



CIÊNCIAS HUMANAS

Legitimação da Educação Física no IFSul: uma possibilidade através de práticas que desenvolvam a autonomia do/a educando/a

*Legitimation of Physical Education at IFSul: a possibility through
practices which develop student's autonomy*

Fabiana Celente Montiel¹, Gabriela Diel de Arruda²,
Mariângela da Rosa Afonso³

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos/as professores/as de Educação Física (EF) do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), no sentido de evidenciar elementos que promovem o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a. Foram realizadas, em média, sete observações das práticas pedagógicas de quatro professores/as efetivos/as de EF do IFSul, durante o primeiro semestre de 2019, tendo como suporte um instrumento de observação. Na análise de dados, aproximamo-nos dos princípios da Análise Textual Discursiva, tendo como suporte o programa NVivo 12, que auxiliou na sistematização dos resultados. As categorias evidenciaram que práticas, as quais trabalham com esses elementos, estão favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as. O estudo possibilitou demonstrar de que forma a EF, como componente curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFSul, pode contribuir para uma formação humana, sendo esse um fator importante para a sua legitimação nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Ensino médio; prática pedagógica; formação integral.

ABSTRACT

The study aimed to analyze the pedagogical practices of Physical Education (PE) teachers at the Federal Institute Sul-rio-grandense (IFSul), to highlight elements that promote the development of the learner's autonomy. An average of seven observations of the pedagogical practices of four permanent PE teachers from IFSul were carried out during the first semester of 2019, supported by an observation instrument. In the data analysis, we approached the principles of Discursive Textual Analysis, supported by the NVivo 12 program, which helped in the systematization of the results. The categories showed that practices which work with these elements promote the development of students' autonomy. The study was able to demonstrate how PE, as a curricular component of the Integrated High School courses at IFSul, can contribute to human formation, which is an important factor for its legitimacy at this level of education.

Keywords: High School; pedagogical practice; full-time education.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul, Câmpus Pelotas – Brasil.
E-mail: montiefabi@msn.com

² E-mail: arrudagabriela96@gmail.com

³ E-mail: mrafonso.ufpel@gmail.com



1. INTRODUÇÃO

A partir da reforma do Ensino Médio (EM) proposta pela Medida Provisória 746/2016, atual Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), ocorreu um crescimento, no campo da Educação Física (EF), da discussão sobre o EM, a última etapa da Educação Básica. Essas discussões promoveram um avanço no número de publicações em eventos e periódicos científicos da área, no sentido de destacar a importância da EF como componente curricular dessa etapa do ensino. (RUFFINO *et al.*, 2014; GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; SOBRINHO; AZEVEDO; STEFANUTO, 2018; MONTIEL *et al.*, 2019).

De acordo com o Art. 22 da LDB (BRASIL, 1996, s.p.), a Educação Básica, tem por objetivo “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Nosella (2011) destaca que o EM proporciona ao indivíduo a possibilidade de alcançar a sua plenitude e maturidade. Para o mesmo autor, essa é a fase em que o/a jovem se produz e se dirige, sendo esse o pressuposto básico para que possa dirigir e produzir a sociedade em que está inserido/a.

No entanto, é possível perceber na literatura que ocorrem anseios por parte de alguns/algumas pesquisadores/as ao ressaltarem a dificuldade existente em legitimar a EF enquanto componente curricular ao mesmo patamar dos demais (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; BOSCATTO; DARIDO, 2017). Segundo Boscatto e Darido (2017), essas inquietações são fruto das necessidades apresentadas em relação à sistematização dos conteúdos presentes na cultura corporal, os quais contribuem, assim como as demais áreas, para a formação dos/as alunos/as.

Desse modo, acreditamos que a EF tem papel relevante na formação integral dos sujeitos e, portanto, não pode perder espaço no EM. (SOBRINHO; AZEVEDO; STEFANUTO, 2018; MONTIEL *et al.*, 2019). Ruffino *et al.* (2014) alertam para a baixa produção a respeito da EF Escolar (EFE), mais especificamente com relação ao EM, nos estudos realizados durante o período de 2001 a 2011. Ainda nesse sentido, autores destacam que são poucos os estudos relacionados à EF nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), campo da nossa investigação. (SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016; METZNER *et al.*, 2017, BOSCATTO; DARIDO, 2017).

Os IF possuem como característica a verticalização do ensino, ou seja, ofertam desde a Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, abrangendo cursos de: (a) formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), que compreende cursos nas modalidades integrada, concomitante e subsequente; e (c) Educação Profissional Tecnológica, de Graduação e de Pós-Graduação (BRASIL, 2012). O Ensino Médio Integrado (EMI), cujos/as professores/as de EF são os sujeitos da presente investigação, é uma modalidade do EPTNM que proporciona a formação técnica profissional integrada à formação geral.

No estado do Rio Grande do Sul (RS) existem três IF, sendo eles: IF Sul-rio-grandense (IFSul), IF Farroupilha e IF do RS. No presente estudo, o foco estará sobre o IFSul, o qual tem uma estrutura de 12 *campi*, 2 *campi* avançados e uma reitoria, sediada em Pelotas/RS. A escolha por esse IF deu-se em função de uma das pesquisadoras ser



professora da Instituição. Dentro desse universo, entre os componentes curriculares da EPTNM na modalidade integrada, a EF tem a sua configuração e distribuição nos currículos dos cursos de EMI de acordo com a característica e interesse de cada *campus*.

A Resolução nº 14, de 16 de novembro de 2009 (IFSUL, 2009), estabelece as cargas horárias mínimas para as diversas áreas que compõem os cursos da Instituição. Para a EF fica estabelecida uma carga horária mínima de 180 horas, as quais fazem parte das 660 horas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT). Ao observar a carga horária mínima destinada aos diferentes componentes curriculares da área de LCT nos cursos de EMI do IFSul, pode-se verificar que à EF são reservados 27,27% do total dessa carga. (IFSUL, 2009).

Do mesmo modo que aos demais componentes curriculares dos cursos de EMI, compete à EF a formação integral do/a aluno/a. Segundo Boscatto e Darido (2017), a EF tem como responsabilidade desenvolver um conjunto de conhecimentos provenientes da cultura corporal, com o dever de colaborar com a formação cidadã dos sujeitos em uma sociedade democrática. Nesse sentido, alguns/algumas autores/as apontam a necessidade de estudos que discutam a EF no EM, colaborando para a consolidação desse componente curricular, apresentando as contribuições no processo de formação humana dos/as alunos/as. (RUFINO *et al.*, 2014; SOUZA FILHO, 2014; GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; MONTIEL *et al.*, 2019).

Contudo, destacamos que a EFE, segundo Souza Filho (2011; 2014), necessita de um respaldo institucional, ou seja, um apoio da gestão escolar. Torna-se igualmente necessária uma maior relação entre as orientações curriculares e a prática pedagógica dos/as docentes, o que pode contribuir, somado a outros fatores, para a legitimação da EF enquanto componente curricular dos diversos cursos de EMI.

Com base nesse panorama, o objetivo deste estudo é analisar as práticas pedagógicas dos/as professores/as de EF do IFSul, no sentido de evidenciar elementos que promovem o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a, colaborando significativamente para a formação de um indivíduo reflexivo, crítico e atuante na sociedade em que está inserido, possibilitando a formação de um/a cidadão/ã.

2. DESENVOLVIMENTO

O presente estudo, que faz parte de uma pesquisa maior em nível de doutorado (MONTIEL, 2019), é de natureza qualitativa, no qual utilizamos o estudo de caso para que fosse possível compreender o objeto de estudo. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso é um importante método nas pesquisas qualitativas, pois possibilita o aprofundamento em relação a um fenômeno. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, sob o número de registro 2757758. Todos/as os/as professores/as aceitaram participar do estudo através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Utilizamos como fundamentação teórica, para sinalizar os indícios que nos levaram a considerar que as práticas estavam desenvolvendo a autonomia dos/as alunos/as, estudos de Paulo Freire, mais especificamente a sua obra “Pedagogia da Autonomia”,

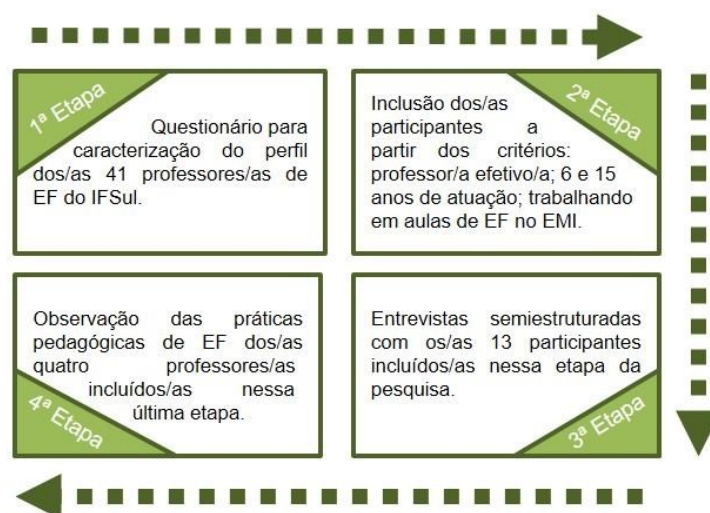


a qual apresenta os saberes necessários à prática educativa, no sentido de uma educação problematizadora. (FREIRE, 1996).

2.1. DECISÕES METODOLÓGICAS

Para que chegássemos aos/as participantes deste estudo, foram seguidas as seguintes etapas metodológicas: 1) envio do questionário, através do Formulário *Google*, para caracterização dos/as 41 professores/as de EF do IFSul; 2) inclusão/exclusão dos/as participantes a partir dos critérios estabelecidos (ser professor/a efetivo/a da Instituição; ter entre seis e 15 anos de atuação no IFSul; estar trabalhando em aulas regulares de EF no EMI, aceitar participar do estudo); 3) entrevistas semiestruturadas com os/as os 13 professores/as que se encaixaram nos critérios estabelecidos; e 4) delimitação dos/as participantes a partir da realização e análise das entrevistas, sendo selecionados/as aqueles/as que em suas falas demonstraram uma prática reflexiva e que sinalizaram uma compreensão de autonomia que ia ao encontro da perspectiva de Paulo Freire. A Figura 1 ilustra essas etapas metodológicas.

Figura 1 – Etapas de definição dos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Após essas etapas, restaram quatro participantes e então demos prosseguimento com as observações das suas práticas pedagógicas, as quais foram realizadas por uma das pesquisadoras, com o consentimento e a autorização prévia dos/as professores/as. As observações foram realizadas no primeiro semestre de 2019, com uma média de sete por professor/a. Os registros foram feitos nos diários de campo da pesquisadora, sendo um para cada participante, tendo como inspiração um documento elaborado a partir do livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica” (FREIRE, 1996), o qual possuía alguns indícios traçados que vão ao encontro de uma prática que desenvolve a autonomia dos/as estudantes em aulas de EF no EMI.

O diário de campo é um instrumento que possibilita o registro, da forma mais completa e precisa possível, das observações realizadas. Conforme destaca Triviños (2008), o/a observador/a não conseguirá uma descrição perfeita do fenômeno, visto



que, outros fatores incidem nessa tarefa, como a teoria que embasa a pesquisa, o momento histórico, os sujeitos e as relações que se estabelecem. Os diários de campos, identificados neste artigo pelas letras A, B, C e D, referem-se aos registros realizados durante as observações das práticas pedagógicas.

Os/as quatro participantes são professores/as que ingressaram na Instituição no seu período de expansão, quando ocorreu a criação de novos *campi* e a ampliação da oferta de cursos em *campi* já existentes⁴. Esses/as docentes já ingressaram na Instituição com o título de mestre, possuem entre sete e nove anos de atuação no IFSul, trabalham em atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como em atividades de gestão em seus *campi*.

Os/as docentes participantes atuam em quatro *campi* diferentes do IFSul, o que não se deu de forma intencional, já que não era um item considerado no critério de inclusão. Porém, destacamos que essa casualidade contribuiu significativamente para a qualidade do estudo, pois foram observadas aulas de diferentes contextos, visto que a estrutura física dos quatro *campi* oferece características bem distintas. Enquanto um *campus* possui um complexo amplo para as aulas de EF (ginásio, duas quadras poliesportivas cobertas, área de atletismo, sala de musculação, espaço com tatames), outro *campus* possui apenas uma sala de EF, a qual foi inicialmente projetada para ser a garagem dos ônibus (dados oriundos do Diário de Campo). No sentido de deixar a pesquisa com um aspecto mais pessoal e também para preservar a identidade dos/as participantes, foram escolhidos nomes fictícios, sem alteração de gênero, sendo eles Manoel, Augusto, Helena e Ian.

Utilizamos como suporte para a análise das observações os princípios metodológicos da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011). De acordo com o autor e a autora, esse tipo de análise possibilita compreender, social e culturalmente, o fenômeno estudado, percebendo-o como um todo, que abrange discursos, os quais são construídos e reconstruídos coletivamente.

Usamos o programa NVivo12 para auxiliar na organização dos dados, apreciação e obtenção de informações a partir das observações realizadas, dado que esse programa facilita a análise e uma tomada de decisão mais adequada em relação aos dados que aparecem de forma não estruturada. (CANALES-LACRUZ; REY-CAO, 2014; SILVA *et al.*, 2014; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018; MENDES; RINALDI, 2019). O programa NVivo, contribuiu efetivamente para a sistematização dos dados e o alcance dos resultados do estudo.

A ATD foi realizada de acordo com as seguintes etapas: 1) leitura e organização dos diários de campo no programa; 2) unitarização do registro das observações, considerada a primeira etapa da ATD, buscando as unidades de significado; 3) organização das categorias iniciais a partir das unidades de significado, com a categorização dos fragmentos, no programa NVivo 12, em nós e subnós; 4) sistematização em nós das categorias finais do estudo, a partir das categorizações

⁴ De acordo com dados do Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (última atualização em 28 de setembro de 2018), entre os anos de 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento, considerado o período de maior expansão da Rede Federal.



iniciais e intermediária; e 5) interpretação e descrição dos resultados a partir das categorias finais.

2.2. RESULTADOS

Através das observações de campo, atingimos três categorias, representadas na Figura 2, as quais serão debatidas respectivamente, e que foram intituladas de: a) alunos/as como agentes ativos/as nos processos de ensino e de aprendizagem; b) comprometimento e o fazer do/a professor/a nos processos de ensino e de aprendizagem; e c) estratégias que colocam o/a aluno/a no centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

Figura 2 – Categorias Emergentes.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

2.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Machado (2017), extraído do Dicionário Paulo Freire, autonomia é uma das categorias centrais da obra de Freire, a qual é fundamental no ato de educar, juntamente com outros princípios destacados ao longo de suas obras. Freire (1996) aborda a autonomia como um princípio pedagógico, a qual, com base em Machado (2017, p.53), "é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades." A autora ainda destaca que autonomia, além de um processo de decisão, é um processo de humanização, o qual é construído historicamente, exigindo reflexão crítica e prática. Para Freire (1996), o desenvolvimento da autonomia é um trabalho do/a professor/a com os/as alunos/as e não só consigo mesmo/a.

A partir das categorias emergentes, pudemos observar-lhes o entrelaçar, posto que alguns elementos estavam presentes em mais de uma categoria. Dessa maneira, não se trata de um processo linear, ou seja, evidenciou-se que uma determinada ação e/ou situação não se esgota nela mesma, senão que interagem entre si, de modo que no transcorrer dos processos de ensino e de aprendizagem vai acontecendo o estímulo e o desenvolvimento da autonomia do/a aluno/a, contribuindo de forma significativa para sua atuação em sociedade e para a transformação social. (FREIRE, 1966).



A primeira categoria que abordaremos será a que intitulamos **alunos/as como agentes ativos/as nos processos de ensino e aprendizagem**. Há que ter presente a importância do seu papel, visto que a autonomia só é possível se forem proporcionadas em sala de aula situações de construção, responsabilidades, comprometimento, exposição de ideias e opiniões, a fim de que, por esse caminho, o conhecimento possa ser construído de forma horizontal.

Freire (1996, p.52) destaca que o/a docente, ao entrar em sala de aula, deve estar aberto/a às diversas indagações dos/as alunos/as, sabendo que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, cabe ao/à professor/a dar espaço e voz para os/as educandos/as, possibilitando que sejam protagonistas de sua educação. Destacamos aqui, uma das observações realizadas na aula de EF do professor Ian, em que fica evidente o quanto os/as alunos/as sentem-se à vontade em expor a sua opinião perante o grupo de colegas:

Uma tarefa foi solicitada aos/às alunos/as: montar para si mesmo/a um exercício físico, considerando o tipo de atividade, frequência, tempo e intensidade. Depois de um tempo (5 minutos) foi questionado quem gostaria de expor para o grupo o que pensou de exercício físico. Os/as alunos/as foram falando a sua escolha e como tinham organizado aquela atividade atendendo ao que havia sido solicitado. (DIÁRIO DE CAMPO D, 9/4/2019, p.3).

Em estudo de Molina, Freire e Miranda (2015) os/as autores/as defendem a necessidade do diálogo entre alunos/as e professor/a e de alunos/as entre si. Os/As autores/as afirmam que encorajar a exposição das opiniões dos/as alunos/as faz com que eles/as reflitam acerca de suas atitudes, prática que contribui para o desenvolvimento de sua autonomia. Para Freire (1996; 2011) o diálogo, as trocas entre professor/a e alunos/as, é fundamental em práticas educativas comprometidas com a transformação social.

Em nossos achados também constatamos o quanto os espaços de construção oportunizados aos/às alunos/as os/as colocam como agentes ativos/as nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse fato é evidenciado a partir da observação de um trecho da prática do/a professor Ian, quando “solicitou que os/as alunos/as pensassem nas maiores dificuldades que tiveram em defender a bola e solicitou que, em duplas, discutissem e propusessem atividades para melhorar essa dificuldade.” (DIÁRIO DE CAMPO D, 25/6/2019, p.9). Através dessa atitude, percebemos o mencionado acima, quando o professor solicita que, formando duplas, os/as alunos/as pensem uma atividade para trabalhar a sua dificuldade e a do/a colega, em relação à defesa/recepção de bola, esse/a aluno/a está sendo um/a agente ativo/a.

Esse achado coincide com Albuquerque e Beltran-Pedrerros (2012), pois acreditam que para a construção da autonomia dos/as alunos/as, esses/as devem ser desafiados/as a se organizarem em grupo, usar sua criatividade, ter responsabilidade e que possam avaliar a qualquer momento da aula. Nesse contexto, destacamos o processo de construção da quadrilha, na qual os/as alunos/as do professor Manoel são desafiados/as a construir uma coreografia para a festa junina do seu *campus*, ou seja, desenvolver uma dança dramatizada, envolvendo uma temática central, que para o



ano era “Mitos, crenças e superstições”. Essa é uma atividade que não envolve apenas a disciplina de EF, mas as demais disciplinas da área de LCT⁵.

Toda turma hoje tem que apresentar a quadrilha, essa quadrilha tem um tema, esse ano é “Mitos, crenças e superstições”. As músicas que vão ser escolhidas para essa quadrilha têm que, obrigatoriamente, ter relação com o tema, tudo isso dentro de um contexto de festa junina. Eles/as contam, quase que teatralizado, um roteiro que eles/as têm que nos entregar. Cada turma entrega um roteiro da sua apresentação, do que vai ser apresentado. (Relato do professor exposto no DIÁRIO DE CAMPO A, 23/5/2019, p.1).

Fazenda (2008) destaca a importância do trabalho interdisciplinar na escola, para que ocorra a interconexão de saberes. Rojas e Ferreira (2014) acrescentam que o trabalho interdisciplinar é virtude do conhecimento holístico, ou seja, conhecimento integral, amplo, contextualizado, contribuindo, dessa forma, para a valorização da EFE. As mesmas autoras acreditam que a interdisciplinaridade “garante a elaboração do conhecimento global rompendo com os limites das disciplinas.” (ROJAS; FERREIRA, 2014, p.32).

A conquista da legitimidade da EFE pode ocorrer quando os/as docentes de EF efetivarem práticas pedagógicas interdisciplinares por meio de projetos significativos, nos quais os conhecimentos sejam trabalhados de maneira integrada e que respondam a questões colocadas pelos/as próprios/as estudantes, mediados/as pela orientação didática do/a docente. (MALDONADO; NOGUEIRA; SILVA, 2018, p.731).

A quadrilha é um projeto da área das linguagens e cresceu muito, ocupa não só as aulas de Educação Física, mas as aulas de Música, de Artes, de Língua Portuguesa e Estrangeira, tem um apoio geral do *campus*. A gente tem uma avaliação processual disso tudo, toda vez que tem ensaio tem um/a professor/a junto. Nós, professores/as da área das linguagens, estabelecemos que uma parte da avaliação deles/as será a produção da quadrilha. Cada professor/a vê como que vai entrar isso na proposta avaliativa da sua disciplina específica, mas ela tem que entrar junto. (Relato do professor exposto no DIÁRIO DE CAMPO A, 23/5/2019, p.1).

A partir dessas informações, debatemos acerca do quão significativa pode ser a prática da quadrilha mencionada, tanto no sentido de sua existência quanto com relação aos aspectos históricos e culturais ali expressos. Além disso, devemos levar em consideração tudo que envolve a questão da vestimenta e da dança como expressão corporal. Inferimos que os/as alunos/as, ao se organizarem, pesquisarem, ensaiarem, dialogarem, se expressarem, estão desenvolvendo sua autonomia. Destacamos também a importância dos/as alunos/as serem agentes ativos/as nos processos de ensino e de aprendizagem, pois como enfatiza Freire (2011a, p.34) o/a aluno/a “deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela.”

Outro elemento a ser destacado nessa categoria, é o fato dos/das alunos/as conhecerem a dinâmica das aulas, o que os/as deixa mais à vontade em participar

⁵ Fazem parte da área de LCT e estão envolvidas com esse processo de construção da quadrilha, as disciplinas de Educação Física, Português, Música, Teatro e Língua Estrangeira (inglês, espanhol e alemão).



ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem. Constatamos no transcorrer das observações que existe uma sequência de aulas, pois os/as alunos/as não ficam surpresos/as com a apresentação dos professores e da professora, do que será desenvolvido naquele dia, o que pode ser visualizado no excerto a seguir:

O professor Augusto explicou as regras do jogo, que consistia em um jogo de ataque contra defesa, com o qual os/as alunos/as mostraram-se bastante familiarizados/as, inclusive uma aluna comenta “é o mesmo jogo do outro dia, não é professor?!”. Os jogos fluíram muito bem, os/as alunos/as demonstram conhecimento em relação ao esporte que está sendo desenvolvido – *Rugby*. (DIÁRIO DE CAMPO B, 11/4/2019, p.1).

Também destacamos a organização apresentada pelos/as alunos/as, tanto na execução das tarefas solicitadas como com o processo todo, a fim de atender o que foi e/ou está sendo solicitado. Responsabilizam-se por ações e/ou funções, não necessariamente determinadas pelo/a professor/a, ficando visível o comprometimento da turma de forma geral. Os dois excertos a seguir demonstram essa responsabilização por parte dos/as estudantes.

Ao chegar ao local, área da frente do *campus*, onde ocorrerá a apresentação, a turma já se encontrava ensaiando, professor senta, fica observando, enquanto realiza a chamada de forma visual. Trata-se de uma turma de terceiro ano. Observo uma turma extremamente organizada em relação ao processo, com uma coreografia bastante evoluída. (DIÁRIO DE CAMPO A, 6/6/2019, p.4).

Enquanto um pequeno grupo conversa, o que me pareceu organizando a apresentação, os/as demais alunos/as estão em círculo, alguns/algumas conversam entre eles/as. Nesse momento, uma aluna sai do pequeno grupo e pede para a outra: “Tu puxas hoje o ensaio, que eu vou organizando as falas”. A colega concorda e os/as demais alunos/as se organizam quando a mesma solicita. (DIÁRIO DE CAMPO A, 6/6/2019, p.7).

Durante as observações das práticas ficou evidente o comprometimento dos/as alunos/as com todo o processo pedagógico, os/as mesmos/as tinham conhecimento e propriedade do que estava sendo desenvolvido na aula. Esse fato é reforçado no excerto exposto a seguir, que se refere a uma aula de revisão do que antecederia a prova teórica da turma.

Observei que os/as alunos/as vieram para a aula com dúvidas, muitos/as deles/as tinham dúvidas registradas em seus cadernos, pude observar, pois liam a mesma quando questionavam o professor. Os/As alunos/as foram apresentando várias dúvidas durante toda a aula, o que demonstra que os/as mesmos/as vieram preparados/as para aquele momento, aproveitando ao máximo o professor e a aula de revisão. (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p.5).

Conforme essa categoria apresentada, reforçamos o quão importante é o planejar do/a professor/a, possibilitando aulas significativas para os/a alunos/as, colocando-os/as como protagonistas do processo formador. Nesse ambiente é possível construir uma formação significativa para o desenvolvimento integral dos indivíduos nele inseridos e na presença dessas informações nos entrelaçamos à próxima categoria.



Como segunda categoria, temos o **comprometimento e o fazer do/a professor/a nos processos de ensino e de aprendizagem**. Um elemento presente nessa categoria é o cuidado do/a docente com os/as alunos/as, no sentido de acolher, respeitar, confiar e demonstrar afetividade. Freire (1996) destaca que ensinar exige querer bem o/a educando/a e que ser afetivo com os/a alunos/as não significa o não cumprimento do dever ético do/a professor/a, mas sim perceber-se como um ser humano que está trabalhando com outros seres humanos. Seguindo esse ponto de vista, evidenciamos os seguintes excertos:

A turma demorou em torno de 5 minutos para realizar o deslocamento até o local da prática. Durante esse deslocamento, o professor foi conversando com uma aluna que falava sobre sua dúvida em relação à qual faculdade cursar depois de formada, se de engenharia ou fisioterapia. O professor foi extremamente solícito, escutando a aluna com atenção sobre suas indecisões. (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p.5).

Ao observar um aluno sentado, a professora vai até esse e questiona porque ele não está fazendo a aula, o que está acontecendo? O aluno relata que não está se sentindo bem para fazer a aula. Professora pergunta se pode ajudar o aluno de alguma forma, o qual diz que não, pede desculpas e diz que vai sair da aula, pois não vai conseguir ficar. A professora vem até a mim e relata sua preocupação com o aluno que saiu, que viu que ele não estava legal, mas que o mesmo não quis lhe dizer o que estava acontecendo, diz que sabe que o aluno está passando por um momento complicado. (DIÁRIO DE CAMPO C, 27/5/2019, p.13).

Freire (1996, p.109) alerta-nos sobre a importância de um ambiente de ensino e de aprendizagem harmonioso, salientando que “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço [referindo-se ao espaço pedagógico], tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.” Oliveira (2007, p.46) afirma que trocas afetivas positivas influenciam certamente nos processos de ensino e de aprendizagem “como também favoreceram a autonomia e fortaleceram a confiança dos alunos em suas capacidades e decisões.”

Nessa categoria também estão presentes os elementos relacionados às rotinas dos/as professores/as, desde a organização do espaço de aula e materiais, até à exposição do que seria desenvolvido nas aulas, retomada de conteúdos, solicitação de tarefas e/ou pesquisas, contextualização e fechamento da aula.

Destacamos a importância de uma rotina em sala de aula no sentido de favorecer a aprendizagem. Nesse sentido, Rossetto Júnior *et al.* (2009) propõem a organização das aulas em três momentos: primeiro momento – uma roda com os/as alunos/as para conversar sobre o que será realizado naquela aula; segundo momento – vivência e prática das atividades planejadas; terceiro momento – uma roda de conversa no final sobre o que foi feito na aula. Os dois excertos a seguir são exemplos do primeiro e terceiro momento da aula.

Após a realização da chamada, a professora Helena explica que continuarão trabalhando com o fundamento da cortada do voleibol, mas que diferente da aula anterior, onde os/as alunos/as poderiam fazer



como quisessem o movimento, na aula de hoje ela ensinaria a passada da cortada. (DIÁRIO DE CAMPO C, 27/5/2019, p.9).

No final da aula, a professora reuniu todos/as os/as alunos/as e questionou: “Mais fácil ou mais difícil do que imaginavam?”, referindo-se ao movimento da cortada desenvolvido em aula. As respostas dos/as alunos/as ficaram divididas (...). Por fim a professora reforçou alguns cuidados com o fundamento da cortada e elogiou o desempenho da turma, dizendo que eles/as foram muito bem na aula. Disse que na próxima aula seguirão o conteúdo. (DIÁRIO DE CAMPO C, 27/5/2019, p.11).

Nas práticas observadas o/a professor/a aparece como um/a mediador/a dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo em alguns momentos o papel de observador/a, em outros, de auxiliar e ainda de orientador/a das atividades, cuidando para dar *feedbacks* aos/às alunos/as, de forma a motivar todos/as durante as aulas de EF.

As questões que os/as alunos/as fazem ao professor, ele não responde, mas expõe o questionamento para o grupo responder. Por exemplo, quando um aluno questiona: “Como funciona a expulsão?” Professor: “Então, como vocês acham que funciona a expulsão?” Alunos/as ficaram discutindo a resposta entre eles/as, o professor Augusto, nesse momento, apresenta-se como um mediador, conduzindo o grupo para que coletivamente chegue à resposta certa. (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p.5).

Professor Manoel relata que nos primeiros anos de trabalho se apavorava com o processo, com a demora de organização, mas que hoje já entende o tempo dos/as alunos/as, já sabe que ao final as turmas apresentarão um bom resultado, que não precisa ficar interferindo tanto no processo de construção da coreografia, que está ali para dar a eles/as um suporte. (DIÁRIO DE CAMPO A, 6/6/2019, p.6).

De acordo com Freire (1996), a autonomia do/as educando/a é construída através da prática docente, na qual o/a professor/a oportuniza aos/às alunos/as a possibilidade de participar das decisões de aula, não depositando conteúdos, mas desafiando-os/as a aprender a substantividade dos mesmos. Segundo Lima e Guerreiro (2019), esse suporte oferecido pelo/a professor/a é o que possibilitará que o/a aluno/a desenvolva sua autonomia. As autoras ainda destacam que “o mediador é um educador que assume completamente a responsabilidade de seu trabalho educativo, envolve-se na formação integral dos educandos dentro dos limites éticos.” (LIMA; GUERREIRO, 2019, p.6).

Sinalizamos ainda o fato de os/as docentes responsabilizarem os/as alunos/as durante as aulas, através de diferentes solicitações e/ou atribuições de funções, como um ponto que favorece o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes. Esse fato pode ser evidenciado no trecho de uma das observações do professor Augusto, quando o mesmo solicita a uma aluna que explique para outra colega um determinado questionamento.

Por diversas vezes, durante a aula, o professor solicitou que um/a aluno/a respondesse ao questionamento de outro/a colega, por exemplo:



“Luiza, tu podes explicar para a Maria Eduarda a diferença da falta para a penalidade?” A aluna explicou para a colega, conforme o professor solicitou. Nessas situações, caso fosse necessário, o professor complementava a explicação com alguma informação. (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p.5).

Zapatero, González e Izquierdo (2018) debateram em seu estudo sobre a consolidação de metodologias ativas na EF, essas que têm como finalidade promover a autonomia dos/as alunos/as, a interação entre eles/as, fazendo-os/as sujeitos ativos em seus processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, alegam que o/a professor/a deve repensar suas estratégias, sendo um/a facilitador/a do processo, acompanhando e orientando o/a aluno/a para que ele/a interaja e tome suas decisões.

Destacamos a importância do/a educador/a reconhecer a sua inconclusão, como um ser em constante aprendizado, que não é detentor/a de todo o conhecimento. Freire (1996, p.64) reforça que é nessa “inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” O reconhecimento dessa inconclusão é destacado no excerto a seguir:

Professor Ian disse aos/às alunos/as que aqueles/as que tiverem interesse em saber e conhecer mais sobre o corpo, que pesquem sobre o tema, que tem muita coisa, que podem buscar na *internet*, em livros. Deixou os/as alunos/as à vontade para compartilharem suas pesquisas e trazerem suas dúvidas; disse que se não souber responder, porque não sabe tudo, buscará as respostas e trará num outro momento. (DIÁRIO DE CAMPO D, 9/4/2019, p.2).

Esse fato nos remete a outro ponto, relacionado à reflexão do/a docente sobre a sua prática, de modo a olhar mais para os/as alunos/as e para o seu planejamento, o qual tem relação direta com o processo de desenvolvimento da autonomia. Em uma das observações realizadas, na qual os/as estudantes estavam praticando minijogos em quadras reduzidas e em um espaço adaptado, o professor Ian vem até a pesquisadora e relata a mudança de suas escolhas metodológicas, realizada no decorrer de sua carreira.

Professor relata que por algum tempo optou por aulas assim, que o foco não é só realizar o movimento, mas uma prática que em todos/as os/as alunos/as estejam participando, que toquem muitas vezes na bola, que se divirtam, e que com isso saiam mais felizes ao final da aula. (DIÁRIO DE CAMPO D, 25/6/2019, p.10).

Encerrando essa segunda categoria, sinalizamos a atenção do/a professor/a nos/as alunos/as, no sentido de preocupar-se a todo instante da aula em dar *feedbacks* aos/às alunos/as, tanto positivos quanto no sentido de correção do movimento, demonstrando cuidado para com a aprendizagem do/a aluno/a. Como salientam Rossetto Júnior *et al.* (2009, p.17) no espaço de aula “é preciso ter paciência e conhecer cada aluno, acreditando que todos, dentro de suas limitações e potencialidades físicas, motoras, cognitivas e socioafetivas, podem jogar com qualidade e bom desempenho.” Por isso o cuidado do/a docente em estar sempre se movimentando em aula, motivando os/as alunos/as, elogiando suas ações e escolhas.



Durante todo o tempo, a professora Helena ia falando com os/as alunos/as, incentivando em relação às ações realizadas no jogo e aos fundamentos técnicos da modalidade. Muitos *feedbacks* positivos são dados aos/às alunos/as, com palavras de incentivo: “Isso aí”; “Muito bom”; “Boa”. (DIÁRIO DE CAMPO C 27/5/2019, p.9).

Tanto quanto a participação do/a aluno/a, o fazer do/a professor/a é fundamental nesse processo de desenvolvimento da autonomia e, de acordo com Maldonado, Nogueira e Silva (2018), a atuação docente auxilia na legitimação da EF na escola. Juntamente com esse fator estão as escolhas, intenções e decisões pedagógicas dos/as docentes, cujos elementos e indícios serão melhor visualizados em nossa última categoria, denominada **estratégias que colocam o/a aluno/a no centro dos processos de ensino e de aprendizagem**.

Nessa categoria estão as escolhas, as decisões e as intenções do/a professor/a que conduz a aula de forma que os/as alunos/as fiquem em evidência, sendo os/as protagonistas, agindo e pensando de maneira diferente. Aulas que trabalham com atividades e jogos dinâmicos, nas quais todos/as os/as alunos/as participam ativamente, com decisões coletivas a partir de discussões em grupo, com a construção do conhecimento coletivamente, estimulando a reflexão do conteúdo em seu contexto macro.

Freire (2011) critica a educação centrada no/a professor/a, que visa a reprodução, que faz dos/as educandos/as depósitos de informações, que não produz um conhecimento que favoreça a emancipação das pessoas, mas que, ao contrário, forme pessoas acríticas. Ainda salienta a necessidade de uma educação libertadora, na qual se crie um ambiente favorável para que todos/as possam construir o conhecimento, uma educação transformadora, na qual educador/a e educando/a aprendam um/a com o/a outro/a, ambos/as assumindo-se como sujeitos do processo educativo. (FREIRE, 2011; 2011a). O trecho a seguir representa essa atitude, na qual o professor Augusto faz da aula um espaço de construção do conhecimento.

Conforme surgiam situações no jogo o professor Augusto questionava os/as alunos/as, como quando observou que os passes estavam sendo executados de qualquer jeito. Quando a gente vai fazer o passe, como é? Após escutar a resposta dos/as alunos/as, o professor então explicou como se fazia o passe, qual a forma de executá-lo corretamente. Conforme iam ocorrendo situações o professor ia falando: “O que se faz? Como se faz agora? Onde vocês devem ficar?”. Professor questiona muito os/as alunos/as em relação às situações do jogo, durante todo o tempo. (DIÁRIO DE CAMPO B, 11/4/2019, p.6).

Para Freire (1996), a construção do conhecimento se dá de forma coletiva, através de experiências educativas, nas quais educadores/as e educandos/as, em suas trocas de saberes, vão construindo um novo saber, um novo conhecimento. Nesse mesmo sentido, Silva, Silva e Molina Neto (2016, p.335) reforçam que podemos pensar a educação “a partir da construção de relações entre sujeitos que educam e são educados, transformam e são transformados, aprendem e ensinam em uma relação direta consigo mesmos, com os outros e com o mundo.” Isso fica evidente através do excerto a seguir:



Professora questiona um aluno: “Luís, tu achas que tu ajudas muito ou pouco de onde tu estás? Aluno responde que pouco. Professora pergunta o que ele poder fazer para ajudar mais? Aluno pensa, responde a professora e então se posiciona melhor em quadra, de forma a ficar numa posição adequada para receber o saque”. (DIÁRIO DE CAMPO C, 23/4/2019, p.2).

Em contraposição aos métodos tradicionais de ensino, nos métodos ativos os/as alunos/as estão no centro da ação educativa, sendo o conhecimento construído por todos/as, educadores/as e educandos/as, em um processo colaborativo. (FREIRE, 1996; DIESEL; BALDEZ; MARINS, 2017; ZAPATERO; RIVERA; IZQUIERDO, 2018). Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os/as estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, "passam a ser compreendidos/as como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento". (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p.271).

O jogo, como instrumento de ensino, foi um elemento bastante presente nas práticas observadas. Não como reprodução do esporte de alto rendimento, mas jogos que proporcionassem uma participação mais ativa de todos/as, em espaços reduzidos, com regras específicas para o contexto em questão, ocorrendo em diversas quadras adaptadas, para que, dessa forma, pudessem envolver toda a turma.

A segunda atividade da aula foi o jogo “Dono da Rua”, que consiste em dois alunos/as, como pegadores/as, que ficam no centro do campo, enquanto os/as demais, fugitivos/as, atravessam de um lado para o outro o campo. Os/As pegadores/as devem pegar o *tag* que está preso na cintura dos/as fugitivos/as. (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p.5).

Para Rossetto Júnior *et al.* (2009), o jogo é uma atividade rica em situações imprevistas, ou seja, a todo momento os/as alunos/as estão dando respostas, assumindo responsabilidades e riscos. Além disso, os jogos também contribuem para a construção de valores e atitudes.

O comportamento dos jogadores é determinado pela interligação complexa de vários fatores de natureza psíquica, física, tática e técnica. Os jogadores devem resolver situações que exijam elevada adaptabilidade, ou seja, a capacidade de elaborar e operar respostas às situações aleatórias e diversificadas que ocorrem no jogo, o que supõe o trabalho em equipe para alcançar a vitória ou conquistar objetivos. (ROSSETTO JÚNIOR *et al.*, 2009, p.12).

Salientamos que o objetivo de uma aula que trabalha com o jogo não é puramente o aperfeiçoamento ou o trabalho técnico, mas a compreensão mais ampla daquele esporte. Freire (1996, p.37) reforça essa ideia, quando coloca que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” O excerto a seguir demonstra esse caráter do jogo.

O professor encerra o jogo e reúne os/as alunos/as para conversar. Ele elogia em relação à evolução e fala da satisfação com o desempenho



deles/as. Disse que o objetivo era que os/as alunos/as compreendessem o jogo e não que eles/as tivessem uma grande evolução técnica e tática em relação ao *Rugby*. Professor Augusto complementa que está satisfeito com o entendimento dos/as alunos/as em relação à dinâmica do jogo. (DIÁRIO DE CAMPO B, 11/4/2019, p.2).

Como evidenciam Silva, Silva e Molina Neto (2016), quando objetivamos com as aulas de EF desenvolver a autonomia dos/as alunos/as, os/as docentes não podem limitar-se a práticas que levem esses/as estudantes a apenas movimentarem-se, de maneira a manter o corpo saudável ou produtivo, pois assim estarão comportando-se exclusivamente como profissionais da saúde e não como docentes, inseridos/as num ambiente escolar.

Outro elemento presente nessa categoria é a tomada de decisões, as quais, nas aulas observadas dos/as diferentes participantes, buscavam uma solução para o grupo, no sentido de pensar o que era melhor para aquele grupo, naquele momento específico.

Após a primeira apresentação, os/as alunos/as se reúnem em pequenos grupos para discutir partes da apresentação, no sentido de aperfeiçoarem alguns pontos, incluir algumas falas, modificar movimentos de entrada e saída, e acrescentar alguns elementos. (DIÁRIO DE CAMPO A, 7/6/2019, p.8).

Dentro da abordagem do esporte educacional proposta pelo Instituto Esporte & Educação (ROSSETTO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2008; BROTTTO; ROSSETTO JÚNIOR, 2017) há alguns princípios que vão ao encontro das ideias de Freire. Entre eles está o princípio da construção coletiva, a qual envolve a participação ativa de todos/as os/as envolvidos/as, professor/a e alunos/as, na estruturação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Brotto e Rossetto Júnior (2017, p.18) destacam que construção coletiva “é a experimentação da atividade democrática”, é nesse momento da aula que os/as estudantes “são convidados a tomar decisões em conjunto, considerando seus interesses, suas necessidades e assumindo responsabilidades pelos combinados que realizam”. Góes (2017) destaca, tendo como base Freire, que o trabalho coletivo ajuda a construir a autonomia com responsabilidade, pois não visa o individual e sim os interesses do grande grupo. É possível, através de algumas ações em aula, trabalhar com a construção coletiva, como podemos observar no excerto a seguir, o qual demonstra que o professor Augusto oportuniza espaços de construção em aula, a partir do conhecimento que estava sendo desenvolvido e que os/as alunos/as o fazem de maneira coletiva.

Professor estabeleceu dois minutos para cada dupla montar uma coreografia com cinco ciclos, inserindo os giros e passos básicos. Os/As alunos/as das duplas ficaram conversando entre si e sobre quais passos iriam colocar, de forma a encaixar os movimentos. (DIÁRIO DE CAMPO B, 23/5/2019, p.9).

Freire (1999, p.110) destaca que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, diante da qual cabe ao/a professor/a, enquanto mediador/a, problematizar o conteúdo que está sendo desenvolvido. A partir do excerto a seguir, destacamos o cuidado dos/as professores/as em propor aos/as



estudantes a reflexão do conteúdo em seu contexto macro, no sentido de uma compreensão do conteúdo para além da atividade que está sendo proposta, estimulando uma discussão mais ampla a respeito do mesmo, o que também nos possibilita confirmar a relação que o/a professor/a tem realizado entre teoria e prática.

Por fim o professor provocou uma reflexão com o grupo sobre o que discutiram nos seminários apresentados a respeito da reprodução, na prática, do que vêem na mídia. Os/As alunos/as manifestaram algumas situações do jogo, como o fato de acusar se o gol foi realmente convertido ou não, mesmo que seja contra a sua equipe. Professor disse que os/as alunos/as devem pensar neste como um ambiente de aula e que todos/as estão ali para aprender. (DIÁRIO DE CAMPO B, 9/5/2019, p.7).

Por fim, sinalizamos a diversidade de conteúdos trabalhados nas aulas, atendendo ao repertório da cultura corporal, pois foram observadas práticas dos mais diversificados temas: atividade física e saúde, voleibol, futsal, *rugby*, forró, punhobol e quadrilha. Como destacam alguns/as autores/as, as práticas pedagógicas dos/as professores/as de EF do EMI devem voltar-se para o conhecimento científico, histórico e sistêmico da cultura corporal, fato que contribuirá para a formação cidadã dos/as estudantes. (SILVA; BRITO, 2015; SILVA; SILVA; MOLINA NETO, 2016; SOBRINHO; AZEVEDO; STEFANUTO, 2018; MONTIEL *et al.*, 2019).

As observações realizadas nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de EF do IFSul, participantes deste estudo, nos permitem afirmar que é possível atender ao disposto no inciso III do Art. 35 da LDB (BRASIL, 1996), o qual trata de uma das finalidades da educação no EM, que é o aprimoramento do ser humano e o desenvolvimento da sua autonomia, ética e pensamento crítico.

Os resultados discutidos neste estudo diferem dos achados de Araujo e Grunennvaldt (2017) que apontaram ainda uma prática de EF no EM voltada para a reprodução da sociedade capitalista, instrumentalizando, como colocam os autores, para serem fisicamente ativos/as, atendendo às demandas da sociedade. Assim como de Souza e Ramos (2017) os quais apresentam que a EF segue subordinada às recomendações do mercado de trabalho, fato esse que dificulta a sua legitimação no ambiente escolar.

As práticas observadas e que foram sinalizadas através dos excertos que trazem recortes das mesmas, vão ao encontro do que apontam autores como Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), os quais acreditam que são práticas como essas que sustentam a importância da EF no EM, consolidando o seu espaço nos currículos das diversas instituições que trabalham com esse nível de ensino.

No que diz respeito ao EMI, temos que atentar e lutar para que a EF “não se construa, mais uma vez, com uma legitimidade pautada pelo dualismo entre ensino propedêutico e ensino profissional”. (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017, p.69). Pelo contrário, há que se buscar sua legitimidade social, como enfatizam Maldonado, Nogueira e Silva (2018), que é mais importante do que a obrigatoriedade legal.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que são importantes os diferentes sujeitos no processo de desenvolvimento da autonomia, reforçando que o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma conjunta, que tanto aprendemos como ensinamos, conforme já destacava Freire (1996). Todos/as, educandos/as e educadores/as, assim como a instituição de ensino, têm o seu papel na formação do indivíduo.

Sinalizamos que as aulas de EF podem contribuir significativamente para a formação de indivíduos reflexivos, críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos, possibilitando uma formação que supere a formação técnica, restrita unicamente ao mercado de trabalho. É bem verdade que há que se preparar o/a educando/a para o mundo do trabalho, mas como um dos aspectos de sua formação de cidadão/ã. No entanto, reforçamos a necessidade que se ampliem os estudos vinculados à EF no EM, assim como identificamos pouca literatura nesse campo relacionada às metodologias ativas na EF.

As práticas observadas contemplam a perspectiva de Freire (1996), pois auxiliam no desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as, colocando-os/as como agentes ativos/as nos processos de ensino e de aprendizagem, com professores/as comprometidos/as com o fazer pedagógico, no sentido de uma construção coletiva do conhecimento, numa proposta de educação horizontal em que os/as docentes, em suas escolhas metodológicas, optam por aquelas que colocam o/a educando/a no centro do processo pedagógico.

Por fim, entendemos que práticas pedagógicas que trabalhem na perspectiva do desenvolvimento da autonomia do/a educando/a, atendendo ao que está disposto na LDB, contribuem para a legitimação da EF enquanto componente curricular dos cursos de EMI do IFSul, pois possuem papel importante na formação do ser humano, indo ao encontro do Projeto Pedagógico Institucional, que sinaliza como missão a preparação do indivíduo para a vida em sociedade.

Legitimar, valorizar e consolidar, o espaço da EF como componente curricular no EMI, ultrapassa a luta pela sua permanência e obrigatoriedade nessa etapa do ensino, significa apresentar para todos/as o seu grande potencial na formação do ser humano. A EF, junto aos demais componentes curriculares que compõe as grades dos diversos cursos integrados da Instituição, deve ter a preocupação com a formação de pessoas, não apenas de técnicos, mas indivíduos pertencentes a uma sociedade, contribuindo assim para a ruptura da dualidade entre ensino profissional e ensino propedêutico no EMI.

4. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, P.; BELTRAN-PEDREROS, S. A prática do professor de Educação Física Escolar na construção da autonomia em alunos do 3º ciclo do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 64., 2012, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2012.

ARAUJO, G. F.; GRUNENVALDT, J. T. A Educação Física e as finalidades educacionais do Ensino Médio: um estudo de caso. **Motrivivência**, Florianópolis, v.29, n.51, p.251-269, 2017.



BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v.24, n.2, p.455-470, abr./jun. 2018.

BOSCATTO J. D; DARIDO, S. C. A Educação Física no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: percepções curriculares. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.20, n.1, p.99-111, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, 2017.

BROTTO, B. M.; ROSSETTO JÚNIOR, A. J. (Orgs.). **Estratégias de ensino do esporte educacional**. São Paulo: Gráfica Paulo's, 2017.

CANALES-LACRUZ, I.; REY-CAO, A. Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.169-192, jan./mar. 2014.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v.14, n.1, p.268-288, fev. 2017.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e Epistemológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p.17-29.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.29, n.52, p.53-70, set. 2017.

GÓES, M. Coletivo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p.77-78.

IFSUL. **Resolução nº 14 de 16 de novembro de 2009**. Pelotas: IFSul, Pró-Reitoria de Ensino, 2009.

LIMA, M. B. R. M.; GUERREIRO, E. M. B. R. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v.44, p.1-27, mar. 2019.



- MACHADO, R. C. F. Autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p.53-54.
- MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; SILVA, S. A. P. S. Reflexões sobre possibilidades para o desenvolvimento da cidadania por meio da Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.21, n.3, jul./set. 2018.
- MENDES, E. H.; RINALDI, I. P. B. Trajetórias do *habitus* avaliativo no decorrer da carreira docente. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v.25, p.1-13, jan./dez. 2019.
- METZNER, A. C. *et al.* Contribuição da Educação Física para o Ensino Médio: estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis, v.29, n.52, p.106-123, set. 2017.
- MOLINA, F.; FREIRE, E.; MIRANDA, M. L. A construção da autonomia nas aulas de Educação Física: aplicação e avaliação de uma proposta pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.18, n.3, set. 2015.
- MONTIEL, F. C. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)**. 2019. 199 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- MONTIEL, F. C. *et al.* Ética, autonomia e pensamento crítico nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v.31, n.58, p.1-21, mai. 2019.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.117, p.1051-1066, 2011.
- OLIVEIRA, F. R. S. **Afetividade e Educação Física: análise do desenvolvimento motor de crianças de 7 e 8 anos, da primeira série do Ensino Fundamental, estimuladas sob a luz da Afetividade**. 2007. 135 f. Monografia (Especialização em Esporte Escolar) – Universidade de Brasília, São Paulo, 2007.
- ROJAS, J. S.; FERREIRA, F. M. N. S. Os desafios e perspectivas de uma práxis pedagógica integradora: a interdisciplinaridade em questão. **Interdisciplinaridade**, v.1, n.4, p.26-37. 2014.
- ROSSETTO JÚNIOR, A. J. *et al.* **Jogos educativos: estrutura e organização da prática**. 5. ed. São Paulo: Phorte, 2009.
- ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Phorte, 2008.
- RUFINO, L. G. B. *et al.* Educação Física Escolar no Ensino Médio: analisando o estado da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.36, n.2, supl., p.353-369, abr./jun. 2014.
- SILVA, K. R. X.; BRITO, L. T. Educação Física no Ensino Médio: uma revisão sistemática. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.8, n.3, p.15-31, dez. 2015.



SILVA, M. A.; SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio Técnico. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, v.22, n.1, p.325-336, 2016.

SOBRINHO, E. M. A.; AZEVEDO, R. O. M.; STEFANUTO, V. A. Contribuições da Educação Física à formação humana integral no Ensino Médio Integrado. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.2, n.2, p.118-132, 2018.

SOUZA, M. S.; RAMOS, F. K. 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.

SOUZA FILHO, M. **A configuração da Educação Física no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN**: contexto e perspectivas atuais. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SOUZA FILHO, M. **Novas territorialidades pedagógicas para a Educação Física no Ensino Médio Integrado**: uma perspectiva pós-crítica. 2014. 365 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. 1. ed. 17. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman 2015.

ZAPATERO, J. A.; RIVERA, M. D. G.; IZQUIERDO, A. C. Consolidação das metodologias ativas em Educação Física nas escolas de Ensino Médio. **Movimento (UFRGS)**, Porto Alegre, p.509-526, jun. 2018.

Submetido em: **16/09/2020**

Aceito em: **30/04/2022**