

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Gabriel Felipe Sánchez Otálora

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:
SUA CONFIGURAÇÃO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO ESCOLAR DA
JUVENTUDE**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Educação Física, do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof. Dra. Luciana Pedrosa

Marcassa

Florianópolis

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/UFSC

CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - Habilitação: Licenciatura

Termo de Aprovação

A Comissão Examinadora abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de Curso,

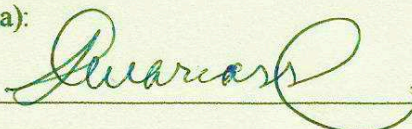
**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:
SUA CONFIGURAÇÃO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO ESCOLAR DA
JUVENTUDE**

Elaborado por

GABRIEL FELIPE SÁNCHEZ OTÁLORA

Como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física

Comissão Examinadora (Banca):



Orientadora: Prof. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa- CED/UFSC

Examinadora Titular: Prof. Dra. Ecléa Vanessa Canei Baccin - CA/UFSC

Examinadora Titular: Prof. Dr. Edgard Matiello Junior – CDS/UFSC

Examinadora Titular: Prof. Dra. Carolina Picchetti Nascimento– CED/UFSC

Examinadora Suplente: Prof. Dra. Mara Cristina Schneider– CA/UFSC

Florianópolis, SC., 05 de julho de 2019

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são dirigidos, com total convicção de que eu depois desta viagem, junto com vocês não sou mais o mesmo que saiu de casa.

À minha Mãe e mecenas Pilar que me patrocinou cada oportunidade de conhecer. Ao meu Pai e sempre crente e forjador de disciplina. À minha irmã Andrea, por sempre guardar um espaço para mim apesar da distância. Aos três pelo amor.

A mi abuelita Marina y mi abuelito Antonio por engendrarme la semilla de la consciencia de clase. Al Abuelo Calixto y Graciela por sus oraciones.

Ao meu tio Juan por me receber, e me ajudar na adaptação e continuo aprendizado da vida. Por ensinar-me que ni um passo atrás!

À Lore, minha companheira de muitos anos e mais, pelas vivências e aprendizados, paciência e impulsos, por despertar mais sensibilidade e consideração pelas outras pessoas, Gracias eternas!

Aos meus amigos e amigas – Guiga, Federico, Horácio, Henrique B., Rodri, Diego, Juan M., Deza, Abner, Guime, Yuri, Pri, Dega, Caio. e a quem não mencionei, mas que o sabe.

Ao CAEF, e EXNEEF pelos espaços de formação e por continuar insistindo.

Ao PET-EF, programa que me acolheu no mundo acadêmico e sentou as primeiras bases da minha formação. Em especial ao Dega, que me recebeu como da sua família e me fez sentir próximo de casa.

Aos professores e professoras que brindaram o melhor de si. Cris, Chico, Iracema, Capela (me recebeu na aula sem ser estudante regular) e no último tempo Luciana e Carolina.

Ao TMT, fundamental neste último período da graduação por ajudar à solidificação de conhecimentos, porque sem estrutura não há superestrutura. E por conhecer grandes pessoas e amigos.

Ao Pangeia e cada imigrante que jogou e construiu esse espaço de luta, acolhimento em defesa da humanidade.

À vida, porque continua...

RESUMO

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: SUA CONFIGURAÇÃO E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE

Esta pesquisa buscou investigar e compreender como a Educação Física vem se realizando na escola após a última Reforma do Ensino Médio, que alterou a organização curricular e redefiniu os componentes curriculares em áreas de conhecimentos dentro de cinco itinerários formativos. Esta reforma foi sancionada pela Lei 13.415 de fevereiro de 2017, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Além do aumento da carga horária e a possibilidade de parcerias público-privadas (entre outras alterações), a instituição de itinerários formativos como forma de organização curricular alocou a Educação Física na área de linguagens e lhe outorgou o caráter de "campo de estudos e práticas". Partindo da assertiva de que a Lei 13.415 é parte da reforma empresarial da educação, objetivamos conhecer a configuração ou desfiguração da Educação Física e seu papel na formação escolar dos jovens. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa de caráter exploratório e descritiva numa Escola Pública de Florianópolis, composta por observação, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Como resultados, destacamos que a Educação Física se situa numa posição subordinada no currículo escolar, uma vez que os únicos componentes que permanecem obrigatórios no currículo do Ensino Médio foram a Matemática e a Língua Portuguesa. Além disso, seus conteúdos têm sido tratados como meios para o desenvolvimento de competências, especialmente, as socioemocionais. Também observamos que o conhecimento da Educação Física tem sido esvaziado pela abordagem pragmática e presentista. Por último, encontramos uma forte intenção de desintelectualização do professor e desprofissionalização do trabalho docente.

Palavras chave: Educação Física Escolar; Ensino Médio Integral em Tempo Integral; Lei 13.415/2017, Reforma do Ensino Médio.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
1.2 A Reforma do Ensino Médio	6
1.3 A configuração da Educação Física.....	10
1.4 Objetivos	12
1.4.1 Objetivo Geral	12
1.4.2 Objetivos Específicos.....	12
1.6 Revisão de literatura e justificativa.....	13
2. ESTRUTURA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	18
2.1.2 Competências para o século 21	19
2.1.3 Protagonismo Juvenil	21
2.1.4 Proposta Curricular integrada e flexível.....	22
2.2 Organização da gestão escolar.....	24
2.2.1 Os Princípios da Gestão Escolar	25
2.2.1 A gerência regional	27
2.2.2. A Gestão Escolar.....	28
2.3 O Trabalho Docente ou ‘A Gestão da Aula’	32
2.3.1 O Caderno de Orientação para Planos de Aula.....	35
3. AS BASES TEÓRICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	39
3.1 O Paradigma do Desenvolvimento Humano	39
3.2. As capacidades para o desenvolvimento humano.....	42
3.3 A Teoria do Capital Humano e a educação como fator de produção	45
3.3 O homo economicus	48
3.4 A aprendizagem flexível	51
4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL	55
4.1 Breve resgate histórico da Educação Física.....	55
4.2 A Educação Física na Aprendizagem Flexível	59
4.3 O Trabalho do Professor de Educação Física	69
4.4 A Educação Física no cotidiano do EMITI.....	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXO – Plano de curso das aulas de Educação Física Ensino Médio Integral em Tempo Integral	85

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se realiza concomitante a uma pesquisa maior que se intitula, “O projeto do empresariado para a educação da juventude brasileira: desdobramentos do novo Ensino Médio em Santa Catarina”, coordenada pela Prof. Dra. Luciana Pedrosa Marcassa (MEN/CED/UFSC). Dentro da pesquisa referida, o objeto de estudo é o Novo Ensino Médio entendido como parte das investidas do empresariado industrial brasileiro no campo da educação básica, indagando sobre o processo de implementação de reformas educacionais e suas repercussões sobre a formação, o trabalho e as perspectivas de futuro dos jovens estudantes. Partiu-se da constatação que o empresariado brasileiro, desde as últimas décadas, vem se envolvendo cada vez mais com iniciativas voltadas à educação, entre elas a educação escolar no setor público. Para tanto, a pesquisa interroga quais os reais interesses do setor patronal e produtivo nas políticas públicas educacionais, quais as consequências dessas políticas sobre a formação escolar, a dimensão pública da escola e de sua tarefa educativa, científica e cultural.

No que diz respeito a esta pesquisa, em particular, procuramos compreender como a Educação Física se configura no interior dessa nova proposta curricular integrada e flexível instituída pela Reforma do Ensino Médio - Lei 13.415 de Fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Considerando que, após essa reforma, a Educação Física passou a constar, não mais como componente curricular, senão como campo de estudos e práticas dentro da área de linguagens e suas tecnologias, indagamos: qual seria então sua atual configuração ou se trata de uma desfiguração? Além disso, queremos conhecer as repercussões dessa reforma para esta disciplina e seu papel na formação escolar dos jovens.

1.2 A Reforma do Ensino Médio

No ano de 2017 o governo federal aprovou a Lei 13.415/17 que reforma o Ensino Médio. Entre suas diretrizes encontram-se o aumento da carga horária, que deverá atingir, no mínimo, 1000 horas até 1400 horas, em um prazo de 5 anos; o aumento da jornada diária para 7horas/aula (o que eles chamam de ‘tempo integral’ já que ultrapassa a jornada de um único turno); a abertura para que profissionais com “notório saber” ministrem aulas nas áreas afins à sua formação. Além disso, foram criados cinco “itinerários formativos” que, segundo a lei, serão escolhidos pelo estudante; permitiu-se o uso do FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica para que a formação nesses itinerários seja realizada em parcerias com o

setor privado, naquelas áreas e/ou disciplinas cujo assunto exija a presença de especialistas, por exemplo, na Formação Técnica e Profissional. (BRASIL, 2017).

Silva e Scheibe (2017) concebem essa reforma como produto da disputa pelo caráter e pela finalidade do Ensino Médio, que teve lugar, segundo elas, desde que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDBEN: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Essa disputa, que vem ocorrendo desde, pelo menos, os anos de 1990 (SILVA; JAKIMIU, 2016), se dá em torno do sentido atribuído a essa etapa na formação dos jovens, apresentando duas propostas opostas, mas claramente identificáveis: preparar os jovens para o mercado de trabalho, formando-os de acordo às necessidades do mesmo; ou formar os jovens para além do mercado de trabalho, de forma geral, na perspectiva da cidadania e não da profissionalização.

A pesar de a LDNEB de 1996 incluir o EM como parte da formação básica e determinar a progressiva extensão da sua obrigatoriedade e gratuidade, nas Diretrizes Curriculares para o EM de 1998 se estruturou uma organização curricular baseada em competências e dividida por áreas. Essa organização já era vista como “fragilização do saber científico, convertido em saber escolar, e agora secundarizado em favor de saberes aprendidos no dia a dia” (SILVA, 2009, p. 132).

Anos mais tarde (2004), após as mudanças no cenário político como produto do primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (2003), aparece a proposta do Ensino Médio Integrado. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a gênese dessa proposta “está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela ‘remoção do entulho autoritário’ [...]; foram as lutas da sociedade civil que, em 1988, se organizou em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2-4). Esse movimento pela educação dos trabalhadores ganhou espaço no Ministério da Educação nos primeiros anos do governo petista, o que possibilitou dar legalidade às proposições feitas para o ensino médio na perspectiva da educação politécnica de formação geral¹. O Ensino médio integrado se contrapõe, em sua formulação, à organização por competências de viés empresarial. Esse novo programa tinha como eixos curriculares: trabalho, cultura, ciência e tecnologia, com o qual se estabelece a perspectiva do ensino politécnico não profissionalizante. Em 2009 foi lançado o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), onde “houve um avanço quando se coloca como centrais as questões epistemológicas para

¹ É esta a gênese do processo polêmico que envolveu educadores, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de ONGs e de instituições empresariais durante todo o ano de 2003, retomando a disputa que culminou na aprovação do Decreto n. 5154 de julho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3).

fundamentar as ações e programas destinados a esta etapa do ensino” (SILVA; JAKIMIU, 2009 p. 19), porém, a visão de mundo do Banco Mundial, a concepção flexível de aprendizagem e o alinhamento com as avaliações de larga escala, objetivando a sistematização para monitorizar e avaliar o tipo de força de trabalho desenvolvida no país, atravessaram a proposta (NOGARA JUNIOR, 2015). As diretrizes curriculares para o EM foram alteradas em 2012, instituindo “o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal” (BRASIL/MEC, CNE/CEB, 2012, p. 14).

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade e da cultura. (BRASIL/MEC, CNE/CEB, 2012)

Paralelamente era criada uma comissão na Câmara dos Deputados para elaborar uma proposta para fazer convergir o Ensino Médio com as demandas da vida profissional.

Dessa comissão resultou o PL 6.840/13 no que constam duas propostas principais: a de organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos. Depois do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2016), foi apresentada a MP 746 de 22 de setembro de 2016. Na exposição de motivos da medida provisória se argumentou: “o ensino médio [nas anteriores características] possui[a] um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga[va] com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século 21” (BRASIL, 2016, item 4). Também se manifestou que a maior urgência passa por formar jovens que sejam economicamente ativos para impulsionar o desenvolvimento econômico, considerando que, estima-se uma queda na população de jovens após 2022 de 15,2 milhões, gerando a necessidade de construir uma base contributiva que transfira ativos para os inativos (população idosa), a qual cresce 3% ano (BRASIL, 2016, item 14 e 15). Ainda se disse que os objetivos propostos pela LDB/96 não estavam sendo atingidos, uma vez que os jovens não estavam sendo formados

com autonomia², que os jovens não viam sentido naquilo que na escola ensina, e ainda que os resultados nas provas de larga escala não eram os desejados. Cinco meses depois desta MP se instaura a Lei 13.415/2017.

Desde aquele ano vem sendo implementado – como programa piloto –o Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) alinhado com as disposições da lei 13.415/17 em 65 escolas nos estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro³. Tem como horizonte oito macro competências que devem ser transversais em todos os componentes do currículo, substituindo os eixos: ciência, trabalho, tecnologia e cultura. A matriz de competências presentes no EMITI estão em conformidade com as definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Correspondem à utilização de conhecimentos produzidos historicamente; o exercício da curiosidade intelectual; usufruir de manifestações artísticas; usar diferentes linguagens (verbal, corporal, sonora, entre outras); utilizar tecnologias digitais de informação; argumentar com base em informações confiáveis; cuidar da saúde física e mental; exercitar empatia e diálogo para resolver conflitos; agir individual e coletivamente com autonomia, resiliência e determinação. No EMITI são sintetizadas oito macro competências que visam à formação da Autonomia, elas são: Autoconhecimento, Responsabilidade, Colaboração, Comunicação, Criatividade, Pensamento Crítico, Resolução de Problemas e Abertura para o Novo.

Em Santa Catarina, o Ensino Médio Integral em Tempo Integral vem sendo implementado em 15 escolas (IAS, 2018f). Na Grande Florianópolis, três escolas receberam o programa. Na capital só uma escola oferece o EMITI.

O referido programa ‘Ensino Médio Integral em Tempo Integral’ foi construído e está sendo implementado pela SED/SC em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS). É importante dizer que o IAS foi fundado em 1994, segundo ele, com o objetivo de desenvolver os potenciais das crianças e jovens de todo o Brasil⁴. Atualmente faz parte do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), onde participa ativamente da formulação de políticas públicas e a formação de gestores e professores, assim como de iniciativas de

² Autonomia ao longo do texto é tratada na concepção dos formuladores do Instituto Ayrton Senna. A concepção de autonomia desta organização empresarial está fundamentada na concepção liberal de sujeito: unidade fundamental da sociedade, maximizador de rendimentos e capaz de se sobrepor a qualquer problema através de escolhas, concorrencial e hiper individualista. O tema será abordado no item 3.3 O homo economicus.

³ Segundo o Instituto Ayrton Senna, no ano de 2017 o programa foi implementado em 15 escolas, em 2018 já são um total de 30 no mesmo estado de Santa Catarina. No estado de Rio de Janeiro o programa foi implementado pela primeira vez em 2013, hoje há mais de 35 escolas. Ainda o IAS tem a expectativa de implementar o protótipo em 24 escolas da capital paulista já no começo de 2019. Fonte: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto/relatorio-2018.html>

⁴<https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#historia>

avaliação. Participa da gestão educacional em mais de 500 municípios brasileiros em 16 estados e é financiado, entre outros, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Destaca-se que em 2004, o IAS foi a primeira organização não governamental a receber da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano, que até então era somente concedida a universidades. E mais um dado não menos relevante: o IAS faz parte das organizações parceiras da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) desde 2012.

O Instituto Ayrton Senna é uma organização empresarial que representa os interesses dos grupos empresariais. Esta organização empresarial vem desenvolvendo ações no campo educacional com vistas a atender os interesses dos parceiros. No relatório anual de 2018, publicado no seu *web site*⁵, se destacam: o Banco ITAU, Grupo de Líderes Empresariais LIDE, Arcos Dourados, Fundação Wolkswagen, P&G, Allianz, Microsoft, Instituto Natura, Bayer, Instituto Iamar Martins, BNP-Paribas, Visa, Cielo, entre outros.

No programa formulado pelo Instituto Ayrton Senna, são sistematizados os princípios da reforma contidos na lei 13.415/17, a saber, uma proposta de currículo flexível e integrada, que busca desenvolver o protagonismo juvenil e as “competências para o século 21”. Além disso, apresenta uma proposta para a gestão escolar embasada na tecnologia de organização chamada de ‘comunidade de prática’⁶ e, por outro lado, estabelece os conteúdos e metodologias de cada área e de cada disciplina, a serem desenvolvidos durante o percurso formativo do ensino médio. Nessa organização, a Educação Física está inserida na área de linguagens.

1.3 A configuração da Educação Física

Ao longo da sua história, a Educação Física esteve ligada a objetivos determinados de forma heterônoma (BRACHT, 1997) cumprindo funções relacionadas às demandas do mercado de trabalho, primeiro para a manutenção da força de trabalho – denominada aptidão física –e segundo como forma de fortalecimento do espírito nacional. A manutenção da força de trabalho se dava através de exercícios físicos analíticos. Esses exercícios, no Brasil, foram adotados pela Instituição Militar que, nas primeiras décadas do século XX, formou os responsáveis por transmitir a ginástica e seus ditos benefícios para a saúde. De forma conjunta

⁵ institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#relatorios

⁶ Será descrita no item 2.2 Organização da Gestão Escolar. É uma tecnologia de gestão de pessoas fundamentada na comparação, o controle por meio do consenso e a culpabilização dos empregados.

aos valores daquela instituição, a saber, disciplina, respeito pela autoridade, pela hierarquia e obediência foram inseridos na instituição escolar (BRACHT, 1997; 2001). O fortalecimento do espírito nacional se acentua com a inserção de formas esportivas no conteúdo da Educação Física, apoiados por políticas de governo como “Esporte para Todos” lançado durante a Ditadura Militar.

A Educação Física homologava a relação instrutor-soldado e treinador-atleta. No primeiro momento, os professores instruíam o que fazer e controlavam a ordem com ameaças de punição. No segundo momento, era de caráter seletivo o fato de o professor ter experiência com o esporte, pois a técnica, a tática e a competição deviam ter prioridade nos objetivos das aulas.

A legitimidade da Educação Física na escola, até os anos de 1980, estava associada ao saber médico sobre o corpo e à promoção da ordem e da disciplina militar, o que lhe conferiu, durante muitos anos, o seu caráter e finalidade na escola, ou seja, constituindo-a como tempo e lugar para a realização de exercícios físicos com vistas ao desenvolvimento físico e manutenção da saúde (PAIVA, 2003). A partir dos anos 1980 e 1990, juntamente com o processo de abertura democrática e com as influências das teorias críticas da educação na Educação Física, esta se tornou palco de intensos debates políticos e pedagógicos que, questionando a influência médica, militar e esportiva sobre a área, buscaram justificar sua filiação aos códigos e funções da escola. É assim que os educadores da Educação Física passam a se inserir nas disputas pela formulação do projeto nacional de educação e na elaboração de diferentes abordagens sobre o objeto de conhecimento da área, com distintos desdobramentos metodológicos, o que ficou conhecido como “movimento renovador da Educação Física”. Nos anos 1990, após esses intensos debates e disputas, a EF se torna componente curricular obrigatório da Educação Básica na LDB de 1996. Contudo, porém, segundo Bracht, quando a EF adquire o estatuto legal como disciplina curricular, ela perde sua legitimidade na escola (BRACHT, 2001).

Apesar das novas formas de ver a EF escolar, a área teve que desenvolver ainda mais aquelas propostas pedagógicas e abordagens para continuar procurando argumentos e sentidos para sua permanência no currículo escolar, confrontando-se tanto com as pedagogias progressistas quanto com o projeto conservador. Sobre isto Bracht (2001, p.69) pergunta: “Porque a Educação Física deixou de ser importante para o projeto liberal-burguês?”

Essa pergunta renasce com a formulação da reforma do Ensino Médio. Primeiramente, a Medida Provisória 746 de 2016 anunciou a exclusão da EF no Ensino Médio: “A Educação

Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno” (BRASIL, 2016). Posteriormente com a instituição da Lei 13.415, a Educação Física foi mantida dando-lhe um novo caráter dentro do currículo, quando ela deixa de ser considerada como componente curricular obrigatório da Educação Básica para se converter em um campo de “estudos e práticas” dentro do itinerário formativo “Linguagens e suas tecnologias” (BRASIL, 2017. Art. 36).

Perante este novo lugar destinado à Educação Física no EMITI, esta pesquisa se propôs a identificar a configuração da Educação Física no Ensino Médio após a última reforma e qual o seu papel na formação escolar dos jovens. Consideramos, como hipótese, que essa nova configuração da EF no currículo do Ensino Médio, ao lhe retirar o estatuto de componente curricular obrigatório e deslocá-la para o campo de “estudos e práticas”, o que ocorre juntamente com isso é a secundarização e o esvaziamento do seu conhecimento específico, ou seja, sua desfiguração. Em face desse objetivo, nos capítulos a seguir, responderemos às perguntas: Em que projeto de Educação Escolar está inserida a Educação Física? Como se organizam e se realizam as aulas de Educação Física nesse novo ensino médio? Qual o lugar correspondente à EF no itinerário formativo das Linguagens e suas Tecnologias? E por último, que consequências essas mudanças da/na Educação Física trazem para a formação dos jovens estudantes?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Identificar como se configura (ou desfigura) a Educação Física no cotidiano escolar e qual o seu papel na formação escolar dos jovens após a implementação da lei 13.415/17, especificamente no programa piloto Ensino Médio Integral em Tempo Integral implementado em uma escola pública da rede estadual de ensino em Florianópolis.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Descrever e analisar como se organizam e como se realizam as aulas de Educação Física no Ensino Médio Integral de Tempo Integral.
- Identificar qual o papel atribuído à Educação Física como campo de estudos e práticas dentro da área das Linguagens e suas Tecnologias.
- Discutir os efeitos e consequências da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) para a Educação Física, Escolar e para a formação escolar dos jovens estudantes.

1.6 Revisão de literatura e justificativa.

No ano de 2017 foram produzidos muitos artigos e textos de opinião sobre os desdobramentos da reforma, analisando seus problemas para a formação dos jovens e as repercussões para a formação de professores como, por exemplo, a sessão temática da revista retratos da escola⁷. No que se refere, especificamente, à Educação Física, a Revista Motrivivência⁸ publicou uma sessão temática analisando o lugar da Educação Física no Ensino Médio (MOTRIVIVÊNCIA, 2017). Pelos artigos serem escritos no primeiro ano da reforma, eles se propõem, principalmente, a apontar os possíveis panoramas que abririam para a Educação física escolar a partir das disposições da lei 13.415. A seguir mostraremos as análises realizadas pelos autores das eventuais repercussões –à época - para a Educação física escolar.

Para começar, Bungenstab e Lazzarotti Filho realizam um levantamento sobre a produção acadêmica da Educação Física sobre o ensino médio. Os autores apresentam um quadro classificando as produções na temática nos últimos 15 anos (2001-2016). Segundo a análise dos autores, “os artigos, principalmente da primeira década do século XXI, procuraram legitimar a EF no EM, sobretudo, justificando por meio destes documentos, sua importância como componente curricular obrigatório” e desde 2012 a produção pesquisou a concepção dos alunos e a prática pedagógica (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017, p. 26). Analisando a lei 13.415 os mesmos autores ponderam que ao parecer não há nada de novo, e sim algumas semelhanças com projetos antigos e com propostas desenvolvidas nos Estados Unidos da América.

[...] o Estado americano acreditava que a escola deveria se orientar por testagens padronizadas de habilidades básicas, retomando assim, seu princípio inicial: dar condições de igualdade de oportunidade a todos. [...] O objetivo era retornar o currículo de referência para todos, retornar à teoria do capital humano, realizar procedimentos eficazes (apostilas e cadernos didáticos) nas escolas e nos seus sujeitos, como testes de desempenho e premiações por meio de competição [...] (BUNGENSTAB; LAZZAROTTI FILHO, 2017, p. 29)

Além dessa semelhança, os autores tentam argumentar a possibilidade da Educação Física em retomar os fundamentos técnicos e de rendimento com os quais se manejou durante a segunda metade do século 20. Eles relacionam a possibilidade de contratação de professores pelo domínio de áreas afins – com ‘notório saber’ – ao realizar a leitura de que a Educação

⁷Retratos da Escola. v.11, n.20, janeiro a junho de 2017.

⁸Motrivivência, v. 29, n. 52, 2017

Física na sua dimensão esportiva estaria inclusa no itinerário formativo *formação técnica e profissional*. Concluem se perguntando e levantando uma hipótese: “qual EF ocupará o lugar neste EM? Neste EM que se desenha há um forte indício que a EF passe a se apresentar por meio de uma visão atlética e esportivizante da vida” (Idem, p. 35).

Em outro dos artigos do dossiê, Bastos, Santos Junior e Ferreira., tentam responder à pergunta: quais as perspectivas para o futuro da Educação Física diante da reforma do ensino médio proposta pela nova política educacional? Os autores partem da consideração de que uma das principais mudanças que a lei provoca é a obrigatoriedade da Educação Física (entre outras) de forma distinta – estudos e práticas – e que essas disciplinas ocupam um lugar secundário perante matemática e português. Por outro lado, destacam também a flexibilização na contratação de professores como uma abertura à desvalorização da docência (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017, p. 46).

Olhando para a Educação Física no que seria o novo ensino médio os autores propõem três hipóteses no que se refere ao ensino, à formação de professores e ao trabalho docente. A primeira, diz respeito à secundarização e perda da importância da Educação Física, isto por conta da sua flexibilização e a opção de escolha dos estudantes por outros percursos formativos. A segunda hipótese é que haverá um aumento de cursos de bacharelado em detrimento aos de licenciatura, aumentando a fragmentação do conhecimento. A terceira hipótese é que pela redução da carga horária da Educação Física os professores veriam seus ingressos rebaixados como uma redução de vagas nas escolas. (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA., 2017, p.49-50).

Gariglio, Almeida Junior e Oliveira, discutem as consequências das mudanças da lei 13.415 para a legitimação da Educação Física como componente curricular no ensino médio. Partem da concepção do currículo utilitarista proposto pela lei “[...] voltado unicamente ao atendimento de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, negligenciando, também, a função de ‘formação para a cidadania’ [...]” (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017, p. 57). Para os autores, a proposta do currículo espelhado nas demandas do mercado de trabalho é a causa de que na MP, a Educação Física, tenha sido colocada em ‘cheque’. Ao mesmo tempo ressurgem o debate sobre a legitimidade da Educação Física, pois a possibilidade de ter sido retirada do currículo a coloca como uma disciplina frágil perante as outras.

[...] a contrarreforma do Ensino Médio busca impor o profissionalismo estreito e precoce, a retirada de conhecimentos fundamentais à formação

estética, ética e crítica dos estudantes, em troca de uma falsa flexibilidade curricular. Quando a lógica do neotecnicismo do projeto de liberal burguês se afirma de forma tão radical nas políticas educacionais, [...] se instaura a ideia de que determinados componentes curriculares podem simplesmente desaparecer do currículo escolar. (*idem*, p. 62)

Em conclusão, os autores expressam a necessidade de pensar a Educação Física na contemporaneidade das relações de trabalho e instigam a pensar o como a Educação Física pode legitimar-se quando os elementos que lhe davam sustento, dentro da instituição escolar, se deslocaram da responsabilidade pública do estado para a responsabilidade privada dos indivíduos, no marco das políticas neoliberais, saúde, esporte, direitos trabalhistas.

Souza e Ramos analisam o lugar da Educação Física na lei 13.415 sob a constatação de uma estreita relação com o mundo do trabalho. “Um dos principais problemas das políticas públicas para a educação brasileira é o fato de que a educação entra na pauta das reformas econômicas, de forma a incorporar as necessidades do sistema produtivo, configurando uma relação entre sistema educacional e mundo do trabalho” (SOUZA; RAMOS, 2017, p. 71). As autoras discorrem sobre como o capitalismo contemporâneo obriga à adaptação da instituição educacional à superficialidade dos vínculos empregatícios e à adaptabilidade dos trabalhadores às demandas do mercado.

Souza e Ramos demarcam os anos 1980 como o período no qual as relações de trabalho começaram a serem transformadas, a Educação Física começou a ser discutida e a nação democrática reconstituída. Esse marco impulsionou os acontecimentos da década de 1990, em relação às formulações das organizações multinacionais ao respeito da educação ideal. Desde a conferência mundial da educação – Educação para todos – até a construção dos ‘pilares para o futuro’ (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser) buscou-se “contribuir para a consumação de uma educação por competências que objetiva uma formação para o processo produtivo que se reestrutura a partir da crise da década dos anos 70 [...]” (SOUZA; RAMOS, 2017 p. 72).

A regulamentação da profissão em 1998⁹, segundo Souza e Ramos evidencia a submissão histórica da Educação Física às necessidades do mundo do trabalho, que se reafirma com a disposição da lei 13.415. Para as autoras, se desvaloriza o conhecimento da área quando tratado de forma diferenciada como “estudos e práticas” com relação ao ensino de outras disciplinas das quais se faz menção de destacar sua obrigatoriedade nos três anos do

⁹ Lei nº 9696 de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física

ensino médio – matemática e português. Por outro lado, chamam a atenção para a inclusão da Educação Física na área das linguagens, segundo elas, “[...] corremos o risco de perder a concretude do saber sistematizado no âmbito da cultura corporal” (*idem*, p. 79).

Por fim, as autoras afirmam que “hoje, frente à reestruturação do capitalismo, a Educação Física passou a contribuir com o novo modelo de produção em voga [...]” (*idem*, 82). Porém elas não mencionam de que forma, se os seus conteúdos serão adaptados para desenvolver as competências ou se os pressupostos de uma abordagem que priorize as práticas recreativas serão os definidos como orientadores da Educação Física escolar.

Como se pode perceber, os textos produzidos, inclusos no dossiê procuraram apontar possíveis repercussões para a Educação Física escolar a partir da instituição da lei 13.415. No entanto, pela falta de material sistematizado à época (2017) sobre as atribuições dadas à Educação Física, na nova categorização de campo de estudos e práticas, os textos não conseguem abordar como que a disciplina seria configurada ou desfigurada dentro do currículo escolar do novo ensino médio. Por este motivo, esta pesquisa ganha relevância pela oportunidade de conhecer as proposições para a Educação Física já sistematizadas e implementadas no cotidiano da escola e as repercussões para a formação dos jovens no Ensino Médio.

1.7 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório-descritiva. Segundo Triviños (1987 p. 109), a pesquisa exploratória permite ao pesquisador ampliar seu contato com determinado problema, aprofundando seu conhecimento nos limites de uma realidade específica, neste caso, a realidade da Educação Física no novo Ensino Médio em Florianópolis, e seus efeitos na realidade singular da escola campo e de seus estudantes.

Nosso intuito foi conhecer as relações que se estabelecem no interior da escola resultantes do desenvolvimento da reforma. Buscamos descrever os fatos que constituem a realidade da Educação Física nesta nova organização curricular, sua configuração após a implementação do Programa de Ensino Médio Integral de Tempo Integral, orientado pedagogicamente pelo Instituto Ayrton Senna, após a Lei 13.415/2017.

Delimitamos como fontes de pesquisa os Cadernos de Sistematização do Ensino Médio Integral em Tempo Integral, os depoimentos dos sujeitos envolvidos (professores e estudantes) obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Além disso, conhecemos os materiais pedagógicos – Orientações para planos de aulas OPA’s – elaborados pelo instituto Ayrton Senna e realizamos um acompanhamento das aulas de Educação Física.

A inserção e acompanhamento da rotina escolar se dividiram em três momentos. O primeiro deles consistiu em acompanhar os espaços de Planejamento Integrado Comum que acontece uma vez por semana. Eles foram extremamente importantes e oportunos para conhecer as apreciações dos professores a respeito do programa, assim como para nos tornarmos familiares dentro do corpo docente. O segundo momento foi o acompanhamento das aulas de Educação Física na escola-campo da pesquisa por 4 semanas. Nessas observações, registramos informações que respondem sobre o início e fim da aula, desenvolvimento das atividades e o envolvimento dos estudantes. As observações e registros tiveram em conta o proposto pelos cadernos de orientação para planos de aulas – OPA's, concebido pelo IAS para a orientação dos docentes na sua atividade pedagógica de ensino. Por último, realizamos entrevistas semiestruturadas em blocos de perguntas com o professor regente de Educação Física, indagando pelas possíveis mudanças de enfoque após a reforma e pelo seu processo de inserção nas disposições do programa. Também conhecemos as opiniões sobre a implementação do programa na escola por parte de outros docentes em conversas informais. Ainda nesta etapa de entrevistas, foi feito um grupo focal com os jovens do 2º ano do Ensino Médio, indagando sobre sua percepção do programa, suas expectativas, necessidades, problemas e interesses despertados após a implementação do mesmo.

2. ESTRUTURA DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

O Programa EMITI encontra-se constituído sobre a base da necessidade de adaptação dos indivíduos para as condições do século 21. Para tal, propõe uma organização curricular que tenha como foco o desenvolvimento da autonomia dos jovens, argumentando que essa característica os ajudará a enfrentar os problemas próprios deste século.

No processo de investigação, encontramos que o programa está sistematizado em cadernos que orientam o agir dos professores na sala de aula e os processos que os coordenadores devem seguir para implementar o programa na escola. Nesses cadernos, apresentam-se os princípios e objetivos gerais do programa, métodos de trabalho e recomendações para o desenvolvimento de competências. Identificamos que o objetivo central e transversal do programa é que haja uma ressignificação do papel da educação, reconfigurando a função docente de acordo com os objetivos de aprendizagem e também na forma de enxergar os jovens, passando de tê-los como “problema”, a tê-los como “protagonistas”.

A proposta de organização escolar para o Ensino Médio – EMITI – está sustentada em uma concepção de educação que “que valoriza a promoção do protagonismo juvenil e altera o olhar sobre o jovem como um ‘problema’”. (IAS, 2018a, p. 16). A concepção de Educação Integral possui três princípios que estão orientados a cumprir o objetivo de ressignificação dos propósitos da educação.

A ampliação da fronteira da qualidade educacional brasileira passa pela ressignificação do propósito da educação. Uma escola de qualidade para o século 21 requer uma visão de educação integral que vá para além da dimensão do desempenho acadêmico. O propósito maior é que os jovens possam ser formados por inteiro naquilo que são, no modo como convivem, em como se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho. Para isso, é preciso que as ações educativas invistam fortemente no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais altamente estruturantes para viver no mundo atual, marcado pela instantaneidade nas comunicações, pela complexidade e por mudanças velozes (IAS, 2018a, p. 10).

Dessa maneira, o EMITI traça como meta principal desenvolver nos jovens escolares competências cognitivas e socioemocionais. Essas competências serviriam para agir no cotidiano, dinâmico e complexo, tanto no seu bairro e relações cotidianas quanto no mercado de trabalho, de modo a torná-los ‘protagonistas’. Além disso, o EMITI propõe uma organização curricular integrada e flexível: “a escola do século 21”. No total, o EMITI se fundamenta em três princípios que dão conta de orientar a organização do programa. Esses

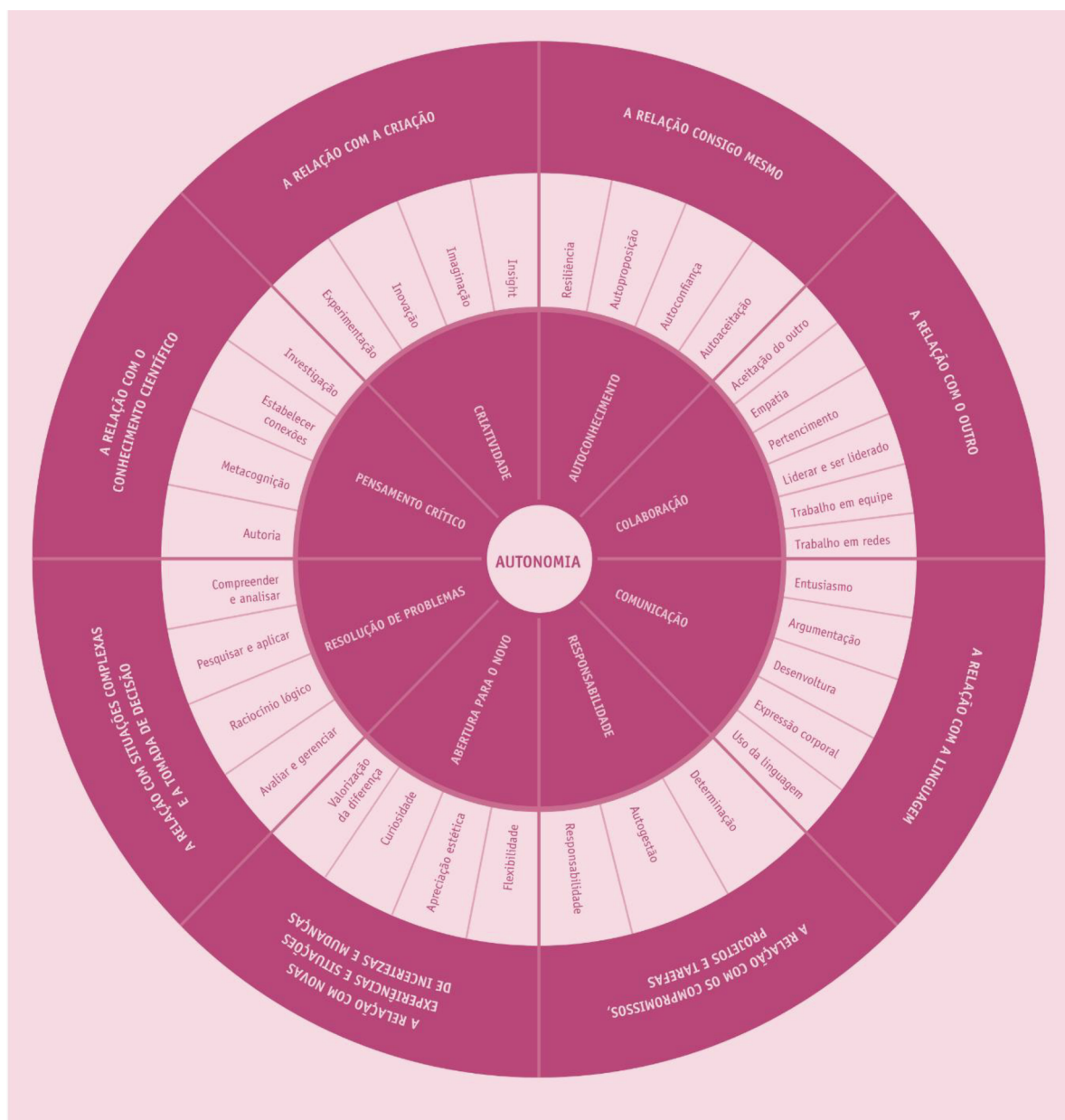
três princípios são: a formação de competências para o século 21, o protagonismo juvenil e a proposta curricular integrada e flexível.

No caderno de sistematização que descreve os princípios desta concepção de educação se destaca que a proposta da Educação Integral se realiza num contexto de crise de sentido da escola para os jovens e se propõe a desenvolver capacidades não só para melhorar o desempenho nos testes de aprendizagem ou prepará-los para o mercado de trabalho, mas formá-los para que possam fazer escolhas “bem embasadas para construírem e concretizarem seus projetos de vida” (Id. Ibid.). A educação Integral é colocada como uma proposta que se contrapõe a modelos fragmentados e organizados em diferentes turnos e modelos que dividem o cognitivo do emocional. Também se explica que a Educação Integral proposta não se refere ao quantitativo, muito pelo contrário, o que ela se supõe é “superar a cisão entre os conteúdos escolares e a vida do aluno”. O IAS insiste que o “conceito de educação integral para o século 21 exige repensar o propósito da educação, [...] desenvolver competências [...] possibilitando ao jovem aprender a fazer escolhas na sua vida” (id. p. 12-13).

2.1.2 Competências para o século 21

O Instituto Ayrton Senna elaborou uma matriz de oito competências basilares que garantiriam a dita autonomia: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo (fugira 1). “As oito macro competências da Matriz foram eleitas justamente por sintetizarem importantes aprendizados a serem desenvolvidos para os jovens construírem sua autonomia para viver, interagir socialmente e trabalhar no presente século” (IAS, 2018a p. 23).

Figura 1: Matriz de competências do programa EMITI. IAS (2018)



O IAS destaca ainda que as macro competências, como eixo transversal do programa EMITI, visam a desenvolver os quatro saberes essenciais à existência, já indicados no relatório Jaques Delors (1998)¹⁰:

Aprender a ser (relacionado à construção da autonomia, o que envolve a capacidade de fazer escolhas bem fundamentadas, demandando um investimento contínuo na construção da identidade e do projeto de vida); **aprender a conhecer** (que diz respeito à capacidade de aprender a aprender ao longo da vida, numa

¹⁰Frigotto e Ciavatta (2003) analisam a educação básica no processo de transformação ocorrido durante a década de 1990 e destacam que a UNESCO, entre 1993 e 1996 convocou uma ‘Comissão Internacional para a Educação do Século XXI’ coordenada pelo Jaques Delors. Do trabalho realizado durante os três anos resultou o relatório Delors, e se concluiu que “a educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios [interdependência planetária, globalização; desemprego e exclusão social], particularmente a educação média” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

relação crítica e ativa com o conhecimento); **aprender a fazer** (que concerne ao preparo para uma vida profissional na economia do conhecimento e da inovação); **aprender a conviver** (ligado à capacidade de relacionar-se de maneira colaborativa nas diversas interações estabelecidas com o outro, a sociedade, a cultura, o ambiente e o planeta) (IAS, 2018, p. 14 grifos nossos).

Essas macro competências estão ancoradas, além do relatório Delors, no Paradigma de Desenvolvimento Humano proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU). Lima (2018) apresenta evidência de como a estrutura de competências proposta pelo IAS está ‘intimamente’ ligada com a proposta de ‘competências para o progresso social’¹¹ elaborada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

2.1.3 Protagonismo Juvenil

Segundo os formuladores do IAS, o princípio do protagonismo juvenil tem por objetivo dar um lugar central ao estudante em todos os espaços e processos pedagógicos. O protagonismo juvenil tem como base a autonomia dos jovens e como finalidade a tomada de decisões perante os projetos de vida de cada um deles. O IAS considera que se o jovem estiver mais capacitado para tomar decisões, fará melhores escolhas e em consequência será mais livre. Essa ideia é tirada do PNUD¹²: “desenvolvimento humano é o processo de ampliação das liberdades das pessoas, com relação às suas capacidades e às oportunidades a seu dispor, para que elas possam escolher a vida que desejam ter” (PNDU, 2015 *apud* IAS, 2018a p. 30).

O IAS argumenta que o jovem, sendo protagonista no seu percurso formativo, ganha capacidade para fazer escolhas e também desenvolve todo seu potencial. Acrescenta-se a este princípio que a juventude não pode ser tratada de forma genérica e homogeneizante, senão considerada em sua multiplicidade, pluralidade e na singularidade de cada estudante, portanto há que se considerar as ‘juventudes’.

Uma efetiva abertura à perspectiva do protagonismo juvenil só se faz possível por meio da superação desse olhar generalizante e negativo em

¹¹ A OCDE agrupa as competências em quatro grandes grupos: Extroversão, Amabilidade, Estabilidade Emocional e Abertura à experiência (Lima 2018, p. 20). Cada uma dessas grandes características é composta por outras características ainda mais específicas, o que poderia se chamar de sub-características (OCDE, 2015, p. 34).

¹² O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é apontado, como uma das mais importantes fontes de assistência aos países em desenvolvimento e como um dos maiores “programas operacionais” sob os auspícios da Organização das Nações Unidas. As orientações e avaliações realizadas aos países em desenvolvimento são sistematizadas e publicadas anualmente na forma de “Relatórios de desenvolvimento Humano”. O PNDU será abordado no item 3.1.

relação à condição juvenil [...] o momento de vida dos jovens é de experimentação, construção de valores, tessitura e ampliação de relações e de vínculos, identificação de projetos para o futuro, busca pelo ingresso no mundo do trabalho (IAS, 2018a, p. 32).

O protagonismo vai ser demandado em todos os componentes do currículo, desde a escolha dos projetos que serão desenvolvidos no núcleo articulador até os itinerários formativos que deverá cursar ao longo dos três anos do ensino médio. O mais relevante é que os jovens se formem para as condições de constante mudança do século 21, ou seja, que se tornem “capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro” (IAS, 2018a, p. 40). Em nosso entendimento, o que está em jogo é que os jovens desenvolvam competências para que possam se adaptar a qualquer tipo de emprego ou serviço que o mercado estiver requerendo no momento, e que eles assumam, individualmente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso na manutenção do seu emprego ou pelo seu desemprego.

2.1.4 Proposta Curricular integrada e flexível

A proposta curricular integrada e flexível se compõe de dois grandes grupos de componentes curriculares chamados de ‘macro componentes’. O macro componente ‘áreas de conhecimento’ agrupa as disciplinas do currículo regular por áreas (linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e matemática). O segundo macro componente chama-se de ‘núcleo articulador’, que agrupa 4 componentes, a saber, projeto de vida, de pesquisa, de intervenção e mais um denominado: ‘estudos orientados’. “Ambos, áreas de conhecimento e núcleo articulador, estão a serviço do desenvolvimento das competências para o século 21, incluindo nos processos de ensino os aspectos cognitivos e socioemocionais que favorecem a aprendizagem” (IAS, 2018a, p. 46).

A proposta curricular é considerada integrada porque pressupõe espaços de planejamento conjunto entre professores da mesma área. Por exemplo, na área de linguagens, o programa dispõe duas horas aula por semana para que os professores de língua portuguesa, inglês, espanhol, Educação Física e artes se reúnam e planejem atividades com temas conjuntos. Considera-se um currículo flexível porque “[...] consider[a] a coexistência das diversas configurações escolares, matrizes curriculares, contextos socioeconômicos e trajetórias juvenis” (IAS, 2018a p. 46).

Além dessa integração por áreas, o programa prevê que em todos os espaços acadêmicos se promova o desenvolvimento de competências do século 21 e que se estimule o

protagonismo juvenil. Para isto, recomenda aos professores que estes desenvolvam comportamentos¹³ que os coloquem como exemplo e os aproximem dos estudantes ao ponto de criar relações de confiança.

A integração dos componentes curriculares se concretiza em múltiplos níveis e por meio de recursos específicos que compõem o modelo pedagógico desta política de educação integral. Todo o trabalho é sustentado por uma concepção comum de juventude e é organizado tendo o desenvolvimento de competências para o século 21 como uma diretriz norteadora. Além disso, as práticas cotidianas em sala de aula assumem um caráter articulado em prol do desenvolvimento pleno dos jovens, a partir de um conjunto claro, intencional e estratégico de modos de fazer: as “metodologias integradoras”¹⁴ (IAS, 2018a, p. 48).

Nessa perspectiva, o núcleo articulador é o macro componente sobre o qual se colocam mais expectativas de construção da autonomia dos estudantes e a parte mais flexível do currículo. No núcleo articulador procura-se que os jovens se confrontem, segundo o IAS, com problemas reais, a partir de atividades voltadas, principalmente, ao empreendedorismo (IAS, 2018a p. 50). Este núcleo, como mencionamos anteriormente, é constituído por componentes curriculares que visam à elaboração e desenvolvimento de projetos na escola ou na comunidade, articulando-os com os conhecimentos trabalhados nas disciplinas das áreas. Para o projeto de vida, os estudos orientados e os projetos de intervenção e pesquisa,

[...] as atividades são primordialmente projetificadas, ou seja, os estudantes se agrupam em times e são desafiados a solucionar problemas ou a desenvolver ações de natureza complexa, de curta ou média duração. O Núcleo também convida o jovem a se autoconhecer, autogerir seus estudos e colaborar para o desenvolvimento de seus colegas e pela melhoria de sua escola. (IAS, 2018a, p. 52)

Vemos assim que, enquanto os dois macrocomponentes – áreas de conhecimento e núcleo articulador – tem por objetivo o desenvolvimento da matriz de competências caracterizando o currículo como integrado, o núcleo articulador em cada um dos seus projetos, estrutura-se como a parte flexibilizada, onde os jovens podem escolher a turma onde eles querem trabalhar a partir do tema de pesquisa ou a partir do professor que os ajudará no desenvolvimento do seu projeto de vida¹⁵.

¹³ As “metodologias integradoras” serão descritas no item 2.3 ‘Trabalho docente’.

¹⁴ As aspas aqui buscam mostrar que é um conceito próprio do IAS, mas também marcam nossa negativa de compreendê-las como metodologias de ensino. São comportamentos solicitados aos professores, e não um processo contínuo, sistemático, duradouro e articulado que objetiva transmitir um conhecimento ao estudante.

¹⁵ “Os times de trabalho são formados por até dez integrantes de diversas turmas de um mesmo ano, a partir de seus interesses (Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa) ou da escolha do mesmo professor mentor (Projeto de Vida). Tais formações variam ao longo do período letivo, permitindo que os alunos vivenciem relações de

Podemos dizer também que a estrutura curricular integrada não só se refere à interdisciplinaridade, à integração temática entre as disciplinas de uma determinada área, mas também faz referência à articulação da concepção de aprendizagem (flexível) e às competências a desenvolver para seu melhor ajustamento no mercado de trabalho, o que é caracterizado como um lugar de incertezas:

[...] a formação integral dos jovens deve considerar os desafios contemporâneos, num cenário de rápidas transformações e inúmeras contradições. Cenário que demanda o desenvolvimento de competências para compreender e enfrentar problemas de qualquer natureza, simples ou complexos, que na maioria dos casos dificilmente podem ser classificados como pertencentes a uma disciplina escolar. Afinal, o universo do trabalho ou o da participação social são naturalmente multidisciplinares ou transdisciplinares: necessitam de enfoques que vão além das disciplinas (IAS, 2018a, p. 48)

Quadro 1: Objetivos dos componentes no núcleo articulador. (IAS, 21018c) Elaborado pelo Autor.

Macro componente ‘Núcleo Articulador’			
Projeto de Intervenção:	Projeto de Pesquisa:	Estudos Orientados:	Projeto de Vida:
Objetiva incentivar os estudantes a que, a partir dos seus próprios interesses, observem a realidade do seu bairro ou escola e “coloquem a mão na massa” e resolvam os problemas que detectam.	“Aprender a aprender”. Desenvolve-se a abertura para o novo, pensamento crítico e autonomia no seu aprendizado.	Realização de tarefas escolares para praticar a autogestão, para aprender a planejar, a definir prioridades, a gerir o próprio tempo e esforços, a manter o foco e a atenção durante a realização de tarefas, resistindo a distrações”	“Protagonistas de sua própria vida”. A partir dos seus sonhos o programa espera que se ajude o estudante a ver quais as melhores formas de conquista-lo, apontando para a relação do jovem consigo próprios, os deveres e direitos como cidadão e a relação futura com o mercado de trabalho, enfatizando a importância de realizar boas escolhas.

2.2 Organização da gestão escolar

A seguir apresentaremos como o Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral se organiza para gerir o ensino médio. O EMITI é um programa de Gestão Pedagógica que prevê uma gerencia regional, uma gerencia escolar e uma gerencia da aula. Essas três instâncias se comunicam de forma programática e visam a manter uma estreita e cotidiana relação de planejamento, seguimento e avaliação.

convívio e de trabalho com grupos de pessoas diversas, e que experimentem a integração dos conhecimentos por meio da prática de projetos”. (IAS, 2018a, p. 53).

2.2.1 Os Princípios da Gestão Escolar

O programa de gestão escolar está pautado sobre dois princípios transversais em todos os níveis hierárquicos, sendo coordenado regionalmente e tendo de grau inferior os professores de sala de aula. Os princípios de gestão são a comunidade de prática e a homologia de processos. Esses dois conceitos aparecem nos cadernos de sistematização como orientadores para a atuação dos gerentes escolares (coordenação pedagógica da escola e direção) na implementação e avaliação do programa.

Comunidade da Prática

A comunidade da prática (CDP) é um método de gestão de grupos de pessoas que se constitui a partir do compartilhamento de um mesmo interesse entre todos seus integrantes e utiliza como elemento mediador do aprendizado a resolução de problemas do cotidiano. Moura e Andrade (2006) realizam uma análise das CDP e apresentam as características da mesma, definindo-a como

Grupos de pessoas ligadas informalmente pelo conhecimento especializado e compartilhado e pela paixão por um empreendimento conjunto, [cujos] participantes compartilham experiências e conhecimento com liberdade e criatividade, incentivando novas abordagens para os problemas (WENGER; SNYDER, 2001, p. 10-11 *apud* MOURA; ANDRADE, 2006, p. 28).

Moura e Andrade caracterizam a CDP como uma tecnologia organizacional utilizada como modelo de controle empresarial. Segundo os autores, a CDP propõe cumprir três objetivos, a saber: a diminuição e/ou anulação de conflitos; substituir o controle coercitivo direto por um mecanismo racional mais sutil e por último; incorporar no cotidiano dos empregados ideias, crenças e valores benéficos para a produção da empresa (MOURA; ANDRADE, 2006, p. 30).

O modelo de organização baseado na “comunidade da prática” tem como princípio a reunião espontânea dos participantes e a autogestão, tendo todas suas diretrizes organizacionais definidas pelos participantes; tempo, objetivos e diferentes regras de convívio são propostas de acordo com os interesses do grupo. Os grupos são conformados a partir de discussões provenientes dos problemas cotidianos.

Segundo os autores, esse modelo de organização (a CDP) é instrumentalizado pelas empresas como tecnologia de controle dos indivíduos. Ainda Moura e Andrade alertam que a cultura organizacional das “comunidades de prática”, quando colocadas ao serviço da

produção, procuram otimizar resultados servindo-se da paixão e da sedução, construindo padrões de excelência que se transfiguram em autocontrole, de modo que os indivíduos, de porte de sua autonomia e protagonismo, sejam os únicos responsáveis pelo resultado de suas ações e escolhas.

Todos os agentes envolvidos nesta tecnologia organizacional - de gestão escolar - têm como diretriz a solução de conflitos e a resolução de problemas vivenciados no cotidiano. No EMITI, a organização das Comunidades de Práticas prevê espaços de planejamento para a troca de experiências realizadas em sala de aula e para recomendações de possíveis soluções a conflitos. Esses espaços são de periodicidade semanal e estão inseridos na carga docente; os espaços são de planejamento coletivo e planejamento por áreas, além dos avaliativos como o conselho de classe. Ocorre que, se transplantada do mundo empresarial e corporativo – onde essa tecnologia organizacional tem por finalidade a otimização de resultados – para a formação escolar ou mesmo para a formação da formação de trabalho, a Comunidade de Prática adquire um caráter instrumental e se converte em uma tecnologia de controle e de compartilhamento de uma visão de mundo que visa gerar consensos na comunidade (MOURA; ANDRADE, 2006). No caso do EMITI, observa-se a necessidade de desenvolver, entre os professores, as ditas competências que eles terão que despertar e ensinar aos alunos. Abordaremos esse assunto mais adiante.

Homologia de Processos

O Segundo princípio transversal trata das atitudes perante os subordinados. A homologia de processos diz respeito à reprodução dos comportamentos sugeridos em todas as relações tidas dentro da escola. Nesse caso, a interação entre os coordenadores regionais e os coordenadores do programa na escola deve promover atitudes proativas perante as problemáticas que surgem no cotidiano. Isto com o intuito de que o coordenador escolar do programa assuma essas atitudes e as incorpore no seu trato cotidiano com os professores e alunos. Conforme a este princípio, os professores deverão ser criativos na resolução de problemas, tornando-se um exemplo para seus estudantes. Da mesma forma, cada elo da gestão escolar deve ser um espelho da futura relação entre os jovens e suas vidas.

Por exemplo, no caderno de orientações à gestão pedagógica escolar, o IAS orienta os coordenadores pedagógicos a que “[...] (n)os momentos dedicados à formação de professores [estes sejam colocados] em ação, de modo que a atividade planejada pelos Coordenadores do Programa **não** tenha como foco principal a transmissão de conhecimentos, mas sim a

resolução de problemas e o compartilhamento de boas práticas” (IAS, 2018e, p. 10 *grifos nossos*). Evidenciamos aqui um dos princípios do EMITI que é o de formar competências para a promoção dos projetos de vida, sendo também uma diretriz para a relação entre gestores escolares e seus subordinados – os professores. Ao mesmo tempo a indicação para que não haja conhecimentos novos, considerando o princípio de ‘homologia de processos’, marca uma tendência na formação de professores que se desdobra na sua atividade de ensino, que é a de ser um gestor/facilitador de vivências e não um mediador entre o objeto do conhecimento e o estudante.

A partir desses dois princípios de gestão, o EMITI se organiza administrativamente em três elos sendo eles: gerência regional, gerência pedagógica e gerência de aula. As três instâncias praticam a homologia de processos, no entanto, só as duas últimas gerências convivem na Comunidade de Prática (o coletivo de professores) junto com a clientela (os estudantes).

2.2.1 A gerência regional

A gerência regional coordena a implementação e avaliação do programa nas diferentes regiões de Santa Catarina, contribui com a formação de gestores escolares e realiza sínteses dos processos de implementação do programa em cada escola, fazendo um balanço dos avanços e limites apresentados no cotidiano escolar. O Programa recomenda que a gerência se comunique periodicamente com os gestores escolares, para isso, deve-se realizar contato telefônico a cada 15 dias. Esta estratégia é denominada *follow-up* (IAS, 2018e, p. 10). Além disso, mantém contato permanente com a escola via *e-mail* e promove visitas à escola 2 vezes por mês, sendo uma delas em companhia de um “Agente” do Instituto Ayrton Senna, objetivando a construção de um *Relatório de Visita às Escolas e um Retrato da Escola*.

O Relatório de visita à escola deve conter informações sobre o andamento dos diferentes componentes do currículo e sobre a reunião com a direção e com a coordenação do programa, cuja pauta segue os itens abaixo:

1. Planejamento Integrado Comum (PIC);
2. Planejamento por Área de Conhecimento (PAC)
3. Pré-conselho de Classe (Pré-COC)/Reunião de Avaliação e Replanejamento (AR)
4. Conselho de Classe (COC)
5. Observação de sala
6. Reunião com Diretor (a)
7. Reunião com Coordenador do Programa (CP)
8. Auto avaliação da Regional

No que se refere ao Retrato da Escola, a descrição está vinculada aos diferentes atores da escola, a infraestrutura da mesma e o ambiente escolar, devendo conter os mesmos itens do Relatório de Visita.

Os gestores regionais têm a tarefa de acompanhar e avaliar como se dá a implementação do EMITI. Além disso, orientam o acompanhamento a cada um dos atores da escola com o intuito de avaliar como estes estão se apropriando dos princípios da Educação Integral em todos os espaços de encontro, sejam aulas, corredores, reuniões de professores, espaços de formação continuada e em serviço (IAS, 2018e). No acompanhamento dos alunos, orientam a realizar um diagnóstico inicial e final anual sobre as competências socioemocionais, nível socioeconômico e aprendizagens. Essa ação se justifica como prática de gestão para conhecer o impacto do programa. Cada visita deve ser compartilhada com a Gerência Regional, toda poderosa porque é muito presente, embora até invisível¹⁶, da parceria SED/IAS via *google docs*. São subordinadas aos gestores regionais as equipes de gestão escolar.

2.2.2. A Gestão Escolar

A Gestão Escolar é uma equipe composta pela Direção e a gestão pedagógica. Esta última tem a função principal de coordenar as ações do EMITI na instituição, construindo o planejamento e promovendo espaços de formação continuada e em serviço de professores. Além disso, a gestão pedagógica faz a coordenação das reuniões de professores para a construção das pautas e o acompanhamento das ações propostas pelos docentes e principalmente para que a agenda do IAS se desenvolva.

Nesse cenário, os gestores escolares devem compor uma agenda de trabalho que contemple os espaços de planejamento e espaços de “gestão de resultados”. Nos espaços de planejamento há um tempo para a formação de professores tendo como conteúdo os princípios que fundamentam o programa e apresentação e discussão sobre a matriz de competências. A seguir (Quadro 1), encontram-se os espaços que constituem o planejamento e a avaliação do EMITI. Tanto nos espaços de planejamento como os de avaliação a forma de organização ‘Comunidade de Prática’ (compartilhamento de experiências) é utilizada. Conforme os princípios do EMITI se realiza discussões sobre como avaliar e como contribuir para o desenvolvimento de competências pelos estudantes durante o percurso formativo.

¹⁶ Durante o trabalho de campo nunca se observou nenhum representante do IAS. Porém, todas as decisões e orientações eram discutidas e definidas em nome do Instituto. Tão poderoso o IAS que seu espírito já fazia parte dos discursos escolares.

Quadro 2: Espaços de gestão pedagógica. (IAS,2018g)

Espaço para...	Modalidade	Aulas/ Periodicidade	Participantes	Responsável
Planejamento	Planejamento Integrado Comum (PIC)	4 aulas semanais (dia fixo)	Todos os professores	Coordenador do Programa (apoio do diretor e professores)
	Planejamento Áreas de Conhecimento (PAC)	2 aulas semanais	Professores por áreas do conhecimento	Grupo de professores
	Planejamento Individual	4 aulas semanais	Professor de cada componente/ disciplina	Cada professor
	Reunião Equipe Gestora	2 aulas semanais	Equipe Gestora da escola	Diretor (com apoio do coordenador do programa)
Gestão de Resultados	Reunião de Avaliação Replanejamento (AR)	4 aulas mensais	Todos os professores	Coordenador do Programa (apoio do diretor e professores)
	Conselho de Classe (COC)	4 aulas bimestrais	Todos os professores + Equipe Gestora+ representantes dos alunos/ familiares	Diretor (apoio do coordenador do programa e demais integrantes da equipe gestora)

O espaço que acompanhamos durante a inserção na escola campo foi o planejamento integrado comum (PIC). O PIC acontece toda quinta feira e, uma vez por mês, assume o caráter de reunião de avaliação de planejamento. Em nossa primeira visita, no início da reunião, ouvimos por parte de alguns professores: “Não vamos nos estender muito”; “Por favor vamos ser objetivos”¹⁷, isto nos deu a impressão de que o espaço, efetivamente, não surge da necessidade do grupo de professores ou como espaço autônomo da escola, e sim uma diretriz do IAS. Além disso, nesse mesmo primeiro dia, após nossa apresentação como estudantes/pesquisadores da Universidade, alguns professores disseram: “Então vão nos ajudar a entender melhor a proposta, nós ainda temos muitas dúvidas em alguns aspectos”.

Evidenciamos ao longo do trabalho de campo como os professores têm inúmeras reclamações, reivindicações e denúncias; carga horária aumentada após o primeiro ano da reforma ser implantada, queixas dos estudantes, demasiada burocracia, relação difícil com os estudantes, entre outras. Há um mal-estar generalizado, cansaço, confrontos, tensões entre eles, com a direção, com os alunos, com a avaliação, em definitivo com o trabalho pedagógico diário¹⁸. Há uma constante pretensão de solucionar os problemas, constante tentativa por se adaptar.

Observamos nessas inquietações e resistências dos professores como todo o processo de implementação do Programa pelo IAS ressoa na escola. Segundo Shiroma (2003), esses

¹⁷ Diário de campo, 16 de agosto de 2018, página 1.

¹⁸ Essas reclamações constam como registro no diário de campo, principalmente no dia 23 de agosto de 2018.

processos repercutem nos professores, transformando-os em executores técnicos que perdem o controle sobre seu próprio trabalho.

Disso tudo uma preocupação surge, a gestão educacional implementa compartilhamento de experiências, o que na concepção de Shiroma e Evangelista (2015) e Shiroma (2003) trata-se de relações de comparação travestidas de “compartilhamento de boas práticas”. Estas práticas foram produto de rixas entre professores durante as reuniões de planejamento que se transcorreram nesse espaço. Esse tipo de organização empresarial delega a responsabilidade de sucessos e fracassos aos trabalhadores, neste caso os professores e sua função de garantir a construção de projetos de vida dos estudantes. Essa responsabilidade retira o “chefe” da cena e se incorpora ao próprio trabalhador acarretando em consequências que vão para além do trabalho educativo da escola. Sobre isto, um artigo publicado em novembro de 2018, pela *Le Monde Diplomatique*, mostra como em uma companhia francesa de telecomunicação, ao adotar uma tecnologia de gestão onde o chefe que controlava os subordinados era substituído por formação continuada e construção de auto responsabilização, gerou que os trabalhadores assumissem os insucessos da companhia como próprios.

Uma vez admitidos os funcionários, não é raro que sejam atirados ao torvelinho do trabalho sem a devida preparação. Têm de encontrar, eles mesmos, os métodos que lhes permitam realizar-se. [O empregador] não assume mais a responsabilidade por suas próprias diretivas. Aos mais zelosos cabe entender tudo, após sessões humilhantes de avaliação e autocrítica [...] o liberalismo os apresenta como indivíduos autônomos, ligados por laços empresariais. (DENEULT, 2018)

Neste trecho podemos identificar algumas semelhanças com a Comunidade de Prática: os professores vão, semanalmente, a uma sessão de autocrítica e comparação onde reclamam pelas dificuldades de lidar com as orientações do programa e delegam aos colegas a responsabilidade pelos insucessos nas atividades realizadas em conjunto. O IAS os forma como avaliadores de competências através de vídeos e roteiros de formação, mas nunca aparece para dar resposta e assumir consequências – no caso da France Telecom: assédio moral como causa de dezenas de suicídio no final da década de 2000¹⁹.

Conselho de Classe (COC):

Conferimos aqui um destaque ao conselho de classe porque nos cadernos de sistematização é o espaço que mais possibilita evidenciar a presença dos princípios do EMITI

¹⁹ No verão francês de 2018 foi determinado pela justiça francesa que a empresa seria julgada em 2019 por assédio moral. Responderá pelo suicídio de dezenas de empregados ocorrido no final da década de 2000 (DENEULT, 2018)

na sua estrutura organizacional. Este espaço se configura como o momento de avaliação coletiva. Participam: a Direção da escola, a Coordenação Pedagógica do Programa, Professores e Representantes Discentes. Nesses Conselhos, pretende-se analisar o desenvolvimento dos estudantes com relação às competências e o trabalho dos docentes, pensando no seu aprimoramento para o semestre seguinte.

A seguir um quadro comparativo que mostra as características do COC no contexto da Educação Integral (IAS, 2018e, p. 36).

Quadro 3: Conselho de Classe

O QUE É UM COC NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL?	O QUE NÃO É UM COC NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL?
Análise do desenvolvimento das turmas e alunos contemplando as questões cognitivas e socioemocionais.	Priorização apenas do desenvolvimento cognitivo - nota como principal e único modo de avaliação.
Discussão focada nas estratégias de ensino utilizadas, avaliações realizadas e resultados alcançados.	Discussão focada apenas em notas e questões comportamentais, relacionadas à indisciplina.
Retomada e avaliação do que foi (re) planejado na reunião de Avaliação e Replanejamento (AR).	Identificação dos resultados de aprendizagem dos alunos somente ao final do bimestre.
Planejamento de ações e estratégias a serem utilizadas para superar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e turmas.	Ênfase apenas na recuperação dos alunos que não alcançaram a média e/ou turmas com questões comportamentais.
Momento de autoanálise de práticas e autoavaliação de desempenho tanto de professores quanto de alunos.	Análise de desempenho voltada apenas para os alunos, sem considerar a prática docente.
Comunidade escolar envolvida/ representada no COC.	Alunos e famílias sem participação/ representação no COC.

Fonte: IAS, 2018e

Segundo o IAS os espaços de gestão de resultados são “dispositivos inovadores voltados para o monitoramento, avaliação e tomada de decisão a respeito de ações que promovam aprendizagens e o desenvolvimento integral dos estudantes” (IAS, 2018e, 41). Nosso destaque a este espaço se dá porque concretiza os princípios da comunidade da prática, sendo eles o de compartilhamento de experiências, a resolução de conflitos e o controle das ações dos envolvidos pelo grupo. Além disso, neste espaço, não só se avalia o desenvolvimento das competências pelos estudantes, também se põe em discussão o trabalho docente e, em especial, as atitudes e comportamentos que, para este programa, tornaram-se um objeto de avaliação. Observamos, no quadro acima, que o mais importante do processo educativo da Educação Integral no EMITI não é a apropriação do conhecimento, mas competências cognitivas e socioemocionais.

Este quadro evidencia a tendência de que os conteúdos propostos para os componentes curriculares não sejam um fim para o ensino e a educação escolar. Os conteúdos, na medida

em que não se configuram como objetos de avaliação, podem ser considerados como temas de práticas que não se incorporam na prática social dos estudantes. O desenvolvimento de competências assume o propósito final do ensino médio, exige do professor comportamentos que o possibilitem facilitar esse objetivo de formação e lhe atribui um papel de gerente de vivências.

2.3 O Trabalho Docente ou ‘A Gestão da Aula’

O Terceiro nível na organização da gestão escolar se situa na relação entre professores e estudantes. O programa considera o professor como um gerente, gestor da aula. Perante os princípios do programa, os objetivos de formação e nova organização curricular, o professor recebe orientações específicas que o levem a atingir os resultados esperados. Inserido na Comunidade de Prática e sendo coordenador do espaço de aula, o EMITI estipula comportamentos específicos a serem desenvolvidos pelos professores em face dos estudantes e tendo em vista o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais tanto dos alunos como dos professores.

O IAS considera os professores como gestores de aula, definindo-a como “[...] o conjunto de interações educativas, sejam elas aulas, orientações de projetos, estudos orientados, atividades culturais ou esportivas, etc.”. (IAS, 2018b p. 12). Nestes espaços de interações educativas, o IAS determina estratégias que farão com que os professores conduzam a formação da autonomia dos alunos e o protagonismo juvenil. As estratégias são chamadas de “metodologias integradoras”, se configuram como cinco diretrizes que orientam os professores a assumir determinada postura perante seus estudantes nos diferentes componentes que gestionam.

A primeira das “metodologias integradoras” é denominada *Presença Pedagógica*; é composta por três características, a saber, relação de confiança com os estudantes, a mediação de conflitos e a promoção da aprendizagem. O IAS menciona que essas três posturas do professor são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos. Menciona que trabalho favorável ao estudante acontece mais proveitosamente quando: o professor acredita em que seu estudante terá sucesso; o professor se responsabiliza junto com o estudante frente a um problema e; pelo compromisso do professor para se tornar exemplo na forma de pensar e de atuar (IAS, 2018b).

Destacamos aqui que essa confiança no estudante é chamada pelo IAS de “profecia auto realizadora”. Ela é descrita como possível instrumento de combate à evasão e como

possibilidade de impulsionar ao sucesso. O IAS admite que, embora existindo pobreza, o professor deve ter crença no sucesso dos estudantes e motiva-lo a não desinvestir nas suas ações pedagógicas²⁰. Na *mediação para resolver conflitos* é recomendado ao professor assumir uma atitude que não coloque a responsabilidade unicamente no estudante, e sim em ambas as partes (IAS, 2018b). Ainda se chama a atenção para ter essas situações de conflito como um momento de aprendizado e autoconhecimento para os estudantes gerenciarem suas emoções e treinarem a empatia. A atitude de promover o aprendizado se refere ao controle e cobrança dos estudantes, pela presença na sala de aula e pelo planejamento de atividades que desenvolvam as competências (IAS, 2018b, p. 22).

Outra das “metodologias integradoras” estipuladas para os professores do EMITI é a chamada *Aprendizagem Colaborativa*. “Se no exercício da presença pedagógica está em jogo a qualidade da relação professor-aluno, no desenvolvimento da aprendizagem colaborativa a relação dos jovens entre si é que ganha destaque” (IAS, 2018b, p. 26). Nesta “metodologia integradora” se orienta o professor para que promova o trabalho coletivo, para que acompanhe o grupo no processo e para que avalie os resultados. Nesta forma de organizar o trabalho pedagógico, procura-se que todos os estudantes participem da elaboração e assumam diferentes tarefas, desenvolvendo competências relacionais²¹. Estas competências relacionais são descritas como próprias do trabalho em time e se encontram na matriz de competências (figura 1) como competências colaborativas (aceitação do outro, empatia, reconhecimento, entre outras.).

A terceira das “metodologias integradoras” é a *Problematização*, e de igual maneira à aprendizagem colaborativa, se desenvolve pela participação em torno de situações-problema. O professor tem, também, que se colocar como exemplo na forma de encarar os problemas propostos. Ele “apresenta problematizações consistentes, ao invés de enunciados prontos, possibilitando a mobilização de diversos recursos e de uma atitude investigativa do aluno diante do objeto de conhecimento” (IAS, 2018b, p. 35). Ainda, destacamos que o professor é orientado a atender as situações problemas que os jovens estudantes levam à sala de aula.

A quarta, *formação de leitores e produtores de texto na perspectiva dos multiletramentos* é mais uma das “metodologias integradoras” apontadas para o trabalho

²⁰ “É alarmante quando dados, como os extraídos por um levantamento realizado pelo Instituto Ayrton Senna a partir da análise do questionário da Prova Brasil de 2013, nos revelam que somente 54% dos professores que lecionam para os alunos mais pobres do 9º ano da rede pública no ensino fundamental acreditam que seus estudantes concluirão o Ensino Médio e apenas 6% acreditam que eles ingressarão no ensino superior” (IAS, 2018b, p. 19)

²¹ “As competências relacionais – liderança, comunicação, confiança, convívio – são alvo do trabalho do time, pois geram aprendizados importantes”. (IAS, 2018b, p. 29)

docente. Esta “metodologia integradora”, segundo o Instituto Ayrton Senna, é a ferramenta para promover nos estudantes um senso elementar para ler e produzir textos no contexto atual de comunicação através das mídias sociais. O IAS recomenda

Investir no aprimoramento das capacidades de leitura e de produção textual dos estudantes, trabalhando textos de diferentes esferas e gêneros, diversos em linguagens, mídias usadas e valores culturais representados, é investir na formação de leitores e produtores de textos na perspectiva dos multiletramentos. Esse é um compromisso de todas as disciplinas, de todas as áreas. (IAS, 2018b, p. 45)

Nos perguntamos sobre como a Educação Física poderia adotar no seu planejamento essas “metodologias integradoras” proposta pelo EMITI. Mas o IAS antecipa-se a nossa dúvida e, na continuação do texto, responde por meio de uma citação que parece ser um depoimento de um professor de uma escola:

A disciplina de Arte trabalhou integrada com Língua Portuguesa para fazer algo fora do espaço escolar: quando fechava o sinal, os alunos declamavam um poema de Gregório de Matos, usando também a ‘linguagem corporal’. É o que relata o professor de Educação Física Mauro Storani. (IAS, 2018, p. 46)

Sem querer adiantar a análise referente à Educação Física no EMITI, nos perguntamos de novo sobre a perspectiva de multiletramentos proposta como uma das estratégias metodológicas a serem abordadas pelos professores. Na citação acima o ‘professor’ *Storani* deve ter confundido seu conteúdo de ensino, pois a leitura de poemas como conteúdo de ensino da Educação Física difere do objeto de ensino proposto pelas diferentes abordagens desta disciplina. Aqui a ‘linguagem corporal’ aparece muito mais como um *meio* para a compreensão do conteúdo estético do poema, do que um *fim* da tarefa proposta. Como fim, a tarefa proposta resultaria no conhecimento, por exemplo, sobre as expressões corporais requeridas para a realização dos gestos presentes na encenação. Como meio, entretanto, não passa de um adereço, posto que não foi objeto de transmissão e assimilação de novos conhecimentos sobre as manifestações corporais.

Retomando as “metodologias integradoras” propostas pelo IAS para o trabalho docente temos a quinta, *Educação por Projetos*, objetiva a formação da autonomia dos jovens e visa favorecer a posição central dos estudantes no processo de aprendizado. Principalmente os projetos se desenvolvem em três componentes curriculares, a saber, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Projeto de vida – componentes do núcleo articulador.

Nesses projetos se pretende que os professores orientem os estudantes na formulação dos problemas (vindos da sua cotidianidade) e na estruturação de planos de trabalho que os

ajudem a ganharem autonomia perante o conhecimento. Segundo o IAS “[...] ao realizarem projetos, os jovens têm a possibilidade de perceber que o conhecimento é uma construção a ser realizada por cada um, pôr meio de ações de pesquisa que relacionem diferentes campos do saber” (IAS, 2018b, p. 56). O IAS destaca que o trabalho docente através destes projetos favorece a autonomia e o desenvolvimento de competências.

As cinco “metodologias integradoras” propostas pelo IAS para o trabalho docente definem atitudes dos professores frente aos estudantes, direcionam eles a um lugar de gestores de projetos e aparentemente os subordinam às situações problema definidas pelos estudantes. Esta promoção de posturas de amabilidade e escuta para com os estudantes, em nosso entender, resinifica o papel do professor²². Por enquanto os comportamentos solicitados aos professores estão ancorados na ideia de que eles são “gestores de aula” e que como tal devem mediar as relações que nela sucedem, tendo em vista o alcance dos resultados estabelecidos.

Agora, apresentaremos as ferramentas que os professores devem utilizar para a oferta de vivências e facilitar a prática de atividades que desenvolvam competências. Essa ferramenta são os cadernos de Orientação para o Planejamento de Aulas (OPA’s).

2.3.1 O Caderno de Orientação para Planos de Aula

O OPA, como mencionado anteriormente, é uma ferramenta que orienta o trabalho docente para ser gestores de vivências dentro da sala de aula. O IAS, através das “metodologias integradoras”, instrumentaliza o professor para que trabalhe os temas propostos que aparecem sistematizados no caderno. O OPA é elaborado pelo IAS. O IAS entrega às escolas, bimestralmente, um OPA para cada área de conhecimento, a saber, Linguagens – Matemática – Ciências da Natureza – Ciências Humanas. O OPA contém uma introdução que coloca todas as atividades propostas com vistas a desenvolver nos jovens as competências do século 21 (cognitivas e socioemocionais). Além disso, estabelece os objetivos que almeja para os jovens, por exemplo: “[que] atuem ativamente na sociedade de conhecimento, aprendendo ao longo da vida, em todos os espaços em que vivem [...]” (IAS/OPA 2018, p. 4). Também apresenta como objetivos as competências da Matriz de Referências do ENEM²³. Na sequência, apresenta em cada componente da área o objeto de ensino que será trabalhado, desenvolvendo de maneira sucinta o tema e a organização do

²² Aprofundaremos neste assunto em capítulos posteriores.

²³ No caderno de orientações se lê que as atividades realizadas visam desenvolver determinada habilidade. Por exemplo: “Habilidade 10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cenestésicas” (OPA Linguagens 2º ano 3ro bimestre p. 5).

ensino. Descreve como deve proceder o docente com os conteúdos propostos no OPA, demarcando número total de aulas (8 encontros de 2 horas/aula) disposto em um mapa de atividades (Quadro 3). Por fim são descritas as formas como o processo será avaliado pelo professor.

Quadro 4: Mapa de Atividades da Educação Física para o 2º ano - 3ro bimestre.

	Nome	Resumo	Duração prevista	Página
Atividade 1	Apresentação da proposta do bimestre, temas de pesquisa e divisão dos grupos de trabalho.	Levantar conhecimentos prévios. Realizar o planejamento participativo do bimestre.	4 aulas	p.21
Atividade 2	Desenvolvimento dos temas de pesquisa em times e apresentação	Apresentação do tema pelo professor em uma aula e por times de alunos na aula seguinte. Produção de apresentações orais.	10 aulas	p.23

Fonte: IAS/OPA, 2018

Em síntese, o EMITI orienta o professor em dois aspectos, sendo eles atitudinais e procedimentais. As chamadas “metodologias integradoras” dizem ao professor os comportamentos e posturas que deve ter nos diferentes componentes previstos pela nova proposta curricular. Por outro lado, os cadernos de Orientação para o Planos de Aula, indicam quais os procedimentos para facilitar a vivência de conteúdos, os tempos e as etapas ideais para que os mesmos possa ser desenvolvido e avaliado segundo as pretensões do IAS. Vemos que o professor assume um papel de facilitador de planejamentos elaborados pelo Instituto Ayrton Senna e é orientado para que essa função seja realizada a partir de atitudes prescritas – também! – pelo Instituto Ayrton Senna. Os princípios do programa devem ser transversais em todos os espaços escolares, desde reuniões de professores até atividades em sala de aula. Para o EMITI, compartilhar experiências e desenvolver competências é o guia.

Destacamos ainda que durante o processo de investigação, vários problemas foram evidenciados pelos professores e pelos estudantes, um deles, talvez o mais identificado pela comunidade escolar: a evasão. Em uma das reuniões de planejamento integrado comum que frequentamos, a direção da escola se mostrou muito preocupada pela saída dos jovens. Diante disto, os professores relataram que constantemente os estudantes reclamam sobre a alimentação ou sobre o tempo que permanecem na escola, a seguir elencamos algumas das reclamações expostas:

“Muito tempo na escola e não aproveitam a vida”

“Se continuarmos no integral a escola vai virar uma escola fantasma. Poderíamos abrir uma turma do ensino médio regular”;

“Quando tinha o EMI os alunos não saiam da escola. Saíam mas voltavam”;

“Saem de noite e voltam de noite (de/a suas casas)”;

“A alimentação da escola não é adequada. Os jovens estão comendo lanche de fora. Estão saindo para comprar. Eles disseram que não dá (comer a comida da escola). Uma delas (estudante) tem anemia” (Diário de campo, 23/08/2018)

Nós constatamos essa tendência durante os acompanhamentos das aulas de Educação Física. As turmas do primeiro ano contavam com uma média de 25 estudantes, enquanto a turma do segundo ano nunca superou os 8 estudantes presentes. Por outro lado, quando divulgada a escola como acolhedora do programa piloto, o que a configuraria como uma escola modelo²⁴, grande expectativa foi criada, porém no segundo ano do programa muitas inconsistências apareceram, como o relata a professora de artes

O integral entra com uma carga cheia de tanta expectativa que os demais segmentos da escola se sentiram deixados de lado. Para você ter uma ideia, o próprio governador do estado veio aqui. Ele veio com toda a pompa em volta dele, com toda a comitiva a inaugurar o EMITI. Escolheu essa escola para inaugurar o EMITI. Então todos os olhos se voltam para essa escola e a gente recebe isso como uma coisa muito duvidosa. [...] distribuíram camisetas para os alunos. Então os alunos também cresceram os olhos, numa situação de “estamos num programa maravilhoso, o governador veio na nossa escola, a gente ganha camiseta” (ENTREVISTA PROFESSORA DE ARTES)²⁵.

Apesar da tentativa de construção de consenso em torno das ‘maravilhas’ do programa, resistências e contradições são cotidianas. A própria professora supracitada destaca que não há ingenuidade e sabia-se que tamanha inauguração do programa não podia ser vista com bons olhos.

Só que nada na escola mudou em termos físicos. Nós não ganhamos nada, os alunos não ganharam nada. Nem tecnologia que é de tanta necessidade para esse programa que tudo é feito com base em pesquisa e trabalho na internet e no computador, a gente não ganhou nada. Então os alunos foram se decepcionando muito²⁶.

²⁴ A recomendação de abrir escolas modelo tem o intuito de tempo antes da obrigatoriedade da implementação da lei, gerar um consenso na sociedade civil entorno dos benefícios da proposta. A recomendação é feita pelo Banco Mundial, quem orienta a tê-las “[...] com bastante recursos que tanto testam inovações quanto demonstram que escolas secundárias de alta qualidade são viáveis” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 7-8 apud SIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 320-21)

²⁵ Entrevista realizada com a professora de artes. Agosto 6 de 2018.

²⁶ Idem a nota anterior.

Além desta reclamação individual, o coletivo de professores e estudantes, no final do ano letivo (2018), realizou uma assembleia escolar que teve como pauta a não oferta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral nos anos seguintes²⁷, alegando evasão massiva, precárias condições estruturais em relação à alimentação, salas de aula e aparelhos tecnológicos. Os jovens manifestaram que passavam muito tempo na escola e não estavam tendo tempo para ter uma vida fora da escola, estavam chegando cansados todos os dias em casa, sem vontade de sair com os amigos e nem de conversar com os familiares. Ao final, a assembleia decidiu pela não abertura de novas turmas do EMITI em 2019 para o primeiro ano do ensino médio²⁸.

²⁷ Na escola existe a oferta das modalidades: Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador, Ensino Médio Noturno e Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

²⁸ As turmas que começaram no programa EMITI em 2017 e 2018 terão a garantia de se formarem nesta modalidade do ensino médio. A assembleia contou com a participação de estudantes, familiares e professores dos dois anos do ensino médio participantes do EMITI e os dois últimos anos do ensino fundamental.

3. AS BASES TEÓRICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Na apresentação dos princípios do programa EMITI o IAS toma como referência o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e especialmente o “Paradigma do Desenvolvimento Humano” encontrado nos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU). Isto nos orientou a tentar compreender do que se trata esse paradigma e entender como ele se relaciona com a “ressignificação” do propósito da educação exposto pelo IAS. Portanto, na continuação do nosso estudo apresentaremos alguns apontamentos sobre esse paradigma e sua relação com as competências para o Século 21.

Segundo o IAS, “O Paradigma do Desenvolvimento Humano alicerça o princípio da educação integral para o século 21, que é ancorado em uma concepção de educando pautada pelo protagonismo juvenil [...]” (IAS, 2018a, p. 29). Conforme esse paradigma, o programa EMITI desenvolve os princípios que orientam a organização curricular perante os objetivos de formação. O protagonismo do jovem no processo de formação nesta etapa escolar e a organização curricular flexível e integrada que visa ao desenvolvimento de competências estabelecem-se como os pilares dessa “ressignificação do propósito da educação”. Mas do que se trata esse paradigma do desenvolvimento humano e como este se liga ao objetivo de desenvolver competências?

3.1 O Paradigma do Desenvolvimento Humano

O IAS menciona que um ponto de partida para a formulação do programa é o Paradigma de Desenvolvimento Humano proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Além disto, expressa que a matriz de competências está ligada ao “[...] conceito de ‘desenvolvimento como liberdade’, formulado pelo economista indiano Amartya Sen, [quem] propõe que o desenvolvimento das nações não seja mais associado à ideia de mero crescimento econômico, mas à busca de bem-estar, numa abordagem que privilegia o papel de agente de cada pessoa” (IAS, 2018a, p. 14). Ainda o IAS cita textualmente o PNDU definindo que o “desenvolvimento humano é o processo de ampliação das liberdades das pessoas, com relação às suas capacidades e às oportunidades a seu dispor, para que elas possam escolher a vida que desejam ter” (IAS, 2018a, p. 29).

Para compreender o paradigma do desenvolvimento humano nos apoiamos numa análise, realizada por Machado e Pamplona (2008), das bases teóricas do PNUD onde abordam o paradigma do desenvolvimento humano como orientador do dito programa.

Também trazemos a Kerstenetzky (2000) que discorre sobre a obra do Amartya Sen e explica a proposta das competências como possibilidade de mensuração do bem-estar e desenvolvimento de um país.

Primeiramente é importante situar que o PNUD foi criado em 1966 a partir de resolução da Assembleia Geral da ONU em 1965 que estabelecia a fusão de duas entidades então existentes: o *United Nations Special Fund*²⁹ e o *Expanded Programme of Technical Assistance*³⁰. Como produto desta fusão, o PNDU se constitui como o principal órgão que coordena as atividades das Nações Unidas relacionadas ao desenvolvimento econômico.

O PNUD é apontado pelos autores supracitados como uma das mais importantes fontes de assistência aos países em desenvolvimento e como um dos maiores “programas operacionais” sob os auspícios da Organização das Nações Unidas. As orientações e avaliações realizadas aos países em desenvolvimento são sistematizadas e publicadas anualmente na forma de “Relatórios de Desenvolvimento Humano”³¹. Esses relatórios trazem avaliações dos países em desenvolvimento concentrando suas análises em 5 áreas: governança democrática, redução da pobreza, prevenção e recuperação de crises, energia e meio-ambiente e HIV/Aids. (MACHADO E PAMPLONA, 2008, p. 54).

Sobre isto, Frigotto e Ciavatta (2003) nos chamam a atenção para o fato de as organizações multilaterais, desde a década de 1990, tomarem a frente na formulação de documentos que visavam se tornar base de diversas políticas públicas que iam na direção de atingir as 5 áreas acima mencionadas. Além disso, ressaltam que:

[...] os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema (do?) Capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 96)³²

²⁹ Fundo Especial das Nações Unidas

³⁰ Programa Estendido de Cooperação Técnica.

³¹A partir de 1990 tem um relatório anual com ênfase na dimensão humana de desenvolvimento. “O relatório de desenvolvimento humano não reflete as visões do PNUD nem dos países membros, nem da comissão diretiva. Mas serve para estimular discussões sobre assuntos importantes e não são uma declaração da ONU” (MACHADO; PAMPLONA, 2008, p. 61-62). Segundo os autores, esse anúncio aparece no primeiro relatório publicado.

³² “Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico” (ARRIGHI, 1998, *apud* FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.96)

Dentro desse grupo de organizações multilaterais, a ONU e o PNUD formulam e avaliam propostas que pretendem que os países em desenvolvimento construam sistemas de ensino com base nos seus princípios, os princípios do paradigma do desenvolvimento humano. Machado e Pamplona citam quatro componentes essenciais que constituem o paradigma de desenvolvimento humano presentes no PNUD:

- a) Equidade: isto é, as pessoas devem ter acesso equitativo às oportunidades. No entanto, isto não garante a igualdade também em termos de resultados;
- b) Sustentabilidade: ou seja, a próxima geração merece contar com as mesmas oportunidades que as pessoas contam agora. Segundo o autor, esta dimensão é frequentemente confundida meramente com a renovação de recursos naturais (que é somente um de seus aspectos);
- c) Produtividade: para o autor, uma parte essencial do paradigma é a produtividade, o que requer investimentos nas pessoas e um ambiente macroeconômico que permita a essas pessoas alcançarem seu potencial máximo;
- d) Empoderamento: isto é, as pessoas não deveriam ser beneficiárias passivas de políticas para o desenvolvimento humano. Na verdade, as pessoas deveriam ter um papel ativo e uma participação real no processo que vão determinar suas vidas. (HAQ 1995 apud MACHADO E PAMPLONA, 2008, p. 63-64)

Nestes quatro componentes do paradigma de desenvolvimento humano o que se pretende é trabalhar na possibilidade de ter acesso e no potencial individual para acessar aquilo que se deseja. Lendo atentamente percebemos que ter acesso à oportunidade não significa, de nenhuma forma, ter garantido o acesso; parafraseando a citação anterior diríamos que para os ideólogos do PNDU: a concretização do desenvolvimento é causa do “empoderamento” para determinar os rumos da sua própria vida e alcançar o potencial máximo de “produtividade” – isto sempre, é claro, com sustentabilidade.

Segundo Machado e Pamplona (2008), esses quatro componentes possuem duas perspectivas de ação. Uma delas diz respeito à formação de capacidades humanas (como, por exemplo, a melhora do nível de saúde, de conhecimentos e de habilidades) e também o uso que as pessoas fazem dessas capacidades adquiridas (tanto para lazer, atividades produtivas ou para serem sujeitos ativos da sociedade). Isto condiz com um dos fundamentos daquele paradigma de desenvolvimento: que as pessoas não sejam unicamente beneficiárias do crescimento econômico, senão que sejam agentes das mudanças da sociedade. Neste ponto o desenvolvimento de capacidades e suas competências ou habilidades se tornam centrais, pois o desenvolvimento delas nos indivíduos favorece o crescimento do potencial.

3.2. As capacidades para o desenvolvimento humano

Machado e Pamplona explicam que, para o autor do paradigma do desenvolvimento humano, o economista indiano Amartya Sen, a capacidade é o conjunto de ‘*functionings*’ que permitem fazer uso adequado das características dos bens que o indivíduo possui – sempre com o intuito de cumprir o desejado.

Para Amartya Sen

a questão central é a qualidade da vida que podemos levar. A necessidade de possuir mercadorias para que se alcance um determinado patamar de condições de vida varia grandemente segundo características fisiológicas, sociais e culturais, além de outras igualmente contingentes [...] O valor do padrão de vida repousa na vida, e não na posse de mercadorias, a qual tem relevância derivada e variável (SEN, 1990, p. 25 apud KERSTENETZKY, 2000, p. 118).

Segundo Kerstenetzky (2000), Sen propõe as capacidades como fator de desenvolvimento porque ele é sensível à ética e a justiça humana, portanto ele supera os paradigmas econômicos que estimavam a condição de bem-estar da população, simplesmente, no possuir mercadorias, ou no padrão alcançado quando satisfeitos os bens primários. Essa combinação entre economia (liberal³³) e ética (individualista, subjetivista) resulta em que Sen proponha avaliar o padrão de vida das pessoas a partir não só do ‘ter’, e sim ir além disso, envolvendo na avaliação os funcionamentos, ou seja, os “seres”, “estares” e os “fazer” (KERSTENETZKY, 2000, p. 116).

Sen se contrapõe à avaliação do desenvolvimento humano a partir do “ter” porque, segundo seu critério, esse tipo de avaliação desconsidera as desigualdades, ou como ele chama, as “destituições” às quais as pessoas foram expostas e que não são consideradas. Acredita que satisfazer as necessidades primárias através da distribuição de bens primários ocasionaria um “déficit de liberdade”, pois aqueles expostos à carência não poderiam converter esses bens em liberdade³⁴; deste modo argumenta que a liberdade não está situada em nada diferente à capacidade de escolhas (tendo ou não tendo bens). E se temos dúvidas acerca da falta de materialidade desta proposição, Sen justifica as ambiguidades da abordagem admitindo que sua proposta é produto do seu idealismo

[...] a própria natureza da vida humana e o conteúdo da liberdade humana são conceitos complexos e ambíguos. Desta forma, [ele defende] que se uma

³³ “Sen aqui é um leitor atento da tradição liberal clássica, tanto da economia política quanto da filosofia política.” KERSTENETZKY, 2000.

³⁴ Pode-se encontrar uma apresentação das ideias e fundamentos de Sen em: KERSTENETZKY, Celia Lessa. Desigualdade e pobreza: lições de Sen. RBCS Vol. 15 n° 42 fevereiro/2000

ideia tem uma ambiguidade essencial, uma formulação dessa ideia deve tentar capturar essa ambiguidade em vez de ignorá-la. (SEN 2003 p. 5-6 apud MACHADO E PAMPLONA, 2008)

Apesar da ambiguidade, a pluralidade da proposta de Sen cativa os fiéis defensores da liberdade burguesa. Ele não só critica o utilitarismo das propostas baseadas no “ter”, mas também sustenta que é impossível comensurar o bem-estar de pessoas diferentes, devido a que o valor que se lhe outorga a determinado bem, está condicionado pelos critérios de escolha e pelas condições de vida de cada um. Portanto, o desejo deve ser possível de alcançar, independente dos bens que se possuem.

Os fracassados e os oprimidos acabam por perder a coragem de desejar coisas que outros, mais favoravelmente tratados pela sociedade, desejam confiantemente. A ausência de desejo por coisas além dos meios de que uma pessoa dispõe pode refletir não uma valoração deficiente por parte dela, mas apenas uma ausência de esperança, e o medo da inevitável frustração. O fracassado enfrenta as desigualdades sociais ajustando seus desejos às suas possibilidades. (SEN, 1990, apud KERSTENETZKY, 2000, p. 118)

Perante essa pluralidade dos indivíduos e as “assignações de valor”, igualmente plurais, a abordagem de capacidades e ‘*functionings*’, embora não seja completamente mensurável, permite fugir do problema que representa captar as diferenças sociais e naturais dos indivíduos no critério utilitário e subjetivo do “ter”. Para não entrar no mérito de avaliar a importância dos bens e criar uma hierarquia, a medida de liberdade, no paradigma de desenvolvimento humano, se desloca do possuir bens para os *comportamentos que possibilitariam realizar qualquer tipo de desejo*. Esta oportunidade que se lhes dá aos fracassados é única, pois agora não importa que não se possuam um bem, a liberdade está nos comportamentos e habilidades: Capacidades e ‘*Functionings*’.

Esses ‘*functionings*’ são traduzidos como: funcionamentos. Esse termo é utilizado pelos autores aqui expostos (MACHADO E PAMPLONA, 2008; KERSTENETZKY, 2000) com base no que encontram nos livros do Amartya Sen e já foram traduzidos ao português do Brasil³⁵. Porém, quando explanada a sua significação encontramos seu uso quase que como sinônimo do conceito ‘competência’ utilizado pelo IAS.

Por exemplo, em estudo recente sobre as competências para o século 21, Lima (2008, p. 31) destaca que o Instituto Ayrton Senna, em conformidade com a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), defende “[...] a ideia que [o] sistema

³⁵“No original em inglês são eles, *functionings* e *capability*. Aqui serão utilizados em português ‘funcionamento’ e ‘capacidade’, respectivamente. Isso porque nas traduções dos livros de Amartya Sen publicados no Brasil, a tradução foi feita desta maneira. (MACHADO; PAMPLONA, 2008, Nota 18, p. 68)

de avaliação [por competências] poderá ser utilizado em diferentes países, culturas”. Isto condiz com a descrição que Sen faz da abordagem do desenvolvimento humano a partir de capacidades e ‘*functionings*’ e sua proposta de avaliar o desenvolvimento a partir de capacidades - pois considera que na carência de bens das pessoas não radica a medida de liberdade, e sim no potencial de escolha para cumprir seus desejos, como dito anteriormente.

Por outro lado, a caracterização de “competências” presente nos cadernos de sistematização do EMITI têm grande aproximação com as “capacidades” e ‘*functionings*’ do paradigma do desenvolvimento humano de Sen, as quais estão interligadas e dependentes. Sen define ‘*functionings*’ como

[...] uma conquista de uma pessoa: o que ele ou ela consegue fazer ou ser. Reflete, por assim dizer, uma parte do ‘estado’ dessa pessoa. Tem que ser distinguido dos commodities que são usados para alcançar esses *funcionamentos* [...]. Um funcionamento é assim diferente de (1) ter bens (e as características correspondentes), aos quais é posterior, e (2) ter utilidade (na forma de felicidade resultante de esse funcionamento), para o qual é, de maneira importante, anterior. (SEN, 1999, p. 7 apud MACHADO E PAMPLONA, 2008, p 70)

Podemos inferir que aquilo que se encontra entre o possuir um bem e dar-lhe um uso é: realizar um processo de análises da situação, de maior ou menor complexidade, no qual tenha como resultado a tomada de decisão dentre as possibilidades tidas. Disso, podemos deduzir que os elementos que medeiam a escolha são os ‘*functionings*’. Isto não só coincide com a concepção de educação baseada no desenvolvimento de competências, como fica claro nos Princípios Norteadores do EMITI, quando são apresentadas as premissas para a elaboração das Oito Macro Competências que direcionam o programa.

O desenvolvimento das *macro competências* que constituem esta Matriz tem como finalidade maior a construção da autonomia, permitindo que os estudantes possam fazer escolhas na escola e ao longo da vida, usufruindo do exercício da liberdade de ser, pensar, decidir e agir de modo saudável, responsável e ético (IAS, 2018a, p. 21).

Em estrita relação com os ‘*functionings*’ encontram-se as capacidades. Sen diz que a ‘capacidade’ de uma pessoa refere-se às combinações alternativas de ‘*functionings*’ que são viáveis para ela alcançar. “A capacidade é, portanto, um tipo de liberdade: o substantivo liberdade de alcançar combinações alternativas de funcionamentos -ou, menos formalmente, a liberdade de alcançar vários estilos de vida” (SEN, 1999a, p. 75, apud MACHADO;

PAMPLONA, 2008, p. 70 *tradução nossa*)³⁶. O EMITI propõe uma “constelação de competências”,

“[...] as macro competências são complementares e potencializam umas às outras, não podendo ser consideradas isoladamente. No entanto, esse conjunto de macro competências é flexível, podendo ser desagregado em competências e habilidades” (IAS, 2018a, p. 21).

Se o EMITI se propõe a desenvolver autonomia para uma vida caracterizada pelas incertezas, e ao mesmo tempo trabalha na construção de projetos de vida, como pensar um projeto de vida, que pressupõe longo prazo, a partir das incertezas constantes do século? A resposta é: projetar-se sabendo fazer escolhas! A capacidade de realizar escolhas e o desenvolvimento humano neste ponto se encontram. O EMITI e seus princípios transversais: a formação de competências e o protagonismo juvenil vem a ser a chave do desenvolvimento para a liberdade proposta por Amartya Sen.

As competências do século 21 garantiriam, assim, a liberdade individual– autonomia– por permitirem os jovens fazer boas escolhas e contribuiriam para o desenvolvimento econômico da nação.

Tendo apresentado, em linhas gerais, o paradigma do desenvolvimento humano e a relação que se estabelece entre competências para realizar escolhas como potencial para alcançar os desejos e o desenvolvimento (econômico) humano, é necessário retomar a discussão feita por Gaudêncio Frigotto³⁷ sobre a Teoria do Capital Humano e a relação entre economia e educação.

3.3 A Teoria do Capital Humano e a educação como fator de produção

Entendendo os limites deste relatório de pesquisa, não pretendemos aprofundar na análise desenvolvida por Frigotto. O que nos interessa é evidenciar as contradições do pensamento sobre o qual se estruturam os princípios norteadores do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral. Dessa forma, apresentaremos algumas particularidades apontadas por Frigotto objetivando descrever a proximidade entre o paradigma do desenvolvimento humano e a teoria do capital humano.

³⁶ “person’s ‘capability’ refers to the alternative combinations of functionings that are feasible for her to achieve. Capability is thus a kind of freedom: the substantive freedom to achieve alternative functioning combinations (or, less formally put, the freedom to achieve various lifestyles)”. (SEN, 1999a, p. 75, apud MACHADO; PAMPLONA, 2008, p. 70) (tradução nossa).

³⁷ O texto resulta da tese de doutorado em educação defendida na pontifícia Universidade Católica de São Paulo em agosto de 1983. O texto analisa a “gênese histórica do pensamento econômico burguês para a educação e averigua como a prática educativa se efetiva no interior de uma sociedade de classes e se articula com os interesses burgueses e com os daqueles que constituem a classe dominada” (FRIGOTTO, 2010, p. 21-22)

Frigotto (2010) explica como a teoria do capital humano sistematiza a relação entre desenvolvimento econômico e educação a partir de uma base analítica que, como condição, isola o seu objeto de estudo e, como premissa, estabelece uma relação unívoca entre dois campos, neste caso, economia e educação escolar. A teoria de capital humano se fundamenta em uma

[...] visão econômica marginalista [que] caracteriza-se pela postura metodológica positivista que busca apreender o funcionamento da economia mediante a análise de unidades isoladas ou agentes econômicos (indivíduos, firmas) e, a partir desta visão, atomizada, elabora uma teoria da economia como um todo mediante a agregação do comportamento destas unidades. (FRIGOTTO, 2010, p. 45)

Frigotto evidencia a gênese do conceito de capital humano na tentativa dos economistas liberais de explicar o crescimento econômico e observar que havia acréscimos na produção que fugiam ao cálculo tido a partir do estoque de capital físico (A e K) e o estoque de trabalho (L). Daí surgiu a hipótese de que “o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção³⁸” (SCHULTZ, T. 1962 apud FRIGOTTO, 2010, p. 49-50). Esse fator de produção foi denominado Fator “H”: Mão de obra potenciada com educação/treinamento/instrução. Para os economistas formuladores da teoria do capital humano, as capacidades ganhas pelo trabalhador, colocadas à disposição do trabalho na jornada de trabalho, tornam-se a única resposta do acréscimo nos rendimentos, quando os acréscimos iam além dos previstos a partir das unidades de produção estimadas. Dentre as “unidades” (ou fatores) de produção que se apresentam para o capitalista na aparência encontram-se: Nível de Tecnologia (A), Insumos de Capital (K), Insumos de Mão de obra (L) (FRIGOTTO, 2010, p. 53).

Essa “atomização” das “unidades” permite – aos economistas liberais - relacionar a educação do indivíduo com sua produtividade, como um determinismo, sem levar em consideração a totalidade das relações nas quais ele está inserido. Esse isolamento dos indivíduos, como proprietários e vendedores do trabalho, permite delegar a eles a responsabilidade de serem causa e consequência de suas escolhas.

³⁸ Theodor Schultz: Prêmio do Banco da Suécia para as Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel em 1977 por seus trabalhos na pesquisa do desenvolvimento econômico, considerando particularmente o problema dos países em desenvolvimento. Autor da teoria do capital humano.

Essa relação direta entre educação e crescimento econômico que, em primeira instância, se dá no nível do estado/nação, passa a ser aplicada a nível individual, resultando daí a fórmula “investimento em educação = desenvolvimento”, ou, a um “acréscimo marginal de escolaridade, corresponderia um acréscimo marginal de produtividade”³⁹.

Para Frigotto, o pensamento econômico no qual se sustenta a teoria do capital humano está submerso em uma circularidade que lhe impede sair das relações diretas entre as unidades da análise, entre educação e desenvolvimento econômico. “Os mesmos supostos teórico-metodológicos que embasam a teoria do capital humano são transpostos para a análise dos ‘determinantes’ da escolaridade” (FRIGOTTO, 2010, p. 61).

A circularidade radica em que a dedução anterior (de que a maior escolaridade maiores rendimentos) partiu na tentativa de

[...] averiguar os principais fatores responsáveis pela repetência, evasão, atraso e fraco rendimento, através de uma matriz de variáveis relacionadas com as características da família [...], características do meio ambiente, características pessoais do aluno, características da escola etc., [...] chegam a uma mesma conclusão: o fator socioeconômico é que tem o peso maior na ‘determinação’ das diferenças encontradas (FRIGOTTO, 2010, p. 60).

Tem-se então que, as variáveis socioeconômicas são as responsáveis pelo sucesso e insucesso dos escolares e ao mesmo tempo o investimento em educação é o culpado de melhores rendimentos econômicos futuros. Nessa circularidade, a vida do trabalhador gira em torno do fator “H”, de sua formação e da instrução que recebe ao longo da vida. Mas como ele é proprietário e vendedor do seu “trabalho”, o ganho de capacidades que permitem a ele sair vitorioso na concorrência e obter mais dinheiro na venda do seu “trabalho”, é, em última instância, responsabilidade dele.

Para o paradigma do desenvolvimento humano quanto para a teoria do capital humano os jovens do EMITI estão sendo colocados no centro do processo porque as escolhas por eles feitas ao longo da vida determinarão não só o seu sucesso individual, também o desenvolvimento econômico da nação. Essa concepção de indivíduo, capaz de se sobrepor às incertezas e responsável pelo seu próprio futuro advém, segundo Frigotto da mais fundamental atomização elaborada pelo pensamento burguês: a do homem como indivíduo natural e cuja característica é seu comportamento racional (FRIGOTTO, 201, p. 69).

³⁹ Para uma descrição mais detalhada deste processo de deslocamento de uma análise macroeconômica para uma dimensão microeconômica ver: FRIGOTTO, 2010, p. 49-57.

3.3 O homo economicus⁴⁰

O *homo economicus* é a unidade base da teoria do capital humano. Ele se caracteriza como o indivíduo genérico universal sobre o qual se constituem as particularidades de cada povo e singularidades de cada homem.

Não sabemos o que ele é, o que compra, o que come, como vive ou vegeta, se faz parte do conjunto dos milhões de brasileiros desempregados ou subempregados, dos indigentes, dos desnutridos, ou de um terço da humanidade que se encontra na mesma situação. Sabemos que ele é um maximizador (FRIGOTTO, 2010, p. 69).

Esse indivíduo maximizador incrementaria seus rendimentos a partir de comparações entre as possibilidades que frente a ele aparecem e posteriores escolhas que lhe trariam sucesso. Esse indivíduo de essência egoísta e livre é o começo e analogia de um mercado em concorrência perfeita. Para o mesmo autor, o *homo economicus* é produto do sistema social capitalista, e suas capacidades quanto homem estão diretamente submetidas às determinações do sistema econômico, subsumidas ao seu funcionamento.

A divisão do trabalho e a troca resultam em maior satisfação para todos. Isto implica à venda de qualquer bem, inclusive a capacidade de trabalho do indivíduo. Ninguém é forçado a vender e, se vende, deve forçosamente ganhar algo ao fazê-lo. O método mais natural de organização da sociedade, por conseguinte, consiste em deixar que cada pessoa faça qualquer troca que deseje. Outros sistemas de organização econômica [...] onde não se permite a livre troca dos indivíduos [...] são antinaturais. Logicamente, o sistema capitalista onde se permitem todos os tipos possíveis de troca, é o mais natural. (HIMMELWEIT, S., 1979, p. 39 *apud* FRIGOTTO, 2010, p. 70)

A formação da autonomia proposta pelo IAS para o EMITI converge com a preposição de que cada pessoa trocando o que deseja quando o desejo exercita o movimento natural da sociedade. As competências para o Século 21 como objetivos de formação constituem o *homo economicus* do século 21 e se concretizam nas demandas do sistema capitalista. Frigotto reforça que perante esta visão do homem, toda desigualdade transforma-se em responsabilidade única do indivíduo, responsabilidade que toma forma no critério de mérito.

O critério é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de

⁴⁰ Esse item é abordado por Frigotto como a base da análise da economia neoclássica na formulação da teoria do capital humano. O item é chamado de *O homo economicus racional o indivíduo como unidade-base da análise* (FRIGOTTO, 2010, p 69-72). Tomamos aqui emprestado o *homo economicus* para apresentar resumidamente alguns aspectos que a nosso entender são importantes, pois evidenciamos uma relação estrita com o jovem autônomo que pretende formar o EMITI.

galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder. (FRIGOTTO, 2010, p. 73)

Os princípios do programa EMITI estão localizados no interior da relação social de produção capitalista. Sob a perspectiva da economia marginalista, como destaca Frigotto, a formação de competências, o protagonismo juvenil e a proposta curricular flexível resultam da necessidade de aproximar a educação escolar com o desenvolvimento. O paradigma do desenvolvimento humano, da mesma forma que a teoria do capital humano, ressalta a importância para os indivíduos e para a macroeconomia da formação/instrução dos jovens trabalhadores para aumentos futuros de rendimentos. Nessa relação entre educação e economia, a formação dos jovens visando ao desenvolvimento da autonomia para fazer escolhas se equipara a constituição de um *homo economicus* capaz de superar qualquer situação de incerteza do século 21.

Como exemplo da evidente relação que sistematizam, teorizam e assumem os economistas burgueses, entre o desenvolvimento econômico e educação como um fator de aumento nos rendimentos, encontramos durante nossa pesquisa que a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) elaborou um documento onde se ressalta a importância das competências cognitivas e socioemocionais para o século 21.

A importância das competências segundo a OCDE está no panorama socioeconômico atual (OCDE, 2015, p. 18-21). Segundo esta organização, há aumento do desemprego juvenil, ao que a escola não está dando resposta, dificultando a transição escola-trabalho. Esse desemprego atinge a todos os jovens independentemente do grau de escolaridade e formação. Por isto, ela considera que, é fundamental a perseverança, responsabilidade e motivação.

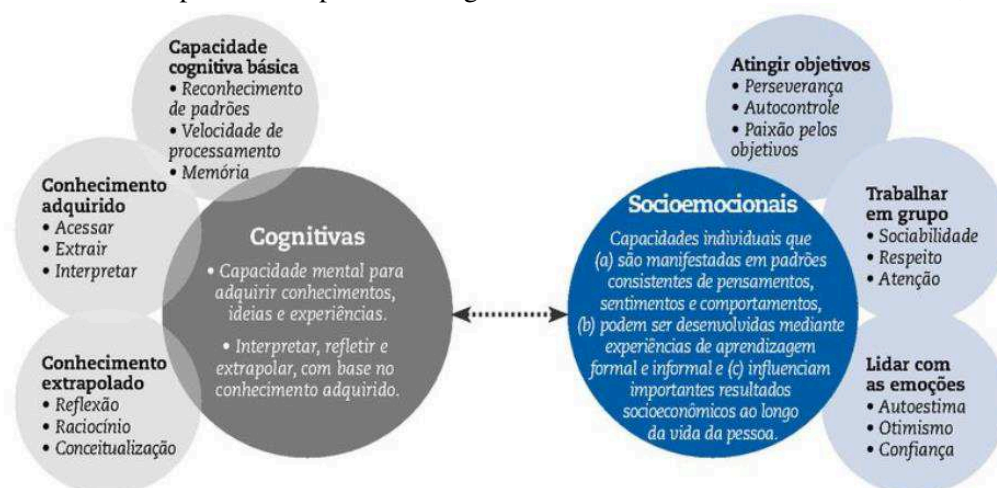
Segundo o que consta no referido documento, o aumento dos índices de obesidade e as experiências de *bullying* evidenciam problemas de saúde e de baixa autoestima pelos que passam os países membro. Por outro lado, há menos engajamento social e maior insatisfação com a vida. A OCDE a relaciona com o desemprego, entre outras variáveis, não explicitadas⁴¹. O desengajamento é evidenciado na diminuição dos votantes nos últimos 30 anos, o que a organização traduz como desconfiança nos governos. Por último se apresenta o aumento da desigualdade e se diz, em repetidas oportunidades, que existe uma relação com o

⁴¹ “A satisfação da vida também diminuiu, em especial nos países mais afetados pela crise. Isso se deve possivelmente a vários fatores, mas as elevadas taxas de desemprego têm papel importante” (OCDE, 2015, p. 21).

histórico socioeconómico – individual ou nacional, sendo responsável por afetar a mobilidade social.

Vemos como a OCDE descreve uma realidade onde os indivíduos apresentam obesidade (e por isso sofrem bullying), além disso os estudos superiores não garantem o emprego, exigindo a eles mais perseverança, e considera que perante a desigualdade natural – porque não questionada- a redução da taxa de votantes é causa do desengajamento social. Nesse panorama próprio e característico do século 21, descrito pela OCDE, as competências socioemocionais vem ajudar às “[...] crianças das classes sociais menos favorecidas [que] precisam de apoio adicional para desenvolvê-las e alcançar as mesmas oportunidades na vida que seus pares mais favorecidos [...] os jovens de hoje, dependem mais das próprias competências e da motivação para obter sucesso futuro” (OCDE, 2015, p. 21).

Figura 2: Estrutura para as competências cognitivas e socioemocionais: Fonte: OCDE, 2015, p. 34



É evidente como o IAS, no EMITI, estabelece competências que estão alinhadas às orientações para o progresso social da OCDE. Tanto a matriz de competências proposta pela OCDE como a proposta pelo IAS para o EMITI, seguem a lógica do paradigma do desenvolvimento humano de Amartya Sen – capacidades e ‘functionings’ -: colaboração, autoconhecimento, comunicação, responsabilidade, abertura para o novo, resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. O elemento adicional da proposta do EMITI é que cada uma dessas macro competências está direcionada a formar a principal característica do *homo economicus* – a autonomia. Os problemas descritos pela OCDE, anteriormente citados, estão na mira dessas competências. A autonomia e as macro competências são o passaporte ao engajamento social e a adaptação ao meio social.

O Ensino Médio Integral em Tempo Integral se configura como um programa de gestão escolar que tem por objetivo a formação de indivíduos preparados para as incertezas e complexidade do mundo atual. Além disso, com capacidades que os tornem produtivos, ajustáveis, engajados no movimento natural “maximizador”, perseverantes e autônomos. A Educação Física nesse marco não é alheia a esses propósitos, sendo proposto para ela o papel de formação de um sujeito que tenha internalizado a competitividade e a concorrência como normas de vida e para quem a ação pragmática seja uma resposta “natural” aos problemas identificados.

3.4 A aprendizagem flexível

A aprendizagem flexível se caracteriza como uma concepção de aprendizagem que está ligada diretamente ao processo amplo de educação da sociedade, constituído a partir do regime capitalista de acumulação flexível. O regime de acumulação flexível se situa no contexto de crise do capital sucedido a partir da década de 1970 que significou a necessidade de uma reestruturação produtiva definida pelos avanços nos campos da informática, da micro-engenharia, da biotecnologia, da robótica, da nanotecnologia

Segundo Lyra e Spinelli, essas transformações no setor produtivo

[...] redefinem a função do trabalho humano na produção. O processo de automação da produção industrial e agrícola recebe impulsos poderosos. A ciência, o conhecimento e a técnica convertem-se de forma acelerada em força produtiva direta e a imagem clássica do operário, do trabalhador coletivo da era fordista vai se esmaecendo (LYRA; SPINELLI, 2007, p. 576).

A reestruturação produtiva busca concretizar-se, de acordo com as recomendações do Organismo Multilaterais, a partir da década de 1990, pela reforma do Estado, a abertura dos mercados financeiros e a desregulamentação do comércio exterior com o intuito de favorecer o estabelecimento do novo regime de acumulação para o qual são necessárias “unidades de produção menores e deslocáveis (de um país a outro), produção *just in time* (contratação temporária, de acordo à demanda), respostas rápidas às exigências do mercado, capacidade de adaptação e mudança, terceirização de atividades”⁴²

A exigência de adaptação e mudança, junto com a produção *just in time*, configuram-se como as novas capacidades e habilidades requeridas para a grande maioria dos trabalhadores que serão solicitados em conformidade com esses dois princípios da organização da produção. Como resposta a essa transformação nas relações de trabalho, a

⁴²LYRA; SPINELLI, 2007, p. 576

concepção de aprendizagem flexível vem para formar a força de trabalho capaz de responder às necessidades *jut in time*⁴³.

Em conformidade com essas demandas do setor produtivo para o mercado de trabalho se estrutura a concepção de aprendizagem flexível. Para Kuenzer, a aprendizagem flexível se dá em duas diferentes dimensões, o cotidiano da instituição e a prática pedagógica propriamente dita.

Em sua versão amplamente pedagógica, a aprendizagem flexível se materializa nas comunidades de aprendizagem, em rede, formadas por grupos de interesse, geralmente de profissionais, que pesquisam, trocam experiências e colaboram, de forma aberta e constante, para a solução de problemas (KUENZER, 2017, p. 337).

A comunidade de prática, como tecnologia organizacional utilizada para coordenar as ações docentes e realizar os diferentes encontros entre estes, situa os professores no lugar de aprendizes dessa forma de organização. Posteriormente, pela “homologia de processos”, descrita no primeiro capítulo, realiza-se essa mesma organização nos componentes do núcleo articulador (projetos).

A aprendizagem flexível como dimensão da prática pedagógica na sala de aula se caracteriza por flexibilizar os tempos de aprendizagem. Isto coincide com as proposições feitas para a Educação Física na área de linguagens e na sua especificidade, na medida em que os temas são abordados a partir da escolha dos estudantes procurando favorecer o ‘protagonismo juvenil’ ou a formação do *homo economicus* maximizador hiper individualista. Kuenzer (2017) afirma que essa concepção da aprendizagem dá ao estudante a possibilidade de organizar seus horários, tempos e temas, além de propor uma relação de colaboração entre colegas para desenvolver os temas, contribuindo com a construção de uma subjetividade individualista que se concebe como único responsável pela sua pobreza.

A centralidade do estudante na proposta de aprendizagem flexível também denota repercussões para o professor:

O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa a ser substituída pela

⁴³Não é objetivo deste trabalho aprofundar sobre todas as características e repercussões para o coletivo dos trabalhadores do regime de acumulação flexível. Nosso intuito foi construir uma relação entre trabalho e educação, evidenciando a correspondência da concepção da aprendizagem flexível e o regime de produção. Para uma análise mais detalhada do regime de acumulação flexível e suas tendências ver: ANTUNES, Ricardo. O Trabalho, Sua Nova Morfologia E A Era Da Precarização Estrutural. Revista Theomai, Buenos Aires, v. 19, p.47-57, 2009; SPINELLI, José Antonio; LYRA, Rubens Pinto. Capitalismo de acumulação flexível e as categorias gramscianas. Cronos, Natal, v. 8, n. 2, p.567-587, jul. 2007.

tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos. (KUENZER, 2017, p. 338)

Pelo que veremos mais adiante neste estudo, embora o professor tenha deslocado o seu papel no processo de aprendizagem, ele não necessariamente é o organizador nem produtor de conteúdo. Aliás, a ele resta o papel de executor de planos de aula que estão sustentados numa base pós-moderna, para a qual o conhecimento só pode ser factual na cultura onde foi constituído, carente de uma relação com o trabalho como atividade criadora, histórica e universal, posto que não se confronta o pensamento, a visão de mundo e a produção material⁴⁴.

A pos-modernidade, ainda segundo Kuenzer, se configura na negação da práxis⁴⁵ como constituinte do ser social e também nega a centralidade do trabalho conformação da subjetividade e das relações sociais; a categoria central na concepção pós-moderna da aprendizagem passa a ser a cultura, “dimensão superestrutural que se constitui a partir de diferentes modos de vida, que, por sua vez, constituem múltiplas identidades a partir da coexistência de múltiplos papéis vividos pelos sujeitos” (KUENZER, 2017, p. 345), caracterizando-se como uma concepção pragmática e presentista.

A dimensão pragmática diz respeito à ausência da teoria na reflexão sobre a prática e a dimensão presentista à ausência da experiência histórica. As duas dimensões se articulam ao pensamento pós-moderno na medida em que se promove uma grande quantidade de vivências em um curto período de tempo sem uma etapa de reflexão teórica das mesmas.

Do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil.

A redução utilitária do conhecimento construído exclusivamente na prática evita a abordagem das dimensões que vão além da sensível, caracterizando-se como relações sem relação com o passado e sem consequência para o futuro.

Se não há História, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro; só o presente, que deve ser vivido em sua completude. Reforça-se o

⁴⁴“O que há são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, no âmbito da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade”. (KUENZER, 2017, p. 344)

⁴⁵ “Para conhecer, é preciso superar o que é aparente, para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento”. (KUENZER, 2017, p. 343) A práxis tem a teoria como guia da ação e a teoria tem a prática como objeto de análise.

individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais ao plano individual (escolhas pessoais). (KUENZER, 2017, p. 347-8).

Todas os aprendizados derivados desta concepção se vinculam à ideia do indivíduo como unidade fundamental da sociedade, portanto, a formação do mesmo recai especificamente no desenvolvimento das suas capacidades de percepção sobre as situações problema para posteriormente realizar escolhas uteis que venham a solucionar, imediatamente, em um único momento, os problemas da prática, lembrando ainda que, segundo os ideólogos que fundamentam a estruturação do EMITI, as escolhas vão na direção da maximização de rendimentos que possibilitem desenvolvimento futuro.

Diante disso, Kuenzer (2017) nos chama a atenção para olhar as repercussões que a aprendizagem flexível tem para o trabalho do professor. Nos moldes do regime de acumulação flexível, o trabalho do professor é caracterizado por:

[..] combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil (p.340)

Assim, o trabalho do professor, que se caracteriza pela mediação do conhecimento, se torna uma ação isolada do seu pensar e o professor se converte a mero facilitador de tarefas e projetos que não foram planejados por ele e que pouco ou nada se relacionam com as intenções pedagógicas de uma formação, em que os objetivos e finalidades do ensino são impostos de fora, pelas demandas e interesses do mercado e da lógica do capital. Como afirma nossa autora, neste modelo, o professor cede “o lugar de mediador de situações de aprendizagem onde teoria e prática estão articuladas, para um lugar secundário que o requer como acompanhante a disposição de um grupo” (KUENZER, 2017, p. 340-350). Ou parafraseando Marx, o professor não é mais o sujeito que se apropria do conteúdo e o transmite para apresentar o mundo, mas, será ele, o conteúdo determinado pelo capital como útil para seus interesses, quem empregue o professor para sua reprodução⁴⁶.

⁴⁶ “Não é mais o trabalhador que emprega os meios de produção, mas os meios de produção que empregam o trabalhador. Em vez de serem consumidos por ele como elementos materiais de sua atividade produtiva, são eles que o consomem como fermento de seu próprio processo vital, e o processo vital do capital consiste apenas em seu movimento como valor que valoriza a si mesmo.” (MARX, 1984, p. 244).

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

Depois de descrever como o Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral se estrutura, seus princípios e seus fundamentos teóricos e conceituais, podemos entrar na especificidade da Educação Física, componente que passa a ser um campo de estudos e práticas exclusivo do Itinerário formativo/Área das Linguagens e suas Tecnologias.

Segundo a lei 13.415 no currículo do ensino médio, depois da tentativa de exclusão da Educação Física do currículo do Ensino Médio (Medida Provisória 746), devem existir práticas e estudos de Educação Física (BRASIL, 2017) nesta etapa da educação escolar. Esta diretriz, em nosso entender, muda o caráter desta disciplina escolar e está, em definitivo, na base de nossa pergunta problema de pesquisa. Entender as consequências desta mudança da Educação Física, de componente curricular obrigatório para um campo de estudos e práticas, configura-se como nosso objetivo geral: identificar como se configura a Educação Física no cotidiano escolar e o seu papel na formação escolar dos jovens.

Tendo esse intuito foi necessário situar de forma geral os princípios do EMITI e seus fundamentos teóricos - achados nos cadernos de sistematização do programa, de forma que, ao falarmos da Educação Física, em sua especificidade, não perdêssemos de vista a proposta curricular na qual ela está inserida e os objetivos de formação do programa. Neste capítulo, realizamos um breve resgate histórico apontando as mudanças nas concepções e características da Educação Física escolar. Depois apresentamos as características da Educação Física como componente situado na área de linguagens, logo, mostraremos alguns aspectos mais específicos encontrados nas observações a respeito da Educação Física e do trabalho do professor na escola campo da pesquisa.

4.1 Breve resgate histórico da Educação Física.

A configuração da Educação Física na proposta curricular flexível e integrada, sistematizada pelo IAS, reforça a ideia de que a concepção, os objetivos e o caráter da Educação Física em relação à maneira como ela se insere na escola variam de acordo com os marcos históricos da Educação Física brasileira. Além disso, realça o debate da legitimidade e legalidade da Educação Física no currículo escolar, mantido principalmente antes da sua inclusão como componente curricular obrigatório na LDB/1996.

Destacamos três marcos históricos do Século XX que dão conta de caracterizar as mudanças no interior da Educação Física e sua relação com os acontecimentos mais gerais da conjuntura nacional. Esses três marcos são a constituição do Estado Novo pela ditadura

Vargas, a ditadura militar em contexto de guerra fria e a redemocratização da vida social e política brasileira. Esses momentos históricos suscitaram, para a Educação Física brasileira, transformações no papel a ela outorgado na formação escolar, o qual repercutiu na base da sua legitimidade.

Paiva (2003, p. 70) menciona que a Educação Física nos anos de 1930 se configurou como a disciplina formadora de um *habitus*, um estilo de vida atlética, autodisciplinada e saudável. Segundo a autora, neste primeiro período do século, a Educação Física se legitimava pela educação eugênica, manutenção do corpo saudável, subsidiada e impulsionada pelo campo da medicina. Nesse marco, o pensamento higienista brasileiro reduz a abordagem da disciplina escolar à exercitação física, a partir do conhecimento anátomo-fisiológico, deixando de lado a ligação com uma perspectiva “integral” (física, moral, intelectual) de educação. Perante a necessidade de formação de professores de Educação Física escolar, a instituição militar assumiu a tarefa (PAIVA, 2003). E a legitimidade da Educação Física passava agora, conforme Pessoa (2018), pela necessidade de preparar corporalmente a força de trabalho

[...] um dos traços marcantes deste [Estado Novo] período fora o intenso aumento da produtividade tendo em vista o desenvolvimento da industrialização do país. A este projeto de país interessava a produção de um determinado tipo de trabalhador, o qual deveria estar preparado fisicamente e com vigor para enfrentar as demandas de uma indústria em ascensão.

Portanto, os métodos de Educação Física que a instituição militar, até os anos 1940, acolheu foram os métodos de PH. Ling e o método francês, os quais, através de exercícios analíticos e repetitivos, contribuía com a educação corporal do trabalhador requerido pela indústria. Além da educação corporal, valores e costumes foram inseridos na escola, como a formação do caráter, da disciplina, do respeito à hierarquia. Até os anos 1950, “o instrutor apresentava os exercícios, dirigia o grupo, mantinha a ordem e a disciplina [e a forma física]” (BRACHT 1997, p. 20).

O segundo marco histórico se dá depois da segunda grande guerra. Para Bracht (1997) e Paiva (2003), após 1945 o Esporte se massifica junto com a comunicação de massas, chegando a influenciar outros temas da cultura corporal, como a capoeira, a ginástica e diversos jogos, até o ponto de, posteriormente, serem esportivizados. No marco da ditadura militar a Educação Física se legitimava pela formação de futuros atletas, e a escola torna-se a pirâmide da base esportiva tendo como princípio o paradigma da aptidão física. A relação entre professor e estudante sofre uma mudança de caráter de acordo às formas e conteúdo, de

modo que o instrutor passa a ser treinador e, além de manter a ordem e disciplina, procura desenvolver as capacidades físicas dos atletas e instruí-los em técnica e tática. O aluno passa a ser avaliado em comparação com os outros colegas e com ele mesmo, a partir do seu desempenho físico-esportivo.

Como vimos, o paradigma da atividade física e esportiva foi fortalecido durante a ditadura militar. O projeto dos militares delegava um lugar importante para a Educação Física na escola, por considerar que ela contribuía com a formação de valores⁴⁷ e com a produtividade da nação. Além disso, utilizava a representatividade esportiva como foco de unificação e resultado do desenvolvimento do país (BRACHT, 1999. P 76). Foi durante a ditadura militar que a Educação Física passou a configurar-se legalmente como lugar de atividades recreativas, esportivas e físicas oferecidas no contra turno através do decreto nº 69.450 de 1971⁴⁸.

Na década de 1980 surge no Brasil um movimento de pesquisadores que se propunha a confrontar as determinações “externas” da Educação Física. No primeiro momento a crítica teve um viés cientificista, pelo que as abordagens propostas estavam ancoradas no método positivista das ciências naturais, portanto não rompiam com o paradigma da atividade física (BRACHT, 1999, p. 77). Esse movimento “mistificador” da Educação Física, a partir da crítica a não cientificidade da área, construiu bases científicas para orientar a prática pedagógica, porém desde as ciências biológicas. “[...] portanto, não rompia com o próprio paradigma”, abrindo espaço aos estudos de desenvolvimento motor e aprendizagem motora (BRACHT, 1999, p. 76).

Outro grupo, motivado pela incorporação da discussão política e por “[...] recusar o discurso pedagoga mais ou menos mistificador [da educação integral axiológica e naturalista] para assentar-se na análise das bases objetivas que sustentam a escola” (MELO DE CARVALHO, 1987, p. 3 *apud* BRACHT, 1999 p. 25), possibilitou a entrada decisiva das ciências sociais e humanas na área da Educação Física. Os dois grupos conformaram um amplo movimento, chamado movimento “renovador” da Educação Física, que favoreceu pensar um novo projeto educacional na década de 1990.

As discussões na Educação Física e a possibilidade de proposições pedagógicas críticas para a área se dão em um contexto de mudança na conjuntura, “motivo de esperança

⁴⁷ Esforço, disciplina, insistência, auto-cobrança, conviver com vitórias e derrotas, a trabalhar em equipe, a respeitar as regras do jogo, o esporte educa para que a criança se dê melhor no “jogo da vida” (BRACHT, 1997, p. 62).

⁴⁸Decreto 69.450 de 1971. Art. 2º A Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino

para boa parte daqueles que lutavam contra a repressão do regime militar (1964 – 1986): a abertura democrática e a perspectiva de eleições diretas para presidente do Brasil” (PESSOA, 2018, p. 78). Durante o processo de redemocratização, surge a necessidade de construção de um novo projeto educacional nacional (1988-1996), no parecer de Bracht, podendo ser progressista ou conservador. (BRACHT, 2001).

Em tal contexto de disputa no interior da Educação Física brasileira, várias formulações do objeto de estudo e seus termos designadores referentes entraram em discussão. Por parte das abordagens críticas (crítico-superadora e crítico-emancipatória) a discussão se deu na direção de superar as abordagens que assumem o objeto de estudo da Educação Física numa perspectiva biológica (psicomotricidade, saúde renovada, entre outras), contrapondo-se através da crítica à ausência de historicidade e a supressão de sentidos e significados do movimento. A Educação Física acabou sendo definida na LDB de 1996 como componente curricular obrigatório, mesmo sem consensos mínimos e sem reconhecimento público da sua importância (BRACHT, 2001, p. 68).

Para Bracht (2001), desde a década de 1980 as bases de sustentação da Educação física na escola se tornaram frágeis. Como exposto anteriormente, no marco imediatamente anterior à redemocratização brasileira, a Educação Física se legitimava como um instrumento de coesão social, necessário para manter a ordem sob os auspícios de um governo autoritário, pelo que, com o fim do regime, a disciplina escolar recebeu fortes críticas por parte do movimento renovador, em virtude do papel conservador que teria desempenhado, o que gerou certa negligência quanto a sua pertinência a um projeto educacional progressista (BRACHT, 1999). Frente a sua legitimidade atribuída pela prática de esportes e atividades corporais sob as determinações do paradigma da aptidão física, a inclusão como disciplina obrigatória abordada desde uma visão cultural e histórica agudizou a falta de integração entre os fundamentos e a prática de intervenção da Educação Física (LOVISOLO, 2000 apud PAIVA, 2003).

Para Bracht (2001), a legitimidade na Educação Física pode ser classificada como autônoma ou heterônoma. No primeiro tipo encontram-se as abordagens antropológicas, filosóficas e fenomenológicas. Elas resgatam a dimensão lúdica do movimento e sua relação com a atividade humana na prática social. Do outro lado, as heterônomas têm fundamentação nas ciências biológicas e na sociologia funcionalista, se caracterizam por considerar as atividades como meio de garantir o funcionamento da sociedade, respondendo às demandas do mercado de trabalho. Assim, temos que, quando a Educação Física esteve legitimada, foi

de forma heterônoma, determinada pela necessidade de educação corporal (higiênica, condicionada fisicamente e disciplinada moralmente) da força de trabalho.

Perante os avanços tecnológicos no setor produtivo, a necessidade de uma aptidão física consolidada decresce e a Educação Física vê sua determinação não mais relacionada às demandas da produção e sim às demandas do tempo disponível, em nosso entender à necessidade do consumo de mercadorias, principalmente da indústria cultural. Este movimento, segundo Paiva, se consolida em 1998 mediante a regulamentação da profissão – Lei 9.696 – quando,

“alheia às discussões epistemológicas, mas atenta à movimentação do mercado, fundou-se uma nova profissão ao cunhar o Profissional de Educação Física – necessariamente um não professor, dado o entendimento restrito de que esse [o professor] se ocuparia só da dimensão escolar/curricular da Educação Física” (PAIVA, 2003, p. 74).

Essa lei possibilita ao profissional fazer tudo como prestador de serviços na atividade física e desporto. “Tal empreendimento ganha força quando, para aquém da sua relação com a formação humana, a EF, reduzida ao trabalho com atividade física, vê essa última transformar-se em mercadoria” (SILVA, 2001 apud PAIVA, 2003, p. 74). Esse novo profissional não se reconhece na intervenção social pelo sentido pedagógico, nem pelo sentido preventivo-terapêutico. Com a regulamentação da Educação Física, “a lógica comercial se confunde com o sentido de sua intervenção” (PAIVA, 2003, p. 74-75). Assim, se antes tínhamos a relação instrutor-recruta e treinador-atleta, hoje teremos prestador de serviço – cliente.

Resumindo este movimento de legitimação e legalidade da Educação Física na instituição escolar podemos dizer que, historicamente, quanto menos ela esteve atrelada ao currículo escolar e aos códigos e funções da escola, mais ela foi legitimada pela sua contribuição à preparação do corpo físico, à formação de hábitos saudáveis, de disciplina e de uma ordem moral que interessava às necessidades de desenvolvimento da sociedade (diga-se, da ordem capitalista). Ao contrário, quando ela conquista o estatuto legal de componente curricular obrigatório e se articula, finalmente, ao caráter ético e cultural da instituição educacional, ele perde sua legitimidade. Diante desse conflito, e considerando a mudança atual da Educação Física para um campo de estudos e práticas, como ela se configura?

4.2 A Educação Física na Aprendizagem Flexível

Expusemos sinteticamente como a Educação Física veio modificando-se e assumindo diferentes formas e conteúdos relacionados com o contexto histórico. Pretendemos aqui trazer à tona o que seria o movimento atual, ou seja, a Educação Física segundo a pedagogia da acumulação flexível, na qual a Educação Física se insere tendo em vista a proposta da Reforma do Ensino Médio, que é “resinificar os propósitos da educação” e ligá-los à formação dos jovens escolares preparando-os para as incertezas do mercado de trabalho. Esse movimento no interior da instituição escolar, denominado de aprendizagem flexível, caracteriza a proposta para a Educação Física dentro do EMITI, um componente onde os estudantes vivenciem e pratiquem jogos, danças, esportes, lutas, atividades cênicas etc., para desenvolverem determinadas competências requeridas pelas transformações vivenciadas no Século XXI.

A Educação Física, no programa EMITI proposto e implementado pelo Instituto Ayrton Senna, situa-se, dentro da organização curricular, no macro componente ‘áreas de linguagens e suas tecnologias’ junto com inglês, espanhol, português e artes.

O primeiro aspecto que podemos mencionar é que as áreas são análogas aos percursos formativos propostos pela Lei 13.415, segundo a qual, no seu § 3º diz que “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput” (BRASIL, 2017).

Disto inferimos que, de um lado, o EMITI congrega os componentes das áreas de conhecimento previstos na lei e os organiza conforme os itinerários formativos, e por outro que não podem ser considerados itinerários optativos como prevê a lei 13.415 – ainda- na medida em que os estudantes não têm a oportunidade de escolher uma área de conhecimento em detrimento das outras⁴⁹. Assim, temos que a Educação Física aparece como um componente que se integra à área das linguagens e é frequentado por todos os estudantes matriculados no EMITI.

Nos cadernos de sistematização do programa, encontramos um caderno de orientações para cada área. Estudando o caderno das linguagens encontramos uma orientação constante para os professores, a de não esquecer que o principal objetivo é a formação da autonomia, somada à necessidade de aproximar-se à matriz de macro competências articulando os conteúdos com as mesmas.

⁴⁹ Os estudantes matriculados no ensino médio na modalidade EMITI não realizam escolhas de itinerários. Como mencionamos anteriormente, no programa EMITI, a possibilidade de escolha se dá nos projetos de intervenção nos quais quer trabalhar e os professores que orientaram o componente ‘projeto de vida’.

O objetivo maior é ressignificar os propósitos da educação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos jovens, entendida em seus âmbitos pessoal, intelectual, social e político, sendo que a Matriz de Competências para o Século 21 concretiza e norteia o conjunto de competências desejadas para o desenvolvimento intencional em aulas e projetos das Áreas de Conhecimento e do Núcleo Articulador. (IAS, 2018d, p. 31)

Enquanto à especificidade das linguagens, o IAS recomenda que a área favoreça vivências pedagógicas de práticas em diferentes linguagens

[...] Sejam esses “textos”: notícias, gestos, artigos de opinião, *memes*, poemas, desenhos, fotografias, músicas, coreografias, grafites, vídeo animações, entre tantos outros. Em outras palavras, um ensino que tome [...] essas práticas com a intencionalidade pedagógica de promover o desenvolvimento de habilidades e competências, necessárias à ação autônoma dos alunos para que, de acordo com seus interesses, objetivos e valores, possam também praticá-las fora da escola. (IAS, 2018d, p. 32)

Percebemos como a inclusão da Educação Física na área de linguagens dá-se pela relação entre movimento corporal e sentidos/significados das atividades corporais vivenciadas, atribuídos por um grupo social singular – sob a perspectiva culturalista, onde apreender uma coreografia ou um movimento qualquer seria a oportunidade de, por um lado compreender o que está se querendo transmitir e por outro de conseguir transmitir uma intenção. O IAS equipara a coreografia, por exemplo, com a escrita de um *meme*, tanto em um quanto em outro, segundo o IAS, existe um potencial de construção de habilidade e competências para entender o que diz o *meme* e para, em outro momento, construir um. Segundo esta concepção, caberia à Educação Física a compreensão dos “textos” através da vivência de atividades e práticas corporais, cujo conteúdo expressivo específico vincularia a Educação Física à área de linguagens.

Estes pressupostos de abordagem da cultura corporal, com princípios epistemológicos pragmáticos, coincidem com a tentativa de promover uma cultura de “respeito à diversidade [a qual] revela apenas a aparência das relações sociais [...]” (KUENZER, 2017, p. 347) na medida em que não há construção de um conhecimento que possibilite a compreensão da atividade corporal de forma lógica e histórica, e sim um fugaz potencial para mistificar o objeto de conhecimento.

O documento explicita que a vivência das diferentes linguagens possibilitaria, além do desenvolvimento de competências e habilidades, melhor apreciação ética e estética “identificação e incorporação de valores e da adoção de uma visão multiculturalista”. No entanto, relembra-se que “é básico para a área o compromisso com o desenvolvimento/aprimoramento das competências”. (IAS, 2018d, p. 34)

Entre estas potencialidades, a área de linguagens formula quatro objetivos principais para a área. Cada um deles está diretamente relacionado com a matriz de competências, eles sintetizam os princípios transversais do programa, orientando a vivência de diferentes situações para a construção de uma trajetória individual que consiga entender a sociedade (acreditamos que como situação problema – característica do pragmatismo - e não como um complexo de relações) e agir sobre suas incertezas para estar adaptados às necessidades do mercado do trabalho.

- Vivenciem experiências culturais significativas, que contribuam para a construção de identidades positivas, o sentimento de pertencimento, o convívio com diferentes culturas e, sobretudo, se coloquem como produtores de cultura e não simplesmente “consumidores”, no sentido de quem compreende criticamente as produções culturais e cria outras, e não somente as recebe, repete e consome.
- Estruturem uma trajetória singular conectada aos desafios do tempo em que vivem, desenvolvendo potencialidades, fortalecendo suas identidades, confiando em si mesmos, construindo autonomia.
- Ampliem suas possibilidades comunicativas e desenvolvam habilidades para se relacionar com o outro, com a sociedade e com o ambiente, convivendo com autonomia e cooperação, criando compromisso com o coletivo, podendo agir como cidadãos capazes de compreender a sociedade e atuar sobre ela.
- Atuem ativamente na sociedade de conhecimento, aprendendo ao longo da vida, em todos os espaços em que vivem, dominando os processos de produção e gestão de conhecimento que sempre são constituídos/permeados por linguagens, buscando respostas para as questões essenciais (IAS, 2018d, p. 35)

Como podemos perceber, os objetivos de formação dispostos pelo EMITI para a área de Linguagens estão direcionando os componentes à oferta de vivências que oportunizem aos estudantes o conhecimento de diferentes culturas e diferentes formas de comunicação. As atividades têm de ser pensadas de modo que consigam contribuir para a formação de competências cognitivas e socioemocionais para, em última instância, os jovens se utilizarem das vivências tidas na sua vida. Ter vivências, de forma nenhuma significa apropriar-se dos conhecimentos ao ponto de conseguir transformar as atividades corporais para si⁵⁰, de tal forma que enriqueçam a personalidade. A vivência parece mais uma repetição cíclica que oferece ao estudante apenas “mais do mesmo” e que, ao final, não repercute numa nova relação social. Não é uma práxis transformadora, é uma práxis reiterativa.

⁵⁰ Ver: Newton Duarte, A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo 1993. Neste trabalho se explana o processo de formação da personalidade como produto da atividade social, a qual dentro do sistema capitalista se caracteriza pela submissão às relações de dominação e alienação e à reprodução do capital, conformando individualidades em si (externas-estranhas aos indivíduos). A individualidade para-si, se constitui unicamente na apropriação crítica e histórica do conhecimento produzido pela humanidade, para a satisfação de seus interesses próprios e o enriquecimento da sua personalidade.

Dessa forma, as proposições para a Educação Física não vão além da reprodução das experiências e relações já existentes, pois

A inserção da Educação Física na área de Linguagens pressupõe que as práticas corporais que compõem seu conjunto de saberes devem ser pensadas a partir de uma proposta de leitura de mundo, abandonando, em definitivo, a visão restrita da Educação Física como mera recreação ou meio de preparação do corpo (IAS, 2018d, p. 68)

Segundo o IAS, a “[...] compreensão da linguagem corporal permite que se possa articular gesto e palavra, gesto e ritmo, gesto e expressão plástica, buscando a harmonia e a integralidade do ser humano, pois “o corpo é, assim, expressão e comunicação” (IAS, 2018d, p. 68). Essa harmonia e integralidade do ser humano, junto com a declaração de que a dimensão dos objetos de ensino da Educação Física, na proposta do EMITI, é cultural e não mais biológica, embasa-se na ideia de que a “*educação plena*” supõe superar a tensão entre mente e corpo (IAS, 2018d).

Até aqui duas possibilidades são apresentadas, a primeira é que o objeto de ensino proposto para a Educação Física se define na linguagem corporal e em consequência o corpo como elemento de comunicação, e segundo, que se assume uma perspectiva cultural para esse objeto de ensino. De qualquer forma Nascimento (2014) nos chama a atenção sobre a declaração de abordagem do objeto de ensino como cultural destacando que “para além de “declarar” dimensão cultural dos objetos de ensino da Educação Física, é preciso explicitar a própria conceituação de cultura com a qual se age para conceituar esses objetos de ensino” (NASCIMENTO, 2014, p. 23).

O IAS menciona sobre a abordagem multiculturalista:

Na educação, a perspectiva multiculturalista insere-se em uma nova consciência da diversidade cultural da humanidade. Partindo do pressuposto de que o conhecimento é uma propriedade comum a todos os grupos humanos, promover uma educação multicultural significa reconhecer os saberes de diferentes grupos como equivalentes e os valores das sociedades como legítimos, na busca por estabelecer uma rede mais horizontal de relações (IAS, 2018d p. 49)

O que podemos inferir é que a relação histórica com os conteúdos se torna inexistente pela rapidez com que as vivências são previstas e pela centralidade da perspectiva da diversidade cultural, isto porque conhecer os saberes e valores de diferentes grupos e suas expressões culturais não significa necessariamente compreender o bojo de relações nas quais essa ou aquela atividade corporal se constituiu, nem ainda conhecer qual sua gênese histórica e seu desenvolvimento.

Perante essa proposta, o IAS propõe que os jovens devem compreender as expressões de comunicação do corpo de tal forma que possam se perceber a si mesmos e ao mundo. Essa proposta pragmática e presentista, que nos objetivos da área aparece como protagonista, com o avançar do texto, a definição de um objeto de ensino multiculturalista não se constitui, deixando de ser central (a linguagem corporal) e reaparecendo como auxiliar, portanto, não sendo estudado como um fim, pelo contrário, sendo vivenciado como meio.

O AIS apresenta objetivos formativos e expectativas de aprendizagem a serem atingidas na Educação Física. A respeito dos objetivos formativos, o IAS reafirma a proposição de ter o corpo como a “totalidade que somos” e a partir de “eixos de conteúdo”: jogos, esporte, ginásticas, danças e lutas⁵¹ chegar na

[...] compreensão dos diferentes significados atribuídos à corporeidade: as relações entre movimento e saúde; os padrões de beleza associados ao corpo; as diferenças culturais, estereótipos e preconceitos; o olhar crítico sobre o tratamento do corpo na mídia, as relações entre qualidade de vida, corpo, trabalho, consumo e meio ambiente. (IAS, 2018d, p. 69)

Enquanto às “expectativas de aprendizagem” podemos dizer que, se os objetivos formativos estão orientados à vivência das diversas manifestações corporais culturais, as “expectativas de aprendizagem” se sobrepõem e se apropriam desses objetivos e os transformam em meios para o desenvolvimento de competências. A Matriz de competências se expressa em cada uma das expectativas, veiculando-as através dos aprendizados sobre a linguagem corporal. A seguir expomos o parágrafo-síntese na sua íntegra, pois consideramos que ele sintetiza o aspecto chave que expressa a principal particularidade da Educação Física após a lei.13.415, consolidada no programa EMITI, a saber, a utilização das vivências das atividades corporais para a formação de competências cognitivas e socioemocionais.

As aulas de Educação Física possibilitam o **autoconhecimento**, pois tratam da corporeidade como condição existencial dos jovens; trabalham a **abertura para o novo** na medida em que trazem os jovens a conhecer, experimentar e analisar práticas corporais de diferentes origens culturais, sob diferentes pontos de vista, respeitando os diversos lugares sociais de produção; envolvem aprendizagens do campo da **colaboração**, porque trabalham constantemente com atividades em times e produções colaborativas; contribuem para a **comunicação** na medida em que ampliam os recursos expressivos dos alunos no campo da linguagem corporal e de sua integração com as demais linguagens produzidas pelos jovens; aguçam o **pensamento crítico**, porque tratam a cultura corporal como objeto de estudo complexo que precisa ser observado em profundidade para que se entendam

⁵¹Sobre a perspectiva culturalista ver os trabalhos de Marcos Garcia Neira. A abordagem culturalista, ao igual que a crítico-superadora, utilizam o mesmo termo ‘cultura corporal’, no entanto, cada abordagem lhe atribui um significado diferente.

os interesses e peculiaridades das diferentes culturas que se manifestam por meio de práticas corporais; fomentam a **criatividade** quando propõem que o alunos proponham novas formas de organizar as práticas da cultura corporal de movimento e contribuem para formar jovens **responsáveis**, porque trabalham os conteúdos da cultura corporal de movimento articulados aos **projetos de vida**, desejos e necessidades dos jovens. (IAS, 2018d, p. 71, *grifos nossos*)

Para atingir as expectativas de aprendizagem é proposta uma “metodologia integradora” para o percurso formativo - ao longo dos três anos, que somada aos comportamentos recomendados para os professores (“metodologias integradoras”), articularia os temas contemporâneos relacionados à linguagem corporal e os interesses dos diferentes grupos de estudantes. Isto condiz com o ‘protagonismo juvenil’ –princípio norteador do EMITI- e reforça a necessidade de que os jovens façam suas próprias escolhas. Perante essa proposição do IAS, a Educação Física nesta fase da educação básica deve

valorizar as interações sociais e culturais que se dão entre alunos e professores no processo coletivo que enfatiza a cooperação e participação [...] como integrar-se às demais linguagens presentes na escola e o professor, garantir a interação das produções corporais com as demais produções culturais como a música, as artes plásticas, o teatro, a dança e os recursos tecnológicos (IAS, 2018d, p. 72-3).

Desta forma resumimos os objetivos, os temas e conteúdo, e os propósitos para a Educação Física no seguinte quadro.

Quadro 5: Configuração da Educação Física no EMITI

Objetivos (expectativas de aprendizagem)	Vivências Corporais	Temáticas das Vivências (dos ‘estudos’ e práticas)
- Competências e habilidades exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); - A Matriz de Competências para o Século 21 desta proposta de educação Integral	Conteúdo da cultura corporal de movimento -Esportes, -Jogos, -Danças, -Ginásticas -Lutas	Relações entre atividade física e saúde; o direito a espaços públicos de esporte e lazer; os preconceitos e estereótipos presentes nas práticas da cultura corporal; os valores subjacentes à hierarquização dos saberes da cultura corporal em diferentes espaços de produção e o caráter dinâmico e plural dessas produções culturais.
	Articulações temáticas e metodológicas com os demais componentes da área Linguagens.	
Matriz competências século 21	Currículo Integrado-Flexível e Protagonismo Juvenil	
Princípios do EMITI		

Fonte: Elaboração própria

Observamos no quadro que, a prioridade da EF é proporcionar vivências práticas das manifestações da cultura corporal que colocam, metodologicamente, o estudante como

protagonista da sua aprendizagem, escolhendo os temas que quer trabalhar. Porém, esse protagonismo e os próprios temas escolhidos estão subordinado às situações que favoreçam o desenvolvimento de competências – sejam elas próprias da matriz de competências, sejam elas do ENEM. A tendência de o deslocamento dos conteúdos da Educação Física serem meios para o desenvolvimento de competências e não mais fins em si mesmos como produto das relações sociais, é explicitada pelo IAS:

[...] propomos a adoção de uma visão de Educação Integral que promove impactos significativos nos propósitos educativos. O aprendizado dos conteúdos das disciplinas deixa de ser um fim em si mesmo, passando a se articular e a contribuir para o desenvolvimento de competências para a vida (IAS, 2018, p.16).

O conteúdo da Educação Física ao não ser considerado em si mesmo como pertinente para a formação dos jovens escolares coloca em cheque a legitimidade da Educação Física. Portanto a configuração atual da Educação Física no EMITI evidência que a disciplina carece de legitimidade. Por outro lado, a tentativa de supressão na MP 746 demonstra que a sua legalidade também está em cheque. Podemos perguntar, então, se a Educação Física está às portas, no médio prazo, de ser prescindível na instituição escolar ou se, pela sua desfiguração, pela redução do seu conteúdo às “vivências”, ela já não seria secundária e totalmente descartável do currículo escolar?

Os temas das vivências são variados e, para os três anos do ensino médio e seus respectivos bimestres, estão organizadas e sistematizadas no caderno de sistematização da área (de forma geral), e nos cadernos de Orientação de Planos de Aulas de forma mais detalhada (OPA's). Vale dizer que as OPA's são cadernos exclusivos para os professores; os estudantes possuem um caderno com os mesmos conteúdos que a OPA, porém, com orientações para o acompanhamento do conteúdo, estudo de temas e atividades práticas. O característico do caderno do estudante da área de linguagens é que a Educação Física não está aí inserida. Ou seja, língua portuguesa e literatura, língua inglesa e, em algumas ocasiões, as artes, são os componentes que possuem um espaço dentro do caderno de estudos do estudante, a Educação Física, por sua vez, está ausente.

Os temas propostos e a Educação Física na OPA.

Como mencionado acima, no caderno de sistematização que trata da área de linguagens, há uma exposição de todos os temas que serão trabalhados ao longo dos três anos do ensino médio. Somado a isto, cada bimestre é explicada a maneira como esses temas

devem se relacionar com os demais componentes da área, os grandes temas que serão vivenciados e as vivências ou práticas que serão realizadas.

O plano para o ensino médio é bastante eclético, reafirmando a configuração de “campo de estudos e práticas”. Até poderíamos dizer que a melhor forma de nomeá-la seria ‘vivências e práticas’ pois, esses dois adjetivos antecedem a maioria dos temas propostos. O ecletismo se concretiza na medida em que são propostos temas que vão desde a atividade física e o treinamento esportivo (caracterizados pela visão biológica do fenômeno que estuda a Educação Física), passam pelo uso de tecnologias (p. ex. jogos eletrônicos) e padrões de beleza, e vão até vivências e registro fotográfico da capoeira⁵². Percebe-se que a declaração de abordar o objeto de ensino da Educação Física como manifestação cultural não necessariamente significa abordar os conteúdos nas suas múltiplas relações lógicas e históricas. Essa diversidade de temas reafirma que os mesmos serão vivenciados e praticados, sem deter-se no estudo e apropriação-objetivação de suas relações, problemas e significados, até porque a proposta de vivências dessas manifestações corporais prescinde de um método de ensino que permita a sua assimilação como conhecimento historicamente desenvolvido.

Quadro 6 Plano de curso 1º ano 3º bimestre

3º BIMESTRE		
Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
A DANÇA COMO EXPRESSÃO, MOVIMENTO, ARTE E MANIFESTAÇÃO CULTURAL	<p>LABORATÓRIO SENSORIAL CIRCUITO 1 – TATO E CINESTESIA</p> <p>CONHECIMENTO DO MÉTODO IVALDO BERTAZZO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO E DO TRABALHO DO AUTOR COM JOVENS</p> <p>PRODUÇÃO DE COREOGRAFIAS EM GRUPO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência de laboratório sensorial em parceria com o professor de Arte. • Pesquisa sobre o método Ivaldo Bertazzo; leitura de resenhas de livros de Ivaldo Bertazzo; apreciação do espetáculo Milágrimas; vivência do método Ivaldo Bertazzo. • Produção de coreografias.

Fonte: IAS/OPA, 2018

O caderno OPA’s se estrutura de forma semelhante ao quadro acima. Mais detalhadamente, recupera a necessidade de articular os conteúdos propostos com a matriz de competências e expõe as “metodologias integradoras” para que a participação do professor se

⁵²Como anexo encontra-se o quadro completo com todos os temas propostos para os três anos do ensino médio integral em tempo integral.

processe a partir daí. Após a introdução descreve como deve ser realizada a integração na área. À Educação Física é dada a tarefa de oferecer a “Exploração de movimentos e vivências de consciência corporal; apreciação e interpretação do espetáculo Milágrimas⁵³” (IAS/OPA, 2018, p. 5). Na sequência, são mencionadas todas as habilidades da matriz de competências do século 21- abertura para o novo, criatividade e comunicação - e do ENEM a serem desenvolvidas; para a Educação Física:

Habilidade 9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

Habilidade 10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades sinestésicas.

Habilidade 11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos. (IAS/OPA, 2018, p.23)

Logo depois das expectativas de aprendizagem serem colocadas em pauta, apresenta-se, de forma geral, o tema central proposto. Para este bimestre, como foi adiantado, a dança foi escolhida como tema e sua abordagem a partir das obras do coreógrafo Ivaldo Bertazzo. A partir daí vem orientações para o professor desenvolver as aulas de acordo com o planejamento que não foi realizado por ele e sim pelo Instituto Ayrton Senna. Esse planejamento se resume no seguinte quadro:

⁵³É um espetáculo de coreografia desenvolvido por Ivaldo Bertazzo. O espetáculo mescla referências musicais e da dança do Brasil e da África para celebrar a pujança da cultura dos dois países. É um dos temas centrais propostos para o 1º ano 3º bimestre.

Mapa de atividades 1º ano 3º bimestre

	Nome	Resumo	Duração prevista	Página
Atividade 1	Laboratório Sensorial Circuito 1 – Tato e Cinestesia	Vivência de laboratório sensorial em parceria com o professor de Arte.	2 aulas	p. 25
Atividade 2	Conhecimento do método Ivaldo Bertazzo de Educação do movimento e do trabalho do autor com jovens no Rio de Janeiro e São Paulo	Pesquisa sobre o método Ivaldo Bertazzo. Leitura de resenhas de livros de Ivaldo Bertazzo. Apreciação do espetáculo <i>Milágrimas</i> . Vivência do método Ivaldo Bertazzo.	8 aulas	p. 26
Atividade 3	Produção de coreografias em grupo	Produção de coreografias.	4 aulas	p. 29

Fonte: IAS/OPA, 2018

4.3 O Trabalho do Professor de Educação Física

O Mapa de atividades do bimestre não sintetiza o que é responsabilidade do professor, nem se apresenta com um planejamento fechado o qual deve ser seguido ao pé da letra. De qualquer maneira o professor de EF se vê determinado por diferentes circunstâncias atreladas ao lugar que a EF ocupa neste novo currículo: por um lado, ele se envolve com as atividades relacionadas a outros componentes que, sem dúvida nenhuma, estão distanciados da especificidade da sua formação, por outro, as OPA's direcionam o trabalho do professor para a realização ou adaptação ao plano, ainda que a prática possa não lhe ser absolutamente fiel, por último, deve-se considerar as diretrizes da própria área de linguagens no desenvolvimento das vivências na EF. Esse conjunto de determinações que atravessa a área de Educação Física desfigura o trabalho pedagógico do professor e a própria Educação Física como componente curricular e área de conhecimento.

Durante nossa inserção na escola acompanhamos a chegada do professor de Educação Física, recém contratado, e conhecemos por voz dele o processo de adaptação à organização do EMITI, às aulas propostas e aos objetivos a serem avaliados.

O Professor chegou depois de várias semanas de vacância da Educação Física para o EMITI e se deparou com uma reforma arquitetônica na escola que obrigou que o ginásio fosse

utilizado para a alocação de salas de aula⁵⁴. Segundo o professor, o processo de adaptação foi difícil pela quantidade de componentes com os quais precisa interagir.

Demorou acho que umas duas semanas para me adaptar assim, porque tem vários projetos que tu atua com os alunos, apesar de não pegar todos eles (os projetos). ACTS só tem 32 horas, e no EMITI tem o Projeto de Intervenção, Projeto de Vida e Estudos Orientados. Porém com 32 horas não consigo trabalhar em todos eles, acabei pegando só Projeto de Intervenção aqui no colégio⁵⁵.

Lembramos que cada professor deve assumir, além do seu componente específico, a coordenação de mais 4 componentes, a saber, projeto de vida, projeto de intervenção, projeto de pesquisa e estudos orientados. No caso do projeto de intervenção a execução é feita em conjunto com mais um professor. Os temas são propostos pelos estudantes a partir do que eles consideram que pode ser feito no bairro ou no interior da escola, e posteriormente os professores escolhem o tema que gostariam de orientar. No caso do projeto de vida, os estudantes escolhem a turma pela relação de aproximação que tem com o docente. Então, o professor de Educação Física da escola pesquisada tem uma carga horária semanal de: 2h/a - por turma - da sua especificidade de formação, 8h/a do macro componente ‘núcleo articulador’, 6h/a de Planejamento coletivo (4h/a Integrado Coletivo; 2h/a da Área).

No que se refere às OPA's elas foram apresentadas logo no início das atividades ao professor na escola. Mencionamos que embora não sendo uma obrigatoriedade e sim orientações para o planejamento, os temas propostos em algum ponto se encontram com as outras disciplinas da área, o que gera a necessidade de manter uma coerência com o proposto pelo IAS. Por outro lado, o planejamento deve ser entregue à coordenação que, posteriormente deve disponibilizá-lo, via e-mail, para a coordenação regional.

Segundo o Professor, as atividades propostas para o 1º ano no 3º bimestre não seriam do agrado dos estudantes, pelo que ele decidiu mudar a proposta mantendo o tema: a dança.

Eu, no caso, decidi não trabalhar atividades especificamente trabalhadas pela OPA, mas sim a temática que ela trabalha. Por exemplo, o proposto para trabalhar no ensino do primeiro ano é dança e lá diz o método a ser trabalhado. Porém eu não me identifiquei muito com o método e decidi trabalhar a dança a partir das minhas experiências e do que eu achava melhor para o ensino médio deles aqui, o atual. (Prof. EF, fragmento de entrevista).

⁵⁴ “Estamos sem professor de Educação Física e não temos acesso ao ginásio”, foi a resposta de um dos professores presentes na primeira reunião PIC (planejamento integrado comum) que frequentamos, logo após ter exposto o objeto desta pesquisa. Naquele momento, segundo a coordenação pedagógica, não havia previsão de contratação de professor de EF. O anterior solicitou licença médica dois dias depois de ter retornado de um atestado médico.

⁵⁵Entrevista Realizada com o Prof. de Educação Física do EMITI em 18 de setembro de 2018, página 2.

O Professor manifestou que os estudantes nessa idade são “quase adultos”, não achariam sentido às atividades de consciência corporal e, somado a isso, que ele não dominava o método Ivaldo Bertazzo, sugerido pelo IAS.

Eu imaginei que se eu pedisse isso para eles, “ah, por favor fiquem descalços” e colocar diferentes tipos de texturas no chão, não seria atrativo para eles. Eles iriam ficar ali andando e iam me perguntar por que estão fazendo isso? Eu ia explicar que é para tu entender um pouco mais o espaço, mas não ia ser atrativo.

As determinações das OPA’s, dando estreita margem para a autonomia do professor, somado aos múltiplos ‘componentes’ e projetos com os quais deve se envolver e as reuniões semanais de compartilhamento de experiências e de avaliação dos rumos do programa, em nosso entender, reduzem o tempo de planejamento dos professores a quase zero e os levam a seguir as propostas de aulas elaboradas pelo IAS. Se nominalmente elas são orientações, no decorrer da prática tendem a se tornar os planos em si.

O trabalho do professor, orientado para a execução de planejamentos “enxutos”⁵⁶ e uma carga horária que o coloca como facilitador de projetos, aliás, distantes de seu campo de formação específica, caracterizam o cotidiano dos professores do EMITI na escola; a confusão com o propósito do programa e a resistência por não assumir o proposto na OPA caracterizam o processo de implementação do EMITI na escola. (separação entre o pensar e o fazer, professor como executor de tarefas e gerente projetos)

Outro elemento importante que influencia o trabalho do professor e que está em consonância com os princípios do EMITI é a avaliação de competências. Entendendo que objetivos, ou como o programa prefere: “expectativas de aprendizagem” estão ligadas com o processo avaliativo, o professor se vê diante da necessidade de criar formas de avaliar o desenvolvimento de competências. O grupo de professores tem como consenso que a avaliação de competências é subjetiva e problemática, pois “como vou avaliar o autoconhecimento?”, disse uma das professoras da escola durante as reuniões do PIC.

Sobre isto, o IAS também parece estar preocupado pelo que destina uma parte da reunião semanal de professores para a formação em competências. Na atividade que se estendeu por mais de 2 horas, os professores realizaram a leitura, discussão e socialização do que se esperava dos estudantes para cada uma das oito macro competências. No meio da socialização, a professora de Matemática fez uma avaliação sobre o espaço de formação

⁵⁶ “OPA, que é o material que vai dar para a gente a temática e até alguns exercícios a se trabalharem no ensino médio, a pesar de serem elas um pouco enxutas, dá temáticas que trabalhar”. Isto o professor de EF respondeu quando perguntado pelos materiais que recebeu na chegada à escola. Ele ainda disse que olhando a OPA, a Educação Física só tem quatro folhas.

ofertado e mediado pelo IAS Ela relatou que teve um exercício que tinha duas possibilidades de resposta. Quando ela questionou à representante do IAS sobre um problema matemático ter duas respostas, foi dito que o importante não era a resposta, mas que o estudante analisara e entendera o problema, e que, como professora, ela não se atentasse unicamente à resposta. Após o relato, ela complementou com uma análise: “O conteúdo decresce, mas, torna-se um pouco mais crítico”.

Querendo perguntar, mas sem poder fazê-lo pela nossa participação quanto ouvintes, uma outra professora tomou nossas palavras e respondeu: “Mas como criticar sem conhecimento? Só posso fazer uma crítica se conheço muito bem aquilo que crítico”. Rostos de desgosto, de preocupação de confusão predominaram durante o restante da reunião.

Com planos de aula construídos por terceiros, com outros componentes que mediar, com a problemática de não saber como avaliar competências cognitivas e socioemocionais, como acontece a Educação Física na escola?

4.4 A Educação Física no cotidiano do EMITI

O EMITI encontra-se no segundo ano de funcionamento na escola-campo. As aulas de Educação Física são oferecidas para turmas do 1º e 2º ano no período matutino, em 2h/aula por semana, tendo cada uma a duração de 45 minutos cada h/aula. Durante nossa pesquisa, a escola estava sendo reformada, estavam sendo construídas mais salas de aula e reformadas outras antigas. Por esse motivo, o ginásio era utilizado para alocar turmas em salas tipo *stands*.

Nas primeiras semanas não havia professor de EF, como mencionado anteriormente, durante o horário de Educação Física os estudantes que iam à escola permaneciam num hall com alguns sofás e uma mesa de tênis de mesa que está ao lado do refeitório e se localiza em frente à sala da direção e da coordenação pedagógica. Com a contratação do professor, acompanhamos 3 semanas de aulas. O tema dança foi desenvolvido em um mês, por ser o prazo para encerrar o bimestre. Na primeira semana foi trabalhada a expressão corporal, na segunda o ritmo e na terceira foi aula ‘livre’; na quarta estava previsto realizar uma apresentação em grupos de estilos de dança pesquisados de interesse próprio dos estudantes.

A aula de ‘expressão corporal’ foi desenvolvida através de um jogo de tabuleiro que pede para representar objetos, profissões ou ações com o objetivo de serem compreendidas pelo resto de jogadores. Aconteceu enquanto outras turmas estavam no hall descansando ou jogando tênis de mesa.

Um dia de chuva e frio em Florianópolis. A aula aconteceu no espaço de descanso e refeitório. Os jovens estavam sentados nas mesas realizando uma atividade grupal ('imagina-ção'). O professor se aproxima e me diz que está trabalhando Expressão corporal. Os jovens são participativos e realizam o proposto. As meninas tentam que os colegas adivinhem. Os meninos atrás delas se movimentando representando o que seria uma placa na rua. O professor controla o tempo do jogo. (Diário de Campo, 03, setembro de 2018, p.11)

A turma do 1º ano estava composta por 26 estudantes, aproximadamente. A turma do 2º ano por 8 estudantes. O 1º ano jogou quase 60 minutos, assim que acabou o interesse e os jovens começaram a falar o que representavam, o professor deu o jogo por concluído e os dispensou. Com o 2º ano o jogo durou 30 minutos, também foram dispensados.

A segunda semana foi semelhante. Desta vez na praia, que fica atravessando a rua. O ritmo com uma brincadeira de palmas e números e algumas rodadas de 'escravos de jô' – com elementos, sentados no chão, até estar abraçados em roda pulando. 30 minutos passaram. O primeiro ano escolheu jogar 'imagina-ção' no tempo restante de aula. O segundo ano jogou vôlei.

Uma vez inseridos na atividade, parecia que queriam descobrir o sentido dela. Mas acabou. E os jovens ficaram esperando por alguns segundos sem desfazer a roda. O Professor se cala. Tentou propor a realização de mais uma atividade, porém se desculpou de imediato, com o argumento de que precisa de galhos ou paus para eles pularem.

Ato seguido 5 dos 8 sentam e pegam os celulares, ou ficam conversando, olhando para o mar. Os 3 que jogam vôlei do jeito que podem, sobretudo uma jovem, que desde o pátio da escola ia celebrando a oportunidade de jogar vôlei, e assumiu a bola como sua responsabilidade a carregar. Pouco a pouco a motivação cai. Sai uma colega. Fica o Prof. e a Clara. O prof. diz: "quer parar Clara?" Ela responde: "não".

Clara quer continuar a aprender. O professor depois de uns minutos tenta de novo: "Cansaste de novo?" Clara responde: "Não" – Mais alguns toques e Clara entende: "Quer parar professor?" O Prof.: "Não, mas se eu morrer chama o SAMU" (Diário de Campo, 10, setembro de 2018, p.13)

Poderíamos perguntar: como as vivências propostas pelo IAS, de caráter supérfluo, efêmeras e fugazes, podem dar resposta ao desejo de apreender manifesto pela Clara? Como as práticas propostas, sem reflexão sobre as relações e significados intrínsecos a ela, sem reflexão lógica nem histórica sobre sua gênese e desenvolvimento, e ainda menos sem a construção de um possível sentido com a prática social dos estudantes podem contribuir para a incorporação de novos conhecimentos por parte dos estudantes? Assim como a Educação Física é secundarizada pela proposta curricular, os conteúdos da Educação Física são

secundarizados perante as competências e são utilizados como um meio para o desenvolvimento de competências.

Sobre isto o professor nos dá algumas pistas. Quando perguntado sobre como avaliar as competências e qual a competência que, em sua opinião, tem sido desenvolvida pelos jovens, ele nos responde:

Aqui na escola quando a gente está dois dias por semana todo tempo conversando com eles, conversa com eles no corredor, conversa com outros professores, a gente acaba percebendo esse tipo de participação, esse tipo de envolvimento do aluno na aula e a partir disso a gente avalia as competências que foram trabalhadas no planejamento, que contêm no planejamento [...]

A competência que eles mais adquiriram, sem dúvida, nesse primeiro momento com eles, nessa primeira semana, foi a abertura para o novo [...] eles querem muito esporte, esporte, esporte. Esse tipo de aula que o professor ensina futebol e vôlei. [...] quando chego com uma temática de expressão corporal e todo mundo participa, todo mundo gosta, todo mundo elogia, a gente observa que a competência de... que estão valorizando mais na escola ... abertura para o novo [...]

Percebemos como o interesse do professor se desloca do tema da expressão corporal e dança propostos por ele, dirigindo seu olhar aos comportamentos dos jovens na tentativa de identificar o desenvolvimento de competências. Como mencionamos anteriormente, os temas das OPA's tem caráter de vivências que não permitem a apropriação do complexo de relações de um conteúdo de ensino.

No cotidiano da escola, a Educação Física encontra-se, como vimos, prejudicada por três frentes, a saber, a inexistente relação entre a proposta do IAS e o conhecimento prévio do professor, o que obriga o professor a adaptar seus conhecimentos à OPA, esvaziando ainda mais os conteúdos; os outros componentes com os quais o professor de Educação Física deve interagir e trabalhar de forma integrada lhe determinam um planejamento extra e; a tematização dos conteúdos da Educação Física de forma pragmática, presentista, flexível e ao serviço do desenvolvimento de competências. Além disso, existe uma inconsistência entre algumas das atividades sugeridas pelo IAS, nas que se precisa de ferramentas de busca na internet por exemplo, e as reais condições da escola, a qual, até a nossa presença, não contava com serviço de *wifi*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma do ensino médio instituída pela lei 13.415 e consolidada, em Santa Catarina, com a parceria do Instituto Ayrton Senna é a concretização no programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral como a consolidação de um projeto educacional que vinha sendo impulsionado nos países na periferia do capitalismo desde os anos 1990 pelas organizações multilaterais.

Este programa de Gestão Escolar, além de ressignificar os propósitos da formação escolar, apresenta orientações para a construção de um novo perfil docente e um novo perfil de juventude. O programa apresenta uma proposta curricular que se caracteriza por estreitar a relação entre a educação escolar e as demandas do regime de acumulação flexível.

Na concepção educacional da aprendizagem flexível, o professor vê fragmentado seu trabalho docente, assim como o pensar e o fazer pedagógico. A ele é demandado o desenvolvimento de atitudes que o ajudem a dar soluções apropriadas (SHIROMA, 2003) aos problemas cotidianos, ser um facilitador de vivências.

Para a juventude, a diretriz de desenvolver competências cognitivas e socioemocionais estrutura o perfil da força de trabalho requerida pelo capital, ou seja, empreendedores que consigam realizar seus supostos “projetos de vida” e – principalmente – os do capital. Jovens com capacidades de trabalho flexíveis, polivalentes, ajustáveis e formados ideologicamente para serem resilientes, apesar das incertezas do mundo contemporâneo. (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2012 E SHIROMA; COAN, 2012).

À escola resta o papel de assumir a tarefa de produção e reprodução da estrutura de valores que permitam a reprodução das relações de produção reificadas sob o capitalismo, pois estas não se perpetuam automaticamente, e de contribuir para formar jovens com uma determinada visão de mundo (responsáveis pelos seus próprios fracassos e sucessos), consolidando a ‘transcendência positiva da alienação’ (MÉSAZÁROS, 2006). Essa visão de mundo está fundamentada na ideia de que o jovem é potencial capitalista, em essência, um maximizador de rendimentos e, como indivíduo, a unidade fundamental da sociedade.

Nesse projeto educacional construído a partir do ideário neoliberal, os professores ganham destaque e se constituem como peça-chave para garantir que esse projeto formativo seja exitoso, mas para isso perdem o controle do seu trabalho, configurando um processo contínuo de desintelectualização docente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015). No EMITI, os espaços de reunião e de planejamento contribuem para o alinhamento dos professores à lógica mercantil de formação de competências e no espaço pedagógico são executores do

trabalho intelectual realizado pelos formuladores do Instituto Ayrton Senna. O trabalho do professor se confronta com a ruptura do ofício de ser professor, tendo que executar ações que ele não planejou. As “metodologias integradoras” o direcionam para se tornar mais um referente nas situações cotidianas, reconvertendo os docentes em “gerentes de componentes” que não se relacionam com a especificidade da sua formação

A tendência e necessidade do capital à subsunção do trabalho docente aos seus interesses se evidenciam pelas tentativas de formulação dos cursos de formação de professores, como destaca Shiroma (2003), concretizadas na divisão entre licenciatura e bacharel nos primeiros anos da década de 2000 e atualmente pela tentativa de alinhamento com as competências cognitivas e socioemocionais colocadas na proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores⁵⁷.

Por outro lado, destacamos que o processo de desintelectualização docente visto na proposta do EMITI não só utiliza os professores de uma forma mais “eficaz”, atribuindo-lhes mais tarefas e projetos a gerenciar, senão que os proletariza. Segundo Shiroma, a proletarização resulta de certas tendências da organização do trabalho no processo de trabalho no capitalismo: a crescente divisão do trabalho entre planejamento e execução; a desqualificação aumentando o volume de trabalho e diminuindo a quantidade de habilidades exigidas; a progressiva burocratização (SHIROMA, 2003).

O trabalho do professor no EMITI se desfigura, e com ele a atividade de ensino. A ele resta, por obrigação ou como resposta à grande quantidade de tarefas que ele passa a assumir, a oferta de vivências e práticas que não contribuem para a formação humana ampla, crítica, criativa, das capacidades humanas genéricas dos jovens. Para o trabalho docente, enxergamos uma tendência à fragilização da categoria pela precarização dos trabalhos e a possibilidade de aumentar o número de “aptos” a darem aula, isto pela abertura de ingresso, na escola, de profissionais sem habilitação para o magistério, como por exemplo, pessoas com notório saber, e pelos OPA’s que permitem que mesmo sem o domínio do conteúdo as atividades previstas sejam realizadas por distintos professores.

Nos moldes do EMITI o conhecimento elaborado não tem lugar, já que a oferta de vivências e a escolha dos estudantes a partir das suas próprias experiências perpetuam a desigualdade, e ainda responsabilizam os jovens pelos rumos que suas vidas possam tomar,

⁵⁷ Em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação, naquele momento, Rossieli Soares da Silva, juntamente com o anúncio da homologação da BNCC do Ensino Médio, fez entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a Base Nacional Comum de Formação de Professores em sua primeira versão. O texto define dez competências gerais e aponta que a formação inicial e continuada deve ser baseada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento

desencadeando em práxis reiterativa. Na concepção da aprendizagem flexível materializada no EMITI um processo de aprendizagem sistemático e metodologicamente sustentado é impossível.

Um processo de apropriação do conhecimento sistemático que permita o confronto do pensamento com a materialidade, na concepção de aprendizagem flexível, é impensável pelo fundamento multiculturalista segundo o qual, “construindo-se as explicações pelo confronto de discursos mediados pela cultura, [...] o pensamento debruça-se sobre as práticas não sistematizadas, [...] sempre a partir delas mesmas” (KUENZER, 2017, p. 349). Assim o conhecimento configura-se, como já o tratamos, em vivências pragmáticas e presentistas caracterizadas pela impossibilidade de realizar relações entre o singular, o particular e a totalidade.

A aprendizagem flexível flexibiliza o acesso ao gênero humano, normatiza a alienação e perpetua a desigualdade histórica, e ainda, com ironia, reivindica o direito dos jovens de “fazerem suas próprias escolhas” e construir seus projetos de vida de acordo com seus desejos. Ainda esta concepção defende a relação mítica entre educação e economia, e leva para dentro da escola a apologia das relações capitalistas de produção (FRIGOTTO, 2010), um indivíduo *livre e concorrencial* capaz de vender sua mercadoria, força de trabalho, em qualquer situação de incerteza.

Iniciamos o processo de investigação assumindo a hipótese de que a configuração da EF no currículo do novo Ensino Médio, como campo de estudos e práticas, deslocava a disciplina a um lugar secundário em relação a outras disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa, e também que a mudança em relação ao *status* de componente curricular obrigatório repercutiria no esvaziamento do seu conhecimento específico.

Pelo que foi exposto ao longo deste estudo, a Educação Física encontra-se inserida em uma proposta curricular que a subordina, tanto quanto subordina a escola, às determinações das relações sociais de produção, outorgando-lhes a tarefa de desenvolver diversas competências. A Educação Física, após a lei 13.415, no marco do programa piloto Ensino Médio Integral em Tempo Integral, se desfigura em comparação com as proposições, disputas, avanços e mudanças legislativas historicamente registradas na área, e pelo processo de inserção e obrigatoriedade da EF como componente curricular na LDB de 1996. Primeiro, porque deixa de ser obrigatória nos três anos do Ensino Médio; segundo, porque não é mais uma disciplina que objetiva desenvolver conteúdos específicos para que os estudantes se

apropriem da cultura corporal. Agora, os conteúdos propostos – vivências e práticas – são um meio para o desenvolvimento de competências.

As competências são o fulcro do processo de aprendizagem, as atividades corporais cumprem um papel de veículo para o desenvolvimento das competências do século 21, esvaziando a Educação Física daquilo que constitui sua especificidade. Por outro lado, seus conteúdos são adaptados para um conhecimento que se diz ‘integrado’ com o cognitivo e emocional, mas que esconde a integração concreta com a lógica do mercado.

À Educação Física se lhe atribui a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e socioemocionais como “expectativas de aprendizagem”, que em nosso entender, tornam os jovens menos capazes de agir no mundo com criticidade e autodeterminação e mais “capazes” de se adaptar, sem questionamentos, a qualquer situação de exploração. A Educação Física como componente do EMITI, ao ser um meio para o desenvolvimento de competências adquire uma configuração ligada à solução de problemas cotidianos e à vivência de atividades corporais supérfluas que relativizam o constructo da cultura corporal como síntese da atividade humana que obedece às necessidades concretas de determinado momento histórico, para dar passo a uma abordagem a-histórica, acrítica, fragmentada, fugaz e superficial.

Dentro da área das linguagens a Educação Física é determinada pelas diretrizes propostas para a área e pela incapacidade de justificar-se no currículo a partir de um conhecimento sólido e significativo, como também de conquistar de tempos e espaços pedagógicos dentro da escola. Estando a Educação Física no interior da área de linguagens e suas tecnologias, fundamentada na base pragmática da concepção da aprendizagem flexível, ressurgem a discussão do objeto de estudo e da sua legitimidade. Mas a proposta do EMITI retira da Educação Física o compromisso com uma práxis transformadora que adicione conhecimentos novos ao sistema de conceitos do estudante, conceitos e conhecimentos próprios da Educação Física. A legitimidade está em questão não unicamente pela secundarização frente a outros componentes, se não pela sua pulverização em ‘vivências e práticas’.

Se Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) se preocupavam com uma possível tecnicização da abordagem, recuperando os moldes tidos na década de 1970, a nossa preocupação transita pela forma difusa e supérflua com a qual os conteúdos da Educação Física são apresentados, realidade que abre a porta para um discurso que defenda a possibilidade de vivenciar atividades corporais fora da escola.

Kuenzer (2017, p. 339), embora apontando para a educação formal como um todo, menciona que: estamos frente a uma proposta que se sustenta na ideia de que “se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada [...]”. Pensamos que esta reflexão cabe também para a Educação Física. Um componente que oferece um ‘show’ de vivências corporais não se concretiza como importante na formação escolar do estudante, portanto, a médio prazo, parece prescindível. Esta realidade recoloca a questão de legalidade e legitimidade, e no EMITI parece que a Educação física não goza de nenhuma das condições, nem legal, nem legítima.

O que não é prescindível para a Educação Física dentro do EMITI, seja seguindo o planejamento elaborado pelo Instituto Ayrton Senna ou não, é contribuir para a formação de competências. Disto não temos dúvidas. É este o papel na formação dos jovens que a Educação Física assume dentro do projeto educacional do empresariado brasileiro para o século 21.

O programa EMITI se justificou e se implementou com o objetivo de “superar a cisão entre os conteúdos escolares e a vida do aluno”. Como constatado durante nossa pesquisa, essa aproximação entre conteúdos escolares e a vida do aluno, não se realiza pela instrumentalização dos estudantes para a compreensão das relações diversas que atravessam sua própria vida e possam intervir na transformação da realidade através do conhecimento científico feito conhecimento escolar. Pelo contrário a “superação” se dá pela inserção de processos de aprendizagem desregulamentados - homólogos das relações de trabalho, no cotidiano da escola.

As constatações abordadas ao longo deste trabalho, nos permitem evidenciar que a projeto educacional empresarial consolidado no EMITI, não se propõe transmitir conhecimentos novos ao sistema de conceitos empíricos dos estudantes, se trata de que os conceitos empíricos e as vivências supérfluas se insiram dentro da formação escolar, desfigurando a própria escola, o trabalho do professor e a Educação Física.

O projeto educacional empresarial veiculado pelo programa de gestão Ensino Médio Integral, se contrapõe a um projeto que vise a emancipação dos trabalhadores das determinações do sistema de produção capitalista. Para o coletivo dos trabalhadores, a tendência do esvaziamento da escola do conhecimento científico produzido pela humanidade e a concomitante e conseqüente desintelectualização dos professores coloca novos desafios à

luta por um projeto educacional que tenha como meta a superação de qualquer forma de exploração e alienação.

Consideramos, por fim, que um projeto educacional deve estar amparado em um projeto societário, no qual a “autonomia” não signifique individualidade concorrencial como primazia, e sim autodeterminação do conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras sobre o conhecimento, sobre os meios de produção da vida e sobre a própria vida. Que as capacidades não sejam consideradas um conjunto de “competências” relacionadas à incerteza natural do desemprego estrutural, como o assumem os ideólogos burgueses, e sim às capacidades genéricas humanas que potenciem o trabalho criativo dos sujeitos e socializem a ampla produção humana. Que os docentes não sejam reduzidos a facilitadores de vivências, gestores de aulas, gestores de grupos, executores de planos de aula, e sim que apresentem o mundo e seu complexo de relações de relações às novas gerações, de forma crítica e com consciência histórica de classe. Em última instância que a Escola, o trabalho do professor e a Educação Física se configurem tendo o objetivo transversal uma transformação qualitativa, uma educação para além do capital.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. **Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro**. Motrivivência, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 38-52, set. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL/MEC. Resolução, C. N. E. "CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012." *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Janeiro de 2012.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 15 de novembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Exposição de Motivos - Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Dezembro de 2018, 600p

BRACHT, V. **Educação física e Aprendizagem social**. 2. Ed. Por Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. A constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Cadernos CEDES**: Campinas, vol.19 n.48, p. 69-88 ago. 1999

BRACHT. V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In CAPARRÓZ, F.E (org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**, vol. 1, Proteoria: Vitória, 2001

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis, vol. 29, no 52, p. 19-37. 2017.

COAN, Marival; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o empreendedorismo: forjando um jovem de novo tipo? In: SILVA, Marileia Maria da; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa Maria. (Org.). **Jovens, Trabalho e Educação – A Conexão Subalterna de Formação para o Capital**. 1ed.Campinas (SP): Mercado das Letras, v. 1, p. 245-276. 2012

DUARTE, Newton. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DENEULT, Alain. DIRETORES DA FRANCE TÉLÉCOM DIANTE DA JUSTIÇA: Quando a gestão corporativa se torna letal. **Le Monde Diplomatique**. Brasil. 5 nov. 2018. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/quando-a-gestao-corporativa-se-torna-letal/>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990: SUBORDINAÇÃO ATIVA E CONSENTIDA À LÓGICA DO MERCADO. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p.93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA Maria, RAMOS Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**. Fluminense, Rj, v3 n3.: 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 263 p.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.

IAS. Instituto Ayrton Senna. Cadernos de Sistematização n° 2 Princípios de Educação Integral: **Programa Ensino Médio em Tempo Integral**. 2018a

IAS. Instituto Ayrton Senna. Cadernos de Sistematização n° 3 Metodologias Integradoras: **Programa Ensino Médio em Tempo Integral**. 2018b

IAS. Instituto Ayrton Senna. Cadernos de Sistematização n° 5 Núcleo Articulador: **Programa Ensino Médio em Tempo Integral**. 2018c

IAS. Instituto Ayrton Senna. Cadernos de Sistematização n° 6 Linguagens: **Programa Ensino Médio em Tempo Integral**. 2018d

IAS. Instituto Ayrton Senna. Cadernos para realização do acompanhamento e formação continuada em serviço das equipes escolares: **Programa Ensino Médio em Tempo Integral**. 2018e

IAS. Instituto Ayrton Senna. Cadernos de Sistematização n° 11 Gestão do Núcleo Articulador: **Programa Ensino Médio em Tempo Integral**. 2018f

IAS. Instituto Ayrton Senna. Cadernos de Sistematização n° 12 Caderno de apoio à gestão pedagógica: **Programa Ensino Médio em Tempo Integral**. 2018g

IAS/OPA. Instituto Ayrton Senna. Caderno de Orientação para Planos de Aulas (OPA's), 1° 3°bimestre: **Programa Ensino Médio em Tempo Integral**. 2018

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Desigualdade e pobreza: lições de Sen. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15, no 42, p. 113-122. 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho E Escola: A Flexibilização Do Ensino Médio No Contexto Do Regime De Acumulação Flexível. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, junho 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302017000200331&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 mar. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>.

LIMA, Lígia Cristina Poffo. **Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI**. 2018. 62 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MACHADO, João Guilherme Rocha; PAMPLONA, João Batista. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. **Revista Economia e Sociedade**, vol. 32, p. 1-32. 2008.

MARX, Karl. **O Capital Crítica da Economia Política**. São Paulo: Brasil Cultural, 1984. 1 v de 2. Apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.

MÉSZÁROS, István. A alienação e a crise da educação. Em: A teoria da alienação em Marx. Boitempo Editorial, 2006. Cap. 10

MOTRIVIVÊNCIA: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer. Labomídia: Ufsc, v. 29, n. 52, 2017.

MOURA, Guilherme Lima; ANDRADE, Lourdes Magalhães C. de O. O "paradoxo" e a "galinha": o controle organizacional e as comunidades de prática. **Rev. Organizações & Sociedade**. vol. 13, no 36, p. 27-43. 2006

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Teses Doutoral. Universidade de São Paulo. 2014, cap. 1.

NOGARA JUNIOR, G. O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo? Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. 140 p.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/Rio de Janeiro: Autores Associados/PROSUL, 2003

PESSOA, Felipe de Marco. **A educação física na construção da base nacional comum curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Cap. 3.

RETRATOS DA ESCOLA. [s.i.]: Cnte., v. 11, n. 20, 2017

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. **Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo**. Jovens,

Trabalho e Educação: a conexão subordinada de formação para o capital, 2012, vol. 1, p. 15-70.

SHIROMA, Eneida. Política de aprimoramento: profissionalização ou desintelectualização do professor. **Revista do mestrado em educação**. V. 9, n. 17. P. 64-83 Campo Grande, MS: 2003.

SHIROMA, Eneida e EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015

SILVA, Monica Ribeiro da., JAKIMIU, Vanessa. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. Em: **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação. 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da., JAKIMIU, Vanessa **Reformas educacionais e cultura escolar: a apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas**. *Cadernos de Educação*, no 32, 2009

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p.11-17, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 04 de maio 2018.

SOUZA, Maristela da silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, set. 2017.

LYRA, Rubens Pinto; SPINELLI, José Antonio. Capitalismo de acumulação flexível e as categorias gramscianas. **Revista Cronos**, vol. 8, no 2. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: ATLAS, 1987.

ANEXO – Plano de curso das aulas de Educação Física Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

1º ANO		
1º BIMESTRE		
Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
A ESFERA JORNALÍSTICA EM PAUTA	REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA INVESTIGAR E VIVENCIAR PRÁTICAS ESPORTIVAS COLETIVAS COM BOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências anteriores dos alunos e das representações que vivenciaram nas aulas de Educação Física, por meio de rodas de conversa e da resposta a um questionário de atitudes em relação às aulas do componente. Análise de imagens de práticas corporais em diferentes momentos históricos da Educação Física, cruzando-as com suas experiências e representações. • Busca de informações, planejamento e vivência de 4 práticas esportivas de interesse dos alunos, 2 práticas conhecidas e 2 práticas pouco conhecidas. Oficinas e ampliação de conceitos sobre as práticas esportivas selecionadas. Discussão do estatuto do torcedor e produção de relatório de pesquisa sobre uma modalidade esportiva coletiva vivenciada no bimestre.
2º BIMESTRE		
Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos

**OLHARES SOBRE
A CIDADE:
A CRÍTICA SOCIAL
E DO COTIDIANO
EM FOCO**

**LAZER NA CIDADE: CULTURA
CORPORAL E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

- Troca de experiências entre os alunos e levantamento das atividades de lazer.
- Vivência de “simulações” do stress corporal vivenciado na cidade: ônibus lotado, horas no trânsito, poluição do ar, excesso de barulho, calor; visita a espaços de lazer do bairro; vivência na escola de atividades de lazer possíveis na cidade.
- Organização de jogos nos intervalos das aulas.
- Elaboração de uma carta ao gestor de um espaço de lazer, subsecretário ou Secretário de Esporte e Lazer da cidade com propostas para políticas públicas de bem-estar corporal, esporte e lazer na cidade.

3º BIMESTRE

Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
A DANÇA COMO EXPRESSÃO, MOVIMENTO, ARTE E MANIFESTAÇÃO CULTURAL	<p>LABORATÓRIO SENSORIAL CIRCUITO 1 – TATO E CINESTESIA</p> <p>CONHECIMENTO DO MÉTODO IVALDO BERTAZZO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO E DO TRABALHO DO AUTOR COM JOVENS</p> <p>PRODUÇÃO DE COREOGRAFIAS EM GRUPO</p>	<ul style="list-style-type: none">• Vivência de laboratório sensorial em parceria com o professor de Arte.• Pesquisa sobre o método Ivaldo Bertazzo; leitura de resenhas de livros de Ivaldo Bertazzo; apreciação do espetáculo Milágrimas; vivência do método Ivaldo Bertazzo.• Produção de coreografias.

4º BIMESTRE

Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
PADRÕES DE BELEZA E SAÚDE – PUBLICIDADE E CONSUMO EM DISCUSSÃO	PRÁTICAS DE ATIVIDADES FÍSICAS, SAÚDE E PADRÕES DE BELEZA EM DISCUSSÃO	<ul style="list-style-type: none">• Levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o conceito de beleza corporal e suas relações com a ginástica de academia.• Análise de dados levantados junto à comunidade escolar relativos a práticas de atividades físicas e ao que pensam os entrevistados das relações entre exercício físico, saúde e beleza; reflexão sobre a autoimagem.• Identificar propagandas que associam a beleza corporal à venda de produtos e perceber os perigos da utilização de dietas e suplementos alimentares visando a atingir padrões de beleza; conhecer uma modalidade de ginástica de academia que visa à consciência corporal e à utilização de movimentos globais.• Visita a espaços de lazer; pesquisa sobre campanhas pró-atividade física; sistematização das relações entre saúde e atividade física; produção de campanha publicitária pró-atividade física dirigida à comunidade escolar.

2º ANO**1º BIMESTRE**

Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
ESCOLHENDO E APRECIANDO PRODUÇÕES CULTURAIS	ORIGENS E MODALIDADES DO FUTEBOL NO BRASIL	<ul style="list-style-type: none">• Pesquisa e apresentação oral sobre as diferentes modalidades do futebol.• Conhecimento e experimentação das diferentes modalidades de futebol; vivência e criação de jogos inspirados no futebol a partir de valores de inclusão e cooperação.

2º BIMESTRE

Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
QUEBRANDO A QUARTA PAREDE: EM BUSCA DE UMA POSTURA ATIVA E CRÍTICA DE LEITORES E ESPECTADORES	PROPOSTA INTEGRADA ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA - JOGOS TEATRAIS DE AUGUSTO BOAL DANÇA BREAK, CULTURA DOS JOVENS DA PERIFERIA	<ul style="list-style-type: none">• Vivência de jogos teatrais propostos por Augusto Boal (de aquecimento físico e de integração do elenco), desenvolvida de forma integrada com o componente Arte.• Pesquisa e discussão das origens e significados culturais do Break; vivência de passos básicos da dança. Produção de coreografias em grupo.

3º BIMESTRE

Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
TECNOLOGIAS, LINGUAGENS E SENTIDOS: PROBLEMATIZAÇÃO E APRECIÇÃO DE PRODUÇÕES DA ARTE, DA CULTURA DO CORPO, DA MÚSICA E DA LITERATURA	TECNOLOGIAS E CULTURA CORPORAL	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da proposta do bimestre, temas de pesquisa e divisão dos times de trabalho; desenvolvimento dos temas: Postura e tecnologias digitais, Evolução tecnológica nos esportes, Tecnologia e mobilidade de pessoas portadoras de deficiência, Jogos eletrônicos.

4º BIMESTRE

Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
O COTIDIANO EM EVIDÊNCIA NA PRODUÇÃO DE ESQUETES EM VÍDEOS	TREINAMENTO E AVALIAÇÃO FÍSICA	<ul style="list-style-type: none">Vivência de métodos de treinamento físico em esportes de preferência dos alunos; vivência de métodos de avaliação física; debate sobre as relações entre alimentação e atividade física.

3º ANO

1º BIMESTRE

Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
AS REPRESENTAÇÕES SOBRE SER BRASILEIRO EM DIFERENTES CONTEXTOS	MATRIZES DO ESPORTE NO BRASIL - A INFLUÊNCIA DE DIFERENTES MATRIZES CULTURAIS (INDÍGENA, EUROPEIA E AFRICANA) NA FORMAÇÃO DA CULTURA CORPORAL BRASILEIRA E O PROCESSO DE ESPORTIVIZAÇÃO DESSAS MANIFESTAÇÕES	<ul style="list-style-type: none">Levantamento de dados sobre as matrizes que influenciaram a formação da cultura corporal brasileira.Experimentação dos códigos gestuais das práticas selecionadas, discutindo suas origens e modificações ao longo do processo de esportivização.

2º BIMESTRE

Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
O CORPO, A PALAVRA, A FOTOGRAFIA: PROBLEMATIZAÇÃO DE ASPECTOS DE NOSSO PROCESSO DE FORMAÇÃO CULTURAL E SUAS RELAÇÕES COM O PRESENTE	LUTAS: ÉTICA, ESTÉTICA E DIVERSIDADE EM QUESTÃO	<ul style="list-style-type: none">Apresentação da proposta do bimestre, mobilização de conhecimentos prévios e sensibilização para a produção do ensaio fotográfico sobre a temática do bimestre.Compreensão dos sistemas de luta por meio da vivência e registro fotográfico de jogos de lutas.Oficina e registro fotográfico de Capoeira.

3º BIMESTRE

Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA MODA, NO ESPORTE, NA LITERATURA, NA MÚSICA	QUESTÕES DE GÊNERO NO ESPORTE	<ul style="list-style-type: none">Gênero e Esporte: questões expressas no cotidiano dos alunos e na biografia de atletas de alto rendimento; adaptação de jogos esportivos para participação igualitária de meninos e meninas.Rugby olímpico; estudo de esporte e das questões de gênero presentes na modalidade.

4º BIMESTRE

Foco ou discussões da área	Foco ou discussões do componente	Conteúdos
APRENDIZAGENS E SENTIDOS - CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS DISCENTES NO YEARBOOK DA TURMA	COMO NOSSAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA CONTRIBUEM PARA ADOTARMOS UM ESTILO DE VIDA ATIVO?	<ul style="list-style-type: none">Apresentação da proposta de trabalho do bimestre; levantamento de memórias das aulas de Educação Física; produzir registros das aulas de Educação Física para a composição do yearbook da turma e de cada aluno; redigir um plano de prática de atividade física para o conduzirem com autonomia, após a conclusão de Ensino Médio.Retomar com os alunos os benefícios da atividade física regular para a saúde e o bem-estar. Construir um roteiro de plano de prática de atividade física autônoma.Resgate de atividades vivenciadas nas aulas de Educação Física com produção de fotografias, entrevistas e registros para o yearbook.