



## Integração curricular no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica: o panorama da Educação Física

Curricular integration in high school integrated with professional and technological education: Physical Education panorama

**Ivan Carlos Bagnara**  <https://orcid.org/0000-0002-6049-874X>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

E-mail: [ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br](mailto:ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br)

**Juliano Daniel Boscatto**  <https://orcid.org/0000-0002-7248-0117>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

E-mail: [juliano.boscatto@ifsc.edu.br](mailto:juliano.boscatto@ifsc.edu.br)

### Resumo

Este estudo objetiva analisar os limites e as possibilidades apresentadas para o desenvolvimento da integração curricular da Educação Física (EF) com os demais componentes do currículo no Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa bibliográfica, em que foram analisadas teses e dissertações que versam sobre a temática. Os resultados indicam que as dificuldades de compreender qual seria a concepção conceitual de EMI e a responsabilidade pedagógica da EF, a fragmentação curricular, a seleção dos conteúdos de ensino, os limites da formação inicial e continuada de professores e as dificuldades para o desenvolvimento de trabalhos coletivos, são aspectos que limitam o desenvolvimento da integração curricular. Em outra perspectiva, os dados indicam que para potencializar o desenvolvimento de integrações curriculares torna-se necessário superar a concepção do modelo instrumental da EF, existe a necessidade da realização de trabalhos coletivos e o diálogo entre as áreas e entre os componentes curriculares, que é preciso reorganizar os tempos e espaços institucionais e, além disso, propor projetos educativos integradores. Assim, compreendemos que sem a aposta no protagonismo docente e na organização de tempos e espaços para diálogo, qualquer política educacional, e, neste escopo, insere-se também a política do EMI, corre o risco de tornar-se vazia, sem sentido.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Sistematização do conteúdo curricular. Educação profissional integrada.

### Abstract

This study's purpose is to analyze limits and possibilities presented for the development of curricular integration in Physical Education with other integrated high school (IHS) curriculum components to professional and technological education (PTE). Therefore, a qualitative bibliographic research was developed, in which theses and dissertations that deal with the theme were analyzed. The results indicate that the difficulties to comprehend which one would be IHS contextual design and PE pedagogical responsibility, curriculum fragmentation, teaching contents selection, initial and continuing teacher training limits and the collective work development difficulties are aspects which limit curricular integration development. In another perspective, the data indicate that in order to enhance PE curricular integrations development, it is necessary to overcome PE instrumental model conception, it is necessary carrying out collective work and dialogue among areas and curriculum components, which is necessary to reorganize institutional times and spaces and, besides that, to propose integrative educational projects. Thus, we understand that without teaching role investment and in the organization of times and spaces for dialogue, and in this scope IHS policy is also included, risks to become empty, meaningless.

**Keywords:** Physical Education. Secondary school curriculum. Professional education.



## Introdução

O Ensino Médio é uma etapa da educação básica que vem sendo alvo de intensas discussões e reformulações legais no Brasil nos últimos anos, o que pode remeter a dificuldades para os docentes compreenderem os efeitos e impactos que tais regulamentações podem desencadear no cotidiano escolar. Entre as possibilidades de oferta desse nível de ensino, situa-se o Ensino Médio Integrado (EMI) à educação profissional e tecnológica (EPT), que teve suas origens com a homologação do Decreto nº 5.154/2004, que, em seu artigo 4º, parágrafo 1º, destaca que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma integrada (BRASIL, 2004). De maneira mais detalhada, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 228) explicitam que no currículo integrado “[...] a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho”.

Deste modo, para efetivar um processo formativo integrado, é fundamental que a organização do projeto educativo contemple a articulação/integração entre os saberes necessários à atuação profissional e tecnológica em determinada área, de forma indissociável com a compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos no âmbito das ciências, da cultura, da tecnologia, da arte, da filosofia e do mundo do trabalho. Ao mediar esses elementos no formato de conhecimentos escolares, pode-se transformá-los subjetiva e politicamente, atribuindo-se novos sentidos e significados para as temáticas problematizadas. Isso significa promover uma formação que pode proporcionar aprendizagens que, além de superar um saber-fazer técnico instrumental, possibilita a compreensão e a desmistificação de preconceitos, estereótipos e a desnaturalização dos fatores socioculturais e econômicos que permeiam e atravessam o mundo do trabalho e a vida em sociedade (RAMOS, 2017).

Nessa direção, a Educação Física (EF), aspecto central deste estudo, inserida no currículo do EMI à EPT, também necessita dar sua parcela de contribuição nesta perspectiva formativa. Além do desafio histórico de concebê-la como um componente curricular com conhecimentos organizados sistematicamente e articulados aos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs – (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; KUNZ, 2014; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019; BRACHT, 2019), soma-se, nesta modalidade educacional, o desafio de realizar uma espécie de integração ou articulação curricular com os demais componentes do currículo escolar, sejam eles vinculados ao núcleo de formação geral ou ao núcleo técnico-profissional (BOSCATTO; DARIDO, 2020; BOSCATTO *et al.*, 2020).

Com base nessa problemática, questiona-se: Como tem se constituído a integração/articulação curricular da EF com os demais componentes do currículo no EMI à EPT?

Diferentemente do Ensino Médio, que é composto apenas pelo núcleo de formação geral, entendemos que a EF, mesmo possuindo como especificidade tratar pedagogicamente dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, o que, na nossa compreensão, também é atribuída ao EMI à EPT, deveria apresentar, pelo menos, uma característica que é exclusiva ao EMI, qual seja, a



integração curricular com determinada área técnico-profissional e com as demais áreas do conhecimento. Assim, com base nos dados das teses e dissertações produzidas pela área da EF, este estudo objetiva analisar os limites e as possibilidades apresentadas para o desenvolvimento da integração/articulação curricular da EF com os demais componentes do currículo no EMI à EPT.

## Decisões metodológicas

Optamos por analisar a temática por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa na perspectiva bibliográfica, tomando como mote as teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>). A opção pela escolha deste portal se deu porque a BDTD integra e dissemina, num único portal de busca, os textos completos de teses e dissertações defendidas/apresentadas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Ainda, optou-se pela análise das teses e dissertações em razão da celeridade com que essas produções são disponibilizadas ao público, enquanto um artigo científico originário destes trabalhos, em muitos casos, leva demasiado tempo até o processo de submissão, avaliação, aceite e publicação.

Para demarcar um espaço temporal, elegemos intencionalmente as teses e dissertações defendidas a partir do ano de 2015 (até a data da realização da busca e pré-seleção da base de dados deste estudo, 16 de março de 2020), haja vista que a temática em voga é recente, pois a considerável expansão do EMI no Brasil se deu a partir da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), que constitui os Institutos Federais (IFs), instituição que atende grande parte desta modalidade educacional no Brasil.

Assim, no ano de 2015, nos primeiros IFs criados e que possuem tal modalidade de ensino, o EMI estaria sendo desenvolvido há cerca de meia década, e imaginamos, hipoteticamente, que movimentos e estudos em prol de melhor compreender a integração curricular da EF pudessem estar em curso e sendo publicizados a partir deste momento histórico.

Ao acessar o portal, as buscas foram realizadas utilizando termos específicos, aplicados para o título e para as palavras-chave do trabalho. O Quadro 1 detalha os termos empregados, o quantitativo resultante da busca e a seleção final dos trabalhos para a constituição da base de dados da pesquisa.

Quadro 1 – Constituição da base de dados da pesquisa

<b>Termos-chave</b>	<b>Resultado da busca</b>	<b>Seleção Final</b>
Educação Física + Currículo Integrado	3	3
Educação Física + Integração Curricular	1	0
Educação Física + Articulação Curricular	1	0
Educação Física + Educação Profissional	34	2
Educação Física + Ensino Técnico	2	1
Educação Física + Ensino Médio	41	1
Ensino Médio Integrado	127	0
<b>TOTAL</b>	<b>209</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaboração própria, 2020.

As produções pré-selecionadas foram submetidas a um processo de pré-análise por meio da leitura do título, resumo e das palavras-chave. Os trabalhos que não



indicavam haver relação entre o objeto central de estudo com o objetivo desta pesquisa, foram preteridos. Já os trabalhos que mostravam haver proximidade ou alguma relação com a temática em estudo foram pré-selecionados e submetidos a uma segunda leitura; esta, porém, mais detalhada. O segundo movimento de seleção das teses e dissertações consistiu na realização da leitura, na íntegra, da introdução/considerações iniciais do trabalho acadêmico, buscando selecionar aqueles que, efetivamente, se relacionavam com a problemática do artigo em tela. O Quadro 2 apresenta um detalhamento prévio dos trabalhos que constituem a base de dados final deste estudo.

Quadro 2 – Detalhamento da base de dados

<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>
<b>TESES</b>			
A Educação Física no currículo integrado do Instituto Federal da Bahia (Ifba): realidade e possibilidades	Compreender e analisar as contradições, limites e possibilidades na introdução do currículo integrado e as implicações no trabalho pedagógico da Educação Física, tendo como base o Projeto Pedagógico Institucional do Ifba.	Rosicler Teresinha Sauer Santos	2016
Currículo do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG): a partitura, a polifonia e os solos da Educação Física	Analisar o currículo do EMI do IFMG, suas conexões com a Educação em Tempo Integral e com a construção curricular do componente Educação Física.	Katia Regina de Sá	2019
<b>DISSERTAÇÕES</b>			
A Educação Física no contexto dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio Integrado do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS)	Analisar a disciplina Educação Física no contexto dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS.	Tiago Amaral Silva	2015
O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do ensino médio politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul	Compreender como os professores de Educação Física reconstróem o seu trabalho docente em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, neste momento de instituição do Ensino Politécnico.	Maicon Felipe Pereira Pontes	2015
Narrativas de experiências profissionais de docentes de Educação física no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Analisar e interpretar as experiências profissionais dos docentes de Educação Física do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), considerando desde a formação inicial e continuada até as práticas pedagógicas atuais nas aulas de Educação Física no ensino técnico integrado.	Gilberto Cabral de Mendonça	2016
O currículo prescrito da Educação Física num contexto de Ensino Médio Integrado	Analisar os planos de ensino da disciplina Educação Física nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal do Espírito Santo, no intuito de compreender o lugar da disciplina no currículo dos cursos Técnicos Integrados dessa instituição, identificando os focos de ensino propostos e as concepções de ensino da Educação Física.	Fernanda Cristina Merisio Fernandes Soares	2017



Organização didática da Educação Física no Ensino Médio Integrado: a configuração da rede Estadual de Educação Profissional do Ceará	Identificar a configuração da Educação Física na rede Estadual de Educação Profissional do Estado do Ceará, bem como a compreensão de Educação Física por parte dos professores.	José Ribamar Ferreira Júnior	2017
--	--	------------------------------	------

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Com o escopo de estudos definido, optamos por analisar os dados por meio do método de análise textual discursiva, proposto por Moraes e Galiazzi (2006). Tal método, conforme descrito pelos autores, consiste numa abordagem que se situa entre duas perspectivas, a saber: a análise do conteúdo e a análise do discurso. Desta forma, para cada um dos trabalhos acadêmicos selecionados realizamos uma leitura flutuante da introdução (considerações iniciais), metodologia, resultados e conclusão (considerações finais), procurando, desta forma, identificar temáticas relacionadas com a centralidade deste artigo. Ao identificá-las, realizava-se uma leitura mais atenta, buscando compreender as relações estabelecidas com a integração/articulação da EF com os demais componentes curriculares/conhecimentos da EPT no EMI.

## Resultados e discussão

Antes de iniciar a apresentação e discussão dos dados, é importante destacar que a oferta do EMI à EPT aumentou consideravelmente a partir da criação dos IFs, após a promulgação da Lei nº 11892/2008, que determina que a oferta de ensino integrado passa a ser prioritária nestas instituições (BRASIL, 2008). Assim, concomitantemente à considerável expansão dos IFs ao longo da última década, aumentou significativamente o quantitativo de cursos de EMI à EPT de estudantes vinculados a esta modalidade educacional, e, também, de pesquisas realizadas neste novo cenário, tanto que dos sete estudos que compõem a base de dados deste artigo, cinco possuem os IFs como mote de análise.

É importante referir, porém, que a oferta de EMI não é exclusividade dos IFs. Pelo contrário, outras instituições educativas, como as escolas do Estado do Ceará, as Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo, os Centros de Educação Profissional (Cedup) em Santa Catarina, o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul e as escolas do Sistema S (Sesc, Senai, Sesi e Senac), também possuem a oferta de cursos de EMI, cada qual com suas particularidades. Mesmo assim, sem desconsiderar os outros contextos educativos, é importante destacar que os IFs possuem significativa parcela de contribuição no quantitativo de estudantes formados e vinculados a estes cursos.

Acerca da análise dos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados, foi possível perceber que as categorias que emergiram podem ser, inicialmente, agrupadas em duas grandes dimensões. Por um lado, há elementos que podem ser considerados desafios a serem enfrentados e superados para o desenvolvimento da integração curricular e, por outro, os estudos apresentam possibilidades que perspectivam contribuir com a superação dessa problemática no contexto do EMI.

Desta forma, para maior aprofundamento e análise das temáticas, optamos por estruturar a discussão em duas categorias centrais. Em cada uma delas analisa-





se, de maneira mais aprofundada, as subcategorias relacionadas com a sua dimensão.

## **Desafios a serem enfrentados para o desenvolvimento da integração curricular**

No que se refere às temáticas que, em maior ou menor medida, possibilitam a análise dos fatores que necessitam ser enfrentados e superados para pensar na estruturação da integração curricular no EMI e que se constituem no pano de fundo da problematização deste tópico, destacaram-se: dificuldades de compreender qual seria a concepção conceitual para o EMI e a responsabilidade pedagógica da EF no EMI; a fragmentação curricular entre a área técnica e a área de formação geral e, também, entre as disciplinas do curso; a seleção dos conteúdos de estudo; os limites da formação inicial e continuada de professores; e, por fim, as dificuldades para o desenvolvimento de trabalhos coletivos.

Em certa medida, entendemos que as dificuldades e os entraves apontados pelos estudos analisados possuem relação orgânica com as dificuldades que há para a compreensão de uma concepção conceitual para o EMI e, igualmente, entender melhor qual seria a responsabilidade da EF neste contexto. Essas questões foram abordadas nos estudos de Sá (2019), Santos (2016), Silva (2015), Mendonça (2016), Soares (2017) e Ferreira Júnior (2017).

Para Sá (2019), o projeto institucional do IFMG apresenta características de um instrumento gerencial, não abordando, neste caso, os pressupostos do campo do currículo, tampouco a concepção pedagógica adotada pela instituição. Além disso, aponta que a maioria dos PPCs dos cursos revela intenções genéricas acerca da integração curricular, contendo inúmeras citações referentes ao trabalho interdisciplinar e à integração entre a área técnica e de formação geral, mas sem apresentar elementos suficientes para embasar conceitualmente a elaboração das propostas curriculares.

Na mesma direção, Silva (2015), Mendonça (2016), Soares (2017) e Ferreira Júnior (2017) destacam que os professores apresentam certa confusão no que diz respeito ao domínio conceitual acerca do significado de currículo integrado, e, também, sobre a função da EF nos cursos integrados.

A indefinição por parte dos professores em saber qual é a responsabilidade da EF enquanto um componente curricular, direciona para interpretações e/ou compreensões generalistas, em que, em alguns casos, há certo distanciamento entre o viés teórico apresentado como o pano de fundo do seu planejamento didático-pedagógico com a perspectiva apontada como sendo a função da EF no EMI. Ademais, conforme explicita Santos (2016), não há uma base teórico-política que auxilie na consolidação de uma formação integrada, revelando, desta forma, uma lacuna acerca da construção de um referencial teórico-filosófico e uma falta de compreensão da legislação que aprova a integração da EPT ao Ensino Médio, o que se constitui como entrave na fundamentação da EF na perspectiva da EPT no EMI.

Ao refletir sobre esses dados, parece-nos demasiadamente importante que seja realizado um movimento, inicialmente teórico, que possibilite o desenvolvimento de aproximações e entendimentos conceituais acerca da concepção de EMI e



das responsabilidades educativas da EF neste contexto específico. O estabelecimento de algumas aproximações conceituais, em nossa compreensão, torna-se fundamental para a elaboração de proposições teórico-metodológicas com potencial para contribuir com o desenvolvimento de ações educativas integradas/articuladas.

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), os estudos de Frigotto (2012), Pacheco (2012) e Ramos (2017) apresentam importantes elementos teórico-conceituais sobre como poderia configurar-se uma concepção pedagógica para o EMI. De maneira geral, os referidos autores indicam que o entendimento de uma formação de EMI à EPT deve superar a dimensão técnico-instrumental relacionada apenas ao exercício das profissões, e que, sobretudo, os componentes curriculares devem contribuir para uma formação mais ampla, que possibilite aos estudantes a compreensão dos elementos histórico-culturais e econômicos que são inerentes ao mundo do trabalho.

O estudo de Ferreira Júnior (2017), por sua vez, buscou identificar a compreensão que os professores possuem sobre a responsabilidade da EF no EMI. Nesse prisma, o autor identificou que os docentes atribuem para a EF várias responsabilidades, como promover uma formação crítica; desenvolver a formação cidadã; focar na promoção da saúde; servir como um mecanismo de integração curricular; e desenvolver a formação integral. Ao longo do texto, o autor deixa claro que a ênfase maior das respostas dos professores participantes se dá na perspectiva da promoção da saúde. Mesmo as abordagens críticas, quando referidas, possuem relação com a abordagem da saúde numa perspectiva biológica, delegando a responsabilidade sobre a sua manutenção exclusivamente ao sujeito e ao movimento corporal, ignorando, sobremaneira, todo o entorno socioeconômico e cultural que envolve a temática.

Historicamente, a EF tem apoiado sua prática pedagógica em instituições externas: ora a instituição esportiva é evidenciada, ora a instituição médica numa perspectiva biológica assume essa atribuição. As justificativas externas à instituição escolar, utilizadas pela EF, têm sido alvo de críticas ao longo das últimas décadas (COLETIVO DE AUTORES, 2012; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; KUNZ, 2014; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019; BRACHT, 2019). Em nossa compreensão, apoiar a práxis didático-pedagógica da EF em elementos e concepções que não possuem vínculo com a especificidade escolar, acaba por afastar o desenvolvimento deste componente curricular dos PPCs e dificulta, também, o cumprimento de suas responsabilidades com a educação institucionalizada.

Por essa razão, torna-se importante centrar o trabalho pedagógico em determinada posição ético-política para a EF, considerando o contexto educacional; caso contrário, corre-se o risco de a EF, conforme alertam Silva, Silva e Molina Neto (2016), se consentida “ao sabor dos ventos”, desenvolver um conjunto de conhecimentos voltado mais ao atendimento das demandas profissionais dos sujeitos e à competitividade econômica (desenvolver conhecimentos de caráter compensatório), do que efetivamente contribuir para uma formação integrada e mais humana.

Essa situação, muitas vezes, provoca dificuldades para compreender ou estabelecer o lugar da EF no EMI e, além disso, dificulta o desenvolvimento de



integrações/articulações curriculares entre os conhecimentos e saberes dos demais componentes do currículo no EMI, contribuindo, desta forma, com uma maior fragmentação curricular.

A problemática da fragmentação curricular emergiu, por vezes, de maneira mais explícita e outras implicitamente em todos os estudos analisados. As pesquisas de Sá (2019) e de Silva (2015), no entanto, apontam alguns elementos que se destacam. Ambos os estudos demonstram que há dificuldades de promover a integração curricular, pois, dentre outras coisas, existe uma distância entre as áreas técnicas e as de formação geral, indicando, por vezes, a sensação de que há dois cursos distintos. Com isso, a prioridade dos cursos está direcionada à área técnica, na qual, mesmo tendo a possibilidade de desenvolver projetos de pesquisa e extensão, os professores denunciam haver uma espécie de dualismo estrutural com foco significativo na EPT, considerando as disciplinas do núcleo básico e a EF de forma até mais intensa, como “tapa-buracos”.

A dissertação de Silva (2015), ao analisar o contexto do IFMS, indica que os PPCs dos cursos remetem a uma organização curricular apresentada como um currículo globalizado e interdisciplinar e uma formação diversificada como elemento integrador. O autor, porém, chama a atenção que a inclusão dos termos globalizado e interdisciplinar, e acrescentamos uma formação diversificada como elemento integrador, por si só, não garantem a efetivação de um currículo integrado, tampouco explicitam de que maneira se dá essa integração.

Para Sá (2019), as tentativas de desenvolver uma matriz curricular ancorada numa perspectiva produtivista e com ênfase na área técnica, ameaçam a permanência de alguns componentes no currículo, tais como Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia, que disputam espaço na grade curricular. A autora complementa que os PPCs revelam, em suas matrizes, a justaposição de componentes curriculares da formação básica e da formação técnica com pouca ou nenhuma integração, resultando em cursos com elevadas cargas horárias e que não apresentam integração curricular, não contemplam as múltiplas dimensões formativas e não expressam uma proposta pedagógica construída pelo coletivo docente.

De forma geral, esses dados demonstram haver um campo de disputa entre os componentes curriculares que, historicamente, já se perpetuam como fundamentais à formação para o mercado de trabalho, geralmente aqueles ligados ao itinerário formativo profissional, que podem ocupar o espaço de outros componentes que ficam à margem da lógica estritamente produtivista

Tal condição é justamente oposta aos pressupostos orientadores apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que ressalta que conhecimentos precisam ser apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta, e, nesse sentido, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana (BRASIL, 2013). Nessa relação, todos os componentes curriculares e, com isso, a EF, precisam buscar alternativas pedagógicas no interior dos conteúdos de ensino que contemplem as dimensões apresentadas pelos documentos legais.





Outro aspecto que emergiu nos estudos de Santos (2016), Mendonça (2016), Ferreira Júnior (2017) e Soares (2017), refere-se à seleção dos conteúdos ensinados na EF. Os autores apresentam a temática sob três diferentes vieses: o esporte, a relação exercício físico e promoção de saúde e a dificuldade em definir uma espécie de adequação dos conteúdos da EF na perspectiva do EMI.

Mendonça (2016) e Soares (2017) destacam que o esporte é o conteúdo principal e que seu ensino se restringe aos aspectos técnicos e táticos, o que, efetivamente, pode contribuir para essa espécie de dissociação entre a EF e a formação no EMI vinculado à EPT. Mesmo com o esporte sendo o mais referido, outros conteúdos são contemplados, como os conhecimentos do corpo humano, incluindo questões sobre o exercício, a atividade física e a saúde. Os conteúdos sobre o corpo humano também se fizeram presentes no estudo desenvolvido por Ferreira Júnior (2017), pois o autor identificou que a EF, basicamente, promove aproximações com os conteúdos de biologia, destacando-se, nesse sentido, os conteúdos relacionados à saúde.

Em certa medida, os dados apresentam aproximação com a perspectiva histórica da EF, em que os conteúdos relacionados à promoção de saúde e ao esporte prevaleceram, e, em alguns contextos, ainda prevalecem, como sendo os preferenciais para o ensino nas escolas. Tais dados, porém, contrastam com o descrito no estudo de Boscatto *et al.* (2020), que, ao analisarem os conteúdos que são ensinados nas aulas de EF nos IFs, apresentam uma ruptura com o paradigma esportivo e da saúde. Mesmo que estes conteúdos ainda façam parte do rol de possibilidades pedagógicas, os docentes, participantes da pesquisa, afirmam que ensinam outras temáticas, como ginásticas (demonstração; condicionamento físico; de conscientização corporal), lutas, práticas corporais de aventura, dança, artes circenses, jogos e brincadeiras populares, jogos eletrônicos, de mesa e de tabuleiro, e práticas corporais alternativas com ênfase na problematização dos modismos.

Além disso, outros aspectos chamam a atenção tanto no estudo de Mendonça (2016) quanto no de Ferreira Júnior (2017). Conforme descreve Mendonça (2016), os professores afirmam não saber se o conteúdo da EF está sendo adequado à formação desenvolvida, questionando, por exemplo: “Qual o conteúdo adequado para o meu técnico agrícola na disciplina Educação Física?” (MENDONÇA, 2016, p. 110). Os professores participantes destacam que o conteúdo esportivo pode servir de observação para o aprendizado em outras disciplinas como uma espécie de laboratório. Ferreira Júnior (2017), nessa conjuntura, afirma que há, por parte da EF, a assunção de uma condição de auxiliar dos componentes curriculares da área técnico-profissional, promovendo, desta forma, uma espécie de descaracterização dos conteúdos de sua especificidade, o que possibilita compreender a EF como “instrumentalizadora do conhecimento de outras disciplinas” (FERREIRA JÚNIOR, 2017, p. 53).

As expressões dos professores permitem presumir que a EF poderia estar disposta a abrir mão da sua especificidade para “se colocar a serviço” de outros componentes curriculares ou de determinada área técnico-profissional, em vez de ensinar os conteúdos e produzir conhecimentos acerca da cultura corporal de movimento e buscar aproximações e articulações com os conhecimentos e saberes dos demais componentes curriculares.



Nesse sentido, Ferreira Júnior (2017) afirma haver um descompasso entre a proposição dos objetivos da EF no EMI e os conteúdos de estudo/ensino referidos pelos professores. Esse aspecto também é evidenciado por Bagnara e Fensterseifer (2016), ao afirmarem que existem evidências de que, na EF, a sistematização dos conhecimentos não ocorre de maneira articulada com a dinâmica curricular de cada instituição de ensino.

Nesta direção, Bagnara e Fensterseifer (2019) ensinam que necessita haver esforço por parte dos professores de EF na formulação de objetivos educacionais articulados com as intencionalidades da instituição escolar, e que a seleção dos conteúdos, bem como suas dimensões de ensino, também precisam estar articuladas com tais objetivos. Esse movimento poderia potencializar a EF e dar conta de sua responsabilidade educativa, afinal, ao fazer parte do currículo formal, todos os componentes curriculares necessitam dar sua parcela de contribuição com o processo formativo estabelecido nos documentos institucionais.

Outro dado importante foi encontrado no estudo de Santos (2016), ao demonstrar que os professores estavam mais preocupados com a organização dos jogos dos estudantes e dos servidores do que com as questões pertinentes ao currículo da EF, temática que, conforme a autora, envolve aspectos mais politizados no sentido da elaboração do currículo integrado conforme suas diretrizes.

Entendemos que a especial atenção dada ao esporte pelos professores de EF, seja enquanto conteúdo de estudo ou enquanto evento competitivo, possui correspondência direta com a histórica e íntima relação deste com a EF. Quanto aos jogos dos estudantes, há competições municipais, estaduais e nacionais, com calendários definidos anualmente e investimentos consideráveis, envolvendo estudantes das diversas escolas em diferentes modalidades e categorias, algo que motiva muitos professores a destinar maiores esforços na organização de equipes esportivas. Além disso, é importante pontuar que os próprios IFs concedem centralidade ao esporte, principalmente no seu viés competitivo, observadas a promoção e a realização anual dos Jogos dos IFs (regionais e nacionais) como evento regular no calendário destas instituições.

Entendemos importante pontuar que direcionar críticas ao esporte não significa, necessariamente, ser contrário a ele, tampouco desconsiderar as oportunidades pedagógicas que este fenômeno potencialmente pode possibilitar aos estudantes. Somente chamamos a atenção para o fato de que o esporte, no contexto escolar, necessita ser tratado de maneira diferente de outras instituições, pois, como lembra González (2014, p. 67), “diferentemente da escola, essas outras instituições não têm como propósito compreender o esporte em sua complexidade, pluralidade, contradições, e sim em reproduzir um determinado entendimento deste”.

Assim, o esporte, enquanto conteúdo de estudo em instituições escolares, inclusive no desenvolvimento de competições esportivas entre estudantes, necessita receber tratamento compatível com os pressupostos de uma instituição educativa, e não apenas contribuir para a manutenção de um *status quo* competitivo, seletivo e excludente, como ocorre em diversas instituições não escolares.



Em certa medida, há relação entre a ênfase nos conteúdos esportivos e na preocupação com a organização dos jogos escolares com os dados do estudo de Santos (2016), que traz que a própria formação e experiência tecnicista dos professores constitui-se entrave para as mudanças necessárias. Conforme afirmado pelos participantes do estudo desenvolvido pela autora, as deficiências na formação docente dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, principalmente no que se refere à formação continuada, também atrapalham o desenvolvimento da integração curricular.

A problemática da formação docente, seja ela inicial ou continuada, também é referida por Mendonça (2016) e Pontes (2015). Mendonça (2016) afirma que, como o EMI é uma proposta nova, sua concepção curricular e prática docente precisam ser construídas nesse processo, e isso passa diretamente pelos desafios de uma formação docente adequada para atender esta modalidade de ensino. A autora identificou, porém, que, mesmo reconhecendo e até por reconhecer as deficiências nos processos formativos, o Ifes tem realizado algumas iniciativas no intuito de buscar diálogo com profissionais externos ao instituto, na tentativa de estabelecer, na prática, uma proposta de EMI.

Da mesma forma, Pontes (2015), mesmo desenvolvendo seu estudo no contexto do Ensino Médio Politécnico, afirma que a ineficácia dos processos formativos também contribui para que as dificuldades sejam maiores, pois tanto a formação inicial quanto a formação continuada não preparam o professor para o trabalho integrado.

Uma alternativa para avançar com esta problemática, haja vista que a formação inicial é regida por diretrizes específicas, as quais podem não contemplar em sua totalidade a problemática do EMI, pode ser a troca de experiências entre docentes de diferentes contextos. Ao promover intercâmbios com docentes que têm desenvolvido propostas educativas exitosas do ponto de vista da integração curricular e/ou na articulação entre os conhecimentos e saberes da EF com os demais componentes curriculares, pode-se, coletivamente, pensar na proposição de bases teórico-conceituais com potencial para embasar o desenvolvimento da EF no EMI numa perspectiva que contemple a concepção de EMI descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e também conforme apontam Ramos (2017), Frigotto (2012) e Pacheco (2012), já citados neste texto.

Além da questão da formação docente, os estudos de Soares (2017) e Pontes (2015) revelam dificuldades ou a inexistência de trabalhos e planejamentos coletivos. Ao aprofundar a análise, Soares (2017) descreve que esta premissa não é explicitada no plano de ensino, e que as ações, quando acontecem, são pontuais e relacionadas com algum assunto ou discussão que emergiu na aula, mas que não se trata de uma proposta específica decorrente de um trabalho pensado e proposto coletivamente.

Nessa mesma direção, Pontes (2015) afirma haver falta de tempo para o desenvolvimento de planejamentos coletivos, e relata dificuldades relacionadas à resistência dos docentes com relação ao ensino politécnico e à falta de incentivo da gestão escolar. Além disso, ao analisar o desenvolvimento da interdisciplinaridade, o autor percebeu que a mesma se manifestava por meio de iniciativas individuais dos professores, os quais procuravam, nos pares com maior afinidade, a possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em conjunto.



O desenvolvimento de trabalhos coletivos é algo complexo de ser efetivado, pois sobre isso impacta desde aspectos operacionais das instituições, como a forma de contratação dos docentes, a carga horária e a estruturação dos quadros de horários, até a predisposição para fazê-lo por parte dos professores.

Mesmo com as dificuldades descritas, da mesma forma que Nóvoa (2009) entendemos que o professor com capacidade de trabalhar coletivamente é uma das principais necessidades do século 21, ainda mais considerando a proposta de um ensino integrado. Assim, parece-nos que a emergência e a solidificação de uma espécie de cultura de trabalho coletivo é uma condição *sine qua non* para que se possa avançar com a problemática da integração curricular no EMI e também na EF.

### **Elementos que perspectivam contribuir com o desenvolvimento da integração curricular**

Acerca das perspectivas que possam contribuir com a integração curricular, principalmente da EF com os demais componentes curriculares, tanto da área de formação básica quanto da de formação técnica, os estudos analisados apresentam algumas possibilidades, a saber: a necessidade de superação da concepção do modelo instrumental da EF; a carência na realização de trabalhos coletivos, promovendo o diálogo entre as áreas e entre os componentes curriculares; a reorganização dos tempos e espaços institucionais; e, por fim, a proposição de projetos integradores.

Alguns dos aspectos limitantes referidos no tópico anterior possuem relação direta com a concepção sobre a responsabilidade da EF no contexto do EMI. Mendonça (2016) afirma que existe a necessidade de lançar um novo olhar para as pretensões da EF e seu significado como um componente curricular presente no currículo do EMI e, principalmente, um novo olhar em relação ao estudante que está se formando nesta modalidade educacional. Nessa perspectiva, para mudar o sentido da EF no EMI e, também, a perspectiva formativa desenvolvida por este componente curricular, a autora suscita a necessidade de superar o modelo pautado pela racionalidade instrumental.

Uma EF desenvolvida pelo viés da racionalidade instrumental aproxima-se de um projeto educativo com características essencialmente produtivistas, no sentido estrito do termo. Nesse caso, pode-se reduzir a práxis da EF no EMI, por exemplo, aos processos pedagógicos, que tratam da prevenção de doenças ocupacionais, a ergonomia, e ao treinamento esportivo institucionalizado, o que, de certa forma, pode inibir outras possibilidades para o desenvolvimento da escolarização fundamentada em elementos mais críticos, reflexivos, éticos e estéticos.

Em nossa compreensão, pautar a atuação docente na racionalidade instrumental constitui-se um problema para os processos pedagógicos da EF, pois, conforme Boscatto e Kunz (2012), esta perspectiva possui potencial para reduzir a compreensão sobre o corpo e sobre as manifestações da cultura corporal de movimento a uma premissa meramente técnica, mercadológica e vinculada à força de trabalho.



Nessa direção, Mendonça (2016) e Santos (2016) elaboram argumentos que possibilitam pensar em proposições para melhor dimensionar esta problemática. Mendonça (2016) garante que para modificar este cenário é preciso resgatar a dialeticidade entre conhecimento e método, superando a centralidade nos conteúdos, levando o estudante a se relacionar efetivamente com o conhecimento, desenvolvendo a capacidade de trabalho intelectual para elaborar respostas aos problemas, articulando os conhecimentos de diferentes áreas. Santos (2016, p. 165), por sua vez, afirma que, além de promover a integração da formação geral com a formação específica, é preciso, também, articular a “formação política com a formação técnica, a cultura com o trabalho, o humanismo com a ciência e a educação com a qualificação profissional. Assim, os novos processos sociais e de trabalho exigem uma nova pedagogia e uma nova epistemologia” (p. 165).

Nessa relação, os processos didático-metodológicos da EF no EMI podem se desenvolver com a problematização dos elementos da cultura corporal de movimento e as possíveis relações com o mundo do trabalho. Isso demanda uma abordagem multidimensional dos conteúdos de ensino, em que os estudantes possam acessar conhecimentos de caráter teórico-conceitual, que possibilitam a compreensão crítica das normas, fatos e características inerentes aos esportes, lutas, danças, ginástica, práticas corporais de aventura, etc., sem deixar de lado a experimentação e as vivências corporais que se materializam na práxis educativa.

O desenvolvimento deste processo, porém, pode demandar a articulação entre os conhecimentos, entre os componentes curriculares e entre as diferentes áreas e, para isso, além da prerrogativa da mudança de concepção da EF, o desenvolvimento de trabalhos coletivos é determinante para avançar na realização de propostas de integração curricular. Os estudos desenvolvidos por Santos (2016), Silva (2015), Ferreira Júnior (2017) e Soares (2017) fazem referência ao trabalho coletivo e à promoção do diálogo entre as áreas como um subterfúgio, mesmo sem garantias, para melhor dimensionar esta problemática.

Especificamente para Santos (2016), o esforço coletivo e o diálogo entre as áreas, por si só, não garantem a produção de mudanças no currículo integrado, porém, para ela, isso, além de fundamental, é um caminho necessário para buscar ou estabelecer uma unidade de conhecimento na EF e nos cursos integrados. Para a autora, promover a integração curricular é um grande desafio, ainda mais se partirmos da premissa da ampla experiência com um currículo não integrado.

Nessa mesma perspectiva, Soares (2017) reconhece que o desafio está em propor formas de aproximação da EF com a formação profissional, relacionando-a com os demais componentes curriculares e com a especificidade do curso. A autora reitera que no contexto do estudo que desenvolveu não há, por parte dos professores, uma preocupação em tematizar os conteúdos específicos de maneira que se relacionem ou se articulem diretamente com a formação do curso técnico ofertado, tampouco com os demais componentes curriculares do núcleo de formação básica.

A compreensão que temos, mesmo que provisória, é que a EF precisa estar ancorada e ser constituinte do currículo do EMI, sem, no entanto, desconsiderar a sua especificidade enquanto prática pedagógica, que deve problematizar a





cultura corporal de movimento em sua condição de conteúdo simbólico, vinculado a diferentes grupos sociais, levando em conta perspectivas múltiplas, como democracia, diversidade, sociedade, cultura, ideologia, economia e política, as quais constituem e atravessam as práticas, discursos e símbolos da cultura corporal de movimento.

Para contemplar tal premissa, possíveis articulações com os componentes curriculares de diferentes áreas dos conhecimentos da formação geral ou do itinerário formativo, podem se fazer necessárias. Pontuamos, ainda, que não se trata de estar o “tempo todo” buscando desenvolver integrações, tampouco “se submeter e se colocar a serviço” dos demais componentes curriculares, mas compreender que a efetivação de um processo formativo integrado, em maior ou menor medida, depende da necessidade ou não de aproximações entre os conhecimentos e do desenvolvimento de articulações com as outras áreas do currículo.

Na perspectiva da integração com a área técnica, Ferreira Júnior (2017) observou, mesmo de maneira incipiente, o desenvolvimento de articulações curriculares com a área de formação técnica, sem desconfigurar os conteúdos de especificidade da EF, o que, na nossa compreensão, é importante e fundamental. Nesta aproximação, as experiências relatadas indicam haver uma interlocução de saberes entre as áreas. No que se refere aos componentes de formação geral, no entanto, o autor destaca a quantidade elevada de aproximações com a disciplina de biologia (ciências da natureza), e ressalta que há, paradoxalmente, de maneira muito tímida, alguns breves relatos de articulações com a área de linguagens, na qual se encontra a EF.

Ao analisar os dados do estudo desenvolvido por Ferreira Júnior (2017), pode-se observar um elemento importante da tradição da EF, qual seja, sua aproximação com o corpo e a saúde numa dimensão biológica, algo já problematizado neste texto.

Mesmo havendo um movimento que indica a ocorrência de aproximações e articulações com outras áreas do currículo, há de se destacar a incipiente aproximação com os demais componentes curriculares da própria área do conhecimento da EF. Desta forma, entendemos ser necessário alargar as possibilidades e propor articulações curriculares que superem exclusivamente a dimensão física e biológica do corpo e do movimento humano, concebendo as diversas manifestações da cultura corporal de movimento como elementos simbólicos das linguagens, com sentidos e significados produzidos pelas distintas e diversas interações socioculturais dos sujeitos.

Nesse processo de pensar o currículo integrado, Santos (2016, p. 164) entende que

A integração da Educação Profissional ao Ensino Médio parte do princípio da integração entre trabalho, ciência e cultura como fundamentos epistemológicos e pedagógicos do currículo, que visa à formação omnilateral e politécnica da classe trabalhadora. São aspectos que devem estar presentes em todas as discussões sobre o Currículo Integrado. Portanto, incorre a necessidade de se avançar o pensamento sobre o currículo do ensino médio, ultrapassando a marca conteudista e/ou tecnicista que o caracteriza. Pois são questões que se contrapõem aos princípios filosóficos, éticos e políticos, que



sustentam a concepção de ensino médio integrado como travessia para a política.

Da mesma forma, contudo, que Sá (2019), Santos (2016) e Pontes (2015), entendemos que para avançar com o debate sobre o currículo integrado é necessário o envolvimento e a integração dos professores para elaborar proposições e experimentá-las. É importante considerar, porém, que, mesmo concordando com esta perspectiva, muitas vezes as dificuldades em desenvolver trabalhos coletivos e promover o diálogo entre as áreas não perpassam exclusivamente pela vontade (ou falta dela) do professor, mas estão relacionadas com questões operacionais, como a organização dos tempos e espaços institucionais.

Sá (2019), por exemplo, revelou algumas limitações impostas pelos mecanismos de controle que aprisionam os tempos e espaços do currículo em rotinas fragmentadas e cristalizadas, o que dificulta o desenvolvimento de ações de integração curricular, atendendo uma concepção alargada de currículo integrado. Por outro lado, a autora identificou que os docentes que se libertaram do controle do quadro de horários e desfrutaram de tempos coletivos para debates, estudos e planejamento, têm conseguido propor a construção de um currículo integrado.

Os docentes e gestores, participantes do estudo, destacaram que o primeiro desafio para avançar no debate acerca da integração curricular é, justamente, promover a integração do corpo docente em oposição à tradição do professor aulista, pois consideram que dos espaços de debates coletivos podem surgir muitas soluções.

Nessa perspectiva, Pontes (2015) concluiu que as escolas que conseguiram desenvolver projetos interdisciplinares foram aquelas que organizaram o quadro de horários, permitindo que os professores de áreas afins tivessem o mesmo turno destinado ao planejamento de aulas. Da mesma forma, Santos (2016) identificou que promover a integração, tanto entre as diversas áreas dos conhecimentos quanto entre os professores, perpassa pela proposta pedagógica e pela organização institucional.

Com base nas evidências dos estudos analisados, pode-se presumir que a organização de tempos e espaços institucionais é um fator com enorme potencial para contribuir com o desenvolvimento de propostas de articulação e integração curricular. Contemplar essa perspectiva pode ser determinante, pois, da mesma forma que Pich (2013), entendemos que a articulação entre os componentes curriculares e os conhecimentos não ocorre magicamente, mas, sim, por um árduo e penoso trabalho coletivo por parte do corpo docente. Deste modo, às instituições educativas urge a necessidade de proporcionar regularmente, dentro da carga horária de trabalho, tempos e espaços para estudo, elaboração e análise de propostas pedagógicas comprometidas com a efetivação da integração curricular.

Outras possibilidades pedagógicas que promovem a integração curricular e que foram obtidas nos estudos analisados, estão descritas na própria matriz curricular dos PPCs. Os dados revelaram que, na maioria dos contextos, a integração curricular está prevista na forma denominada de projetos integradores (SANTOS, 2016; SÁ, 2019; SILVA, 2015), projetos



interdisciplinares (FERREIRA JÚNIOR, 2017) e seminários integradores (PONTES, 2015).

A pesquisa de Santos (2016) demonstra que na síntese elaborada pelos professores do Ifba foram propostos projetos integradores entre as áreas do conhecimento e seminários para superação das dificuldades de integração curricular

Sobre a integração da EF com os componentes curriculares da área técnica, Ferreira Júnior (2017) identificou, nas respostas dos professores, referência à organização e desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Sá (2019, p. 111) também descreve que os PPCs apresentam o projeto integrador, “que é uma atividade de articulação profissional desenvolvida pelos estudantes ao longo do curso, tendo por objetivo a construção de um campo de intervenção no mundo do trabalho por meio do diálogo e da prática interdisciplinar sobre um problema prático”.

Embora de maneira genérica, os trabalhos de Santos (2016), Ferreira Júnior (2017) e Sá (2019) demonstram algumas possibilidades pedagógicas previstas na forma de projetos, envolvendo diferentes componentes curriculares, contemplando uma organização didática inovadora para a EF no EMI, com a proposição da realização de projetos integradores. Entendemos que um pressuposto básico para o desenvolvimento de projetos integradores é a abordagem de problemáticas que estão presentes na sociedade contemporânea, as quais podem, não exclusivamente, estar vinculadas ao itinerário formativo de determinada área profissional, mas, também, articular-se com outras áreas do conhecimento da formação geral. Compreendemos assim, pois não é incomum o desenvolvimento de “projetos integradores” que tratam de problemáticas muito específicas, que mais se aproximam de uma especialização técnico-profissional do que da concepção do EMI, constituindo-se, desta forma, e em muitos casos, no “produto final” para o curso.

O estudo de Silva (2015) destaca o desenvolvimento de projetos e atividades de extensão e pesquisa que convergem para a produção e a difusão de conhecimento científico, tecnológico, cultural, etc., o que promove alguns direcionamentos para uma educação mais integrada. Ao melhor explicar sobre estas atividades, o autor coloca que quase sempre os Trabalhos de Conclusão de Curso caracterizam-se como desdobramentos dos projetos de pesquisa e extensão, e que são sistematizados a partir de uma disciplina denominada projeto integrador, que é incluída nos últimos três semestres da grade curricular do curso. Ainda, no regulamento consta que esta disciplina se fundamenta numa abordagem metodológica interdisciplinar, em que a pesquisa é concebida como um princípio educativo.

Outra possibilidade da integração curricular referida nos estudos analisados desenvolve-se na forma de componentes curriculares chamados de Seminário Integrador e de Núcleo Articulador. O estudo de Sá (2019) mostra que o Núcleo Articulador/Politécnico é composto por “disciplinas que estimulam a articulação do núcleo estruturante ao tecnológico e atuam como disciplinas ‘âncoras’ para práticas interdisciplinares” (p. 105).

Pontes (2015), por sua vez, demonstra que no documento-base do seminário integrado consta que o mesmo deveria se constituir como um espaço-tempo no



qual os professores das diferentes áreas desenvolveriam, junto aos estudantes, projetos vivenciais. Tais projetos deveriam atender a uma problemática do contexto das escolas, articulando os componentes curriculares dentro dos eixos transversais. Escreve, ainda, que se trata de um componente que pode ser considerado um espaço coringa, por ter diversas funcionalidades, porém constatou que ele é desenvolvido sem intencionalidades pedagógicas definidas.

Pontes (2015) demonstra, no entanto, que a realidade escolar é bastante diferente, pois observou que o seminário integrado foi utilizado com as mais diversas finalidades, seja para organizar algum evento da escola, um momento de reforço pedagógico ou um momento recreativo para os estudantes; em outros termos, ações dissociadas da concepção teórica que o originou.

Esses dados demonstram que “os princípios não carregam em si as regras de sua aplicação” (CARVALHO, 2013, p. 143). Isso significa que a mera previsão de aspectos da integração curricular pode não garantir que as ações dos professores no cotidiano escolar sejam desenvolvidas por meio de tais pressupostos. Torna-se necessário, assim, o engajamento de todos os atores do processo educativo, tanto na elaboração quanto no desenvolvimento do currículo escolar.

Os dados dos estudos demonstram que há proposições pedagógicas que visam o desenvolvimento da integração curricular no EMI. Os mesmos dados, no entanto, não apresentam, claramente, a maneira como ocorre essa integração, tampouco se ela acontece efetivamente e quais áreas/componentes curriculares envolvem-se na realização das ações pedagógicas. De certo modo, a temática é abordada de forma consideravelmente genérica, dificultando compreender como efetivamente ocorre a integração curricular no cotidiano do EMI.

Torna-se importante pontuar, ainda, que entendemos que existem conteúdos de ensino que devem ser tratados pedagogicamente na própria área e, assim, não é necessário que todos os componentes ou áreas do conhecimento se façam presentes o tempo todo e em todas as ações de integração curricular. Percebemos, contudo, que é importante oportunizar aos estudantes uma espécie de alargamento dos conhecimentos tematizados no EMI, com a compreensão das problemáticas analisadas juntamente com seu entorno e atravessamentos e suas relações e articulações com as diferentes áreas do conhecimento, tensionadas, igualmente, na perspectiva do mundo do trabalho e da vida em sociedade. Compreendemos que, desta forma, seria possível desenvolver ações pedagógicas com potencial para promover integrações curriculares significativas e conectadas com a concepção do EMI à EPT.

## **Conclusão**

Os dados discutidos no presente estudo possibilitaram-nos perceber que a articulação e a integração entre os conhecimentos e entre os componentes curriculares, mesmo que timidamente, têm sido ensaiadas pelos professores. Mesmo assim, os estudos analisados presumem que esse movimento ainda se encontra em âmbito embrionário e parece ser mais intenso do ponto de vista teórico (documentos institucionais), mesmo sendo descrito de maneira consideravelmente genérica, do que efetivado na práxis pedagógica.



Os resultados permitem compreender que existem elementos e problemáticas específicas e intrínsecas à própria condição histórica da EF e outros que ultrapassam a alçada exclusiva desse componente curricular. Ao tratar especificamente da EF, percebemos que se destacam pelo menos três aspectos que, historicamente, interferem em seu desenvolvimento na escola: a dificuldade em se estabelecer uma organização e sistematização dos conteúdos de ensino; a não identificação da própria responsabilidade pedagógica da EF e a consequente dificuldade para compreender qual seria o lugar desse componente curricular no EMI; e a necessidade de superar a concepção do modelo pedagógico apoiado na racionalidade instrumental.

Esses elementos demonstram que a EF possui a necessidade iminente de compreender conceitualmente qual é a sua finalidade pedagógica nessa modalidade de ensino, superando a perspectiva do saber-fazer técnico-instrumental e, por conseguinte, desenvolver e sistematizar uma organização curricular alargada, pautada pela multidimensionalidade dos conteúdos e conhecimentos, o que, em certa medida, poderia contribuir com o enfrentamento da problemática da integração curricular.

Ademais, foi possível identificar que existem aspectos que extrapolam a especificidade da EF e que necessitam de respostas, sempre provisórias, elaboradas coletivamente. Tais aspectos perpassam, inicialmente, pela compreensão de qual seria uma concepção conceitual para o EMI, sem a qual, em nosso entendimento, dificilmente poderiam ser elaboradas propostas para superação da fragmentação curricular. Desta forma, parece-nos que há, num primeiro olhar, pelo menos duas possibilidades interdependentes e conectadas, que podem auxiliar a elaborar propostas com potencial para avançar com a temática: a aposta nos atores vinculados ao EMI e o estabelecimento de uma espécie de cultura na realização de planejamentos e ações coletivas.

Entendemos, portanto, que é justamente a aposta nos atores, que cotidianamente estão à frente das ações pedagógicas, que o desenvolvimento de um processo educativo eminentemente integrado pode ser levado a cabo. Compreendemos que os docentes, juntamente com os Colegiados de curso, a partir das diferentes realidades educacionais, podem elaborar, desenvolver e avaliar os limites e possibilidades que as propostas de ensino e aprendizagem, voltadas à integração curricular, possuem.

Além disso, pontuamos que é fundamental o estabelecimento de consensos coletivos, possivelmente também provisórios, acerca da concepção de EMI e da responsabilidade pedagógica da EF nesta modalidade educacional, para que se possa aumentar a probabilidade de êxito no desenvolvimento de aproximações entre os conteúdos e componentes curriculares de todas as áreas do conhecimento. Percebemos, então, que sem a aposta no protagonismo docente e na organização de tempos e espaços institucionais para diálogo, qualquer política educacional, e, neste escopo, insere-se também a política do EMI, corre o risco de tornar-se vazia e sem sentido.





## Referências

- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Intervenção pedagógica em educação física escolar: um recorte da escola pública. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48. p. 316-330, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p316/32688>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação física escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. Didática comunicativa e interação social: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4. p. 1.030-1.044, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15105/13119>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física nos institutos federais: “o quê” e o “para quê” ensinar? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72210>. Acesso em: 24 nov. 2020.
- BOSCATTO, Juliano Daniel *et al.* A educação física nos Institutos Federais: diagnóstico acerca dos referenciais curriculares, conteúdos e abordagens metodológicas. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 5, n. 3, p. 1.627-1.645, 2020. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/845/400>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral (MEC; SEB; Dicei), 2013.
- CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. 3ª reimp. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar. **Organização didática da educação física no Ensino Médio Integrado: a configuração da rede estadual de Educação Profissional do Ceará**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação



Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Natal, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Contribuições de Valter Bracht à educação física escolar: uma carta ao protagonista. *In*: ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo. **Valter Bracht e a educação física: um pensamento em movimento**. Vitória: Edufes; Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2014. p. 55-76.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didática-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

MENDONÇA, Gilberto Cabral 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) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: 10.1590/S1516-73132006000100009. Acesso em: 8 dez. 2020.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf). Acesso em: 16 jul. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

PICH, Santiago. Epistemologia, formação e trabalho docente em Educação Física: a insularidade e a atividade epistemológica como princípios curriculares. *In*: GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de; VELOZO, Emerson Luís (org.). **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 253-294.

PONTES, Maicon Felipe Pereira. **O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2015.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio integrado: lutas históricas e resistência em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento. **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017. p. 20-43.



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

SANTOS, Rosicler Teresinha Sauer. **A educação física no currículo integrado do Ifba: realidades e possibilidades**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2016.

SILVA, Tiago Amaral dá. **A educação física no contexto dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

SILVA, Marlon André; SILVA, Lisandra Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. Possibilidades da educação física no Ensino Médio técnico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 325-336, jan./mar. 2016.

SOARES, Fernanda Cristina Merisio Fernandes. **O currículo prescrito da Educação Física num contexto de Ensino Médio integrado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2017.

---

**Recebido: 20/01/2021**

**Aprovado: 17/08/2021**

**Como citar:** BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. Integração curricular no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: o panorama da Educação Física. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 7, e165121, 2021.

**Contribuição de autoria:**

Ivan Carlos Bagnara: Escrita (revisão e edição).

Juliano Daniel Boscatto: Escrita (revisão e edição).

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional

