisa, faço para demonstrar o quanto somos impactados pelas questões macrossociais e a importância da análise

relacional para compreender os impactos da sociedade na escola e da escola na sociedade.

Quando iniciei a pesquisa em 2016, estávamos inseridos em um contexto sem pandemia. No entanto, os cortes e desinvestimentos na educação começaram em 2015 e seguem exigindo muita atenção para a manipulação das novas políticas educacionais e das malvadezas estratégicas de cunho ideológico e político de grupos neoconservadores, neoliberais e neocolonizadores. Mais adiante, abordarei esses aspectos com profundidade, no sentido de demonstrar o contexto que influencia o currículo do EMI de um IF do RS.

Desse modo, sustentado nas leituras de Apple (1997, 1998, 2001, 2002, 2006, 2011, 2017), compreendo que as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos de poder que se mantém atuando na sociedade, pois na escola as representações de sociedade são reproduzidas e produzidas, ao mesmo tempo em que é constantemente questionado como modelo de ensino pela ciência e a sociedade. Nesse sentido, para conceitualizar o currículo na perspectiva teórico-crítica, trato de fundamentar em autores como o próprio Apple (2001, 2002, 2006), Sacristán (2000), Santomé (2013), Giroux (1997), Pacheco (2003) e Boaventura de Sousa Santos (2016a), para, a partir de então, fundamentar com os autores críticos da Educação Física a análise da pesquisa etnográfica crítica.

Desse modo, a presente tese de doutoramento é composta de V capítulos centrais, “Aproximações Iniciais da pesquisa de doutorado”, “Etnografia Crítica: marco teórico-metodológico”, “Temas e Referências que Orientam a Análise”, “Descrição e Análise Crítica das Informações Obtidas” e “Para uma Tese do Reposicionamento da EFI no Currículo”. No capítulo I, apresento as aproximações iniciais com a pesquisa, principalmente, a partir do envolvimento acadêmico científico com o Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física (DIMEEF) e do estudo de revisão da literatura no Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, portanto, apresento o capítulo fundamentado no artigo científico publicado na Revista Holos⁴.

⁴ A Revista Holos se constitui em uma publicação online do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), na qual se propõe a publicar artigos que contribuam para estudos de temas interdisciplinares (HOLOS, 2020).

1 APROXIMAÇÕES INICIAIS DA PESQUISA DE DOUTORADO

“No processo, o trabalho crítico tem a tarefa de manter vivas as tradições do trabalho radical. Em face dos ataques organizados sobre as “memórias coletivas” da diferença e da luta, ataques que tornam cada vez mais difícil reter a legitimidade acadêmica e social das múltiplas abordagens críticas e que provaram ser muito valiosos na contraposição às narrativas e relações dominantes, é absolutamente crucial que essas tradições sejam mantidas vivas, renovadas e, quando necessário, criticadas por seus silêncios e suas limitações conceituais, empíricas, históricas e políticas.” (Apple, Au e Gandin, 2011).

Entendo que existe uma relação de poder assimétrica na sociedade expressa na reprodução das regularidades do sistema desigual no contexto educacional brasileiro. Tais relações macro políticas são identificadas na escola, onde podemos verificar as relações construídas no contexto micro político da escola que, conforme Apple (2006), podem estar expressas de forma relacional em que a escola como instituição representa um universo particular que se manifesta a partir do conhecimento que se encontra diretamente ligado ao próprio educador.

A proposta de trabalhar com Michael Apple se desenvolve a partir das leituras realizadas durante o processo de formação continuada realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na participação do Grupo de Pesquisa DIMEEF e na realização da disciplina de Sociologia da Educação: a segunda trilogia de Michael Apple, sob responsabilidade do Professor Luís Armando Gandin, cursada no ano de 2016/1 como estudante do Projeto de Educação Continuada (PEC).

Tal oportunidade, associada ao momento político, econômico e social de incertezas, desencadeou o interesse por compreender o currículo sustentado na perspectiva teórica de Michael Apple, ou seja, compreendendo as relações de dominação e exploração representadas nas culturas hegemônicas.

Durante a pesquisa de dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tive a oportunidade de sustentar aquele estudo na perspectiva da Pedagogia Crítica, principalmente nas escritas de Paulo Freire, educador de fundamental importância para a Educação Brasileira e Mundial. O referido autor contribui para localizar e promover sentido para as aproximações iniciais desta tese

de doutoramento, proporcionando articulação teórica com o tema deste trabalho. O faço por entender que há uma relação teórica consistente, fraternal e orgânica entre Paulo Freire e Michael Apple. A relação teórica entre Michael Apple e Paulo Freire se constitui convergente, ao ponto de Apple (1997) relatar o fato de que gostaria de ter tido como professor Paulo Freire, porém isso não significa renunciar à crítica.

Para o Professor da Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos, Michael Whitman Apple, Paulo Freire era Professor e Amigo⁵, produzia sentido ao mundo na construção da educação coletiva a partir do diálogo que promova emancipação e lute contra a exploração hegemônica (APPLE, 1997, 1998). Nesse sentido, Apple (1998) relata que Paulo Freire levou muito a sério a luta constante sobre as questões críticas da educação e como estas podem dar sua contribuição teórica para a *práxis* educativa da conscientização.

Apple (1998) relata sobre a importância de retornarmos, constantemente, a Freire, não porque ele tenha as respostas, mas como parte de um amplo e necessário processo de restauração da memória coletiva, que possa promover significados ao criticismo social e ideológico na educação crítica. O exercício da promoção da conscientização em Paulo Freire se faz necessário devido às constantes investidas do modelo neoconservador, que não se faz mais à noite, mas sim à luz do dia, de modo escancarado e sem meias verdades.

Neste momento, entendo que emerge o sentido de diálogo para promover conhecimento e conscientização a partir da fundamentação teórica de dois intelectuais transformadores que se propõem a dialogar e refletir, criticamente, sobre as relações de dominação e poder que emergem da sociedade e que permitem estabelecer a reconstrução social crítica e reflexiva em forma de política cultural em busca da humanização social.

Cultura representa, aos olhos deste pesquisador, os padrões de comportamento específicos, detalhados *in loco*, e socialmente transmitidos a partir das experiências desenvolvidas e acumuladas em um determinado contexto. Para

⁵ Michael Apple (1998) utiliza essa definição para Paulo Freire ao escrever o capítulo do livro “Paulo Freire: Política e Pedagogia”, logo após ser surpreendido com a notícia do falecimento do autor. Neste instante, Michael Apple, estava a produzir um material para ser apresentado e publicado, a partir do Simpósio realizado na Universidade de Lisboa no ano de 1997. Este evento foi organizado em virtude do título de Doutor Honoris Causa concedido pela Universidade de Lisboa em Portugal em 1996. Deste modo, Michael Apple expressa com saudosismo sua admiração e reconhecimento pela obra de Paulo Freire.

Keesing e Strathern (2014), a cultura é dinâmica e muda à medida que novas ou recorrentes pressões da realidade macrossocial são colocadas sobre ela e compartilhadas na vida diária das pessoas, ou seja, um processo social e não privado.

Assim, o desenvolvimento cultural exerce o poder de movimentar-se emergindo da consequência de um processo que se desenvolve em ciclos evolutivos, no sentido qualitativo, de firmamento de determinado contexto social proposto nesta pesquisa. Levando em consideração como marco teórico da pesquisa os Estudos Educacionais Críticos, como base epistemológica orientadora desta Etnografia Crítica, me propus a dialogar, promover reflexões críticas e dialéticas com os elementos que fundamentam este estudo, assim como aqueles que encontrarei no trabalho de campo e apresento no capítulo III deste relatório.

Nesta relação inicial que se propõe a estabelecer sentido à cultura escolar de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir das aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado, pretendo considerar esses nossos tempos de incertezas que constituem a relação temporal entre as questões sociais e educacionais que se encontram inseridas neste ambiente escolar, considerando os professores de Educação Física participantes privilegiados da pesquisa e que produz significados e representações que são compartilhados pelos professores do Instituto Federal pesquisado e a Educação Física no EMI no currículo de um Instituto Federal do RS.

No ambiente escolar, os autores Carlson e Apple (2003) afirmavam que as escolas americanas estavam vivendo momentos de crise, pois a fragmentação das culturas e a instrumentalização dentro de uma lógica de mercado não estavam sendo capazes de promover respostas sobre as questões sociais e educacionais decorrentes da escola. Nesse sentido, compreendo que estamos, atualmente, passando por um momento de crise, porém só teremos condições de compreender a sua magnitude e seus significados na sociedade daqui a alguns anos.

Compreendo que a pesquisa foi capaz de expressar, refletir e dialogar com a cultura vigente, sendo capaz de propor uma educação crítica e reflexiva sustentada na cultura particular de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado no Litoral Norte do estado. Para tanto, entendo ser necessário localizar alguns elementos centrais da pesquisa, tais como: o Instituto Federal de Ciências e Tecnologia, Educação Física escolar (EFIE) e Currículo.

Cabe ressaltar que esta pesquisa etnográfica crítica faz parte do projeto guarda-chuva vinculado ao Projeto de Pesquisa central do DIMEEF, intitulado “A Cultura Escolar e a Educação Física na perspectiva teórico-metodológica da Etnografia e da Autoetnografia”, coordenado pelo Professor Doutor Fabiano Bossle, com registro número 30576 no Sistema de Pesquisa da UFRGS, na unidade da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, tendo como linha de pesquisa a Formação de Professores e Prática Pedagógica (BOSSLE; BOSSLE, 2020).

O DIMEEF, liderado pelo Professor Dr. Fabiano Bossle e pela Professora Dra. Cibele Biehl Bossle, desde 2013 vem se constituindo uma referência teórico-metodológica no cenário nacional sobre a produção de conhecimento sobre etnografia e autoetnografia críticas para a Educação Física escolar. Bossle *et al.* (2016) e Bossle e Bossle (2018) afirmam que o conhecimento produzido nesta perspectiva teórico-metodológica assume epistemologicamente um conhecimento que trata de forma central as condições sociais culturais da atividade humana a partir das relações de dominação, opressão e exploração que arbitrariamente são atribuídas ao campo da Educação Física escolar.

Considero importante destacar que o DIMEEF não é o primeiro grupo de pesquisa a produzir conhecimento significativo sobre etnografia, pois desde 1996 o Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) vem desenvolvendo pesquisas de natureza etnográfica que serviram, inicialmente, de base para nossa formação acadêmica (MEDEIROS, 2015).

Atualmente, o DIMEEF apresenta um repertório de pesquisas qualitativas etnográficas e autoetnográficas que tem se constituído em relevante contribuição acadêmica científica para a Área da Educação Física escolar, tais como: Kaefer (2014), Goularte (2015), Medeiros (2015), Araújo (2016), Zilberstein (2016), Medeiros (2016), Goldschmidt Filho (2017), Coelho (2017), Nunes (2017), Cruz (2017), Rocha (2019), Skolaude (2019) e Müller (2019).

Compreendo que essas pesquisas se inserem naquilo que Kincheloe e McLaren (2006) reconhecem como a produção de um conhecimento perigoso para determinados grupos hegemônicos que exercem dominação e poder, pois denunciam as situações de opressão, subalternidade e colonização que a EFI escolar sofre ao ser submetida a mera reprodutora de determinadas práticas de ensino, assim como

particulares conhecimentos compartilhados na literatura acadêmica científica da Área 21, em que diferentes estudos de revisão demonstram as práticas hegemônicas de ensino e pesquisa, como veremos mais adiante.

Entendo que estamos passando por um momento de resignificação da educação brasileira, em que os movimentos de desinvestimento na educação pública têm se tornado frequentes e em escala exponencial. Assim, questiono sobre o impacto dessas ações no contexto dos Institutos Federais (IFs), principalmente na Educação Física, considerando a sua representatividade quanto instituição de ensino de excelência e como possível modelo de ensino a ser instituído no país, pois as ações do Ministério da Educação (MEC) sinalizam para tais perspectivas.

1.2 A invisibilidade da Produção Acadêmica Científica na Área 21

Nesta seção, proponho apresentar a justificativa que me levou a pesquisar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Fiz a partir de um estudo de revisão no Catálogo de Tese e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES, publicado na Revista *Holos* do Instituto Federal do Rio Grande do Norte no ano de 2019⁶. O presente artigo foi capaz de identificar uma significativa produção acadêmica da própria Revista *Holos* como principal meio de socialização do conhecimento produzido nos IFs referente à Educação Física e currículo nos Institutos Federais. Dito isso, passo a apresentar os elementos que justificam minha aproximação com a pesquisa e os achados publicados no artigo.

De acordo com Apple (2006), quando destaca a necessidade de novas perspectivas no campo da pesquisa educacional, principalmente as que se sustentam na reflexão crítica social, considerando mais significativo o processo de construção e identificação da realidade social e suas próprias relações, no sentido de revitalizar a pesquisa em educação. Porém, os limites acadêmicos culturais impostos por padrões característicos da Área 21, como: métodos particulares de pesquisa, temáticas hegemônicas biomédicas e esportivizantes, revistas com extratos elevados que privilegiam as características citadas anteriormente que, em geral, reforçam uma ação

⁶ MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, C. B.; BOSSLE, F. A Produção do Conhecimento sobre a Educação Física nos Currículos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, ano 35, v. 5, p. 01-19, 2019.

produtivista da pesquisa acadêmica científica precarizando o desenvolvimento qualificado da tríade ensino, pesquisa e extensão, principalmente para os docentes de Educação Básica de escolas públicas.

Compreendo que as dificuldades de socialização da produção de conhecimento construído na Educação Básica, podem estar atreladas aos resultados da pesquisa dos autores Jéssica Frasson, Vicente Molina Neto e Elisandro Wittizorecki (2019), publicados na Revista Movimento, intitulados “A Produção Científica Resultante de Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Período de 2013 a 2017”, em que apresentam um dos limites acadêmicos impostos.

Mesmo que os autores Frasson, Molina Neto e Wittizorecki (2019) tenham identificado que a subárea biodinâmica, sociocultural e pedagógica produza significativos conhecimentos científicos da EFI de particular relevância humana e social, também apontaram que há, nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física na Área 21, uma visão particular e hegemônica de “fazer/produzir/construir conhecimento na área, reconhecida como a subárea biodinâmica.” (p. 11).

Compreendo que os apontamentos dos autores supracitados evidenciam determinadas formas de produção do conhecimento que promovem distanciamento das práticas docentes na Educação Básica, pois, como bem dizem Frasson, Molina Neto e Wittizorecki (2019), as formas metodológicas e preceitos epistemológicos são diferentes dos utilizados nas subáreas sociocultural e pedagógica para com a biodinâmica. Desse modo, muito provavelmente as pesquisas biodinâmicas não produzem sentido ao espaço escolar de ensino, ou seja, produzindo distanciamento da produção acadêmica científica no geral.

Compartilho das afirmativas dos autores Frasson, Molina Neto e Wittizorecki (2019), no sentido de promover a unidade e articulação lógica das diferentes formas de pesquisar e produzir conhecimento. No entanto, compreendendo que a nossa busca, Medeiros, Bossle e Bossle (2019), no Portal de Periódicos CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações, evidenciou a invisibilidade da produção acadêmica, quando abordamos os temas: IF, Educação Física e Currículo, como veremos logo adiante, demonstrado no artigo publicado na Revista Holos com o seguinte título: “A Produção do Conhecimento sobre a Educação Física nos Currículos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, dos autores Tiago Nunes

Medeiros, Cibele Biehl Bossle e Fabiano Bossle, respectivamente, doutorando, banca avaliadora e orientador. Cita-se aí que a produção de conhecimento na área pedagógica da EFI não parece ter uma consistente produção acadêmica que valorize os conhecimentos produzidos nos IFs, a partir dos termos supracitados, o que, por outro lado, valoriza a presente pesquisa quanto a sua relevância acadêmica e científica, através do seu ineditismo.

Desse modo, como demonstra o artigo de Medeiros, Bossle e Bossle (2019) foi realizada uma revisão da literatura de cunho qualitativo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no Portal de Periódicos da CAPES, usando os seguintes termos: “Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia”, “Educação Física” e “Currículo”, na qual destacamos que, para busca em ambos os bancos de dados, fez-se pertinente a análise dos documentos datados a partir de 29 de janeiro de 2008, ou seja, data da criação da Lei nº 11.892, que institui 38 Institutos Federais no país (BRASIL, 2008).

Iniciamos o levantamento da produção acadêmica disponível sobre a temática no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em janeiro de 2018. Desse modo, a análise realizada pelos autores respeitou cinco etapas. A primeira consistiu na utilização dos termos já referidos anteriormente, gerando 1.098.033 resultados. Na segunda etapa, optamos por realizar o refinamento e marcamos, inicialmente, o “campo” do Tipo Mestrado e Doutorado, a seguir marcamos o “campo” do Tipo Ano: 2018, 2017, 2016, 2015, 2014, 2013, 2012, 2011, 2010, 2009 e 2008, na qual encontramos 623.000 resultados. Seguimos o refinamento e marcamos o “campo” Área Conhecimento: Educação Física e, por fim, assinalamos “campo” Área de Avaliação: Educação Física e obtivemos 6.169 títulos.

Na terceira etapa, os autores realizaram a leitura dos títulos com o objetivo de avaliar se esses continham os termos utilizados na busca e se os mesmos estavam relacionados à temática do estudo. A partir desse critério, foram selecionados nove estudos que foram apresentados, na quarta etapa, na forma de quadro, como consta no anexo “A”.

Quadro 1 – Revisão Literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

TÍTULO	TIPO DE ESTUDO	IES	REFERÊNCIA	ENDEREÇO ELETRÔNICO	DATA DE ACESSO
--------	----------------	-----	------------	---------------------	----------------

A oferta do esporte para o aluno com deficiência no Instituto Federal do Paraná-IFPR, campus Paranaguá: um movimento de reprodução ou resistência?	Dissertação de Mestrado	UFPR	Cancella (2018)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6031316	07/12/2018
Práticas curriculares na educação física: análise dos jogos escolares do Instituto Federal Sertão Pernambucano	Dissertação de Mestrado	UNIVASF	Lima (2017)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5701430	07/12/2018
A ausência da educação física no currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo no Campus Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	Dissertação de Mestrado	Universidade Salgado de Oliveira	Carvalho (2017)	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5782549	07/12/2018
Narrativas de Experiências Profissionais de Docentes de Educação Física no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Dissertação de Mestrado	UFES	Mendonça (2016)	http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7313/1/tese_9839_TES E_Gilberto%20Cabral.pdf	07/12/2018

Esporte, Lazer e Cultura: os significados dos projetos de esporte e lazer do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária para alunos participantes e não participantes	Dissertação de Mestrado	UNIMEP	Santos (2016b)	https://www.unimep.br/phpg/bidig/aluno/visualiza.php?cod=1535	07/12/2018
Esporte de Aventura na Escola: possibilidades de diálogo coma mídia-educação	Dissertação de Mestrado	UFRN	Sousa (2016)	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21343	07/12/2018
Participação de Alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante em Atividades Extracurriculares de Esporte e Lazer em um Campus de um Instituto Federal em Minas Gerais-MG	Dissertação de Mestrado	UNIMEP	Ramos (2015)	http://www.unimep.br/phpg/bidig/aluno/visualiza.php?cod=1486	07/12/2018
A Educação Física no Currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma disciplina em processo de “mutação”	Tese de Doutorado	UFRGS	Silva (2014)	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/99037=1	07/12/2018
Intervenção em Educação Física escolar: promovendo atividade física	Dissertação de Mestrado	UFPel	Otte (2013)	https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2014/04/Jorge-Otte.pdf	07/12/2018

e saúde no Ensino Médio					
-------------------------	--	--	--	--	--

Fonte: Medeiros, Bossle e Bossle (2019, p. 5-6)

Conforme apresentação do Quadro 1, os autores passaram para a quinta etapa, na qual analisaram individualmente as Teses e Dissertações, apontando sua relevância para o estudo de revisão proposto por Medeiros, Bossle e Bossle (2019), como apresentarei a seguir, juntamente com os resultados encontrados no Portal de Periódicos da CAPES.

O levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES pelos autores supracitados também levou em consideração as mesmas etapas de busca e termos realizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que resultou na obtenção de 57 títulos através do “campo” Buscar Assunto. Os autores realizaram a leitura de todos os títulos e resumos para evidenciar os trabalhos que utilizaram os termos de modo central nos estudos encontrados. Assim, dos 57 títulos, somente três trabalhos se encontravam de acordo com os critérios estabelecidos na pesquisa. Em seguida, Medeiros, Bossle e Bossle (2019) passaram a realizar a leitura detalhada dos artigos selecionados e sua devida análise.

Assim como na apresentação dos resultados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações, os autores optaram por apresentar no Quadro 2 as informações coletadas no Portal de Periódicos da CAPES, como veremos a seguir:

Quadro 2 – Revisão de Literatura no Portal de Periódicos da CAPES.

TÍTULO	PERIÓDICO	REFERÊNCIA	ENDEREÇO ELETRÔNICO	DATA DE ACESSO
Possibilidades e Desafios da Educação Física como Componente Curricular no Processo de Expansão Regional do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN	Holos	Batista, Souza Filho, Oliveira, Souza e Melo (2014)	https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2018/pdf_83	12/12/2018
Corpo, Aprendizagem e Cultura de Movimento: uma	Holos	Batista, Oliveira e Melo (2012)	https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www2.ifrn.edu	12/12/2018

experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do IFRN			u.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/1060/627	
A Educação Física no PROEJA do IFRN – Campus Natal Zona Norte: uma experiência pedagógica	Holos	Souza Filho e Souza (2010)	https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/366/314	12/12/2018

Fonte: Medeiros, Bossle e Bossle (2019, p. 10-11)

Após a realização dos levantamentos, os autores passaram para a análise propriamente dita, tendo como finalidade aprofundar o diálogo com as referências bibliográficas encontradas no estudo, o que foi organizado em três categorias: Esportivização, Formação Docente e Etapas de Ensino, que estão disponíveis na íntegra no Anexo “A” ou na Revista Holos, através do seguinte endereço eletrônico: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8367/pdf>.

Desse modo, passo a apresentar as considerações finais do estudo de revisão dos autores Medeiros, Bossle e Bossle (2019), que tratou de compreender a produção acadêmica existente sobre a temática “Educação Física nos currículos dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia”, em que os autores evidenciam uma baixa produção acadêmica da área de conhecimento Educação Física, que pode se justificar, talvez, pelo pouco tempo de implementação dos Institutos Federais no país, pouco mais de 10 anos.

Medeiros, Bossle e Bossle (2019) identificam que os estudos analisados estão diretamente sustentados na sua própria prática educativa, servindo como dados informativos para análise da Educação Física nos Institutos Federais. Também identificaram que mais da metade dos estudos apresentam como tema central o esporte, os demais transitaram por temáticas como: Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e EFI; Experiências profissionais dos docentes de EFI; Educação Física e a saúde na escola; Educação Física e a cultura no Ensino Médio Integrado do IF; Experiências pedagógicas nas aulas de EFI; e Educação Física no currículo do Programa Nacional

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

Os autores chegam à conclusão de que a produção do conhecimento sobre Educação Física no currículo dos Institutos Federais se concentra na temática hegemônica do esporte. Nesse sentido, Medeiros, Bossle e Bossle (2019) fazem questão de esclarecer que não se trata de ir contra o esporte, mas reconhecer quanto esse conteúdo é representativo no componente curricular Educação Física no currículo dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e, inclusive, para o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Emerge do estudo de revisão a potencialidade da produção acadêmica, pertencente ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Estado do Rio Grande do Norte, através da utilização da Revista *Holos* como principal meio de socialização do conhecimento produzido nessa instituição de ensino. Cabe ressaltar o significativo esforço da Educação Física como área de conhecimento, no IFRN, de se localizar como componente curricular que busca a articulação com a proposta pedagógica dos cursos técnicos de EMI e a constante ressignificação do modo como os conteúdos são desenvolvidos e sua capacidade de estabelecer sentido ao que se aprende e como se aprende (MEDEIROS; BOSSLE; BOSSLE, 2019).

A realização desse estudo de revisão em parceria com Cibele Biehl Bossle e Fabiano Bossle se estabeleceu através de um diálogo constante para a produção de um conhecimento que transcende a formalidade exigida na pesquisa, pois se constituiu de forma orgânica entre os autores do artigo. Demonstra um pouco da nossa perspectiva teórica e das lentes que utilizamos para ler o mundo.

O estudo foi marcado por muitas aprendizagens, pois produzir material crítico exige ação, reflexão, ação, como bem referem Schön (1992) e Freire (1981, 2014) e no exercício da escrita coletiva em muitas mãos, que se propõe crítica e exige o exercício da constante revisitação da escrita, que também exige humildade, reposicionamento constante e capacidade de argumentação teórica para novos aprendizados.

Esse processo contribuiu significativamente para evidenciar que os estudos que abordam o “Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia”, “Educação Física” e “Currículo” possibilitam a realização de mais estudos. O estudo de revisão

também colaborou para sustentar as informações que emergiram do trabalho de campo e que convergem com meu percurso de formação acadêmico e das leituras sobre Educação Crítica e Educação Física Escolar. No capítulo a seguir, apresento o marco teórico-metodológico da etnografia crítica.

2 ETNOGRAFIA CRÍTICA: MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

“Estamos passando por um período de crise que afetou todas as nossas instituições econômicas, políticas e culturais. Mas uma das instituições tem estado no centro da crise e das lutas para superá-la, a escola. Os neoliberais nos dizem que somente entregando nossas escolas, professores e crianças ao controle do mercado competitivo encontraremos uma solução. Neoconservadores nos dizem que a única saída é a volta ao “verdadeiro conhecimento”. O conhecimento popular, o conhecimento que é ligado e organizado em torno da vida dos membros mais desfavorecidos de nossas comunidades não é legítimo. Mas seriam as posições neoliberais e neoconservadoras as únicas alternativas? Nós não pensamos que sejam.” (Apple e Gandin, p. 164, 2017).

Para Apple (1995), pesquisas qualitativas, em especial as etnografias, têm permitido uma aproximação e compreensão das realidades socioeconômicas e culturais da escola. Esses estudos têm constituído um contraponto importante tanto para o estilo não-relacional quanto para o estilo mais positivista que tem dominado a educação. Entendo que seja relevante destacar que tal afirmação do autor é realizada há mais de 20 anos e atualmente identificamos esses elementos no cenário educacional brasileiro, como foi evidenciado anteriormente na pesquisa de revisão bibliográfica. O autor segue destacando a pesquisa etnográfica afirmando que, ao utilizar esse método, tornamos mais significativas as relações de poder e dominação para além do papel do pesquisador na construção de suas questões, interpretações e resultados.

As questões centrais que vão sulear⁷ a pesquisa etnográfica densa e criticamente politizada devem permitir uma análise de conjuntura que relaciona aspectos que constituem o pesquisador, os participantes da pesquisa, a instituição da pesquisa e como se configura a sociedade na perspectiva mais ampla. Desse modo, esses elementos se tornam mais latentes, especialmente em momentos de crise (APPLE, 1995).

⁷ Sulear: O sentido deste termo, no dicionário Paulo Freire, significa construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos. Não se trata de uma mera questão geográfica, pois o “Sul” está também no “Norte” e este se encontra igualmente no primeiro (ADAMS, 2010).

Para Apple (1995), o trabalho de Paul Willis apresenta uma relevância significativa no meio acadêmico como produção de conhecimento sustentado na pesquisa etnográfica crítica, pois as questões levantadas nesses estudos destacam que muitos educadores em diferentes países estão dispostos a transpor limites e a enfrentar problemas metodológicos e ideológicos que emergem em pesquisa etnográfica crítica. Apresento a seguir os elementos centrais do trabalho de Paul Willis, apresentado no livro “Aprendendo a ser trabalhador”, nos quais destaco sua perspectiva na construção de uma pesquisa etnográfica crítica e o produto do trabalho de campo para fundamentar esta tese de doutorado.

Para Paul Willis (1991), os elementos de análise de uma pesquisa etnográfica crítica são aprofundados na compreensão da cultura através das noções de penetração e limitação. Assim, penetração, para o autor, designa impulsos no interior de uma forma de cultura com a expectativa de compreender as condições de existências de seus integrantes e suas posições no interior do todo social, mas não de modo central. Limitação se refere aos bloqueios, digressões e efeitos ideológicos que confundem e dificultam o desenvolvimento e a expressão desses impulsos.

Willis (1991, p.152) caracteriza uma função da etnografia como decisão teórico-metodológica de pesquisa ao afirmar que: “A etnografia descreve o campo de jogo no qual os impulsos e limitações se combinam, mas ela não pode isolá-los teoricamente ou mostrá-los de forma separada”. Neste trabalho, o autor identifica que a criatividade e os impulsos racionais da cultura contraescolar emergem do produto do trabalho de campo, centrados nos participantes da pesquisa que, para este estudo, representou formas culturais de um grupo de estudantes ingleses que, durante a pesquisa de Willis (1991), passam a se inserir no mercado de trabalho.

Na etnografia crítica que realizei, interpreto a cultura escolar do Campus Darcy Assis articulada com os objetivos traçados nesta pesquisa. Compartilho da afirmação de Mainardes e Marcondes (2011), ao identificar a etnografia crítica como gênero de pesquisa reconhecidamente relevante nas áreas da educação, linguagem, saúde, sociologia do trabalho, mas principalmente em estudos sobre processos de escolarização para o empoderamento e de superação de situações e contextos de adversidade e de opressão.

Para Mainardes e Marcondes (2011), a etnografia crítica tem expandido o sentido da etnografia, quando afirmam que há um propósito político claro, engajado

em questões políticas, sociais e econômicas relacionadas às diferentes formas de opressão, conflito, disputas e poder, como descrevem a seguir:

Os etnógrafos críticos geralmente investigam lugares sociais, processos sociais e produtos culturais com o objetivo de desvelar desigualdades e, em última instância, contribuir para a resolução de problemas profundos da realidade social. A etnografia crítica foi inicialmente utilizada para referir-se à pesquisa educacional fundamentada nas teorias críticas de educação, teorias feministas e teorias neomarxistas. (MAINARDES; MARCONDES, p. 47).

Entendo que, para dar conta dessa perspectiva, a etnografia crítica pode situar-se em acordo com a definição de pesquisa qualitativa, por Denzin e Lincoln (2006), como uma atividade situada que localiza o observador no mundo, a partir de práticas materiais que dão visibilidade ao mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam imersos em cenários naturais, tentando interpretar os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. Para Creswell (2014), ela também pode ser conduzida no sentido de dar poder aos indivíduos para compartilharem suas experiências, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que existem entre pesquisador e os participantes de um estudo. Tratei de compreender os contextos ou ambientes em que os participantes estavam envolvidos a partir de um problema resultante da explicação e formulação de uma teoria com olhar voltado ao trabalho de campo.

Pesquisas qualitativas que promovem reflexões a partir do trabalho de campo no “chão das escolas”, principalmente em Educação Física escolar, devem estar sustentadas, conforme relata Betti (2013), na relação dialética entre teoria e prática, onde as escolas devem ser o *lócus* da pesquisa, sendo a EFIE o principal objeto de análise que emerge das observações, relatos orais e entrevistas, promovendo, assim, uma ciência mais comprometida com a transformação social.

Esta pesquisa trata de uma etnografia crítica com professores de um campus do IF, localizado na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Isso posto, significa dizer que foram interpretadas as informações coletadas junto a uma comunidade escolar, caracterizando um grupo particular de pessoas envolvidas no processo de formação inicial na Educação Básica. Minha intenção foi aprofundar a compreensão das implicações da lógica de mercado no conhecimento da Educação Física no currículo de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul no “chão da escola”.

Destaco um aspecto relevante da etnografia, de acordo com Geertz (1989), que passa pelo entendimento e compreensão do que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. O autor afirma que praticar etnografia significa estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter diários e outros. Segundo o autor, o principal aspecto de uma etnografia consiste na descrição densa das informações.

Geertz (1989) afirma que a característica central da etnografia é uma descrição densa e que para tal precisa seguir rotinas de coletar informações que são caracterizadas por sua multiplicidade de estruturas conceptivas complexas, que de alguma forma precisam, primeiro, de sua apreensão e depois de sua apresentação. O autor dá exemplos de construções etnográficas no sentido de que seria como ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipse, incoerência, emendar suspeitos e comentários tendenciosos, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

A construção de relatório etnográfico denso consiste em esclarecer o que ocorreu em tais lugares, para reduzir a perplexidade a que naturalmente dão origem os atos não-familiares que surgem de ambientes desconhecidos. Geertz (1989) recomenda ser preciso evitar descrições superficiais que vão contra a imaginação científica que nos leva ao contato com a vida do estranho. Retirar do comportamento humano justamente as propriedades que nos interessam antes de começar a examiná-lo (GEERTZ, 1989).

Associado aos pressupostos teóricos etnográficos de Geertz (1989), compreendo que a perspectiva teórica de Quantz (1992) se complementa, já que este último estabelece a etnografia crítica na forma de projeto empírico associado ao discurso crítico, em que o pesquisador se localiza a partir do método de campo, na busca de representar a cultura, a consciência, ou as experiências vividas das pessoas em relações assimétricas. Entendo que a etnografia crítica está constituída além de uma perspectiva técnica, mas que represente objetivos democráticos e emancipatórios, na qual teoria e método estão dialogando de modo crítico e ininterrupto.

Dessa forma, compreendo que a etnografia crítica como o estudo interpretativo das culturas, realizado a partir de um referencial teórico específico e com a imersão

através de um trabalho de campo na cultura particular de um grupo social específico, produz interpretações sobre os aspectos simbólicos do universo particular.

Nesse sentido, compartilho da fundamentação teórica de Mainardes e Marcondes (2011) de que a pesquisa etnográfica crítica demanda de uma compreensão além da técnica, ou seja, de implicação mais profunda das teorias que fundamentam a pesquisa, do nível de reflexividade do pesquisador e do significativo entendimento da perspectiva histórica dos fenômenos investigados. As autoras ainda sustentam que:

[...] a etnografia crítica contribui para o fortalecimento das pesquisas em educação, na medida em que pressupõe o emprego consciente e reflexivo de conceitos/categorias, tais como: igualdade/desigualdade, justiça social/injustiça, inclusão/exclusão, emancipação/submissão, seletividade/não-seletividade, educação não-sexista/educação sexista, antirracismo/racismo, imperialismo/anti-imperialismo, entre outros conceitos/categorias que, muitas vezes, são empregados de forma acrítica e a-histórica nas pesquisas do campo da educação. Na etnografia crítica, esses conceitos/categorias precisam ser vistos em sua relação dialética (e não apenas como opostos e antagônicos), problematizados, aprofundados e explicitados de forma consciente, pois subsidiarão o processo de análise e estabelecimento de relações com o sistema social. Em outras palavras, o etnógrafo crítico almeja chegar à essência dos fenômenos e compreendê-los em sua totalidade, ainda que uma totalidade relativa, pois essa abordagem de pesquisa demanda uma imersão no campo de pesquisa, uma permanência longa nesse campo, bem como um tempo expandido para análise. (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 434).

A etnografia crítica à qual me propus também se sustenta na proposta de Quantz (1992), na qual o pesquisador se constitui um sujeito engajado em um diálogo contínuo e emancipatório em uma sociedade historicamente estruturada, para uma sociedade que dá voz às manifestações particulares das culturas marginalizadas.

Para Kincheloe e McLaren (2006), a etnografia crítica considera a relação entre libertação e história, no sentido de analisar criticamente o método de coleta de campo, mas também como são desenvolvidas as práticas de leitura e de redação por parte do pesquisado e do pesquisador.

Nesse sentido, Molina Neto (1996b, 2010) afirma que a etnografia crítica promove o exercício do pensamento dialético entre teoria e prática, ou seja, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade. Entendo que o autor, ao realizar uma etnografia crítica em sua tese de doutoramento, em 1996, sustentado na teoria crítica, possibilitou uma interação entre o sujeito e o objeto de estudo,

promovendo um pensamento dialético. Assim, a interação durante o trabalho de campo entre pesquisador e pesquisado permite compreender como aprendem sobre determinada realidade e como gostariam que fosse (MOLINA NETO, 1996b).

Compartilho do pensamento de Molina Neto (1996b), que defende o pensamento dialético sustentado na reflexão crítica como um tipo de análise que oferece condições mais apropriadas para pesquisas em educação. Estudos de carácter qualitativo, pois trata de analisar como os participantes da pesquisa constroem significados e representações pautados em códigos simbólicos acerca da realidade em que estão inseridos, oferecendo ao pesquisador a interpretação e análise do produto da pesquisa para sua própria emancipação e quiçá promova a transformação social da cultura pesquisada. O referido autor concorda com Erikson (1989) de que a etnografia crítica trata na investigação interpretativa de dar vez, voz e poder aos que historicamente estiveram necessitados dessas condições.

Busquei nessa etnografia crítica descrever, interpretar, estabelecer significado e romper a barreira simbólica do centro de poder do currículo oficial e oculto de um IF no litoral norte do RS, desvelando as pressuposições que limitam ou reprimem o lugar da Educação Física no currículo do IF, promovendo injustiça e desigualdades entre as áreas de conhecimento. Para tanto, o pesquisador não pode ser um sujeito passivo, ao contrário deve ser ativo e para isso se faz necessária a fundamentação crítica, em que o etnógrafo crítico seja um sujeito da conscientização que se reconheça imerso no processo dialético, reflexivo e crítico que reconhece conscientizado das relações de consciência de mundo, como cita Ana Lúcia Souza de Freitas (2010, p. 88) no Dicionário Paulo Freire:

[...] No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Gramsci (2013) se utiliza do termo “Intelectual Orgânico” para superar o conceito de hegemonia dominante, em que a organicidade do intelectual se encontra no maior ou menor grau de conexão que mantém com o grupo social no qual se relaciona, seja a sociedade civil ou a sociedade política. Ambas se articulam, porém a primeira deve ser o resultado de debates ideológicos que devem promover o

consenso das grandes massas da população a partir dos apontamentos do grupo social dominante. A segunda representa o *lócus* onde exerce e deveria expressar as manifestações da sociedade civil organizada, ou seja, os poderes executivo, legislativo e judiciário.

Contudo, Gramsci (2013) compreende que o envolvimento orgânico do intelectual promove a transformação da sociedade por meio do diálogo reflexivo e crítico entre os diversos grupos sociais, promovendo, assim, aos componentes dos grupos sociais o desenvolvimento de novos “intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e as funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política” (p. 9).

Ao localizar o pesquisador como intelectual orgânico e conscientizado que reconhece a etnografia crítica como decisão teórico-metodológica mais apropriada para reconhecer as relações de poder assimétricas que se apresentam no ambiente escolar e que configuram uma determinada cultura. Compreendo que foi necessária uma análise e descrição densa e criteriosa das informações para identificar os meios como se expressam os símbolos da cultura, no sentido de desvelar as relações assimétricas de poder que são distribuídas de forma desigual, mantendo algumas pessoas em situação de desvantagem para beneficiar outras (MAINARDES; MARCONDES, 2011).

Neste momento, pretendo sustentar os Estudos Educacionais Críticos a partir das leituras de Michael Apple, pois a sua longa experiência nas discussões epistemológicas se constitui significativa para compreender os pressupostos ideológicos que circundam o conhecimento oficial que normatiza e regulamenta a exploração e dominação da nossa sociedade, refletida na escola. Entendo que, ao propor uma pesquisa sustentada nesta perspectiva, na qual a análise crítica deve estar engajada na reflexão de quais políticas e práticas educacionais são desenvolvidas na atual conjuntura, pode contribuir para contrapor os métodos conservadores que se apresentam na educação brasileira.

Para sustentar esta Etnografia Crítica, na perspectiva dos Estudos Educacionais Críticos, principalmente em Michael Apple, preciso antes sustentar a Pedagogia Crítica que me trouxe até este momento. Desse modo, iniciarei este item abordando e fundamentando a Pedagogia Crítica de orientação Freiriana.

A Pedagogia Crítica de orientação Freiriana colabora para a fundamentação teórica deste estudo, pois tal perspectiva teórica serviu de sustentação para a construção de minha dissertação de mestrado e atualmente se encontra inserida nas discussões constantes do DIMEEF. Nesse sentido, julgo ser necessário abordar alguns elementos para caracterizar as teorias e quais os teóricos que estabelecem as aproximações presentes neste trabalho.

Compreendendo os conceitos que circundam o tema de pesquisa e, estabelecendo as relações necessárias com a fundamentação teórica, posso deduzir que o diálogo presente no aprendizado e suas interações com o outro produzem um movimento em direção à formação desse pesquisador, portanto entendo que o ensino parte da relação real entre o educador e o educando. Nesse sentido, Paulo Freire e John Dewey servem de referência para a denominada Pedagogia Crítica, contudo, os autores não se reconhecem como criadores dessa teoria educacional, porém, é inegável sua influência devido à grande produção intelectual de ambos os pesquisadores, que servem de aporte teórico para autores como Peter McLaren, Henry Giroux e Michael Apple fundamentarem a Pedagogia Crítica.

Assim, o educador brasileiro Paulo Freire, conhecido por ser um revolucionário pela libertação da luta por justiça social e transformação do ensino, inicia seus estudos propondo uma pedagogia que confere poder aos camponeses oprimidos do Brasil (McLAREN, 1997).

Ao tratar da Educação e democracia, Paulo Freire aborda que a formação da consciência crítica aparece vinculada à construção da personalidade democrática. Beisiegel (2010) destaca que, para Paulo Freire, não basta obter a ascensão econômica da sociedade para tal condição, pois a população brasileira ainda apresentava (representa) disposição mental organizada pelo autoritarismo dos governos anteriores e provavelmente ainda hoje, me parece, representarmos nossa ancestralidade colonizada com extrema latência.

No campo educacional, a pedagogia de orientação Freiriana aborda a relação entre teoria e prática, iniciando o trabalho educativo pela fala dos aprendizes, levando, assim, a uma concepção pedagógica da valorização do pensar de modo autônomo e reflexivo, como condição fundamental para o exercício da vida democrática (SILVA, 2007).

Compreendo que, para exercermos uma vida democrática, precisamos, conforme relata Freire (1996), ensinar pautados na exigência da reflexão crítica sobre a prática, na qual a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Para isso, segundo McLaren (1997), a teoria Freiriana reconhece e propõe ressignificar a história, política, econômica e classe aos conceitos de cultura e poder. Tal teoria se apresenta eficaz ao tratar a linguagem crítica e de esperança juntas em prol da libertação das vidas de gerações de pessoas excluídas. O autor destaca que os estudos de Paulo Freire foram dedicados à compreensão da cultura da vida cotidiana.

A Pedagogia Crítica surge com a perspectiva de questionar a posição dominante e hegemônica inserida na escola, que parte da premissa de que a escola é o principal mecanismo de desenvolvimento da ordem social democrática e igualitária, mas a teoria educacional crítica desvela o contraditório (GIROUX, 1997). Desse modo, as escolas são identificadas como reprodutoras da lógica capitalista, perpetuando o modelo ideológico de dominação sobre os estudantes, proporcionando um modelo de vida organizado na diferenciação de classe, gênero e etnias (GIROUX, 1997).

Para Giroux (1997) e Apple (2002), este modelo de prática educacional tradicional e conservadora não vem favorecendo os questionamentos sobre a natureza política do ensino público; ao contrário, trata de despolitizar a linguagem do ensino e ao mesmo tempo reproduzir e legitimar as ideologias capitalistas, como podemos observar nas ações do projeto de lei que trata da “Escola sem partido”⁸, que alega ter por objetivo acabar com a doutrinação ideológica. Ora, me parece contraditório extinguir o debate político da escola, pois tal ação leva justamente a uma doutrinação ideológica centrada em uma única ideologia traçada por cartilhas governamentais. Nessa visão de mundo, os educadores tradicionais afirmam que a

⁸ Segundo Pereira (2020), esse movimento surge no ano de 2004, a partir da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. A proposta surgiu como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político ideológicos, partidários e eleitorais, que em seu ponto de vista representam doutrinação e cerceamento da liberdade do estudante em aprender. O criador do movimento compreende que uma parcela significativa de professores sob o pretexto de despertar a consciência crítica dos estudantes deixa de lado o processo educativo em prol da disseminação de propaganda partidária e de ideais de esquerda. A reivindicação do movimento consiste na imparcialidade e a objetividade do professor em sala de aula alegando que, caso contrário, será negado ao aluno o acesso a outras explicações e abordagens alternativas para os fenômenos estudados.

escola é local de fornecimento de instruções e para os teóricos da educação crítica isso significa a omissão das questões referentes às relações de conhecimento, poder e dominação (GIROUX, 1997; APPLE, 2002).

Para Apple (2002), a perspectiva crítica fundamenta e estabelece relação potente contra a prática educacional tradicional ao afirmar que uma única forma de conhecimento representará uma particular cultura dominante, na qual o discurso privilegiado é construído através de um processo seletivo de ênfases e exclusões, tal qual o projeto de lei anteriormente citado.

O fundamental na pedagogia crítica consiste em reconhecer as escolas como esferas públicas democráticas, onde, nesses locais democráticos dedicados ao fortalecimento das suas próprias condições e necessidades sociais, as mesmas oportunizam experiências em torno da investigação crítica e dialógica em torno de um movimento social, progressista, que esteja fundamentado na ideia da liberdade e justiça social (GIROUX, 1997).

Compreendendo o significado dos espaços democráticos de ensino e aprendizagem que fortalecem e promovem o conhecimento plural a partir da perspectiva Macro e Micro social, vejo com entusiasmo as aproximações promovidas nos estudos acadêmicos em conjunto no Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino na Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pois o exercício de reflexão oportunizado neste momento, possibilitou-me a compreensão da necessidade de novos estudos sobre a Educação Física e o sentido do aprendizado para os estudantes do Ensino Médio (EM). Acredito que uma etnografia crítica foi capaz de potencializar e dar sentido a minha formação acadêmica, a qual se encontra intrinsecamente interligada e comprometida com minha atividade docente.

O posicionamento teórico-crítico que busco para minha formação e prática docente está diretamente articulado com as relações de educação e sociedade que compreendo ser uma via de mão dupla, pois a escola é influenciada pela sociedade e vice-versa (FREIRE, 2019). A educação escolar reproduz o sistema político de organização social, nesse contexto encontraremos a educação que tende a reforçar essa premissa, refletindo aspectos éticos de valores, comportamentos e atitudes do mundo capitalista, ou seja, um modelo reducionista, como destacam Bauman e Mazzeo (2013):

[...] O que os salva da dispensabilidade total – embora por pouco – e lhes garante certo grau de atenção dos adultos é sua real e, mais ainda, potencial contribuição à demanda de consumo: a existência de sucessivos escalões de jovens significa o eterno suprimento de “terras virgens”, inexploradas e prontas para o cultivo, sem a qual a simples reprodução da economia capitalista, para não mencionar o crescimento econômico, seria quase inconcebível. Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado. “Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares”, as instituições empresariais buscam “imersão os jovens num mundo de consumo de massa, de maneiras mais amplas e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado”. (BAUMAN; MAZZEO, 2013, p. 52)

Essa afirmação de Bauman e Mazzeo (2013) me faz refletir sobre o contexto da globalização e suas diferentes possibilidades de leituras a partir do levantamento de algumas questões para reflexão, como, por exemplo: Quais seriam os impactos da globalização e sua influência na educação? Quais os impactos das reformas curriculares para a formação de educadores? Como a gestão dos sistemas escolares pode ser impactada pelas reformas escolares? Desse modo, não se pode negar que estamos passando por uma reformulação do sistema de educacional brasileiro que está promovendo significativas mudanças nos aspectos econômico, político e cultural.

Nesse sentido, Santomé (2007) comenta que os programas escolares não concedem o devido reconhecimento à cultura popular, mais especificamente às formas culturais da infância e da juventude como veículo de comunicação de suas visões da realidade. Uma oportunidade única, segundo o autor, de aproveitar os conteúdos culturais para serem trabalhados no cotidiano da sala de aula e relata:

[...] Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/as a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação. (SANTOMÉ, 2007, p. 160-161)

O currículo escolar se caracteriza por ser sobrecarregado de disciplinas, fruto das disputas dos especialistas no espaço do currículo. Segundo Soares, Melo e Rocha (2015), o ensino propedêutico continua desestimulante para a juventude. Esse modelo não tem levado em consideração os interesses intrínsecos dos jovens entre 15 e 17 anos, como demonstram os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios (Pnad). Para os autores, a faixa etária desses jovens se configura em um momento crítico que vai além da escola, em que buscam concretizar objetivos de vida a curto ou longo prazo e que, talvez, os mesmos não tenham concomitância com os objetivos de formação escolar propostos. Assim, supostamente, o mercado profissional pode simbolizar como oportunidade concreta para realização dos interesses imediatos desse público, ou seja, oportunidades pautadas pelo sistema capitalista para o consumo. Será reflexo da ineficiente capacidade da escola contemporânea de formar estudantes críticos e reflexivos?

Compreendendo a necessidade de buscar uma fundamentação teórica que possa sustentar a pesquisa etnográfica crítica proposta neste estudo, busquei nos Estudos Educacionais Críticos, principalmente em Michael Apple, a sustentação teórico-crítica para dialogar com o que emerge do trabalho de campo. Desse modo, compartilho do texto dos autores Apple, Au e Gandin (2011), que tratam de apresentar e localizar os Estudos Educacionais Críticos a partir das relações de poder e desigualdade social, cultural e econômica, que se manifestam na educação formal e informal de crianças e adultos.

Nesse sentido, identifico-me dentro do processo de busca por fundamentação epistemológica e ideológica, entendendo tal ação como um ato de ruptura com o sistema educacional hegemônico e vigente através do movimento pela transformação social.

Apple (1997) tem localizado os Estudos Educacionais Críticos dentro do processo de desenvolvimento e formação da cultura de transformação dos elementos sociais, culturais e econômicos vigentes e contemporâneos, não somente nos Estados Unidos, mas também em outros países da América Latina, Europa e Ásia. O autor analisa as disputas que envolvem o currículo, ensino e política em diferentes níveis e argumenta que o poder centralizador dos poderosos se encontra sustentado nos fragilizados acordos temporários sujeitos a ameaças, permitindo assim, ações contra-hegemônicas, como relata o autor.

Quando Apple (1997) se refere sobre o livro didático e sua complexa relação entre educação e poder, compreendo que o movimento político que envolve as instituições públicas de ensino, como um todo, está encharcado de conceitos políticos, culturais e econômicos tradicionais, no sentido de impor e legitimar sua condição de dominância nas decisões de esfera administrativa e sobre como os grupos

hegemônicos estão articulados nesse processo de perpetuação de práticas hegemônicas.

Dentro do objetivo desta etnografia crítica, que visou: **“Analisar criticamente o posicionamento da Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul”**, busquei construir relações e análises críticas das informações coletadas através dos participantes da pesquisa. Assim como reconhecer alternativas de transformação da educação inseridas nas questões reflexivas sobre a Educação Física nesse contexto.

Identifiquei em Apple, Au e Gandin (2011) potencialidade a partir da análise crítica, pois os autores reconhecem nos Estudos Educacionais Críticos a oportunidade de desenvolvimento de teorias, políticas e práticas nas lutas educacionais e culturais que estão diretamente influenciadas sobre as políticas e processos de pesquisa. Os autores identificam que as pesquisas etnográficas promovem avanços significativos na qualidade da pesquisa crítica para a educação crítica. Localizo a presente etnografia crítica com base nos Estudos Educacionais Críticos que permitiu discussão densa e consistente entre os preceitos epistemológicos e ideológicos desta pesquisa.

Dito isso, proponho nesta etapa do marco teórico a subdivisão dos termos que fundamentam este estudo no sentido de favorecer a leitura e potencializar a sustentação desta pesquisa. Apresento a seguir os subtítulos: Análise Documental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e o Currículo.

2.1 Apresentação do *Lócus* da Pesquisa

Com base na perspectiva teórico-metodológica da etnografia crítica, entendo que o problema de pesquisa deste estudo se torna pertinente: *“Como a Educação Física está posicionada no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul?”*. Tal indagação serviu de suporte para análise e interpretação das informações, sustentada na etnografia crítica articulada à cultura escolar. Porém, o trabalho de campo demonstrou que a relação de poder no currículo de um IF é articulada a partir de

distintos movimentos entre o grupo particular de docentes e a comunidade escolar, que acabam por produzir significados à cultura particular de um IF do RS.

O aprofundamento das informações inerente ao corpo docente do Instituto Federal foi significativo para desvelar as distintas relações sociais que interferem e encobrem o desenvolvimento do trabalho docente dos Professores de Educação Física, assim como as representações da cultura escolar e as forças que exercem poder no currículo de um IF. Para tanto, passo a descrever o contexto de realização da pesquisa, para a compreensão sobre as decisões teórico-metodológicas que adotei no estudo.

A presente Tese de Doutorado teve por objetivo analisar criticamente o posicionamento da Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Desse modo, a definição pelo local de pesquisa contempla a curiosidade em investigar o currículo de um Instituto Federal no Rio Grande do Sul; pela proximidade de minha residência – e para que pudesse realizar um trabalho de campo em profundidade, com longo tempo de permanência no campo e interpretação da cultura simbólica pesquisada – e pela facilidade de acesso.

A escolha de um *lócus* de pesquisa vem ao encontro das necessidades metodológicas propostas na realização da etnografia, visto que, segundo Geertz (1989), é preciso estabelecer conexões, selecionar informantes, transcrever textos, mapear o campo e essa relação deve ser densa, no sentido de seguir rotinas de coletas de dados que são complexas e que exigem esforço mental e físico para cotejar as relações que se estabelecem.

Assim, a definição do local de pesquisa permitiu que a disponibilidade de acesso e de tempo fosse ao encontro das peculiares existentes nas pequenas cidades, em que as situações se resolvem com diálogo e, em boa parte das vezes, de modo presencial. Desse modo, apresento a seguir o contexto do Município de Osório e a escola participante da pesquisa, de modo a possibilitar uma breve visão mais ampla do objeto de estudo e a conjuntura geográfica, social, econômica e política que configura o *lócus* da pesquisa.

O interesse na Escola consiste em compreender o dinamismo da vida escolar e suas múltiplas inter-relações, pois entendo que neste contexto particular as suas

representações serão potencializadas no currículo do Instituto Federal Campus Darcy Assis. Entendo que nessa cultura as relações de poder estão presentes. Assim, com base nos estudos de Apple (1995, 1997, 1998, 2001, 2002, 2006, 2011, 2017), julgo que a cultura não é neutra e se reconhece em um conjunto de variáveis que são impostas sobre a escola e na escola, que determinam não apenas as escolhas, mas também as decisões. Identifiquei no IF um qualificado quadro docente que deve promover significados relevantes para este estudo. Apresento a seguir a região onde o IF está inserido.

O Município de Osório, localizado geograficamente próximo ao sul da Serra Geral, no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul, aproximadamente a 100 Km entre os Municípios de Porto Alegre e Torres. Atualmente conhecida como a “Terra dos Bons Ventos”, possui atrativos naturais como: lagoas, serra e mar. Na última década, foi instalado no Município um dos maiores parques eólicos da América Latina, com 148 aero geradores. Osório possui aproximadamente 43 mil habitantes e se emancipou do Município de Santo Antônio da Patrulha em 1857, portanto, está com 163 anos (OSÓRIO, 2017; IBGE, 2017).

Conforme dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017, Osório se caracteriza por ter 92,7% da população residente em domicílio urbano, estabelecendo seu desenvolvimento socioeconômico a partir dos setores de serviço, comércio, indústria, construção civil e turismo com significativa importância na composição da atividade econômica local. Na região, a base econômica está ligada à agricultura e à pesca como atividades primárias (IBGE, 2017).

No que se refere à Educação, o Município de Osório tem um sistema de ensino público e privado constituído de 24 estabelecimentos de Ensino Fundamental, 6 de Ensino Médio (5 públicos e 1 privado) e 3 Instituições de Ensino Superior (IES) (IBGE, 2017). No que se refere às instituições públicas de EM, 4 são estaduais e 1 federal. Tal condição tem estabelecido diante do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) valor de 0,751, sendo considerado alto.

Conforme apresentado por Medeiros (2015), os dados do IDHM Educação do Município de Osório necessitam de atenção, pois o valor do índice é de 0,646, considerado na média. Desse modo, precisamos analisar melhor os dados e reconhecer o tanto que precisamos caminhar para diminuir a desigualdade de oportunidades, melhorando e qualificando o acesso à Educação. Para isso,

precisamos de políticas públicas que qualifiquem o cenário educacional brasileiro, principalmente de investimentos econômicos na ampliação e reforma da estrutura física, da valorização salarial, na formação inicial e continuada de professores.

No esforço de identificar a Educação a partir do contexto regional onde a pesquisa foi realizada, compreendo e justifico a necessidade de realização do estudo nessa região, pois vislumbro a possibilidade de colaborar com o desenvolvimento educacional com foco na Educação Física Escolar para este contexto particular, estabelecendo, assim, os critérios para a escolha da Escola participante da pesquisa.

O Instituto Federal onde a pesquisa se realizou assumiu a identidade do nome fictício “Campus Darcy Assis”. O nome foi pensado devido às particularidades do local onde o IF foi implantado, as características do ensino técnico profissionalizante e a dedicação deste cidadão em prol do desenvolvimento sócio econômico, especificamente desta localidade, o qual passo a descrever. O Senhor Darcy Assis nasceu em Garibaldi, em 17 de fevereiro de 1926 e fez da sua vida um caso de amor com a aviação. Sua mãe era de origem italiana e seu pai origem indígena. Foi morar em Porto Alegre em 1937 e passou a ser menino de rua, porém gostava de ver os treinamentos dos planadores em um departamento da Viação Aérea Rio-Grandense (VARIG). Logo passou a acompanhar e aprender com os funcionários alemães a arte de trabalhar com madeira aeronáutica. Começou a voar com 11 anos em planadores, tais experiências tiraram seu Darcy Assis das ruas, tornando-o mecânico e marceneiro (MARQUES; CAMPOS; SCHOLL, 2004).

Segundo as autoras Lilian Marques, Sonia Campos e Marly Scholl (2004), em 1937 a VARIG passou a fazer acampamento no município de Osório, em razão da empresa aérea Air France ter a intenção de realizar a volta ao mundo e Osório seria um campo de apoio entre as capitais do Rio de Janeiro e Montevideú. Desse modo, desde 1940 seu Darcy vinha para a cidade em função dessas atividades. Em 1971, veio morar definitivamente em Osório, no bairro Albatroz. O Clube de Planadores Albatroz passou a existir de fato somente em 1939, porém oficialmente foi fundado no ano 1950, sendo o seu Darcy o sócio nº 1. A área onde o aeroclube se encontra foi doada pela Prefeitura Municipal de Osório (P.M.O.) para a construção da Albatroz Escola de Iniciação Profissional Aeronáutica (AEIPA). A escola foi criada na tentativa de solucionar o problema de mão-de-obra especializada na construção de planadores e barcos (MARQUES; CAMPOS; SCHOLL, 2004).

Seu Darcy era reconhecido dentro da aeronáutica pelos seus excelentes serviços prestados à aviação. Isso permitiu a realização de um convênio entre a P.M.O. e o Ministério da Aeronáutica para que a AEIPA recebesse orientação presencial de instrutores de uma escola alemã para a construção e navegação de aviões e planadores. A escola ministrava instruções teóricas e práticas para a formação de mecânicos e manutenção de aeronaves. Passaram pela escola 412 estudantes que tinham a sua disposição: refeitório, dormitório, salas de aula, pavilhão de oficina e o campo de trabalho era a construção da Capela Nossa Senhora do Loreto e o Lar dos Velhinhos. Todas as atividades da AEIPA eram custeadas pelo seu Darcy, com apoio de doações e auxílio da Prefeitura de Osório (MARQUES; CAMPOS; SCHOLL, 2004; TORALLES; TRESPACH, 2011). Para as autoras, o pensamento do seu Darcy para com a finalidade social da escola era evidente, como demonstra o fragmento do texto a seguir:

O seu pensamento sempre voltado aos carentes firmou-se na tese de que o planador, antes de ser utilizado como instrumento de lazer e esporte, revela-se educativo, porque o Voo a vela proporciona à juventude uma excelente formação; ensina a discipliná-la no exercício do trabalho em equipe, moldando o jovem e oportunizando-lhe um conhecimento menos dispendioso na construção de aeronave desta natureza, uma tecnologia de voo, formando mão-de-obra especializada sem ônus ao Estado. (MARQUES; CAMPOS; SCHOLL, 2004, p. 274).

Justifico a escolha do nome de seu Darcy para representar o Instituto Federal pesquisado, por compreender que ele, de modo visionário, atribuía significado social, cultural e econômico para o ensino profissionalizante. Por fim, como se não bastasse, o objeto de pesquisa se encontra localizado na área em que, por muitos anos, seu Darcy, obstinadamente, se dedicou ao ensino do seu ofício. Em uma homenagem póstuma a seu Darcy, sua filha Iara disse que ele gostava muito de Osório, porque aqui ele era cidadão e podia realizar os seus sonhos de construir e pilotar aviões (MOMENTO, 2011). Então, resgatar esse aspecto da história é importante porque valoriza o esforço de um cidadão que conheceu a miséria como morador de rua e na cidade que escolheu para morar teve acesso a uma moradia e à prosperidade, que, na sua essência, foi constituída de muito trabalho, dedicação e amor para com a educação que forma e transforma o indivíduo e a sociedade, princípios que orientaram o Sr. Darcy Assis como “ser” no mundo.

2.2 O Campus Darcy Assis, Sigilo e Particularidades

Com essa breve apresentação do personagem, faço por compreender que parte do sonho de seu Darcy Assis parece estar representada com a instalação do IF na área que foi destinada a ele para implementação de escolas profissionalizantes de aviação. Pois representa efetivamente a instalação do ensino técnico profissionalizante, promovendo ensino de qualidade, com estrutura física adequada e, aos que se interessarem, oportuniza um ofício. Além disso, me parece representar para seu Darcy que o estudo promove mudanças sociais significativas, assim como foi para ele. Ao apresentar o contexto da pesquisa, estabeleço os critérios de escolha da instituição participante, assim como suas características físicas, estruturais e geográficas.

Neste subcapítulo, trato de apresentar o *lócus* da pesquisa, no sentido de evidenciar as condições para a docência, aprendizagem e ensino. Faço com a intencionalidade de aproximar os elementos que compõem a pesquisa etnográfica crítica e a EFI no EMI. O processo se constituiu de forma artesanal. Este subcapítulo é elemento essencial na montagem deste *bricoleurs* interpretativo que compôs a pesquisa.

No que se refere aos nomes utilizados na pesquisa, todos são fictícios, no intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, inclusive dos demais Institutos Federais citados no estudo. Contudo, com a intencionalidade de facilitar a compreensão de quem são os atores nas narrativas observadas no trabalho de campo, optei em apresentar o Quadro 3 com os nomes fictícios que se farão presentes no transcorrer desta etnografia crítica.

Quadro 3: Lista de participantes e respectivas denominações nesta pesquisa

Professor EFI Substituto	PEFI1
Professor EFI Titular	PEFI2
Novo Professor de EFI Titular	PEFI3
Diretora de Ensino em licença	Cristiane
Diretora de Ensino Substituta	Letícia
Professora de Música	Ângela
Estudantes do Campus Darcy Assis	Gilmar Célio Adriano
Institutos Federais	Porteira do Rio Grande Colônia de Santa Isabel Colônia de Santa Teresa Colônia de São Pedro

	Germânia Progresso General Osório Engenheiro LE Thomáz Luiz Osório
--	--

Fonte: O próprio autor

Realizei o trabalho de campo no Instituto Federal Campus Darcy Assis em virtude da possibilidade de reconhecer como a EFI se desenvolve no EM. Entendo que, por se tratar de escolas públicas federais, os IFs representam uma concreta possibilidade de ensino de qualidade, pois nesses locais de ensino encontramos uma infraestrutura física construída especificamente para esse modelo de ensino técnico; professores com formação acadêmica, considerada de excelência, além do incentivo à formação continuada e à valorização salarial; perfil dos estudantes ingressantes, devido ao processo seletivo e o currículo desenvolvido para esse modelo de ensino.

Tais condições me fizeram buscar esclarecimentos sobre como essas instituições de ensino se constituem na educação pública. Desse modo, se essas instituições de ensino existem, e elas existem, talvez haja possibilidade de justificar, a partir da sua materialização, que outros órgãos públicos possam considerar em priorizar os investimentos em educação como essencial para o desenvolvimento cultural, econômico e social de um Município, Estado ou Nação.

Desse modo, trato de apresentar a estrutura física do Campus Darcy Assis, fundamentação teórica da negociação de acesso, carta de apresentação, entrada no campo, dificuldades de acesso, participantes da pesquisa e definição da escola pesquisada.

O campus pesquisado iniciou suas atividades em 02 de agosto de 2010, em sede provisória cedida pela prefeitura do município, porém as negociações com o Governo Federal para implantação de uma escola técnica iniciaram em 2007, com o encaminhamento de uma proposta que articulou o interesse do poder público municipal e da comunidade. Em julho de 2010, foi iniciada a construção do referido campus. A mudança para sede própria ocorreu em fevereiro de 2013, com a conclusão dos prédios administrativos e de salas de aula (IFRS, 2017a).

O Instituto Federal Campus Darcy Assis apresenta estrutura física ampla, dividida em blocos “A”, “B”, “C” e “D”, depósito de insumos, portaria e estacionamento

distribuído em uma grande área com espaço para ampliação da estrutura física para novas salas de aula.

No pátio interno do Campus Darcy Assis, nos fundos, está sendo construída uma quadra esportiva coberta e com uma pista de corrida ao redor da quadra de 5 metros de largura, logo atrás do Bloco “D”, que teve o contrato assinado com a empresa construtora em dezembro de 2019 e o início das obras em fevereiro de 2020 (IFRS, 2020).

A portaria constitui o acesso principal ao campus para alguns professores e técnicos administrativos, estudantes, funcionários e visitantes. Ela possui uma guarita para os vigilantes, que permanecem 24h por dia. Os demais professores e técnicos administrativos têm acesso restrito via portão lateral do campus para estacionamento privativo a esse grupo específico que possui controle do portão de acesso.

Obviamente, neste local, a concentração de pessoas ocorre principalmente na entrada e saída dos estudantes. Pude perceber que nos dias em que ocorrem as aulas de Educação Física, nos minutos iniciais da manhã ou da tarde e após os intervalos dos turnos, sempre aumenta o número de estudantes neste local, pois como as aulas ocorrem em um ginásio de esporte locado e próximo ao campus, era comum observar essa aglomeração, principalmente nas aulas do Professor de Educação Física 2 (PEFI2), que deixava combinado com suas turmas esse local como ponto de encontro, para logo a seguir se dirigirem até o local das aulas de Educação Física.

O bloco “A” recebe os estudantes e os visitantes do campus, sendo que nele está localizada a biblioteca, o auditório principal, a panificadora e parte do setor administrativo, como o gabinete do Diretor-Geral, Chefia de Gabinete, setor de Tecnologia da Informação, Gestão de Pessoas e informação ao público. A chegada se faz através de área coberta com sinalização para pessoas com deficiência visual. Suas cores são predominantemente verde e cinza, e o piso é de pedra ardósia.

O bloco “B” foi o último a ser construído na atual estrutura física do Campus Darcy Assis, é o prédio do almoxarifado e do centro de convivência. No almoxarifado está concentrado um grupo de funcionários técnico-administrativos e o pessoal terceirizado da equipe de manutenção, limpeza e segurança e o centro de convivência é o principal local de encontro dos estudantes do IF pesquisado, é um amplo espaço repleto de janelas de vidro com boa luminosidade e permite a visualização da área

interna e externa do campus. Nele há uma lanchonete, espaço para refeições, mesa de tênis de mesa, bancos e mesas. Nesse prédio também fica localizado o setor de Comunicação, responsável pela divulgação das ações do Campus Darcy Assis, assim como as informações provenientes da reitoria.

No bloco “C”, para quem entra à direita, estão localizadas a sala dos professores, direção de ensino, sala de assistência social, registros acadêmicos, laboratório de matemática e sala de reuniões. Ao centro e dividindo o bloco “C”, fica localizado um pequeno auditório e os banheiros. À esquerda de quem entra no bloco, estão localizadas as salas de aula, laboratório de informática, e a assistência ao educando. Por muitas vezes, ao circular no interior desse bloco, tinha a impressão de estar andando nos corredores de um hospital, era um espaço frio, com baixa iluminação, boa higiene, corredores largos, portas e aberturas em geral também são largas. Essa impressão só era desconstruída nos momentos de grande circulação dos estudantes na entrada do turno e/ou na saída dos turnos e nas trocas de períodos. Nos corredores, existem algumas cadeiras para que as pessoas, em geral, possam se acomodar, muitos painéis informativos e um painel digital (televisão) de informação e propaganda das atividades que ocorrem no Instituto Federal Campus Darcy Assis.

O bloco “D”, segundo informações do PEFI2, disse que esse bloco, inicialmente, foi construído para, na época, o novo curso técnico de edificação que seria implementado. Porém, com o passar do tempo, o prédio foi finalizado, mas devido às dificuldades para contratação de técnicos e docentes da Engenharia Civil, a direção do Instituto Federal Campus Darcy Assis entendeu por bem transformar o local em diversos pequenos ambientes para comportar os laboratórios dos cursos já existentes no campus, assim como uma sala ampla para Educação Física, que serve para guardar os materiais do componente curricular (*Diálogo realizado no dia 10/04/2018*).

A sala de Educação Física é ampla, possui ar condicionado, armários, colchonetes, bolas, cordas, material de ginástica aeróbica, coletes para prática esportiva, uniformes e o piso é revestido por placas de EVA. Os professores de Educação Física do IF utilizam o local para as aulas e também compartilham o espaço com o professor de História do Instituto Federal e faixa marrom em judô. (*Diálogo realizado 10/04/2020*). Cabe destacar que o Prof. de História terminou o curso de Educação Física em 2019, na modalidade de Educação a Distância (EAD) e vem

utilizando esse espaço desde 2017 como curso de extensão, ministrando aulas de judô para a equipe do Instituto Federal Campus Darcy Assis (*Diário de campo, dia 21/03/2018*).

O ginásio de esportes em que são realizadas as aulas de Educação Física do Campus Darcy Assis é de propriedade de um Professor de Educação Física (PEFI) aposentado da Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Sul e que, por muitos anos, trabalhou com o ensino do Basquete, participando de competições em diferentes níveis e categorias, sendo que o ginásio foi inaugurado em 2001 (NUNES, 2015).

Apresento o ginásio de esportes onde boa parte das aulas de Educação Física são realizadas, por compreender que este se constitui no espaço representativo de posicionamento da EFI no EMI de um currículo do IF pesquisado. Os significados e representações construídas e reforçadas neste espaço estabelecem potencial condição interpretativa sobre os tensionamentos provocados pela EFI nos diversos momentos de utilização do ginásio de esportes e os motivos que justificam a sua locação.

O ginásio fica a poucos metros de distância do Campus Darcy Assis, o local é constituído de uma quadra poliesportiva, vestiários, sanitários, recepção e uma pequena arquibancada com dois degraus para o público. No andar superior, há uma academia de treinamento físico privada e um salão de festas a que atualmente os IF não têm acesso. Chama atenção os cuidados com a manutenção e a limpeza do ambiente, são impecáveis, assim como o rigor exigido pelo proprietário com os cuidados com os equipamentos e a quadra. Com frequência, o proprietário observa as aulas e faz recomendações e exigências aos PEFI's do IF sobre a utilização de calçados adequados e manuseio de goleiras, mastros de voleibol e içamento da tabela de basquete.

O principal local de ensino da EFI é alugado, nas terças e quintas-feiras das 7h30 min até às 17h30min. Este é o motivo de as aulas de EFI serem na terça e quinta-feira, manhã e tarde, como demonstro mais adiante no Quadro 4. Nos primeiros anos de contrato, o local era alugado com valor fechado, mas nos últimos anos o contrato foi redefinido e estabelecido o uso por hora, ou seja, conforme o espaço é utilizado, dentro dos dias já mencionados, é cobrado o valor no final do mês por hora utilizada. Porém, o IF perdeu a exclusividade do espaço, permitindo ao proprietário romper o contrato, caso receba outra proposta de utilização do ginásio nesses dias.

No ginásio de esporte, as particularidades do ensino da EFI foram se constituindo com o trabalho de campo. Desse modo, as aulas de Educação Física do Instituto Federal Campus Darcy Assis foram acompanhadas nos anos de 2017, 2018 e 2019. Contudo, a observação das aulas ocorreu efetivamente no ano de 2018. Essa condição se dá em razão das idas e vindas do PEF12, que acarretou a contratação emergencial do Professor de Educação Física 1 (PEF11), no ano de 2017, e da chegada do Professor de Educação Física 3 (PEF13) para compor o quadro de docentes do IF pesquisado, no ano de 2019. É nessa movimentação dinâmica da escola que se insere este etnógrafo crítico, portanto, faz parte da rigorosidade acadêmica apresentar os detalhes que compõem a pesquisa, assim como as decisões que são pertinentes para análise densa das informações. Desse modo, deter-me-ei em apresentar de forma detalhada o respectivo ano letivo, com base no trabalho de campo e a articulação com o calendário acadêmico 2018 do Campus Darcy Assis.

A organização anual de ensino para o EMI do Campus Darcy Assis se desenvolve a partir de trimestres, conforme Calendário Acadêmico em Anexo G. Desse modo, os docentes responsáveis pelo seu respectivo componente curricular constroem o seu planejamento, podendo, assim, estabelecer didática e metodologicamente as formas de ensino.

Assim, conforme plano de ensino em Anexo F, o PEF12 organizou, previamente, o componente curricular EFI para o 2º ano do EMI a partir dos conteúdos Esporte, Lutas, Ginástica, Danças, Saúde e Qualidade de Vida e Jogos e Brincadeiras Populares, a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo. Para além dos conteúdos, o documento apresenta os objetivos, a metodologia de ensino, a sistemática de avaliação da disciplina, seguido de um quadro organizado por trimestre contendo as possíveis datas das avaliações, o horário da disciplina e, por fim, as referências que sustentam o documento.

Os conteúdos do componente curricular EFI eram desenvolvidos dentro do trimestre, mas não apresentavam uma ordem pré-estabelecida, já que o PEF12 iniciou suas atividades após o retorno de licença. Desse modo, os conteúdos foram trabalhados a cada dia de aula, com algumas exceções, como os conteúdos de Ginástica e Saúde e Qualidade de Vida, que foram trabalhados em duas ou três aulas. As avaliações eram organizadas através de uma avaliação teórica por trimestre e no

transcorrer do processo de aula, por vezes, foram solicitados trabalhos para serem entregues na semana seguinte ou com prazo de 15 dias.

A organização das aulas tinha como estrutura início, meio e fim, ou parte inicial, principal e final. No transcorrer do trabalho de campo, tive a oportunidade de observar aulas, principalmente, no Ginásio de Esporte, na sala de Educação Física e na sala de aula da turma, no bloco “C”, mas de modo geral o PEFI2 iniciava realizando a chamada com os estudantes aglomerados e próximo dele, após a realização da chamada, às vezes antes, um diálogo sobre fatos pertinentes ao contexto escolar, sejam ocorridos na escola ou fora dela, desde que apresentassem sentido aos conteúdos abordados no componente curricular ou que dissessem respeito aos estudantes e que pudessem influenciar na formação dos discentes.

Após fazer a introdução do conteúdo trabalhado, apresentando seus aspectos históricos, disparava uma questão-problema para o diálogo contextualizado, no sentido de promover aproximações com as realidades dos estudantes para instigar a discussão. Na etapa seguinte, o PEFI2 propunha uma atividade prática com movimento corporal, que geralmente acabava por constituir a maior parte do tempo da aula. A parte final se desenvolvia através de jogos esportivos referentes à temática da aula.

Nos momentos em que a aula foi realizada na sala de Educação Física do Campus Darcy Assis, a estrutura da aula não foi muito diferente. Porém, nesse ambiente o PEFI2 apresentava um texto sobre o conteúdo da aula, que era debatido e realizavam algumas atividades práticas com movimentos corporais. Por fim, foram solicitados trabalhos sobre o assunto para serem entregues na próxima aula, no sentido de compor a nota do trimestre.

A sala de aula no Campus Darcy Assis, basicamente, foi utilizada para discutir assuntos referentes ao conselho de classe, problemas entre alunos e professores de outros componentes curriculares ou problemas entre os próprios alunos. Essas situações ocorreram com uma turma em particular, em razão de o PEFI2 ser o professor conselheiro da turma. Com as demais turmas observadas, não aconteceram aulas na sala.

No que se refere aos cursos ofertados pelo campus, são definidos com base nas demandas locais, sinalizados através de pesquisas e audiências públicas com a

comunidade. Nesse sentido, o *locus* da pesquisa oferece atualmente cursos técnicos de nível médio e superior de tecnologia nos eixos: gestão e negócios; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Produção Alimentícia e; Infraestrutura. Também oferece a Pós-Graduação em Educação Básica Profissional (IFRS, 2017b, 2017c).

As formas de ingresso nos cursos são via processo seletivo próprio, Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e Sistema de seleção unificada (SISU). A rede do Instituto Federal pesquisado possui por volta de 23 mil estudantes em todos os campi, dos quais 600 estudantes pertencem somente ao Campus Darcy Assis. Além do ensino de referência, a instituição se destaca pela pesquisa e extensão. Os estudantes têm a oportunidade de estudar e atuar como bolsistas dos projetos de extensão, tanto para os editais específicos quanto para as bolsas externas e internas. Há também a possibilidade de atuar com o trabalho voluntário (IFRS, 2017a, 2017b).

Com o foco na expansão⁹, o investimento na infraestrutura e pessoal foi prioridade, o objetivo foi ampliar as opções de cursos, cumprindo com o dever social de ofertar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas. O campus conta com mais de 75% dos seus servidores com Especialização, Mestrado ou Doutorado e tem sido este competente quadro de professores e técnicos administrativos que colaboram para construir dia a dia uma instituição de referência no novo modelo de educação (IFRS, 2017b).

Apresentar o Campus Darcy Assis representa o ponto de partida para a interpretação das informações coletadas, pois entendo que a partir da materialização do *locus* da pesquisa, o cenário se estabelece, permitindo ao pesquisador aproximar a interpretação e análise das informações, encharcado da realidade, construído com o trabalho de campo denso.

⁹ FAVERI, D. B. de; PETTERINI, F. C.; BARBOSA, M. P. Uma Avaliação do Impacto da Política de Extensão dos Institutos Federais nas Economias dos Municípios Brasileiros. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília, n. 50, p. 125-147, jan./jun., 2018.

2.3 Aproximações e tensionamentos do Trabalho de Campo (Negociação de Acesso)

Nesta seção, trato de apresentar as aproximações e tensionamentos do trabalho de campo. Apresento os aspectos teóricos que sustentam a negociação de acesso da etnografia crítica, o percurso e estratégias para realização da pesquisa, assim como esses elementos constituem o pesquisador.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), a entrada no campo exige a inserção do pesquisador no âmbito escolar, preferencialmente, sem causar perturbação, nem para a coleta de dados ou sequer para a análise dos resultados, garantindo que todas as condições éticas exigidas sejam preservadas para que a pesquisa qualitativa respeite os preceitos teóricos. A partir dessas orientações, apresentei os benefícios do estudo para a escola e justifiquei os motivos que me levaram à sua escolha, assim como fiz a entrega da carta de apresentação, conforme apêndice A.

A negociação de acesso e sua complexidade foram de significativa importância para a localização e compreensão da pesquisa que descrevo a seguir, quais foram os seus procedimentos de negociação de acesso, assim como sua proposta metodológica de pesquisa e como se desenvolveu essa etapa da pesquisa.

A negociação de acesso ao trabalho de campo exigiu atenção, paciência, persistência e diálogo fundamentado, pois os tensionamentos iniciais causados por um pesquisador que procura compreender o *lócus* de investigação geram questionamentos e identificação das relações de poder representadas no local da pesquisa.

O primeiro movimento em direção à negociação de acesso foi através de ligação telefônica no dia 12 de setembro de 2017, buscando orientação inicial sobre qual o setor e a pessoa responsável para tratar do acesso ao campo. Fui orientado a procurar a Direção de Ensino, nesse momento, sob responsabilidade da Prof. Cristiane. Em vista disso, no dia 13 de setembro do referido ano, enviei uma correspondência eletrônica direcionada para o setor de ensino e para o e-mail institucional da Professora, identificando-me como estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que tinha a intenção de realizar uma pesquisa etnográfica crítica no IF Campus Darcy Assis. Tratarei de apresentar brevemente o método de coleta de informações.

No dia 22 de setembro, recebi o retorno, por e-mail, da Prof. Cristiane informando que o PEFI estava de licença, com previsão de retorno para o mês de abril de 2018 e questionando a possibilidade de a pesquisa ser iniciada nesse período. No mesmo dia, respondi explicando que, por se tratar de uma etnografia crítica que busca compreender a EFI no currículo do IF Campus Darcy Assis, não haveria a necessidade de aguardar o retorno da professora da sua licença, pois entendemos o currículo para além do componente curricular e que pesquisa etnográfica exige um denso trabalho de campo. Nesse mesmo e-mail, aproveitei a oportunidade para solicitar uma reunião para explanação breve da pesquisa.

No dia 27 de setembro, a Prof. Cristiane responde o e-mail, ao mesmo tempo que redireciona nosso diálogo para a Professora Letícia, que assume a Direção do Ensino do Campus Darcy Assis, em razão do seu afastamento por licença. Por fim, a Professora Cristiane faz duas solicitações: a primeira para procurar a PEFI para solicitar a concordância em participar da pesquisa e; segundo, o agendamento com a Prof. Letícia para apresentação do projeto de pesquisa para a instituição.

Assim, encaminhei um e-mail para a PEFI, no dia 09 de outubro, apresentando-me e explicando o projeto de pesquisa, assim como os motivos que me levaram a lhe solicitar a concordância com o estudo. Porém, não recebi nenhum retorno da PEFI. Conversando com meu orientador, Prof. Fabiano Bossle, fui informado de que, possivelmente em razão da sua licença, a PEFI não pode formalmente se manifestar por força de lei e, assim, definimos mudar a estratégia de negociação de acesso.

No dia 17 de outubro, realizei outra ligação telefônica para o Campus Darcy Assis e solicitei que encaminhasse para a Direção de Ensino. Fui atendido pela Professora Letícia, apresentei-me e relatei os contatos realizados anteriormente com a Professora Cristiane e do meu interesse em realizar a pesquisa no IF. Nesse diálogo, a Professora relata estar se apropriando da nova função e que iria se informar quais eram as ações necessárias para a realização da pesquisa, porém, assim como a Professora Cristiane, também questiona sobre a participação do PEFI que está de licença. Trato de explicar que as características metodológicas da etnografia e que o tema de pesquisa têm por objetivo analisar criticamente o posicionamento da EFI no currículo do EMI de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, dando a entender que a pesquisa vai para além dos Professores de Educação Física. Finalizando o diálogo, a Prof. Letícia solicitou que

reencaminhasse o e-mail anterior contendo as trocas de conversas com a Prof. Cristiane, o que foi realizado no dia 19 de outubro e, por fim, comunicou que daria retorno através de e-mail, na sexta-feira dia 20 de outubro, retorno que não aconteceu.

Desse modo, no dia 31 de outubro tornei a ligar para o IF na tentativa de aproximação para realização do trabalho, procurando falar com a Prof. Letícia, mas infelizmente não a encontrei, pois estava em trabalho externo na Reitoria do Campus Bento Gonçalves.

No dia 06 de novembro de 2017, através de ligação telefônica, consegui falar com a Professora Letícia. O nosso diálogo iniciou com a Professora pedindo desculpas pela demora no retorno do e-mail, pois estava envolvida com a organização de atividades acadêmicas do Campus Darcy Assis. Buscou informações sobre o procedimento para realização da pesquisa e questionou-me sobre os documentos de autorização para o trabalho de campo. Respondi que os documentos estão disponíveis, conforme apêndice “A”, “B” e “C”. Somente então ficou agendada a entrada no trabalho de campo para dia 13 de novembro, às 14 horas, no Instituto Federal Campus Darcy Assis, para apresentação do PEF11 e entrega da documentação.

Para os autores Bogdan e Biklen (1994), ser persistente, flexível e criativo são pressupostos significativos para o bom e discreto acesso ao ambiente de pesquisa. Tal perspectiva se fez extrema pertinência para este estudo, pois nas primeiras observações, durante a negociação de acesso, tive algumas dificuldades para ter acesso a informações que, para os objetivos desta etnografia crítica, são relevantes. Destarte, passo a descrever uma das situações:

No dia 14 de novembro de 2017, às 13h e 30 min, vou até a sala da direção de ensino, onde a Prof. Letícia coordena as atividades do departamento, para me apresentar e dar início à negociação de acesso. Durante o diálogo de apresentação da pesquisa, um tema me deixou bastante entusiasmado com a pesquisa no Campus Darcy Assis. A Diretora de Ensino acenou com a possibilidade de observar as discussões sobre a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Instituição, desenvolvidas por uma comissão permanente, que realiza as reuniões nas quartas-feiras, às 18h na sala 9 do IF. Neste mesmo dia, a Prof. Letícia optou por me apresentar aos colegas e os respectivos setores do IF, a fim de, facilitar o acesso às informações. Ao chegarmos ao Núcleo Docente Estruturante, pude dialogar com a coordenadora do departamento, que

também é responsável pela organização das reuniões da comissão permanente de estudos do PPPC, a qual relatou a urgência para implementar o novo projeto pedagógico, já que o mesmo estava previsto.

Durante a conversa, questionei sobre a possibilidade de participação nas reuniões, assim como havia solicitado a Prof. Letícia, prontamente concordou e me informou que a próxima reunião do dia 15 de novembro não iria ocorrer por solicitação dos colegas, que tinham outros compromissos institucionais agendados anteriormente para aquela data.

Porém, na semana seguinte, dia 21/11, durante o início das observações da aula de Educação Física, o PEFI1 avisou que a Prof. Letícia precisava conversar comigo na sua sala. Lá chegando, a Professora solicitou que não comparecesse na reunião de discussão do novo PPPC, na quarta-feira, dia 22 de novembro, pois, segundo a Prof. Letícia, os demais professores não se sentiram confortáveis com a possibilidade da minha presença. Assim, sugeri que aguardasse até a próxima, pois se comprometeu em apresentar a proposta da pesquisa para o grupo e colocar em votação a minha participação nas reuniões. Desse modo, as semanas foram passando e a resposta não vinha, até que no dia 28/11, conversando com a Prof. Letícia, questionei-a sobre a situação e fui comunicado que as reuniões haviam sido suspensas temporariamente por solicitação de um dos membros do grupo e que as mesmas somente retornariam no ano seguinte. Assim, a Diretora de Ensino concluiu que seria melhor para todos, inclusive para minha pesquisa. (Diário de Campo, novembro de 2017).

A descrição anterior demonstra que as dificuldades de acesso às informações fizeram emergir a necessidade de outras formas de coleta de informações, talvez mais criativas, que permitiram aproximações com o objeto de pesquisa. Outro momento representativo das dificuldades de acesso ao campo foi a negativa recebida ao solicitar minha participação nos conselhos de classe que foram realizados nos dias 21 e 22 de novembro de 2017 com os estudantes do Ensino Médio Integrado, com a seguinte resposta:

Acho melhor não, sugiro que a partir do ano que vem (2018) você inicie suas atividades de pesquisa com o grupo de professores. (Prof. Letícia, diálogo realizado no dia 19 de dezembro de 2017).

Tinha a esperança, com o retorno da sua licença do PEFI, de poder acompanhá-lo e ter melhor acesso às discussões promovidas no currículo do Campus

Darcy Assis, haja vista o seu envolvimento em várias comissões. Porém, o trabalho de campo demonstrou que o acesso a determinadas informações continuou restrito. As poucas conquistas vieram através de diálogos com alguns participantes da pesquisa que se dispuseram a comentar sobre determinados assuntos considerados restritos ou que não deveriam ser externados ao público Entendo isso como ato de proteção como se estivessem fazendo algo que não deveriam ou, ainda, não querendo que a sociedade como um todo tivesse acesso à informação para se evitar intromissões desnecessárias ou que pudessem interferir no andamento das decisões julgadas como particulares a esse grupo de docentes e técnicos administrativos do campus pesquisado. Apresento a seguir os participantes da pesquisa.

Os participantes deste estudo se constituíram em professores de Educação Física, equipe diretiva, equipe pedagógica, estudantes e professores de outras áreas do conhecimento pertencentes ao Campus Darcy Assis. O trabalho de campo foi realizado durante o período letivo de 2017, 2018 e 2019.

A definição dos participantes da pesquisa levou em consideração a proximidade do local da pesquisa e a capacidade de abrangência da Escola no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul. O corpo docente é caracterizado pela formação acadêmica em nível de Pós-Graduação *Strictu Senso*, com titulação de mestrado e doutorado. Também foi considerada a facilidade de acesso, no que se refere ao deslocamento, assim como as condições de trabalho ofertado às Instituições Federais, compreendendo que são de referência para a qualidade de ensino no País.

Alguns participantes da pesquisa foram identificados previamente, sendo apresentados os critérios para participar da pesquisa. Os nomes dos participantes e da Instituição de Ensino foram alterados para garantir o sigilo da fonte de informação. Com a intenção de facilitar quem são os participantes da pesquisa, será construído o perfil dos participantes a partir dos elementos iniciais da pesquisa. Desse modo, os participantes da pesquisa são três professores de Educação Física, dois técnicos administrativos e uma professora de Letras, que, no momento da pesquisa, ocupavam, respectivamente, os cargos de Diretor-geral, Pedagoga e Direção de Ensino. Os citados são servidores públicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

O PEFI1 se formou em 2010, na Escola de Educação Física da UFRGS. Teve a sua primeira experiência profissional como docente no Campus Darcy Assis como

professor substituto. Quando iniciou suas atividades no IF pesquisado, no ano de 2017 a 2018, possuía mestrado em Saúde Coletiva pela UFRGS e as outras duas especializações, também, na área da saúde.

O PEFI2 se formou em EFI no ano de 2007 pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Realizou especialização na mesma universidade, pesquisando a formação continuada de professores de EFI. Seu mestrado foi na mesma IES, assim como a temática, porém analisou os docentes da Rede Pública Municipal de Educação de Pelotas, tendo a sua conclusão no ano de 2012. Ingressou na RFEPCT em 2013, ou seja, com sete anos de experiência na docência no IF.

O PEFI3 se encontra formado em EFI desde 1989 pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). Realizou especialização na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) em esporte escolar, no ano de 1999. O mestrado realizado na mesma universidade, no ano de 2008, tratou da Educação Física Escolar e o doutorado no ano de 2016 pela UFRGS, pesquisando a docência na EFIE. Possui experiência com a docência escolar de 26 anos. Ingressou na RFEPCT no ano de 2010, assim com 10 anos de docência na rede.

O Diretor-Geral concluiu o curso de graduação em Informática, no ano de 2005, pela UNIJUI e o curso técnico profissionalizante pela Escola Cenecista de Ensino Médio Padre Anchieta, na cidade de Santo Augusto/RS, no ano de 2000. No Campus Darcy Assis é servidor técnico administrativo como Analista de Tecnologia da Informação. Ingressou na RFEPCT no ano de 2008. Ocupou o cargo de Diretor-Geral de 2016 a 2019.

A Pedagoga concluiu sua graduação em 2006 na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o mestrado em Educação foi realizado na UFRGS, pesquisando o trabalho docente em uma Rede Municipal do Litoral Norte do RS, no ano de 2011 e doutorado em Educação, também, pela UFRGS, no ano de 2017, em que pesquisou a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Possui experiência de 14 anos como docente de Educação Básica. Servidora pública da RFEPCT desde 2016, ocupando o cargo de técnica administrativa de Pedagoga do Campus Darcy Assis.

A Diretora de Ensino é graduada em Letras Português e Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI-SANTIAGO) desde 2005 e especialização em Gestão e Organização da Escola, no ano de 2009,

pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Experiência profissional com a docência na Educação Básica desde 2006. Ingressou na RFEPCCT em 2015 e ocupa o cargo de Diretora de Ensino no Campus Darcy Assis desde 2017.

Além desses, considere relevante a participação de outros membros da comunidade escolar, os quais identifico como participantes privilegiados da pesquisa. Entendo que a decisão foi acertada, pois auxiliou na compreensão das informações e permitiu identificar e significar a cultura particular de um IF do RS. A etapa seguinte foi a entrega da carta de apresentação (Apêndice A) junto ao Campus Darcy Assis, visando à autorização para realização deste estudo. Apresento a seguir os instrumentos de coleta da pesquisa.

2.4 Procedimentos para obtenção das informações

Nesta seção, apresento os instrumentos para a obtenção das informações, não como manual de orientação, mas como possibilidade de utilização de diferentes recursos para estabelecer sentido às informações e potencializar a interpretação e seus significados a partir da questão norteadora de pesquisa.

Utilizei como instrumento de coleta das informações nesta etnografia crítica a observação participante, os diálogos, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas, o questionário e análise documental. Importante destacar que, segundo Silva (2009), neste tipo de pesquisa o pesquisador é o principal instrumento, haja vista sua capacidade de interpretar e traduzir o que coleta no trabalho de campo. Para Molina Neto e Molina (2002), a capacidade do investigador de estar aberto à comunicação entre os sujeitos e o contexto da pesquisa.

Conforme Negrine (2010), a observação representa um instrumento significativo da pesquisa. Desse modo, tornar-se-á significativo fundamentar o tipo de observação utilizada neste processo investigatório, levando em consideração o problema de pesquisa e os objetivos do estudo.

O observador não participa dos acontecimentos, mas sim observa e registra os acontecimentos quando ocorrem. Nesse caso, o autor destaca que a participação é passiva, sem que haja relacionamento com os atores e entende que a profundidade das observações deve ser contínua e sistemática. A observação participante deve

estabelecer uma estratégia de campo que articula a análise documental, a entrevista, a participação e a observação direta e a introspecção para a construção do relatório final, conforme aponta Negrine (2010).

A observação participante realizada por Willis (1991) colabora para sustentação metodológica desta pesquisa, pois entendo que o formato etnográfico permite a inserção e a identificação de uma cultura. Os instrumentos de coleta de informações serão capazes de registrar os significados e valores sustentados nas práticas e formas simbólicas da produção cultural analisada, como destaca o autor:

Isto é vital para os meus propósitos, na medida em que vejo o cultural, não simplesmente como um conjunto de estruturas internas transferidas (como nas noções usuais de socialização), nem como o resultado passivo da ação, de cima para baixo, da ideologia dominante (como em certos tipos de marxismo), mas, ao menos em parte, como o produto da práxis humana coletiva. (WILLIS, 1991, p. 14).

O papel do pesquisador compreende a utilização da observação participante, tendo a intencionalidade de instrumentalizar o investigador para a coleta de informações na pesquisa etnográfica. Cabe ao pesquisador perceber a realidade e as interações pessoais, estabelecer as relações necessárias entre as informações coletadas e os instrumentos aplicados ao longo da pesquisa (BOSSLE, 2008).

As observações ocorreram ao longo de aproximadamente 28 meses de trabalho de campo, nos quais estive presente semanalmente durante as aulas da disciplina de Educação Física das turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio Integrado, reuniões administrativas e pedagógicas, entrega dos boletins, evento cultural e esportivo dentro e fora da cidade sede onde está localizado o IF pesquisado para estabelecer sentido e identificação da EFI no currículo do Campus Darcy Assis. O Quadro 4 pretende apresentar os horários das aulas de Educação Física na escola e como estão distribuídos a partir da figura 6 (Apêndice D):

Quadro 4 – Horários da aula de Educação Física no Campus Darcy Assis 2018

TURMA	DIA DA SEMANA	TURNOS
101 ADM	Terça-feira	Manhã
102 ADM	Terça-feira	Manhã
101 INFO	Quinta-feira	Manhã
102 INFO	Quinta-feira	Manhã
201 ADM	Terça-feira	Tarde
202 ADM	Quinta-feira	Tarde
201 INFO	Quinta-feira	Tarde
202 INFO	Terça-feira	Tarde

Fonte: O próprio autor.

A utilização da observação participante possibilitou o entendimento do princípio que articula a interação do pesquisador com a situação estudada, ou seja, afetando-a e sendo afetado (MOLINA NETO, 2010). A observação participante permitiu estabelecer uma relação mais próxima com a escola pesquisada, com base no trabalho de campo junto aos participantes da pesquisa, ou seja, uma fluidez entre pesquisador e pesquisado.

O diário de campo consistiu no instrumento de registro do trabalho de campo desenvolvido pelo pesquisador em um processo íntimo e pessoal, ao qual são atribuídos juízos e comentários sobre o que foi observado (BOSSLE, 2003; NEGRINE, 2010). No diário de campo, o pesquisador registra todas as informações possíveis e relevantes para o estudo. Nele está inserida a negociação de acesso, o início do trabalho de campo, os primeiros contatos com a direção, supervisão, com os professores de Educação Física participantes, determinando assim os primeiros contatos com a realidade da escola participante da pesquisa (BOSSLE, 2003).

O diário de campo contém os registros da pesquisa em que as descrições se encontram detalhadas para potencializar uma análise mais eficiente (NEGRINE, 2010). Entendo que isso aconteceu a partir da descrição dos sujeitos, a reconstrução dos diálogos, descrição dos locais, dos eventos especiais, das atividades e dos comportamentos do observador (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1995; BOSSLE, 2003).

Assim, os registros do diário de campo (Apêndice G) e as entrevistas semiestruturadas (Apêndice F) foram transcritos logo após os acontecimentos, em seus mínimos detalhes. Para tanto, utilizei blocos de anotações e aparelho de MP3 para gravação dos fatos com o intuito de facilitar a análise das informações na sequência desta pesquisa (BOSSLE, 2003; BOSSLE; MOLINA NETO, 2010).

Os diálogos representaram a capacidade de traduzir a informalidade da situação do contato vivenciada entre o etnógrafo e as pessoas que tiveram algum envolvimento com o que foi investigado, em que procurei estabelecer contatos através do trabalho de campo (MEDEIROS, 2015). Os diálogos desenvolvidos nesta pesquisa foram prioritariamente para estabelecer relações com o tema do estudo. Dentro desse

contexto, me propus a dialogar com a comunidade escolar para compreender como foram articuladas as dinâmicas de interações e de seus significados, apoiado nos participantes da pesquisa (BOSSLE, 2008; BOSSLE; MOLINA NETO, 2010).

As entrevistas se constituíram na prestação de informações ou de opiniões sobre um determinado tema pelo participante da pesquisa. Representam um recurso para obter informações com os entrevistados que possibilita uma relação mais adequada com os indivíduos e maior profundidade na coleta de informações (BOGDAN; BIKLEN, 1994; NEGRINE, 2010).

Negrine (2010) avalia que a utilização da entrevista permite coletar informações no transcorrer da pesquisa diante da utilização da entrevista semiestruturada como recurso técnico deste investigador. Para Triviños (1995), a utilização da entrevista semiestruturada permite ao pesquisador oferecer todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para qualificar a investigação.

Nesse sentido, destaco que a escolha dos entrevistados levou em consideração a relevante participação de todos os envolvidos. Os participantes da pesquisa foram reconhecidos no decorrer da pesquisa de campo, permitindo uma grande capacidade de compreensão da cultura pesquisada (TRIVIÑOS, 1995; NEGRINE, 2010).

Na análise de documentos, busquei identificar as informações factuais segundo as questões de pesquisa, pautadas na perspectiva de uma abordagem de dados qualitativos (BOSSLE; MOLINA NETO, 2010; CELLARD, 2012). A análise documental representa uma abordagem metodológica de coleta de informações que evidenciam algumas possibilidades de interações que se apresentam durante a pesquisa. Os documentos são identificados em dois grandes grupos, os públicos e os privados. O primeiro grupo apresenta os documentos públicos, como arquivos governamentais, onde se inserem os documentos escolares e municipais. O segundo trata de arquivos privados, principalmente, os documentos pessoais que reúnem diários, correspondência, documentos de família e outros (CELLARD, 2012).

Inserido na perspectiva crítica proposta neste trabalho, sustento a ideia de Cellard (2012), o qual propõe que seja feita uma análise preliminar crítica dos documentos, pois considera prudente avaliar os documentos sob esses aspectos e

destaca que nessa análise inicial sejam consideradas cinco dimensões: a) O Contexto; b) O autor ou os autores; c) A autenticidade e a confiabilidade do texto; d) A natureza do texto e; e) Os conceitos-chave e a lógica do texto.

Para Cellard (2012), a qualidade e a validade de uma pesquisa são estabelecidas pela riqueza de informações, diversidade das fontes utilizadas, colaboração dos participantes, profundidade teórica da pesquisa e análise, inseridas na perspectiva crítica proposta pelo pesquisador. Apresento a seguir o Quadro 5, com os documentos analisados nesta pesquisa:

Quadro 5 – Documentos analisados

DOCUMENTOS	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ANO
PPI	http://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014971544710501_-_versao_final.pdf	2011
Política de Ações Afirmativas do IFRS	http://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf	2014
Regimento Geral do IFRS	http://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento_Geral_IFRS.pdf	2015
Organização Didática	http://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017030174734483od_versao_out_2016_dir_dev_estud_2_a.pdf	2016
Calendário Acadêmico	http://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201773114322492017-07-13_-_calendario_academico_2017.pdf	2017
Calendário Acadêmico	http://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017108214420948resolucao_27-2017.pdf	2018
Calendário Acadêmico	https://ifrs.edu.br/osorio/wp-content/uploads/sites/9/2019/06/Calendario-Academico-Os%C3%B3rio-terceira-altera%C3%A7%C3%A3o-27.06.2019-1.pdf	2019

Fonte: O próprio autor.

Ao longo da pesquisa, tratei de analisar documentos de caráter legal, formados por leis, resoluções e portarias, além de documentos mais técnicos, como editais, relatórios de propostas governamentais, informações sobre processos de avaliações institucionais.

No que se trata da análise de documentos, conforme argumenta Willis (1991), a profundidade e a interpretação da etnografia crítica potencializaram a compreensão da cultura através da noção de penetração e limitação. Em que o autor afirma que:

“Penetração” designa impulsos no interior de uma forma cultural dirigidos à compreensão das condições de existência de seus membros e de suas posições no interior do todo social, de uma forma não centrada, não essencialista ou individualista. “Limitação” designa aqueles bloqueios, digressões e efeitos ideológicos que confundem e dificultam o desenvolvimento pleno e a expressão desses impulsos. O termo um tanto

canhestro, mas rigorosamente exato, “penetração parcial”, designa a interação desses dois termos numa cultura concreta. A etnografia descreve o campo de jogo no qual os impulsos e limitações se combinam, mas ela não pode isolá-los teoricamente ou mostrá-los de forma separada. (WILLIS, 1991, p. 151).

Após realizar um trabalho de campo denso e compilar as informações para análise, foi necessário triangular as informações para levantar particularidades e elementos comuns que são compartilhados entre os participantes da pesquisa. Isso proporcionou a capacidade de descrever, explicar e compreender o foco de estudo, considerando os métodos de exploração do problema de pesquisa, legitimando a reconstrução das ações e interações dos atores sociais, segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento e sua lógica (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS 1995; MOLINA NETO, 1996b; BOSSLE, 2003; ROCHA, 2014).

Da etnografia realizada na dissertação de mestrado para a etnografia crítica realizada nesta Tese de Doutorado, pude compreender que os procedimentos adotados para obtenção da informação não são simplesmente instrumentos. Minha afirmação significa um entendimento sobre como o trabalho de campo se desenvolve e as necessidades de reconhecimento sobre como acessar as informações vão se revelando, aos poucos. Dessa forma, a superação da racionalidade instrumentalizada passa pela sensibilidade de viver o trabalho de campo de acordo com o esforço intelectual de interpretar a cultura escolar compartilhada.

2.5 A Validez Interpretativa da Etnografia Crítica

A seção da validade interpretativa trata de apresentar os elementos teóricos e práticos que constituíram a pesquisa etnográfica crítica e lhe confere validade interpretativa, demonstrando como, por quem, para quem e por que optei em seguir essa direção e não outra. Este é um dos subsídios que permitem o reposicionamento da pesquisa qualitativa, neste caso a partir da etnografia crítica.

O procedimento de coleta levou em consideração os registros detalhadamente descritos que proporcionaram uma análise crítica e reflexiva, segundo o cotidiano da escola. A análise crítica e reflexiva tratará de incluir as anotações pessoais do investigador, contendo suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões e dúvidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS 1995). A análise e a

interpretação das informações foram realizadas ao longo da pesquisa através de leituras sistêmicas que permitiram constantes reflexões sobre os registros das observações, diários de campo, diálogos, entrevistas, questionários e análise de documentos.

Retomando o princípio proposto por Denzin e Lincon (2006) de que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento de análise. Apresento, através da organização das informações coletadas no campo, um bloco interpretativo de análises, apoiado cientificamente na validade interpretativa sustentada na fidelidade das informações que são constituídas no âmbito interno e externo de modo a obter credibilidade, a partir do material produzido na análise e interpretação das informações recolhidas no trabalho de campo (MOLINA NETO, 2010).

Para o autor, no que se trata do âmbito externo da validade interpretativa, faz-se necessária a avaliação de outra pessoa, para que avalie a coerência interna e se possui relação de adequação e causalidade entre a coleta de informações e as posições apresentadas. Para a validade interna, o aporte teórico apresentado no marco teórico da pesquisa deve sustentar o estudo e promover articulação entre as interpretações e análises que emergirem do trabalho de campo, promovendo validade teórica (BOSSLE, 2008; BOSSLE; MOLINA NETO, 2010; MOLINA NETO, 2010).

Com base nos autores supracitados, diferentes níveis de validade etnográfica, tais como a validade descritiva, interpretativa e teórica, podem ser utilizados em pesquisas etnográficas. Entretanto, neste trabalho foram estabelecidos dois níveis de validade interpretativa. O primeiro se fundamentou na leitura das transcrições das entrevistas na íntegra, pelos sujeitos da pesquisa e os participantes privilegiados entrevistados, em que se respeitará a linguagem dos participantes. O contato com este tipo de material provocou algumas surpresas e comentários sobre a diferença entre o que se pensa e fala e o que escuta e pensa, potencializado com os vícios de linguagem coloquial. Assim, após a transcrição, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de ler o material, corrigir o que era necessário e complementar um pensamento ou ideia que não tenha ficado claro. A validade das informações obtidas no trabalho de campo com as referências bibliográficas, minhas impressões, interpretações, por fim, as transcrições foram validadas, respeitando os preceitos éticos propostos na pesquisa (MEDEIROS, 2015).

O segundo nível de validade contempla o âmbito externo proposto pelos autores supracitados, no qual o presente estudo foi disponibilizado para leitura e análise de um Professor de EFI formado com mais de 30 anos de docência na Educação Básica e 16 anos no Ensino Superior, portanto, com larga experiência na prática docente, proferindo assim coerência interna ao estudo.

A técnica de triangulação das informações utilizada foi aquela em que Triviños (1995) afirma que “a triangulação das informações coletadas tem por objetivo fundamental contemplar a máxima descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. A triangulação das informações teve como finalidade garantir a confiabilidade e adequação das informações coletadas segundo as proposições apresentadas nesta etnografia crítica (BOSSLE, 2003).

Compreendendo que o presente estudo se localiza como pesquisa em ciências humanas e sociais em que pautei os cuidados éticos na pesquisa sustentado na resolução n.º 510/16 (BRASIL, 2016a), que, conforme o Capítulo I, Artigo 2º, item XVI, trata de pesquisa em ciências sociais e humanas, diz que:

[...] aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção. (BRASIL, 2016a).

Compartilho da afirmação de Palmas (2017), que, independentemente da área de formação, a pesquisa que contemplar as condições acima citadas deverá ser analisada com base na resolução 510/16 (BRASIL, 2016a).

Após localizar conceitualmente a pesquisa, foi elaborada e apresentada a Carta de Apresentação (Apêndice A; Anexo I), o Termo de Anuência (Apêndice B; Anexo B) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C; Anexos C, D, E). No dia 13 de novembro de 2017, apresentei ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Darcy Assis, os referidos documentos à Prof. Letícia. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pelo PEFI1 no dia 16 de novembro de 2017 (Anexo C), pelo PEFI2 no dia 10 de abril de 2018 (Anexo D) e pelo PEFI3 no dia 16 de maio de 2019 (Anexo E) e a Carta de Anuência assinada pelo Diretor-geral no dia 07 de junho de 2019 (Anexo B).

Cabe ressaltar que, encharcado e fundamentado na perspectiva teórica da etnografia crítica como pesquisa qualitativa, compreendo que o trabalho de campo não se encerra com a formalidade documental, mas sim com o afastamento contínuo e gradual do campo. Nesse sentido, reconheço que o Instituto Federal pesquisado é capaz de promover constantemente novos elementos para a coleta de informações que produzem sentido e reforçam as análises que seguirão logo mais adiante.

Na Carta de Apresentação, solicitei a permissão para a coleta de informações para fins de aproveitamento no desenvolvimento da tese de doutorado. O Termo de Anuência representa o documento que confere legitimidade à realização da pesquisa por parte da instituição de ensino. Por fim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que constam o tema e o objetivo geral da pesquisa e como o participante poderá participar. Ainda, foi explicado aos mesmos que poderão optar por não participar (se assim o desejassem), ou (no caso de participarem) que suas identidades não seriam reveladas e que as informações prestadas poderiam ser utilizadas somente para fins científicos, como determina a Resolução nº 510, de abril de 2016 (BRASIL, 2016a).

Desse modo, com o desenrolar da etnografia crítica, passei a reconhecê-la, como afirma Quantz (1992), através de uma forma de projeto empírico associada a um discurso crítico. Para tanto, o pesquisador precisa se valer do método de campo para representar a cultura, a consciência e as experiências vividas de um grupo particular de indivíduos que passam por relações de dominação e poder.

Quantz (1992) considerada uma etnografia crítica aquela que promove diálogos críticos que transcendam métodos ou técnicas de pesquisa. Para o autor, o método se encontra integrado à teoria e vice-versa, relacionando as culturas marginalizadas em uma estrutura social, política, econômica e cultural.

Os etnógrafos críticos devem buscar uma prática transformadora concreta a partir da responsabilidade ética para além da transformação da história de forma ampla e geral, mas para a transformação da história particular e concreta dos participantes da pesquisa (QUANTZ, 1992).

Nesse sentido, Geertz (2015) compreende que a cultura de um povo é representada por um conjunto de textos em que o pesquisador tenta ler, interpretar “sobre os ombros daqueles a quem pertence”. (p. 212). O autor não considera simples

esse empreendimento, porém entende ser uma forma significativa de dizer algo representativo, que busca superar fórmulas redutivas.

Outros autores, como Apple, Au e Gandin (2011), acrescentam ao que foi apresentado o pesquisador crítico que reposiciona o sujeito a partir das lentes daqueles que estão à margem ou são considerados subalternos. Pois os princípios da educação crítica dizem respeito ao reposicionamento que trata de práticas políticas e culturais que exigem da pesquisa e do pesquisador uma reestruturação.

Compartilho da proposta dos autores Apple, Au e Gandin (2011), que apresentam oito tarefas nas quais a análise crítica em educação deve se pautar:

1. Promover visibilidade às relações de exploração e dominação.
2. Analisar e interpretar criticamente as realidades atuais a partir de um modelo conceitual/político com ênfase contra-hegemônica.
3. Servir de secretário dos grupos sociais subalternos a partir de descrições críticas densas das práticas escolares.
4. A educação contra-hegemônica não trata de negar o conhecimento das elites, mas compreender como agem, como interferem e como podem ser utilizadas para reconstruir o seu conteúdo de forma progressista e social a partir dos interesses dos subalternos.
5. Manter viva a tradição do trabalho radical em contraponto aos ataques sofridos pela educação, por exemplo, mesmo que os ataques tenham dificultado a legitimidade acadêmica e social dos indivíduos. A manutenção do trabalho radical significa manter vivos sonhos, utopias e o debate crítico das “reformas não reformistas”¹⁰.
6. Manter a tradição do trabalho radical exige crítica constante, sem deixar de apoiá-la, mas quando for necessário questionar que se faça, questionando para quem, como e de que forma elas podem ser disponibilizadas?
7. Educadores críticos devem agir em consonância com os movimentos sociais, ou seja, se tornar um intelectual orgânico posicionado e atuante nas lutas em prol de um futuro humanista.

¹⁰ Grifo dos autores Apple, Au e Gandin (2011).

8. Fazer uso da posição privilegiada de acadêmico e, de forma ativa, abrir espaços para quem ainda não está lá.

Antecipo, neste momento, que irei me afiliar às oito tarefas do educador crítico propostas por Apple, Au e Gandin (2011), no sentido de orientar as interpretações da análise e considerações finais da pesquisa.

Buscando, constantemente, promover sentido ao que os autores Quantz (1992), Geertz (2015) e Apple, Au e Gandin (2011) compreendem sobre a etnografia crítica, trato de descrever o meu trabalho de campo em um Instituto Federal do Rio Grande do Sul, a partir da minha perspectiva particular, ou seja, evidenciando as particularidades vivenciadas pelo pesquisar no campo, propriamente dito para promover significado à pesquisa.

Assim, ao dirigir-me para o Instituto Federal Campus Darcy Assis, a fim de iniciar a minha etnografia crítica, estou ansioso e repleto de dúvidas e indagações, tais como: Como a Educação Física se organiza? Como os professores de Educação Física fazem para posicionar a EFI no currículo desse Instituto Federal? Como a Educação Física se encontra posicionada no currículo do IF? Como o conhecimento da EFI é desenvolvido no Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal?

A seguir, trato de apresentar outro fragmento do marco teórico da pesquisa fundamentado nos documentos legais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como em autores que orientaram a conceitualização do projeto de Instituto Federal no Brasil. Os Estudos Educacionais Críticos em Apple (1995, 2001, 2002, 2006), além do currículo em Sacristán (2000) e Santomé (2013).

2.6 Análise Documental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

No sentido de posicionar os preceitos teóricos que orientam os Institutos Federais espalhados pelo Brasil, trato de apresentar alguns documentos oficiais suleadores que regem essas instituições de ensino, assim como alguns teóricos de referências para os próprios documentos, os quais selecionei para analisar. Os documentos que compõem esta Análise Documental são: Estatuto do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) (IFRS, 2017c), Regimento Geral do IFRS (IFRS, 2017b),

Organização Didática (IFRS, 2015), Ações afirmativas do IFRS (SONZA; SALTON; STRAPAZZON, 2015) e as Políticas de Ações Afirmativas do IFRS (2014a).

Contudo, destaco que a ordem de elaboração dos documentos segue a seguinte sequência: Lei 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008), Estatuto do IFRS (IFRS, 2017c), Regimento Geral do IFRS (IFRS, 2017b), Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS 2014-2018 (IFRS, 2014b), Projeto Pedagógico Institucional (IFRS, 2011), Organização Didática (2015), Políticas de Ações Afirmativas (2014a) e as Ações Afirmativas do IFRS (SONZA; SALTON; STRAPAZZON, 2015).

Apresento essa sequência de referências para evidenciar e justificar a escolha dos documentos oficiais que orientam a etnografia crítica. Então, a escolha dos documentos não foi aleatória, mas sim estabelecida a partir da leitura desse material, no sentido de verificar a centralidade de cada documento para análise da pesquisa. Compreendo que a sequência de documentos apresentados constitui parte significativa que orientam o currículo do Instituto Federal do Rio Grande do Sul e de seu Campus, porém para a análise documental deste estudo foram selecionados os documentos referidos anteriormente.

De forma prévia, saliento que há invisibilidade ou inexistência de documentos oficiais que orientem o currículo do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, conseqüentemente, do Campus Darcy Assis, sobre o ensino da Educação Física. Conforme pude evidenciar no trabalho de campo, os documentos oficiais específicos da EFI que emergiram na pesquisa foram o Plano de Ensino do PEFI2 (Anexo F) e os Regulamentos Geral e Específico dos Jogos dos Institutos Federais (IFRS, 2018b, 2018c). Contudo, estes dois últimos documentos oficiais me fazem pensar se são os documentos oficiais que orientam o ensino da EFI no currículo de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Em diálogo realizado com o PEFI2, no dia três de julho de 2018, questionei sobre como o conteúdo de EFI era selecionado e quais eram os documentos orientadores do componente curricular. O PEFI2 afirmou que os componentes curriculares tinham autonomia para definir os conteúdos e a forma de trabalho, conforme a área de conhecimento.

Na época, vivíamos um momento de transição do currículo nacional, então perguntei se utilizava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)¹¹, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹² ou alguma abordagem teórica particular. Respondeu dizendo que utilizava os PCN's, pois não havia documentos orientadores para a Educação Física no Campus Darcy Assis e nos documentos oficiais de um IF do Rio Grande do Sul e que a BNCC não seria um documento orientador para os Institutos Federais por dois motivos, o primeiro é que como documento oficial não contempla as diretrizes legais para os IFs e segundo por motivos ideológicos, por compreender que o coletivo docente dos IFs não aceitaria um documento construído de forma verticalizada (*Diário de campo, 03/7/2018*).

Após o diálogo com o PEFI2, fui realizar um levantamento nos documentos oficiais do Campus Darcy Assis e de um IF do Rio Grande do Sul e pude identificar que não há documentos específicos que orientem os diferentes componentes curriculares ou de qualquer menção a estes. Destaco que não se trata de compreender que haja a necessidade de um documento orientador específico para cada área do conhecimento, pois compreendo que o PPI (IFRS, 2011), a Organização Didática (IFRS, 2015), as Políticas de Ações Afirmativas (IFRS, 2014a) e as Ações Afirmativas do IFRS (SONZA; SALTON; STRAPAZZON, 2015) parecem dar conta das demandas pedagógicas e didáticas ofertadas pelo Campus Darcy Assis.

Contudo, parece haver uma fragilizada relação no que se refere à apropriação, discussão e debate sobre os documentos acima referidos. Assim como quais são as formas como os documentos oficiais podem auxiliar na orientação e elaboração de outros documentos que promovam sentido as práticas de ensino da EFI e que possam promover conhecimentos, sem desconsiderar as particularidades da cultura.

Assim, os IFs foram criados pela Lei nº 11.892, de 29/01/2008 (BRASIL, 2008) que instituiu 38 Institutos Federais no país. Atuando em todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica (ensino técnico, ensino médio integrado e cursos superiores de licenciatura e tecnologia), os IFs foram estruturados a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e as Escolas Técnicas

¹¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais emergem da necessidade de um referencial de qualidade para educação no Ensino Fundamental para o País, exigido pela legislação vigente, ou seja, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1997).

¹² A BNCC é um documento normativo que define o que os estudantes devem aprender durante o processo formativo na Educação Básica (BNCC, 2018).

Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais. O projeto também transformou as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDS) em campus dos institutos (IFRS, 2017b, 2017c).

No Estado, foram criados três Institutos: Farroupilha (IFFar), Sul-Riograndense (IFSul) e Rio Grande do Sul (IFRS). Com sede da reitoria em Bento Gonçalves, o IFRS possui 12 campus. Compõem o IFRS o campus Bento Gonçalves, onde também está a reitoria, campus Porto Alegre, Rio Grande, Erechim, Caxias do Sul, Restinga, Canoas, Farroupilha, Feliz, Sertão, Ibirubá, mais os campus em implantação: Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A instituição tem como premissa promover a educação técnica e de nível superior, ofertando à população ensino público gratuito e de qualidade (IFRS, 2017b, 2017c).

O Campus, *lócus* da pesquisa, atende toda a região do Litoral Norte, composta por 23 municípios, que somam mais de 300 mil habitantes. Seu objetivo é promover educação científica, tecnológica e humanística de qualidade, visando à formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes, competentes técnica e eticamente, comprometidos efetivamente com as transformações sociais, políticas, culturais e ambientais (IFRS, 2017b, 2017c).

Por se tratar de uma etnografia crítica, entendo que seja significativo apontar as expectativas do que se aguarda na composição do currículo dos IFs. Considero significativo compreender e evidenciar as políticas públicas que surgiram em discussão coletiva proposta pela Reitoria do Campus Bento Gonçalves, que deram origem às Políticas de Ações afirmativas do IFRS, que caracterizam as ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão (IFRS, 2014a; SONZA; SALTON; STRAPAZZON, 2015).

No sentido de democratizar e tornar a escola pública mais justa, fica evidente que a Resolução nº 022 se refere à Política de Ações Afirmativas do IFRS (2014a), aprovada pelo seu Conselho Superior, em fevereiro de 2014, que trata nas Disposições Gerais o seguinte:

Art. 1º Fica instituída a Política de Ações Afirmativas do IFRS, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos.

§ 1º Esta política propõe medidas especiais para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto,

prioritariamente para pretos, pardos, indígenas, pessoas com necessidades educacionais específicas, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas. (IFRS, 2014a, p. 2)

Julgo que os princípios apontados no Art. 2º da resolução nº 022/14 (IFRS, 2014a) são de fundamental importância para orientar o ensino de qualidade dos IFs, no que se refere às Ações Afirmativas do IFRS (SONZA; SALTON; STRAPAZZON, 2015, p. 11), como apresento na íntegra a seguir:

- I – direito à educação pública, laica, gratuita e de qualidade;
- II – igualdade de condições ao acesso, à permanência e ao êxito no percurso formativo;
- III – articulação entre as práticas educacionais, o trabalho e as práticas sociais;
- IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, as ciências e o saber;
- V – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VI – respeito à liberdade;
- VII – universalização da educação inclusiva;
- VIII – garantia dos valores éticos e humanísticos;
- IX – convívio e respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais;
- X – promoção da autonomia, participação política e emancipação das juventudes, conforme Lei nº 12.852/2013.

Nesse alinhamento, Pacheco (2011) afirma que os IFs têm o compromisso de intervirem em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. As ações afirmativas estabelecidas na resolução 022/14, art. 2º, vão ao encontro da intervenção proposta pelo autor, promovendo desenvolvimento local e regional, muito além da compreensão de uma educação profissional e tecnológica instrumentalizadora, tendo como função:

[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (PACHECO, 2011, p. 4)

Nesse sentido, Eliezer Pacheco (2011) destaca que a implementação dos IFs está diretamente relacionada com as políticas públicas vigentes para a educação

profissional. Para o autor, esse processo em curso reafirma que a formação humana, cidadã, precede a qualificação para o labor, condicionado ao compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento, conforme descreve:

Assim, a concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual. (PACHECO, 2011, p. 16)

Para Pacheco (2011), os IFs devem apresentar uma proposta singular de organização e gestão, para o diálogo com as realidades regionais onde estão inseridos, promovendo sentido com o global capaz de gerar respostas às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, a partir de filosofia, conceitos e tecnologias educacionais próprias que devem representar o desafio de um novo caminho na produção e democratização do conhecimento.

A Resolução nº 022, que estabelece as Ações Afirmativas, se constitui no documento que orienta para as formas de acesso no âmbito do Instituto a todos os níveis de ensino. A perspectiva de democratização da escola pública, nesse documento se torna latente quando abordada, no Capítulo I, no que se refere o Objetivo Geral:

Art. 4º Promover Ações Afirmativas no IFRS, mediante programas específicos, com vistas à construção de uma instituição inclusiva, permeada por valores democráticos e pelo respeito à diferença e à diversidade. (IFRS, 2014a, p. 3)

O documento orienta sobre a permanência e o êxito no IFRS na oferta de diferentes recursos humanos, materiais, tecnológicos, acesso a programas de capacitação, apoio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, entre outros. No penúltimo item, o documento trata “Da Composição e Atribuição da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Política de Ações Afirmativas do IFRS”, que indica como a Comissão de Acompanhamento e Avaliação deve estabelecer subsídios para o seu acompanhamento e avaliação, tornando, assim, as ações institucionais mais significativas. Por fim, apresenta as Disposições

Finais, que determinam que as avaliações realizadas pela comissão devem ser enviadas à Comissão Própria de Avaliação (CPA).

O Regimento Geral do IFRS tem por objetivo geral estabelecer o conjunto de diretrizes que orientam a organização das atividades comuns dos diferentes órgãos e serviços que integram a estrutura organizacional em seus planos administrativos e acadêmicos (IFRS, 2017b). Este documento relata nos Artigos 57 e 58 que:

Art. 57. As ações de ensino compreendem os processos formativos da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, em articulação com a pesquisa e a extensão, com vistas à formação de cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia.

Art. 58. As políticas de ensino são definidas em regulamentação própria pela Pró-reitoria de Ensino e aprovados pelo Conselho Superior. (IFRS, 2017b, p, 20)

O Regimento Geral do IFRS é o documento que define as instâncias superiores que regulamentam e aprovam as decisões referentes ao Ensino, Pesquisa e Extensão que envolvem toda a comunidade escolar, tais como: comunidade acadêmica, recursos materiais e humanos, regime disciplinar, disposições gerais e transitórias.

No que se trata da orientação e organização didática e pedagógica, a Resolução nº 046, de 2015, e posteriormente alterada pela Resolução nº 071, de 2016, apresenta a Organização Didática do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que dispõe sobre as normas e procedimentos acadêmicos dos cursos em seus diferentes níveis, formas e modalidades.

Considerando os Institutos Federais uma referência para cursos técnicos de nível médio e para formação no Ensino Médio, devido à qualificação da formação continuada do corpo docente, além da excelente estrutura física do campus dos IFs. Compreendo que estamos diante de uma possibilidade de desenvolvimento da Educação Física no EM capaz de promover sentido às aprendizagens a partir da cultura corporal de movimento, teoricamente sustentado em Kunz (2012), Coletivo de Autores (2012) e Pich (2014), articulada a um currículo crítico e reflexivo capaz de identificar as relações de poder econômico, social e cultural.

Orientado por perspectiva crítica de ensino da Educação Física escolar a partir de uma prática transformadora, compreendo que o ensino da EFIE, como componente curricular, possui função pedagógica educacional relevante ao processo de ensino e aprendizagem na escola. Nesse sentido, concordo com os apontamentos de Kunz

(2012) da necessidade de resgatar questões prioritárias sobre o ensino da EFIE, tais como: o “por que” e o “para quem” ensinar, ou seja, quais as competências são propostas na escola e como os estudantes se apropriam desse conhecimento.

Para tal, Kunz (2012) compreende que o ensino de EFIE deve estar orientado por uma concepção de ensino pautado pela problematização, em que os estudantes desenvolvam a capacidade de agir de forma autônoma, sendo o professor o mediador desse processo e reconheça o estudante como sujeito que manifesta diferentes intenções e interesses na prática de movimento e jogos.

Compartilho da afirmação de Gariglio (2001) de que a Educação Física, no currículo dos cursos profissionalizantes das escolas técnicas federais, pode dar importantes contribuições para uma nova relação com as questões que envolvem os conhecimentos da Educação Física, pois são considerados centros de excelência. Compreendo que o lugar temporal de onde o autor escreve é diferente deste, ou seja, o autor relata elementos da pesquisa desenvolvida no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), anterior à criação dos IFs. Porém os CEFET's serviram de referência para a construção de uma perspectiva progressista de ensino das escolas técnicas, superando uma ideia de ensino fragmentado, ofertado de forma compartimentada.

Compreendo que a afirmação de Gariglio (2001) não perde validade, pois ambos os projetos tiveram ou têm como meta desenvolver um ensino de excelência. De qualquer forma, vale questionar e refletir sobre: “A quem servem esses centros de excelência?”, “Quem são os estudantes que têm acesso a esse conhecimento produzido?” e “Quais os conhecimentos produzidos nesses centros de excelência?”. Não se trata de responder nesta etnografia crítica tais questões, contudo, este estudo contribuirá para algumas reflexões futuras e que, provavelmente, convirjam para essas questões.

3 TEMAS E REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A ANÁLISE

“A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.” (Apple, p. 53. 2001).

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que orientou a descrição, interpretação e compreensão do fenômeno de estudo – currículo e EFI em um Instituto Federal. Relembro que a concepção que orienta esta etnografia crítica se encontra fundamentada na perspectiva crítica dos estudos educacionais, críticas, etnografia crítica, pedagogia crítica que bebem da fonte dos teóricos da Escola de Frankfurt. Para Gallo (2014), essas teorias críticas da educação estão sustentadas na perspectiva dialética com intencionalidade de explicar as relações entre a sociedade e a educação, procurando delinear as vias de ação pedagógica que estabeleçam sentido na contribuição de um processo global de transformação da sociedade.

Destarte, a significativa influência da Pedagogia Crítica de orientação Freiriana na América Latina, que sustentou algumas das abordagens da Educação Física e, felizmente, continua a inspirar a construção de trabalhos acadêmicos científicos em diversas áreas. Entendo a Pedagogia Crítica a partir da orientação de Paulo Freire, pois pensadores como Peter McLaren (1997), Henry Giroux (1997) e Michael Apple (1998) localizaram os estudos de Paulo Freire e a denominaram Pedagogia Crítica.

Para Pérez-Gómez (2001), a escola impõe determinados modos de conduta, pensamentos e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independente das mudanças radicais que ocorrem ao seu redor. Para o autor, a escola que conhecemos é praticamente inalterável e igual a si mesma há muitas décadas, exceto quando corresponde à cultura moderna.

Nesse sentido, segue as tendências das exigências e das demandas sociais, respondendo aos padrões e valores da sociedade moderna, em que a escola reforça essa perspectiva ao afirmar que as forças sociais não chegam a entrar na escola e nem promovem mudanças educativas na instituição escolar, pois os propósitos estão

centrados nas preocupações econômicas da sociedade neoliberal (PÉREZ-GÓMEZ, 2001).

Contudo, Apple (2002) compreende que a escola é capaz de produzir conhecimentos complexos para além da função de reprodução, como segue:

Pois as escolas não são “meramente” instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, seja no currículo formal ou no currículo oculto, é absorvida, não intervindo aí classe (ou raça ou gênero) dominada das mensagens sociais dominantes. Qualquer um que tenha ensinado em escolas de classe trabalhadora, ou escolas localizadas nas periferias, sabe que não é assim que as coisas se passam. O que é mais provável que ocorra é a reinterpretação por parte do estudante, ou, na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial, e muitas vezes a rejeição pura e simples dos significados intencionais e não intencionais das escolas. Obviamente, as escolas precisam ser vistas de uma forma muito mais complexa do que apenas através da simples reprodução. (p. 30-31).

Compreendo que os autores supracitados compartilham das ideias de Apple (2002), sobre como a escola produz significados que são compartilhados a partir de uma cultura particular e sua complexa relação social, cultura, econômica e política.

Compartilho das afirmações dos autores e entendo que as escolas se mantêm intactas na sua perspectiva Didática e Metodológica do ensino escolar, sem considerar os avanços exigidos pelo momento contemporâneo, exceto no que diz respeito às necessidades momentâneas da sociedade moderna, em que seus interesses parecem estar centrados no que Bauman (1999a, 2001, 2008) chamou de sociedade de consumo. Mais adiante apresento as características de uma sociedade de consumo, por Bauman (1999a, 2001, 2008), em tempos de pandemia.

A localização do currículo na perspectiva dos estudos educacionais críticos com sustentação teórica na produção de Michael Apple representa a sustentação teórica deste estudo, que e propôs analisar criticamente o posicionamento da EFI no currículo do EMI de um Campus do IFRS. Para Apple (2006), as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos de poder que se mantém e que constantemente é confrontado.

Entendo que o autor Michael Apple (2006), em seus estudos, busca compreender as complexas conexões entre conhecimento, ensino e poder no campo

da educação. Para o autor, há um conjunto real de relações entre quem tem poder econômico, político e cultural na sociedade. Porém, quem e como organiza? Quem e como avalia a educação? Tais questões precisam ser compreendidas com a intenção de desenvolver uma educação comprometida, responsável e transformadora dos contextos sociais desiguais e injustos.

Nesse item, pretendo localizar o currículo a partir dos estudos educacionais críticos, pois pretendo compreender as implicações da lógica de mercado no conhecimento da Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal do RS. Desse modo, faz-se necessário conceituar o Currículo na perspectiva da teoria crítica, sustentado em autores como: Michael Apple, Jurjo Torres Santomé, José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, José Augusto Pacheco e Boaventura de Sousa Santos.

Minha intenção é apresentar um conjunto de ideias articuladas em diferentes autores que possam localizar o conceito de currículo, sendo o mesmo capaz de possibilitar aproximações significativas com a área da Educação Física para o Ensino Médio em um Instituto Federal do RS.

O conceito de currículo, segundo do dicionário Michaelis (MELHORAMENTOS, 2013), é o ato de correr, corrida, curso; pequena carreira, atalho; programação de um curso; conjunto de matérias incluídas em um curso de uma escola, de uma faculdade etc.; documento no qual se incluem dados pessoais, educacionais e profissionais e cargos anteriores de quem se candidata a um emprego, a um curso de pós-graduação etc.; *curriculum vitae*. A etimologia da palavra vem do latim *curriculum*.

Esse conceito de currículo se sustenta na ideia de que os cursos são idealizados considerando um conjunto de matérias que sustentam suas disciplinas. Entendo que esses são elementos que constituem um todo maior, que devem ser respeitados e considerados de forma prévia, tais como a cultura e a sociedade, como descrevo a seguir.

Sacristán (2013) sustenta teoricamente o conceito de currículo a partir do discurso sobre a educação que denomina e estabelece a realidade existente e importante aos sistemas educacionais, ou seja, o currículo costuma ser concebido com poder de inclusão que nos permite fazer dele um instrumento essencial de falar, discutir e contrastar novas visões sobre educação que acreditamos ser a realidade da

educação, assim como consideramos que o seu valor no passado é essencial para imaginar o futuro. Nesse sentido, o autor compartilha que seja uma metodologia mais apropriada para desenvolver a aprendizagem dos estudantes. O currículo dá forma à educação. Portanto, Sacristán (2013) estabelece forma ao sistema de educação em que vivemos. Contudo, as práticas dominantes condicionam o currículo a um mero ordenador de conteúdos.

Para Giroux (1997), o modelo do conhecimento curricular dominante é tratado como o domínio dos fatos objetivos, ou seja, o conhecimento se dá no sentido externo ao indivíduo e de modo imposto, sem ser questionado, analisado e negociado, passando a ser administrado e dominado. Em contraponto a esse modelo curricular identificado por Henry Giroux no ambiente educacional, Sacristán (2000) reconhece o currículo a partir de uma opção cultural em que o currículo deve analisar e descobrir os valores que orientam a cultura a partir das opções implícitas que se propõem a esclarecer no campo em que se desenvolvem, repleto de práticas variadas que promovem sentido a uma construção e análise crítica que o pensamento pedagógico dominante tem evitado.

Desse modo, o modelo curricular desenvolvido na escola me parece estar sustentado na prática esportiva hegemônica, reprodutora de uma lógica que vem sendo criticada desde 1992, com a publicação dos livros de Elenor Kunz (2012) e o Coletivo de Autores (2012), em que o movimento renovador¹³ se propôs a crítica ao modelo sustentado na prática esportiva, nesse período. Porém, outros estudos continuam demonstrando que o ensino de determinados conteúdos, como o esporte, na Educação Física escolar, continuam centrais e por vezes os únicos, no sentido do ensino da monocultura do esporte (ARAÚJO, 2016; ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017; CUNHA *et al.*, 2017; ARAÚJO *et al.*, 2018; MEDEIROS *et al.*, 2018; ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2018; BOSSLE, 2019; MEDEIROS; BOSSLE; BOSSLE, 2019) só para citar alguns do grupo DIMEEF. Giroux (1997) retrata que o campo curricular tem manifestado práticas que apoiam o *status quo*, gerando influência decisiva na aprendizagem no campo educacional, legitimando certas formas de conhecimento e interesses culturais hegemônicos.

¹³ Machado e Bracht (2016) afirmam que no campo da Educação Física na década de 1980 foi marcada pelo surgimento de um conjunto de produções e debates que ficou conhecido como Movimento Renovador da EFI. Movimento que redireciona os pressupostos orientadores da EFI, principalmente no que se refere a Educação Física escolar.

Considerando que a escola representa o local de conflito e de disputa pelo currículo e que o mesmo reflete o produto dessa disputa, entendo que os tensionamentos convergem com a ideia de integração curricular proposta por Pacheco (2003), na qual a integração curricular serve como parâmetro das políticas curriculares, pois permite fazer a interligação do currículo formal, na perspectiva das decisões documentais que regem a educação em diferentes instâncias, com o currículo informal, representado pelas interações e relações que não estão previstas oficialmente.

Os conflitos ocasionados pela disputa do currículo são inerentes à educação a partir das decisões políticas curriculares. Torna-se significativo considerar que as políticas curriculares na escola adotam proporções significativas, pois a tomada de decisões não fica circunscrita à administração escolar, pois professores, estudantes, pais e outros que constituem a comunidade escolar também atuam no contexto curricular (PACHECO, 2003).

Compreendo a complexidade dos interesses que tencionam a construção de um currículo crítico reflexivo que se proponha a dialogar com seus pares, questionando e promovendo debates em prol de um currículo dialético relacionado ao conhecimento escolar em meio às relações sociais existentes, promovendo a formação da identidade social daquela comunidade escolar.

Para Sacristán (2000), o currículo se refere a uma realidade prévia estabelecida, partindo de comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos repletos de pressupostos, tais como: teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores e outros que estabelecem condições à teorização sobre o currículo. Nessa perspectiva, cabe ressaltar a complexidade do currículo no sentido de ordenar os significados para sistematizar o tratamento do currículo.

Sacristán (2000), após realizar uma análise sistemática sobre a produção acadêmica na área sociológica sobre o currículo, apresenta uma proposta de reconhecimento do currículo organizado em cinco âmbitos formalmente diferenciados: 1) As especificidades da relação social entre escola e sociedade; 2) O projeto educativo elaborado a partir de diferentes aspectos, experiências e conteúdos; 3) Currículo como expressão formal e material do projeto educativo que se reconhece na forma, nos conteúdos, nas orientações e suas sequências para abordá-lo; 4) Nesse

item, o autor identifica três subitens para esclarecer a ideia de currículo na perspectiva prática:

[...]1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre teoria e a prática em educação. (SACRISTÁN, 2000, p. 14-15).

O autor identifica uma prática a partir do campo de trabalho e; 5) o currículo representa uma atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos os itens relatados anteriormente. Sacristán (2000) afirma que o resultado se reconhece no conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola.

Nessa perspectiva, cabe destacar que o currículo se relaciona com a instrumentalização concreta que faz da escola um específico sistema social. Assim, o currículo adota diferentes funções e formas para cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica. Sacristán (2000, p. 15) afirma que “não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja.” Ou seja, deve estabelecer relações com o todo e o meio que expresse sua função social e cultural.

Pacheco (2003) colabora afirmando que o currículo representa o autêntico espaço público, onde múltiplas perspectivas podem ser articuladas no processo de ensino e aprendizagem, permitindo ligações do saber da sociedade que transitam na comunidade escolar e estabelecem sentido para a construção da história escolar dos estudantes.

O estudo de José Gimeno Sacristán sobre o “O Currículo: uma reflexão sobre a prática” analisa e se concentra nos códigos e nas práticas nas quais os conteúdos ganham valor, a partir de teorização prévia do que se compreende por conteúdos curriculares. O autor identifica que analisar o currículo significa estudá-lo no contexto em que se configura e se expressa.

Para Sacristán (2000), os currículos representam a expressão do equilíbrio de interesses e forças que circundam o sistema educativo, num determinado momento, para então reconhecer os fins da educação no ensino escolarizado. Nesse ponto, o autor reflete sobre a perspectiva do olhar reducionista do currículo quando este se

propõe exclusivamente ao ensino, à problemática técnica e instrumental, desconsiderando os conflitos de interesses que estão presentes nesse contexto.

Santomé (2013) localiza o trabalho apresentado no livro “Currículo escola e justiça social” a partir das teorias críticas. Na introdução do texto, o autor apresenta de forma central sua compreensão e a representação do currículo escolar, na qual expressa que a justiça curricular emerge da análise do currículo elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado considerando as decisões e realizações em sala de aula que atendam às necessidades e urgências de diferentes grupos sociais, em que o processo permita ver, analisar, compreender e julgar a si próprio como indivíduo ético, solidário, colaborativo e corresponsável por um projeto de ação sociopolítica com olhar voltado à perspectiva de mundo mais humano, justo e democrático.

Santomé (2013) reconhece que, ao optar por uma educação crítica e libertadora, tal fato exige comprometimento para investigar em que medidas os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos diferentes grupos sociais existentes em cada sociedade.

O autor reconhece a necessidade de questionar as interações pessoais no ambiente escolar, os modelos de participação e suas condicionantes, se as estratégias de avaliação servem para diagnosticar e antecipar os possíveis problemas diante das dificuldades que cada estudante, principalmente os sujeitos que pertencem a grupos sociais identificados de risco¹⁴, ou que sofrem diferentes tipos de discriminação (SANTOMÉ, 2013).

Para Santomé (2013) a justiça curricular se encontra implicada em:

[...]considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo. (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

¹⁴ Para Abramovay *et al.* (2002), a vulnerabilidade social é definida como situação em que os recursos e habilidades de um dado grupo social são insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade. Essas oportunidades constituem uma forma de ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deterioração das condições de vida de determinados atores sociais. Assim, o conceito de vulnerabilidade social está indiretamente vinculado com o de mobilidade social, posto que as possibilidades que indivíduos em vulnerabilidade social possuem de se movimentarem nas estruturas sociais e econômicas são restritas em termos de modificação de inscrição social.

Essa perspectiva de educação crítica, proposta por Santomé (2013, p. 10), implica reconhecer que “Educar é totalmente o contrário de formar seres desvinculados socialmente, pessoas sem raízes ou tradições culturais”. Remete-nos a pensar sobre o que fazemos na escola e o produto desse processo. Segundo o autor, o sistema alienante identificado como resultado dessa formação educacional não é intencional por parte dos professores, mas sim fruto do que lhe parece ser uma falta de orientação planejada e debatida pelos pares para a elaboração de estratégias e objetivos que levem em consideração a valorização das pessoas, dos grupos e das culturas presentes na sala de aula e na sociedade na qual estão inseridos.

O autor sugere que as pessoas saibam e se proponham a discutir com rigor, mas que também saibam duvidar para manter viva a curiosidade intelectual. Santomé (2013) afirma que os novos cidadãos democráticos do século XXI precisam desenvolver uma compreensão da realidade mais relacional e argumentativa articulada à reflexão e ao debate.

Nesse sentido, Apple (2001), considera que a identificação da cultura na escolaridade deve estar diretamente implicada e conectada às relações de dominação e exploração da sociedade, fundamentalmente, para combater tais perspectivas. O autor sustenta que as relações políticas e teóricas são centrais para compreender as relações de poder que estão se desenvolvendo nas sociedades pós-modernas.

Segundo Gandin (2011), Michael Apple compreende as relações de dominação, como elas se produzem e como podemos identificar algumas contradições apresentadas pelo senso comum no campo do currículo e da educação em geral. Desse modo:

As ideias que fazem parte do senso comum não estão aí porque alguém simplesmente forçou a sua entrada, mas porque elas fazem sentido para as pessoas nas suas vidas cotidianas. O senso comum é formado por diferentes ideologias, mas estas não são “falsas imagens” da realidade; são concepções de mundo imersas nas visões de classe, raça, gênero. Apple é muito claro nisso: insiste que não devíamos focar no que é falso em uma ideologia, mas o que é verdadeiro; ideologias que têm eficácia conectam com problemas reais das pessoas, com a experiência cotidiana delas. (GANDIN, 2011, p. 34).

Apple (1995) afirma que o sistema educacional deve ser compreendido a partir do entendimento do processo “relacional”. Ou seja, o significado do sistema

educacional, no que se refere a sua função cultural, política e econômica. Desse modo, a escola deveria ser reconhecida e compreendida conforme a sociedade é organizada.

Para Apple (1995), as relações de poder identificadas na micropolítica da escola¹⁵ devem se propor a identificar, compreender e dialogar como se estabelecem as instituições formais de educação e qual o seu papel na formação da cultura. Nesse sentido, Apple (2006, p. 37) sugere que “À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade...”. Apple (2006) afirma que, desse modo, aprendemos a desvelar uma segunda forma na qual a escolarização atua.

Contudo, Apple (1995) destaca que há vinte e cinco anos, em tempos difíceis, os educadores estavam enfrentando problemas reais e não abstratos, em que a educação vinha sendo influenciada por diferentes tendências, tais como:

[...]1) reestruturar o trabalho dos/as professores/as de modo que ele esteja ligado mais diretamente a resultados de comportamentos específicos e dirigido por técnicas e ideologias gerenciais e 2) especificar e controlar mais estreitamente os objetivos e materiais do currículo para alinhá-los às “necessidades” industriais, militares e ideológicas de um segmento relativamente pequeno, mas poderoso, do público americano. (APPLE, 1995, p. 09).

De certo modo, com muita frequência me deparo lendo os trabalhos de Michael Apple, para torná-lo central neste estudo, e tenho a nítida impressão de que tais fatos relatados pelo autor estão acontecendo neste instante, aqui no Brasil, será coincidência?

Retomando o texto, Apple (1995) propõe uma análise crítica sobre tal perspectiva e comenta que esses dois itens supracitados remetem à compreensão de duas tendências: a restauração conservadora e a contínua crise financeira na educação. De certa forma, isso tem gerado um impacto significativo sobre a forma como os professores têm desenvolvido suas práticas laborais, sobre quais tipos de conhecimento são considerados para o desenvolvimento da aprendizagem dos

¹⁵ WITTIZORECKI, E. S. **O Trabalho Docente dos Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz.** Dissertação de Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

discentes e como estão proporcionando (ou não) análise crítica sobre esses elementos em questão.

No momento anterior, no qual Apple (1995) refere-se a tempos difíceis e que remete à perspectiva de crise sustentada na tentativa de algumas nações da restauração conservadora que proporcionaram o desmantelamento dos direitos adquiridos ao longo de décadas, como, por exemplo, o caso dos educadores brasileiros que vêm sofrendo ataques constantes dos órgãos governamentais, nas diferentes instâncias, como no âmbito federal, estadual e regional, com atraso de salários, projetos de lei contendo a intencionalidade de alterar a legislação vigente com a justificativa econômica para os cofres públicos. Nesse caso específico, o autor reconhece que a maioria dos educadores responde a essa questão de modo particular, mas que na sua maioria ignoram tal fenômeno.

Apple (1995) compreende a educação como um processo amplo que deve considerar o modelo econômico vigente (capitalismo)¹⁶, o desemprego, a degradação do trabalho, a desintegração das cidades e comunidades para que esses elementos sejam inseridos no conhecimento oficial e que sejam apresentados, discutidos e que levem os educadores a construir reflexões potentes e significativas para a transformação da sociedade.

Os educadores estão frequentemente impedidos do enfrentamento dessa perspectiva, pois não estabelecem as relações adequadas para discutir os conflitos econômicos, políticos e culturais e com demasiada frequência colocam as questões educacionais em compartimentos estanques. Assim, tais conhecimentos são desenvolvidos sem a devida interação com as relações de classe, gênero e raça que dão à educação seu significado social (APPLE, 1995).

Nas economias capitalistas, quando em crise, uma das tendências é designar a culpa da economia periclitante ao estado, deixando de examinar o papel de nosso modo dominante de organização econômica na produção de desemprego e desigualdade. Nessa perspectiva, o problema não se encontra na economia, mas na interferência do governo ao realizar possíveis alterações na legislação que permitem ao setor empresarial privilegiado uma condição de poder político, cultural e

¹⁶ Apple (1995) considera o capitalismo mais do que um modelo econômico é uma forma de vida, “uma totalidade estruturada”.

econômico, permitindo que esse setor resolva todos os problemas da sociedade. (APPLE, 1995).

O autor demonstra essa tendência no sistema educacional, quando passa a ser reestruturado, identificando que:

[...] quando milhões de pessoas estão sem emprego ou conseguem apenas encontrar emprego de turno parcial e mal remunerado, culpamos a escola. Os padrões decaíram. Nossos/as professores/as são mal treinados/as. Nossos/as alunos/as não possuem suficiente disciplina. Eles/elas também estão tecnicamente desprezados/as. Essas são as razões pelas quais há desemprego, é o que diz a explicação. A resposta? Não mudemos a economia; “simplesmente” mudemos as escolas de forma que o árbitro último do conteúdo do currículo e das práticas de ensino seja um conjunto de necessidades cada vez mais definidas pelo capital. (APPLE, 1995, p. 17).

A leitura dos estudos de Michael Apple se justifica em virtude do potente discurso sobre o currículo escolar, como podemos observar no fragmento de texto apresentado anteriormente, em que o autor realiza o esforço de fundamentar e sustentar a teoria crítica a partir de fatos que representam significativamente as relações de poder que presenciamos com muita frequência na sociedade, demonstrando, assim, uma cultura hegemônica.

Para Apple (2011), o currículo pautado pelo capital, pelo social ou pelo cultural representa um conjunto de conhecimentos que não é neutro, que passa pela seleção de um grupo, o qual entende sua legitimidade e que serve para organizar ou desorganizar um Estado. Na perspectiva “Freiriana”, o Estado se encontra dotado de natureza histórica e dialética que se assume condicionante, mas que não significa ser hegemônica, pois não seria democrático, mas sim elitista e autoritário. Entendo que uma teoria da ação transformadora transcende a ideia de Estado como classe dominante e propõe um processo de superação para promover a mudança do poder, ou seja, o Estado dialético e democrático (MEDEIROS, 2010).

Diferente do momento de crise que estamos enfrentando, pois conforme descreve Boaventura de Sousa Santos:

Nunca a frustração da política se converteu tão facilmente em consciência ética; nunca o sofrimento de tantos foi tão visível para tantos; nunca os condenados da terra agiram de modo a suscitar tanto interesse (e, às vezes, a solidariedade) por parte de quem não os entende ou, se entende, não os aprova inteiramente; nunca as classes populares (os solidários dos excluídos, não necessariamente os excluídos) lutaram tanto pela democracia na esperança de que os limites da democracia se transformem um dia na democracia sem limites ou, pelo menos, na democratização dos limites;

nunca a natureza foi tão evocada para mostrar que não há meio de lidar com ela naturalmente e que o que parece mais natural aos nossos hábitos é o mais antinatural de todos; nunca os excluídos tiveram tantas possibilidades para deixarem de ser estatística e se transformarem em gente coletiva; nunca as pessoas foram tão guiadas, mas também nunca mostraram tanta capacidade para não acreditar em quem os guia; nunca tantos objetos de direitos humanos se mostraram tão interessados em ser sujeitos de direitos humanos; nunca a democracia teve tanta credibilidade junto daqueles para quem ela não foi pensada. (SANTOS, 2016a, p. 135).

Para Santos (2016a), tais indícios demonstram que nunca o capitalismo global tentou armadilhar tantas pessoas ao mesmo tempo no mundo com direitos humanos e a democracia. Contudo, o autor destaca que, em contrapartida, nunca tantos identificaram o código da armadilha e tentaram usá-lo contra quem os armadilhou.

Nesse período de crise, compreendo que Apple (2011) apresenta relações concretas como o neoconservadorismo e a intencionalidade de promover as condições “ideais” de educação, tendo como necessário fomentar a competitividade, o lucro e a disciplina, assim como a perspectiva romantizada de lar, família e escola.

Estamos vivendo um momento de tensão de ordem social promovida pelo sistema econômico vigente, ou seja, estamos imersos em uma crise. Apple (2017) relata que esse discurso de crise está presente com muita frequência na literatura acadêmica que aborda assuntos de vital importância para a questão pública. Porém, para o autor, neste momento, esse tipo de discurso parece não causar grande impacto. Tenho a impressão de que as pessoas estão repletas de certezas e verdades contidas nas redes sociais, em que cada indivíduo possui a sua verdade verdadeira, sem considerar os interesses da coletividade, como escreve o autor:

[...]Em nosso meio estão sempre mais visíveis realidades como desemprego, aumento de desigualdade econômica, inadimplência, diminuição dos financiamentos nos programas para os pobres, sem teto e contra a fome; perda de pensões e de tratamento médico, ressurgimento do racismo, do sentimento anti-imigrante, da violência etc. Nas escolas agravam-se diferenças de desempenho, há “engessamento”, ataques a conteúdos multiculturais críticos, cortes nos orçamentos, total desrespeito às políticas com os professores, e a lista poderia se estender até o horizonte. Tudo isso é dolorosamente evidente. Para aqueles profundamente comprometidos com uma educação digna do nome, a crise é palpável. Ela nos força a questionar se a educação tem um papel substancial a exercer no desafio a essa situação e na construção de uma sociedade que reflita valores menos egoístas, mais sociais e emancipatórios. (APPLE, 2017, p. 11).

Como identificado por Apple (2017) e, atualmente, potencializado pela atual condição sanitária que acomete o planeta através da pandemia de COVID-19, em que as desigualdades foram significativamente ampliadas, como destaquei na introdução deste relatório de pesquisa.

Compreendo que as leituras propostas até o presente momento dão conta de uma significativa sustentação do marco teórico-metodológico na perspectiva dos estudos educacionais. Destarte, no próximo capítulo apresento a Descrição e Análise Crítica das Informações Obtidas em que proponho analisar os 28 meses de trabalho de campo.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS

“Vivemos numa época em que o próprio significado de democracia está mudando radicalmente. Em vez de designar formas segundo as quais a vida política e institucional são modeladas pela participação imparcial, ativa, ampla e baseada em informações completas, a democracia é cada vez mais definida como manobras comerciais sem nenhuma regulamentação numa economia de livre mercado.” (Apple e Beane, p. 151, 1997).

Nos capítulos anteriores, foi apresentado como a perspectiva teórico-metodológica da etnografia crítica configurou o processo de pesquisa, da delimitação do problema de pesquisa, da apropriação teórica sobre a etnografia crítica e sua articulação com o marco teórico dos estudos educacionais críticos e da apropriação sobre o trabalho de campo de prolongado tempo de permanência – 28 meses -, objetivando construir a profundidade interpretativa necessária para compreender o fenômeno de estudo. Neste capítulo, acrescento às interpretações já apresentadas anteriormente, uma focalização progressiva na analogia que Geertz (1989) faz à etnografia, sobre ela ser microscópica. É nesse movimento de focalização pelo emprego de lentes cada vez mais aumentadas que acrescento esse capítulo ao processo, tratando da descrição mais detalhada do fenômeno do estudo, de maneira densa. No transcorrer deste processo, busco sustentação no marco teórico desta etnografia crítica para dialogar com a empiria, os fragmentos e notas etnográficas, assim como incluir outras referências no esforço intelectual de compreensão das implicações da lógica de mercado no conhecimento da Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS a partir do problema de pesquisa: ***Como a Educação Física está posicionada no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul?***

Desde o primeiro dia de trabalho de campo, tive em mente e em meu bloco de anotações três eixos suleadores. O primeiro era o meu problema de pesquisa, que foi capaz de orientar o trabalho de campo até determinado momento, pois no decorrer da pesquisa se desvelou outra questão orientadora. Compreendo, assim, que tal problematização mostrou ser pertinente e relevante às necessidades de uma etnografia crítica. Não que isso tenha feito com que a pesquisa sofresse mudança significativa de direção, contudo se mostrou necessário para ajustar e alinhar a

questão suleadora em razão das informações que emergiram do trabalho de campo. Por fim, as duas primeiras tarefas do educador crítico sugerido por Apple, Au e Gandin (2011).

Esse terceiro eixo orientador trata da teoria dos estudos educacionais críticos, centrado no conceito proposto por Michael W. Apple da análise relacional. Todavia, após uma reunião do grupo de pesquisa DIMEEF, em 18 de janeiro de 2018, foram apontados termos e seus conceitos que configuram de forma central a obra do referido autor que me permitiram compreender uma cultura particular. Deste modo, acrescentei nas minhas anotações os seguintes termos: “Poder”, “Dominação”, “Hegemonia”, “Controle”, “Desigualdades”, “Opressão”, “Emancipação”, “Conscientização”, “Transformação” e “Reconhecimento”. Desse modo, iniciei as observações do trabalho de campo com o PEFI2 orientado a partir desses aspectos simbólicos.

Desse modo, os conceitos propostos por Michael Apple em seus estudos sobre o currículo foram centrais para promover um relatório de pesquisa crítico. Nesse sentido, Apple (2001) afirma que o currículo das instituições de ensino deveria estar orientado a partir de questionamentos, tais como: “o que?” e “para quem?”. Ao se referir sobre a obra de Michael W. Apple, Gandin (2011) destaca que o conhecimento e as práticas escolares não estão evidenciados e devem ser examinados criticamente.

Tais indagações me acompanharam durante a realização desta etnografia crítica e foram constituindo minha formação acadêmica de forma orgânica como pesquisador qualitativo. A orientação teórica crítica, associada à etnografia crítica e os estudos educacionais críticos qualificaram e passaram a constituir a minha prática docente e humanizadora.

Em setembro de 2017, faço os primeiros contatos com o Campus Darcy Assis para acesso ao campo, sendo prontamente aceito. Porém, de início algo me chamou a atenção na fala da Diretora de Ensino Letícia, servidora pública do setor de ensino, ao dizer: “Estamos com o PEFI1. Ele encerra suas atividades ao final deste ano 2017. O Professor de Educação Física retorna da licença em abril, acho melhor você iniciar o trabalho com o PEFI2, quando ele retornar”. Essa recomendação me fez refletir e levantar hipóteses sobre quais os motivos que levam a Diretora de Ensino a fazer tal insinuação. Contudo, esse foi um dos motivos que fizeram com que iniciasse o campo em setembro de 2017.

Iniciar o trabalho de campo com o Professor de Educação Física Substituto, no período de setembro a dezembro de 2017, permitiu observar um professor iniciante na carreira, sem experiência na docência escolar, porém com muita criatividade e entusiasmo para promover o ensino da Educação Física a partir de propostas diferentes do que os estudantes estavam acostumados.

No entanto, foi possível identificar, nesse período de trabalho de campo, que os estudantes e a direção de ensino agiam como se o professor de Educação Física substituto não pertencesse àquele lugar, ou seja, por mais que se esforçasse e trouxesse outras formas de ensinar e aprender com a Educação Física, logo encerraria as suas atividades como docente substituto, além de não desenvolver a Educação Física do PEF12.

Contudo, isso não significa negar a qualidade das aulas do professor substituto, mas reconhecer as dificuldades de se colocar como professor substituto de Educação Física em um IF do Rio Grande do Sul. O PEF11 manifestou com frequência em nossos diálogos o seu descontentamento com a direção de ensino, por ter com frequência suas solicitações e/ou propostas de trabalho negadas ou desconsideradas pela direção de ensino.

No início das minhas observações, havia percebido há resistência da direção de ensino para com o PEF11, porém não consegui estabelecer uma interpretação das situações que me levasse a compreender os motivos daquela condição particular. Questionava como seria com o PEF12.

Esse foi o primeiro momento da pesquisa em que emerge do trabalho de campo uma relação simbólica de opressão mais evidente por parte da direção de ensino para com o PEF11. Contudo, não foi a primeira a acontecer, pois identifiquei que, ao solicitar o início da pesquisa, a diretora de ensino também agira da mesma forma, tentando evitar o meu acesso ao trabalho de campo.

Conforme afirma Gandin (2011), Michael Apple se utiliza da análise relacional para demonstrar como o controle do trabalho docente ocorre de diversas formas veladas e eficientes. O controle do trabalho docente pode representar as formas como o conhecimento científico é ensinado.

Para Apple (1995), há um debate relativo ao papel da educação na distribuição e produção de poder econômico, político e cultural. Entretanto, para o autor, esse

debate não é evidente, não está posto na sociedade, mas velado e para reconhecer como ocorre tal distribuição e produção de poder, uma possibilidade consiste na interpretação a partir da análise relacional.

Segundo Apple (1995, 2002, 2006), existe uma conexão entre escolaridade e poder econômico, cultural e político que, para ser desvelada, precisa ser interpretada a partir dos aspectos simbólicos produzidos na escola e no local de trabalho. Para o autor, existem grupos que se utilizam dos instrumentos de produção de poder econômico, político e cultural para desenvolver práticas de organização do ensino e do currículo de formas particulares que bem servem ao interesse de poucos.

Nesse sentido, interpreto que as atitudes da diretora de ensino parecem servir à manutenção do controle do trabalho docente e da manutenção das formas como o conhecimento é ensinado, como aponta Gandin (2011). Tal perspectiva faz emergir um dos grupos identificados por Apple (2003, 2017), que trata do novo regime de autoridade administrativa, que tem provocado tensionamentos na educação, refletindo determinada perspectiva dominante. Contudo, não se trata de afirmar que a Professora Letícia age de modo intencional, mas sim condicionada às normas burocráticas da gestão, que tendem a reproduzir uma lógica dominante imposta pelo Estado.

Nesse período de observação do PEF11, tentei algumas vezes me manter dentro do campus realizando minhas anotações e, quando possível, dialogando com os servidores. No entanto, passei a perceber resistência e por vezes indiferença por parte dos estudantes, docentes e técnicos administrativos, exceto da pedagoga, do servidor do setor de apoio ao educando e, depois da entrevista, o diretor-geral do Instituto Federal.

Depois de algumas tentativas mal sucedidas de dialogar e até mesmo de pedir informações para a servidora responsável pela direção de ensino, que por vezes me deixou por alguns longos minutos a esperar, aproveitava esses momentos para coletar informações, observando os murais informativos do Campus Darcy Assis que estavam expostos nos corredores gelados do IF.

Através dos murais, tive acesso aos calendários acadêmicos, horários das aulas, cursos de extensão oferecidos pelo Instituto Federal, manifestações dos sindicatos contrários às ações do Governo Federal, aos cortes da educação e aos

direitos historicamente adquiridos, informações de reuniões para discussão do novo PPC, os horários dos projetos de ensino e extensão de dança e das equipes esportivas e a data do conselho de classe.

Procurei, durante o desenvolvimento da etnografia crítica, manter em meus pensamentos a proposta de construção de uma relação orgânica entre o trabalho de campo e os estudos educacionais críticos de Michael Apple. A construção do meu processo como etnógrafo crítico foi se constituindo juntamente com o trabalho de campo que começou a ser desvelado mediante as observações do PEFI2.

Nas primeiras semanas de observação do Professor de Educação Física 2, pude perceber as mudanças significativas no comportamento, principalmente dos servidores, em relação ao PEFI2 quando comparado com o PEFI1. Com isso, passei a ter acesso a determinados espaços do IF, porém no conselho de classe, que representa um momento significativo do currículo, inicialmente não foi permitida minha participação.

O conselho de classe foi uma luta à parte no processo de constituição da minha etnografia crítica, pois desde o início havia manifestado à diretora de ensino minha intenção em participar dessa etapa de avaliação do ensino dos estudantes dos cursos de Ensino Médio Integrado. Não obstante, até o retorno do PEFI2 da sua licença, minha participação foi negada.

Nessa luta particular, começo a analisar quais seriam as estruturas opressivas que se constituem no Campus Darcy Assis. Para Apple (2001), as formas como as condições de opressão assumem são significativas para compreender como as relações de poder assumem características simbólicas para operar na cultura, na política e na economia. Nesse sentido, parecem emergir do trabalho de campo etnográfico crítico elementos que podem produzir sentido particular a partir da Educação Física no currículo de um IF do RS.

Com o retorno do PEFI2, já nos primeiros dias de observação, informei a intenção de participar do conselho de classe, inicialmente, se mostrou tranquilo e comentou não ver nenhum problema com a minha participação. Chegando próximo ao primeiro conselho de classe, do primeiro trimestre de 2018, retomei o diálogo sobre o assunto com o PEFI2, que se comprometeu em me dar retorno na semana seguinte.

Uma semana depois, já no início da observação de aula de Educação Física, indo do Campus Darcy Assis para o ginásio de esportes, aproximadamente 200m de distância do campus, levávamos aproximadamente 3 minutos de caminhada, questionei o PEFI2 sobre a minha participação no conselho de classe e nesse momento a sua feição mudou.

O PEFI2 relatou que os colegas não gostaram da ideia, ficaram incomodados, pois tratavam da vida acadêmica dos estudantes e não se sentiriam à vontade com a minha participação. Argumentei dizendo que também sou professor de Educação Básica em uma Escola da Rede Municipal de Ensino e compreendo a responsabilidade que devemos ter sobre os assuntos e temas que são abordados nesses momentos.

Contudo, a professora fez uma pausa dramática e disse “Certo, você pode participar da primeira etapa do conselho de classe, quando o conselho é participativo”. Ou seja, no momento de apresentação dos apontamentos e levantamentos feitos pelo professor conselheiro com a turma anteriormente em sala de aula. Nessa primeira etapa do conselho de classe, observei os representantes da turma e a leitura do documento para os professores e pedagoga do IF, sem a presença dos demais estudantes da turma. Ao término dos apontamentos e de breves comentários, tive que me retirar da sala juntamente com o líder da turma.

Nesse instante, pude perceber que a fala do PEFI2 já estava condicionada, pois provavelmente haveria sido discutida e acertada com a direção de ensino e a pedagoga do Instituto Federal, as responsáveis pela organização do conselho de classe. Porém, ingenuamente, já havia me dado por satisfeito, imaginando que seria o primeiro passo para ampliar minha participação nos conselhos de classe seguintes, o que infelizmente não aconteceu.

As sucessivas negativas à minha participação no conselho de classe das turmas do curso de Ensino Médio Integrado me fizeram resgatar outras questões orientadoras da análise relacional do currículo proposto por Apple (2001), “o conhecimento de quais grupos são ensinados na escola?”, “qual a relação entre cultura e educação” e “quem se beneficia dessa relação?”.

Nesse período do trabalho de campo da etnografia crítica, as questões supracitadas passaram a me acompanhar e foram fundamentais para desvelar como

as relações de opressão, dominação, controle e poder produzem significados à cultura particular do Campus Darcy Assis.

As negociações para a participação dos conselhos de classes seguintes continuaram sendo conturbadas, para piorar a situação, as datas dos conselhos de classe coincidiam com o período em que estava no trabalho na escola em que sou professor. Desse modo, fui obrigado a deixar de lado a participação nos conselhos de classe, o que me parece ter sido um alívio para os docentes, direção de ensino e o PEFI2.

Contudo, concentrei minha atenção nas aulas do PEFI2, pude perceber, através do trabalho de campo, que as aulas de Educação Física mantinham uma regularidade organizacional e didática de ensino que respeitava o planejamento proposto pelo professor de Educação Física. Porém, chamaram atenção as sucessivas ausências das aulas de Educação Física em detrimento da participação nos jogos e competições esportivas em que o Instituto Federal participava.

Foi a partir desse momento que comecei a fazer uma relação crítica sobre a forma como o conhecimento da Educação Física se estabelecia em um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Essas práticas frequentes de jogos começaram a evidenciar a naturalização da comunidade escolar para com a ausência das aulas de Educação Física em detrimento da participação nos jogos de competições esportivas.

Nesse momento, começaram a se desvelar as representações e significados da Educação Física no currículo do Instituto Federal Campus Darcy Assis, em que o esporte passou a exigir um olhar mais dedicado, pois havia os estudantes que participavam dos jogos e os que não participavam. Para o grupo que participava dos jogos, a representação da Educação Física parece promover significados outros, diferentes para aqueles que não participam dos jogos e competições.

Outro aspecto que começou a ser desvelado com a etnografia crítica foram as tentativas de compensações do ensino da EFI a partir dos projetos de ensino e extensão, em contrapartida à participação nos jogos. Foram colocadas em evidências atividades culturais que contemplavam a participação daqueles que não participavam dos jogos esportivos competitivos, tais como: as olimpíadas do Instituto Federal Campus Darcy Assis, o torneio de Páscoa e as atividades culturais artísticas apresentadas no final do ano letivo. Desse modo, a forma como o conhecimento da

Educação Física busca se legitimar no currículo de um IF parece constituir materialidade a partir das atividades extraclases.

A partir da identificação dessas relações que apontam para legitimar a EFI no currículo de um Instituto Federal, passei a buscar informações que pudessem estar representadas nos diálogos, entrevistas semiestruturadas, observações, análise de documentos. Desse modo, passei a realizar diálogos e entrevistas pontuais com o diretor-geral, PEFI2, pedagoga, assistente social, professores deste e de outros Institutos Federais, estudantes do Instituto Federal Campus Darcy Assis e o recém-chegado Professor de Educação Física¹⁷.

No decorrer da etnografia crítica, fui estabelecendo uma relação entre a perspectiva teórica crítica da pesquisa e os aspectos culturais de um grupo particular. Conforme Quantz (1992), a consciência e as experiências vividas nesse lugar em que pessoas a princípio vivem relações de poder assimétricas, que nesta etnografia crítica pretendo desvelar com o trabalho de campo denso de 28 meses.

A intencionalidade desta etnografia crítica nunca foi de catalogar informações, mas sim de reconhecer as formas como as relações se constituem de forma assimétrica de dominação e poder no Campus Darcy Assis. Pretendo, com a pesquisa, reconhecer e selecionar os aspectos particulares da cultura, assim como produzir um relatório sustentado na articulação entre as perspectivas teóricas e o trabalho de campo.

Assim, tratei de me posicionar para analisar criticamente o posicionamento da Educação Física no currículo do EMI de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Para Quantz (1992), o etnógrafo crítico, engajado em um diálogo contínuo relacionado à questão de emancipação em uma sociedade historicamente estruturada, parece ser capaz de promover outras interpretações a partir das mesmas questões, desde que as lentes estejam ajustadas com foco na análise crítica e reflexiva.

O trabalho de campo de 28 meses permitiu acompanhar durante o ano de 2018 o PEFI2. Desse modo, pude participar de algumas discussões sobre o PPC do Curso

¹⁷ O Professor de Educação Física, que chegou em 2019, será identificado nesta pesquisa como PEFI3, em razão das questões éticas da pesquisa, conforme registro número 30576 no Sistema de Pesquisa da UFRGS e Resolução nº 510, de abril de 2016.

de Ensino Médio Integrado e visualizar a possibilidade de compreensão particular de Educação Física para o currículo expresso neste documento.

No final do ano de 2018, começaram a emergir do trabalho de campo os significados que promoviam sentido particular para Educação Física no currículo deste IF. Os tensionamentos gerados entre a aula de EFI, as práticas corporais de rendimento e lazer articulado às formas como a comunidade escolar legitima Educação Física no currículo no Campus Darcy Assis.

Com a reformulação do PPC do EMI, começaram as tratativas entre o Campus Darcy Assis e a reitoria de um IF do Rio Grande do Sul para “abertura de vaga de professor do componente curricular EFI”. Conforme lista de Cadastro Permanente de Remoção (IFRS, 2018a), que apresenta os servidores técnico-administrativos e docentes interessados na remoção para outro campus, o PEFI3 já havia manifestado interesse em uma possível vaga para o Campus Darcy Assis. A remoção do PEFI3 aconteceu em fevereiro de 2019.

Nesse momento, mesmo compreendendo ter coletado informações significativas sobre a legitimação do conhecimento da EFI no currículo do Campus Darcy Assis, questionei-me o quanto seria significativo observar este novo professor do campus. Conversando com meu orientador, definimos continuar o trabalho de campo até que este etnógrafo crítico tivesse esclarecimento e compreendesse que era o momento de se afastar do campo.

Observei o PEFI3 por mais alguns meses, pude constatar que estabelecia outras metodologias de ensino da EFI. Em diálogo realizado no dia 04 de abril de 2019, o professor manifestou sua discordância com algumas práticas comuns no IF que afetam diretamente o ensino do componente curricular Educação Física nos momentos de aula. Nesse sentido, o PEFI3 compreende que, por exemplo, as atividades esportivas extraclasse deveriam ser conduzidas sem que houvesse prejuízo das aulas de Educação Física.

Nesse momento compreendi que era o instante de me afastar do campo, pois as informações coletadas não sofreriam significativas alterações com a chegada do PEFI3. As particularidades como o conhecimento da Educação Física é legitimado no currículo deste Instituto Federal já estavam estabelecidas, ou seja, já havia elementos suficientes para interpretar os aspectos simbólicos produzidos neste IF.

Afastar-me do trabalho de campo de 28 meses depois de 50 registros presenciais (Apêndice E e G), 73 minutos de gravação de áudio e 220 minutos de entrevistas semiestruturadas (Apêndice F) foi fundamental para produzir o debate inicial e, de certa forma, se revelou frutífero com a produção acadêmica de um (1) artigo publicado (Anexo A), um (1) capítulo de livro (Anexo H), dois (2) resumos publicados em anais de congresso e quatro (4) apresentações de trabalho em congresso. Esse esforço primário de reflexão sobre o trabalho de campo me permitiu realizar ajustes e desvelar significados simbólicos de uma cultura particular do Instituto Federal Campus Darcy Assis.

Contudo, compreendo que saí do campo, mas o campo não saiu de mim, pois com frequência informações sobre o Campus Darcy Assis chegavam através de diálogos com colegas de Educação Física e os próprios Professores de Educação Física 2 e 3. Mesmo porque compreendo que os laços acadêmicos e profissionais estabelecidos em razão da pesquisa não se encerram com o final do trabalho de campo, ao contrário, eles se estendem e promovem continuidade, principalmente através do retorno da etnografia crítica no momento oportuno, após o término do processo avaliativo desta tese, em que poderei apresentar o produto final para o Campus Darcy Assis.

Desse modo, compreendo ser necessário esclarecer quais são os princípios progressistas do projeto didático pedagógico – e político – dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos por todo o Brasil. Para Pacheco (2015, p. 13), os Institutos Federais representam um modelo institucional inovador de proposta político-pedagógica, como ilustrado no fragmento transcrito a seguir:

[...] São 38 institutos, com 400¹⁸ campi espalhados por todo o território brasileiro, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) regendo ações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

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

¹⁸ O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) afirma que são 643 *campi* espalhados pelo Brasil.
Endereço eletrônico: <http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif>

Ainda de acordo com Pacheco (2015), a organização pedagógica verticalizada dos IFs, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes possam desfrutar dos mesmos espaços de aprendizagem, possibilitando que o processo formativo propicie uma trajetória dos cursos desde o Ensino Médio Integrado ao doutorado, se assim o estudante desejar.

Outra função social dos IFs se encontra articulada entre as políticas sociais e públicas, em que as intervenções perpassam pelas ações de ensino, pesquisa e extensão, evidenciando as potencialidades culturais, econômicas e sociais da região. Portanto, os Institutos Federais se constituem em espaços significativos para a construção de desenvolvimento local e regional, para além da “educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado.” (PACHECO, 2015, p. 13-14).

Outro aspecto fundamental do projeto do Instituto Federal compreende a formação acadêmica como preparação para o trabalho, conforme apontam Pacheco (2015) e, também, os documentos oficiais (IFRS, 2011, 2014a, 2014b, 2015, 2017a, 2017b, 2017c). Nesse sentido, o projeto de IF propõe uma formação para o conhecimento contextualizado em princípios de valores que potencializam as ações humanas para a digna relação com a vida, propondo aproximações entre ensino técnico e científico, trabalho, ciência e cultura para a emancipação humana de modo a conferir centralidade aos objetivos dos IFs.

A partir dessas considerações introdutórias, organizo este capítulo da tese de doutorado da etnografia crítica em um bloco interpretativo dividido em quatro temas emergentes que apontam para a discussão de uma categoria de análise intitulada “*A Lógica de Mercado que posiciona a EFI em um Instituto Federal*”. Esta categoria emerge de um processo de análise construído desde as informações dos documentos, passando pelo pensamento da Educação Crítica de Michael Apple e de sucessivas leituras das anotações do trabalho de campo de tempo prolongado. O esforço é descrever em profundidade para dar visibilidade a uma interpretação do universo simbólico que é compartilhado pelo grupo social pesquisado no contexto do IF onde a pesquisa se realizou. Destarte, o bloco interpretativo contempla a descrição dos temas emergentes i) “*O Currículo do Conhecimento Hegemônico no Campus Darcy Assis*”, no qual identifico e discuto uma representação de currículo no IF, que se manifesta

de forma hegemônica sobre determinados componentes curriculares de ensino, principalmente, a Educação Física; ii) *“O Conhecimento da Educação Física Escolar”*, no qual descrevo e interpreto a partir das práticas corporais de movimento sustentadas no esporte de rendimento e no lazer que se constituem como uma particular relação de dominação e poder, exercida de forma implícita pelos professores de Educação Física do Instituto Federal Campus Darcy Assis; iii) *“A Luta por Educação Física”*, apresento o esforço analítico de dar voz e escuta a um grupo particular de discentes do IF, Campus Darcy Assis, que lutam pelo direito de ter aula de Educação Física, independentemente, das condições que são impostas arbitrariamente e; iv) *“A Produção do Conhecimento Acadêmico da EFI refletida nos Anais da MOEXP”*, analiso e interpreto à luz de uma lógica reprodutora da pesquisa acadêmica orientada pelo positivismo, a partir de práticas corporais de esporte e lazer.

Por fim, apresento a discussão central desta análise, *“A Lógica de Mercado que posiciona a EFI em um IF”*, que toma representatividade a partir dos temas emergentes do campo de trabalho. Nessa discussão, identifico uma particular relação entre as práticas corporais de esporte de rendimento e lazer, as representações de compreensão de senso comum da Educação Física escolar expressas pela comunidade escolar e que promovem sentido à Educação Física no currículo do EMI de um IF do RS.

No sentido de promover uma relação inerente entre o problema de pesquisa e a “Lógica de Mercado”, a partir de uma compreensão específica da lógica de mercado que emergiu dos 28 meses do trabalho de campo e que desvela a interpretação de aspectos simbólicos da cultura de um grupo particular de indivíduos que assume representatividade nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Quando iniciei o trabalho de campo, não podia imaginar quão imbricada está a relação entre educação e economia e seus aspectos de reprodução de desigualdade. Porém, para Apple (2006), há uma segunda característica que as escolas preservam e distribuem, que é a propriedade simbólica a partir do capital cultural.

Nessa perspectiva, conforme o andamento do trabalho de campo da etnografia crítica, começaram a ser desveladas as formas como esse processo simbólico de mercantilização da educação se desenvolve no Instituto Federal Campus Darcy Assis, promovendo sentido particular ao conhecimento da Educação Física no currículo.

Para Apple (2006), as escolas são capazes de criar e recriar formas de consciência e manutenção do controle social, sem que haja uma relação de dominação e poder entre o grupo dominante e o dominado. Para o autor (p. 37), se faz necessário “localizar e contextualizar o conhecimento” que é ensinado, “as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica” e a reflexão para aqueles que compõem a escola, principalmente como professores.

Para tal análise e interpretação, Apple (2006), sugere que tenhamos atenção para não fazermos uso inadequado dessa tradição de interpretação, pois com frequência deixamos passar os detalhes necessários para desvelar as relações. Apple (2006) afirma que, ao deixar passar as sutilezas da interpretação da pesquisa qualitativa, podemos estar nos posicionando de forma excessivamente determinista e, assim, produzirmos análise “automática”¹⁹ direta entre economia e consciência, que não se constituirá de modo adequado, pois há uma relação muito mais complexa.

Apple (2006) aponta que esse processo de interpretação tem sido desenvolvido de forma determinante ao situarmos as instituições de ensino, o currículo e a nossa própria constituição. Nesse sentido, compreendo que este não é um movimento simples de realizar, pois, na própria escrita desta etnografia crítica, reconheço que deve haver equívocos, porém assumo o compromisso de realizar este movimento constante de reanálise para minimizar os impactos de uma interpretação determinista.

Para tanto, compreendo ser necessário desvelar o que emerge do trabalho de campo denso entre educação e economia a partir da representação simbólica da cultura particular de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, um dos conceitos que se constituíram centrais nesta etnografia crítica foi a “*Lógica de Mercado*”. Desse modo, pretendo estabelecer a seguir uma compreensão epistemológica do termo sustentado na perspectiva teórica dos Estudos Educacionais Críticos de Michael W. Apple (2002, 2005, 2006).

Apple (2005) vai utilizar a expressão de modo mais evidente em seu livro, intitulado “Para além da Lógica de Mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo”. Porém, desde o início da sua produção intelectual, o autor vem

¹⁹ Grifo do autor

promovendo significativo conhecimento sobre as relações entre educação e economia a partir da análise relacional proposta em seus estudos.

Apple (2006) afirma que há uma articulação particular na escola entre a cultura de elite e a cultura popular, em que compreende haver uma ampla possibilidade de análise. Contudo, política e economia representam uma potente área de investigação a partir dos seus mecanismos de distribuição cultural na sociedade, desde que sua análise seja capaz de promover reflexão crítica sobre a dominação ideológica de determinadas classes no controle do conhecimento que preserva e produz as instituições, neste estudo o Campus Darcy Assis.

Compreendendo que os mecanismos de distribuição cultural na sociedade são produzidos e reproduzidos no currículo, ao mesmo tempo que promovem significados aos conhecimentos particulares das Instituições de Ensino. Contudo, para Apple (2002, p. 63), esses locais não atuam como meros mecanismos de distribuição, mas “são elementos importantes no modo de produção de mercadorias da sociedade.”

Apple (2002) afirma que, quando as escolas produzem conhecimento que serve ao mercado, conectado com a reprodução da fragmentação do trabalho e o processo de acumulação, a escola acaba produzindo significado particular ao currículo, através da assimilação de senso comum. Pois o conhecimento produzido a partir da perspectiva técnico/administrativo, geralmente, não é uma mercadoria neutra, pois, ao tratarmos do conhecimento produzido em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, compreendo que esse conhecimento bem serve às expectativas de uma sociedade de consumo neoliberal e aos interesses econômicos das empresas.

Apesar da pandemia de COVID-19 que atinge em cheio o Brasil neste momento, compreendo que, devido ao grande aumento das empresas de tecnologia e indústrias, o conhecimento técnico de excelência é essencial para o desenvolvimento da economia para qualquer nação. Lembrando que este, também, foi um dos motivos para a criação e implementação dos IF que estão espalhados pelo Brasil.

Entendo que, a partir desta fundamentação teórica, marco o lugar de onde falo e os significados e representações da “Lógica de Mercado”, nesta etnografia crítica. Desse modo, inicio a descrição crítica dos temas emergentes i) “*O Currículo do Conhecimento Hegemônico no Campus Darcy Assis*”, desenvolvendo uma reflexão

sobre as formas de representações da cultura que o Campus Darcy Assis compartilha com um grupo social particular.

Compreendo que um modelo de sociedade tende a ser reproduzido na escola, pois tanto a sociedade quanto a escola se complementam e produzem cultura a partir das suas experiências, como relata Paulo Freire em seu livro intitulado *Pedagogia do Oprimido* e essa relação também acaba de ser reproduzida em um documentário exibido no SESCTV através de uma entrevista em que Freire (2019) diz que:

De modo geral, porque há exceções, claro, muitas exceções, de modo geral as escolas funcionam como casas de transmissão de saber, quando no meu entender elas deveriam ser contextos teóricos em relação ao contexto concreto da própria experiência viva no real que os educandos têm, sem fazer nenhuma separação entre esses dois contextos. Em segundo lugar a escola deveria desafiar os educandos no sentido de desenvolver uma percepção cada vez mais crítica da realidade, mas na verdade, também, o problema é que as escolas não criam a sociedade, mas é a sociedade que cria as escolas, isso não significa que não haja uma relação dialética, também entre as escolas e a sociedade, mas são as sociedades que fazem a escola e depois a escola condiciona a preservação da sociedade que as faz. (FREIRE, 2019, min. 33'28"-34'37").

Somente neste pequeno fragmento, com pouco mais de um (1) minuto dentro de um documentário com mais de 205 minutos, dividido em cinco episódios, podemos observar significativos elementos apontados por Paulo Freire que poderiam ser discutidos à exaustão, como transmissão de saber ou educação bancária, conhecimento a partir da cultura daqueles que estão inseridos em um contexto real sem dicotomias.

Nesse sentido, a educação bancária apontada por Paulo Freire há 52 anos, em seus manuscritos que antecederam a sua celebre obra "*Pedagogia do Oprimido*" e que continua atual, faz emergir na sua teoria a discussão sobre duas concepções de ensino. A bancária "insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isso, mistifica a realidade" (p. 101). Tal concepção nega o diálogo e restringe a criatividade dos sujeitos em formação em detrimento dos saberes daqueles que se apresentam como detentores do conhecimento. De acordo com Freire (2014), compreendo que a educação orientada por esses princípios se torna desumanizadora.

Conforme Freire (2014) apresenta, a educação problematizadora remete à transformação dos sujeitos em uma perspectiva humanizadora, pois nessa forma de

educação a humanidade é reconhecida, também, por seus aspectos históricos e inacabados, ou como se refere Freire (2014), inconclusos. Logo, a problematização, o diálogo e a crítica reflexiva caminham na direção da humanização, que existe porque há desumanização.

Desse modo, compreendo haver uma possibilidade consciente e problematizadora para a educação, mas também como opção de ser no mundo. A escolha não se apresenta na negação, imposição, privação e/ou assistencialismo, mas sim na conscientização, diálogo, autonomia e criatividade, que, por isso, pode se constituir em uma educação libertadora e humanizadora. A humanização é o que nos faz humanos, como bem disse Freire (2014), inconclusos e na busca constante de ser mais é que estamos em constante transformação, no sentido de aumentar o distanciamento da desumanização, como diz Freire (2014, p. 105):

O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização.
Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor.

Compreendendo os princípios da educação humanizadora, direciono as lentes deste pesquisador para o segundo destaque da fala de Freire (2019), em que a escola é criada pelas sociedades, havendo uma dialética entre elas, mas que, para a preservação da escola, a mesma acaba por reproduzir aspectos da sociedade.

Ao pensar sobre as representações sociais na escola que acabam por refletir no currículo, Sacristán (2000) converge com os pensamentos de Paulo Freire ao dizer que compreende que o currículo vai para além de um corpo de conhecimentos, pois, necessariamente, estará articulado a uma organização social. Para Sacristán (2000, p. 101), o currículo se constrói configurado a partir da “implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas interpretações que nele se operam”.

Compreendo que o Instituto Federal Campus Darcy Assis tem a constante possibilidade de revisitar o seu currículo, como orientam os documentos oficiais. No ano de 2017 e 2018, teve a sua oportunidade de realizar a discussão, adaptação e implementação do seu currículo a partir do PPI (2011), Política de Ações Afirmativas (2014a) e o Regimento Geral (IFRS, 2017b).

Desse modo, me detenho nas estratégias da perspectiva filosófica dos documentos supracitados de forma orientadora, em que suas finalidades transitam, por exemplo, no princípio da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. No compromisso com a educação profissional sem dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na verticalização com o compromisso do trabalho como princípio educativo²⁰ como visão progressista de educação.

Tendo esta pesquisa uma orientação teórica que compreende o currículo em Michael Apple (1995, 1997, 1998, 2001, 2002, 2006, 2011, 2017), Jurjo Santomé (1995, 2007, 2013) e Gimeno Sacristán (2000, 2013) e a empiria a partir dos tensionamentos que emergem do trabalho de campo, me permitem visualizar que a representação da lógica de mercado está fortemente marcada na sociedade e simbolicamente sendo promovida no currículo desenvolvido nesse IF. Um currículo que manifesta como central o conhecimento das disciplinas técnicas e algumas propedêuticas em detrimento das demais, entre elas se encontra o componente curricular EFI, que serve de forma central ao currículo como prática corporal de esporte de rendimento e lazer.

Localizo a prática corporal de rendimento e lazer nas perspectivas teóricas dos autores Silva, Lazzarotti Filho e Antunes (2014), Vaz (2014) e Marcassa e Mascarenhas (2014). Silva, Lazzarotti Filho e Antunes (2014) identificam um consenso sobre o significado da expressão prática corporal, através de uma busca na produção acadêmica e científica da área 21, em que o termo representa uma preocupação com os conteúdos subjetivos, individuais e coletivos postos em ação para efeitos imediatos para os praticantes, ou seja, como manifestação cultural que se explica prioritariamente por meio do corpo.

Para Vaz (2014), o rendimento, quando exacerbado, não reserva espaço aos sujeitos, mas para os resultados das ações promovidas por esses sujeitos com propósito a esportivização e, por fim, o lazer. Para os autores Marcassa e Macarenhas

²⁰ Trabalho como princípio educativo para Frigotto (2009, p. 71) que estabelece sentido para a educação politécnica ou tecnológica se encontra sustentado nas obras de Marx e Engels em que não se trata unicamente das dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, mas sim de uma concepção dos processos sociais e educativos que estabelece o contraditório às relações sociais capitalistas, de modo a permitir o desenvolvimento das bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano que visualiza uma práxis revolucionária de transformação a um novo modo de produção e organização da vida social.

(2014), tem sido capaz de influenciar, através da escola, o fenômeno moderno que emerge das tensões entre capital e trabalho, que se materializam a partir de vivências lúdicas como forma de organização da cultura, perpassando pelas relações de hegemonia.

Desse modo, apresento as práticas corporais de rendimento e lazer que emergiram do trabalho de campo desta etnografia crítica como uma prática corporal por ela mesma, ou seja, sem conseguir transcender e problematizar os significados produzidos pela prática corporal para o conhecimento da Educação Física escolar, assim como o rendimento, que sustenta de modo cristalizado na reprodução de gestos técnicos esportivos para o resultado analítico comparativo.

Por fim, o lazer, que se apropria de uma concepção de tempo livre e trabalho, sendo reproduzido no currículo de um Instituto Federal do RS sem que haja uma discussão conceitual e problematizada de lazer, o qual acaba por tomar a representação de diversão e prazer.

Compreendo que o PEFI2 possui centralidade na compreensão da produção da lógica de mercado que emerge do campo, manifestada pela comunidade escolar sustentada na prática corporal de rendimento e lazer, que se encharcam de significados particulares da cultura corporal de movimento e são compartilhados a partir do Campus Darcy Assis. Desse modo, faço a seguir uma descrição do campo e passo a estabelecer as relações que promovem sentido a essa tese de doutoramento.

No sentido de busca pela valorização profissional e na luta por reconhecimento da área da EFI e da condição docente, no dia 15 de maio de 2019, em resposta aos ataques sofridos à educação pública, as entidades do setor convocaram as suas categorias para uma paralisação nacional, como demonstra a Ilustração 4.

Ilustração 1: Paralisação 15 de maio de 2019



Fonte: IFRS (2019).

Os ataques eram de toda ordem e atacaram as instituições de ensino em geral. Mas, para as lentes desta tese de doutoramento, mantereí minha atenção aos ataques proferidos aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no que diz respeito a sua autonomia, corte do orçamento, privatização de alguns setores da educação pública, fim do sistema de cotas, filmagem dos professores que exercem a “doutrinação ideológica” em sala de aula, entre outras que continuam até a presente data, como o corte de bolsas de pesquisa.

Como professor de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de um Município do litoral norte do Estado do Rio Grande do Sul, fui autorizado, assim como todo o funcionalismo público, para participar da paralisação do dia 15 de maio, conforme comunicado do Gabinete do Prefeito Municipal.

Desse modo, em uma quarta-feira de sol entre nuvens, nos reunimos em uma praça central da cidade, coincidentemente, fortemente vinculada à Educação Física em virtude das práticas de atividades físicas e de lazer da sociedade em geral. Destarte, fomos convidados para fazer uma caminhada no formato de manifestação contrária às medidas propostas pelo governo federal, que durante o percurso passou por diversos órgãos públicos municipais e estaduais em direção a outro espaço público destinado aos estudantes.

Conforme orientação do Comitê Organizador do Litoral Norte em Defesa dos Trabalhadores, que passou as informações via aplicativo de mensagens para as direções das escolas públicas municipal, estadual e federal, conforme Ilustração 5 abaixo:

Ilustração 2: Mensagem enviada às escolas para orientação sobre a paralisação



Fonte: O próprio autor

Como podemos observar na Ilustração 5, fomos informados para aguardar os manifestantes e assim foi feito. Já havia um grande grupo de professores aguardando na praça quando começamos a ouvir ruídos de instrumentos musicais e gritos, sem que pudéssemos identificar o que estavam falando, mas, conforme foram se aproximando, passamos a perceber que eram os manifestantes do Instituto Federal e nesse momento houve uma correria até a esquina da praça para recepcionar o grupo.

Confesso que não havia presenciado tal sensação de orgulho e de esperança de que o Brasil pode ser um país melhor. Também me passou pela cabeça a convicção de ter feito a escolha certa pela profissão de professor quando os estudantes, professores e funcionários do Campus Darcy Assis começaram a se aproximar da praça e a entoar gritos de luta pelos direitos da educação pública, conduzidos pelo PEFI2 pesquisado, sob os dizeres “EI SENHOR PRESIDENTE, TIRA A MÃO DO MEU IF!”. Avançaram praça adentro e se dirigiram até o centro da mesma e ali, simbolicamente, nos unimos a eles e aos seus cânticos de luta.

Os colegas professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino se dirigiram até mim me dizendo “Viu, Tiago, é o professor de Educação Física”. A expressão me tomou como representação de orgulho, admiração e surpresa por parte deles, em razão de tal capacidade de liderança. Além da marcante expressão corporal de uma líder que parecia em determinados momentos à frente dos estudantes e, também, representando os professores que ali estavam como se estivesse se dirigindo a uma batalha.

Sáimos em caminhada pelas ruas da cidade e nossa primeira parada foi em frente a uma Estatal do Governo do Estado que também vem sofrendo ataques constantes para a sua privatização. O carro de som parou e um ativista do comitê organizador e professor do Instituto Federal Campus Darcy Assis começou a chamar os funcionários da Estatal que estavam nas janelas para se juntar a nós e fortalecer a luta pela manutenção de direitos adquiridos ao longo dos anos, assim como a necessidade de garantir serviço público de qualidade às camadas mais necessitadas da sociedade, com os dizeres: “A nossa luta também é por vocês! Juntem-se a nós, não tenham medo de retaliações, esse é um direito de vocês! (*Diário de campo 15/5/2019*).

Outro momento significativo da manifestação ocorreu em frente à Câmara de Vereadores, quando alguns vereadores que estavam na frente da Câmara foram

hostilizados por serem apoiadores declarados do atual mandatário do país. A comissão organizadora ofereceu a palavra aos vereadores e dois (2) deles aceitaram se manifestar, sendo um de centro-esquerda e outro de centro-direita, o primeiro aliado ao governo local e o outro da oposição.

O primeiro vereador fez uma fala em prol da educação, propositivo no que se oferece ao desenvolvimento de ações para a melhoria do Ensino Municipal e da importância dos movimentos estudantis para apropriação e direcionamento da educação que se deseja.

Já o segundo vereador tentou fazer uma fala que, em alguns momentos, até se aproximou das intencionalidades e interesses da manifestação. Porém, alguns manifestantes, sabendo do seu vínculo político partidário e o seu apoio dado ao atual Presidente da República, durante as eleições presidenciais, começaram a vaiá-lo em razão do seu discurso contraditório às suas ações e apoios políticos, o que de fato tornou essa situação específica muito constrangedora.

Outra questão que chamou a atenção se deu pelo fato de que as escolas públicas estaduais não aderiram à paralisação, na sua maioria. Pude notar que o evento foi composto por professores da rede pública municipal, federal e estudantes do Instituto Federal. Aliás, o Instituto Federal Campus Darcy Assis concentrou as atenções, após sua chegada no local das manifestações, e alternou as falas críticas e reflexivas sobre os ataques à educação pública e aos direitos previdenciários com os organizadores sindicalizados do movimento.

A fala do PEFI2 do Instituto Federal chamou a atenção por sua capacidade de articulação político-ideológica com as possibilidades de desenvolvimento de uma Educação de qualidade. Além disso, a necessidade de constituir uma unidade em defesa da Educação pública de qualidade e dos direitos adquiridos, além da ampliação dessas questões, o que provocou gritos de ordem a favor do professor de Educação Física, assim como muitos aplausos ao final da sua fala.

Compreendo que nesse dia o PEFI2 deixou clara a sua posição político-ideológica de luta pelo interesse do bem comum e do coletivo social, colocando em prática suas ideias e pensamentos, ou seja, ação e reflexão, como defende Paulo Freire (2014). No sentido de lutar pelos interesses das minorias oprimidas pelo modelo

econômico vigente que retira os direitos de quem tem menos, para garantir o lucro de quem ganha e tem mais.

Nesse sentido, compreendo que as relações entre oprimido e opressor se manifestam nos cortes em educação por parte do Governo Federal, principalmente para as Instituições Públicas de Ensino, particularmente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, representados na manifestação pelo coletivo docente e discente do Instituto Federal Campus Darcy Assis contra as políticas econômicas de Estado que pretendiam retirar direitos adquiridos.

Porém, ao tentar compreender as implicações da lógica de mercado no conhecimento da Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal do RS, entendo que a relação entre oprimido e opressor se manifesta na disputa entre os componentes curriculares, em que a Educação Física se torna menos importante pelas diferentes áreas de conhecimento, por ser considerada uma área que bem serve às práticas corporais de esporte de rendimento e de lazer, como veremos a seguir no diálogo com o diretor-geral do Instituto Federal Campus Darcy Assis.

Desse modo, os professores de Educação Física representam a classe ou a categoria que trata de buscar na ação o processo de conscientização, que, neste caso, Freire (2014) considera ser uma conscientização subjetiva, pois os professores de Educação Física pesquisados no Instituto Federal não buscam a luta por compartilhamento de consciência, mas sim pelos direitos individuais de um determinado grupo mais privilegiado, ou seja, a manutenção dos seus direitos particulares, logo não há conscientização verdadeira.

Entendo que haja uma relação ambivalente entre as práticas docentes do PEFI2 no âmbito escolar e não-escolar, em que suas ações na manifestação se colocam contra os cortes da educação, colocando-se a partir de uma perspectiva progressista em defesa da educação. Porém, no ambiente do Campus Darcy Assis, a PEFI2 acaba não lutando por uma EFI progressista e libertadora, mas se sustentando e legitimando nas práticas hegemônicas de ensino da EFI escolar.

O Professor de Educação Física 2 desenvolve formas culturais que lhe dão poder no Instituto Federal. Essa representação fica evidente quando o Diretor Geral do IF expressa sua solidariedade para a realização, principalmente, dos eventos

esportivos, culturais e artísticos propostos pelo PEFI2. Para Apple (2002) e Willys (1991), as formas culturais ou práticas culturais podem apresentar significados de dominação e poder a partir da interação de determinados aspectos da cultura, neste caso particular, no Instituto Federal Campus Darcy Assis.

Com as alterações do PPC dos cursos de Ensino Médio Integrado, a Educação Física passará a integrar o currículo do 3º e 4º ano, pois nesse momento de formação do 4º ano, por exemplo, os estudantes estão comprometidos com as avaliações institucionais, ENEM, participação nos grupos de pesquisa e ainda tendo que escolher qual será a sua futura profissão. Desse modo, a EFI seria muito importante para canalizar as energias em atividades físicas que colaborem para a diminuição do estresse mental dos estudantes e, também, a preparação para os Jogos dos Institutos Federais, tudo isso será muito bom para o nosso campus. (Diálogo realizado com o Diretor-Geral do Campus Darcy Assis em seu gabinete às 15h e 35 minutos do dia 24 de abril de 2018).

Como podemos perceber no fragmento da entrevista realizada com o Diretor-Geral do Instituto Federal Campus Darcy Assis, a Educação Física tem representado aos olhos de alguns professores e técnicos administrativos um momento de lazer das atividades acadêmicas. Aspecto reforçado, novamente, pelo Diretor-Geral ao tratar do apoio logístico na participação do IF nos Jogos dos Institutos Federais (JIFs):

“...e de manutenção da motivação de uma parte dos estudantes que sempre terão nosso apoio, tanto que estamos colocando o carro do Instituto Federal à disposição do PEFI2 para o seu deslocamento do Hotel para o Ginásio de Esportes, eventuais situações de emergência que ocorrem nesses eventos esportivos, em particular para os JIFs 2018, na etapa regional que será realizada na Sociedade Ginástica de Novo Hamburgo no Município de Novo Hamburgo.” (Diálogo realizado com o Diretor Geral do Campus Darcy Assis em seu gabinete às 15h e 35 minutos do dia 24 de abril de 2018).

Para Apple (1995, 1997, 2001, 2002, 2006), Beane e Apple (1997), Giroux (1997), McLaren (1998), Sacristán (2000) e Santomé (2007), as escolas deveriam ser organizadas para ensinar o conhecimento referente a quê? Como? E para quê? Mesmo que as exigências da sociedade moderna contemporânea estejam tomando representatividade na reprodução do conhecimento técnico instrumental e técnico

administrativo, expandindo a lógica de mercado neoliberal, como bem relata Apple (2002), em que tais manifestações:

auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir os mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir a pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades “artificiais” generalizadas entre a população. (p. 37).

Para Apple (2001), as experiências escolares podem se fazer representar de maneira significativa e poderosa, considerando a perspectiva teórica do autor, que relaciona e compreende o contexto cultural, político e econômico que se manifesta, proporcionando sentido às relações de dominação e poder existentes na escola e que, ao compreendermos tais relações, podemos estar fazendo a diferença para a transformação desse contexto.

Entendo que as relações de dominação e poder que se manifestam no Instituto Federal Campus Darcy Assis, também perpassam pelo segundo tema emergente ii) “*O Conhecimento da Educação Física Escolar*”, que, durante o trabalho de campo, evidenciou a forma implícita que os professores do IF manifestam.

Apple (2006) e Buras e Apple (2008) questionam sobre o conhecimento de quem tem mais valor? Informando subjetivamente que determinados grupos sociais exercem dominação e poder sobre outros grupos, os quais os autores identificam como subalternos. Nesse sentido, emerge na pesquisa que determinadas áreas do conhecimento se apropriam das relações de dominação e poder para fazer do currículo a perpetuação do conhecimento hegemônico, representada na manutenção do “*status quo*”, como demonstro a seguir com o trabalho de campo em que o conhecimento de “maior valor” se encontra nas disciplinas técnicas e propedêuticas, caracterizadas pelo modelo de ensino técnico instrumental.

Sustentado no conceito de subalterno dos autores Buras e Apple (2008), compreendo que se trata de grupos oprimidos de trabalhadores ou de perspectivas históricas e culturais daqueles que vêm de baixo. Desse modo, os três professores de Educação Física participantes da pesquisa demonstram em vários momentos do trabalho de campo a sua condição de subalternidade, como se refere Buras e Apple (2008), o que demonstro nos fragmentos a seguir:

O professor substituto de Educação Física, no final do ano letivo de 2017, ainda não havia terminado o seu processo de avaliação do terceiro trimestre letivo. Porém, foi chamado para uma reunião na Direção de Ensino do Instituto Federal, com a Professora Letícia, em razão de que alguns estudantes estavam reprovados ou possivelmente reprovados no componente curricular de História. Desse modo, foi proposto ao PEFI1 e mais outras duas áreas do conhecimento, incluindo História, que fizessem um trabalho multidisciplinar nas duas últimas semanas restantes do ano letivo para reduzir o índice de reprovação no componente curricular de História, ou seja, o professor de Educação Física teve que abrir mão da conclusão do seu processo avaliativo para colaborar com a recuperação das notas de outro componente curricular sem nenhuma relação com os conteúdos estabelecidos naquele momento. (Diário de campo, 21/11/2017).

PEFI2

Quando o PEFI2 comentou que estava compartilhando a sala de EFI com outro colega de Instituto Federal Campus Darcy Assis, recém empossado, pude perceber no diálogo certo descontentamento e desconforto, pelo fato de ter que dividir o espaço físico da sala de Educação Física com o professor de História, em razão de um projeto de extensão do colega, que é faixa marrom em judô, e queria desenvolver no IF um projeto de treinamento da modalidade. Desse modo, conversou com a direção-geral do Instituto e submeteu o projeto que foi aprovado. Então, desde 2017, assim que entrou no Campus Darcy Assis, o professor de História passou a ministrar aulas extraclasse de judô para os estudantes da escola e montar equipes esportivas para participar de competições em âmbito municipal, regional, estadual, e nacional, mesmo sem ter a habilitação necessária da área da Educação Física. (Diário de campo, 21/03/2018).

PEFI3

Após toda a realização da formatação do novo PPC do EMI, o PEFI3, recém chegado no IF no ano de 2019, foi chamado para realizar a leitura e análise do documento e fazer alguns apontamentos, se assim compreendesse. Ao se mostrar contrário ao texto do documento, solicitou a sua reescrita sobre o componente curricular Educação Física, o que foi permitido. Porém, não lhe foi destinado tempo específico para essa tarefa e lhe foi solicitado que realizasse a reformulação do documento em seus horários e atividades de planejamento. Pareceu-me duplamente arbitrário, tanto a forma como foi orientado a fazê-lo como a permissão de que apenas um dos professores de EFI o fizesse, sem a possibilidade de dialogar com o seu outro colega de componente curricular e sobre as alterações no PPC que está para ser aprovado. (Diário de campo, 26/02/2019).

Assim, de acordo com os autores Buras e Apple (2008), as relações de disputa, dominação e poder no currículo ocorrem em diferentes níveis e representações do dia a dia da escola. O Instituto Federal Campus Darcy Assis tem demonstrado uma dinâmica particular e efetiva de caracterização da opressão do componente curricular Educação Física. Ao mesmo tempo, os próprios professores de EFI parecem atuar de forma autofágica ao reforçar a sua “subalternidade” e sustentar algumas práticas hegemônicas de ensino da Educação Física, como as práticas corporais de rendimento e o lazer, na luta pelo direito de ser reconhecida como área de conhecimento e de valorização acadêmica e profissional do professor.

O trabalho de campo prolongado e denso permitiu compreender que as práticas corporais de rendimento e lazer implicaram, direta e indiretamente, diferentes grupos sociais no Instituto Federal Campus Darcy Assis, tais como os estudantes regulares do curso do EMI, que trato de discutir a partir do terceiro tema emergente iii) “*A Luta por Educação Física*”, no qual tento demonstrar a luta de um grupo particular de estudantes pelo direito de ter aula de Educação Física.

Para Buras e Motter (2008), as escolas devem promover uma transformação a partir dos contextos locais, nacionais e globais sustentados nos significados concretos das relações entre o passado e o presente que potencialize o estudante a desenvolver a capacidade de pensar e agir de forma contra-hegemônica.

Na perspectiva dos autores, entendo que, simbolicamente, quando um estudante do Instituto Federal Campus Darcy Assis luta pelo seu direito de ter aula do componente curricular Educação Física, que não está acontecendo em razão de o PEFI2 estar acompanhando um determinado grupo de estudantes nas competições esportivas em outro município e as atividades substitutivas deixadas não são desenvolvidas como combinado e, associado a tudo isso, as sucessivas ausências do professor, em sequência, pelos mesmos motivos, além de problemas de saúde e atividades de última hora do próprio IF, o estudante está manifestando o seu direito de pensar e agir de forma contra-hegemônica a partir do seu direito de estudar e aprender com a EFIE. Tais circunstâncias interferiram no andamento das aulas, fazendo com que o estudante se exaltasse e, infelizmente, fosse grosseiro com a servidora pública técnico/administrativa que ocupa o cargo de assistente de estudantes, responsável por passar as informações, como descrevo a seguir:

Chegando ao IF no dia 21/8/2018, no turno da tarde, lembrei que a PEFI2 iria levar os seus estudantes para uma competição da etapa regional dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) em um município vizinho ao município sede. Percebo, ao acompanhar o desenrolar da situação, que os estudantes estão aguardando a orientação de alguém sobre a aula de Educação Física e se elas irão ocorrer no ginásio ou se elas irão ocorrer em sala de aula ou até mesmo haverá a dispensa dos estudantes. Porém os estudantes comentam que o PEFI2 havia comunicado, via grupo de WhatsApp, que as atividades estariam disponíveis com o setor de ensino e que a aula seria realizada no ginásio de esportes.

Quando os estudantes percebem que estou lá para fazer a observação do trabalho de campo, me perguntam se eu não poderia ajudá-los com a aula de Educação Física, pegando o material ou pelo menos emprestando a bola de voleibol para eles jogarem no ginásio. Digo-lhes que não estou lá para isso, que a minha função é de observar as aulas, que não sou professor do Instituto Federal e não tenho autonomia para fazer esse tipo de atividade. Mas, mesmo explicando aos estudantes a minha função, há certa insistência para que eu tente resolver a situação. Logo em seguida, chega uma funcionária do setor de ensino, que ocupa um cargo administrativo, informando que houve um desentendimento, que a professora não havia encaminhado as atividades, portanto, os estudantes não teriam aula de Educação Física e não poderiam ir até o ginásio de esportes, como havia sido combinado com a professora.

Nesse instante, um dos estudantes começa a se dirigir à funcionária do IF de forma um pouco mais ríspida, dizendo que estava ali para ter aula de Educação Física e que ter aula de Educação Física era um direito deles. Nesse instante, o estudante passa a ficar totalmente alterado e começa a determinar que haverá aula de Educação Física, pois a professora havia combinado que o material iria ficar disponível para eles e que eles iriam poder utilizar o ginásio. A funcionária volta a repetir o que havia explicado e mais uma vez o estudante se altera, aumentando o tom de voz, dizendo que não era correto e que eles tinham o direito. Visivelmente, a funcionária fica preocupada com a situação e percebe que precisa contornar o problema, porque começa a perceber que se colocou em uma situação de risco de uma inesperada agressão física, além de uma aglomeração de estudantes ao seu redor, com todos, de certa forma, exigindo a aula de Educação Física.

Coincidentemente, mas a tempo, chegou outro colega servidor do setor administrativo para auxiliar a professora e ambos repetem a fala, pedem calma aos estudantes e dizem que as atitudes tomadas pelos estudantes não foi a forma adequada para exigir os seus direitos e que tal situação é passível de responsabilização do estudante em função do ato indisciplinado que cometeu. Por fim, acaba que os estudantes foram dispensados da aula e ficaram no centro de convivência aguardando o término do período do componente curricular de Educação Física, até o início do período seguinte.

Na semana seguinte, dia 28/8/2018, conversando com o PEFI2, ele relatou que o estudante em questão havia sido chamado pelo setor de ensino para ser orientado sobre como deveria se comportar nesse tipo de situação e que, ao elevar o tom de voz e de ser agressivo com a servidora do Instituto Federal, o estudante poderia ter tido sérios problemas em razão do seu comportamento. Disse que o estudante manifestou arrependimento pelo que havia feito, pela forma como tinha se comportado, pediu desculpas à servidora e se comprometeu a não repetir mais tal gesto.

Compreendo que o comportamento do estudante, no que se refere à realização da aula, pode ser considerado um exemplo de capacidade de transformação do pensar e agir de forma contra-hegemônica. Contudo, não se trata de legitimar a falta de controle do estudante, mas de perceber que há uma insatisfação com as sucessivas ausências justificadas pelos jogos e competições, que podem estar sendo suprimidas por serem consideradas menos significativas se comparadas às práticas corporais de rendimento e lazer.

Entendo que a luta pelo ensino e o direito de estudar deveria ser central nos questionamentos realizados pela maioria dos estudantes do Instituto Federal Campus Darcy Assis e não apenas por um estudante. Se o currículo do IF pesquisado fosse desenvolvido de maneira crítica e reflexiva pelas diversas áreas do conhecimento, assim como o modelo de gestão, talvez boa parte dos estudantes desse campus tivesse o esclarecimento e posicionamento crítico necessário para promover a transformação da cultura. Nesse sentido, o trabalho de campo tem demonstrado que não há transformação da cultura, no que se refere à cultura escolar de Educação Física no currículo, mas sim a manutenção desta, através dos aspectos simbólicos representados no estudo.

Um dos aspectos simbólicos mais significativos que apresento no quarto tema emergente, iv) “*A Produção do Conhecimento Acadêmico da EFI refletida nos Anais da MOEXP*”, em que pretendo demonstrar como a lógica reprodutora da pesquisa acadêmica se desenvolve orientada a partir das práticas corporais de esporte de rendimento e lazer que configuram significados para a Educação Física no currículo de um IF do RS.

Assim, durante o percurso desenvolvido no denso trabalho de campo, houve momentos ímpares, que exigiram um reposicionamento das minhas análises diante do que se apresentava. Desse modo, o quarto momento da pesquisa foi quando fui convidado pelo PEFI2 para participar da Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa (MOEXP) do Campus Darcy Assis, realizada entre os dias 25 e 26 de setembro de 2018 (*Diário de campo, 17/9/2018*).

A MOEXP tem por finalidade promover a interlocução entre estudantes de Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Pós-Graduação para a socialização dos conhecimentos produzidos nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão no âmbito das instituições públicas e privadas, assim como as diferentes práticas promovidas nas diversas áreas de conhecimento. A mostra tem por finalidade divulgar os projetos da tríade ensino, pesquisa e extensão; incentivar a investigação científica educacional de pesquisa; integrar o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, comunidade e as instituições de ensino da região sul e fomentar a produção científico/tecnológica para estudantes e professores (MOEXP, 2019).

No dia 25 de setembro, fui até o local onde estavam sendo realizadas as apresentações dos trabalhos da MOEXP para acompanhar as pesquisas e tive o privilégio de interagir com muitos autores e seus trabalhos, dentre eles os da área de conhecimento de Educação Física do Campus Darcy Assis, intitulados: “Equipes Esportivas do Campus Darcy Assis” e “Projetos Equipes Esportivas do Campus Darcy Assis: um relato de experiência na perspectiva dos bolsistas.” (*Diário de campo, 25/9/2018*).

Ao conversar com os autores dos dois trabalhos, estudantes do EMI e ambos sob orientação do PEFI2, pude identificar que apresentaram com propriedade os seus trabalhos, defenderam a importância dos projetos de equipes esportivas baseados na prática corporal de movimento para a saúde e para as relações sociais que o esporte é capaz de promover (*Diário de campo, 25/9/2018*).

Nesse dia, compreendi que deveria reservar essa informação do trabalho de campo para o momento adequado, pois não havia ficado claro de que forma utilizar essas informações. Porém, com o passar do tempo e compreendendo mais significativamente o papel de etnógrafo crítico que pesquisa e escreve o seu relatório imerso em cenários naturais, a partir da interpretação dos fenômenos e os significados atribuídos pelas pessoas (DENZIN; LINCON, 2006), optei por coletar outras informações disponíveis na plataforma digital do Campus Darcy Assis, através dos Anais da MOEXP.

Desse modo, realizei uma busca nos Anais da Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa do Campus Darcy Assis, em que pude reforçar as análises anteriores sobre a representação simbólica da Educação Física no currículo do Instituto Federal a partir dos estudos produzidos no próprio IF.

No levantamento realizado no dia 28 de março de 2020, como demonstra o Quadro 6, a partir de uma breve análise da produção do conhecimento que levou em consideração os trabalhos que apresentavam no título termos que remetessem à Educação Física ou a participação do PEFI2 na autoria ou coautoria dos trabalhos. Todos os estudos selecionados integram a área de conhecimento Educação Física. Foram encontrados entre os anos de 2017 e 2019, 11 trabalhos aceitos e disponíveis para consulta *online*, sendo que seis (6) estudos abordam como tema central as equipes esportivas, quatro (4) tratam do tema “Dança” e um (1) se refere à “Educação Física no Enem”.

Quadro 6 – Revisão de Literatura na MOEXP 2017 a 2019.

TÍTULO	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ANO
Entre Desafios e Superações: as equipes esportivas do Campus Darcy Assis	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1611.pdf	2019
Uma análise da participação das gurias do Campus Darcy Assis nas “Equipes Esportivas”.	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1629.pdf	2019
Plantão + Educação Física: uma proposta de movimento e integração no Campus Darcy Assis	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1637.pdf	2019
Dança, Campus Darcy Assis	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1599.pdf	2019
Programa + Educação Física	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1547.pdf	2019

Dança: do Campus Darcy Assis para as ruas	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1515.pdf	2019
Equipes Esportivas do Campus Darcy Assis	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2018/Anais%20MoExp%202018.1440.pdf	2018
Dança - Oficina de Dança contemporânea	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2018/Anais%20MoExp%202018.1484.pdf	2018
Projeto Equipes Esportivas do Campus Darcy Assis: um relato de experiência na perspectiva dos bolsistas	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2018/Anais%20MoExp%202018.1502.pdf	2018
Educação Física no ENEM: análise das questões propostas entre 2009 e 2016	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2018/Anais%20MoExp%202018.1506.pdf	2018
A dança de salão no IFRS Campus Darcy Assis	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2017/Anais%20MoExp%202017.1266.pdf	2017

Fonte: O próprio autor.

Destaco que os trabalhos estão diretamente relacionados com os projetos de ensino, sendo: quatro (4) Equipes Esportivas do Campus Darcy Assis; dois (2) + (mais) Educação Física; dois (2) Oficinas de Dança e; um (1) do Programa de Música. Os demais: um (1) integra o Projeto de Extensão “Dança” e; um (1) do Programa de Pós-Graduação. Outro aspecto relevante é a não participação do PEF12 em dois trabalhos, sendo um no ano de 2017, quando estava de licença, e o do Programa de Pós-Graduação, em que um dos autores, professor de EFI, aborda uma revisão das questões de ENEM para a Educação.

Desse modo, proponho uma categorização desta análise dos Anais da MOEXP, a partir de 3 subcategorias: “*Equipes Esportivas*”, “*Dança*” e a “*Educação Física e o ENEM*”, com a intencionalidade de aprofundar o debate sobre a lógica de mercado e sua implicação no conhecimento da Educação Física no currículo do Campus Darcy Assis.

Nesta subcategoria Equipes Esportivas, proponho analisar de modo mais detalhado os seis relatos de experiência encontrados nos Anais da MOEXP entre os anos de 2017 a 2019, pois compreendo que haja a necessidade de colocar em evidência como são produzidos e compartilhados os significados da Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS. Desse modo, apresento o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Equipes Esportivas na MOEXP.

TÍTULO	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ANO
Entre Desafios e Superações: as equipes esportivas do Campus Darcy Assis	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1611.pdf	2019
Uma análise da participação das gurias do Campus Darcy Assis nas “Equipes Esportivas”.	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1629.pdf	2019
Plantão + Educação Física: uma proposta de movimento e integração no Campus Darcy Assis	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1637.pdf	2019
Programa + Educação Física	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1547.pdf	2019
Equipes Esportivas do Campus Darcy Assis	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2018/Anais%20MoExp%202018.1440.pdf	2018
Projeto Equipes Esportivas do Campus Darcy Assis: um relato de experiência na perspectiva dos bolsistas	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2018/Anais%20MoExp%202018.1502.pdf	2018

Fonte: O próprio autor.

O primeiro relato de experiência, “*Entre Desafios e Superações: as equipes esportivas do Campus Darcy Assis*”, apresenta como objetivo promover o esporte educacional em que o processo de treinamento e superação de desafios se constituem na principal meta, visando à preparação dos estudantes do Campus Darcy Assis para as competições esportivas.

O primeiro relato de experiência analisado parece evidenciar o que afirma Molina Neto (1996a, p. 35) “o esporte na escola foi sempre uma reprodução do esporte de alto rendimento”. Para Araújo *et al.* (2018), a cultura do esporte de rendimento parece ser central tanto no campo do conhecimento, quanto nas intervenções pedagógicas da Educação Física, o que parece continuar demarcando o lugar hegemônico da cultura do esporte.

O relato de experiência, “*Uma Análise da Participação das Gurias do Campus Darcy Assis nas “Equipes Esportivas”*”, teve por objetivo realizar um levantamento quantitativo sobre o número de discentes do EMI, para, a partir disso, prospectar o aumento do número de “gurias” nas equipes esportivas do Campus Darcy Assis.

A intencionalidade dos autores do relato de experiência tem por finalidade a busca por equidade nas práticas corporais de rendimento. No entanto, acaba por

reforçar uma prática hegemônica do ensino da EFIE, ao que me parece não dar conta da discussão sobre equidade que perpassa na intencionalidade deste documento. O Coletivo de Autores (2012, p. 70) compreende que o esporte na escola apresenta a necessidade de “desmistificá-lo” a partir do conhecimento que permita aos discentes realizar a crítica contextualizada na perspectiva social, econômica, política e cultural, mas que também lhes assegurem os significados de valores e direito a sua prática.

O terceiro trabalho deste bloco de análise, *“Plantão + Educação Física: uma proposta de movimento e integração no Campus Darcy Assis”*, tem por objetivo proporcionar práticas de atividade física e de lazer no turno inverso das aulas do Ensino Médio Integrado, tendo como uma das suas finalidades complementar o ensino da EFI no currículo do Campus Darcy Assis, já que os 3º e 4º anos não possuem na sua grade curricular o ensino do componente curricular EFI. Esse projeto se encontra vinculado ao Programa + Educação Física, em que os bolsistas do programa disponibilizam materiais esportivos e recreativos para as práticas em seis turnos distintos, sendo três pela manhã e três à tarde.

Os autores seguem suas justificativas, afirmando que aqueles que normalmente apresentam inseguranças ao se inserirem no contexto esportivo, especialmente em caráter competitivo, mostraram-se mais à vontade em razão dos plantões ocorrerem de forma descontraída e sem cobranças.

Contudo o trabalho de campo evidenciou que não carece haver possibilidades de substituição e/ou complementação das aulas de Educação Física, em razão de dois motivos. O primeiro, como já referido anteriormente no capítulo 2, as aulas do PEF12 não transitam pela perspectiva de fruição e lazer ou de prática pela prática, ou seja, suas aulas apresentam estruturação de início, meio e fim a partir de uma proposta didática e pedagógica orientada pelo conteúdo proposto no planejamento de ensino, conforme documento em Anexo “F”, do componente curricular, pautado pelo diálogo e momentos de reflexão sobre as práticas de ensino, sejam elas nos momentos em que houve necessidade de aulas práticas ou teóricas.

O segundo argumento se sustenta no reconhecimento identificado pelo Coletivo de Autores (2012), em que o conhecimento para ser tratado deverá estar orientado pela sistematização do ensino a partir de uma proposta pedagógica necessária para promover aprendizagens.

O quarto relato de experiência, *“Programa + Educação Física”*, visa proporcionar aos estudantes do EMI práticas da cultura corporal de movimento, ampliando assim as vivências no e do componente curricular EFI. Esse programa se insere no projeto guarda-chuva Equipes Esportivas do Campus Darcy Assis e, também, do projeto Dança do Campus Darcy Assis, que visam ampliar as ofertas de práticas de lazer e esporte aos estudantes, assim como uma significativa tentativa de suprir a ausência da EFI nos cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Campus Darcy Assis.

Novamente, emerge da análise dos Anais da MOEXP a necessidade de “suprir” a ausência da EFI no EMI a partir de práticas corporais de lazer e esporte sem que haja uma perspectiva pedagógica de ensino, ou seja, a prática pela prática corporal.

O quinto trabalho analisado, *“Equipes Esportivas do Campus Darcy Assis”*, trata de se justificar como projeto de ensino em que se propõe analisar as expectativas dos estudantes do Campus Darcy Assis nas competições esportivas, através de análise quantitativa a partir da investigação em duas etapas, a expectativa dos estudantes que participam das equipes esportivas nos Jogos do IFRS. A pesquisa demonstrou que, no primeiro momento da pesquisa, 97,3% apresentavam alta expectativa sobre os jogos e 84,6% dos atletas concretizaram suas expectativas após o evento.

Entendo que há um constante reforço “positivo” de demonstrar a importância do esporte, particularmente. Neste estudo, compreendo que os autores se utilizam de fatores motivacionais dos participantes da pesquisa para demonstrar que a participação em competições, indiferentemente dos resultados, é capaz de promover elevados índices motivacionais. Contudo, como destaca HildeBrandt-Stramann (2009), a Educação Física tem por objetivo o melhor desempenho de todos os estudantes, em que o interesse não deve ser dirigido para alguns poucos talentosos. O autor vai além, ao dizer que: “Ocupar-se com o esporte geralmente significa, na Educação Física tradicional, apropriar-se das modalidades institucionalizadas e otimizar as formas padronizadas do movimento”. (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009).

O sexto e último relato de experiência deste bloco, *“Projeto Equipes Esportivas no Campus Darcy Assis: um relato de experiência na perspectiva dos bolsistas”*, tem por objetivo divulgar para a comunidade escolar as experiências dos bolsistas do projeto e incentivar os demais estudantes do EMI do Campus Darcy Assis a

participarem das Equipes Esportivas que participam das competições esportivas locais e regionais, através de treinamento das modalidades: Atletismo, Basquete, Futsal, Handebol, Tênis de Mesa, Voleibol e Xadrez, de ambos os sexos. Com a expectativa de aumento do número de participantes do projeto, através desse relato de experiência, os autores pretendem melhorar o desempenho nos Jogos Escolares de Osório (JEO) e o JIFs.

Para Hildebrandt-Stramann (2009), esse modelo de esporte de rendimento se caracteriza no sentido de sobrepular e comparar, promovendo uma relação de domínio da natureza em que a “verdade” está expressa nos números ou resultado como critérios científicos de medidas. Conforme Kunz (2012, p. 128), “...é necessário que o professor de Educação Física reflita mais sobre as suas atividades de ensino”.

Nesta subcategoria Dança, apresento quatro relatos de experiência que tratam da Dança e sua finalidade nos grupos de ensino e extensão encontrados nos Anais da MOEXP, conforme o Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Dança na MOEXP.

TÍTULO	ENDEREÇO ELETRÔNICO	ANO
Dança, Campus Darcy Assis	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1599.pdf	2019
Dançarte: do Campus Darcy Assis para as ruas	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2019/Anais%20MoExp%202019.1515.pdf	2019
Dançarte - Oficina de Dança contemporânea	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2018/Anais%20MoExp%202018.1484.pdf	2018
A dança de salão no IFRS Campus Darcy Assis	https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/anai/2017/Anais%20MoExp%202017.1266.pdf	2017

Fonte: O próprio autor.

O relato de experiência encontrado nos Anais da MOEXP, “*Dança, Campus Darcy Assis*”, se refere ao projeto de ensino que tem por finalidade desenvolver potencialidades humanas a partir do projeto que oportuniza a prática de dança, expressão corporal e a familiarização com diversos ritmos e estilos musicais, no sentido de complementar a falta de oferta de variedade artística no EMI. Propõe-se a reflexão sobre a importância da dança para o desenvolvimento da compreensão de habilidades corporais, cognitivas e sociais. As práticas são desenvolvidas por bolsistas e uma voluntária com experiência em dança, no sentido de promover

momentos de diversão, manifestação de talento e liberar sobrecarga de provas e trabalhos acadêmicos do Campus Darcy Assis.

O segundo relato de experiência, *“Dançarte: do Campus Darcy Assis para as ruas”*, se encontra vinculado ao projeto de extensão Dançarte e ao projeto de ensino Dança Campus Darcy Assis. Este trabalho tem por objetivo produzir e apresentar *performances* artísticas como forma de entretenimento para a comunidade externa ao campus como forma de troca de experiências com a comunidade. As reuniões do projeto são realizadas semanalmente para planejamento das coreografias para os espetáculos e organização da logística das apresentações.

O terceiro trabalho, *“Dançarte – Oficina de Dança contemporânea”* se trata de um projeto de ensino da Oficina de Dança vinculada ao Programa Música no IFRS do Campus Darcy Assis. Tem por objetivo a coordenação motora, familiarização dos estudantes com os ritmos e estilos da dança como forma de exercício físico e expressão corporal, socialização e cidadania no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal. Suas ações são realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Ensino (PIBEN) e uma voluntária com experiência em dança, que são responsáveis pela fixação coreográfica e estilos musicais. Os autores justificam a presença da dança a partir do componente curricular Arte no currículo do IF, como demonstra a Lei n. 13.278/16 (BRASIL, 2016b).

Por fim, o quarto relato de experiência deste bloco, *“A dança de salão no IFRS Campus Darcy Assis”*, que se apresenta como extensão do projeto Dance do Programa de Música. O ensino da dança apresentada pelos bolsistas do PIBEN e uma voluntária com experiência em dança tem por objetivo ensinar dança de salão e proporcionar o autoconhecimento da mente e do corpo, comunicação não verbal e diálogos corporais. O programa é aberto à comunidade e conta com 20 participantes. Os bolsistas relatam crescimento da organização, comunicação, liderança e amadurecimento profissional, justificando assim a dança de salão nos aprendizados das instituições de ensino.

Nesta subcategoria Dança, optei em realizar uma análise do todo, por compreender que os programas e projetos se entrecruzam, sendo capazes de promover uma compreensão geral dos quatro estudos analisados. Trato de realizar a análise da Dança através da Educação Física por constatar com o trabalho de campo

que neste IF a dança se encontra sob orientação do componente curricular Educação Física, em razão de não haver servidor público específico para a Dança.

Entendo que os estudos vão promover uma compreensão de EFI no Campus Darcy Assis, que se utiliza de determinadas práticas pedagógicas que desvalorizam e retiram a centralidade da coordenação e/ou mediação da docência na Educação Física, assim como emerge uma representação do cuidar do corpo, como relata o Coletivo de Autores (2012), no sentido de cuidar também da sociedade, ou seja, produzindo a representação de corpo como forma de trabalho. Para o Coletivo de Autores (2012), tais práticas pedagógicas respondem a interesses de determinada classe social hegemônica.

Nesse sentido, compreendo que o Coletivo de Autores (2012) está manifestando uma condição anterior à que estamos presenciando neste momento, porém entendo que as formas de manifestação estão transitando em diferentes classes sociais, mas que continuam dando sentido à condução política, intelectual e moral da sociedade em constante transformação.

Para Kunz (2012), o ensino da Educação Física deve permitir uma ampla possibilidade de conteúdo, porém que esses não estejam apenas atrelados às experiências promovidas nas atividades extraclasse, no que diz respeito ao movimento e jogos. Nesse sentido, o Coletivo de Autores (2012), afirma que:

Para o ensino da dança, há que se considerar o que seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Neste sentido, deve-se entender que a dança como arte não é uma transposição da vida, senão sua representação estilizada e simbólica. Mas, como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-se numa expressão dela e não numa produção acrobática. (p.81).

Outro aspecto apresentado nos relatos de experiência que parece distanciar os programas e projetos do objeto de conhecimento Educação Física no currículo de um IF do RS se dá na constante necessidade de reforçar os momentos de diversão, prática de atividade física, coordenação motora e lazer, mesmo que sejam realizadas como atividades extraclasse. Pois, com frequência, informam que estão constituídas para suprir a ausência da Educação Física nos dois últimos anos do EMI.

Nesse sentido, compreendo que esteja acontecendo um resgate ou manutenção de uma Educação Física identificada pelo Coletivo de Autores (2012), já nos anos 80, em que a EFI ministrada na escola representa grande instrumento de aprimoramento físico para o sucesso no trabalho e da pátria, exceto dos exércitos. De qualquer forma, parece que o modo como a EFI ocupa seu espaço no currículo de um IF do RS parece potencializar a compreensão de um conhecimento da Educação Física de ordem biológica e prática corporal de esporte de rendimento.

Nesta subcategoria Educação Física e o ENEM, na análise apresento um único trabalho intitulado, *“Educação Física no ENEM: análise das questões propostas entre 2009 e 2016”*, em que Ramos e Gil (2018) apresentam como questão norteadora *“Como a área de Educação Física está sendo abordada no ENEM?”*, tendo como objetivos categorizar as questões de EFI do ENEM de 2009 e 2016, verificar se há alinhamento entre as questões de EFI presentes no ENEM e os PCN’s e, por fim, se há alinhamento entre as competências da área 3 da matriz da prova.

Os autores realizaram uma análise qualitativa documental e encontraram três categorias de análise em que afirmaram que houve negligência no ano de 2012, pois não teve nenhuma questão de Educação Física na avaliação do referido ano. Ramos e Gil (2018) finalizam o documento compreendendo que há necessidade de diversificação dos temas da Educação Física durante as aulas, proporcionando formação com foco no corpo e nas suas potencialidades e relações, para além da formação para o esporte.

Compreendo que neste estudo os autores buscam outra perspectiva para contextualizar e compreender o ensino da EFI, o que Betti (2013) considera a pesquisa para a formação do conhecimento teórico do professor para estabelecer uma dialética entre teoria e prática que promovam melhorias ao ensino da Educação Física.

Compreendo que essa subcategoria evidencia uma direta relação com a produção do conhecimento dos Anais do MOEXP, em que o esporte domina as publicações dos anais do evento, compartilhando um tipo particular de compreensão sobre o esporte, representado na literatura como hegemônico e com frequência acaba por cristalizar o conhecimento da Educação Física no currículo de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Ao compartilhar da ideia de que a escola é produtora e reprodutora de cultura, entendo que o Instituto Federal Campus Darcy Assis tem reforçado uma cultura americanizada e europeia que reproduz uma perspectiva colonizadora, como afirma Bossle e Bossle (2018) e Bossle (2019). Para Vago (1996, 2014) e Bracht (2000), a escola se assume como *locus* de produção de cultura, em que o esporte deve apresentar outras possibilidades de apropriação por parte da escola, para além do esporte de rendimento, pois dessa forma pode estar influenciando a sociedade a se apropriar do esporte, tal qual está se propondo no Campus Darcy Assis, a partir da reprodução do modelo hegemônico representado na lógica de mercado.

Desse modo, reconheço o esforço do Instituto Federal Campus Darcy Assis em promover conhecimento sustentado na tríade: ensino, pesquisa e extensão, assim como a significativa produção do conhecimento na Educação Física. Contudo, compreendo que a produção acadêmica científica apontada no quadro 5, sobre os Anais da MOEXP referente à Educação Física, concentra seu olhar para os temas da sub área esporte e dança na perspectiva de esporte de rendimento, saúde e lazer, reforçando, assim, conteúdos hegemônicos da Educação Física escolar, ao mesmo tempo que promove sentido particular para a Educação Física no currículo do Campus Darcy Assis.

Identifiquei que apenas um trabalho apresentado na MOEXP, na edição do evento em 2018, buscou compreender uma temática que foge dos padrões já identificados nessa tese. Ao identificar que a quase totalidade de trabalhos produzidos são de autoria de estudantes do Ensino Médio Integrado, integrantes dos projetos de ensino sobre o esporte, o que naturalmente pode produzir curiosidade sobre a temática, porém não posso deixar de reconhecer o papel do PEFI2 na orientação dos estudos, ou seja, na produção de uma crítica reflexiva sobre a mesma e, se não há um debate reflexivo sobre esses temas, entendo que de alguma forma o assunto se encontra cristalizado no currículo do Campus Darcy Assis.

Compreendo que essa breve e sucinta análise da produção acadêmica da MOEXP acaba por refletir e reforçar o que já havia emergido do campo de trabalho e apresentado no formato de temas emergentes. No entanto, complementaré a análise a seguir, que trato de discutir apoiado nos quatro temas emergentes que configuram uma interpretação particular da lógica de mercado, conforme o subcapítulo que segue.

4.1 A Lógica de Mercado que posiciona a EFI em um Instituto Federal

O trato com os temas emergentes apresentados anteriormente possibilitou reconhecer nas informações descritas com profundidade a convergência para discussão sobre a lógica de mercado e sua força na constituição de um lugar de legitimação para a EFI no currículo do IF. Assim, a lógica de mercado sustentada na compreensão de Apple (2005) assume centralidade nesta tese de doutorado em função dos significados que emergem do contexto cultural de um campus particular de Instituto Federal, em que pese o compartilhamento de um conjunto de signos e símbolos que possibilitam identificar essa perspectiva nos conhecimentos e no currículo, considerando, claro, além do contexto escolar, a conjuntura política, econômica, social e cultural.

Talvez possa compreender que vivemos em tempos de certo obscurantismo educacional, cultural, social, político e econômico apregoado por gestores que parecem se orientar por uma educação pautada em um modelo oriundo do liberalismo econômico em vigência. Essa análise pode ser formulada a partir do entendimento que esse liberalismo se expressa no currículo – e na gestão escolar e curricular - por argumentos pouco confiáveis, como a falta de recursos para reorganizar o modelo educacional brasileiro e que, portanto, justificariam a mercantilização da educação a partir da lógica de mercado.

Tenho identificado, nas leituras que fundamentam esta etnografia crítica e nas interpretações que emergem da pesquisa, que a Educação Física como área de conhecimento pode ainda se encontrar estruturada no modelo curricular identificado por Kunz (2012) e o Coletivo de Autores (2012), como mencionado no marco teórico-metodológico desta pesquisa, reforçando o modelo hegemônico de ensino legitimado pelo mercado. Ao fazer essa interpretação, entendo essa lógica de mercado em que a EFI parece justificada no currículo de um IF a partir de manifestações como a prática esportiva de rendimento e de lazer, que tendem a materializar representações simbólicas e que podem conferir sentidos equivocados à função educativa e de desenvolvimento do conhecimento da Educação Física no Instituto Federal Campus Darcy Assis.

Nesse sentido, o trabalho de campo de longo tempo de duração permitiu analisar, discutir e compreender que as práticas de ensino neste Instituto Federal

estão orientadas em evidenciar resultados. Assim, as práticas de ensino reproduzem a lógica de mercado através da quantidade de projetos e programas desenvolvidos e prêmios conquistados em competições em nível municipal, regional, estadual, nacional e internacional, em resposta aos interesses da sociedade de consumo, que exige resultados orientados no modelo competitivo, classificatório e eliminatório, no qual somente os vencedores expressam o sucesso. Nesse modelo, a Educação Física exige seleção e treinamento, em vez de planejamento, diálogo, transformação, mediação e avaliação.

Desse modo, passo a descrever como interpreto que os Jogos dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul e da Olimpíada do Campus Darcy Assis e suas relações de dominação e poder manifestadas nas práticas esportivas de rendimento e lazer reforçam a lógica de mercado e as formas como o conhecimento circula e produz significados a partir da EFI.

Os Jogos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, na sua quinta edição, foram realizados nos dias 18, 19 e 20 de maio de 2018, no Município de Novo Hamburgo, mais especificamente, na Sociedade Ginástica de Novo Hamburgo (SGNH). Os jogos são classificatórios para os JIFs da Região Sul, que aconteceram no mês de agosto, também na SGNH, recebendo Institutos Federais dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Os vencedores da etapa sul são classificados para o campeonato nacional, que foi realizado no Estado do Ceará, na capital Fortaleza (IFRS, 2018b).

Particularmente, tenho uma ligação afetiva muito significativa com a SGNH, em razão de ter passado 3 anos da minha adolescência treinando e competindo na modalidade voleibol, representando o clube e a extinta Frangosul, nas categorias de base, entre os anos de 1994, 95 e 96, nas categorias infanto-juvenil e juvenil. Desse modo, o local dos jogos é familiar, conhecendo bem o lugar e os espaços que foram ocupados para a realização dos Jogos do Instituto Federal do RS.

Então, após 24 anos, passei novamente pela portaria da Sociedade Ginástica Novo Hamburgo e me vieram à memória todas aquelas sensações que senti no primeiro dia em que fui apresentado à instituição e aos meus novos colegas de equipe, ao mesmo tempo uma mistura de saudosismo e da sensação de dever cumprido com minha própria história de vida. A passagem pela portaria e a caminhada até o acesso seguinte, continuaram a me remeter ao passado e às memórias de um período muito

significativo e importante para formação como cidadão do mundo, que, com 16 anos, circulava, transitava e morava sozinho em Porto Alegre para jogar voleibol. Compreendo que foi um período fundamental, inclusive para minha formação acadêmica e profissional.

No entanto, assim que passei pela portaria e comecei a fazer o caminho para o ginásio de esportes da SGNH, minhas memórias foram interrompidas por placas de publicidade colocadas no gramado que margeia a calçada. Quando me aproximei, pude perceber que não eram placas publicitárias da Sociedade Ginástica, mas sim dos Jogos dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, mais precisamente, quatro placas identificando a 5ª Edição dos JIFs e logo abaixo em destaque: “EMOÇÃO”, a segunda placa dizia “FOCO”, a terceira “BOA SORTE” e a quarta desejava “FORÇA” aos participantes dos jogos. (*Diário de campo, 18/5/2018*). Anotei em diário de campo, junto com as palavras, um “alerta” interpretativo no sentido de compreensão sobre o que aquelas expressões significavam naquele contexto cultural.

Caminhando mais uns 50 m, após passar pelo restaurante da SGNH, que por muitas vezes foi a minha casa, onde tomei café da manhã, almocei, fiz lanches e jantei, avistei a quadra de vôlei de areia, ou dupla, sendo realizados os jogos da competição, por coincidência, estava jogando uma dupla do Campus Darcy Assis. Nesse mesmo espaço, chamou minha atenção a viatura do Campus Darcy Assis, que, conforme relato do diretor-geral do IF, seria disponibilizada para o PEFI2, ou seja, confirmando o que havia conversado com o Diretor-Geral do Campus Darcy Assis, materializando assim a importância que os jogos têm manifestado para este IF (*Diário de campo, 18/5/2018*).

Saindo da quadra de areia e me dirigindo ao ginásio, subi o primeiro lance de escadas que dá acesso ao primeiro piso, onde ficam localizadas as salas dos departamentos de esportes da SGNH, os alojamentos, sala de fisioterapia, sala de atendimento médico, academia, sala de judô, depósito e vestiários. Nesse momento, me deparei com uma das salas do departamento esportivo sendo ocupada pela organização geral dos jogos, composta por 5 professores, sendo um de cada IF participante dos jogos (*Diário de campo, 18/5/2018*).

Subindo mais um lance de escadas que passa ao lado da sala ocupada pela organização dos jogos e que dá acesso ao ginásio de esportes, me deparei com aquele grande ginásio muito bem iluminado, com piso impecável para a prática de

esportes, um placar gigantesco e as equipes ocupando metade da arquibancada com capacidade de aproximadamente 2500 pessoas. Desse modo, havia muitos estudantes do IFRS participando do evento. Na quadra principal, estavam acontecendo os jogos de Handebol e na quadra ao lado estava acontecendo o basquete. Nesse local, aconteceram os jogos de handebol, basquete, voleibol e futsal, que eram alternados conforme a tabela de jogos para que houvesse tempo hábil da competição se encerrar em 3 dias (*Diário de campo, 18/5/2018*).

Ao tratar dos jogos dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, alguns pontos chamam a atenção. O primeiro trata da grande capacidade de organização das estruturas físicas, do regulamento, tabela dos jogos, contratação de arbitragem federada, ou seja, árbitros das Federações das respectivas modalidades esportivas, a intensidade dos jogos, a reprodução do modelo de alto rendimento adulto aplicado por adolescentes, pela arbitragem e por parte dos professores.

Nesse sentido, alguns estudantes, professores e arbitragem mais pareciam profissionais de alta *performance*, reproduzindo uma lógica de alto rendimento e que parecem produzir certa “fantasia” e distanciamento de um projeto educacional tal qual previsto para os IF. Eu sentia todo o clima de tensão e competitividade que exalava no ambiente e era expresso pelas pessoas. Parecia haver certa hostilidade e agressividade exacerbadas nas atitudes dos envolvidos durante a realização das partidas, o que causa certo estranhamento. Confesso que minha expectativa era a de ver um evento que privilegiasse certa descontração, assim como foi possível identificar nos estudantes que organizaram torcidas e que agiram de forma a incentivar as suas equipes, sem que em momento algum fossem agressivos ou produzissem insultos às equipes oponentes (*Diário de campo, 18/5/2018*).

Dois fatos reforçam as afirmações anteriores, o primeiro ocorreu no jogo de futsal entre os Institutos Federais Campus Darcy Assis e o Porteira do Rio Grande, com resultado final de cinco (5) para o Instituto Darcy Assis e um (1) para o IF Porteira do Rio Grande quando, próximo do término do jogo, faltando cinco minutos para o término, o estudante do Campus Darcy Assis, chamado Adriano, foi expulso após uma sequência de jogadas violentas. Nesse caso, chamam a atenção as sucessivas vezes em que o PEFI2 pede para Adriano diminuir a intensidade das jogadas, chega a se virar para os estudantes do banco de reservas e afirmar que vai retirar o estudante do jogo, mas é orientada por Andrades, estudante do IF que havia sido substituído, a não

fazer a troca. Ao ser expulso, Adriano cai de joelhos e começa a chorar, seus amigos e colegas de equipe o retiram da quadra. Após alguns segundos, Adriano se levanta e começa a desferir golpes e murros nas faixas de propaganda penduradas na rede divisória das quadras esportivas (*Diário de campo, 18/5/2018*).

O segundo momento de tensão e hostilidade ocorre no turno da tarde, durante o jogo de futsal entre os Institutos Federais Colônia de Santa Isabel e General Osório. Já no início do jogo, pude perceber um clima de animosidade entre as equipes, que se seguiu até o final da partida, quando no minuto final a equipe do IF General Osório marcou um gol de jogada ensaiada em cobrança de uma falta. Isso foi o estopim para o técnico (professor) do IF Colônia de Santa Isabel, atual campeão brasileiro de futsal dos JIFs, começar a proferir insultos aos seus estudantes, técnico adversário e arbitragem apontando irregularidades na cobrança da falta. Sua irritação seguiu nos segundos finais da partida e se acentuou com o final do jogo e passou a ser direcionada aos seus atletas (estudantes), que escutavam a repreensão de cabeça baixa (*Diário de campo, 18/5/2018*).

Em diálogos distintos com os professores de Educação Física dos Institutos Federais Germânia e Progresso, ambos haviam comentado das suas preocupações e receios com as cobranças que ocorrem entre arbitragem, professores e estudantes, durante e após as partidas, principalmente para a equipe derrotada ou quando ocorrem situações polêmicas durante os jogos (*Diário de campo, 18/5/2018*).

Esse comportamento hostil e agressivo por parte dos professores, nos diálogos que tive com professores dos IFs Germânia e Progresso, foi comum em descrever e apontar discordância com essa perspectiva de dois técnicos (professores), assim identificados pelos participantes da pesquisa. Saliento: não como professores, mas sim como técnicos de outros dois (2) IFs: Colônia de Santa Isabel e Santa Teresa (*Diário de campo, 18/5/2018*).

Os professores com quem conversei relatam preocupação quando mencionam que um professor da Colônia de Santa Isabel faz parte do comitê organizador dos jogos. Pois as polêmicas e discussões que ocorrem nas reuniões do comitê organizador com os professores são sempre direcionadas por esse indivíduo no sentido da competição de alto rendimento e não nos objetivos propostos e identificados no regulamento dos jogos (*Diário de campo, 18/5/2018*).

Nesse sentido, questionei a professora de EFI do IF Germânia sobre o posicionamento dos demais professores, se não havia manifestações críticas sobre a forma como os jogos são direcionados? Recebi a seguinte resposta: *“Aqui se esquece todo o referencial crítico” (Diário de campo, 18/5/2018)*. Ou seja, qualquer proposta divergente do sentido competitivo esportivo de rendimento e meritocrático dos JIFs não se sustenta, pode haver lugar para fala, mas não de escuta, pois uma perspectiva contrária parece não produzir significado.

Após conversar com os professores, fui dialogar com os estudantes do Campus Darcy Assis para compreender quais eram as suas impressões sobre os jogos e o comportamento adotado por alguns árbitros, professores e estudantes, como descrito anteriormente. No diálogo realizado com Gilmar e Célio (*Diário de campo, 18/5/2018*), estudantes do IF, comentavam das dificuldades de vencer a competição, então questionei quais eram as dificuldades que, segundo eles, enfrentavam? Apontaram que ter um ginásio de esportes no campus faz toda a diferença para a melhora do desempenho.

Relatam que os Institutos Federais de Colônia Santa Isabel, Engenheiro LE, Colônia Santa Teresa, General Osório e Colônia de São Pedro possuem ginásio próprio e esse é um dos motivos para eles irem bem nas competições. Questionei Célio, dizendo: *“Se isso é tão significativo, por que o IF Engenheiro LE só participa de algumas modalidades e não em todas, já que possui ginásio para desenvolver todas as modalidades?”* Célio, disse: *“o IF Engenheiro LE só coloca equipe nas competições com possibilidades reais de medalha.” (Diário de campo, 18/5/2018)*.

Ao realizar os diálogos com os estudantes no decorrer do evento, pude perceber com frequência em seus relatos que jogar é bom, competir é importante mas que estar vivenciando os JIFs com os amigos e colegas representa a melhor parte, mas que se vier agregada a vitória (ser campeão) seria melhor ainda. Esse aspecto parece ser central, pois trata da motivação dos estudantes ao longo do ano com a expectativa da chegada dos jogos, mas principalmente durante a sua realização. Esse parece ser um momento muito importante da vida desses estudantes durante a permanência deles no período de 4 anos no EMI do IF. Nesse sentido, as placas na entrada da SGNH, com os dizeres “EMOÇÃO”, “FOCO”, “BOA SORTE” e “FORÇA” parecem promover significados aos estudantes dos Institutos Federais participantes do JIFs (*Diário de campo, 18/5/2018*).

Compreendo, com esse fragmento do trabalho de campo, que essas expectativas vivenciadas por um grupo seletivo de estudantes acabam por influenciar toda a organização do currículo de um IF do RS para a participação no JIFs. Essa mobilização produz significativa representação a partir da direção-geral e dos servidores técnico-administrativos na divulgação das atividades que ocorrem durante a preparação e os três dias de jogos, na logística do transporte, alimentação e alojamento, da direção de ensino para a orientação dos componentes curriculares, no sentido de liberação e reposição dos conteúdos trabalhados para os estudantes que participam dos jogos, dos pais que se deslocam das suas cidades para acompanhar os seus filhos durante o evento e, obviamente, do PEFI2 que fica de responsável e coordenador de um grupo de aproximadamente 30 estudantes do EMI em tempo integral.

Essa identificação por parte de pais, estudantes, professores e técnicos administrativos faz com que a representação dos jogos esportivos competitivos se torne central na representação da Educação Física no currículo do Campus Darcy Assis. Ao contrário, por mais que o PEFI2 promova aulas em uma perspectiva progressista de ensino, as mesmas não conseguem gerar impacto e representação na comunidade escolar, ou seja, o esporte de rendimento acaba sendo determinante para identificar o lugar da Educação Física no currículo de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Pois vejamos, ao analisar o Calendário Acadêmico 2018, em Anexo “G”, e fazer uma relação com as observações realizadas no trabalho de campo, Apêndice “F”, pude identificar que existe uma significativa ausência das aulas do componente curricular EFI em detrimento das práticas corporais de esporte de rendimento, como passo a descrever.

As instituições de ensino de Educação Básica, por lei, devem cumprir 200 dias letivos e 800h/a. Essa carga horária é dividida entre os componentes curriculares que compõem a grade curricular desses estabelecimentos de ensino. No caso da EFI que acompanhei no trabalho de campo no ano de 2018, as turmas do segundo ano, 201 da Administração (ADM) e 202 Informática (INFO) do turno da tarde, conforme o Calendário Acadêmico 2018, deveriam ter tido 41 aulas, sendo 13 no primeiro trimestre, 13 no segundo trimestre e 15 no terceiro trimestre.

Contudo, na análise realizada, pude identificar que, no primeiro trimestre, tiveram seis aulas de EFI, pois o PEFI2 estava de licença e o PEFI1 já tivera o seu contrato de professor substituto encerrado. Desse modo, o Campus Darcy Assis, através da Direção de Ensino, optou por adaptar a professora Ângela de música para lecionar nos períodos de EFI, ou seja, sem trabalhar o conteúdo EFI, mas sim de música. Assim, as aulas de EFI no trimestre tiveram início uma semana após o retorno da PEFI2, pois na primeira semana de retorno do PEFI2 foi realizado o Torneio de Páscoa, já com participação do PEFI2 na organização do evento.

No segundo trimestre, das 13 aulas previstas no Calendário Acadêmico de 2018, ocorreram cinco aulas de EFI. O trimestre teve início no dia 28 de maio e encerramento no dia 06 de setembro. Nesse trimestre, houve vários fatores que influenciaram esta não realização das aulas de EFI, os quais passo a descrever. No dia 29 de maio, houve a paralisação nacional dos caminhoneiros, em que as rodovias foram fechadas e, portanto, não houve aula no Campus Darcy Assis nesse dia.

No mês de junho, mais precisamente no dia 05 de junho, foram realizadas as provas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Na semana seguinte, o PEFI2 ficou doente e os estudantes foram levados ao ginásio de esporte para jogar. Dia 19 de junho, foi realizado o Conselho de Classe com a participação do Líder e do Vice-Líder da turma, os demais alunos foram dispensados. No dia 26 de junho, o PEFI2 estava com um grupo pequeno de alunos participando do JEO. Desse modo, no mês de junho não teve aula do componente curricular EFI.

No mês de julho, das três aulas previstas no Calendário Acadêmico 2018, efetivamente aconteceram duas, pois no dia 31 de julho tiveram início as Olimpíadas do Campus Darcy Assis, ou seja, nas terças e quintas-feiras que o ginásio de esporte é utilizado para as aulas de EFI, nesse período o local fica destinado aos jogos e atividades do evento.

Para o mês de agosto, foram previstas quatro aulas do componente curricular EFI, no entanto, ocorreram duas. No dia 07 de agosto, o ginásio de esportes ainda estava sendo usado para as Olimpíadas do IF e no dia 14 do referido mês, o PEFI2 estava acompanhando um grupo de alunos do Campus Darcy Assis nos Jogos Escolares do RS. Por fim, na primeira semana de setembro, fechando o segundo trimestre, no dia 04 teve aula de EFI com realização de avaliação teórica para os alunos da 201 ADM e 202 INFO.

O terceiro trimestre letivo teve início no dia 10 de setembro, com 15 aulas de EFI previstas, no entanto, ocorreram 11. No dia 11 de setembro, teve Conselho de Classe participativo, com a exclusiva presença do Líder e Vice-Líder das turmas 201 ADM e 202 INFO, os demais alunos foram dispensados. No dia 25 de setembro, ocorreu a MOEXP, os alunos do Campus Darcy Assis foram direcionados para o local do evento para participarem assistindo e/ou apresentando os seus trabalhos. Então, das quatro aulas de EFI previstas para o mês de setembro, ocorreram duas.

Nos meses de outubro e novembro as aulas respeitaram na íntegra o Calendário Acadêmico 2018. Por fim, o mês de dezembro, que encerra o ano letivo e o terceiro trimestre tinha a previsão de três aulas de EFI, no entanto, houve uma aula no dia 04 do referido mês, pois, no dia 11, ocorreu uma apresentação cultural para a comunidade, organizada pelo PEFI2, que ocorreu no turno de aula e no dia 18 de dezembro o PEFI2 levou um grupo de estudantes para um intercâmbio esportivo de dois dias com o IF Thomáz Luiz Osório, distante aproximadamente 350 Km da sede. O IF Thomáz Luiz Osório integra outra Rede Federal de ensino do estado.

Desse modo, a análise demonstra que, das 41 aulas de EFI previstas para o ano letivo, ocorreram 22 aulas, sendo que as outras 19 não aconteceram em razão dos motivos anteriormente apresentados. Podemos perceber que a maior incidência se dá em razão da licença do servidor público, sendo esse um direito garantido por lei, por si só justificável. No entanto, os eventos esportivos e culturais concentram um expressivo número de ausência das aulas de EFI.

Compreendo que tal contexto produz uma relação particular entre as aulas de EFI e os eventos esportivos e culturais que produzem significados que legitimam a EFI no currículo de um IF do Rio Grande do Sul a partir da lógica de mercado. A EFI passa a ser reconhecida como prática corporal de movimento, através dos jogos esportivos competitivos, para o consumo, produzindo representações em uma perspectiva de esporte para a saúde e o lazer.

Faço a referência aos jogos esportivos de que o Campus Darcy Assis participa, mas também nas atividades desenvolvidas no próprio campus. Assim, parece significar que a EFI no currículo de um Instituto Federal do RS é valorizada e legitimada pelos jogos esportivos de rendimento que selecionam os estudantes com melhor desempenho para a promoção da excelência esportiva.

Nesse sentido, a excelência esportiva que produz significados e legitimação da Educação Física no currículo do Campus Darcy Assis vai de encontro às indagações realizadas no marco teórico-metodológico desta pesquisa, em que questiono: “A quem servem estes centros de excelência?”, “Quem são os estudantes que têm acesso a esse conhecimento produzido?” e “Quais os conhecimentos produzidos nesses centros de excelência?”. Produzindo significados a um grupo particular de indivíduos, pois a valorização e legitimação do esporte de rendimento e excelência é reforçada em práticas corporais esportivas de rendimento e lazer nas próprias atividades de lazer e culturais ofertadas no Campus Darcy Assis, como descrevo a seguir.

A terceira Olimpíada do Campus Darcy Assis foi realizada entre os dias 30 de julho e 11 de agosto de 2018, totalizando 12 dias de atividades. O evento teve como tema “Saberes em Movimento”, segundo o relato do PEFI2 o objetivo das olimpíadas é estimular inteligências múltiplas e habilidades variadas. O Campus Darcy Assis foi dividido em 2 equipes: verde e vermelho, em que cada equipe era composta por estudantes do Ensino Médio Integrado, servidores públicos técnico/administrativos e alguns professores que exerciam a responsabilidade de orientar a sua equipe (*Diário de campo, 30/7/2018*).

A comissão organizadora era composta por professores e técnicos administrativos, dentre eles o PEFI2, que se constituía de forma central na organização do evento, juntamente com outros dois colegas, um da área pedagógica e outro de assuntos educacionais (*Diário de campo, 30/7/2018*).

Os desafios das olimpíadas eram postados quase que diariamente na página do Facebook, especificamente criada pela comissão organizadora. A essa página, tinham acesso a comissão organizadora, a comunidade escolar e pessoas convidadas para participar da página, conforme convite feito pelos administradores da página. Desse modo, tive meu nome adicionado aos membros do grupo, após solicitar ao PEFI2, que concordou em fazê-lo.

Uma das atividades realizadas no evento foram as 12 horas de desafios noturnos, aliás a atividade mais aguardada pelos estudantes do IF Campus Darcy Assis. Teve início às 19h do dia 3 (três) e se encerrou às 7h do dia 4 (quatro) de agosto. As atividades realizadas foram: na lata, cabo de guerra, aviãozinho, equilibrando saberes, rústica da meia-noite, maratona de jogos, caçada de enigmas,

desafio super chef, desafio de línguas, tênis de mesa, fala aí e o musical “O Sol” (*Diário de campo, 30/7/2018*).

As modalidades esportivas foram realizadas desde o primeiro dia e os esportes praticados foram: Golbol, basquete, voleibol, futsal, judô e atletismo. Os esportes foram realizados no ginásio de esportes alugado pelo Instituto Federal Campus Darcy Assis, exceto o atletismo, que foi realizado no Centro Esportivo Municipal.

Os esportes coletivos sempre aconteciam nos horários das aulas de Educação Física, que ocorriam nas terças e quintas-feiras nos turnos da manhã e da tarde no ginásio locado, isso coincide com o contrato de locação do ginásio, ou seja, no período de realização da terceira Olimpíada do Campus Darcy Assis as aulas dos diferentes componentes curriculares estavam sujeitas à suspensão para realização das atividades da olimpíada do campus.

Nesse sentido, por ser o único PEFI do Instituto Federal Campus Darcy Assis até o momento, as aulas de Educação Física foram o principal componente curricular comprometido, pois não havia possibilidade de recuperação e/ou reagendamento das aulas de EFI (*Diário de campo, 30/7/2018*).

Nesse sentido, vale reforçar o episódio anteriormente relatado em que o estudante questiona ausência das aulas de Educação Física no Instituto Federal, no que se refere à não reposição dos conteúdos trabalhados. Os estudantes passam por constante ausência das aulas de Educação Física nos dias em que há eventos esportivos competitivos, culturais ou específicos, como no caso das olimpíadas do Campus Darcy Assis (*Diário de campo, 30/7/2018*).

Outro aspecto relevante é a semelhança existente com a conotação de esporte de alto rendimento e suas práticas já identificadas nos JIFs, como demonstra o próprio regulamento específico (IFRS, 2018c). Além das cenas de agressividade, rivalidade exacerbada, a busca da vitória a qualquer custo, particularmente, provoca estranheza ao grupo de estudantes do IF que não estão acostumados a participar das competições esportivas. Por vezes, a própria arbitragem convidada e formada por ex-estudantes do Campus Darcy Assis também era levada a se comportar de forma mais ríspida e intransigente com os estudantes devido aos seus comportamentos (*Diário de campo, 30/7/2018*).

Nesse evento, em particular, chama atenção que a conduta e o comportamento de determinados professores de outras áreas do conhecimento, que ficaram de responsáveis por orientar as suas equipes, também acabam por expressar o mesmo comportamento agressivo e intransigente representado nos jogos do Instituto Federal. Contrário a essa perspectiva, se deu o comportamento exemplar do PEF12, tanto na condução e orientação da terceira “Olimpíadas do Campus Darcy Assis”, quanto na quinta edição dos jogos dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, tendo com clareza a proposta central de fim educacional para ambas as atividades, inclusive sendo muito exigente com o comportamento desses estudantes mais exaltados, sendo esse um aspecto constante demonstrado pelo PEF12 durante os 12 dias de evento (*Diário de campo, 30/7/2018*).

Contudo, emerge do trabalho de campo uma Educação Física que se justifica no currículo de um IF do RS através das práticas corporais de movimento orientado pela prática do esporte de alto rendimento, competitivo e meritocrático e que, por vezes, também é aceito como prática corporal de lazer e entretenimento. Porém ambas as possibilidades de EFI no currículo do IF tomam a representação de saúde, pois parece haver uma compreensão de senso comum em que “esporte” e “lazer”, por si só são saudáveis.

Como analisado anteriormente, nesta etnografia crítica, compreendo que a materialização dessa análise foi confirmada com a aprovação do novo PPC do Curso de Ensino Médio Integrado, que se utilizou da compreensão de Educação Física como sinônimo de “esporte” e “lazer” para alterar e incluir o componente curricular Educação Física com um período para os terceiros e quarto anos do EMI. Entendo que, nesse subcapítulo, essa relação passa a ser reconfirmada a partir da perspectiva dos JIFs e Olimpíadas do Campus Darcy Assis.

Entendo que haja uma relação contraditória para a justificativa da inserção da Educação Física no currículo do 3º e 4º ano do EMI, pois “se” o acréscimo da EFI foi feito com a intencionalidade de promover o esporte a partir de uma perspectiva do esporte de rendimento ou competição, não parece adequado sequer pelo viés da área biológica da EFI, em razão da falta de tempo para poder organizar o programa de treinamento apropriado.

Contudo, se a justificativa transita pela ideia da EFI como lazer, sendo ela utilizada para prática de movimento cinestésico corporal, servindo ao relaxamento ou

“descanso” dos estudantes que estão sofrendo intensa exigência dos conteúdos técnicos e propedêuticos dos componentes curriculares, entendo que ambas as justificativas não fazem sentido para as perspectivas teóricas que fundamentam o ensino da Educação Física escolar de tradição do movimento renovador e tampouco o marco teórico da Etnografia crítica que apresento, pois o ensino da Educação Física escolar que compreendo deveria promover o desenvolvimento dos diferentes conteúdos da EFI a partir de uma proposta crítica e reflexiva, para além das práticas de movimento cinestésico corporal e não somente com argumentos centrados em benefícios fisiológicos e psicológicos dos estudantes (COLETIVO DE AUTORES, 2012; BRACHT, 2000, 2019; GARIGLIO, 2001; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009; KUNZ, 2012; VAGO, 1996, 2014).

A partir do exposto, pude compreender que emerge do campo uma Educação Física escolar reprodutora de culturas outras, que promove significados particulares a um determinado grupo social, convergindo com o conceito de neocolonialismo apresentado por Bossle (2019):

O neocolonialismo que trato aqui é parte de uma estratégia de globalização econômica e cultural que define o valor das culturas locais em função de suas capacidades de absorção e a decisão ao mercado consumidor e da possibilidade de expansão de uma agenda de educação empreendedora e comercial de negócios, o que implica, necessariamente, uma dominação imposta pelo consumo do conhecimento produzido por instituições e referências ideológicas posicionadas na sociedade para tal. Na “guerra contra o conhecimento”, a Educação Física escolar – assim como a Sociologia, Filosofia e Arte – parece ter um valor pouco significativo na lógica de consumo da ideologia neoliberal, neoconservadora e neocolonialista. (p. 25-26).

Não compreendo que haja uma intencionalidade explícita por parte da direção-geral do Campus Darcy Assis ou da própria comunidade escolar, tanto que houve aumento da carga horária do componente curricular Educação Física no currículo do Curso de Ensino Médio Integrado. Porém, ao não reconhecer a Educação Física a partir dos conhecimentos produzidos em aula, mas sim através do esporte de rendimento e competição e de lazer, passa a atuar em uma lógica neocolonialista, como identifica Bossle e Bossle (2018) e Bossle (2019).

Compartilho do pensamento de Sacristán (2000), Apple (1997, 2001, 2002, 2006, 2011) e Santomé (1995) de que o currículo vai para além de uma mera seleção de conteúdos, mas, a partir disso, pretende refletir as relações sociais, formativa e cultural que a instituição escolar é capaz de promover. Desse modo, compreendo que

as diversas manifestações simbólicas descritas neste relatório de pesquisa reconhecem e identificam a Educação Física no currículo de um IF do RS.

Nesse sentido, compreendo que as formas como o conhecimento é socializado no Campus Darcy Assis, através do currículo oficial e oculto (APPLE, 1995, 1997), têm reproduzido um enfoque econômico, que identifico como “lógica de mercado”, em que o currículo tem produzido representações do esporte de rendimento nas competições e o lazer de forma simbólica como demonstrado em diferentes momentos do trabalho de campo e reproduzido neste relatório etnográfico crítico.

Como citado anteriormente nesse trabalho, conforme (CARLSON; APPLE, 2003; APPLE, 2005), a lógica de mercado não está sendo capaz de promover sentido às questões sociais e educacionais advindas da escola. Essa representação é tão fortemente marcada na sociedade que passa a ser naturalizada (SANTOMÉ, 2013), no ambiente escolar de um Instituto Federal do RS.

Segundo Santomé (1995), o currículo oculto se constitui na escola sem uma intencionalidade explícita por parte do professor e sem consentimento dos estudantes e professores. Porém, através dos conteúdos culturais, hábitos, interações e tarefas escolares, o professor age de maneira implícita. Para o autor, o currículo oculto não é resultado de uma intencionalidade ou parte de uma discussão coletiva do corpo docente. Contudo, o que devemos compreender é que o professor apresenta como resultado uma reprodução das principais dimensões e particularidades de uma parcela significativa da sociedade, nesse caso, orientado indiretamente pela lógica de mercado.

Conforme Bracht (2019), o discurso legitimador da EFI engloba formas distintas daquilo que se convencionou chamar de Educação Física escolar e não escolar, como descreve o autor, a seguir:

[...] O processo de institucionalização da prática social Educação Física passa pela escola, mas abrange também o espaço não escolar. Aliás, é preciso sempre, ao analisar o discurso elaborado pela Educação Física para justificar-se na escola, considerar o processo de legitimação das práticas corporais (consideradas pertencentes ao universo da Educação Física) também no âmbito mais geral da cultura em nossa sociedade. Estas “legitimações” influenciam-se mutuamente. Por exemplo, o fenômeno esportivo apresenta um desenvolvimento independente e ao mesmo tempo interdependente com a Educação Física – em parte o esporte lança mão de um possível papel educativo para alcançar legitimidade social, assim como a própria Educação Física escolar assume esse discurso e utiliza a legitimidade social alcançada pelo esporte para construir a sua no interior do sistema educacional. Seus significados sociais diferenciam-se e interagem

simultaneamente, assim, a legitimidade que o esporte alcançou na nossa sociedade reflete-se (positiva ou negativamente) na legitimidade da própria Educação Física escolar. (p. 23-24).

Concordando com Bracht (2019, p. 24) em que os “significados ou sentidos construídos com ou a partir dessas práticas culturais influenciam sua incorporação e prática à cultura escolar”. Entendo que nessa etnografia crítica o esporte está representando as práticas culturais que se incluem na cultura escolar e que se configura como elemento legitimador da Educação Física no currículo do Campus Darcy Assis.

Compreendo que o currículo oculto no Campus Darcy Assis, reforça as perspectivas apontadas por Bracht (2019), assim como demonstra estar orientado nas representações do PEF12, que tem reproduzido implicitamente um modelo econômico e cultural que vivemos e estamos inseridos, acabando por refletir na escola. Para Apple (2006), essas relações, quando acríticas, refletem uma aparente neutralidade que favorece os agentes hegemônicos.

Apple (2006) entende que essa perspectiva neutra acaba por incorporar os interesses de determinadas técnicas de controle e dominação que servem aos interesses da reprodução econômica e cultural, sendo a escola a executora dessas variadas funções, como poderemos ver no fragmento a seguir:

[...] As Perspectivas técnicas, ensinadas aos educadores e por eles usadas como meros procedimentos, complementam as necessidades que uma sociedade desigual tem de maximizar a produção do conhecimento técnico, da distribuição de uma perspectiva acrítica e positivista e da produção de agentes que tenham as normas e os valores adequados para preencher, ainda que mal, as exigências da divisão do trabalho na sociedade. Esse é um processo dialético. As escolas também tornam legítimo o papel de tal conhecimento técnico e positivista. Elas podem, portanto, usá-lo como um conjunto de procedimentos supostamente neutros, baseados em “princípios fundamentalmente corretos”, para estratificar os estudantes de acordo com sua contribuição à maximização desse conhecimento e às necessidades econômicas. As formas culturais, portanto, que estão bem no fundo de nossos cérebros, trabalhando em conjunto com as relações que a escola possui para com o mundo econômico, ajudam a recriar a hegemonia ideológica e cultural de quem tem poder. (APPLE, 2006, p. 202-203).

A explícita dominação cultural do esporte e lazer representado através da Educação Física no currículo de um IF do RS, segundo Chen (2008), pode enfraquecer as demandas pelo reconhecimento da própria EFI como componente curricular e área de conhecimento, pois deveria ser legitimada no currículo das

escolas, principalmente pela relação de ensino e aprendizagem desenvolvida através dos momentos de aulas em que se estabelece estudo, crítica e reflexão sobre determinado conteúdo para a construção do conhecimento orientado a partir da cultura.

Nesse sentido, de acordo com Bossle (2019, p. 25), compreendo que ao tratar do esporte, no Instituto Federal Campus Darcy Assis, a partir da perspectiva “norte-americana e europeia, desconsiderando os significados culturais produzidos e compartilhados no universo simbólico dos educandos brasileiros”, promoveremos uma lógica colonizadora e reprodutora da lógica de mercado.

A Lei nº. 11.892 (BRASIL, 2008), de 29/01/2008, que instituiu no Brasil os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tem como finalidade desenvolver a educação profissional e tecnológica no Ensino Médio Integrado e Cursos Superiores de licenciatura e tecnologia sustentado na tríade ensino, pesquisa e extensão. O projeto de Instituto Federal visa ofertar à sociedade o ensino público gratuito e de qualidade com a intencionalidade de produzir qualificação técnica profissionalizante, assim como relacionar conhecimentos básicos e técnicos na preparação dos estudantes para a vida (PALMA; ALVES; SILVA, 2013).

Contudo, um denso trabalho de campo orientado nos estudos educacionais críticos permitiu analisar, discutir e compreender que as práticas de ensino nesse Instituto Federal ocorrem para além da sala de aula e estão orientadas em evidenciar resultados, o final do processo e não em compreender como o processo se desenvolve ou como a formação técnica e propedêutica potencializa os conhecimentos promovidos a partir do conhecimento e da cultura.

Compreendo que a constante participação em eventos esportivos, culturais e acadêmicos científicos, também de outras áreas de conhecimentos, associada à necessidade de evidenciar o que o Instituto Federal Campus Darcy Assis produz durante as suas atividades anuais, sejam elas de pesquisa, ensino e/ou extensão para a sociedade, também para comprovar sua eficácia de ensino, assim como justificar os projetos de ensino e extensão.

Entendo os motivos pelos quais o Campus Darcy Assis age para justificar o seu modelo de ensino a partir de Apple (2017), que afirma haver uma mentalidade em parte da sociedade, no sentido de culpabilizar a educação pública. Desse modo,

exigindo que o Instituto Federal Campus Darcy Assis tenha que agir justificando, constantemente, suas práticas de ensino para a sociedade através dos resultados obtidos com as premiações em eventos culturais, acadêmicos científicos e esportivos.

Desse modo, acaba sendo validada uma Educação Física que não se justifica pelo componente curricular, mas sim pelas atividades esportivas de rendimento e competitivas ou de lazer expressas nos eventos esportivos e culturais. Por esses motivos, compreendo haver um reforço constante da lógica de mercado sobre o conhecimento da EFI no Campus Darcy Assis, fazendo com que os professores tenham que desenvolver uma Educação de resultados orientados por uma ideologia neoliberal, como aponta Bossle e Bossle (2018) e Bossle (2019), além de reconhecer que há um movimento na sociedade articulado e convergente e também a perspectiva neoconservadora de educação. Esses grupos neoconservadores e neoliberais se sustentam na força corporativa e de interesse elitista de um grupo particular de empresários brasileiros que, infelizmente, tomam representatividade direta ou indireta na sociedade, de modo geral.

Compreendo que a lógica de mercado está atuando e sendo orientada por esses grupos em particular. Apple (2003, 2017) entende que esses grupos neoconservadores e neoliberais se estendem a mais dois grupos, aos movimentos religiosos reacionários e autoritários e ao novo regime de autoridade administrativa. Porém, o trabalho de campo evidenciou que os participantes da pesquisa, principalmente a comunidade escolar em geral, não conseguem reconhecer essas relações de dominação e poder existentes no currículo de um IF do RS. Apple (1995) afirma que, por não enxergarem a educação de forma relacional em que os conflitos econômicos, políticos e culturais agem, colocam a educação em paralisia.

Entendo que a utilização, principalmente do esporte de rendimento e competição por parte da Educação Física do Instituto Federal Campus Darcy Assis, assim como os seus “significativos” resultados são utilizados em forma de poder político para conquistar direitos e, por que não dizer, solidariedade do diretor-geral do IF para conseguir utilizar o esporte para treinar, competir e pesquisar, me parece paradoxal e/ou ambivalente.

Nesse sentido, a Educação Física como componente curricular demonstrou características de subalternidade aos demais componentes e não consegue poder político para se promover como área de conhecimento a partir da Educação Física

escolar, especificamente nos momentos de aula, conforme 28 meses de trabalho de campo evidenciaram. Compreendo que seja a maior expressão de dominação e poder, como identificado por Apple (1997, 1998, 2001, 2002, 2005, 2006, 2011, 2017).

No livro “Conhecimento Oficial”, do professor Michael Apple (1997), em um dos capítulos do livro o autor divide a escrita com a coautora Susan Jungck, tendo o capítulo VI como título “Afiml, de quem é este currículo?”, os autores tratam de analisar a poderosa influência econômica e ideológica, na tentativa de transformar as escolas em mercadoria através da transformação do currículo em um modelo mais receptivo às demandas sociais e tecnológicas impostas por questões de classe e raça.

Contudo, ao trazer a questão para o debate a partir da temática desta etnografia crítica, promovendo uma discussão fundamentada no que emerge dos 28 meses de trabalho de campo, compreendo que o currículo do Instituto Federal Campus Darcy Assis está orientado para a valorização do desempenho para excelência da tríade ensino, pesquisa e extensão, ou seja, desde as disciplinas que compõem a grade curricular, passando pelos projetos de ensino e extensão.

Os significados produzidos no currículo deste IF me levam a refletir sobre de quem é esse currículo? (APPLE, 1997). Parece compreensível afirmar que esse currículo serve muito bem aos interesses da lógica de mercado manifestada na perspectiva de senso comum da comunidade escolar, mas fortemente reproduzida e legitimada ao dar visibilidade à compreensão do conhecimento de excelência que seleciona a partir da meritocracia para responder às necessidades das avaliações internacionais e menos à humanização dos sujeitos.

5 PARA UMA TESE DO REPOSICIONAMENTO DA EFI NO CURRÍCULO

“A educação está profundamente implicada na política cultural. O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.” (Apple, p. 53. 2001).

Apresento neste capítulo de encerramento do relatório final da pesquisa um esforço intelectual para a descrição densa, interpretação e compreensão necessárias a uma análise crítica alinhada à Educação Crítica em Apple, Au e Gandin (2011). E é a partir disso que me entendo na luta que promovo com o conhecimento produzido e compartilhado nesta etnografia crítica, que se encontra orientada para uma Educação Física crítica, libertadora e humanizadora, que busca nas tarefas do educador crítico analisar e transformar a sociedade. (APPLE, 1997, 2002, 2017; APPLE; AU; GANDIN, 2011; GANDIN; LIMA, 2016). Desse modo, retomo o problema de pesquisa que suleia a Tese: **“Como a Educação Física está posicionada no currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul?”**

Inicialmente, destaco que a Tese aqui apresentada parte da compreensão de que para haver um reposicionamento – como apresentado no título desse capítulo -, precisa haver anteriormente um posicionamento. O reposicionamento demarca, então, outra posição sobre e a partir do que foi apresentado no capítulo anterior - o posicionamento da Educação Física no currículo do Campus Darcy Assis. Esta tese é fundamentada nas tarefas do educador crítico, partindo do princípio de que esse movimento permite compreender as possibilidades para o reposicionamento da EFI no currículo do EMI de um IF do RS. O reposicionamento em Apple, Au e Gandin (2011) se configurou de maneira conceitual e metodológica, sobretudo politicamente, de modo central para analisar criticamente o posicionamento da EFI no Campus Darcy Assis.

De maneira a destacar o conceito central deste capítulo, reforço que o reposicionamento na perspectiva de Apple, Au e Gandin (2011) representa a

transformação da sociedade. Esses autores afirmam que a teoria da análise relacional permite compreender a complexa relação entre sociedade e educação e as formas como agem e, assim, sublinham que devemos estar envolvidos nesse processo de reposicionamento, enxergando o mundo pela perspectiva dos despossuídos que sofrem com as ideologias opressivas. Em comum acordo com os autores supracitados, o entendimento de reposicionamento se apoiaria em práticas políticas e culturais que se constituem em princípios da educação crítica (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Compreendo que as tarefas do educador crítico propostas por Apple, Au e Gandin (2011) são capazes de promover significado progressista para educação crítica e que têm orientado a formação acadêmica deste pesquisador, tais como: "...iluminar os modos pelos quais a política e prática educacionais estão conectadas às relações de dominação e exploração". (p. 15). As tarefas transcendem a questão metodológica de pesquisa e passam a orientar e constituir uma reflexão contínua da práxis humanizadora deste etnógrafo crítico. Portanto, a segunda tarefa sintetiza a ideia do educador crítico ao comunicar que o engajamento na análise crítica significa o comprometimento do sujeito em apontar contradições e os possíveis espaços de ações, tendo como meta examinar criticamente o momento atual a partir de um modelo conceitual e político que priorize os locais em que ações contra-hegemônicas são realizadas ou que possam ser (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Reconheço nesta perspectiva a possibilidade de superar o processo enfadonho, repetitivo e hegemônico de dominação e poder exercido para sobrepor um determinado conhecimento científico sobre outro, como se fosse possível classificar o conhecimento. Faço esta reflexão crítica para esclarecer que não se trata de dizer o que está certo ou errado, é bom ou ruim, assumindo perspectivas maniqueístas e binárias, mas de justificar e ser propositivo no sentido de haver outras, talvez novas, possibilidades democráticas e contra-hegemônicas de promover o conhecimento, pois compreendo que o projeto institucional de IF se apresenta como possibilidade de ensino progressista, humanizador e libertador - mesmo reconhecendo que a conjuntura social brasileira e global continue se apresentando de forma conservadora, liberal e colonizadora.

A perspectiva progressista, humanizadora e libertadora identificada no projeto institucional do IF se encontra materializada na relação entre os documentos oficiais

e o que emerge de um trabalho de campo que privilegiou a recomendação de longo tempo de permanência de 28 meses em contato com a cultura escolar, no qual é possível interpretar que se caracteriza numa constante relação não linear de ambivalência ou ambiguidade no currículo do Campus Darcy Assis. Esta tese evidencia a relação dialética e conflitante entre posicionamento e reposicionamento na dinâmica e política curriculares pelas quais transitam e são posicionados os conhecimentos, o que permite compreender que a EFIE está reproduzindo o modelo hegemônico de ensino que privilegia o caráter esportivizante e o caráter biomédico da EFI no currículo. Porém, ao mesmo tempo, flerta com a possibilidade de uma EFI progressista. Essa relação se torna representativa ao compreender que o conflito, representado na ambivalência e iluminado a partir das ideias de Apple (2002), identifica o currículo como campo de disputa, dominação e poder.

Para melhor compreensão dessa ideia, exemplifico a ambivalência a partir de três momentos distintos e já apresentados anteriormente nesta tese, no sentido de evidenciar como ela se expressa no currículo do EMI do Campus Darcy Assis. A primeira, uma relação de ambivalência se apresenta entre o projeto institucional de IF e as práticas de ensino da EFI; a segunda, na concepção de senso comum da EFI no currículo do EMI de um IF do RS e; a terceira, nos conflitos pessoais do PEFI2 entre o seu posicionamento e compreensão de EFI e a suas ações nas manifestações em prol dos direitos dos trabalhadores de educação.

A classificação que apresento para compreender o fenômeno pesquisado não foi estabelecida *a priori* nesta etnografia crítica. Ela emerge do trabalho de campo e, a partir da análise e interpretação das informações, permitiu compreender o posicionamento da EFI no currículo do Campus Darcy Assis. Desse modo, me apoio em Bauman (1999b), para quem o processo classificatório representa a intencionalidade de estabelecer padrões diferenciais de comportamento específicos da “sociedade”. O autor compreende que, ao tentar estabelecer uma estrutura ao mundo, tal situação remete ao imaginário humano a pretensão de manipulá-lo, prevendo determinados eventos como se fosse possível para algumas áreas do conhecimento e outras não.

Compreendo que, a partir do comportamento social pautado pelo consumo (BAUMAN; 1999a, 2001, 2008), é possível identificar nesta etnografia que a força da lógica de mercado que posiciona a EFI no currículo do Campus Darcy Assis é a

mesma na qual a sociedade em nível global se organiza. Entendo que há convergência com a forma como os docentes, em particular de EFI e a Direção do IF pesquisado, tentam justificar – e posicionar - as formas como o conhecimento é produzido neste IF do Rio Grande do Sul. Ainda recorrendo ao pensamento de Bauman (1999b), é possível identificar que nessa linguagem e nas suas formas de manifestação, são estabelecidas estratégias de sobrevivência humana. Entendo que tais estratégias podem ser consideradas ambivalentes, pois possibilitam o aumento da desumanização e/ou humanização. O autor identifica que, para grupos sociais específicos, manter constante o controle de determinadas ações humanas, com base em experiências de sucesso do passado, pode ser usado, atualmente, como manual de instruções para ações futuras. Pois, em razão da nossa capacidade de aprender e memorizar, passamos a desenvolver o hábito de manter a ordem do mundo e, nessa condição, a ambivalência pode confundir a forma de compreender os eventos, sua relevância e a respectiva sequência de ações passadas.

Compreendo que o fato de os IF's terem sido criados recentemente, mais precisamente no ano de 2008, não permite que haja uma referência passada significativa. Desse modo, o que acaba por orientar as ações dos IF's são os conhecimentos particulares dos docentes, associados às discussões coletivas entre o corpo docente e os técnicos administrativos. Porém, em uma situação como essa, Bauman (1999b) argumenta que o instrumento linguístico deveria transitar por duas perspectivas evidentes de um mesmo propósito concreto. Desse modo, ao evidenciar a ambivalência na pesquisa, percebo que a ambivalência se encontra entre o que orienta o projeto institucional e o que de fato é realizado na prática, ou seja, atribuindo materialidade ao que Apple (1997, 2002, 2006) identifica como currículo oficial e como currículo oculto.

Assim, para Bauman (1999b, p. 10), o problema não está na ambivalência, aliás, o autor afirma que ela se constitui propositiva, pois suas “fronteiras definidoras” e sua divisão em classes demonstram que o esforço de estruturação reforça a ambivalência e a mantém sempre renovada. Nessa perspectiva, classificar seria o ato de incluir e excluir, ou seja, dividir o mundo em dois, naqueles que se enquadram e os que não se enquadram na proposta, por exemplo. Nesse modelo, a proposta se desenvolve através da coerção. Quando a coerção é insuficiente ou excessiva, possibilita aos sujeitos criarem entidades subdefinidas ou superdefinidas, com

significado insuficiente ou excessivo e tanto um quanto o outro não promovem sinais evidentes ou os sinais são confusos aos receptores por serem contraditórios.

Compreendo que as informações obtidas e analisadas na etnografia crítica me levam a interpretar que a ambivalência se caracteriza a partir do conhecimento desenvolvido pela EFI no currículo do Campus Darcy Assis. Essa interpretação pode ser fundamentada porque, para a EFI se posicionar de forma central no currículo, deste IF em particular, entendo que há evidências de emissão de sinais contraditórios e confusos apresentados na descrição desta tese, de uma EFIE historicamente conservadora e esportivizante que tem se constituído de modo hegemônico nos currículos das instituições de ensino, principalmente de Educação Básica, e que nesta pesquisa também se evidenciou a centralidade dessa perspectiva no currículo do Campus Darcy Assis.

A título de exemplificação, é a partir da ambivalência (BAUMAN; 1999b) que compreendo o componente curricular Educação Física e sua emergência na pesquisa de forma subdefinida. No entanto, a Educação Física que emerge das atividades extraclasse, como os grupos de pesquisa, as equipes esportivas e as aulas de EFI no contraturno para reforço e aprimoramento de gestos técnicos e/ou práticas corporais de movimento, parece se apresentar de forma superdefinida, promovendo sentido a um conhecimento ambivalente da EFI no currículo de um IF do RS.

Para reforçar a tese da ambivalência no currículo do Campus Darcy Assis, entendo que os professores de Educação Física participantes da pesquisa exercem em suas aulas momentos significativos de aprendizagem sobre o componente curricular Educação Física. Os trabalhadores, professores de Educação Física participantes da pesquisa, sutilmente resistem ao modelo de ensino escolar que opera na lógica de mercado, tentando transformar modos de controle em oportunidades de resistência e manutenção das suas próprias normas informais de direcionamento do processo de trabalho. Portanto, reconheço esse processo de trabalho de forma contraditório, pois quando associado às demais funções da EFI no currículo, os professores de Educação Física passaram a utilizar o esporte de rendimento como garantia ou justificativa para promover sentido a ela no currículo de um Instituto Federal, ou ainda vislumbrando a possibilidade de reconhecimento para o posicionamento da Educação Física no Instituto Federal Campus Darcy Assis.

Nesse esforço de análise e compreensão, concordo com Willis (1991) sobre sua interpretação de que não podemos presumir que formas culturais sejam determinadas por uma relação macro, ou seja, de forma concreta ou indubitável. Porém, emerge a necessidade de compreender como tais estruturas tomam significado e se tornam determinantes no meio social e cultural. Segundo o autor, esse determinismo toma forma a partir do poder simbólico expresso em algumas sociedades. Tal fato ocorre em razão das aparentes liberdades impostas por uma estruturação de sociedade e de *status quo*. Compreendo que o trabalho de campo em um Instituto Federal do Rio Grande do Sul manifestou formas particulares e culturais de reprodução social a partir do currículo representado no componente curricular EFI.

Desse modo, o ato de denúncia se sustenta na ideia de distanciamento entre o Projeto Institucional de ensino técnico e profissionalizante dos IFs e a finalidade do componente curricular EFI, como área de conhecimento propedêutica que vem sendo limitada às perspectivas esportivas, de saúde e lazer. Entendo que Educação Física, particularmente no Campus Darcy Assis, necessita construir relação orgânica com a proposta de EMI, conforme relata Pacheco (2011). Para esse autor, se faz necessária uma formação contextualizada, orientada por conhecimentos, princípios e valores que orientam a ação humana na perspectiva de transpor os limites entre o ensino técnico e o científico, compreendendo as relações intrínsecas entre trabalho, ciência e cultura para emancipação humana (PACHECO, 2011).

Não se trata de ser fatalista ou determinista sobre as condições de ensino dos IFs, estou tratando de um universo particular que, a partir de uma etnografia crítica, se propôs a investigar um IF do Rio Grande do Sul, mas compreendo que as formas pelas quais a cultura se manifesta podem promover representações simbólicas. Assim, para Willys (1991), tais representações simbólicas estão apoiadas na cultura, ou seja, na reprodução cultural cuja essência se encontra regulada por uma sociedade capitalista, incentivada a contribuir a partir da reprodução criativa, incerta e tensa de diversos tipos de relações. Segundo o autor, a reprodução cultural pode produzir resultados alternativos a partir dos variados sistemas e articulações simbólicas das formas de reprodução cultural e a construção da subjetividade.

Nesta etnografia crítica, evidencio conceitos como o esporte de rendimento, que teve por objetivo a vitória, culturalmente expressa na representatividade do “campeão ou campeã, no primeiro lugar”, haja vista a grande participação em eventos

esportivos em nível local, regional, estadual e nacional, como podemos perceber nos relatos do trabalho de campo. Assim, compreendo que o Campus Darcy Assis, através da EFI, estabeleceu um local de acolhimento de determinados estudantes, alguns despossuídos dos recursos materiais, ao mesmo tempo em que promoveu a busca por ideologia individual ou o respeito à posse. Apresento como analogia ao esporte de excelência e resultado.

Nesse sentido, Apple (2017) afirma que vivemos tempos em que a educação é vista por duas perspectivas: a primeira afirma que qualquer impulso crítico de ensino se configura em desvio de conduta e a segunda afirma que o ensino pode ser visto como um conjunto de habilidades técnicas e procedimentais que se legitimam nas avaliações que medem a partir de testes de desempenho estandardizados e mensurados. Esse autor afirma ainda que recentemente os professores mais velhos foram sendo substituídos por outros que expressam, genuinamente, seu compromisso com a educação, mas que não demonstram habilidades críticas e a capacidade de tornar o ensino um ofício.

Ainda recorrendo a Apple (2017) para sustentar os argumentos apresentados, concordo quando o autor destaca que em algumas situações, e em certas épocas, as instituições educacionais podem representar locais fundamentais de mudanças da sociedade. Compartilho da ideia do autor, ao compreender que esses locais agem como laboratório de testagem de novas possibilidades, as quais criam identidades políticas e acabam por conferir outro significado à solidariedade e ao cuidado uns com os outros, através de diferentes fatores. Mudam a política cultural de conhecimento oficial, assim como as práticas pedagógicas. O autor reconhece esse processo como “reforma não reformista”, mas que interfere diretamente na comunidade escolar, acrescentando novas dimensões que produzem alterações entre o estado e a sociedade como um todo.

A compreensão de educação pela comunidade escolar se constitui em uma política cultural em que a representação da Educação Física do Campus Darcy Assis para os estudantes que não participam dos jogos e competições demonstra, de forma muito natural, que o momento de EFI desse grupo se constituiu nas aulas de Educação Física, como se fosse algo menos importante do que as competições e jogos. A EFI no currículo de um IF do RS evidencia a centralidade de um projeto orientado pela lógica hegemônica de conhecimento. Nesse sentido, o PEFI2 possui

papel fundamental nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que demonstra dúvidas quando promove, através das suas aulas, uma perspectiva crítica e reflexiva para o ensino do conhecimento da EFI.

A EFI é colocada à margem no currículo do Instituto Federal Campus Darcy Assis. Desse modo, o PEFI2 visualiza na esportivização a possibilidade concreta de remeter a EFI à centralidade do currículo desse IF, pois, por mais progressistas que sejam as aulas de Educação Física e por mais que o PEFI2 seja um educador com perspectiva crítica, a EFI ministrada na sala de aula acaba sendo invisibilizada pela lógica de mercado que reconhece a EFI esportivizada como central para o currículo do Instituto Federal Campus Darcy Assis. A EFI, no currículo de um IF do RS, se encontra cristalizada e orientada pelo fluxo da lógica da exploração do mercado. Tal condição é imposta de modo não intencional ao PEFI2, que, cercado dessa perspectiva, não vislumbra outra possibilidade, a não ser aderir ao fluxo de exploração desenvolvido pela lógica de mercado. O PEFI2 se colocou na dependência dessa situação para demonstrar à comunidade escolar a “importância” da EFI na formação dos alunos do Ensino Médio Integrado do Campus Darcy Assis a partir da “esportivização”, com a participação nas competições, jogos, mostra científica, grupos de pesquisa e eventos culturais pautados pelo resultado classificatório, pois quanto melhor for o resultado, mais significativa será a divulgação do IF e mais interesse será gerado por essas práticas corporais de rendimento e lazer. Desse modo, o engessamento da EFI nessa perspectiva hegemônica é fundamental para enfatizar, manter e nutrir a lógica de mercado vigente no Campus Darcy Assis e na sociedade, ao mesmo tempo em que promove centralidade à EFI no currículo de um IF do RS.

Compreendo que a forma como o PEFI2 se manifesta nas diferentes áreas do conhecimento, reuniões administrativas, participação nas comissões e conselhos do IF, enfim, nos espaços em que atua, se configura em uma política cultural, conforme aponta Apple (2001). Desse modo, a esportivização acaba se constituindo na política cultural do PEFI2, conseqüentemente do Campus Darcy Assis. Logo, a lógica de mercado orientado pela exploração que reforça e se impõe na perspectiva dominante, mesmo que o PEFI2 seja extremamente engajado e militante, a lógica de dominação e exploração se apresenta mais forte dentro da Educação Física escolar. Mesmo o PEFI2 sendo crítico, as condições impostas pela lógica de mercado têm se mostrado de modo mais encantador e consistente, ou seja, a política cultural e educacional

promovida por uma lógica de exploração e de mercado tem promovido um posicionamento da EFI no currículo do EMI de um IF do RS.

O silêncio do PEFI2 e sua dificuldade em se reposicionar no currículo do EMI do Campus Darcy Assis condicionam a EFI a partir de uma lógica de exploração e dominação representada na esportivização, promovendo, assim, significado particular e simbólico para EFI no currículo de um IF do RS. Ou seja, o PEFI2 utiliza esse modelo econômico capitalista social vigente da lógica de mercado para se posicionar de forma central no currículo do EMI. No entanto, a partir dessa informação do trabalho de campo, a pergunta que fica para a reflexão é: *“O que imobiliza os professores de EFI do Campus Darcy Assis a agirem de forma contrária à lógica de mercado?”*.

Ao identificar as formas como a Educação Física assume centralidade no currículo de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Compreendo que a EFI acaba por se distanciar da sua significância como área de conhecimento e componente curricular que compõe a diversificada representação de saberes que são ou deveriam ser desenvolvidos no decorrer da formação acadêmica particular de um grupo de estudantes do EMI. Tal contradição, demonstra a complexa relação enfrentada pela EFIE para sua manutenção no currículo da Educação Básica, mas principalmente no ensino técnico profissionalizante.

A EFI como componente curricular que se apresenta à margem do currículo de um IF do RS enxerga a possibilidade de ascensão no currículo através da esportivização da EFI. Nesse sentido, parece que o PEFI2 não se coloca de forma crítica e reflexiva para questionar as formas de alcançar centralidade no currículo. Compreendo que Paulo Freire (2001, 2014), ao tratar da perspectiva da relação entre oprimido e opressor, parece demonstrar, nessa condição, que o oprimido se torna opressor na busca iminente de abandonar a condição periférica em que, para esta etnografia crítica, se encontra o componente curricular EFI. O trabalho de campo demonstra que o posicionamento do PEFI2 se constitui representado na perspectiva colonizadora de sociedade e não foi capaz de transcender para uma perspectiva de reposicionamento, como apontam Apple, Au e Gandin (2011) e os documentos oficiais que orientam os IF's.

A partir de um posicionamento histórico da EFI, representado pela comunidade escolar (Esportivizante e Biomédica) e reforçado pelo PEFI2 no currículo do Campus Darcy Assis, reforça-se a lógica de mercado que encontra aderência na

competitividade de resultados. Desse modo, compreendemos que o Projeto inovador, revolucionário e progressista proposto para a implementação de uma educação libertadora no currículo deste Instituto Federal em particular não consegue superar a lógica vigente e sucumbe, no caso da EFI, ao projeto hegemônico de ensino Esportivizante e Biomédico da EFI acrítica.

A realização de uma etnografia crítica, com trabalho de campo de 28 meses, me coloca na condição de fortalecer minha identidade de educador crítico para enxergar as malvadezas e mazelas da perversidade da lógica de mercado representado no currículo que privilegia o conhecimento de uma ciência hegemônica e técnica instrumental que permite que a EFI esteja posicionada em lugar acessório, secundário e auxiliar para Esportivizar os alunos, no sentido de minimizar os tensionamentos da relação “dita” mais dura dos outros componentes curriculares. O componente curricular Educação Física, historicamente, é aliciado pelo aspecto envolvente, encantador e sedutor da Esportivização, representada na lógica de mercado imediatista e de resultado que bem interessa à sociedade de consumo. Uma EFI de senso comum é compreendida como “Esportivizante” e “Biomédica” em que o trabalho de campo denso de 28 meses foi capaz de demonstrar que, simbolicamente, essa é a EFI no currículo do EMI de um IF do RS e que, desse modo, adquire posicionamento central no currículo do Campus Darcy Assis.

A comunidade escolar parece deixar claro que compreende essa EFI esportivizante e biomédica como o conhecimento central de ensino da EFI no currículo do Campus Darcy Assis. Porém, por uma questão de necessidade, o PEFI2 se utiliza dessa perspectiva, mesmo tendo dúvidas, pois essa parece ser a forma imediata de alcançar a centralidade no currículo de um IF do RS. Afirmando que o PEFI2 tem dúvidas sobre tal perspectiva, por produzir conhecimento crítico e reflexivo sobre a cultura corporal de conhecimento significativo durante as aulas de EFI, porém as aulas de EFI não são suficientes para promover impacto significativo na política cultural que reflete a compreensão sobre o ensino da EFI na comunidade escolar do Campus Darcy Assis, pois, historicamente, a EFI apresenta uma compreensão biomédica e esportivizante significativamente intrínseca na cultura da sociedade brasileira e mundial.

O relatório final da tese demonstra a ambivalência existente entre o Projeto Institucional de IF, que, aliás, parece ser um projeto educacional libertador,

apresentado nos documentos oficiais e a “política curricular cultural” que representa, ao mesmo tempo, as práticas culturais de ensino e os movimentos que se faz dentro do currículo para promover o conhecimento. Nesse caso, principalmente do PEFI2, converge para uma relação de dominação e exploração, estabelecida a partir do conflito pessoal do PEFI2 com sua perspectiva crítica representada nas manifestações, paralisações e nas aulas de EFI, porém as exigências de uma sociedade pautada pelo “capitalismo”, lógica de mercado, “meritocracia” e, como bem disse Bauman (1999a, 1999b, 2001, 2008), nas experiências da modernidade líquida, não o favorece, no sentido de visualizar outras formas de libertação dessa teia complexa e fatalista a que é condicionado.

Desse modo, os conhecimentos desenvolvidos a partir da EFI no currículo do Ensino Médio Integrado do Campus Darcy Assis, que demonstram ser ambivalentes, são considerados um subproduto do trabalho que se encontra pautado na lógica de mercado e não no projeto institucional de IF. Logo, a posição da EFI no currículo do Campus Darcy Assis se encontra à margem a partir das concepções teóricas apresentadas nesta etnografia crítica. No entanto, para a comunidade escolar e reforçada, principalmente, pelos professores de EFI deste IF, esse conhecimento esportivante e biomédico é central no desenvolvimento da EFI no currículo do EMI de um IF do RS e acaba por constituir a política cultural do Campus Darcy Assis.

De acordo com Gandin e Lima (2016), Apple (2001), faz da política educacional a cultural, a partir das disputas por uma visão particular de mundo, como a luta por consolidação de uma hegemonia que vai além do aspecto econômico. Para Apple (2006), a política educacional de cunho liberal é pautada pelo sucesso individual orientado pelo mérito. A linguagem pela qual se justifica representa uma forma ideológica muito precisa de como a educação tem funcionado nos últimos anos, da qual compartilho. Apple (2001) compreende que os grupos dominantes deslocam a discussão sobre educação para o seu território de interesse, ou seja, a educação passa a ser pensada a partir das perspectivas ideológicas de determinados grupos hegemônicos que historicamente se posicionam de forma conservadora, liberal e colonizadora.

Também por essas razões compreendo que educação não é neutra, mas sim ela é política e ideológica. Sobretudo porque, para Apple (2001), as reformas educacionais que buscam fortalecer as conexões entre educação e as demandas

econômicas necessitam implementar uma agenda cultural que promova sentido com as ações cotidianas da sociedade. Nesse sentido, entendo que os IF's, através de uma política de estado, no período entre 2003 a 2011, compreendiam a educação a partir de perspectivas progressistas. Sendo assim, ao criar um projeto educacional particular para o EMI dos IF's, ficou evidenciada a íntima ligação com a economia. Porém, como bem destaca Apple (2001), muitas vezes a política cultural e educacional, neste tipo de reforma educacional, não está apta para atingir os horizontes que vislumbra, pois o modelo econômico e social está pautado por orientações outras que não as progressistas.

Desse modo, mesmo que de forma inconsciente, a política educacional e cultural do Campus Darcy Assis vem produzindo, a partir da EFI, uma lógica de mercado contraditória ao princípio educativo dos IF's. A ação inconsciente dos professores de EFI estabelece sentido à educação de mercado representado em uma EFI que se posiciona no currículo fortemente amparada nas atividades extraclasse ou de contra- turno que são desenvolvidas por uma proposta esportivizante de EFI. Assim, o conhecimento promovido por essa EFI, e não na EFI desenvolvida nas aulas regulares, identifica uma política cultural e particular desse IF, que posiciona e não reposiciona a EFI no currículo do Campus Darcy Assis, ou seja, reafirmando o engessamento histórico da EFI no currículo de um IF como política cultural que posiciona a EFI como área de conhecimento no currículo do EMI.

O posicionamento da EFI identificado no trabalho de campo me leva a refletir sobre o reposicionamento da EFI no currículo de um IF do Rio Grande do Sul. Compreendo que deverá estar orientado por uma educação crítica que promova transformação, libertação e humanização. De acordo com Bossle (2019) e Gandin (2011), entendo que uma educação crítica remete a determinados princípios da educação libertadora de Paulo Freire, pois busca posicionar-se além da crítica, logo sua teoria visa impactar a educação e à sociedade.

Para Freire (1967, 1981, 2005, 2014), à medida que o sujeito se distancia da opressão, aproxima-se da conscientização, eixo central que orienta a educação libertadora. Nessa perspectiva, o sujeito não se separa do homem como “pessoa humana”. No entanto, para promover a educação libertadora, faz-se necessário estar orientado pelo ato político ideológico, que não é partidário, mas que carrega consigo a intencionalidade utópica de libertação. A libertação utópica, proposta por Freire

(2014, p. 45), carrega consigo a necessidade de ser política, de observar quais os conteúdos ensinar. A quem se destina, “a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar.” O autor segue afirmando a importância de compreender quem decide sobre o que ensinar, a participação dos estudantes, pais, professores e dos movimentos populares no diálogo que envolve a organização, nesta pesquisa do currículo.

Nesse sentido, já tratei de evidenciar o distanciamento entre o que orienta os documentos oficiais e o que na prática posiciona os conhecimentos da EFI no currículo do Campus Darcy Assis. Destaco que os documentos oficiais que orientam os princípios pedagógicos não carregam consigo, em momento algum, o termo “político”. Entendo não haver a necessidade para inserção do termo, pois os documentos, por si só, são encharcados da condição política. No entanto, ao finalizar este relatório de pesquisa, posiciono-me na crítica de que há uma intencionalidade de desvincular a expressão dos documentos, como se fosse possível deixar de ser um ato político de orientação do campo educacional.

A crítica se fundamenta no fato de que a omissão das informações se constitui em um ato antidemocrático, que demonstra a intencionalidade de manter a centralidade das discussões sobre o currículo, como forma de poder e controle sobre aqueles a quem se direciona o currículo. Para Apple (2002), as possíveis contradições curriculares precisam ser analisadas sobre o que está presente e o que está ausente. É nesse sentido que volto as minhas lentes para compreender o processo relacional proposto pelo autor.

Compreendo que, para a educação ser crítica, ela necessita ser democrática. Apple (2002) identifica, em seus estudos, uma estrutura curricular ideológica centrada nos professores e que, quando há participação dos grupos de assessores formados por pais, o currículo apresentado é preconcebido, ou seja, condicionando a contribuição dos grupos participantes. Nesse sentido, a etnografia crítica tratou de evidenciar que no Campus Darcy Assis existe um movimento na direção do diálogo para a reformulação do currículo. Contudo, esse movimento sofreu a interferência de um grupo particular de docentes e técnicos administrativos do IF que pré-estabeleceu uma proposta para o novo currículo, como sustentamos anteriormente, com Apple (2002), delimitando a participação da comunidade escolar e direcionando explicitamente o currículo, como se a centralidade das escolhas para as ações do

currículo tivesse como situação *sine qua non* os docentes e técnicos administrativos. Sem diálogo, escuta e vontade política de conferir sentido ao diálogo, não há educação libertadora (FREIRE, 2014).

Um dos motivos que me fazem ter esperança no currículo do Campus Darcy Assis são justamente os movimentos democráticos que se manifestam em toda a estrutura da comunidade escolar. Compreendo que a potencialidade das discussões pode ser qualificada a partir de estudos como este, que se propõem a compreender as implicações da lógica de mercado no conhecimento da Educação Física no currículo do Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal do RS, assim como as pesquisas desenvolvidas nos projetos de pesquisa, ensino e extensão do Campus Darcy Assis a partir de uma análise crítica.

No momento em que Freire (2005) alega ser fundamental a participação da comunidade escolar nas decisões sobre o currículo Escolar, compreendo que não seja para condicionar a educação promovida nesse IF a partir da lógica de mercado em que estamos vivendo, mas de dialogar sobre os seus efeitos na sociedade, de como se reposicionar diante desta conjuntura social, cultural, econômica, política e educacional e, a partir dessas questões, orientar o currículo do Campus Darcy Assis.

De acordo com Apple (2002) e Apple, Au e Gandin (2011), uma das tarefas do educador crítico consiste em lutar e dar vida às resistências. O que emerge do trabalho de campo são movimentos interessantes como um todo, mas, tratando-se especificamente da EFI no currículo do EMI do Campus Darcy Assis, há um movimento conservador, liberal e colonizador do conhecimento da EFI que consiste no reforço hegemônico da esportivização como sinônimo de EFIE. Esse movimento é silencioso, sorrateiro e encantador. Novamente, afirmo que não se trata de negar o esporte, mas a forma como é apresentado no currículo do EMI do IF pesquisado.

Para existir um reposicionamento da EFI no currículo do EMI de um IF do RS se torna necessária a transformação. Para Freire (1967, 1981, 1996, 2001, 2005, 2014, 2015; SHOR; FREIRE, 1986), a transformação não se encontra orientada em uma perspectiva técnico-metodológica, mas em outra relação com o trabalho e o conhecimento. Freire (1967) compreende que a relação entre o sujeito e a cultura o constitui no mundo e, ao transformá-lo, contribui para a humanização. Quando o sujeito se entende pertencente a esse mundo e se conscientiza de que o mundo é seu também, em sua existência humana contribui para uma humanidade melhor, o sujeito

se transforma. O sujeito se transforma ao compreender que a reflexão crítica na ação e na luta da transformação da realidade objetiva ser mais para o outro, para a sociedade.

A EFI no currículo do Campus Darcy Assis tem promovido uma lógica de mercado reprodutora e orientada pelo conservadorismo e o liberalismo de caráter fortemente colonizador do ensino ao se posicionar de forma esportivizante. Para que haja o reposicionamento da EFI no currículo desse IF do RS, compreendo que o ensino comprometido com a transformação, libertação e humanização dos sujeitos, conforme propõe o projeto institucional de IF, é capaz de promover o reposicionamento. O conhecimento, segundo Freire (2014), se desenvolve no saber da invenção e reinvenção, na busca constante e inquieta de fazer no mundo e com os outros.

Não se trata de ser determinista ao que fazer, mas de apontar possibilidades que já foram apresentadas, mas que não foram desenvolvidas, além de apontar possibilidades críticas de reposicionamento da EFI no currículo do EMI do Campus Darcy Assis a partir dos estudos educacionais críticos e da pedagogia crítica orientada nos estudos de Paulo Freire.

Desse modo, o que Apple (1995, 1997, 1998, 2001, 2002, 2005, 2006, 2011, 2017) e Apple, Au e Gandin (2011) me permitiram compreender a partir da análise relacional é que a escola representa o reflexo da economia e as exigências ideológicas de uma sociedade pautada pela lógica de mercado. Porém, não se trata de um *lócus* que apenas reproduz, nesse espaço também se produz cultura e conhecimento. A etnografia crítica tratou de evidenciar que há esperança de um reposicionamento da EFI no currículo do Campus Darcy Assis a partir do momento em que seus professores de EFI ajustarem as suas lentes para as orientações dos documentos oficiais do IF e, talvez, para análise relacional e para educação transformadora, libertadora e humanizadora que tratamos de conceituar e apresentar como possibilidade de uma educação crítica.

Próximo do fechamento desta etnografia crítica, penso no profissional que iniciou a pesquisa e que se constitui neste momento. Foram quatro anos de muita aprendizagem. Percebo que, mesmo com alguns contratempos, foi muito gratificante e, sem demérito, muito divertido. Durante esse período, aprendi a ter acesso a tanto conhecimento que a motivação se renova constantemente, a partir de cada nova

dúvida, debate e diálogo que se estabeleceram na coletividade e na solidariedade dos colegas de DIMEEF que compartilharam, felizmente, mais dúvidas e questionamentos do que certezas.

Nesses debates, lembro das orientações coletivas no formato de roda de conversa que realizamos na sala de reuniões da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Em uma delas, tratei de apresentar como estava o andamento da pesquisa. Naquele momento, basicamente, abordei algumas limitações da pesquisa, aliás, uma delas apresentada nos capítulos iniciais da tese, a dificuldade de acesso ao campo. Entre as idas e vindas de cada PEFI do IF, as minhas esperanças se renovavam com a possibilidade de novas alternativas de acesso, porém o tempo demonstrou a alta e complexa impermeabilidade de acesso à informação de interesse coletivo, mas blindadas por determinados técnicos administrativos e docentes. Afastei-me do campo com a sensação de nunca ter sido aceito por uma parcela dos agentes supracitados.

O reflexo desses tensionamentos foi percebido no dia a dia e potencializado durante os diálogos com os professores de Educação Física, ao justificarem o impedimento da minha participação em eventos específicos a partir das determinações de alguns gestores de setores particulares. Esse processo se configurou decepcionante e desgastante, pois sofrer opressão de funcionários públicos federais, que, a princípio, conhecem o direito de acesso à informação e o processo de realização de pesquisa acadêmica e dos seus benefícios à comunidade acadêmica e científica, só demonstra o perfil conservador e autoritário de um grupo particular de técnicos administrativos, como demonstra Apple (2002).

Contudo, emergem da pesquisa apontamentos e indagações que convergem de modo central com a temática do estudo e que provocam uma reflexão crítica sobre a possibilidade de novas pesquisas, a partir das seguintes questões: *“Como a EFI está posicionada no currículo dos IF’s do Brasil?”*, *“Como os marcadores sociais posicionam ou reposicionam a EFI no currículo de um IF?”*, *“Como as questões de classe, raça e gênero se relacionam com a EFI em um IF?”*, *“Como o modelo de pesquisa realizado nos grupos de pesquisa de EFI dos IF’s configura a EFI no EMI?”*, *“Como os conhecimentos produzidos no grupos de pesquisa em EFI no EMI nos IF’s promovem significados aos próprios pesquisadores?”* **“Como a EFI do EMI dos IF’s está posicionada?”**, **“Como a EFI promove significado ao projeto institucional**

de IF?”, “Como os conhecimentos constituem a EFI no EMI de um IF?”, “Como os conhecimentos do componente curricular EFI no EMI dos IF’s promovem significados para a comunidade escolar?”, “Como os sujeitos legitimam o conhecimento da EFI no currículo do EMI dos IF’s?” e “Os conhecimentos da EFIE dos IF’s podem mudar a sociedade?”. Compreendo que tais questões, se investigadas, podem promover o reposicionamento do currículo do EMI dos IF’s.

Faço tais indagações por compreender que a EFI no Ensino Médio Integrado dos IF’s pode servir de referência para ressignificar dilemas que persistem na linha do tempo da EFI brasileira e, talvez, demonstrar que ela, no EM, pode ser possível para além das limitações impostas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s) da Educação Básica e pela BNCC. Para tanto, compreendo ser necessária uma reformulação dos cursos de licenciatura em EFI, a partir das DCN’s para o Ensino Superior que dialoguem, organicamente, com as necessidades e potencialidades da Educação Básica, não na perspectiva de “terra arrasada”, mas que sejam pautadas pelas possibilidades qualitativas que emergem da educação pública de qualidade pautada por princípios de liberdade, transformação e humanização social.

Emerge da pesquisa a necessidade de aprofundar o debate sobre o objeto de conhecimento da EFI escolar, para muito, muito além da esportivização. A pesquisa evidenciou que o esporte tem sido tratado pela comunidade escolar como sinônimo de esportivização e, conseqüentemente, de EFI. Urge a necessidade de diálogo crítico contra-hegêmico sobre a função do esporte na EFI escolar e a cultura corporal de movimento como manifestação social que emerge da própria cultura.

O trabalho de campo me fez refletir sobre o hiato entre os documentos oficiais, a Educação Física e a prática docente, pois compreendo que o distanciamento deve estar intrinsecamente relacionado ao modelo de formação acadêmica de nível superior e às disputas sobre as diferentes concepções teóricas que atravessam o conhecimento da EFI sem o devido debate epistemológico do objeto de conhecimento, neste caso, a EFI escolar. Nesse sentido, o objeto de conhecimento da EFI no currículo de um IF aponta para o desdobramento do dualismo existente entre formação acadêmica e a preparação para o trabalho nos cursos de EMI. Desse modo, compreender a EFI no currículo dos IF’s deve potencializar a compreensão de uma EFI contextualizada aos princípios democráticos e coletivos da ação humana, conforme identificam Freire (1996) e Apple (2017).

Complementando a presente etnografia crítica, reposiciono-me a partir das minhas aprendizagens ao longo da vida, associada, principalmente, a este tempo de doutoramento. O intenso processo de qualificação acadêmica me permitiu reposicionar o conhecimento da EFI a partir da análise relacional de Michael Apple. Compreendo que as orientações da etnografia crítica, estudos educacionais críticos e a pedagogia crítica foram, são e serão centrais na luta constante de se entender como educador crítico. Não consigo mais ler o mundo sem essas lentes, logo me reposiciono como ser no mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/violencia_nas_escolas.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

ADAMS, T. Sulear. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

APPLE, M. W. **A Educação pode mudar a sociedade?** Tradução: Lilia Loman. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

APPLE, M. W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In*: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011. Cap. 3, p. 71-106.

APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial**. A educação democrática numa era conservadora. Tradução: Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

APPLE, M. W. Freire, Neoliberalismo e Educação. *In*: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Editora Porto, 1998, p. 21-45.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Vinicius Figueira. 3ª Edição. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

APPLE, M. W. **Para além da Lógica de Mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução: Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

APPLE, M. W. **Política Cultural e Educação**. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira. 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995.

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. O Mapeamento da Educação Crítica. *In*: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (orgs.) **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, cap. 1, p. 14-32.

ARAÚJO, S. N. de. **Cultura Corporal de Movimento na Escola e Cultura Corporal de Movimento da Escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da Educação Física escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

ARAÚJO, S. N. de; ROCHA, L. O.; BOROWSKI, E. B. v.; CONCEIÇÃO, V. J. S. da.; BOSSLE, F. Da Monocultura Esportiva à Ressignificação Pedagógica: algumas possibilidades da pesquisa etnográfica. *In*: BOSSLE, F. *et al.* (orgs.). **Educação Física Escolar, etnografias e autoenografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 2018, p. 63-72.

ARAÚJO, S. N. de; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Os Conteúdos de Ensino da Educação Física Escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 205-221, jul., 2017.

ARAÚJO, S. N. de; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Sobre a Monocultura Esportiva no Ensino da Educação Física na Escola. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, out./dez., 2018.

BATISTA, A. P.; OLIVEIRA, I. P. B.; MELO, J. P. Corpo, Aprendizagem e Cultura de Movimento: uma experiência pedagógica com o ensino do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do IFRN. **Revista Holos**, Natal, ano 28, v. 6, p. 237-248, 2012.

BATISTA, A. P.; SOUZA FILHO, M.; OLIVEIRA, I. P. B.; SOUZA, H. A. G.; MELO, J. P. Possibilidades e Desafios da Educação Física como Componente Curricular no Processo de Expansão Regional do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. **Revista Holos**, Natal, ano 30, v. 4, p. 492-501, 2014.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999a.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1999b.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 2008.

BAUMAN, Z.; BORDONI, C. **Estado de Crise**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2016.

BAUMAN, Z.; DONSKIS, L. **Mal Líquido: vivendo num mundo sem alternativas**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2019.

BAUMAN, Z.; MAZZEO, R. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

BEANE, J.; APPLE, M. W. O argumento por escolas democráticas. *In*: APPLE, M. W.; BEANE, J. (orgs.). **Escolas Democráticas**. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BETTI, M. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2ª Edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSSLE, F. Atualidade e Relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em Tempos de “Educação S/A”. *In*: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019, p. 17-31.

BOSSLE, F. MOLINA NETO, V. Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 207-238.

BOSSLE, F. **O “eu do nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2008. Tese (Doutorado) - Curso da Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, F. **Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Curso da Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B. “O Conhecimento de Quem é Mais Valioso?” Educação Física Escolar. Educação Crítica e Pesquisa Científica no Grupo DIMEEF/UFRGS. *In*: BOSSLE, F. *et al.* (orgs.). **Educação Física Escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 2018, p. 15-30.

BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B. **Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2020. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1179371102594343>. Acesso em: 06 out. 2020.

BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B.; ROCHA, L. O.; CRUZ, L. L. Autoetnografia: modelo contra-hegemônico para a produção de conhecimento na Pós-Graduação em Educação Física no Brasil. *In*: VI FÓRUM DE PÓS-GRADUAÇÃO DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. III Fórum de Pesquisadores das Subáreas Pedagógicas e Socioculturais da Educação Física. **Anais[...]** Porto Alegre: CBCE/ESEFID/UFRGS, 2016.

BRACHT, V. A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí, Editora Unijuí, 2019.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRASIL, Diário Oficial da União. **Resolução N.º 510**: de 07 de abril de 2016. n. 98, seção 1, p. 44, 2016a. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. 2017. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 26 jan. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N.º 11.892**: de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 01 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N.º 13.278**: de 02 de maio de 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 01 jul. 2018.

BÜHLER, M. V.; PEREIRA, G. S.; OST, M. A.; RAMOS, V. C. Programa + Educação Física. *In*: 9ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! **Anais[...]** Osório: IFRS, 2019.

BURAS, K. L.; APLE, M. W. Introdução. *In*: APLE, M. W.; BURAS, K. L. (col.). **Currículo, Poder e Lutas Educacionais**: com a palavra os subalternos. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 9-46.

BURAS, K. L.; MOTTER, P. Uma Contribuição para um Multiculturalismo cosmopolita subalterno. *In*: APLE, M. W.; BURAS, K. L. (col.). **Currículo, Poder e Lutas Educacionais**: com a palavra os subalternos. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 245-271.

CANCELLA, A. S. **A Oferta de Esporte para os Alunos com Deficiência no Instituto Federal do Paraná – IFPR, campus Paranaguá: um movimento de reprodução ou resistência?** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Setor de Ciências Biológicas, UFPR, Curitiba, 2018.

CARLSON, D.; APPLE, M. W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. *In*: HYPOLITO, Á. M.; GANDIN, L. A. (orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003, p.11-57.

CARVALHO, R. L. de. **A Ausência da Educação Física no Currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo no campus Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) - UNIVERSO, Niterói, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: SALLUM JUNIOR, B. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHEN, J. Lutando por reconhecimento: o estado, os movimentos de oposição e as mudanças curriculares. *In*: APLE, M. W.; BURAS, K. L. (col.). **Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavra os subalternos**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 201-219.

COELHO, M. C. **Projetos de Trabalho e Educação Física em Uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS: a construção possível que acontece na escola**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3ª Edição. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, L. L. **As Bonitezas da EJA: dos compassos e descompassos que (re) formam a cultura escolar da EJA em uma escola de Canoas/RS – notas autoetnográficas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

CUNHA, F. M.; PELISSER, M.; LEMOS, C. de O.; MEDEIROS, T. N. O Esporte no Currículo da Educação Física Escolar: um estudo de revisão bibliográfica nos periódicos da CAPES. *In*: **ENAPEF, 2017, Capão da Canoa/RS**. ENAPEF 43 anos: 43º Encontro Nacional dos Profissionais de Educação Física. Canoas/RS: UNILASALLE, v. 1, p. 37-38, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DESTRO, J. O.; ROSA, M. M. da; SCHMELING, A.; NUNES, N. B.; OST, M. A.; Dançarte – Oficina de dança contemporânea. *In*: 8ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! **Anais[...]** Osório: IFRS, 2018.

ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In*: WITTRUCK, M. (org.). **La investigación de la enseñanza**. Barcelona, Paidós, 1989.

FRASSON, J. S.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S. A Produção Científica Resultante de Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Período de 2013 a 2017. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 25, 2019.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 6ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**: e outros escritos. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire, um homem do mundo: o exílio**. Direção de Cristiano Burlan. São Paulo: Sesctv, 2019. (52 min.), Documentário. Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/?mediald=bf784efd4a965a5a8130dd4edb9d935c>. Acesso em: 05 abr. 2020.

FREITAS, A. L. S. de. Conscientização. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, p. 88-89.

FRIGOTTO, G. Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GALLO, S. Teorias Críticas da Educação. *In*: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição revisada e ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p.645-647.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. *In*: REGO, T. C. (org.). **Currículo e política educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. Cap. 1, p. 23-49.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G. de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 651-664, jul./set., 2016.

GARIGLIO, J. A. A Educação Física na Hierarquia dos saberes escolares de uma escola profissionalizante. **Revista Motus Corporis**, (UGF), Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 67-79, 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GOLDSCHMIDT FILHO, F. **“Não é a Gente que Escolhe a Vida, é a Vida que Escolhe a Gente...”: Educação Física e vulnerabilidade em uma escola da EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

GOULARTE, G. G. **Violências na Escola: uma etnografia em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

GRAMSCI, A. **A Formação dos Intelectuais**. Tradução: Serafim Ferreira. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 2013.

HALLAL, P. C.; HORTA, B. L.; BARROS, A. J. D.; DELLAGOSTIN, O. A.; HARWIG, F. P.; PELLANDA, L. C.; STRUCHINER, C. J.; BURATTINI, M. F. S.; MENEZES, A. M. B.; BARROS, F. C.; VICTORA, C. G. Evolução da prevalência de infecção por COVID-19 no Rio Grande do Sul: inquéritos sorológicos seriados. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, abr., 2020. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/evolucao-da-prevalencia-de-infeccao-por-covid19-no-rio-grande-do-sul-inqueridos-sorologicos-seriados/17547>. Acessado em: 07 mai. 2020.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. Quais os rumos da Educação Física? *In*: HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (org.). **Educação Física Aberta à Experiência: uma concepção didática em discussão**. Rio de Janeiro: Editora Imperial Novo Milênio, 2009, p. 13-24.

HOLOS. **Capa**. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/index>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

HORTON, R. COVID-19 no Brasil: e daí? **The Lancet**. Reino Unido, v. 395, 09 maio 2020. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2931095-3>. Acesso em: 02 jul. 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades:** Osório. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/osorio/panorama>>. Acesso em 12 nov. 2017.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Histórico do Campus Darcy Assis.** 2017a. Disponível em: <<http://www.osorio.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=37>>. Acesso em 17 jul. 2017.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Construção da quadra poliesportiva é iniciada.** 2020. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/osorio/construcao-da-quadra-poliesportiva-e-iniciada/>>. Acesso em 31 mar. 2020.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Estudantes e servidores participam da mobilização nacional pela educação.** 2019. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/osorio/estudantes-e-servidores-participam-da-mobilizacao-nacional-pela-educacao/>>. Acesso em 24 mai. 2019.

IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Conselho Superior. Política de Ações Afirmativas do IFRS. **Resolução nº 022:** de 25 de fevereiro de 2014a. Disponível em: <<http://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI):** de 22 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014971544710501_-_versao_final.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRS 2014-2018:** de 16 de dezembro de 2014b. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/PDI-2014-2018.pdf>>. Acesso em 16 out. 2017.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Regimento Geral do IFRS.** 2017b. Disponível em: <http://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento_Geral_IFRS.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Estatuto do IFRS.** 2017c. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/Anexo_Res_027_2017_Estatuto.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Conselho Superior. Organização Didática. **Resolução nº 046:** de 08 de maio de 2015. Disponível em: <http://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2017030174734483od_versao_out_2016_dir_dev_estud_2_a.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Cadastro Permanente de Remoção.** 2018a. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp->

content/uploads/2018/12/Lista-DOCENTES-em-07.12.2018-1.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Jogos das Instituições Federais: Regulamento Geral**. 2018b. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/REGULAMENTO-GERAL-JIF-2018.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

IFRS. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Jogos das Instituições Federais: Regulamento Específico**. 2018c. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/07/REGULAMENTO-ESPECIFICO-JIF-2018.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

KAEFER, R. C. L. **A Construção das Identidades Profissionais de Quatro Professores de Educação Física Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

KEESING, R. M.; STRATHERN, A. J. **Antropologia Cultural: uma perspectiva contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2014.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 281-313.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3ª Edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

LIMA, J. de A. **Práticas Curriculares na Educação Física: análise dos jogos escolares do Instituto Federal Sertão Pernambucano**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - UNIVASF, Petrolina, 2017.

MACHADO, T da S.; BRACHT, V. O Impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas Identidades Docentes: uma leitura a partir da “Teoria do Reconhecimento” de Axel Honneth. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set., 2016.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, mai./ago., 2011.

MARCASSA, L.; MASCARENHAS, F. Lazer. *In*: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª Edição revisada e ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 522-528.

MARQUES, L. A. B.; CAMPOS, S. T. S.; SCHOLL, M. Darcy Assis – um idealista. *In*: SCHOLL, M.; KLEIN, A. I.; BARROSO, V. L. M. (orgs.). **Raízes de Osório**. Porto Alegre: Editora EST, 2004.

McLAREN, P. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEDEIROS, C. R. **Que Autonomia é Essa? Uma etnografia com professores de Educação Física de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

MEDEIROS, L. B. Estado. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, p. 163-165.

MEDEIROS, T. N. **O PIBID e as Aprendizagens na Formação Inicial de Professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, C. B.; BOSSLE, F. A Produção do Conhecimento sobre a Educação Física nos Currículos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Holos**, Rio Grande do Norte, ano 35, v. 5, p. 01-19, 2019.

MEDEIROS, T. N.; PELISSER, M.; LEMOS, C. de O.; CUNHA, F. M.; BOSSLE, F. O Esporte no Currículo da Educação Física Escolar: um estudo de revisão bibliográfica nos periódicos da CAPES. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 2, p. 73-84, mai./ago., 2018.

MEDICINA S/A. Covid-19: vendas de máscara têm aumento de 117% no Brasil. **Medicina S/A**, São Paulo, 28/02/2020. Disponível em: <https://medicinas.com.br/covid-mascara-alcoolgel/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MELHORAMENTOS (org.). **Michaelis Dicionário Prático: Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MENDONÇA, G. C. de. **Narrativas de Experiências Profissionais de Docentes de Educação Física no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos. UFES, Vitória, 2016.

MOEXP. Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa. **Regulamento da 9ª MoExp.** 2019. Disponível em <https://moexp.osorio.ifrs.edu.br/uploads/rule/link_pdf/4/REGULAMENTO_DA_9%C2%AA_MoExp.pdf>. Acesso em 05 mai. 2020.

MOLINA NETO, V. **A Prática do Esporte nas Escolas de 1º e 2º Graus.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 1996a.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N.

S. (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 113-145.

MOLINA NETO, V. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. 1996. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Barcelona, 1996b.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.57-66, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2637/1263>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

MOMENTO. **Homenagem póstuma a Darcy Assis é realizada no Aeroclube Albatroz em Osório**. Osório, 2011. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/16889219/homenagem-postuma-a-darcy-assis-e-realizada-no-aeroclube->>. Acesso em: 17 mar. 2017.

MÜLLER, K. A. **“O Meu Pouco, É Muito Aqui”! A Educação Física Escolar na socioeducação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 61-99.

NUNES, A. da S. **História do Basquetebol no Município de Osório/RS: relatos de um profissional da área da Educação Física de 1979 a 2015**. 2015. Monografia de Conclusão de Curso – Curso de Educação Física, FACOS, Osório, 2015.

NUNES, L. O. **Planejamento de Ensino em Educação Física nos Anos Iniciais: uma etnografia em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

OSÓRIO. PREFEITURA MUNICIPAL DE OSÓRIO. **História do Município**. 2017. Disponível em: <<http://www.osorio.rs.gov.br/site/home/pagina/id/64/?Historia.html>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

OST, M. A.; ROMAS, V. C.; CAMPOS, R. T.; SILVA, L. L. da; WÜNSCH, V. A.; ASSMANN, M.; ÁVILA, E. Projeto Equipes Esportivas do Campus Osório: um relato de experiência na perspectiva dos bolsistas. *In*: 8ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! **Anais[...]** Osório: IFRS, 2018.

OST, M. A.; TEIXEIRA, G. S.; ROSA, M. da S. Uma análise da participação das gurias do Campus Osório nas “Equipes Esportivas”. *In*: 9ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! **Anais[...]** Osório: IFRS, 2019.

OST, M.; SILVA, G. F. da; MESSAGI, G. de R. Equipes Esportivas do Campus Osório. *In: 8ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! Anais[...]* Osório: IFRS, 2018.

OTTE, J. **Intervenção em Educação Física escolar:** promovendo atividade física e saúde no ensino médio. 2013. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Educação Física, UFPel, Pelotas, 2013.

PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Editora Moderna, p. 5-11, 2011.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: Editora IFRN, 2015.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares:** referências para análise. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

PALMA, L. C.; ALVES, N. B.; SILVA, T. N. da. Educação para a Sustentabilidade: a construção de caminhos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). **Revista de Administração Mackenzie**, Edição Especial. São Paulo, v. 15, n. 3, mai./jun., p. 83-118, 2013.

PALMAS, A. Eticidade na Pesquisa Qualitativa em Educação Física: o que muda com a resolução 510/16. *In: TELLES, S.; LÜDORF, S.; PEREIRA, E. Pesquisa em Educação Física:* perspectivas sociocultural e pedagógica em foco. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, p. 68-76.

PEREIRA, L. C. Movimento Escola sem Partido. **InfoEscola:** navegando e aprendendo, 2020. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido/>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PICH, S. Cultura Corporal de Movimento. *In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). Dicionário Crítico de Educação Física.* 3ª Edição revisada e ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 163-165.

PUPPIO, J. A. Coronavírus e indústria de máscaras de proteção: avanço de epidemias infecciosas e impactos no mercado. **O Tempo**, Contagem: Minas Gerais, 29/02/2020. Opinião. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniao/artigos/coronavirus-e-industria-de-mascaras-de-protecao-1.2304022>. Acesso em: 14 abr. 2020.

QUANTZ, R. A. On critical ethnography. *In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Eds.) The Handbook of Qualitative Research in Education.* California: Academic Press, 1992, cap. 10, p. 447-505.

RAMOS, A. V. da C.; GIL, M. M. Educação Física no ENEM: análise das questões propostas entre 2009 e 2016. *In: 8ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! Anais[...]* Osório: IFRS, 2018.

RAMOS, E. P. **Participação de Alunos do Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante em Atividades Extracurriculares de Esporte e Lazer em um Campus de um Instituto Federal em Minas Gerais-MG.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Faculdade de Ciências da Saúde, UNIMEP, Piracicaba, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

ROCHA, L. O. **A Política Pública de Formação de Professores na Prática Pedagógica do Professor Iniciante de Educação Física do Município de Lajeado.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

ROCHA, L. O. **Reconhecimento Intersubjetivo da Multicultura Corporal: o reposicionamento da Teoria Crítica na Educação Física escolar na perspectiva de Axel Honneth.** 2019. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

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

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª Edição. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **O Curriculum Oculto.** Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

SANTOS, B. de S. **A Difícil Democracia: reinventar as esquerdas.** São Paulo: Boitempo, 2016a.

SANTOS, R. F. dos. **Esporte, Lazer e Cultura: os significados dos projetos de esporte e lazer do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária para alunos participantes e não participantes.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Faculdade de Ciências da Saúde, UNIMEP, Piracicaba, 2016b.

SCHMELING, A.; OST, M. A.; BORSATTO, A. da C.; BARBOSA, L. M. da S. Dança, Campus Osório. *In: 9ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! Anais[...]* Osório: IFRS, 2019.

SCHMELING, A.; OST, M. A.; MOREIRA, G. R.; DESTRO, J. O. Dançarte: do Campus Osório para as ruas. *In: 9ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! Anais[...]* Osório: IFRS, 2019.

SCHMELING, A.; ROSA, A. A. G. da; ROSA, M. L. T. da; MACHADO, M. C. S. M. A dança de salão no IFRS Campus Osório. *In: 7ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! Anais[...]* Osório: IFRS, 2017.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação.* Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SHOR, I; FREIRE, P. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, A. M.; LAZZAROTTI FILHO, A.; ANTUNES, P. de C. Práticas Corporais. *In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). Dicionário Crítico de Educação Física.* 3ª Edição revisada e ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 522-528.

SILVA, C. V. da; OST, M. A.; RAMOS, V. C.; ANDRADES, L. S. de. Entre Desafios e Superações: as equipes esportivas do Campus Osório. *In: 9ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! Anais[...]* Osório: IFRS, 2019.

SILVA, E. M. **A Educação Física no Currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal:** uma disciplina em processo de “mutação”. 2014. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Curso da Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

SILVA, H. R. S. A Situação Etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez., 2009.

SILVA, U. R. da. **A Experiência e o Pensar em Dewey e Freire:** relações e influências. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-2822--Int.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2013.

SKOLAUDE, L. S. **“Educação Física não é só Isso, É Muito Mais”:** uma etnografia em uma escola estadual indígena Kaingang de Porto Alegre/RS. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

SOARES, A. J. G.; MELO, L. B. S. de; ROCHA, H. P. A. da. O Ginásio Experimental Olímpico: um programa de escolarização de potenciais atletas na onda das olimpíadas. *In: CAVALIERE, A. M.; SOARES, A. J. G. (orgs.). Educação Pública no Rio de Janeiro:* novas questões à vista. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2015. Cap. 7, p. 155-176.

SONZA, A. P.; SALTON, B. P.; STRAPAZZON, J. A. (orgs.). **Ações afirmativas do IFRS.** Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015.

SOUSA, D. Q. de O. **Esporte de Aventura na Escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação.** 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, UFRN, Natal, 2016.

SOUSA, D. Q. de O. **Esporte de Aventura na Escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação.** 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, UFRN, Natal, 2016.

SOUZA FILHO, M. de; SOUZA, H. A. G. de. A Educação Física no PROEJA do IFRN – Campus Natal Zona Norte: uma experiência pedagógica. **Revista Holos**, Natal, ano 26, v. 1, p. 141-152, 2010.

TORALLES, M.; TRESPACH, R. O homem do Tiger Moth. **Zero Hora**. Porto Alegre, p. 38, 29 ago. 2011. Caderno Almanaque Gaúcho.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1995.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. **Resultados da 2ª etapa da Pesquisa sobre Covid-19.** 2020b. Disponível em: <http://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2020/04/29/resultado-da-2a-etapa-da-pesquisa-sobre-covid-19/>. Acesso em: 07 mai. 2020.

UFPEL, Universidade Federal de Pelotas. **Resultados do estudo sobre Covid-19.** 2020a. Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2020/04/15/ufpel-apresenta-resultados-do-estudo-sobre-covid-19/>. Acesso em: 07 mai. 2020.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. **Revista Movimento**, Porto Alegre, ano III, n. 5, p. 4-17, 1996.

VAGO, T. M. Valter Bracht desestabiliza a Educação Física brasileira: (Re)visitando fragmentos de um discurso pedagógico. ALMEIDA, F. Q. de; GOMES, I. M. **Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento.** Vitória: Editora EDUFES; Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

VAZ, A. F. Rendimento. *In*: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física.** 3ª Edição revisada e ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 579-581.

VIANNA, M.; OST, M. A.; PINTANEL, P. F. Plantão + Educação Física: uma proposta de movimento e integração no Campus Osório. *In*: 9ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa – MOEXP. Conhecimento e Integração: Experimente! **Anais[...]** Osório: IFRS, 2019.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.

ZILBERSTEIN, J. **Parece ser: uma etnografia sobre a cultura juvenil, a Educação Física e a escola pública.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2016.

APÊNDICE A – Carta de Apresentação

Prezado(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor TIAGO NUNES MEDEIROS, doutorando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo “OS SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RS”, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua tese de doutorado.

Outrossim, informamos que o referido aluno está regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente,

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle
(PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

APÊNCIDE B – Termo de Anuência

Nome da Escola: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Diretor-geral:

Endereço:

CEP:

Cidade:

Telefone:

Declaro que a professor/estudante **TIAGO NUNES MEDEIROS** está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: “**OS SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RS**” a partir de _____, neste Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – _____.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender os significados e representações produzidos e compartilhados pelos professores sobre a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS.

Para efetivar a coleta de informações, o professor/estudante terá permissão para acessar e analisar documentos; realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar; observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Osório, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Instituição de Ensino)

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Osório, _____ de _____ de 2017.

Estamos realizando um estudo para construção de uma tese de doutorado intitulada: “OS SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RS”. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:

Geral:

Compreender os significados e representações produzidos e compartilhados pelos professores sobre a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS.

Específicos:

- Descrever os processos de ensino da Educação Física no contexto do IFRS;
- Analisar os aspectos simbólicos produzidos e compartilhados na cultura do IFRS a partir da Educação Física;
- Identificar como os docentes compartilham os significados e representações sobre a EFI no currículo do IFRS para a formação dos discentes no Ensino Médio Integrado.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada, a serem realizadas nas dependências da escola ou da Instituição de Ensino Superior, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Conforme resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que considera as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano e respeitando a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano, informo que:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo, oferece riscos mínimos à sua saúde e tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o(a) sr.(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o(a) sr.(a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr.(a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o(a) sr.(a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

5) Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS

Prof. Fabiano Bossle

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308-5884/ 3308-5821

Tiago Nunes Medeiros

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone (51) 98433-4784

E-mail: proftmedeiros@gmail.com

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS - Fone: (51) 3308-4085

Tiago Nunes Medeiros
(Doutorando do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – Ilustrações coletadas no trabalho de campo

Ilustração 3 – Quadro de horários IF Campus Darcy Assis 2018

The image displays four separate timetable sheets for IF Campus Darcy Assis in 2018, arranged in a 2x2 grid. Each sheet is titled with a course code and name: EMI 202 ADM (top-left), EMI 201 INFO (top-right), EMI 202 INFO (bottom-left), and EMI 201 ADM (bottom-right). Each timetable is structured as a grid with days of the week (Seg, Ter, Qua, Qui, Sex) as columns and time slots as rows. The courses listed include subjects like Biologia, Física, Matemática, História, Química, Inglês, and Ciências da Computação. There are also labels for 'Intervalo Manhã/Tarde' and 'Intervalo Tarde/Noite' indicating break periods. The timetables are pinned to a dark green background.

Fonte: O próprio autor.

Ilustração 4 – Olimpíadas do Campus Darcy Assis 2018



Fonte: O próprio autor.

Ilustração 5 – Jogos dos Institutos Federais 2018

Fonte: O próprio autor.

Ilustração 6 – Lista dos Representantes do Campus Darcy Assis IV JIFs 2018

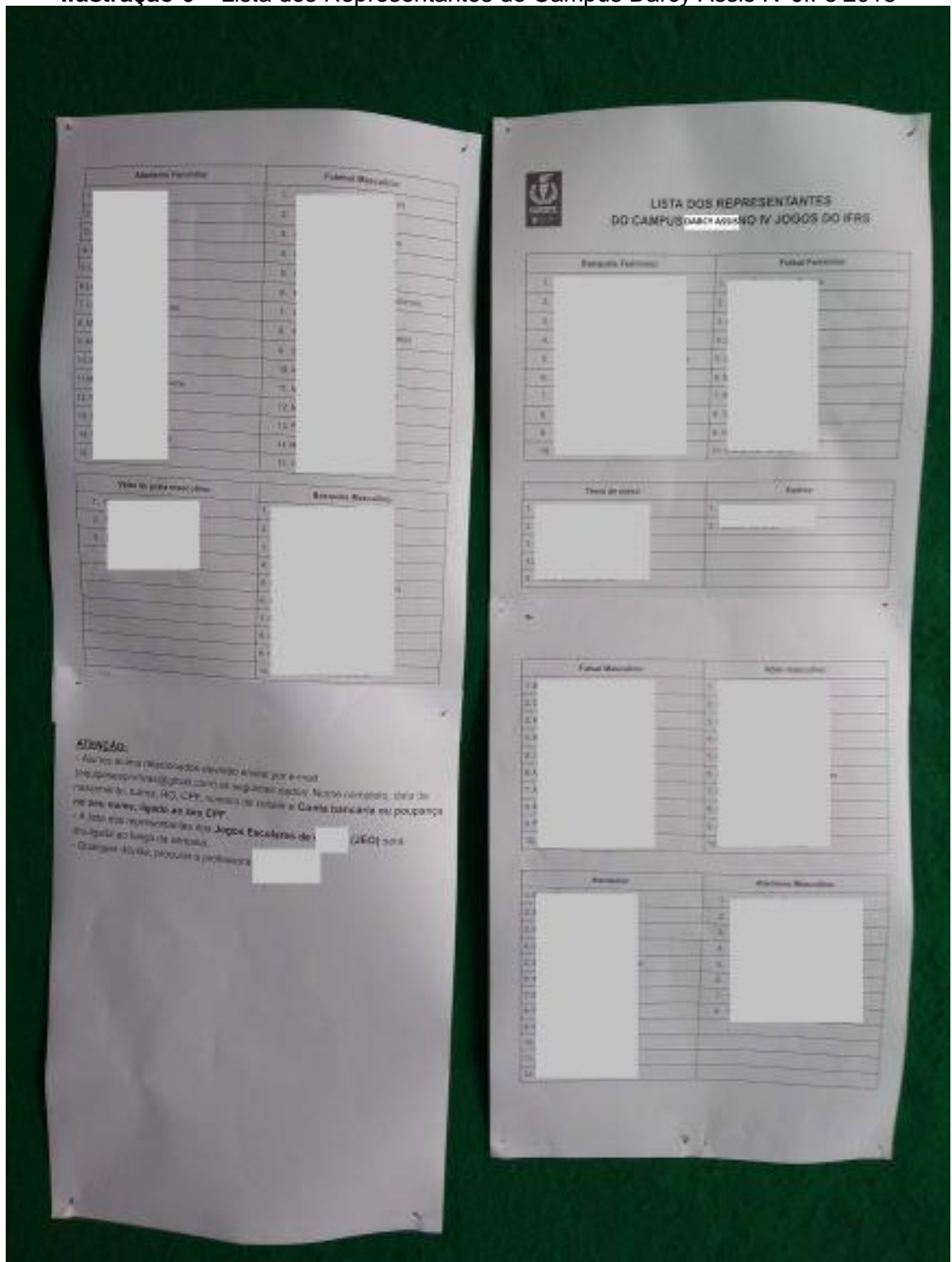
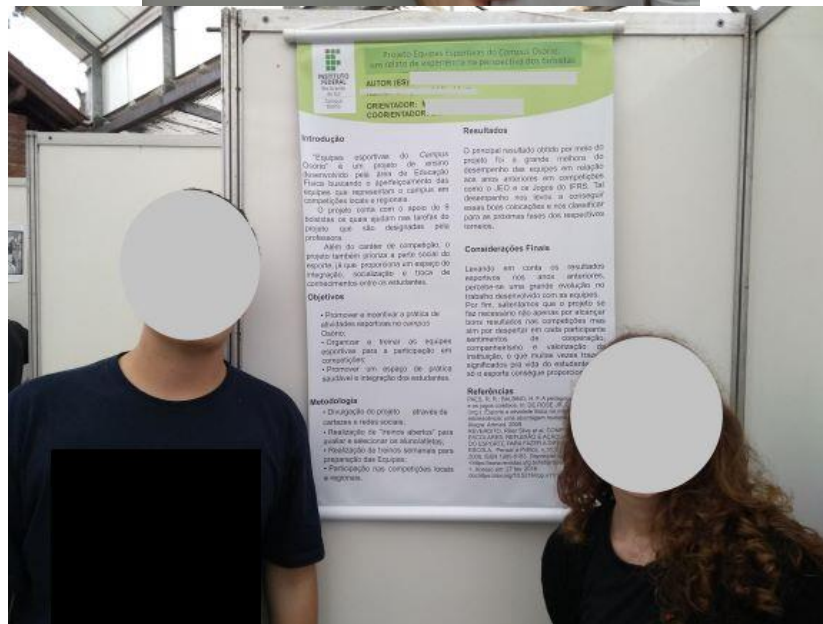


Ilustração 7 – Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa 2018



Fonte: O próprio autor.

Ilustração 8 – Página do Campus Darcy Assis – Notícias do Torneio de Páscoa 2019

The screenshot displays the website for the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, specifically for the Campus Darcy Assis. The header is green with the IFRS logo and the text 'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul' and 'Campus Darcy Assis'. A search bar and social media icons (Facebook, Instagram, Twitter, YouTube) are visible in the top right. Below the header, there is a navigation bar with links for 'Portal do IFRS', 'Ouvidoria', 'Contato', 'Imprensa', and 'Site Antigo'. The main content area features a grey bar with the text 'VOCÊ ESTÁ EM: CAMPUS' and 'POSTS COM A TAG "PÁSCOA"'. On the left, there is a sidebar with the IFRS logo and links for 'Espaço do ESTUDANTE' and 'Espaço do SERVIDOR', along with a 'Cursos' section listing 'Estude no IFRS', 'Editais', and 'Documentos'. The main article is titled 'Notícias com a tag Páscoa' and features a photo of a basketball game. The article text reads: 'Torneio de Páscoa reúne comunidade escolar por meio do esporte', 'Geral - 30 de abril de 2019', and 'A quinta edição do já tradicional Torneio de Páscoa reuniu, nos dias 23 e 25 de abril de 2019, cerca de 80...'.

Fonte: IFRS (2019).

APÊNDICE E – Quadro 9 de registros de trabalho de campo

Quadro 9 – Registros trabalho de campo.

N.º	DATA	ATIVIDADE REGISTRADA
01	13/11/2017	Primeira ida ao IF – Diretora de Ensino ausente
02	14/11/2017	Segunda ida ao IF – Apresentação aos setores
03	16/11/2017	Primeira observação da aula do PEFI1
04	21/11/2017	Diálogo sobre atividades interdisciplinares e aula
05	28/11/2017	Envio do projeto de Doutorado para Diretora de Ensino – História/Artes/EFI
06	05/12/2017	Greve – Aula de EFI – Diálogo sobre o retorno do PEFI2
07	19/12/2017	Diálogo sobre o recebimento do Projeto Doutorado
08	20/12/2017	Entrega do TCLE
09	22/12/2017	Negado Conselho de Classe
10	27/02/2018	Assinatura do TCLE – Data retorno do PEFI2
11	23/02/2018	Horários IF Campus Darcy Assis 2018 – (Apêndice D – Ilustração 6)
12	21/3/2018	Aula e judô – Reunião do PPC – 16h
13	10/4/2018	Primeiro dia de observação da aula de EFI do PEFI2
14	17/4/2018	Lista com Atletas (Apêndice D – Ilustração 9)
15	24/4/2018	Entrevista com Diretor Geral
16	08/5/2018	Justificativa do PCC e o Currículo para EFI – Participação JIFs
17	15/5/2018	Aula no Laboratório de Informática – Preparação para os JIFs
18	18/5/2018	JIFs – (Apêndice D – Ilustração 8)
19	22/5/2018	Conselheira reclamações provas como forma de punição – Avaliação de Educação, maior prazo em razão do tempo e retorno do professor
20	29/5/2018	Paralisação dos Caminhoneiros
21	05/6/2018	Prova da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP
22	12/6/2018	Professor ausente por motivo de doença familiar
23	14/6/2018	Participação nos Jogos Escolares de Osório - JEO
24	19/6/2018	Conselho de Classe – 202INFO 13h40min – 201INFO 16h
25	26/6/2018	PEFI2 NO JEO – Optei em ir para o IF Darcy Assis
26	03/7/2018	Aula no IF – Retorno do Conselho de Classe
27	10/7/2018	Planos de Ensino – Golbol – Ginásio
28	30/7/2018	Início das Olimpíadas – (Apêndice D – Ilustração 7)
29	31/7/2018	Diálogo na sala – Retorno do conselho
30	07/8/2018	Diálogos sobre Olimpíadas do IFRS/Darcy Assis
31	07/8/2018	As relações macrossociais parecem estar pautadas a partir do esporte
32	11/8/2018	Término das Olimpíadas
33	14/8/2018	Avaliação teórica de EFI – Diálogo com pedagoga
34	21/8/2018	Reclamação dos alunos sobre a falta de aulas de EFI
35	28/8/2018	Diálogo com o PEFI2 sobre comportamento do aluno
36	04/9/2018	Avaliação de recuperação – Jogos no Ginásio
37	11/9/2018	Assinatura do TCLE – Finalização do 2º Bimestre – Notas
38	17/9/2018	Convite para MOEXP – Diálogo – Entrevista
39	18/9/2018	Aula
39	25/9/2018	MOEXP – Mostra de Ensino e Extensão IF Darcy Assis – (Apêndice D – Ilustração 10)
40	01/10/2018	Entrevista com pedagoga
41	02/10/2018	Aula
42	09/10/2018	Aula diálogo sobre afastamento
43	16/10/2018	Aula no campo de Futebol 7 – Praça ao lado do IF Darcy Assis

44	23/10/2018	Aula – Trilha
45	30/10/2018	Aula
46	06/11/2018	Aula
47	13/11/2018	Aula
48	20/11/2018	Entrevista Semiestruturada – Assistente Social
49	27/11/2018	Aula
50	04/12/2018	Aula – Avaliação Teórica de EFI recuperação
51	11/12/2018	Apresentação de teatro “Le Cirque: Cabeças Coloridas”
52	18/12/2018	Intercâmbio Esportivo IFRS e IFSul – Thomáz Luiz Osório
53	26/02/2019	1º contato com o PEFI3 - Reformulação do PPC do curso
54	04/4/2019	202INFO – PEFI3 – 7h30min
55	11/4/2019	AULA 202INFO – Aluno AEE – Diálogo Festival de Páscoa
56	18/4/2019	AULA – Voluntária de AEE
57	25/4/2019	Jogos de Páscoa – Problema com estudante e PEFI3 – (Apêndice D – Ilustração 11)
58	02/5/2019	Diálogo com PEFI3 sobre problema com estudante
59	07/5/2019	Diálogo com estudante do Ensino Superior do IF Darcy Assis – Paralisação
60	09/5/2019	AULA – AEE s/ monitor
61	15/5/2019	Paralisação Nacional – “TIRE A MÃO DO IFRS” DECLARAÇÃO DO DIRETOR GERAL
62	14/8/2019	Curso online
63	28/3/2020	Análise dos Anais da MOEXP

Fonte: O próprio autor.

APÊNDICE F – Modelo de Questionário Semiestruturado para entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PESQUISA: “OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UM IF DO RIO GRANDE DO SUL”

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Escola: IF Darcy Assis

Data da entrevista: 17/9/2018

Início: 14h 30min.

Participante da pesquisa: PEF12

Local: Área de convivência do campus

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Como foi a sua entrada no IF Darcy Assis?
3. Como a Educação Física está representada no currículo do IF Darcy Assis?
4. Qual sua função no IF Darcy Assis, para além do cargo de professora de EFI?
5. Os documentos oficiais disponibilizados pelo IF reitera relatam que a EFI está sustentada na perspectiva do Esporte, porém você me relatou, em diálogos anteriores, que os professores têm autonomia para montagem dos seus planos de ensino e definição dos conteúdos, deste modo, você optou em sustentar o ensino da EFI com base nos PCN's. Isso não gera um conflito entre o projeto institucional do IF e os interesses do professor?
6. Existe disputa e/ou conflito entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas?
7. O que tem impedido a minha participação nos conselhos de classe?
8. Como você entende os apontamentos negativos dos alunos da turma em que você é professora conselheira, durante o preenchimento da ficha para o conselho de classe do 2º trimestre, ao relatar que não estão aprendendo com os professores das disciplinas de História e Inglês?
9. Na sua opinião como será representada a EFI no novo currículo do IF Darcy Assis que prevê 1 período de EFI para cada um dos 4 anos de ensino e como será trabalhar os conteúdos nessa demanda de tempo, sendo que existe o deslocamento para o ginásio que não fica na sede do campus?

REGISTRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Local: Sala de orientação

Nº da Entrevista: 1

Início: 14h e 45min.

Término: 16h

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data da transcrição: __/__/____ Início: __h Término: ____h ____min.

Local da transcrição: Minha residência

Transcrição propriamente dita...

APÊNDICE G – Modelo de Observação de Trabalho de Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PESQUISA: “OS SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RS.”

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Observação nº: _____

Escola: _____

Data da observação: ___/___/_____

Início: ___h ___min. Término: ___h ___min.

Observação sobre as rotinas da escola: entrada e saída do turno escolar; recreios; horários; organização dos espaços físicos; relações sociais; eventos; e calendário da instituição escolar.

Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física: conteúdos; proposta pedagógica; estratégias metodológicas; tempos e espaços utilizados; relações interpessoais (estudantes-direção, estudantes-professores, estudantes-servidores públicos, estudantes-estudantes, e assim sucessivamente).

Observação sobre os sujeitos: relações (direção, professores, estudantes, funcionários e família); tarefas desempenhadas pelos sujeitos (estudantes, professores, servidores públicos, direção, pais).

Observação específica: questões relacionadas a observações anteriores que podem simbolizar e dar materialidade a compreensão do problema de pesquisa.

1. Observar a interação entre os participantes da pesquisa durante as aulas, intervalo, reuniões, conselho de classe, jogos, atividades culturais e acadêmicas;
2. Observar o modo como os participantes da pesquisa solucionam os problemas decorrentes do Instituto Federal Darcy Assis;
3. Identificar as ações didáticas e metodológicas durante aplicação dos conteúdos;
4. Observar as relações de dominação e poder existentes no currículo do IF Darcy Assis;
5. Identificar os conhecimentos desenvolvidos pela EFI no Ensino Médio Integrado.

REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

Escola: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Darcy Assis

Local: Portaria, corredores e sala de assistência ao educando

Nº Observação: 02

Data da observação: 14/11/2017

Início: 13h 55min.

Término: 15h 05min.

Transcrição das anotações do trabalho de campo:

Dia 14 de novembro de 2017, 13h e 55min. me dirijo até a sala da Direção de Ensino em procura da Prof. Letícia. Chegando no local encontro na porta de uma sala uma ex-colega da IES, nos cumprimentamos e perguntei a ela se a Prof. Letícia se encontrava, respondeu que sim e me direcionou para a mesa da Professora. Professora Letícia estava atendendo alguns colegas e solicitou que eu aguardasse por um instante. Iniciamos a conversa com a Prof. Letícia se desculpando pelo esquecimento da nossa reunião no dia anterior, respondi que não havia necessidade e começamos a tratar do acesso ao campo apresentando os documentos: carta de apresentação, termo de anuência e termo de consentimento. Ficou combinado que a entrega do termo de consentimento era de minha responsabilidade junto com o professor substituto, a carta de apresentação foi entregue para Prof. Letícia e o termo de anuência, ficando a professora responsável pela entrega e coleta da assinatura com o diretor do campus Darcy Assis. Dialogando com a Prof. Letícia surgiu a possibilidade de participar das discussões sobre os projetos pedagógico de curso, que estão sendo realizado nas quartas-feiras, às 17h30min., na sala 9 da instituição.

ANEXO A – Artigo de Revisão publicado na Revista Holos

MEDEIROS, BOSSLE & BOSSLE (2019)

HOLOS
REV. PED. UNB**A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURRÍCULOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**T. N. MEDEIROS, C.B. BOSSLE, F. BOSSLE
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
profmedeiros@gmail.com

Artigo submetido em 04/02/2019 e aceito em 09/02/2019

DOI: 10.15622/holos.2019.3167

RESUMO

O presente estudo de cunho qualitativo objetivou compreender como a temática "Educação Física nos currículos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia" vem sendo tratada na produção acadêmica científica. Realizamos um estudo de revisão de literatura no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e no Portal de Periódicos de CAPES, utilizando os termos de busca: "Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia", "Educação Física" e "Currículo". Encontramos uma baixa produção sobre a temática tanto no Catálogo de Teses e Dissertações quanto no Portal de Periódicos de CAPES. Contudo, identificamos uma produção acadêmica qualificada da Revista Holos, sendo este periódico

científica o principal meio de socialização do conhecimento produzido nos Institutos Federais sobre a temática estudada. Por meio da revisão de literatura empreendida, foi possível compreender que os estudos encontrados são pautados por reflexões que demonstram haver um esforço significativo da Educação Física, área de conhecimento, de se localizar como componente curricular, no sentido de consolidar a proposta pedagógica dos Cursos Técnicos de Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, além de resignificar o modo como os conteúdos são desenvolvidos e estabelecer sentido ao que se aprende e como se aprende.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Currículo.**THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE OF THE PHYSICAL EDUCATION IN THE CURRICULUM OF THE IFs****ABSTRACT**

The current study qualitative has as purpose to understand how the subject "physical education in the curriculum of the Federal Institutes of education, science and technology" has been treated in academic scientific production. We performed a literature review study in the Catalog of Dissertations and Theses of CAPES and Portal of Periodicals CAPES, using the search terms: "Federal Institute of education, science and technology", "physical education" and "Resume". We found a low production on the subject both in the catalog of theses and dissertations when journals Portal CAPES. However, we identified a qualified academic production of the

magazine Holos, scientific journal the main means of socialization of knowledge produced in Federal Institutes on the subject studied. Through the literature review undertaken it was possible to understand that studies are guided by reflections which demonstrate that there is a significant effort of physical education, knowledge area, to find how curricular component, in sense to consolidate the pedagogical proposal of technical courses in high school integrated Federal Institutes. In addition to resignify the way the contents are developed and establish direction to what you learn and how you learn.

KEYWORDS: Curriculum, Physical Education, The Federal Institute.

ANEXO B – Carta de Anuência Assinada

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

CARTA DE ANUÊNCIA

Nome da Escola: Instituto Federal de Educação _____

Diretor-geral: _____
Endereço: _____
CEP: _____ Cidade: _____ Telefone: _____

Declaro que a professor/estudante **TIAGO NUNES MEDEIROS** está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **"OS SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RS"** a partir de Setembro de 2019 neste Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Osório.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender os significados e representações sobre a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS.

Para efetivar a coleta de informações, o professor/estudante terá permissão para acessar e analisar documentos; realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar; observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Osório, 07 de Setembro de 2019.

Em conformidade com a resolução n.º 510/2016

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Instituição de Ensino)

ANEXO C – TCLE Assinado PEFI1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Osório, 16 de NOVEMBRO de 2017.

Estamos realizando um estudo para construção de uma tese de doutorado intitulada: "OS SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RS". Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:**Geral:**

Compreender os significados e representações sobre a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS.

Específicos:

- Descrever o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio nas aulas de EF;
- Identificar os elementos que configuram os significados e representações sobre a Educação Física no currículo do IFRS;
- Analisar os significados e representações sobre a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS;
- Identificar como os docentes compartilham os significados e representações sobre a EF no currículo do IFRS para a formação dos discentes no Ensino Médio.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências da escola ou da Instituição de Ensino Superior, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Conforme resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que considera as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano e respeitando a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano, informo que:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo, oferece riscos mínimos à sua saúde e tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o(a) sr.(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o(a) sr.(a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr.(a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o(a) sr.(a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

5) Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS

Prof. Fabiano Bossle


Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3308-5884/ 3308-5821

Tiago Nunes Medeiros

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS
Fone (51) 98433-4784
E-mail: profnmedeiros@gmail.com

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS – Fone: (51) 3308-4085



Tiago Nunes Medeiros
(Doutorando do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Em conformidade com a resolução nº 510/2016

Assinatura do Participante

ANEXO D – TCLE Assinado PEFI2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Osório, 10 de ABRIL de 2018.

Estamos realizando um estudo para construção de uma tese de doutorado intitulada: "OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RS". Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:

Geral:

Compreender os significados e representações sobre a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS.

Específicos:

- Descrever o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio nas aulas de EF;
- Identificar os elementos que configuram os significados e representações sobre a Educação Física no currículo do IFRS;
- Analisar os significados e representações sobre a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS;
- Identificar como os docentes compartilham os significados e representações sobre a EF no currículo do IFRS para a formação dos discentes no Ensino Médio.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada, a serem realizadas nas dependências da escola ou da Instituição de Ensino Superior, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Conforme resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que considera as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano e respeitando a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano, informo que:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo, oferece riscos mínimos à sua saúde e tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o(a) sr.(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o(a) sr.(a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr.(a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o(a) sr.(a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

5) Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS

Prof. Fabiano Bossle

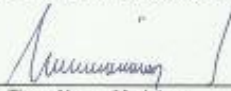
Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3308-5884/ 3308-5821

Tiago Nunes Medeiros

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS
Fone (51) 98433-4784
E-mail: proftmediros@gmail.com

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS – Fone: (51) 3308-4085



Tiago Nunes Medeiros
(Doutorando do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Em conformidade com a resolução n.º 510/2016

Assinatura do Participante

ANEXO E – TCLE Assinado PEFI3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Osório, 16 de MAIO de 2019.

Estamos realizando um estudo para construção de uma tese de doutorado intitulada: "OS SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RS". Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:**Geral:**

Compreender os significados e representações sobre a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS.

Específicos:

- Descrever o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio nas aulas de EF;
- Identificar os elementos que configuram os significados e representações sobre a Educação Física no currículo do IFRS;
- Analisar os significados e representações sobre a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS;
- Identificar como os docentes compartilham os significados e representações sobre a EF no currículo do IFRS para a formação dos discentes no Ensino Médio.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada, a serem realizadas nas dependências da escola ou da Instituição de Ensino Superior, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

Conforme resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que considera as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano e respeitando a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano, informo que:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo, oferece riscos mínimos à sua saúde e tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o(a) sr.(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o(a) sr.(a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr.(a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o(a) sr.(a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

5) Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS

Prof. Fabiano Bossle


Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3308-5884/ 3308-5821

Tiago Nunes Medeiros

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS
Fone (51) 98433-4784
E-mail: profmedeiros@gmail.com

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS – Fone: (51) 3308-4085


Tiago Nunes Medeiros

(Doutorando do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Em conformidade com a resolução nº 510/2016

Assinatura do Participante

ANEXO F – Plano de Ensino de Educação Física PEF12



PLANO DE ENSINO

CURSO: Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	ANO: 2018
PROFESSOR: I	
DISCIPLINA: Educação Física II	PPC/ Resolução nº: NO.153/2010-CS/IFRS
CARGA HORÁRIA ANUAL: 80 h/a	
Período: 2º ANO	

EMENTA
Ginástica: ginástica localizada; capacidades físicas (força, resistência muscular, potência muscular, flexibilidade, agilidade); atividade física e qualidade de vida; esforço, intensidade e frequência dos exercícios; exercícios aeróbicos e anaeróbicos; visão de corpo: modismos relacionados à estética corporal; influência da ditadura do corpo "perfeito": anorexia, bulimia e anabolizantes; orientação postural. Jogos: atividades individuais, em pequenos e grandes grupos, jogos recreativos, competitivos e cooperativos, jogos tradicionais ou populares. Esportes: Esporte, rendimento, mídia e ética; Doping; Voleibol: fundamentos: toques, manchetes, saques, bloqueios, cortadas e regras, sistemas de jogo, treinamento e prática do jogo e sistemas de jogo. Handebol: passes, recepções, arremessos, dribles, ações do pivô, ações do goleiro, sistemas ofensivos e defensivos e práticas dirigidas. Basquetebol: fundamentos, controle do corpo, controle de bola, dribles, arremessos, bandeja, rebotes, regras, sistemas de jogo e práticas dirigidas. Futsal: passes, drible, finta, cabeceio, chute, recepção, condução, domínio de bola, chute no gol, posições de jogadores e sistemas de jogo. Iniciação ao atletismo: corridas 100, 200 e 400m, técnicas de saída de bloco, revezamento 4x100; salto em distância, altura e triplo; arremessos e lançamentos. Dança: dança de salão e populares. Atividades competitivas de integração (torneios).

OBJETIVOS –
Estudar e vivenciar e compreender as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento: esportes, jogos, ginásticas, atletismo, lutas e dança. Capacitar o aluno a intervir socialmente de forma prática, autônoma, reflexiva, crítica e criativa sobre os aspectos relativos à cultura corporal de movimento humano.

CONTEÚDOS
Esportes: 1.Histórico, regras básicas e suas adaptações, fundamentos práticos das modalidades esportivas de Basquetebol; 3. Histórico, regras básicas e suas adaptações, fundamentos práticos das modalidades esportivas de Punhobol 4. Histórico, regras básicas e suas adaptações, fundamentos práticos das modalidades esportivas de Atletismo (saltos, corridas, lançamentos e revezamentos); Esporte, rendimento, mídia e ética; Doping. Lutas: 1. Conhecimentos sobre as Lutas 2. Histórico, regras básicas, fundamentos práticos da modalidade: Capoeira; 3. Histórico, regras básicas, fundamentos práticos das modalidades Judô; Ginásticas: 1.Treinamento Funcional 2. Ginástica Laboral 3.Técnicas de Alongamento de Relaxamento; Danças: 1. Expressão corporal e rítmica 2. Danças Folclóricas (Quadrilha Junina); Saúde e Qualidade de Vida: 1. Conhecimentos sobre o corpo 2. Importância do Lazer Ativo na Vida Adulta; 3. Conhecimentos sobre doenças relacionadas ao trabalho, prevenção de LER 4. Corpo, estética e padrões de beleza na sociedade. 5. Atividades físicas na natureza Jogos e brincadeiras populares: 1. Brincadeiras populares e jogos de rua 3. Jogos pré-desportivos 4. Jogos de Estratégia
PONTOS INTEGRADORES: - Atividades físicas na natureza (Ponto integrador com a disciplina de Biologia). - Expressão corporal e rítmica e danças folclóricas (Ponto integrador com a disciplina de

Música).
- Doenças relacionadas ao mundo do trabalho (Ponto integrador com a disciplina de Sociologia)

METODOLOGIA DE ENSINO DA DISCIPLINA

As aulas serão ministradas através de atividades práticas e teóricas referente aos conteúdos propostos pela disciplina. A construção do conhecimento irá se basear na relação entre teoria e prática do conhecimento corporal, valorizando a cultura dos alunos e contextualizada com a realidade do Câmpus, utilizando os espaços físicos disponíveis para prática. Utilizaremos também como apoio da aprendizagem dos conteúdos de lutas, oficina com professores convidados para auxiliar no desenvolvimento das atividades práticas de Capoeira.

SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

A avaliação ocorrerá durante todo o desenvolver do processo, baseada nos critérios: a) receptividade dos conteúdos propostos na aula; b) integração com os colegas e com a professora; e c) rendimento e desenvolvimento na realização das atividades propostas. Como instrumentos: observação e análise da prática dos alunos (registro em diário da professora baseado nos critérios de avaliação citados), com peso 5,0; e Prova mista (dissertativa e de múltipla escolha), com peso 3,0 e trabalho em duplas com peso 2,0.

PREVISÃO DE DATA DAS AVALIAÇÕES	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	COMPOSIÇÃO DA NOTA
1º trimestre			
Em todas as aulas práticas	Diário de observação da professora	Receptividade aos conteúdos; Integração; Rendimento e desenvolvimento nas atividades práticas;	5,0
15 de maio de 2018	Prova mista e entrega do trabalho	Clareza na exposição do conhecimento	3,0 2,0
2º trimestre			
Em todas as aulas práticas	Diário de observação da professora	Receptividade aos conteúdos; Integração; Rendimento e desenvolvimento nas atividades práticas;	5,0
28 de agosto de 2018	Prova mista e entrega do trabalho	Clareza na exposição do conhecimento	3,0 2,0
3º trimestre			
Em todas as aulas práticas	Diário de observação da professora	Receptividade aos conteúdos; Integração; Rendimento e desenvolvimento nas atividades práticas;	5,0
12 de dezembro de 2018	Prova mista e entrega do trabalho	Clareza na exposição do conhecimento	3,0 2,0

COMPOSIÇÃO DA MÉDIA FINAL DO ESTUDANTE NO TRIMESTRE

A nota final será composta através da soma da pontuação obtida nas avaliações parciais realizadas ao longo do trimestre.

FORMAS DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A recuperação será contínua, durante as aulas, e paralela às aulas, nos estudos orientados. Mesmo assim, caso o aluno não consiga alcançar a média 7,00, a avaliação de recuperação será realizada através de prova teórica e prova prática, valendo 5,00 pontos cada avaliação.

HORÁRIO EXTRACLASSE PARA REALIZAÇÃO DOS ESTUDOS ORIENTADOS
Tarde: 5ª feira, das 7h45 às 8h30min

REFERÊNCIAS
<p>Referências Básicas</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais, linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.</p> <p>COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>DARIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões. 1ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Kogan, 2003.</p> <p>Referências Complementares</p> <p>FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1992.</p> <p>FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.</p> <p>TANI, Go et al. Educação física escolar; fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, EDUSP, 1988.</p> <p>BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.</p> <p>DE ROSE JR., D.; KORSAKAS, P. O processo de competição e o ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R.D.S. Pedagogia do Desporto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 251-261.</p> <p>WEINBERG, R. S.; GOULD, D. Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>WEINBERG, R. S.; GOULD, D. Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p> <p>Referências Aditivas</p> <p>FREIRE, João Batista. Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo, Scipione, 1997.</p> <p>MATTHIESEN, Sara Quenzer. Atletismo se aprende na escola. São Paulo: Fontoura, 2005.</p> <p>NAHAS, Markus Vinícius. Atividade física, saúde e qualidade de vida. 3ª ed. Londrina: Midiograf, 2003.</p>

Osório, 1º de março 2018.

Professor

Coordenação de Curso

Supervisão Pedagógica

Adaptação curricular por aluno:

Não se aplica

ANEXO G – Calendário Acadêmico Campus Darcy Assis 2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
Campus Darcy Assis
Conselho de *Campus* - CONCAMPO

Resolução nº 27, de 26 de outubro de 2017.

O Presidente do Conselho de *Campus* do **C Darcy Assis** do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, considerando o que foi deliberado na 5ª reunião ordinária deste Conselho, realizada em **26/10/2017**, no uso de suas atribuições, RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Calendário Acadêmico 2018, conforme documento anexo.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Presidente do CONCAMPO

2018

Calendário Acadêmico

Janeiro | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Observações

01 – Confraternização universal

8 a 11- Matrículas on line (Cursos Subsequentes, Superiores, Pós-graduação), solicitações de reingresso, trancamento e renovação de trancamento

15 – Divulgação do resultado final dos selecionados ao Programa de Benefícios da Assistência Estudantil (1ª etapa)

16 a 26 - Período de inscrições ao Programa de Benefícios da Assistência Estudantil (2ª etapa)

1º Semestre|2018

Fevereiro | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

Observações

01 - Início do Censo da Educação Superior - CENSUP 2017 e da 2ª etapa do Censo Escolar da Educação Básica - Educacenso 2017

09 - Homologação das matrículas on line pelos coordenadores de curso

12 e 13 - Carnaval

16 - Formação Pedagógica

19 - Início do ano letivo

19 a 23 - Ajuste de matrícula, certificação de conhecimentos e aproveitamento de estudos

22 - Divulgação do resultado final dos selecionados ao Programa de Benefícios da Assistência Estudantil (2ª etapa)

22 a 09/3 - Período de inscrições ao Programa de Benefícios Estudantis (3ª etapa)

Março | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Observações

16 - Término da 2ª etapa do Censo Escolar da Educação Básica - Educacenso 2017

16 - Prazo final para trancamento de disciplinas

23 - Divulgação do resultado final dos selecionados ao Programa de Benefícios da Assistência Estudantil (3ª etapa)

30 - Feriado: Sexta-feira da Paixão

Abril | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Observações

14 - Dia letivo apenas para TPG e Licenciatura em Matemática (quarta-feira)

21 - Feriado: Tiradentes

30 - Término do Censo da Educação Superior - CENSUP 2017

30 - Dia não letivo

Maio | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1		2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Observações

01 - Feriado: Dia do Trabalhador

25 - Fim do 1º trimestre do Ensino Médio

28 - Início do 2º trimestre do Ensino Médio

30 - Início do Censo Escolar da Educação Básica - Educacenso 2018

31 - Feriado: Corpus Christi

Junho | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Observações
04 a 06 = Conselhos de classe do Ensino Médio Integrado – 1º trimestre
08 - Prazo final para lançamento de notas no Sistema Acadêmico e entrega de Diários de Classe - 1º Trimestre (EMI)
13 - Entrega de boletins Ensino Médio Integrado - 1º Trimestre
20 = Dia não letivo para TPG e Licenciatura em Matemática
23 = Festa Junina (válido por quinta-feira) Todos os cursos
25 a 29 = Solicitações de colação de grau e conclusão de curso
29 - Prazo final para validação de Atividades complementares e entrega de TCC

Julho | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Observações
11 - Fim do 1º semestre letivo (válido por sexta-feira para cursos Subsequentes e Superiores)
12 = Exames finais (Lic. em matemática e Subsequente)
12 a 25 = Recesso escolar
13 - Prazo final para lançamento de notas no Sistema Acadêmico e entrega de Diários de Classe - Subsequente e Superior
23 a 25 = Matrículas on line (Cursos Subsequentes, Superiores, Pós-graduação), solicitações de reingresso, trancamento e renovação de trancamento
26 = Homologação das matrículas on line pelos coordenadores de curso
25 - Formação Pedagógica
26 a 31 = Ajuste de matrícula, certificação de conhecimentos e aproveitamento de estudos
30 a 03/08 = Período de inscrições ao Programa de Benefícios da Assistência Estudantil (4ª etapa)

2º Semestre|2018

Agosto | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Observações

02 - Aniversário do Campus
11 - Dia letivo - Olimpíada Campus
17 - Prazo final para trancamento de disciplinas
20 - Divulgação do resultado final dos selecionados ao Programa de Benefícios da Assistência Estudantil (4ª etapa)
31 - Término do Censo Escolar de Educação Básica - Educacenso 2018

Setembro | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29						

Observações

07 - Feriado: Independência do Brasil
06 - Fim do 2º trimestre do Ensino Médio
10 - Início do 3º trimestre do Ensino Médio
11 a 13 - Conselho de Classe do Ensino Médio Integrado - 2º trimestre
19 - Prazo final para lançamento de notas no Sistema Acadêmico e entrega de Diários de Classe - 2º Trimestre (EM)
20 - Feriado: Revolução Farroupilha
21 - Dia não letivo
25 - Entrega de boletins Ensino Médio Integrado - 2º Trimestre

Outubro | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Observações

12 - Feriado: Nossa Senhora de Aparecida
15 - Dia letivo válido por sexta-feira para cursos Subsequentes e Superiores

Novembro | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Observações

02 - Feriado: Finados
13 - Dia letivo válido por sexta-feira para cursos Subsequentes e Superiores
15 - Feriado: Proclamação da República
16 - Dia não letivo
19 - Renovação de matrícula dos cursos integrados
23 - Prazo final para entrega de TCC
24 - Dia letivo - Dia da Consciência Negra (EMI, Mat e TPG - válido por sexta-feira)
26 a 30 - Solicitação de colação de grau e conclusão de curso








Dezembro | 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Observações

05 - Dia letivo válido por sexta-feira para cursos Subsequentes e Superiores
07 - Prazo final para validação de Atividades complementares
08 - Nossa Senhora da Conceição
19 - Fim do 3º trimestre do Ensino Médio
20 - Fim do 2º semestre para a Licenciatura em Matemática e Subsequente (Administração e Eventos)
21 - Fim do 2º semestre para a Lic. em Letras e ADS e exames finais para a Lic. em Matemática e Subsequente (ADM e Eventos)
20 e 21 - Conselho de Classe do Ensino Médio Integrado - 3º trimestre
21 - Prazo final para lançamento de notas no Sistema Acadêmico e entrega de Diários de classe (Superior, Subsequente e EMI)

Destaques Importantes

	Semana Pedagógica
	Feriados e dias não letivos
	Eventos/Atividades
	Prazo final para registro de notas e entrega de documentos
	Dias Letivos
	Recesso Escolar/Férias
	Conselhos de Classe

ANEXO H – Capítulo de Livro

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação: Diagramadores e Designers CRV
Capa: Gabriel Ziel Boldori – Carlos Eduardo Berwanger
Revisão: Analista de Escrita e Artes

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
 CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

P832

Por uma perspectiva crítica na Educação Física Escolar: ensaiando possibilidades / Eduardo Batista von Borowski, Tiago Nunes Medeiros, Fabiano Bossle (organizadores). – Curitiba : CRV, 2020.
 184 p.

Bibliografia

ISBN digital 978-65-5578-798-6
 ISBN físico 978-65-5578-780-1
 DOI 10.24824/978655578780.1

1. Educação 2. Educação Física Escolar 3. Teoria crítica 4. Pedagogias críticas I. Borowski, Eduardo Batista von. org. II. Medeiros, Tiago Nunes. org. III. Bossle, Fabiano. org. IV. Título V. Série.

CDU 371.214

CDD 796.017

Índice para catálogo sistemático
 1. Educação Física Escolar 796.017

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL
 EM FORMATO DIGITAL.
 CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2020

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418–E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

A CRÍTICA À LÓGICA DE MERCADO: a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS

*Tiago Nunes Medeiros
Eduardo Batista von Borowski
Leandro Oliveira Rocha
Fabiano Bossle*

*“Os neoliberais têm trabalhado para redefinir a democracia nos termos do livre mercado, com os “consumidores” escolhendo “produtos” educacionais como interesses pessoais, e não como cidadãos que se mobilizam coletivamente pela educação como um bem público. Enquanto isso, os neoconservadores, fundamentalistas religiosos e cristãos evangélicos lutam pelo controle sobre os fundamentos culturais e morais da nação, temendo a perda da coesão nacional ou a perda de almas.” (Michael Whitman Apple, **ativista político educacional** e professor da Universidade de Wisconsin, Madison).*

Considerações Iniciais

O presente ensaio emerge das inquietações promovidas no Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física (DIMEEF) em que tivemos debates entusiasmados sobre o ensino da Educação Física escolar a partir dos Estudos Educacionais Críticos e das Teorias Críticas que orientam os estudos e pesquisas do grupo. Desse modo, por entendermos que nos encontramos em situação privilegiada por sermos alunos e professores pesquisadores em *Stricto Sensu* e representarmos menos que 0,5% (INEP, 2018) da população brasileira, comprometemo-nos a assumir nosso papel de ativistas políticos educacionais a favor daqueles que sofrem com injustiças sociais, e neles estamos incluídos, pois clamamos pelo direito de voz e escuta. Por fim, compreendemos que, ao existir a necessidade de reivindicar condições mínimas de diálogo, podemos afirmar que somos considerados subalternos para uma elite, dita intelectualizada, e economicamente abastada.

Nosso ensaio crítico se desenvolve no diálogo com a perspectiva teórico-crítica e pedagógico-crítica sustentada nos Estudos Educacionais Críticos de Michael Apple e fragmentos do trabalho de campo de uma etnografia crítica que emerge da tese de doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul de um dos autores. Trataremos

ANEXO I – Carta de Apresentação Assinada

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO**

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Prezado(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor TIAGO NUNES MEDEIROS, doutorando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo "OS SIGNIFICADOS E REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO DE UM INSTITUTO FEDERAL DO RS", para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua tese de doutorado.

Outrossim, informamos que o referido aluno está regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente,



Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle