



**INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS - *CAMPUS* OURO BRANCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**MARINALVA MARIA DE BRITO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA**  
**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT)**

Ouro Branco

2023

**MARINALVA MARIA DE BRITO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA (EPT)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Ronan Daré Tocafundo  
Coorientador: Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira

Ouro Branco

2023

---

B862f Brito, Marinalva Maria de.

Formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) [manuscrito] / Marinalva Maria de Brito. – 2023.

109 f. : il. color.

Orientador: Ronan Daré Tocafundo.

Coorientador: Adilson Ribeiro de Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

1. Educação profissional tecnológica (EPT). 2. Ensino médio técnico. 3. Formação humana integral. 4. Formação de professores. 5. Educação física. I. Tocafundo, Ronan Daré. II. Oliveira, Adilson Ribeiro de. III. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. III. Título.

---

CDU 371.13

Catálogo: Rosângela Marques de Souza  
Bibliotecária - CRB-6/2126



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS**  
Campus Ouro Branco  
Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco  
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG  
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 01/12/2023 (um de dezembro de dois mil e vinte e três), com início às 14h (quatorze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do Youtube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** da Mestranda **MARINALVA MARIA DE BRITO** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "**Formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Profissional e Tecnológica**". A **dissertação** foi considerada APROVADA.

O **produto educacional** foi VALIDADO pela Comissão Examinadora e considerado APROVADO, levando-se em consideração apontamentos feitos pela Banca.

A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

- Prof. Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG - Coorientador)
- Profª. Drª. Marcella de Castro Campos Velten (IFMG)
- Prof. Dr. Aquiles Augusto Maciel Pires (IF Sudeste - Externo)
- Profª. Drª. Marie Luce Tavares (IFMG)
- Prof. Dr. José Fernandes da Silva (IFMG-Suplente)

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT – IFMG para registro acadêmico na documentação da mestranda.

Ouro Branco, 01 de dezembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Adilson Ribeiro de Oliveira, Professor**, em 01/12/2023, às 17:27, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **AQUILES AUGUSTO MACIEL PIRES, Usuário Externo**, em 06/12/2023, às 21:22, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Marcella de Castro Campos Velten, Usuário Externo**, em 14/12/2023, às 18:22, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Marie Luce Tavares, Professora**, em 19/12/2023, às 20:01, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadoes> informando o código verificador **1732323** e o código CRC **424505F0**.

Dedico este trabalho a todos os professores de Educação Física da rede de Educação Profissional e Tecnológica brasileira.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pelas oportunidades que me concebeu ao longo da vida, especialmente, pela oportunidade de concluir essa pós-graduação que tanto contribuiu para o meu crescimento pessoal e relacional.

Agradeço aos meus pais, exemplos de força, coragem e determinação, que ao longo da vida me ensinaram o caminho do bem, da persistência e da resiliência em direção ao crescimento pessoal.

Agradeço ao corpo docente do programa de mestrado PROFEPT, composto por profissionais dedicados, gentis e humanos. Aprendi muito com todos.

Agradeço ao meu professor orientador Dr. Ronan Daré Tocafundo, acima de tudo um amigo que caminhou sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis do processo.

Agradeço com carinho especial ao meu coorientador, professor Dr. Adilson Ribeiro de Oliveira, que iluminou minha trajetória nos procedimentos finais do processo.

Aos colegas de turma pelo companheirismo e troca de conhecimento.

Aos participantes da pesquisa e aos membros da banca que disponibilizarem seu tempo, contribuindo para a realização desta pesquisa.

*“A educação deve possibilitar ao corpo e à alma toda a perfeição e a beleza que podem ter.”*

(Platão)

## RESUMO

A nova concepção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da Educação Física após a promulgação da LDB de 1996 rompeu com velhos paradigmas de ensino profissional instrumentalizado e unilateral. Hoje a EPT visa à formação humana integral do educando e tem como foco principal preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, agregando os conhecimentos teóricos e práticos à ciência, tecnologia e cultura. A educação Física deixa de ter como foco apenas a área das ciências da saúde, integrando à sua área de conhecimento outros conteúdos das ciências humanas e sociais. Essas mudanças provocaram, inevitavelmente, a necessidade de qualificação docente. Assim, nesta pesquisa, tratamos do problema central da formação de professores de Educação Física para atuação na Educação Profissional Tecnológica (EPT), buscando compreender como os pressupostos basilares dessa modalidade estiveram presentes durante a formação docente e como os professores se apropriam deles na prática docente. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa cujo método foi um estudo de caso aplicado no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). A amostra foi composta por 5 professores de Educação Física de cinco *campi* do IFMG. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista e para a análise dos dados foi aplicada a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados da pesquisa revelaram algumas lacunas na formação acadêmica inicial e continuada de professores que, necessariamente, precisam ser preenchidas para atender os objetivos e finalidades da EPT. Um produto educacional foi elaborado no sentido de contribuir para a compreensão das premissas fundamentais que sustentam a EPT.

**Palavras-chave:** Educação Profissional Tecnológica (EPT); Ensino Médio Técnico; Formação Humana Integral; Formação de Professores; Educação Física.

## **ABSTRACT**

The new conception of Professional and Technological Education (EPT) and Physical Education after the promulgation of the 1996 LDB broke with old paradigms of instrumentalized and unilateral professional education. Today, EPT aims at the integral human formation of education and its main focus is to prepare students for the world of work and life in society, adding theoretical and practical knowledge to science, technology and culture. Physical education no longer focuses solely on the area of health sciences, integrating other contents from the human and social sciences into its area of knowledge. These changes inevitably led to the need for teaching qualifications. Thus, in this research, we address the central problem of training Physical Education teachers to work in Technological Professional Education (EPT), seeking to understand how the basic assumptions of this modality were present during teacher training and how teachers appropriate them in teaching practice. . This is an exploratory research with a qualitative approach whose method was a case study applied at the Federal Institute of Minas Gerais (IFMG). The sample was made up of 5 Physical Education teachers from five IFMG campuses. The data collection instrument was the interview and the Content Analysis methodology of Bardin (2011) was applied to analyze the data. The research results revealed some gaps in the initial and continuing academic training of teachers that necessarily need to be filled to meet the specific objectives of EPT. An educational product was developed to contribute to the understanding of the fundamental goals that support EFA.

**Keywords:** Technological Professional Education (EPT); Technical High School; Integral Human Training; Teacher training; Physical education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenvolvimento de uma análise .....	46
Figura 2 - Gráfico de Frequência da Categoria 1 .....	65
Figura 3 - Temáticas .....	77
Figura 4 - Capa: Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).....	78
Figura 5 - História da EPT .....	79
Figura 6 - O que é Educação Omnilateral? .....	80
Figura 7 - O que é Educação Politécnica? .....	81
Figura 8 - Trabalho como princípio educativo.....	82
Figura 9 - Educação Física e formação integral .....	83
Figura 10 - Atividade proposta.....	84
Figura 11 - Resultado avaliativo da primeira questão.....	86
Figura 12 - Resultado avaliativo da segunda questão.....	87
Figura 13 - Resultado avaliativo da terceira questão .....	87
Figura 14 - Resultado avaliativo da quarta questão .....	88
Figura 15 - Resultado avaliativo da quinta questão.....	88
Figura 16 - Resultado avaliativo da sexta questão .....	89
Figura 17 - Resultado avaliativo da sétima questão .....	90
Figura 18 - Resultado avaliativo da oitava questão.....	90
Figura 19 - Resultado avaliativo da questão qualitativa .....	91
Figura 20 - Quadro de comentários.....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Regras para a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).....	48
Quadro 2 - Documentos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa.....	48
Quadro 3 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT .....	51
Quadro 4 - Princípios selecionados para o roteiro da entrevista .....	52
Quadro 5- Diretrizes e bases da educação nacional.....	53
Quadro 6 - Unidades de Registro: temas iniciais .....	55
Quadro 7 - Categorias de Análise .....	56
Quadro 8 - Categoria 1: Princípios norteadores da EPT presentes na formação inicial .....	57
Quadro 9 - Práticas docentes no âmbito da EPT .....	66
Quadro 10 - Importância da Educação Física na EPT .....	69
Quadro 11 - Formação inicial e continuada para a prática docente de professores na EPT .....	70
Quadro 12 - Apropriação dos conceitos de omnilateralidade e politecnia na prática docente .....	73

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EPT E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>19</b>
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL .....	19
2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EPT .....	28
2.3 FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO .....	32
2.4 OMNILATERALIDADE E POLITECNIA .....	35
2.5 FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM BREVE PANORAMA .....	37
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>41</b>
3.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	42
3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	43
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	44
3.4.1 Fase da pré-análise .....	46
3.4.2 Fase de Exploração do material .....	48
3.4.3 Fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação .....	49
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)</b> .....	<b>50</b>
4.1 PROCEDIMENTOS INICIAIS .....	50
4.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL, TRATAMENTO E INFERÊNCIAS .....	54
4.2.1 Análise das categorias .....	56
4.2.1.1 <i>Categoria 1: Princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) presentes na formação inicial</i> .....	56
4.2.1.2 <i>Práticas docentes no âmbito da EPT</i> .....	65
4.2.1.3 <i>Importância da Educação Física na EPT</i> .....	68
4.2.1.4 <i>Formação inicial para a prática docente de professores na EPT</i> .....	70
4.2.1.5 <i>Apropriação dos conceitos de omnilateralidade e politecnia na práticas docentes</i> .....	72
4.3 INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES: SÍNTESE .....	74

4.3.1 Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Desafios e Perspectivas.....	74
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>76</b>
5.1 APLICAÇÃO, AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL ..	85
5.1.2. Aplicação e avaliação do produto.....	85
5.1.3 Interpretação dos resultados.....	86
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE ..</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de minhas inquietações provenientes da formação inicial em Educação Física no que se refere à carência de abordagem formativa mais democrática acerca da prática docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio técnico. Durante quatro anos como aluna em formação do curso de Educação Física de uma universidade pública, não me foram apresentados princípios basilares da EPT, como omnilateralidade, politecnia e trabalho como princípio educativo, fundamentais no contexto da formação humana integral do sujeito. Tais princípios não foram abordados ao longo da formação e nem sequer constavam explicitamente no currículo formativo. Eu só entendi que havia uma especificidade no contexto do ensino profissional quando me deparei com a possibilidade de ingressar no programa de mestrado do ProfEPT. Ao tomar conhecimento do conteúdo para o processo seletivo foi que percebi que havia relações complexas a serem estabelecidas entre prática docente, trabalho como princípio educativo e formação humana integral. Termos como politecnia e omnilateralidade eram totalmente desconhecidos e sem sentido para mim, no entanto, instigantes e provocadores. Foi então que me despertou o interesse em compreender a fundo quais as relações necessárias deveriam ser estabelecidas no âmbito da EPT para que o professor de Educação Física seja capaz de contribuir de maneira efetiva para a formação ampla e integral do educando.

A partir desse ponto, surgiu em mim o desejo de conduzir uma pesquisa sobre a formação e prática docente dos professores de Educação Física nos Institutos Federais de Minas Gerais. Meu objetivo é investigar de que maneira esses profissionais abordam premissas fundamentais da EPT, como a incorporação do trabalho como princípio educativo, e a integração dos conceitos de politecnia e omnilateralidade no planejamento e na execução de suas práticas pedagógicas. Quero compreender se a prática docente em Educação Física nos Institutos Federais está alinhada com as diretrizes propostas no Documento Base do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.

Com o intuito de abordar essa indagação e suas implicações, aprofundaremos nossa compreensão acerca dos elementos fundamentais que norteiam a EPT. Para

alcançar tal objetivo, focaremos especialmente na discussão do trabalho enquanto princípio educativo e na abordagem abrangente ancorada nos princípios de politecnicidade e omnilateralidade. Esses serão os pilares essenciais que utilizaremos como categorias de análise e investigação ao desvelar os intrincados aspectos da formação e prática docente em Educação Física nos Institutos Federais de Minas Gerais.

A concepção da educação profissional teve origem no início do século XX, impulsionada por mudanças econômicas e tecnológicas que demandavam a qualificação da mão de obra para atender às novas exigências do mercado capitalista. Inicialmente, essa abordagem estava centrada na instrumentalização do ensino, com uma orientação unilateral para a formação, focada na capacitação de trabalhadores, sem considerar a formação humana integral do indivíduo, especialmente da camada menos favorecida da sociedade.

Somente a partir da década de 1980, movimentos sociais ganharam força, pressionando o governo a desenvolver políticas educacionais para o ensino técnico baseadas na concepção de formação humana integral. Essa mudança resultou na formalização da EPT na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, alinhando-se aos direitos fundamentais do cidadão previstos na Constituição Federal Brasileira (CFB) de 1988: o direito à educação e o direito à profissionalização. O propósito principal da EPT, conforme estabelecido pela LDB, é preparar os indivíduos "para o exercício de profissões", respeitando os direitos à educação e ao trabalho, contribuindo para a inserção crítica no mundo do trabalho e na sociedade.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008, pela Lei nº 11.892, reforçou a perspectiva da formação humana integral, essencial para o desenvolvimento da autonomia e competências do sujeito, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No que diz respeito à Educação Física, ao longo da história, essa disciplina assumiu diversas concepções e papéis, moldados pelas expectativas e interesses das classes dominantes em diferentes contextos históricos. Desde sua origem, foi considerada principalmente como uma prática de higiene voltada para a manutenção da saúde corporal. Somente a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Física foi concebida como componente curricular mais abrangente, integrando aspectos sociais e políticos anteriormente restritos à área das ciências da saúde. No contexto do ensino médio técnico dos Institutos Federais, a disciplina se alinha aos princípios da EPT, promovendo práticas docentes voltadas

para relações humanas mais amplas, bem-estar, valores, e relações interpessoais, indo além das habilidades físico-motoras. Assim, desempenha um papel fundamental no ensino profissional, contribuindo para a formação integral dos estudantes, alinhando-se aos princípios da politecnicidade e omnilateralidade, e preparando-os para os desafios do mundo profissional e social de maneira ampla e integrada. Isso representa uma nova abordagem que integra conhecimentos necessários para o desenvolvimento pleno das capacidades intelectuais, físicas, tecnológicas e culturais dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de buscar melhorias em sua qualidade de vida na sociedade e no trabalho.

No entanto, essa nova concepção de ensino torna a prática docente mais complexa e desafiadora, demandando maior qualificação do corpo docente. Paradoxalmente, enquanto a educação profissional ganha destaque e expande-se rapidamente, a formação de professores muitas vezes é negligenciada, sujeita a políticas emergenciais de qualificação que nem sempre são satisfatórias (MALDANER, 2017).

Diante dessa perspectiva, conduzimos uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa sobre o tema "Formação de professores de Educação Física para atuação na EPT". Utilizamos um método de estudo de caso no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), entrevistando 5 professores de Educação Física de diferentes *campi* do IFMG. As entrevistas, realizadas com base em um roteiro prévio, foram gravadas, transcritas com autorização dos participantes e submetidas à metodologia de análise de conteúdo.

O objetivo principal desta pesquisa é aprofundar a compreensão sobre como as premissas fundamentais e os princípios norteadores da EPT permearam a formação docente, bem como analisar como os professores incorporaram esses elementos em sua prática docente.

Sob essa perspectiva investigaremos:

I. Como a formação inicial acadêmica possibilitou aos professores de Educação Física o entendimento e apropriação dos princípios da EPT;

II. Em que dimensão os princípios norteadores da EPT são integrados às práticas docentes;

III. Quais são os principais desafios enfrentados para integralizar os princípios norteadores da EPT no planejamento de aulas e nas práticas docentes.

Tomando essas questões como base, buscamos entender como se dá a apropriação das premissas basilares da EPT e de que maneira elas agregam valor às práticas docentes dos professores entrevistados. Todavia, vale ressaltar que nosso propósito não é criticar ou apontar melhores posturas e práticas, e sim provocar reflexões sobre a necessidade da aproximação das concepções pedagógicas da EPT na atuação docente de professores dos Institutos Federais (IFs), visando uma formação em consonância com os preceitos da formação humana integral.

O referencial teórico aborda conteúdos relevantes relacionados ao contexto histórico, político e social da EPT e da Educação Física, conceitua e discute princípios e fundamentos basilares para a formação humana integral do sujeito e traz para reflexões acerca de temas pertinentes relacionados à formação docente no âmbito da EPT.

Os resultados revelam que a formação inicial de professores de Educação Física não dá conta da abordagem formativa para a EPT. Os professores entrevistados revelam que foram ampliando conhecimento sobre as premissas da EPT ao longo da prática docente, ou em curso de formação continuada.

Neste primeiro capítulo introdutório, apontamos o tema, o problema, as questões norteadoras desta investigação, os objetivos e a justificativa do estudo. No capítulo 2, referencial teórico, abordamos a fundamentação teórica que serviu de aporte para a abordagem do problema. O capítulo 3 apresenta o percurso metodológico, onde descrevemos os fundamentos metodológicos adotados e a trajetória desta investigação. No capítulo 4 apresentamos os resultados da análise dos dados e discussão das interpretações e inferências abstraídas das mensagens. O capítulo 5 apresenta o produto educacional, fruto dessa pesquisa. Finalizando, trazemos no capítulo 6 as considerações finais.

## 2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EPT E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo abordaremos o contexto histórico da educação profissional e da disciplina de Educação Física, considerando as interferências políticas, econômicas e sociais sofridas ao longo do tempo.

Entendemos que não é possível compreender bem o processo de educação de uma sociedade sem entender o modo como se organiza e se estrutura econômica, social e politicamente. Assim, o conhecimento histórico é importante, pois ajuda na compreensão da sociedade e cultura, possibilitando interpretações de processos que ajudam a desenvolver o pensamento crítico.

Apresentaremos os conceitos de omnilateralidade e politecnia, princípios basilares da formação humana integral, e discutiremos a abordagem do trabalho como princípio educativo contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Por fim, discutiremos sobre a formação do corpo docente a partir das ações e políticas educacionais nacionais.

### 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL

As primeiras escolas de educação profissional no Brasil foram criadas em 1909, em virtude da necessidade de atender as demandas do mercado capitalista por mão de obra qualificada para lidar com os novos processos emergentes da modernização e industrialização de diversos setores da economia.

Um marco referencial importante foi a criação de 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, implantadas pelo presidente Nilo Peçanha em 1910, através do Decreto nº 7.566/1909. Essas escolas foram denominadas “Escolas de Aprendizes Artífices”, concebidas para a formação técnica profissional, porém com viés assistencialista, visando atender “[...] os desfavorecidos da fortuna: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos”; e moralizante, com eminente preocupação com a manutenção da ordem social, considerando que por meio do aprendizado de um ofício seria possível “[...] adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” (BRASIL, 1909). Nessa conjuntura, a concepção

da educação profissional se deu no sentido de “[...] formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários”, de acordo com as demandas industriais específicas de cada Estado. Concebe-se, assim, um modelo de educação profissional que se afasta do contexto da educação geral, com espaço e currículo próprios, restrito aos grandes centros urbanos, com caráter assistencialista e opressor, voltada ao ensino de técnicas instrumentais e adestramento para o trabalho manual (MINUZZI, 2022).

Com a crescente evolução e modernização dos meios de produção, o modelo de qualificação estabelecido até meados da década de 1920 já não dava mais conta de suprir a demanda do mercado capitalista por mão de obra qualificada. Então, em 1927, o governo federal, por meio do Decreto nº 5.241, determinou que o ensino profissional fosse obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União (BRASIL, 1927), com vistas a aumentar a disponibilidade de trabalhadores qualificados para atuarem no mercado de trabalho emergente. Com o mesmo objetivo, a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais, com o intuito de expandir a rede para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (BRASIL, 1937, Art. 37).

A Constituição promulgada pelo Governo Getúlio Vargas em 1937, foi a primeira legislação a tratar, especificamente, de ensino técnico, profissional e industrial, passando a responsabilidade do ensino profissional para o Estado e determinando como dever das indústrias e sindicatos econômicos a criação de escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937, art. 129).

No âmbito da educação profissional, o governo de Getúlio Vargas (1937 a 1945), foi marcado por propostas de ensino profissional, fortemente associadas ao

projeto de desenvolvimento econômico do governo, sendo implementadas novas modalidades de ensino técnico profissionalizante, como os ensinos industrial e agrícola de nível médio, com vistas a ampliar o número de trabalhadores capacitados para o mercado de trabalho emergente. Nesse contexto, foram regulamentadas, a partir de 1942, um conjunto de leis denominadas “Leis Orgânicas do Ensino”, as quais promoveram mudanças no sistema educacional brasileiro compreendendo os níveis de ensino secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. No que concerne à educação profissional, buscou-se adequar o ensino profissional à nova ordem econômica e social do Brasil, visando atender aos interesses econômicos da época, principalmente a ampliação de mão de obra qualificada para atender a expansão do setor terciário urbano.

As Leis Orgânicas do Ensino foram estabelecidas durante o governo de Vargas se estendendo ao período do governo provisório de José Linhares (29 de outubro de 1945 a janeiro de 1946) e posteriormente ao Governo Eurico Gaspar Dutra, que assumiu a presidência em 31 de janeiro de 1946. Assim, de 1942 a 1946 o ensino profissional teve sua concepção de ensino sustentada pelo seguinte conjunto de leis: Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (criou o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (definiu a divisão do ensino industrial ministrado em dois ciclos: primeiro o ensino industrial básico, o ensino de mestría, o ensino artesanal e a aprendizagem; segundo o ensino técnico e o ensino pedagógico); Decreto-Lei nº 4.127/42, de 25 de fevereiro de 1942 (estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional em dois ciclos do ensino industrial); Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino comercial); Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 (criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC); Decreto-Lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946 (regulamentou a aprendizagem dos comerciários); Decreto-Lei nº 9.613/46, de 20 de agosto de 1946 (tratou sobre estabelecimentos de ensino agrícola federais).

Vale destacar que o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, criado em 1942) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, criado em 1946), eram sistemas de controle privado de educação profissional, os quais

recebiam recursos de verbas públicas e visavam atender às demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado sob a égide do paradigma taylorista-fordista. Esses sistemas fazem parte do que hoje é denominado “Sistema S”, que é formado por nove instituições, algumas visam a promoção de treinamento profissional e outras visam ao bem-estar social. Nesse contexto, esse foi um período fortemente marcado pelo caráter dualista da educação nacional explícito no conjunto das Leis Orgânicas do Ensino Educação Nacional que separava o ensino propedêutico do técnico, de modo que o objetivo do ensino secundário e normal era formar as elites dirigente do país e o objetivo do ensino profissional era oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, que necessitavam ingressar precocemente no mercado de trabalho. Esse caráter dualista da educação nacional por muito tempo inviabilizou a progressão de estudos aos egressos dos cursos técnicos. Apenas na década de 1950 foi permitido, por meio da Lei Federal n.º 1.076/50, a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, para acesso a estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que os interessados prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos.” (BRASIL, 1950).

Dada a aceleração do processo de industrialização e a conseqüente demanda crescente de mão de obra qualificada, o governo no ano de 1959 sancionou a Lei nº 3552, dando autonomia às Escolas Industriais e Técnicas, sob responsabilidade do Governo Federal, que passaram a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais, autarquias com autonomia didática e de gestão administrativa e financeira, possibilitando assim, intensificar a formação de técnicos.

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 4024 (BRASIL, 1961), permitiu que concluintes de cursos técnicos de educação profissional continuassem seus estudos no ensino superior sem necessidade de exames e provas de conhecimentos. Essa foi a primeira norma jurídica que possibilitou equiparar o ensino profissional, ao ensino acadêmico, garantindo equivalência a todos os ramos e modalidades de ensino para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes.

O ano de 1971, sob o comando do governo militar, está registrado nos anais da história da educação, com um dos capítulos mais agressivos ao direito de formação humana, quando o governo militar concebeu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus,

Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) e tornou obrigatório o ensino de 2º profissionalizante em todas as instituições de ensino públicas e privadas. Essa mudança se deu sob o argumento de que o país precisava de mais trabalhadores para suprir a demanda de mão de obra, dado o processo de industrialização acelerado e a expectativa de crescimento econômico. Assim, a finalidade do ensino de 2º grau se restringiu à formação de técnicos, sob regime de urgência, para atender o avanço do mercado capitalista. A partir de então, a educação profissional serve, mais uma vez, aos interesses político-econômicos, visando meramente atender demandas específicas do setor produtivo, aproximando os processos de formação aos processos de treinamento de trabalhadores (CAIRES E OLIVEIRA, 2016).

Assim, esse modelo de educação profissional permanece até a década de 1990 limitando “ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas” (BRASIL, 1999, DOCUMENTA (456)). A forma como o sistema educacional foi estruturado tornava cada vez mais robusto o modelo de educação profissional concebido como simples instrumento de política assistencialista ou linear de ajustamento às demandas do mercado de trabalho, visando apenas a formação profissional para execução de um conjunto de tarefas (BRASIL, 1999, DOCUMENTA (456)). A finalidade da educação profissional se restringiu à mera qualificação de mão de obra para atender as demandas econômicas sem quaisquer preocupações com a formação humana e ampla do trabalhador.

Somente a partir da década de 1980, esse cenário começa a ser diretamente afetado em virtude de movimentos sociais em defesa de uma formação mais humana. Entretanto, a esses movimentos sociais agrega-se o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas que vinham sendo agregadas ao mercado econômico à época. O uso de novas tecnologias modificou estruturalmente a forma de organização e gestão dos meios de produção e serviços, demandando um perfil de profissionais mais polivalentes, capazes de interagir em situações novas e em constante mutação, agregando as competências relacionadas à inovação, à criatividade, ao trabalho em equipe e à autonomia na tomada de decisões, mediadas pelas novas tecnologias da informação (BRASIL, 1999, DOCUMENTA (456)). Consequentemente, a formação unilateral da massa trabalhadora passou a ser um entrave significativo à expansão econômica, sendo fundamental uma sólida base de educação geral necessária a

todos os trabalhadores para o exercício da profissão. O modelo de economia em ascensão não concebia mais uma educação profissional de caráter instrumental, direcionada apenas para o trabalho manual por si só. Assim sendo, ainda durante o regime militar, o então presidente João Baptista Figueiredo, no ano de 1982, por meio da Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982), extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização, retirou a exigência de habilitação profissional e reestabeleceu a modalidade de educação geral, retomando o modelo da primeira LDB de 1961.

Com a saída dos militares do poder, uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi concebida com o objetivo de dar maior efetividade aos direitos e obrigações dos cidadãos e dos entes políticos do país. No âmbito da educação nacional geral, a lei explicitou, ampliou e deu nova redação aos direitos consagrados na legislação anterior. No que tange à educação profissional, apesar de não haver uma abordagem direta, trechos da Lei remetem ao ensino profissional: o artigo 205 estabelece como finalidade da educação “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; o artigo 214 concebe o Plano Nacional de Educação, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis considerando no inciso IV a integração das ações do poder público que conduzam à formação para o trabalho; o artigo 7º, inciso XXXII da Lei, estabelece a “proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos”. Esse foi o primeiro passo para a construção de um projeto de formação técnica mais ampla e menos mecanizada, vislumbrando, além do domínio operacional de uma determinada tarefa, “a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões”. (BRASIL, 1999, DOCUMENTA (456).

A década de 1990 se destacou por importantes mudanças no contexto da educação nacional, com a criação da Base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (BRASIL, 1994), e a concepção da nova Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Por meio da Lei nº 8948 (BRASIL, 1994), várias escolas técnicas e agrotécnicas federais foram transformadas em CEFETs, instituindo a Base do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, agregando todas as escolas subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Essa mudança propiciou “melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre

estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação [...]” (BRASIL, 1994), assim como o “aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração nos diversos setores da sociedade e do setor produtivo” (BRASIL, 1994).

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, representa um marco na história da educação nacional, pois definiu de maneira abrangente todos os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino em todas as suas esferas e setores. No que concerne à educação profissional, essa foi a primeira norma jurídica a abordar diretrizes e bases da modalidade em um capítulo específico: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, 1996, art. 39).

Essa nova LDB alinhou a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho, conforme já previsto nos princípios da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse sentido, o ensino técnico passou a ser uma etapa de consolidação da educação básica para aprimoramento do estudante como pessoa humana e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e se preparar para o trabalho e a cidadania (BRASIL, 1999, DOCUMENTA (456)). Assim, a preparação para profissões técnicas ocorre no nível do ensino médio, após “atendida a formação geral do educando”, onde esse se aprimora como pessoa humana, desenvolve sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, além de compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996, § 2.º, art. 36). Nesse sentido, considera-se que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Essa abordagem dá uma nova dimensão à educação profissional, que concebe o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva do sujeito. Desse modo, essa legislação representa, pelo menos no campo legal, a superação dos enfoques assistencialista e economicista da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da dualidade histórica do ensino nacional.

Em 1997, o Decreto Federal nº 2.208 de 1997 regulamentou os artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V) e o § 2.º do artigo 36 da Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) configurando três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico,

com objetivos de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos visando sua inserção e melhor desempenho no mercado de trabalho. A resolução CEB nº 4, de dezembro de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e estabeleceu os seguintes princípios norteadores, além dos gerais da educação geral:

Art. 3º - São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3º da LDB, mais os seguintes: I - independência e articulação com o ensino médio; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade; IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; VI - atualização permanente dos cursos e currículos; VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 1999).

No contexto da formação humana integral, destaca-se o decreto nº 5.154/2004 considerado um marco do projeto de Ensino Médio Integrado (EMI). Essa lei possibilitou a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio nas seguintes configurações: I - integrada, oferecida somente para egressos do ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

No ano de 2007, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) publicou o Documento Base sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no sentido de atingir os objetivos propostos no Decreto nº 5.154/2004. O documento contextualiza os embates que estão na base da opção pela formação integral do trabalhador, expressa no Decreto nº 5.154/2004, “apresentando os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.” (BRASIL, 2007, p.04). No capítulo 3 são apresentados as concepções e os princípios sobre os quais deve alicerçar-se a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: formação integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da

formação humana; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo: o trabalho de produção do conhecimento e a relação parte-totalidade na proposta curricular (BRASIL, 2007).

Em 2008, a Lei 11.892 criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, reestruturando as instituições de ensino e gerando condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro. Para além das inovações estruturais e organizacionais, essa lei representa um marco importante no contexto da EPT, pois fortalece a concepção da formação integral do educando, uma vez que considera a educação como um instrumento de transformação social e fonte de conhecimento, capaz de modificar e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto de experiências humanas. As diretrizes propostas se distanciam completamente da ideia de “formar consumidores no lugar de cidadãos, submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (PACHECO, 2011).

Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 4/99 foi substituída pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Estabeleceu-se um conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas e instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos. Destacam-se como principais orientações: a) a organização por eixos tecnológicos; b) a premissa de itinerários formativos que consideram a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de educação profissional; c) a articulação com o ensino médio e suas diferentes modalidades, contemplando as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura.

Em 2017, a Lei nº 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio) alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, inserindo a educação profissional nas escolas regulares da educação básica. O Novo Ensino Médio incluiu um itinerário de formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular ampliada, de modo que, ao final de três anos, o aluno deverá ser certificado no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu. Como se trata de uma mudança que está em processo até 2024 não

expressaremos juízo de valor neste momento. Entretanto, há que se ponderar que a profissionalização generalizada no ensino médio regular deve considerar os impactos em todas as dimensões, pois, além das adequações de carga horária e conteúdo, as mudanças podem interferir na essência dos conceitos de educação, ciência e aquisição de conhecimento. Além disso, dado o caráter precário da estrutura física e material humano das instituições de ensino da rede estadual, esse modelo de ensino profissionalizante pode conduzir os formandos a subempregos e submissão às classes dominantes.

Por último, em 5 de janeiro de 2021, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 2021, capítulo 2, Art. 3º, formalizou os Princípios Norteadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esses princípios delineiam o percurso da Formação Técnica e Profissional, utilizando as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica como documentos orientadores.

## 2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EPT

Historicamente, a Educação Física que se desenvolveu no Brasil no século XIX esteve fundamentada na concepção higienista, ou seja, sob influência da medicina direcionou a prática de exercícios físicos na escola a fim de preservar a saúde e hábitos saudáveis de higiene (CASTELLANI FILHO, 2003). Sua prática era um meio de garantir à raça branca um corpo saudável e minimizar os problemas de saúde pública decorrentes de maus hábitos de higiene.

A partir do século XX, em virtude das mudanças econômicas, a Educação Física passou a ser concebida como um conjunto de práticas que objetivavam o corpo perfeito, forte, saudável e equilibrado, pronto para o mundo do trabalho. Segundo Lima (2015) o processo de industrialização e urbanização, demandou uma melhoria na produtividade, e a Educação Física assumiu a função de fortalecer o trabalhador e desenvolver um espírito de cooperação. Ou seja, o corpo humano militarizado pela instrumentalização e treinado para o mercado de trabalho, como uma máquina de produção capitalista.

A partir da década de 1930, as escolas passaram a adotar o método francês de ginástica, mesmo modelo do exército brasileiro na década de 1920, que impunha

padrões de comportamento militar. Nesse contexto, as práticas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que adotavam os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia, com vistas a preparar fisicamente jovens para o ideal de combate e de guerra, servir e defender a pátria (SOARES, 1992). Por esse motivo, essa concepção de Educação Física foi denominada “Militarista”, fortalecida pelo discurso do amor ao país, em que cada cidadão era convidado a dar sua vida pelo crescimento e salvação da sua pátria.

De 1945 até 1964 com o crescimento da rede pública, a Educação Física foi concebida pela ideologia desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek e, pela primeira vez, integrou questões pedagógicas na escola (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1998). Assumiu um caráter mais educacional, passando a ser vista como uma prática capaz de promover educação, além da saúde e disciplina. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1998), nesse período, a Educação Física ganhou destaque nas escolas, ampliando a inclusão social dos alunos por meio da organização de torneios, desfiles, festas, formação de bandas musicais etc. Nesse contexto, deu-se início à discussão teórica da saúde, trazendo para as aulas de Educação Física assuntos como higiene, primeiros socorros, prevenção de doenças, dentre outros. Essa introdução de ideias pedagógicas na abordagem da Educação Física contribuiu de forma relevante na construção de pressupostos confluentes com os princípios da formação integral do sujeito. Como afirma Guedes (1999), a partir desse momento o sujeito passou a ser instruído de forma integral, levando em consideração não mais somente seus aspectos físicos, mas também cognitivos e emocionais, em substituição aos métodos mecânicos da prática de Educação Física.

Com a instauração da ditadura militar a partir de 1964, as ideias pedagogistas foram abandonadas e retrocedeu-se ao biologicismo. Nesse período, a Educação Física escolar atendeu aos interesses do Governo ditador e seu papel era promover o desenvolvimento da aptidão física, valores éticos, assim como valores cívicos (DE CASTRO, 2017). No âmbito da EPT, de modo geral, era influenciada por tendência tecnicista cujo objetivo do ensino era formar mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho. Assim, os professores deixaram de lado os aspectos sociais e educativos e as aulas voltaram-se novamente apenas para a prática, ignorando-se qualquer perfil de formação integral (SANTOS e BRANDÃO, 2018; PINTO *et al.*, 2019).

Nesse mesmo período o esporte recebeu destaque e se tornou conteúdo hegemônico da Educação Física de modo que o esporte na escola tinha por função a busca pelo alto rendimento, com foco na aptidão e formação de atletas. Assim estabeleceu-se a tendência Esportivista, que restringiu a Educação Física basicamente às práticas desportivas, servindo aos interesses do Estado como meio de fortalecer o esporte no Brasil e desviar o foco das discussões políticas (SANTOS e BRANDÃO, 2018; PINTO *et al.*, 2019). O esporte era utilizado pelo governo como uma ferramenta de desmobilização e alienação à resistência dos estudantes contra o regime. Nas universidades os diretórios acadêmicos eram fechados, enquanto as atléticas recebiam intenso incentivo dos governos à participação esportiva, o que resultou na expressiva participação de estudantes de todas as federações brasileiras (BATISTA; JUNIOR, 2010).

Com o fim da ditadura militar, a partir da década de 1985, surgiram diversas abordagens pedagógicas objetivando nortear a prática docente dos professores de Educação Física. Porém, foi um período conturbado em que se instaurou um cenário de crise de identidade da Educação Física em relação aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos (FERREIRA; NASCIMENTO 2019). Em 1971 o Decreto nº 69.450 (BRASIL, 1971) conceituou a Educação Física como “a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”, entretanto, a falta de especificidade do decreto manteve a disciplina com foco na aptidão física.

Segundo Darido (2012), a perspectiva tecnicista, competitivista, e até mecanicista, continuaram predominante nas décadas de 1970, 1980 e 1990, prevalecendo a tendência Esportivista. A prática da Educação Física teve como fundamento a iniciação esportiva como o eixo principal de ensino, tendo como finalidade descobrir novos talentos para representar a Pátria em competições internacionais (LIMA, 2015).

Assim então, a Educação Física passou por várias concepções influenciadas por sistemas políticos, econômicos e sociais que a reduziram a uma prática isolada por um longo período de sua história. Suas configurações e bases pedagógicas estiveram associadas intrinsecamente a contextos sociais complexos e dinâmicos, sofrendo sempre interferências de diferentes abordagens pedagógicas e assumindo papéis conforme necessidades e interesses políticos (FERREIRA; NASCIMENTO, 2019).

Somente a partir de 1996, por meio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei nº 9394 de 1996, estabeleceu-se uma nova concepção de Educação Física diferenciada do que se via até então. Além de elevar a disciplina de Educação Física ao mesmo patamar das demais, constituindo-a como componente curricular, assim como todas as disciplinas do currículo, a LDB concebeu à disciplina de Educação Física uma nova dimensão para além do ensino de atividades corporais. A ciência biológica deixou de ser a área dominante e as ciências humanas e sociais se integraram ao conteúdo da disciplina de Educação Física, voltada agora para o ensino contextualizado à realidade social, de modo a contribuir com a formação cidadã do estudante (SOARES *et al.*, 2019). Deixou-se de priorizar as técnicas e comportamento motores agregando práticas contributivas para a formação integral de um sujeito crítico e responsável pelos seus atos (SALOMÃO, 2016; DE MATOS *et al.*, 2019).

A criação dos Institutos Federais, em 2008, foi fundamental para o fortalecimento dessa nova concepção. Essas instituições deram um novo sentido à formação humana, agregando a formação acadêmica à formação para o trabalho, de modo que as premissas da Educação Profissional e Tecnológica afetaram, inevitavelmente, o sentido dado para a Educação Física a qual também passou o agregar ciência, cultura e tecnologia para além das práticas meramente corporais (SAYÃO, 2019). Atualmente a disciplina de Educação Física ocupa uma posição de destaque na sociedade, graças ao seu potencial contribuidor na formação integral.

Em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) reforçou a importância da disciplina de Educação Física para o desenvolvimento das competências propostas para a formação integral. Assim, no âmbito escolar, a disciplina hoje contribui sobremaneira para uma formação humana que conduz à autonomia e postura crítica, à consciência social e histórica, ampliando seu papel no desenvolvimento da capacidade do sujeito em questionar a realidade, a partir da reflexão das práticas que integram a cultura corporal (DE PAULA *et al.*, 2013; SOARES *et al.*, 2013).

No contexto da EPT, a disciplina de Educação Física tem por finalidade a consolidação de práticas pedagógicas que possibilitem relações humanas mais amplas, capazes de promover o bem-estar, dimensionar valores e relações interpessoais, superando os limites da racionalidade e das habilidades meramente físico-motoras de cada sujeito.

A partir desse alinhamento, é possível abordar as diversas dimensões do sujeito referente às competências físicas, emocionais, intelectuais, sociais e culturais, além de promover o trabalho em equipe e a preocupação com o coletivo (DIAS, 2015).

### 2.3 FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

A formação profissional para o mundo do trabalho, desde sua origem, e por muitas décadas esteve associada unicamente à capacitação de mão de obra, direcionada às classes menos favorecidas da sociedade, a fim de atender demandas emergentes do mercado capitalista. Assim, o sistema educacional ficou dividido por um longo período da história entre ensino propedêutico, (direcionado às elites condutoras) e ensino profissional (direcionado aos mais pobres) estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino propedêutico) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional).

A definição de trabalho comumente associada a uma tarefa ou atividade que se faz em troca de uma remuneração, é uma visão simplista e não deve ser a única forma de se entender trabalho. No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o conceito de trabalho apresenta abordagem ontológica, a partir da fundamentação teórica de Karl Marx, considera-se que educação e trabalho mantêm uma relação indissociável. Sob essa concepção, o trabalho é toda atividade humana sobre a natureza que visa a satisfação de uma necessidade; e por meio da educação se dá a relação entre indivíduo e sociedade, assim o trabalho é “[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.” (MARX, 2010, p. 211). Reforça Ramos (2008, p.4) que:

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano.

O conceito de formação humana integral preconiza “superar o ser humano dividido historicamente pela segmentação social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2014, p. 94). Então, a concepção de trabalho na EPT deve superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, integrando educação profissional e educação básica de modo a “não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho (...)” e “resgatar a escola como um lugar de memória” e de formação de cidadãos autônomos e críticos (RAMOS, 2014, p. 101).

A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais, a referência fundamental para a educação profissional e tecnológica passou a ser o indivíduo, o que significa dizer que a formação para o mundo do trabalho deve permear as experiências e conhecimentos ao longo das relações sociais e produtivas (PACHECO, 2011). Assim, a EPT integra a formação profissional e tecnológica de forma contextualizada, visando potencializar a ação humana a partir dos conhecimentos científicos agregados a princípios e valores.

Nessa perspectiva,

(...) as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. (PACHECO, 2011. p.30).

De acordo com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018), o estudante deve ser motivado a ir além do conteúdo tradicional de sala de aula. Nesse sentido, deve ser capaz de reconhecer as suas aptidões e associá-las a seus percursos acadêmicos e projetos profissionais presentes e futuros; deve ser capaz de desenvolver competências éticas, humanas e técnicas no intuito de analisar e refletir sobre situações diversas; deve ser capaz de refletir sobre seus anseios e objetivos e se organizar e estabelecer metas para seus projetos presentes e futuros, a partir da compreensão do mundo do trabalho e dos impactos na sociedade.

Segundo Weller (2014), muitas instituições de ensino não têm possibilitado o desenvolvimento dessa competência, principalmente em consequência de um modelo educacional profissional que durante toda sua trajetória tem sofrido forte interferência

do modelo econômico capitalista, o qual visa atender às demandas de mão de obra do mercado. Entretanto, como reforçam Munhoz e Melo-Silva (2012), preparar para o trabalho no contexto da EPT não pode se limitar apenas a promover a aquisição de conhecimento e habilidades acadêmicas básicas, pois a escola é um espaço privilegiado de formação, convivência e desenvolvimento de valores, hábitos, atitudes, habilidades e pensamento crítico; [...]“um lugar onde projetos de vida são construídos (e às vezes destruídos) e não pode ser omissa em relação a sua importância nesta questão” (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2012, p. 294)”.

Sob essa perspectiva, um dos objetivos basilares dos Institutos Federais é romper as barreiras entre ensino técnico e científico, por meio da articulação entre trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, visando uma formação mais ampla, com infinitas possibilidades do sujeito se reinventar no mundo e para o mundo (PACHECO, 2011). A proposta dos Institutos Federais concebe a educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, “capaz de modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana” (SILVA, p.9). Tem a pretensão de atender às exigências do mundo do trabalho, porém, com vistas a modificar positivamente a realidade da sociedade. O que se preconiza “é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2011. p.15). A concepção de EPT que orienta as ações de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais deve focar na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana. Deve também, ampliar o desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual dos sujeitos, a fim de formar cidadãos que se tornem agentes políticos capazes de “pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.” (PACHECO, 2011, p. 229).

## 2.4 OMNILATERALIDADE E POLITECNIA

O conceito de omnilateralidade se fundamenta nos pressupostos teóricos marxianos, que defendem uma formação integral humana oposta à formação unilateral voltada meramente para o trabalho, ou seja, a educação geral inseparável da educação profissional em todos os campos de preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, compreendida assim como uma formação que agrega trabalho produtivo à educação intelectual, exercícios corporais e formação politécnica (CIAVATTA, 2014, p. 198). Para Marx (2010), a formação unilateral de trabalhadores impede a apropriação de conhecimentos necessários e significativos no combate ao trabalho alienado, divisão social do trabalho, reificação e relações burguesas.

Assim, a omnilateralidade busca garantir ao educando o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. (MANACORDA, 2010, p. 94). O principal foco é romper com o dualismo instaurado na educação, alimentado pelo discurso da qualificação profissional e empregabilidade, que limita o pensamento crítico e aliena a classe trabalhadora (MANACORDA, 1990).

Uma educação que visa uma formação omnilateral, segundo Marx (2004), evidencia a formação integral do sujeito pensando a educação no âmbito intelectual, cultural e tecnológico, ou seja, “supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”, além disso “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” com base nas dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, no processo educativo (RAMOS, 2014, p. 84).

Segundo Manacorda (1990), a omnilateralidade promove o acesso do sujeito ao conhecimento historicamente produzido de modo que lhe garante acesso à cultura e ao lazer e o conduz a um posicionamento autônomo e crítico de sua posição na sociedade e no mundo do trabalho.

Marx também desenvolveu o conceito de “educação politécnica”, preconizada por ele como a combinação de trabalho produtivo com educação intelectual, visando a consolidação de uma educação em benefício da classe trabalhadora, capaz de

superar a histórica dicotomia entre educação propedêutica e técnica, por meio de um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (RAMOS, 2014). Essa é uma linha de pensamento que defende uma perspectiva socialista da educação, em direção à construção de uma educação antiburguesa, um novo modelo de educação profissional não mais voltado apenas aos interesses da burguesia, mas, sobretudo, que capacite técnica, política e socialmente o sujeito para interferir na construção de uma sociedade mais justa.

Segundo Saviani (2003, p.140), a politecnicidade compreende o “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140), quer dizer, prepara o indivíduo, principalmente aqueles que fazem parte das classes populares, a saberes diversos essenciais para a vida social, política, histórica, cultural e econômica, possibilitando o desenvolvimento pleno do sujeito. Segundo Saviani (2003, p. 136), “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Nesse sentido, a politecnicidade, segundo Kuenzer (2005, p. 89), “supõe, portanto, uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos [...]”.

Marx e Engels (2004, p.68) destacam a necessidade de integrar a educação e o trabalho produtivo, sugerindo que a educação da classe trabalhadora seja abordada da seguinte forma:

Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Frigotto (2002, p. 14) ressalta que “O trabalho [...] por ser elemento criador da vida humana [...] constitui-se em um dever a ser apreendido, socializado, desde a infância”. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2013) corroboram com Frigotto (2002) ao considerarem que a politecnicidade deve ser fundamento da educação básica “em suas diferentes etapas”. Entretanto, Morais e Henrique (2017) defendem que o ensino

médio articulado com a educação profissional se apresenta como o espaço mais oportuno para o desenvolvimento de uma formação humana integral articulada com o trabalho, pois nessa etapa emergem questões importantes relacionadas ao mundo do trabalho e que necessitam estar presentes na formação dos jovens.

Em suma, podemos dizer que a politecnia deriva da problemática do trabalho, cuja referência é o conceito de trabalho como princípio educativo geral. Sendo assim, o aluno para ser uma pessoa completa precisa dominar tanto o conhecimento teórico quanto o prático. É preciso superar a dualidade estrutural, social, econômica e classista que ainda insistem em imperar na educação profissional.

Nesse sentido, há que se considerar que conceitos para a construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana integral devem levar em consideração os fundamentos de omnilateralidade e politecnia. O contexto de formação de sujeito que sugere a EPT demanda medidas concretas que sejam capazes de produzir confiança por parte dos professores.

## 2.5 FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM BREVE PANORAMA

Ao longo da história da educação, a formação docente para o ensino profissional sempre esteve à margem do processo, fragilizada especialmente por ausência de políticas públicas abrangentes e contínuas e ações educacionais consistentes de formação. Conforme afirma Maldaner (2017, p. 183) “a formação de professores para a EPT sempre foi tratada de forma marginal, aligeirada e imediatista [...]”. O que a história revela são programas emergenciais, especiais, aligeirados e despolitizados que não qualificam com qualidade e nem valorizam a carreira docente.

No que concerne à formação inicial de professores para a EPT, essa está voltada para atuação no ensino propedêutico, não contemplando em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica (BRASIL, 2007). Há que se ressaltar que a formação de professores no Quadro de organização do mundo do trabalho impõe um debate mais fecundo sobre as exigências epistemológicas, políticas e pedagógicas desta formação. Para Machado (2008, p.15):

Os professores de educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reconstrução dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Além da formação inicial para docentes que irão atuar na EPT, há também a necessidade da formação continuada, pois o processo é dinâmico e impõe uma mudança na cultura pedagógica dos conhecimentos fragmentados. Assim a formação continuada para professores, bem como para gestores e técnicos têm um papel estratégico na consolidação de políticas de formação docente (BRASIL, 2007). Todavia, a formação tanto inicial como continuada que se deseja, deve ater-se à especificidade do conteúdo dessas formações, sustentadas pelas concepções de EPT que se propõe em cada realidade de ensino. O processo formativo deve orientar a formação de modo que englobe o ensino da técnica, mas que acima disso, incorpore aspectos que contribuam para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, assim, “privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia.” (BRASIL, 2007, p.34).

São escassas as políticas de formação de professores para a EPT. A Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trata no capítulo IV da Formação Docente. Neste capítulo são apresentadas orientações necessárias para a devida certificação de professores para atuação nessa modalidade. O parágrafo 4º, do Art. 40 estabelece que formação inicial não encerra as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.” (BRASIL, 2012).

Segundo Moura (2008, p. 28), para que a formação profissional possa “contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção social, laboral e política dos seus formandos”, faz-se necessário, dentre outros aspectos, capacitar os docentes

para mobilizar-se na direção da ruptura da cultura dominante sobre o papel do docente na EPT, que não se restringe apenas a ministrar aulas e transmitir conteúdos, (MOURA, 2008, p.35). O processo de formação deve incluir, além das questões didático político-pedagógicas, a discussão relativa à função social da EPT, de modo que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico estejam voltados para a produção de bens e serviços que melhorem as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas como meio de produzir bens de consumo para fortalecer o mercado capitalista e aumentar as desigualdades sociais (MOURA, 2008, p.35).

A realidade brasileira referente à formação de professores revela um cenário de muitas ações políticas propostas de maneira emergencial visando atender demandas distintas, carente de políticas e ações concretas e permanentes de formação inicial e continuada de professores.

Em razão da promulgação da Lei nº 11.892 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as questões relacionadas à falta de qualificação docente se tornaram mais latentes, demandando mais debate e reflexão, principalmente em virtude da nova estrutura pedagógica estabelecida nessas instituições. A nova concepção dada ao ensino profissional exige do corpo docente a apropriação do conhecimento de forma integrada e verticalizada em que, no mesmo espaço institucional, são construídos vínculos em diferentes níveis da formação profissional que exigem a busca por metodologias que melhor se apliquem a cada ação (BRASIL, LIVRETO, 2008). Esse novo contexto, “significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (BRASIL, LIVRETO, 2008).

O professor é indissociável do processo educacional de formação humana integral dos educandos e deve ser valorizado como tal. Esse novo modelo educacional de ensino técnico se revela dinâmico e repleto de desafios impostos aos professores, entretanto, desde as primeiras iniciativas de formar professores, as ações e dispositivos legais que se ocuparam de estabelecer normas para a formação de professores para as disciplinas do currículo da EPT jamais tiveram uma estrutura consistente e apropriada (BRASIL, 2010, LIVRETO).

Damasceno *et al.* (2021, p.1155) destacam a importância dos espaços de formação de professores como as licenciaturas considerarem a modalidade EPT, por

meio de políticas públicas consistentes que contemplem “a conjuntura contextual da EPT e os seus fundamentos na produção de saberes e fazeres comprometidos com uma formação humana integral”. O processo de formação de professores da EPT só será considerado significativo quando:

Romper com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; Reconfigurar saberes e superar as dicotomias existentes entre os conhecimentos teóricos e práticos; Permitir exercitar novas alternativas teórico-metodológicas; Desenvolver habilidades para lidar com novas tecnologias, compreendendo as metodologias e as práticas que circulam no universo educacional; Promover a necessidade de conviver e trabalhar de forma interdisciplinar: capacidade de adaptação às diferentes realidades. Saber trabalhar de forma independente e em equipe; Incentivar o domínio de conteúdos e das linguagens das áreas de atuação; Estimular o professor a ser pesquisador, permitindo saber diferenciar informação de conhecimento, ter capacidade de análise, reflexão e possuir hábito de leitura (DAMASCENO, *et al.*, 2021, p.1155-1156).

É imprescindível integrar as dimensões de formação integral e técnica de modo que as concepções teórico-práticas possibilitem a superação do modelo convencional de ensino (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). A formação de professores para a EPT é crucial para que se internalize e democratize a educação profissional de forma efetiva e com “qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável” (MACHADO, 2011, p.690).

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esse estudo se fundamenta na metodologia de pesquisa exploratória (GIL, 2002), com abordagem qualitativa (BARDIN, 2011; FLICK, 2009; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória tem por objetivo a familiarização com o problema visando explicitá-lo, bem como propõe a formulação de hipóteses na tentativa de resolução de um problema além do “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.” (GIL, 2002, p.42). Esse tipo de pesquisa se mostra bastante flexível e abrange o levantamento bibliográfico, entrevistas com participantes que detêm experiência prática acerca do problema investigado e a análise de exemplos que facilitam a compreensão (GIL, 2002).

Segundo Zanette (2017) a pesquisa qualitativa é a que melhor se aplica quando a investigação envolve pessoas no contexto educacional. A abordagem qualitativa é uma proposta bem consolidada e respeitada em diversos contextos de pesquisas científicas, uma vez que auxilia na coleta de respostas a questionamentos muito particularizados, utilizada em estudos com informações complexas provenientes das relações humanas (FLICK, 2009). Segundo Minayo (2009, p.21), é apropriada para investigar questões inseridas no mundo das relações, representações e intencionalidade, uma vez que se ocupa do “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Segundo Bardin (2011, p.145), esse tipo de abordagem permite ao pesquisador a elaboração de deduções particularizadas dos participantes da pesquisa, por meio de “possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou várias variáveis do locutor” até mesmo em amostras reduzidas, uma vez que não há a pretensão de estabelecer generalizações. No caso, o objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Assim, a análise de dados qualitativos é maleável, tanto no seu funcionamento, quanto na utilização de índices, sem a pretensão de estabelecer conceitos rígidos e pré-definidos do objeto de estudo, pois é no processo de investigação que os conceitos são desenvolvidos e refinados (FLICK, 2009).

A estratégia de investigação escolhida foi o estudo de caso, em virtude do potencial de investigação empírica e aplicabilidade para fenômenos contemporâneos da vida real. De acordo com Yin (2005, p.32), os estudos de caso se caracterizam como uma estratégia abrangente, poderosa em contextos complexos, pois nos permite estudar um fenômeno “dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para esse estudo de caso foram convidados 18 professores de Educação Física dos *campi* do IFMG (Instituto Federal de Minas Gerais), entretanto apenas 5 aceitaram participar do estudo. Para a coleta de dados o instrumento selecionado foi a entrevista. Na pesquisa qualitativa, a entrevista é um excelente instrumento, pois facilita a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e sentimentos (MINAYO, 2009). As entrevistas foram realizadas em formato *on-line* por meio do aplicativo *Google Meet*, gravadas com a autorização dos participantes e transcritas utilizando-se o *software* Transcreve desenvolvido pelo professor Tocafundo (2017).

Assim, por meio da abordagem qualitativa descritiva do estudo de caso, realizamos a análise de conteúdo segundo os pressupostos de Bardin (2011). A partir da análise dos relatos dos participantes descrevemos nossas impressões sobre os comportamentos e entendimentos dos atores envolvidos acerca do tema proposto. Após a análise das informações coletadas, elaboramos o produto educacional denominado “Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”.

### 3.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e aprovado sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 55471621.6.0000.5150.

A pesquisa foi desenvolvida respeitando as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos em conformidade com a Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Os voluntários participantes desta pesquisa receberam todas as informações quanto aos objetivos, ao processo metodológico, bem como os possíveis riscos e benefícios de participação no estudo. Os voluntários também foram informados que a

qualquer momento poderiam deixar de participar da pesquisa. Todas as precauções foram tomadas no sentido de preservar a integridade dos participantes, sendo que o bem-estar deles foi considerado acima de qualquer outro interesse.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E PERFIL DOS PARTICIPANTES

Foram convidados 18 professores dos *campi* do IFMG para participar desta pesquisa, escolhidos aleatoriamente. Entretanto, apenas 5 aceitaram participar como voluntário(a)s. Assim, a amostra foi constituída por cinco professores de Educação Física efetivos de cinco *campi* diferentes do IFMG. Os critérios de participação foram ser do Quadro efetivo do IFMG e estar lecionando a disciplina em um dos *campi* da instituição de ensino. Os participantes foram informados sobre o conteúdo da pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios e procedimentos metodológicos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na sequência, após o aceite do TCLE, os participantes foram convidados a preencher um questionário sociodemográfico *on-line* configurado por meio do aplicativo gratuito *google forms*, com o objetivo de traçar o perfil dos participantes. A partir daí obtivemos as seguintes informações: o(a)s professore(a)s possuem licenciatura plena em Educação Física, sendo que 3 deles possuem também o bacharelado. A idade dos participantes variou de 36 a 54 anos. Todos os entrevistados possuem pós-graduação em nível de doutorado. O tempo de experiência na EPT do IFMG variou entre 5 e 9 anos. As formações acadêmicas iniciais foram realizadas nas seguintes instituições de ensino: IFMG (Instituto Federal de Minas Gerais), 1994; UFV (Universidade Federal de Viçosa), 2008; UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), 1992; UNIPAC (Faculdade Presidente Antônio Carlos) *campus* Bom Despacho, 2008; VFV (Universidade Federal de Viçosa), 2006.

A coleta dos dados sobre a temática se deu por meio de entrevistas *online* realizadas pelo *Google Meet*, um serviço de videoconferências gratuito da plataforma *Google*, disponibilizado para criar e/ou participar de chamadas virtuais, com a opção de áudio, vídeo e texto. Os participantes foram convidados a assinar o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e preencher um questionário sociodemográfico. Após essa fase, as entrevistas foram agendadas de acordo com a

disponibilidade de cada um dos voluntários. As entrevistas tiveram duração média de sessenta minutos e foram gravadas com autorização prévia dos participantes, através da ferramenta de vídeo *Open Broadcaster Software® (OBS)*.

A entrevista se deu em dois momentos: primeiro, boas-vindas e agradecimento inicial, apresentação sucinta dos pesquisadores e do projeto e confirmação verbal do aceite ao TCLE (APÊNDICE A); segundo momento, a entrevista propriamente dita, a qual foi norteada pelas questões-base contidas no roteiro de entrevista (APÊNDICE B) e agradecimentos finais e despedida.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Na análise dos dados, adotamos a Análise de Conteúdo (AC) conforme proposta por Bardin (2011). Esta abordagem tem como objetivo principal extrair conhecimentos relacionados às condições de produção (ou eventualmente, de recepção). A inferência desses conhecimentos é realizada por meio de indicadores, sejam eles de natureza quantitativa ou qualitativa.

De acordo com Bardin (2011, p. 41), a fase de descrição analítica representa o momento da análise que opera "segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Essa etapa contempla a avaliação integral da mensagem, submetendo-a à classificação e ao recenseamento com base na frequência de presença (ou ausência) de elementos de sentido. O método das categorias, entendidas como gavetas ou rubricas de significado, possibilita a classificação dos elementos constitutivos da mensagem (BARDIN, 2011).

A fase subsequente, denominada inferência, ocorre após o tratamento, categorização, classificação e organização do conteúdo, buscando obter informações relevantes a partir desse material. Durante esse processo, inferem-se conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que a mensagem está inserida, contribuindo para a construção do entendimento do que está sendo investigado e analisado (BARDIN, 2011). Toca-fundo (2017, p. 33) destaca que "o analista, ao avaliar um conteúdo, constrói (ou codifica) operadores analíticos (indicadores) relacionados à natureza do material e à questão a ser resolvida, os quais servem para sustentar suas inferências e fundamentar seus juízos ou conclusões".

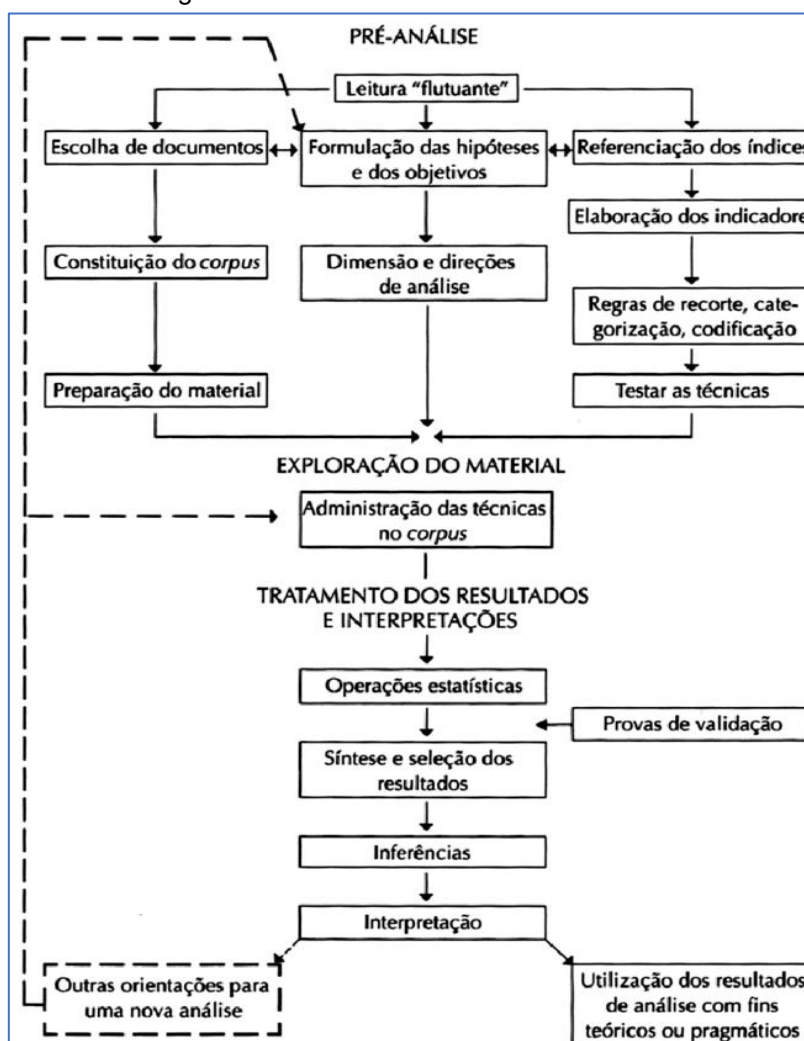
Nesse sentido, a análise de conteúdo pode ser aplicada para condensar ideias e construir categorias, por meio da análise sistemática de um corpo de texto com o objetivo de desvendar e quantificar a ocorrência de palavras, frases ou temas considerados “chave” e que possibilitem comparações posteriores (BARDIN, 2011). Segundo Bardin (2011), a organização da análise se dá em três fases: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; 3) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, detalhada na Figura 1.

Nesse contexto, a aplicação da análise de conteúdo é essencial para sintetizar conceitos e estruturar categorias. Isso ocorre por meio de uma abordagem sistemática de um conjunto de textos, com o intuito de revelar e quantificar a presença de palavras, frases ou temas considerados "chave", proporcionando a base para comparações futuras (BARDIN, 2011).

O processo analítico, delineado por Bardin (2011), conforme esquematizado na Figura 1, compreende três fases distintas:

1. **Pré-análise:** Etapa inicial que prepara o material e estabelece diretrizes para a análise subsequente.
2. **Exploração do material:** Momento em que ocorre a investigação aprofundada do conteúdo, identificando padrões e elementos relevantes.
3. **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** Última fase que envolve a interpretação dos dados, inferência de significados e a elaboração de conclusões (BARDIN, 2011),

Figura 1 - Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin (2011, p.132)

### 3.4.1 Fase da pré-análise

Na etapa da pré-análise, ocorre a organização fundamental do processo, com o propósito de transformar as ideias iniciais em operacionais, sistematizando-as para desenvolver um esquema preciso das operações sucessivas no plano de análise (BARDIN, 2011). Esta fase possui três missões cruciais, delineadas por Bardin (2011): a escolha dos documentos para análise, a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final.

É relevante destacar que esses três fatores não seguem uma ordem cronológica estrita. A escolha de documentos depende dos objetivos, e vice-versa; indicadores são construídos em função das hipóteses, ou, inversamente, hipóteses são geradas na presença de certos índices (BARDIN, 2011, p.124).

A fase da pré-análise se desdobra em cinco partes distintas:

1. **Leitura Flutuante:** É o momento de estabelecer contato inicial com os documentos a serem analisados, permitindo-se ser influenciado por impressões e orientações (BARDIN, 2011).

2. **Escolha dos Documentos:** Constitui a fase de elaboração do *corpus* a ser analisado. Nesta etapa, as análises e interpretações devem aderir às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência propostas por Bardin (2011) (Quadro 1).

3. **Formulação de Hipóteses e Objetivos:** Segundo Bardin (2011), as hipóteses são suposições originadas da intuição e permanecem pendentes até serem submetidas a evidências conclusivas. Os objetivos referem-se à finalidade geral proposta, indicando como os resultados obtidos serão utilizados.

4. **Referenciação de Índices e Elaboração de Indicadores:** Índices fornecem evidências sobre a mensagem e o conteúdo, enquanto os indicadores são elementos que sustentam os índices estabelecidos previamente (BARDIN, 2011).

5. **Preparação do Material:** Trata-se de uma preparação formal, uma espécie de "edição", que permite ordenar e ajustar o material a ser analisado.

Cada uma dessas etapas desempenha um papel crucial na construção da base sólida necessária para uma análise de conteúdo qualitativa eficaz.

O *corpus* é o conjunto dos documentos para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Desempenha um papel fundamental na Análise de Conteúdo, nos permitindo extrair significados que identifiquem padrões e construam interpretações a partir do material de análise, contribuindo para a compreensão aprofundada do fenômeno em estudo. O *corpus*, desta pesquisa está descrito no Quadro 2.

Quadro 1 - Regras para a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011)

REGRA	DESCRIÇÃO
<b>Regra da Exaustividade</b>	Esgotamento da totalidade da comunicação, do acervo, da coleção; concerne a todos os componentes constitutivos do <i>corpus</i> , ou seja, todas as respostas dadas pelos participantes.
<b>Regra da Representatividade</b>	Diz que em casos em que há um número muito elevado de dados, pode-se estabelecer uma amostra capaz de representar o universo, desde que o material permita isso.
<b>Regra da Homogeneidade</b>	Determina que os documentos retidos sejam homogêneos, ou seja, os dados devem abordar o mesmo tema, obtidos por técnicas iguais e por indivíduos semelhantes.
<b>Regra da Pertinência</b>	Os documentos retidos precisam ser adequados ao conteúdo e objetivos previstos.

Fonte: Autora (2023)

Quadro 2 - Documentos que compõem o *corpus* da pesquisa

INSTRUMENTO	CÓDIGO	DESCRIÇÃO
Registro oral	Participante, r.o.	Recolhido a partir de entrevista individual <i>online</i> realizada via aplicativo <i>google-meet</i> . Foram realizadas entrevistas com cada professor, com tempo médio de 60 minutos.
Registro escrito	Participante, r.e.	Recolhido através da transcrição do registro oral.

Fonte: Autora (2023)

### 3.4.2 Fase de Exploração do material

Segundo Bardin (2011), a fase de exploração do material implica a aplicação de regras predefinidas, englobando operações de codificação, desconto e enumeração. Esta etapa visa a organizar e agregar de forma sistemática os dados brutos, transformando-os em unidades de registro e contexto que facilitam a descrição das características essenciais do conteúdo analisado.

A unidade de registro refere-se à unidade de significação codificada, representando o segmento de conteúdo considerado a unidade base, com foco na categorização e contagem frequencial. Essas unidades podem abranger palavras, temas, objetos, personagens, eventos ou documentos. Por sua vez, a unidade de contexto é uma dimensão superior à de registro, servindo como unidade de compreensão para codificar a unidade de registro. A seleção das unidades de contexto leva em conta critérios como custo e pertinência, sendo uma fase longa e exaustiva que concretiza as decisões da Pré-Análise. As etapas de codificação e categorização

durante esta fase são fundamentais para identificar e representar o conteúdo e sua expressão.

Bardin (2011, p.133) define a codificação como uma habilidosa transformação dos dados brutos do texto. Essa transformação é regida por regras precisas que possibilitam, por meio de recorte, agregação e enumeração, a criação de uma representação refinada do conteúdo ou da sua expressão. Essa representação é valiosa, pois esclarece o analista sobre as características essenciais do texto, proporcionando elementos que podem servir como indicadores significativos. Dessa maneira, a codificação não apenas organiza os dados, mas também oferece *insights* valiosos para a compreensão aprofundada do material analisado.

### 3.4.3 Fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

A fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação na análise de conteúdo de Bardin (2011) desempenha um papel crucial no processo de pesquisa. Inicialmente, essa etapa concentra-se na organização e destaque das informações obtidas durante a análise. Aqui, ocorre a condensação dos dados, preparando-os para uma análise mais aprofundada.

A etapa subsequente envolve a inferência, um processo fundamental para extrair significado dos resultados obtidos. Por meio da inferência, o pesquisador realiza interpretações contextuais e identifica padrões emergentes, elevando a análise para além da superfície dos dados.

Finalmente, a interpretação fecha o ciclo, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada dos resultados. Nesse estágio, o pesquisador conecta as inferências à teoria e ao contexto do estudo, possibilitando uma narrativa coerente e fundamentada.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Neste capítulo, delineamos minuciosamente as análises dos dados gerados, dando forma às interpretações, inferências e à análise das categorias. Empregamos procedimentos sistemáticos e objetivos no tratamento das informações, conforme preconizados por Bardin (2011).

### 4.1 PROCEDIMENTOS INICIAIS

Para a obtenção dos dados, conduzimos entrevistas guiadas por um roteiro (ver Apêndice B), cuidadosamente elaborado com base nos princípios que regem a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme estabelecido no Artigo 3º do Capítulo 2 da Resolução 1/21 do CNE/CP (BRASIL, 2021) (conferir Quadro 3). Optamos por esse método como o ponto de partida por considerá-lo mais apropriado para a nossa investigação. Em um total de 19 princípios, selecionamos criteriosamente 10, evitando uma abordagem excessiva que pudesse prolongar a entrevista, potencialmente comprometendo a eficácia da coleta de dados (conferir Quadro 4). Os critérios de escolha foram baseados na relevância e contribuição percebidas de cada princípio para o escopo da pesquisa.

Após a coleta de dados, conduzimos uma pré-análise composta por 5 fases:

- 1) leitura flutuante;
- 2) seleção dos documentos;
- 3) formulação de hipóteses e objetivos;
- 4) referenciação de índices e elaboração de indicadores;
- 5) preparação do material.

Quadro 3 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT

<b>PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)</b>
Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
I - articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;
II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;
V - estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;
VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;
VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;
VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;
IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;
X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;
XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;
XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais, para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;
XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;
XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, requerendo formas de ação diferenciadas;
XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;
XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;
XVII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;
XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino aprendizagem, contribuindo para a empregabilidade dos egressos; e
XIX - promoção da inovação em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa.

Fonte: Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021

Quadro 4 - Princípios selecionados para o roteiro da entrevista

<b>Princípios selecionados (Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021)</b>	
<b>1</b>	II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
<b>2</b>	III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
<b>3</b>	IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia; estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;
<b>4</b>	VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;
<b>5</b>	VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;
<b>6</b>	VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;
<b>7</b>	IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;
<b>8</b>	X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;
<b>9</b>	XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;
<b>10</b>	XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

Fonte: Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021

Vários desses princípios têm suas bases nos fundamentos já estabelecidos na educação como um todo, conforme delineado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que define os alicerces para a educação nacional (ver Quadro 5) (BRASIL, 1996). A introdução deste Quadro no contexto é estratégica, pois será instrumental na análise dos dados.

Quadro 5- Diretrizes e bases da educação nacional

<b>PRINCÍPIOS GERAIS DA EDUCAÇÃO NACIONAL</b> Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extraescolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Fonte: Lei nº 9.394/96 (1996)

Na primeira fase, da pré-análise realizamos a leitura flutuante das evocações dos professores para estabelecer categorias que englobassem temas com proximidade semântica.

Na segunda fase de seleção dos documentos, analisamos o material disponível e organizamos, avaliando a relevância para a análise. Nenhum material foi descartado. As análises seguiram as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência propostas por Bardin (2011). Todas as entrevistas transcritas foram analisadas, mantendo a regra da exaustividade. Quanto à representatividade, consideramos desnecessário estabelecer uma amostra, dado o caráter qualitativo do estudo, abrangendo todo o universo de representação. Para assegurar a integridade, a regra da homogeneidade aplicou o mesmo instrumento de coleta (entrevista online) a todos os participantes. O instrumento mostrou-se adequado aos objetivos.

Na terceira fase, formulamos hipóteses guiadas pela intuição embasada em conhecimento prévio do contexto e pelo objetivo geral da pesquisa. Alinhamos a intuição ao objetivo geral visando uma estrutura interpretativa robusta, permitindo uma exploração mais significativa e fundamentada do conteúdo analisado.

Na quarta fase, definimos os índices, categorias que surgiram das questões norteadoras, organizadas em indicadores. Para definir os índices, revisamos as questões norteadoras da pesquisa, identificamos temas recorrentes e determinamos os elementos essenciais para compreensão do fenômeno estudado. Já na definição das categorias, organizamos os dados em conjuntos temáticos que capturam a diversidade e a riqueza das informações coletadas.

Na fase de preparação do material, organizamos o material de forma a tornar acessíveis os dados a serem analisados. Iniciamos transcrevendo as entrevistas com o auxílio do aplicativo Transcreve desenvolvido pelo meu orientador professor Dr. Ronan Tocafundo. Posteriormente, imprimimos as transcrições e atribuímos identificadores com auxílio de canetas marcadoras coloridas, simplificando e tornando eficiente a identificação de pontos de congruência semântica.

#### 4.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL, TRATAMENTO E INFERÊNCIAS

Durante a fase exploratória, organizamos e agregamos os dados brutos em unidades que facilitaram a descrição das características relevantes do conteúdo. Nesta etapa, realizamos as importantes etapas de codificação e categorização.

Na codificação, realizamos o recorte das unidades de registro e de contexto. O *corpus* estabelecido foi analisado minuciosamente para determinar as unidades de registro e unidades de contexto.

Optamos por utilizar o "tema" como nossa unidade de registro, dado seu uso comum em casos semelhantes, nos quais se investigam motivações de opiniões, atitudes, valores, crenças, tendências, entre outros. Essa escolha oferece uma análise mais consistente, pois o "tema" é a "unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (BARDIN, 2011, p.134).

Na análise temática, buscamos identificar os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência podem revelar significados para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2011).

Ao explorar os registros das entrevistas individuais, procuramos as unidades de significação a partir de temas iniciais (Quadro 6).

Quadro 6 - Unidades de Registro: temas iniciais

TEMAS INICIAIS	OBSERVAÇÕES SOBRE O AGRUPAMENTO
Princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) presentes na formação inicial dos professores de Educação Física.	Esclarecimentos sobre a abordagem desses princípios na formação inicial
Prática pedagógica docente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.	Referências à apropriação dos princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica aplicados na prática docente e obstáculos/desafios para a abordagem dos princípios norteadores
Contribuição do conteúdo de Educação Física na formação profissional	Relatos sobre o processo de planejamento e desenvolvimento de conteúdo de Educação Física para a EPT
Desafios para articulação prática pedagógica docente x Princípios da EPT	Sentimento em relação à formação e à prática docente
Considerações sobre a Educação Física na EPT	Reflexões sobre a importância da Educação Física na EPT
Apropriação dos conceitos de omnilateralidade e politecnia na prática pedagógica docente	Considerações sobre o conhecimento e apropriação dos conceitos
Entendimento acerca dos conceitos, pressupostos e princípios norteadores da EPT ao longo da Prática Pedagógica Docente	Considerações sobre o conhecimento acumulado em EPT ao longo da carreira acadêmica

Fonte: Autora (2023). Legenda: EPT (Educação Profissional e Tecnológica)

Na sequência, após o processo de categorização, procedemos à definição dos eixos temáticos, como evidenciado no Quadro 7. Esta etapa revela a estruturação das temáticas emergentes a partir da análise das categorias previamente identificadas.

Quadro 7 - Categorias de Análise

CATEGORIA	EIXOS TEMÁTICOS
1. Princípios norteadores da EPT presentes na formação inicial dos professores de Educação Física	1.1) Ausência da temática 1.2) Presença das temáticas em contextos distintos
2. Práticas docentes no âmbito da EPT	2.1) Reflexão sobre a prática 2.2) Tentativas de articulação da disciplina aos princípios norteadores da EPT, permeando o desenvolvimento da formação integral para o mundo do trabalho 2.4) Obstáculos/desafios para a abordagem dos princípios norteadores da EPT
3. Importância da Educação Física na EPT	4.1) Reflexão sobre as contribuições da disciplina para a formação integral 4.2) A disciplina para além dos cuidados com o corpo
4. Formação inicial para a prática docente de professores na EPT	5.1) Níveis de contribuição
5. Apropriação dos conceitos de omnilateralidade e politecnia nas práticas docentes	6.1) Falta de conhecimento dos termos ou pouco conhecimento dos termos 6.2) Não conhece a teoria, mas executa na prática docente

Fonte: Elaborada pela autora (2022). Legenda EPT = Educação Profissional e Tecnológica

#### 4.2.1 Análise das categorias

Nesta seção, conduzimos a análise das categorias delineadas no Quadro 7. Para preservar a confidencialidade, atribuímos códigos (P1 a P5) aos participantes nos relatos ilustrativos. As partes destacadas nos relatos, identificadas por negrito, foram grifadas por nós para ressaltar aspectos relevantes examinados.

##### *4.2.1.1 Categoria 1: Princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) presentes na formação inicial*

Desmembramos essa categoria em subcategorias com o objetivo de investigar como os 10 princípios norteadores selecionados estiveram presentes na formação inicial do(a)s entrevistado(a)s (Quadro 8). Esses princípios serviram de base para coleta e análise de dados congruentes entre os participantes. Para classificação das subcategorias foram utilizados 3 critérios de descrição: “abordado explicitamente” para aquelas que estiveram presentes no currículo formativo; “abordado

implicitamente”, para aquelas categorias que mesmo não estando no currículo, foram tema de discussão durante a formação; “não abordado”, para aquela subcategoria que não esteve presente na formação acadêmica inicial. Apresentamos alguns relatos ilustrativos para ratificar os dados. Selecionados os relatos mais expressivos.

Quadro 8 - Categoria 1: Princípios norteadores da EPT presentes na formação inicial

SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO	RELATOS ILUSTRATIVOS
1. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas	Indicam que foram abordados <b>explicitamente</b>	<i>[...] <b>sempre esteve muito presente</b>, ainda que de forma restrita, em algumas poucas disciplinas com algum ou poucos professores, mas muito presente na minha formação (P1).</i>
2. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional	Indicam que foram abordados <b>explicitamente</b>	<i><b>Na questão do respeito dos valores estéticos políticos éticos também estava presente nessas disciplinas nas discussões com esses professores (P1).</b></i>
3. Trabalho como princípio educativo	Indicam que esse pressuposto <b>não foi abordado</b> na formação inicial	<i>Em relação especificamente a questões voltadas ao trabalho isso foi algo mais deficitário na minha formação inicial dessa ideia de uma formação que se discuta o mundo do trabalho essa qualificação para esse trabalho entendendo como um mundo do trabalho e não como um mercado de trabalho isso já foi mais deficitário. <b>Isso parte da minha formação continuada porque a formação inicial deixou muito a desejar (P1).</b></i> <i>[...] quando a gente passa para a questão do trabalho confesso para você <b>que isso não foi tratado na minha formação inicial</b> né, o trabalho como princípio pedagógico a questão desses eixos trabalho ciência cultura e tecnologia [...] <b>Isso eu fui conhecer quando eu fui fazer a prova pra entrar pra IFMG que aí eu acessei a bibliografia (P3).</b></i>
4. Tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas	Indicam que esse pressuposto <b>não foi abordado</b> na formação inicial	<i>A mesma coisa quando você pensa a tecnologia, a relação com o setor produtivo de pensar a própria tecnologia. Nesse sentido isso também foi algo da formação continuada. <b>Isso não foi algo que esteve presente na minha formação inicial, no curso de graduação da Educação Física (P.2).</b></i> <i>[...] quando você pensa a tecnologia a relação com o setor produtivo de pensar a própria tecnologia nesse sentido isso também foi algo da formação continuada <b>isso não foi algo que esteve presente na minha formação inicial (P5).</b></i>
5. Indissociabilidade entre teoria e prática social	Indicam que foram abordados <b>implicitamente</b>	<i>[...] essa ideia de indissociabilidade entre educação e prática social, bem como fazer e saberes do processo de ensino e a aprendizagem já esteve presente na minha formação inicial. A ideia de outras metodologias; essa ideia de uma relação aluno professor mais horizontalizada isso já esteve mais presente nessa formação. [...] <b>não explícita em termos de disciplinas que vão tratar disso tá</b></i>

		<i>Marinalva mas em termos de outros espaços de aprendizagem possibilitados no curso (P1).</i>
6. Interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica	Indicam que foram abordados <b>explicitamente</b>	<i>A discussão da interdisciplinaridade esteve presente, inclusive emenda. [...] essa discussão da interdisciplinaridade ela estava presente no curso da licenciatura (P1).</i> <i>Participei vários projetos de ensino interdisciplinares no campus, mas eu avalio que nós não temos uma condição de trabalho que favoreça o trabalho interdisciplinar. Sabe eu acho que a gente faz assim, esse trabalho essa interdisciplinaridade, ela é a gente paga um preço muito caro. A gente tem que se desdobrar para conseguir porque horário né de aula, o currículo os tempos e os espaços da escola não favorece o trabalho interdisciplinar (P3).</i>
7. Indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional	Indicam que foram abordados <b>implicitamente</b>	<i>[...] a questão da indissociabilidade entre a teoria e prática nos processos de ensino aprendizagem esteve também presente, mas é igual eu estou te falando quando a gente olha para o curso como um todo a gente vai perceber que isso é algo que não está presente ao longo de todo o curso, mas sim em algumas disciplinas que abordavam isso com mais profundidade (P1).</i>
8. Articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais	Indicam que esse pressuposto <b>não foi abordado</b> na formação inicial	<i>[...] nada essa parte do desenvolvimento socioeconômico com os arranjos locais eu fui discutir já na minha prática, quando eu entro no IFMG é que eu vou fazer essa discussão (P1).</i> <i>[...] eu só experimentei porque eu participava de projetos de extensão (P3).</i>
9. Observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação	Indicam que foram abordados <b>explicitamente</b>	<i>[...] a gente tinha inclusive um setor, hoje mais estruturado para fazer a discussão da Educação Física de pessoas com deficiência, junto com a professora [...] uma referência aí nessa discussão e que acabou trazendo isso com muita força (P1).</i>
10. Autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos	Indicam que esse pressuposto <b>não foi abordado</b> na formação inicial	<i>Esse aí só agora ainda que a gente estivesse lá discutindo questões de interdisciplinaridade, ainda um olhar muito de disciplinas estanques ainda hoje para a gente pensar questão de itinerários formativos diversificados é uma questão muito atual. [...] então essa discussão ela aparece com força, mais muito das minhas inquietações como professora da rede do IF (P1).</i> <i>[...] são princípios aparecendo agora (na prática docente) (P5).</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Na subcategoria 1, "Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas", destaca-se a promoção da valorização da diversidade de pensamentos e abordagens pedagógicas no ambiente educacional, favorecendo a coexistência de diversas visões no processo de ensino. Todos os entrevistados confirmaram que esse tema foi explicitamente abordado durante a formação inicial. É relevante observar que esse princípio, inserido no Item III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

de 1996, é um preceito amplo para toda a Educação Nacional, sendo incorporado na formação inicial de maneira a destacar sua importância nas diferentes modalidades de ensino, com enfoque na perspectiva da educação nacional de modo geral.

A subcategoria 2, intitulada "Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional", destaca a imperatividade de integrar, no âmbito educacional, uma abordagem que não apenas reconheça, mas também cultive (BRASIL, 1996):

*Valores Estéticos:* Referente à apreciação e promoção da diversidade de expressões artísticas e culturais, fomentando a formação estética dos educandos.

*Valores Políticos:* Engloba a compreensão dos fundamentos democráticos, cidadania ativa e participação política, visando a formação de cidadãos conscientes.

*Valores Éticos:* Compreende princípios morais, éticos e de responsabilidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade ética e justa.

Embora tenha sido explicitamente abordado durante a formação inicial, inferências indicam que essa abordagem ocorreu predominantemente na perspectiva do desenvolvimento individual para a vida social, negligenciando a ênfase nos contextos profissionais, conforme preconizado pelos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ramos (2008) ressalta que esses valores desempenham um papel fundamental na construção de uma educação alinhada aos princípios nacionais, impulsionando a formação integral dos indivíduos, não apenas na esfera social, mas também no contexto profissional.

Na análise da subcategoria 3, "Trabalho como princípio educativo", a pesquisa revelou unanimidade entre os participantes sobre a ausência dessa temática em suas formações iniciais. Essa lacuna contradiz os princípios fundamentais propostos por Karl Marx (1983) sobre a indissociabilidade entre trabalho e educação. De acordo com Marx (1983), o trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas também um princípio educativo essencial. O item XI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que estabelece a "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais", corrobora com a perspectiva marxista. O trabalho é um meio crucial pelo qual os indivíduos interagem com o mundo, desenvolvem habilidades e compreendem sua relação com a sociedade. A ausência desse princípio na formação inicial dos professores tem implicações significativas, comprometendo a preparação dos educadores para alinhar suas práticas pedagógicas com as demandas contemporâneas. A falta de ênfase no papel transformador do trabalho na vida dos

estudantes pode criar uma lacuna na compreensão dos educandos sobre sua relação com o mundo do trabalho. A ausência de uma abordagem integrada entre educação e trabalho na formação docente pode limitar a eficácia do ensino profissionalizante, comprometendo o desenvolvimento pleno dos educandos.

A subcategoria 4, "Tecnologia como expressão das diferentes aplicações das bases científicas," revelou-se negligenciada na formação inicial, conforme relatos dos entrevistados. Vale ressaltar que, a interseção entre tecnologia e ciência é crucial para compreendermos o papel multifacetado da tecnologia como expressão das diversas aplicações das bases científicas. Este conceito transcende a visão tradicional de tecnologia como mera aplicação prática de conhecimento científico. A tecnologia, nesse contexto, não se limita a ser um resultado tangível da ciência, mas uma manifestação dinâmica que abrange uma variedade de aplicações. Autores como Lévy (1998), Demo (1998), Silva (2001), Primo (2013), e Kenski (2004) contribuíram para reflexões nessa interseção, destacando a complexidade da relação entre conhecimento científico e sua implementação tecnológica. A contemporaneidade exige uma compreensão mais ampla, integrando as bases científicas em soluções práticas para os desafios modernos. Essa perspectiva não apenas impulsiona inovações, mas também redefine a formação docente, incorporando a integração fluida de conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos. A ausência dessa abordagem no currículo de formação docente pode resultar em profissionais menos preparados para enfrentar as demandas da sociedade atual, alinhada com os avanços da contemporaneidade.

A respeito da subcategoria 5, que aborda a "Indissociabilidade entre educação e prática social", destaca-se a relevância de integrar essa temática de forma explícita durante a formação inicial de professores. A indissociabilidade entre educação e prática social enfatiza a interconexão intrínseca entre o processo educacional e os contextos sociais mais amplos (BRASIL, 1996). A compreensão implícita desse conceito durante a formação inicial pode limitar a profundidade da reflexão e aplicação prática na vida do educador. É essencial abordar explicitamente a indissociabilidade entre educação e prática social, pois isso proporciona aos futuros professores uma compreensão mais robusta de como os elementos sociais influenciam o ambiente educacional. Integrar essa abordagem na formação docente permite que os educadores estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, promovendo uma educação mais alinhada com as demandas e

realidades da sociedade. Dessa forma, a subcategoria 5 não apenas se dilui em outros espaços de aprendizagem, mas se torna um pilar central na construção de profissionais de educação socialmente conscientes e eficazes.

A respeito da subcategoria 6, "Interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica", vale abrir um parêntese para a discussão de alguns pontos relevantes. Ramos (2008) esclarece que a interdisciplinaridade contribui para ampliar os estudos e a compreensão acerca de um tema, e que a separação de disciplinas, bem como a transmissão de conteúdos de modo desconectado da realidade se configuram em práticas tecnicistas e que nada agregam à compreensão do mundo real. Frigotto (2008) ratifica a importância da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento e reforça a necessidade de se superar a fragmentação dos conhecimentos e da investigação meramente fenomenológica. Ramos (2017) complementa afirmando que os conteúdos precisam ser apreendidos de forma sistêmica, em relações que possam revelar a "totalidade social". Ou seja, precisam ser compreendidos "[...] no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade)." (p.35).

Ao explorar a subcategoria 6, que aborda a "Interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica", é crucial examinar os fundamentos dessa abordagem. Segundo Ramos (2008), a interdisciplinaridade não apenas amplia os estudos, mas também enriquece a compreensão de um tema, destacando a inadequação de práticas tecnicistas que fragmentam o conhecimento. Frigotto (2008) reforça essa perspectiva, sublinhando que a interdisciplinaridade é essencial para a construção do conhecimento, demandando a superação da fragmentação e da pesquisa meramente fenomenológica.

A contribuição de Ramos (2017) é fundamental, ao afirmar que os conteúdos devem ser apreendidos de maneira sistêmica, revelando a "totalidade social". Isso implica compreender os conteúdos em seus campos científicos de origem (disciplinaridade) e em relação a outros campos distintos (interdisciplinaridade).

A interdisciplinaridade, conforme evidenciado pelos entrevistados, é explicitamente destacada na formação inicial, visando uma compreensão mais holística e contextualizada dos conhecimentos. No entanto, como será explorado nas análises subsequentes, implementar essa premissa na prática docente revela-se uma

tarefa complexa, exigindo uma apropriação cuidadosa para efetivar suas potencialidades.

Na subcategoria 7, que aborda a "Indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional", observa-se sua presença implicitamente na formação inicial. O tema surge de forma latente, manifestando-se de maneira recorrente e indireta durante os debates em torno de componentes curriculares específicos ao longo do processo formativo. Autores renomados na área da educação corroboram a importância da indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial. Tardif (2002) destaca que essa inter-relação é essencial para o desenvolvimento de um profissional reflexivo e capaz de aplicar conhecimentos de forma contextualizada. Pimenta (2005) enfatiza a necessidade de superar dicotomias entre teoria e prática, promovendo uma formação mais integrada. Saviani (2009) contribui para a discussão ao ressaltar que a articulação entre teoria e prática não deve ser apenas técnica, mas também crítica, proporcionando aos futuros docentes uma compreensão profunda dos fundamentos que norteiam sua prática educativa. Candau (2020) complementa, destacando a importância de abordagens que considerem a complexidade do processo educativo, integrando saberes teóricos e práticos. Esses autores, portanto, reforçam a necessidade de capacitar os futuros educadores a enfrentar os desafios do contexto profissional de maneira reflexiva e eficaz.

Quanto à "articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais", subcategoria 8, é um tema muito relevante no contexto do ensino profissional, pois é um princípio que confere a articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais para inserção do estudante no mercado de trabalho. Esses arranjos consistem em aglomerações de empresas, instituições e organizações situadas em uma mesma região geográfica, que mantêm relações cooperativas e compartilham recursos para fortalecer a atividade econômica local. No contexto mencionado, a avaliação da relação entre ensino e formação profissional em Arranjos Produtivos Locais (APLs) destaca a importância de os docentes compreenderem as dinâmicas econômicas específicas dessas regiões para orientar de maneira mais eficaz os estudantes em suas escolhas profissionais. Todavia, apesar da relevância, não é um princípio que fez parte da formação inicial do(a)s entrevistado(a)s.

Schlemper *et. al.* (2014), ao avaliar a relação entre ensino e formação profissional em Arranjos Produtivos Locais (APLs), destaca a necessidade de os

docentes compreenderem as dinâmicas econômicas locais para melhor orientar os estudantes em suas escolhas profissionais. Dalla Vecchia (2006) argumenta que a formação docente deve incluir o entendimento dos APLs como um instrumental analítico e político para impulsionar o desenvolvimento local. A articulação efetiva com os APLs permite aos educadores contextualizar os conteúdos curriculares, tornando o ensino mais relevante e alinhado com as demandas do mercado de trabalho regional, preparando professores para serem agentes ativos no desenvolvimento econômico e educacional de suas comunidades (DALLA VECCHIA, 2006). Entretanto, observa-se uma lacuna expressiva na formação inicial dos(as) entrevistados(as), uma vez que a temática em questão não recebeu a devida ênfase durante a formação. A ausência de debates e preparação acerca da interligação entre desenvolvimento socioeconômico, arranjos produtivos locais e formação docente pode resultar em profissionais menos habilitados para compreender e integrar as demandas do mercado local em seu processo de ensino.

Durante a formação inicial, no que concerne à atenção às necessidades específicas de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, subcategoria 9, é amplamente discutida. Essa discussão é respaldada por componentes curriculares estruturados, refletindo a crescente importância atribuída a essa temática na preparação dos profissionais da educação.

A robustez desse enfoque é previsível, considerando a significativa evolução social ocorrida nos últimos anos, notadamente no que tange ao respeito e aos direitos das pessoas com deficiência, TEA e superdotação. Essa evolução reflete o compromisso da sociedade em promover inclusão e igualdade.

Nesse contexto, é crucial destacar que a consolidação desse princípio é uma realidade crescente. No entanto, uma análise mais aprofundada é necessária para avaliar a aplicabilidade dessa abordagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Investigar se os mesmos padrões e estratégias eficazes na formação inicial são igualmente pertinentes no cenário da EPT pode enriquecer ainda mais a discussão.

A subcategoria 10, "Autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos", apesar de sua relevância, muitas vezes é negligenciada. Este princípio específico não recebe atenção durante o processo de formação de professores. Contudo, é crucial reconhecer a sua relevância, especialmente considerando que a

flexibilização da oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por meio de itinerários formativos pode acarretar a fragmentação da formação docente. Ao não abordar adequadamente essa temática na formação docente, há o risco de subestimar a importância da autonomia e flexibilidade no contexto educacional contemporâneo. A competência em elaborar itinerários formativos flexíveis não apenas atende às diversas necessidades dos alunos, mas também capacita os docentes a enfrentar as complexidades de um ambiente de ensino em constante evolução. Portanto, enfatizar a subcategoria 10 na formação docente não apenas forneceria ferramentas cruciais para a personalização da abordagem pedagógica dos professores, mas também reduziria o risco de fragmentação na formação, promovendo uma visão integrada e abrangente do papel do professor no atual cenário educacional. Em suma, a interconexão entre autonomia, flexibilidade em itinerários formativos e formação docente é essencial para proporcionar uma educação mais alinhada às demandas individuais dos alunos, preparando os educadores para desafios dinâmicos e promovendo um ambiente educacional mais participativo e adaptável.

Finalizando, ao examinar os resultados apresentados na Figura 2 a seguir, identificamos que 40% dos princípios abordados nesta pesquisa não são contemplados durante a formação inicial de professores. Surpreendentemente, alguns desses princípios fundamentais, consagrados em legislação e integrados às diretrizes nacionais de educação desde 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ainda não são devidamente incorporados para a formação docente no âmbito da EPT.

Esta constatação destaca lacunas significativas na formação docente, uma vez que princípios cruciais estipulados por lei, e que deveriam orientar a preparação dos professores, não estão sendo devidamente abordados. A falta de integração desses princípios na formação inicial pode comprometer a qualidade do ensino e a adequada condução da prática pedagógica.

A partir desse diagnóstico, torna-se imperativo reavaliar e fortalecer os currículos e práticas de formação de professores, assegurando que todos os princípios delineados nas diretrizes nacionais sejam efetivamente incorporados. Isso não apenas garantirá uma formação mais alinhada com as exigências legais, mas também contribuirá para a formação de profissionais mais capacitados e conscientes do papel que desempenham na educação.

Figura 2 - Gráfico de Frequência da Categoria 1



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

#### 4.2.1.2. Práticas docentes no âmbito da EPT

A presente categoria foi subdividida em subcategorias (ver Quadro 9) com a finalidade de aprofundar a compreensão sobre a dinâmica das práticas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A subdivisão em subcategorias possibilita uma análise mais detalhada das práticas educacionais na EPT, fornecendo *insights* mais específicos sobre cada aspecto abordado.

Essa abordagem visa não apenas identificar os desafios enfrentados, mas também explorar minuciosamente a articulação existente entre as diferentes facetas dessas práticas. O objetivo é não apenas reconhecer os desafios presentes, mas também entender suas origens e impactos na efetividade das práticas educacionais. Um dos focos principais é investigar a interconexão entre as diversas práticas identificadas, destacando como esses elementos se articulam para moldar a experiência educacional na EPT.

Quadro 9 - Práticas docentes no âmbito da EPT

SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO	RELATOS ILUSTRATIVOS
1. Articulação do trabalho como princípio educativo	Desafio a ser superado	<p><i>Que a gente faça análise sobre a realidade local que a gente vive. Quem serão vocês daqui a 3 anos? Quem serão vocês daqui a 5 anos? O que a minha disciplina contribui para essa relação vai muito nesse sentido e aí cumpre esse princípio que está estabelecido na EPT, mas sem colocar de novo né, o trabalho na centralidade do processo da vida dos sujeitos ali na escola (P2).</i></p> <p><i>Eu fui conhecer sobre educação profissional e tecnológica quando eu ingressei no instituto. E ainda assim eu até brinco que a gente precisava [...] de um novo debate com professores novatos sobre este ponto aí (P3).</i></p>
2. Processo de ensino/aprendizagem: concepções ultrapassadas e práticas ultrapassadas	Desafio a ser superado	<p><i>Muitas vezes o perfil do professor direciona as concepções da educação física para aquilo que o próprio professor julga relevante. Por exemplo, até o ano de 2014 um dos campus do Instituto Federal vivenciou a <b>esportivização exacerbada da educação física</b>. Conquistava-se muitos troféus, pois o professor da época fazia um esforço muito grande para legitimar a educação física pelo viés do esporte (P2).</i></p> <p><i>[...] a gente tenta desconstruir essa ideia de educação física enquanto uma disciplina menor (P3).</i></p>
3. Visão do educando: dificuldade de compreensão sobre a finalidade da disciplina	Desafio a ser superado	<p><i>[...] os alunos da EPT têm uma dificuldade quando eles ingressam, para compreender a <b>importância da educação física para a vida deles</b>. Isso muito em parte das práticas de educação física vivenciadas durante a trajetória escolar anterior que está muito <b>centrada nos esportes com bola, nos esportes coletivos com bola</b> (P2).</i></p> <p><i>A educação física eles têm uma visão muito equivocada do que a educação física muito ultrapassada, ele se baseia muito na indicação física que eles tiveram quando eram estudantes da educação básica (P3).</i></p>
4. Entraves Operacionais	Desafio a ser superado	<p><i>[...] eu tenho muitas <b>críticas ao processo interdisciplinar</b> [...] na maioria das vezes é um pareamento de disciplinas [...] eu nunca senti que <b>existia um projeto ali na escola para uma educação interdisciplinar porque ela tem que romper as lógicas muito ordinárias da sala de aula, aquele sistema muito linear de ensino</b>. A gente utiliza estratégias educacionais que estão contextualizadas, mas elas não são flexíveis e elas não são interdisciplinares [...]. <b>Depende muito da doação do professor</b> do acolhimento do outro professor para lidar com outras perspectivas de conhecimento eu acho que estão aí bem inexistentes (P2).</i></p>

5 - Perfil diverso do educando	Desafio a ser superado	<p><i>[...] e eu posso ter alunos ali que vão chegar com a bagagem gigantesca outros que vão adquirir a bagagem lá né. E aí é assim um desafio para mim e para a produção das minhas aulas (P2).</i></p> <p><i>[...] então os meninos chegam com uma concepção da educação física que bem é heterogêneo né. Cada um chega de uma escola diferente, de uma cidade diferente né que é a realidade dos institutos federais (P3).</i></p>
6 - Práticas pedagógicas desarticuladas	Desafio a ser superado	<p><i>[...] falta de articulação e interdisciplinaridade. Os desafios que nós temos hoje é que as disciplinas técnicas e as disciplinas propedêuticas não fiquem estanques, que elas se articulem na perspectiva da formação dos princípios da EPT, <b>porque a maioria dos professores trabalha em bolhas</b> (P2).</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Ao analisar a categoria "Práticas docentes no âmbito da EPT," identificamos desafios significativos na plena integração do trabalho como elemento central do ensino profissional. Esses desafios são evidenciados por diversos indicadores:

**Lacunas entre Teoria e Prática:** Identificam-se lacunas na conexão entre teoria e prática, destacando a necessidade de uma abordagem mais alinhada com os princípios do trabalho como fundamento educativo.

**Demanda por Maior Articulação Curricular:** A demanda por uma maior articulação curricular ressalta a necessidade de alinhar as políticas públicas à base do trabalho como princípio educativo, visando uma integração mais efetiva.

**Concepções Ultrapassadas e Velhos Paradigmas:** Existem desafios relacionados a concepções ultrapassadas e velhos paradigmas do processo de ensino/aprendizagem, indicando a necessidade de uma renovação nos métodos educacionais.

**Desafios na Prática Interdisciplinar:** Os resultados apontam obstáculos na implementação prática da interdisciplinaridade, indicando uma falta de efetiva articulação entre os conteúdos curriculares e a abordagem do trabalho como princípio educativo.

**Compreensão do Educando sobre a Disciplina:** Há desafios relacionados à compreensão do educando sobre a disciplina, apontando para a importância de abordagens que incorporem o trabalho como princípio educativo na formação dos alunos do ensino médio técnico.

**Entraves Operacionais e Desafios Relacionados aos Discentes e Docentes:** Entraves operacionais e desafios específicos relacionados aos discentes e docentes também são identificados, destacando a complexidade da implementação efetiva do trabalho como princípio educativo na prática docente.

Essa análise revela um cenário educacional contemporâneo que ainda enfrenta o desafio de superar concepções ultrapassadas e velhos paradigmas no processo de ensino/aprendizagem. No cenário educacional atual, a busca por uma abordagem inovadora é imperativa para atender às demandas dinâmicas da vida em sociedade. Diversos estudos e reflexões destacam a necessidade de uma abordagem inovadora e alinhada às demandas do século XXI. Autores como Damasio (2018) destacam a importância de repensar as referências epistemológicas e educacionais, promovendo uma educação alinhada com as transformações sociais e tecnológicas. A educação deve ir além das metodologias tradicionais, abraçando práticas inovadoras que estimulem a participação ativa dos alunos, a formação integral e a essência humana. Essa abordagem reconhece a centralidade do aluno e busca a inovação pedagógica para enfrentar os desafios do século atual e conduzir o aluno na direção da formação humana integral para a vida em sociedade e no trabalho.

Esses aspectos refletem a necessidade urgente de superar as barreiras que impedem a plena articulação do trabalho como princípio educativo na EPT, visando fortalecer a formação profissional e tecnológica em sintonia com as demandas contemporâneas.

Em síntese, a necessidade de abandonar métodos ultrapassados de ensino e seguir em um caminho de inovação na educação não é apenas uma opção, mas uma exigência para preparar os alunos para um futuro complexo e em constante evolução.

#### *4.2.1.3 Importância da Educação Física na EPT*

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a reformulação da disciplina de Educação Física, conforme preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, atribui-lhe uma importância substancial na formação integral do indivíduo. Esta abordagem visa não apenas o desenvolvimento físico, mas também a autonomia, a postura crítica, a consciência social e histórica.

Essa nova concepção almeja ampliar a capacidade dos estudantes em questionar a realidade que os cerca, promovendo uma reflexão profunda sobre as práticas que integram a cultura corporal. Soares *et al.* (2013) e De Paula *et al.* (2013) corroboram essa perspectiva, evidenciando a relevância dessa disciplina no contexto educacional contemporâneo.

Dentro desse cenário, essa categoria se propõe a destacar a importância da disciplina de Educação Física no contexto da EPT.

Quadro 10 - Importância da Educação Física na EPT

SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO	RELATOS ILUSTRATIVOS
1. Papel da disciplina como Componente curricular	Contribui significativamente para a formação integral do estudante	<p><i>[...] é um componente importante que vai trazer para o estudante ideias críticas sobre a vida, sobre cotidiano, sobre não se alienar na lógica do trabalho imediato, de que ele precisa fazer uma análise do mundo do trabalho, para ele trabalhar ele precisa ter quantidade de vida e ele vai adquirir qualidade de vida quando ele tem condições de vida, que as outras disciplinas não vão fazer ou dar razão a isso. A disciplina da Matemática vai fazer lista de exercício ou vai falar você precisa saber isso aqui passar no ENEM, a química também muitas vezes vai fazer o estudo imediato ali do conteúdo, então eu como esse professor que tenho essa bagagem que foi adquirido na minha formação continuada, sei articular no meu planejamento essa formação integral, que é uma educação crítica ne, que epistemologicamente eu consigo construir uma relação até pós crítica com meus alunos entendendo ele como sujeito articulador do processo da aprendizagem (P2).</i></p> <p><i>[...] tematizar questões diversas com relação da presença do corpo ne, que é uma disciplina que tem como seu objeto de estudo o corpo, então aí está uma questão de uma grande contribuição da área para essa formação integral por que como diz Melo Comte nós somos corpo. Então todas as relações que a gente estabelece passa por esse corpo e aí a educação física tem aí o privilégio com esse trabalho e possibilidade de uma atuação de fato integrada (P5)</i></p>
2. Papel do professor de Educação Física na EPT	Contribui significativamente para a formação integral do estudante	<p><i>[...] o professor da EPT vai ser aquele professor que vai lidar com os desafios da formação do sujeito, não apenas na lógica interdisciplinar, ou tentando trazer os conteúdos do ensino técnico para tangenciar conhecimentos com a educação física [...] (P2).</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A análise dessa categoria (Quadro 10) reforça nossas descobertas, evidenciando que a Educação Física desempenha um papel vital na formação integral dos alunos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A disciplina vai além dos limites da racionalidade e das habilidades físico-motoras, estendendo-se à promoção

do desenvolvimento cognitivo e crítico de cada estudante. Este enfoque não se restringe à mera instrução técnica; ele se destina a cultivar habilidades essenciais para a construção de cidadãos conscientes e participativos.

A reflexão sobre o papel da Educação Física na EPT destaca sua relevância crucial na preparação de profissionais para os desafios contemporâneos. Além de proporcionar conhecimento técnico, a disciplina é um veículo fundamental para a construção de cidadãos críticos, capazes de analisar, refletir e participar ativamente na sociedade. Dessa forma, a Educação Física na EPT não apenas contribui para a formação profissional, mas também para a moldagem de indivíduos comprometidos com uma abordagem consciente e reflexiva em suas práticas profissionais e sociais.

#### 4.2.1.4 Formação inicial para a prática docente de professores na EPT

No cenário da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a evolução da formação docente não acompanhou devidamente as transformações na concepção da educação profissional. Este descompasso entre as mudanças na abordagem educacional e as práticas de formação pedagógica reflete a inadequação das ações e políticas públicas voltadas para a EPT. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma abordagem mais eficaz na preparação dos docentes, alinhada aos novos paradigmas da educação profissional.

Conforme destacado por Moura (2015) em sua análise sobre a formação docente para a EPT, observamos que as iniciativas não são totalmente eficazes na promoção de uma formação pedagógica condizente com as demandas dessa modalidade educacional. Para investigar e fundamentar essa percepção, desmembramos o tema em subcategorias, conforme documentado no Quadro 11.

Quadro 11 - Formação inicial e continuada para a prática docente de professores na EPT

SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO	RELATOS ILUSTRATIVOS
1. Abordagem dos princípios da EPT durante a formação inicial	Inexistente	<i>Durante a minha graduação não foi tocado em momento algum para a formação desse docente em educação física atuar na EPT [...] ao longo da minha formação nunca foi dito que existiam CEFETs ou institutos federais [...], [...] na minha formação inicial não passou nenhuma legislação específica sobre os institutos federais ou</i>

		<p><i>CEFETs ou as escolas agrotécnicas ou atuação do docente nesses espaços (P2).</i></p> <p><i>“esses princípios não estavam presentes na minha formação Inicial” [...] a minha formação Inicial ela se deu lá nos anos [...] naquela época [...] a formação de professores tinha uma base tecnicista e com focalização principalmente na parte biológica, da aptidão física, muito relacionado à dominação dos corpos [...] para projeto de sociedade à época que era desenvolvimentista [...]”(P4).</i></p>
2. Apropriação de princípios da EPT	Contribuições da formação continuada	<p><i>E também ao relacionar essa prática docente com a minha formação continuada e na formação continuada como eu fui no mestrado apesar de ser um mestrado interdisciplinar em lazer eu fui estudar os currículos de formação em Educação Física e ai nesses currículos que eu estudei que [...] em alguns desses currículos aparecia a perspectiva da EPT então eu não estudei a EPT propriamente dita (P2).</i></p> <p><i>[...] acho que todo professor e professora precisa entender esses princípios né, precisa articular esses princípios na sua formação e se não der conta, buscar uma formação continuada nesse sentido, porque é o que vai fazer sentido na sua prática pedagógica né, não tem como você ser tecnicista hoje (P5).</i></p>
3. Apropriação de princípios da EPT ao longo da prática docente	Por meio do exercício da profissão	<p><i>[...] então esses incisos que aparecem aqui na sua pesquisa, respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeito aos valores estéticos políticos e éticos da educação nacional na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação do trabalho e assim todos que seguem né, eu fui adquirir na prática docente (P2).</i></p> <p><i>[...] eu fui estudar para fazer a prova aí eu falei meu Deus o que que é educação física na educação profissional e tecnológica? (P5).</i></p>
4. Abordagem dos princípios gerais da educação	Princípios da educação geral abordados sem foco na EPT.	<p><i>Tive a disciplina na minha formação Inicial, uma disciplina que falava da Educação Física para pessoas com deficiência, [...] mas essa disciplina, ela não me apresentou princípios da EPT, então eu fui me aprofundar na observância da Necessidade Educacional para pessoa com deficiência dentro do Instituto Federal trabalhando com o NAPNE (P2).</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Nossa análise revela uma lacuna na formação docente de licenciados em Educação Física, considerando que não há uma abordagem da EPT durante o processo formativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) destaca a importância da EPT e influencia a formação de professores. Autores como Moura (2015), em suas análises críticas sobre a EPT no Brasil, ressaltam a

necessidade de uma formação inicial alinhada aos princípios dessa modalidade educacional.

Durante a formação inicial, é essencial integrar os princípios da EPT, como a articulação entre teoria e prática, o enfoque na realidade profissional e a valorização do conhecimento técnico. Isso permite aos futuros educadores desenvolverem uma compreensão holística da EPT e se prepararem para proporcionar uma educação alinhada com as demandas do mercado de trabalho.

No entanto, desafios persistem, incluindo a adequação curricular e a implementação efetiva desses princípios. A formação inicial e continuada para a prática docente na EPT emerge como um ponto crucial a ser revisto e fortalecido, visando um alinhamento mais preciso com as exigências contemporâneas da educação profissional. É crucial promover debates e atualizações constantes nas práticas de formação inicial, garantindo que os professores estejam aptos a contribuir efetivamente para o avanço da EPT no país.

#### *4.2.1.5 Apropriação dos conceitos de omnilateralidade e politecnia na prática docente*

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Ciavatta (2014, p.189) destaca que a "politecnia, educação omnilateral e formação integrada" representam horizontes a serem alcançados, transformando ideias em ações. Esses conceitos são cruciais para a reflexão sobre a formação humana na educação profissional, conforme delineado por diversos autores.

A perspectiva marxiana da omnilateralidade destaca a necessidade de uma educação que não apenas prepare para o trabalho, mas que também promova uma compreensão crítica da sociedade. Marx (1983) entende que a formação omnilateral contribui para a emancipação humana, capacitando os indivíduos não apenas como trabalhadores, mas como cidadãos plenos. Freire (1970) ressalta a omnilateralidade como um caminho para o desenvolvimento completo do indivíduo, integrando dimensões sociais, culturais e intelectuais. Destaca a importância de uma educação que transcenda a simples transmissão de conhecimentos, abrangendo habilidades práticas e uma compreensão crítica da realidade.

Saviani (2007), sob uma perspectiva marxista, contribui para a discussão da educação politécnica, enfatizando a necessidade de uma formação que contemple a complexidade do trabalho e da sociedade. Esses autores, entre outros, enfatizam a importância desses conceitos para uma educação que vai além da simples acumulação de conhecimento, buscando a formação integral e crítica dos indivíduos.

Quadro 12 - Apropriação dos conceitos de omnilateralidade e politecnicidade na prática docente

SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO	RELATOS ILUSTRATIVOS
Omnilateralidade	Não é um termo dominado por todos	<p>A omnilateralidade é que o conhecimento está presente nesse espaço de maneira pulverizante, então ele não está enraizado na sala de aula, então é a ideia de que o Instituto Federal hoje ele não fica preso numa teia de raiz né como as escolas tradicionais querem que a gente permaneça. o aluno raiz aquele aluno que tá ali preso na sala de aula enraizado, por isso que esse princípio é tão interessante assim quando a gente faz articulação do ensino pesquisa e extensão, <b>que de fato ocorre né aprendizagem omnilateral na qual o aluno ele não é planta, ele não é raiz né, ele sai dele, ele circula ele vai participar dos projetos [...] (P2).</b></p> <p>“ai o outro termo eu realmente não Consultei, mas eu vou falar pelo que eu entendo. [...] eu acho que é junção de várias partes né, lateralidade sei lá ... dentro de um mesmo propósito né, uma coisa mais integrada... agora fiquei curiosa... <b>omnilateralidade para mim é meio novo (P4).</b></p>
Politecnicidade	Não é um termo dominado por todos	<p>A politecnicidade eu entendo como a ideia da construção de um ser humano que não distingue técnica com aquelas lógicas mais clássicas do fazer mecânicos ou da ideia de só produzir algo material. Eu entendo por politecnicidade como as diferentes possibilidades que nós temos de aprendizagens e eu entendo a técnica como algo mais apurado, do que só o fazer ali mecânico de um objeto (P2).</p> <p>Então a <b>Politecnicidade eu entendo como uma junção de técnicas né tipo assim traz várias técnicas, tecnologias [...] para mim dentro desses princípios, eles são meio furados né, não é juntar várias tecnologias, né, realmente integrá-las (P4).</b></p>
Apropriação dos conceitos	Na prática docente, mesmo que de forma inconsciente	<p>[...] eu que tô vindo da universidade, chego aqui vou trabalhar com ensino técnico, ensino integrado, trabalhar com jovens, como que eu vou lidar com isso né (P2).</p> <p>[...] então lá no documento base né fala muito da Politecnicidade da omnilateralidade, e eu percebo que a cada ano que passa isso está ficando mais esquecido nos institutos federais (P5).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Ao explorar a categoria "Apropriação dos conceitos de omnilateralidade e politecnicidade na prática docente" (Quadro 12), constatamos a complexidade subjacente ao entendimento desses pilares que regem a educação politécnica. Em nossa pesquisa com cinco professores, apenas dois demonstraram uma apropriação consciente desses conceitos, impulsionados por uma formação continuada. No entanto, ressalvas foram feitas, destacando desafios teóricos e práticos ao incorporar os princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em suas práticas, principalmente devido à falta de articulação com outras áreas do conhecimento e à ausência de capacitação específica.

A relevância da compreensão da educação politécnica e omnilateral é fundamental no contexto da EPT. A falta de domínio desses princípios torna-se preocupante, impedindo a promoção de uma educação integral, sem a qual se torna impossível alcançar a formação humana integral. A incorporação consciente dos conceitos de omnilateralidade e politecnicidade nas práticas docentes é essencial para construir uma educação alinhada com as demandas de formação profissional contemporâneas. Essa abordagem transcende o treinamento técnico, buscando uma formação abrangente que integre conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos.

O domínio explícito da politecnicidade e omnilateralidade é fundamental para a formação humana integral, alinhada aos princípios do ensino profissional. Estes conceitos não devem ser subestimados, pois capacitam os professores não apenas na articulação de conhecimentos, mas também instigam a reflexão crítica sobre as relações sociais, econômicas e tecnológicas, promovendo uma educação mais significativa e contextualizada.

### 4.3 INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÕES: SÍNTESE

#### 4.3.1 Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Desafios e Perspectivas

Nossas análises evidenciam a escassez de políticas públicas e ações voltadas para a formação de docentes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A formação docente para a EPT é um campo em constante evolução, exigindo abordagens inovadoras alinhadas às suas especificidades. Moura (2008) traça um panorama discutindo a formação dos docentes da EPT, enfatizando a necessidade de compreender as especificidades desse campo educacional, enquanto Chagas (2022) destaca a relevância da experiência na formação de professores para a EPT, ressaltando a importância de abordagens práticas e contextualizadas. Ramos (2008) enfatiza a importância de compreender as relações sociais e produtivas, defendendo que o trabalho seja o princípio educativo fundamental na EPT.

No entanto, os resultados da pesquisa indicam que, apesar dos esforços dos professores, o trabalho como princípio educativo não ocupa a centralidade nos processos pedagógicos cotidianos. Apesar disso, muitos princípios foram compreendidos ao longo da prática cotidiana, desafiando os professores a lidar com a indissociabilidade entre educação, prática social e trabalho no contexto da EPT. A investigação revela uma lacuna na formação docente, impedindo a compreensão das premissas basilares da formação profissional. Os professores de Educação Física enfrentam desafios, desde a tomada de conhecimento das premissas da EPT até a prática docente, devido à falta de articulação e conhecimento, não apenas do corpo docente, mas dos demais envolvidos no processo educacional profissional.

Historicamente, a educação profissional busca romper com a visão restrita ao mercado de trabalho. No entanto, é essencial garantir que o corpo docente passe por uma formação sistêmica, ampla e condizente com a realidade do ensino profissional contemporâneo.

Os resultados da pesquisa contribuem significativamente para ampliar as discussões sobre a formação de professores para a EPT, visando a construção de políticas públicas abrangentes e instrumentos legais que assegurem uma formação inicial centrada na EPT.

A pesquisa conduzida resultou na criação de um Produto Educacional (PE) denominado "Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)". Este guia visa fortalecer a compreensão e implementação dos conceitos fundamentais que sustentam a EPT. O seu propósito é orientar os educadores na promoção da autonomia e pensamento crítico dos educandos.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Um Produto Educacional (PE) no âmbito do mestrado profissional refere-se à criação tangível ou à aplicação prática do conhecimento adquirido durante o programa, contribuindo para solucionar desafios no campo profissional. Sua obrigatoriedade no mestrado profissional destaca-se como uma estratégia para promover a aplicação direta dos conhecimentos adquiridos no ambiente profissional. Segundo Pimenta e Lima (2004), a produção de um produto educacional não apenas consolida a aprendizagem, mas também evidencia a relevância prática do mestrado profissional, alinhando-se às demandas reais do campo de atuação.

Nesse contexto, o PE na área educacional se configura como uma ferramenta pedagógica tangível, originada de pesquisa, cujo propósito é integrar conhecimentos de forma organizada, visando facilitar a prática pedagógica de professores e demais profissionais envolvidos no campo educacional (FREIRE, GUERRINI E DUTRA, 2016). Nessa perspectiva, a produção do PE deve atender a critérios rigorosos, incluindo especificações técnicas, capacidade de compartilhamento, registro, potencial de replicabilidade, e alinhamento às diretrizes de pesquisa e projetos estabelecidos (RIZZATTI *et al.*, 2020). Além disso, é imperativo que o PE passe por uma avaliação conjunta com o público-alvo para validar sua eficácia e relevância no contexto educacional.

Na concepção do PE, fundamentamo-nos nos achados da pesquisa que destacou uma lacuna na formação docente, exigindo uma compreensão mais aprofundada de pressupostos, premissas e princípios fundamentais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nossos resultados de pesquisa evidenciam que, no processo formativo do corpo docente, algumas premissas e princípios fundamentais para a formação humana integral do educando não são devidamente consideradas. Em determinadas situações, até mesmo a formação continuada não é capaz de suprir essas demandas, dada a singularidade da modalidade em questão.

Sob essa perspectiva, foi concebido um produto educacional intitulado “Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, visando a expansão do conhecimento, fomentando

o debate e a reflexão em torno dos fundamentos essenciais que permeiam a educação profissional na Educação Física.

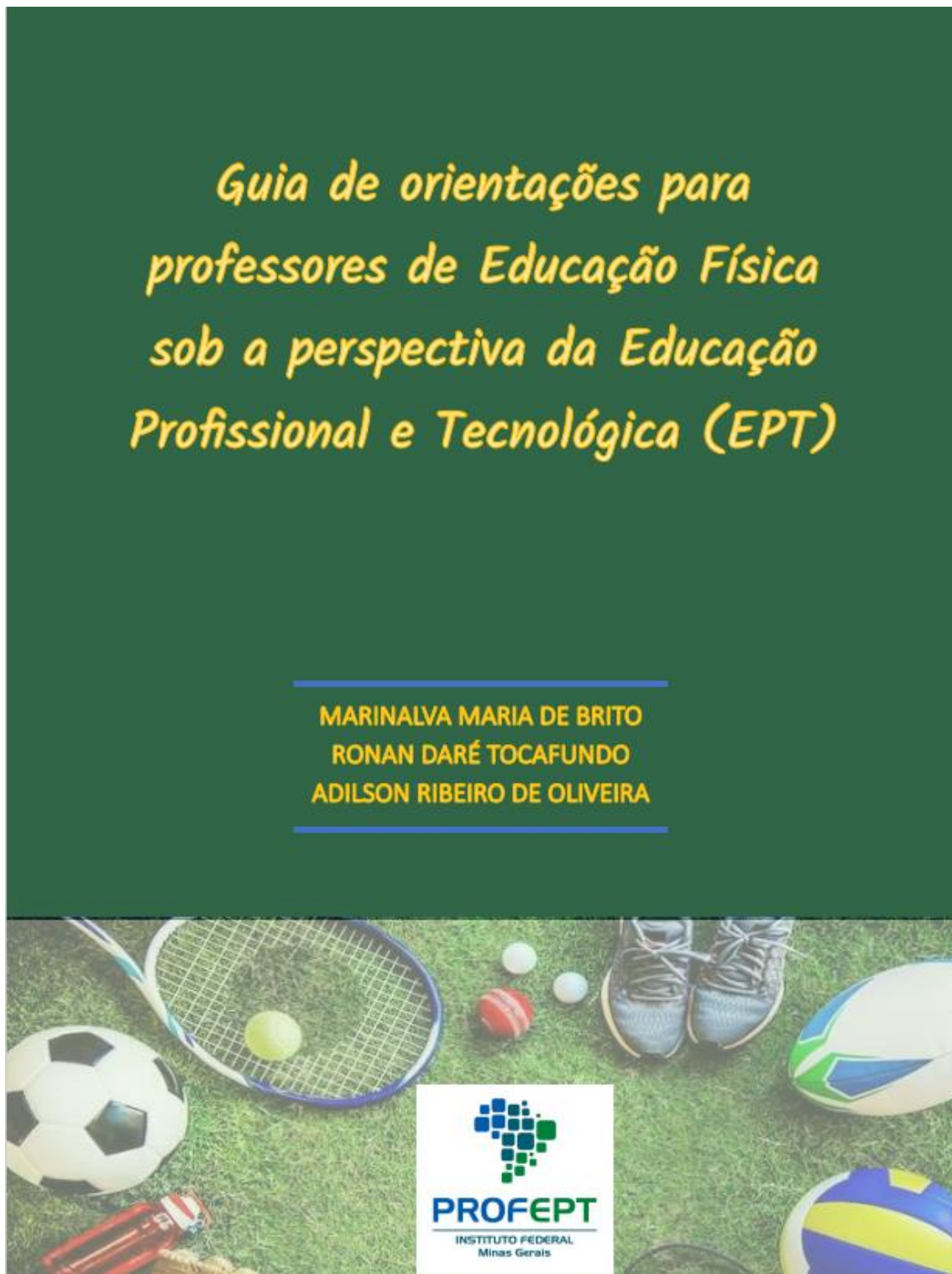
O Guia aborda as temáticas relacionadas no sumário (Figura 3).

Figura 3 - Temáticas

<b>Sumário</b>	
<b>PAPO INICIAL .....</b>	<b>04</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>05</b>
<b>HISTÓRIA DA EPT .....</b>	<b>07</b>
<b>O QUE É EDUCAÇÃO OMNILATERAL .....</b>	<b>10</b>
Omnilateralidade.....	10
<b>O QUE É EDUCAÇÃO POLITÉCNICA .....</b>	<b>12</b>
Politecnia .....	10
<b>COMO COMPREENDER O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO?.....</b>	<b>14</b>
Trabalho como princípio educativo .....	14
<b>COMO ME APROPRIAR DAS PREMISSAS DA EPT NA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA? .....</b>	<b>16</b>
Breve histórico da Educação Física .....	16
A prática docente de Educação Física na EPT .....	18
<b>INTEGRANDO VALORES – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA EPT ....</b>	<b>20</b>
A perspectiva da formação humana integral .....	20
Educação Física e formação integral .....	23
Racismo .....	25
Sexismo .....	29
<b>EM POUCAS PALAVRAS .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>

A Figura 4 apresenta a capa do Guia.

Figura 4 - Capa: Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)



Fonte: Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRITO, 2023).


As figuras numeradas de 5 a 10 oferecem representações visuais elucidativas dos conceitos abordados no Guia. Cada imagem corresponde a um conteúdo específico, contribuindo para uma compreensão mais visual e acessível dos temas explorados.

Figura 5 - História da EPT

# HISTÓRIA DA EPT

## Breve histórico

No começo do século XIX, o Brasil iniciou seu processo de modernização do sistema de produção capitalista com a expansão de indústrias e aprimoramento de tecnologias. Entretanto, para progredir nesse processo era preciso capacitar mão de obra. Foi então que Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi concebida, com a finalidade de qualificar trabalhadores para suprir as demandas do mercado emergente.



Naquele momento histórico, a legislação brasileira direcionou o ensino industrial a crianças de 10 a 13 anos em situação de pobreza, com o objetivo de, além de capacitá-las para o mercado de trabalho, prover uma fonte de renda para as famílias. Objetivou-se ainda, garantir a manutenção da ordem social por meio da retirada de crianças em situação de rua para aprendizado de um ofício, afastando-as “do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Naquela época, foram sendo criadas muitas escolas de ensino profissional, custeadas pelo governo, estruturadas para oferecer oficinas de trabalho manual ou mecânica que fossem mais convenientes e necessárias de acordo com as especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

Essa abordagem acabou por criar uma dualidade no modelo educacional nacional, onde a formação profissional estava predominantemente voltada

7

Fonte: Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRITO, 2023)

Figura 6 - O que é Educação Omnilateral?


## O QUE É EDUCAÇÃO OMNILATERAL?

### Omnilateralidade

O conceito de omnilateralidade deriva de um pensamento marxista que defende a formação humana ampla, oposta à formação unilateral, instrumental e alienada pelas relações burguesas (MARX, 1983).

Trata-se de um princípio pedagógico que se opõe ao padrão de ensino fundamentado no adestramento e treinamento de habilidades específicas, consolidado ao longo da história pela divisão social do trabalho e exploração capitalista (FRIGOTTO, *et. al.* 2010).

O desenvolvimento omnilateral está intrinsecamente relacionado ao processo de humanização do homem, ou seja, ao desenvolvimento dos múltiplos sentidos que se estabelecem pelas relações humanas com o mundo: "ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, atuar, amar" (MARX, 1983, p.33).



A educação omnilateral abrange a educação e a emancipação humana em todos os sentidos da vida em sociedade, agregando "todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico." (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Fonte: <https://br.freepik.com>

**10**

Fonte: Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRITO, 2023)

Na elaboração do material nos amparamos nas ideias de diversos autores, como Marx (1983), Saviani (2007), Ramos (2008), Ciavatta (2010), Frigotto (2012), dentre outros, que defendem a necessidade do fortalecimento da educação profissional fundamentada no trabalho como princípio educativo, e da educação politécnica e omnilateral como ferramenta de construção de cidadãos autônomos e

críticos, capazes de refletir, sobretudo, sobre as várias realidades que os cercam, seja socioeconômica, política, cultural e do mundo do trabalho.

Figura 7 - O que é Educação Politécnica?

## O QUE É EDUCAÇÃO POLITÉCNICA?

### Politecnia

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a politecnia se distancia de seu sentido literal que reduz o conceito à totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, consideradas autonomamente.

O conceito de educação politécnica que desejamos deriva da concepção marxiana que compreende a formação humana sob três dimensões que são indissociáveis: a intelectual, referente à aquisição do conhecimento científico e cultural; a corporal, relacionada ao desenvolvimento físico; e a tecnológica, que diz respeito ao domínio de princípios gerais fundamentais para o manuseio dos vários ramos industriais (MARX, 1983).

Politecnia, portanto, é um princípio pedagógico fundamentado na concepção de que o indivíduo é "um ser histórico-cultural constituído a partir de sua práxis social", por meio do "desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral." (MACIEL, *et. al.*, 2017, p.476).



Fonte: <https://gregvanwykgrant.com/tag/business/>

Figura 8 - Trabalho como princípio educativo

## **COMO COMPREENDER O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO?**

### **Trabalho como princípio educativo**

Várias definições podem ser atribuídas ao termo "trabalho", porém a que nos interessa é aquela concebida por Marx de trabalho como "um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza" (MARX, 1983, p.149).

Sob essa perspectiva, o processo formativo que toma o trabalho como princípio educativo se dá pela articulação entre ciência, tecnologia e cultura, de modo que o conhecimento se consolide de forma interdisciplinar, coletiva e significativa.

Essa concepção de formação educativa extrapola o mero conhecimento técnico e prepara o sujeito para agir crítica e autonomamente em favor de transformações políticas, econômicas e sociais em prol de uma sociedade mais justa, mais democrática e igualitária.

Significa afirmar que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, apropria-se dela e a transforma. Assim, retiramos o sujeito da condição de mero trabalhador para a condição de cidadão crítico e produtor de ciência e tecnologia para si, e não unicamente para o mercado.



Fonte: <https://br.freepik.com>

**14**

Fonte: Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRITO, 2023)

O material prioriza a fundamentação teórica-histórica que deu origem à concepção moderna da educação profissional e da educação física brasileira, pois, na análise dos dados da pesquisa, identificamos que há oportunidades para aprimorar o conhecimento teórico do corpo docente, visando fortalecer as bases para a

implementação de boas práticas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Figura 9 - Educação Física e formação integral

**Educação Física e formação integral**

No contexto contemporâneo, a escola assume um papel de destaque como espaço fundamental para o desenvolvimento de práticas sociais, desempenhando um papel significativo nos processos de transformação das estruturas sociais dominantes (FRIGOTTO, *et al.*, 2010).

Uma estratégia eficaz para contextualizar a Educação Física em outras esferas é introduzir discussões atuais na sala de aula, tais como manifestações políticas e sociais que buscam erradicar desigualdades sociais, racismo, preconceito, machismo, homofobia, xenofobia e sexismo, fenômenos frequentes na sociedade contemporânea e fortemente marcada no mundo dos esportes. Lamentavelmente, a discriminação e outras formas estereotipadas de tratamento ainda persistem nos cenários esportivos e na sociedade em geral.

Embora seja claro que a educação, por si só, não seja capaz de resolver integralmente questões sociais, ela pode desempenhar um papel relevante na promoção de mudanças comportamentais nas novas gerações. Introduzir debates sobre temas sociais nas aulas de Educação Física proporciona aos alunos subsídios para refletir, analisar e discutir diversos assuntos com propriedade e criticidade. Essa abordagem permite que as novas gerações se apropriem de elementos que influenciam as manifestações da cultura corporal, transcendendo os limites do ambiente escolar.

É possível também relacionar o conteúdo da disciplina a conhecimentos de outras áreas como matemática, física, bioquímica, fisiologia e biomecânica, que desempenham um papel significativo nos esportes e nos movimentos humanos em geral. Além disso, a integração com disciplinas como história, sociologia, filosofia, línguas, entre outras, proporciona diversas abordagens contextualizadas para o ensino da Educação Física.

23

Fonte: Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRITO, 2023)

Figura 10 - Atividade proposta

Diante à sucinta explanação sobre o tema, sugere-se aprofundar a discussão a partir da perspectiva dos estudantes.

Propõem-se as seguintes questões como introdutórias do debate.

<i>Por que o racismo ainda é tão presente no mundo?</i>	<i>Como promover uma educação antirracista?</i>
<i>Como podemos combater o racismo nos esportes?</i>	<i>A legislação brasileira antirracista é eficiente?</i>
<i>Mulheres sofrem mais racismo que os homens?</i>	<i>Quais são os tipos de racismo?</i>



Fonte: <https://br.freepik.com>

28

Fonte: Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (BRITO, 2023)

Acreditamos que a abordagem resultante da pesquisa realizada no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), represente uma valiosa fonte de inovação pedagógica, contribuindo para o aprimoramento das práticas docentes, propiciando um ambiente educacional mais rico, dinâmico e eficiente, sem menosprezar as práticas já existentes.

## 5.1 APLICAÇÃO, AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os produtos educacionais devem contribuir para a prática pedagógica profissional, além de desenvolver uma prática reflexiva. De acordo com as orientações técnicas que regem os mestrados profissionais, para que um PE seja relevante como ferramenta pedagógica, ele precisa passar por duas etapas. A primeira etapa de testes, comprovações e avaliações considerando o público-alvo. A segunda etapa de validação realizada pela banca examinadora. Esse processo visa garantir a qualidade e eficiência do produto para o processo de ensino-aprendizagem.

### 5.1.2. Aplicação e avaliação do produto

A aplicação do nosso Produto Educacional (PE) ocorreu por meio de um documento virtual em formato PDF (*Portable Document Format*), enviado por e-mail, e a avaliação foi conduzida utilizando um questionário elaborado com a assistência da plataforma virtual "*Google Forms*".

No processo de avaliação pelos professores, foi aplicado um questionário composto por 8 perguntas, organizadas em uma escala *Likert* com 5 opções de respostas, além de uma pergunta de opinião e outra destinada a sugestões e críticas.

A escala *Likert* é um instrumento de classificação amplamente utilizado para mensurar atitudes, percepções e opiniões, proporcionando uma compreensão abrangente dos pontos de vista e sentimentos em relação a um produto (BOWLING, 1997). Essa ferramenta é de fácil construção e fornece dados valiosos para a análise.

A tabela de classificação proposta por Likert (1932) possibilita uma medição mais aprofundada do nível de concordância do público. As opções "concordo parcialmente" e "discordo parcialmente", embora possam parecer equivalentes,

representam posições opostas na escala. "Concordo parcialmente" indica uma concordância com ressalvas, enquanto "discordo parcialmente" indica uma discordância inicial. A opção "não concordo, nem discordo" permite que o avaliador expresse neutralidade, indicando uma experiência sem extremos (LIKERT, 1932).

O convite para participar do processo avaliativo foi estendido a 52 professores de Educação Física do Ensino Médio Técnico Integrado da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil. Destes, apenas 12 optaram por avaliar o produto. As figuras a seguir apresentam os resultados do processo avaliativo extraídos da ferramenta "*Google Forms*".

Em linhas gerais, o produto educacional recebeu uma avaliação positiva. Contudo, é relevante tecer alguns comentários específicos que, de maneira implícita, destacam questões problemáticas previamente identificadas durante este estudo e que implicitamente parecem ratificar nossos achados.

### 5.1.3 Interpretação dos resultados

As questões 1, 2, 3 e 8 (Figuras 11, 12, 13 e 18) abordam a qualidade da apresentação visual, a linguagem empregada no material e a organização e contribuição do conteúdo. Embora algumas ressalvas tenham sido levantadas, receberam uma avaliação globalmente positiva.

Figura 11 - Resultado avaliativo da primeira questão

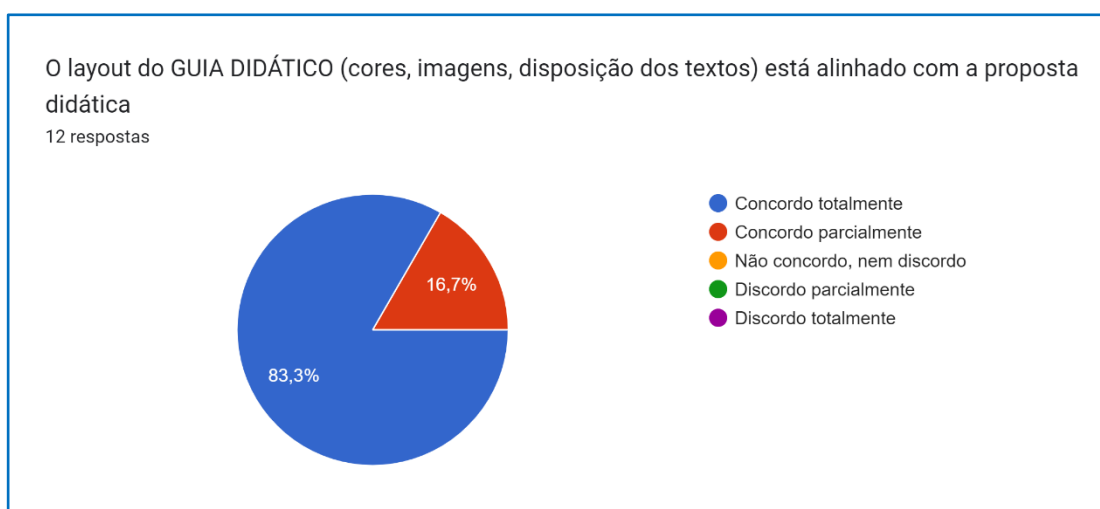


Figura 12 - Resultado avaliativo da segunda questão

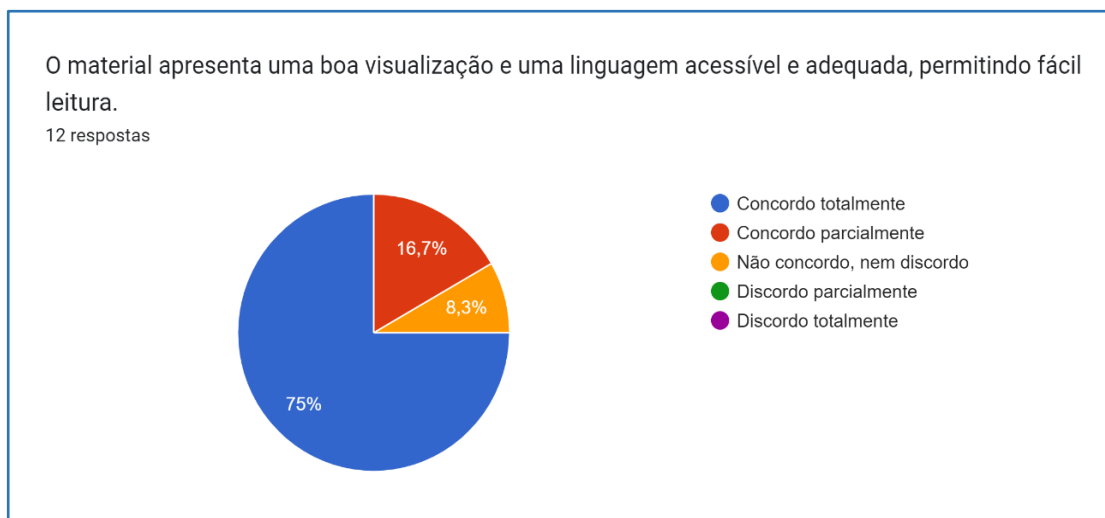
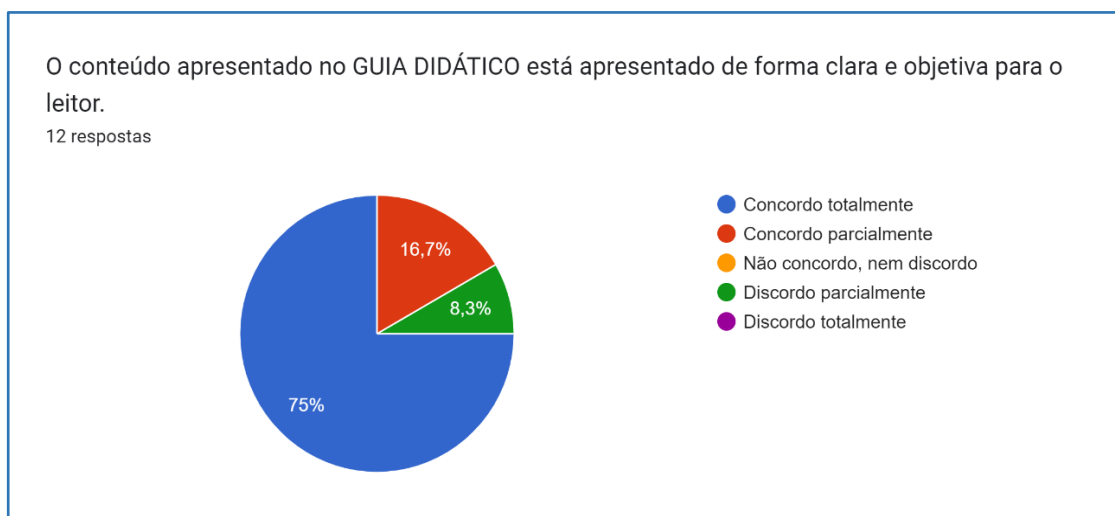


Figura 13 - Resultado avaliativo da terceira questão



A análise das Figuras 14, 15 e 16 evidencia uma considerável quantidade de ressalvas em relação aos temas e propostas presentes no produto educacional, aspecto de grande relevância para nossa pesquisa. A interpretação destes resultados nos conduz à inferência de que o elevado índice de ressalvas confirma nossas suspeitas acerca da compreensão limitada, por parte dos professores de Educação Física, quanto à verdadeira finalidade da disciplina no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Percebemos que a prática docente pode ainda ser influenciada por resquícios dos antigos paradigmas de ensino/aprendizagem, os quais encontram-se descontextualizados e dissociados das premissas fundamentais da formação para o mundo do trabalho. Essa constatação sugere a necessidade urgente de revisão e atualização nas abordagens pedagógicas, visando uma integração mais efetiva entre os conteúdos trabalhados e as demandas contemporâneas do mercado profissional.

Figura 14 - Resultado avaliativo da quarta questão

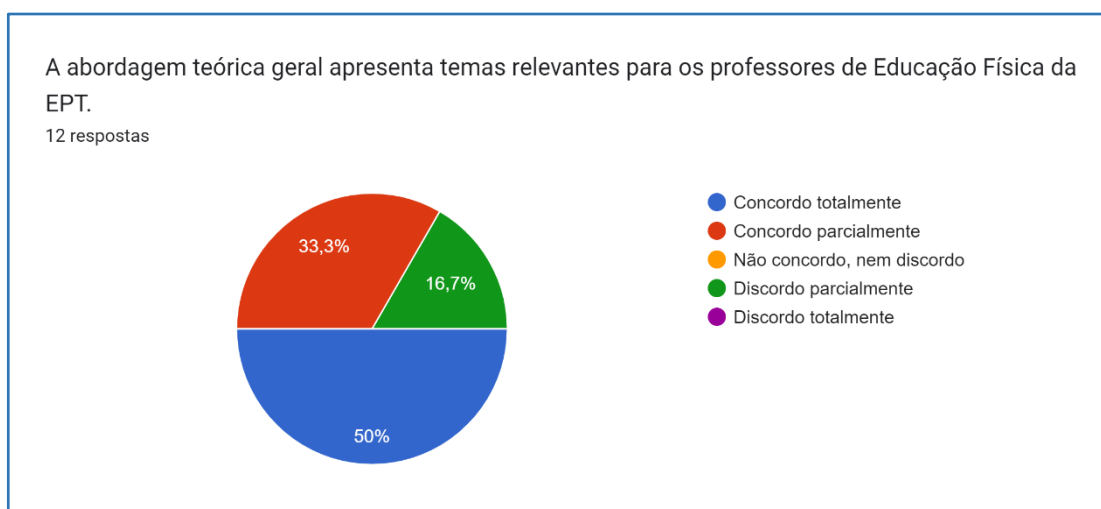


Figura 15 - Resultado avaliativo da quinta questão

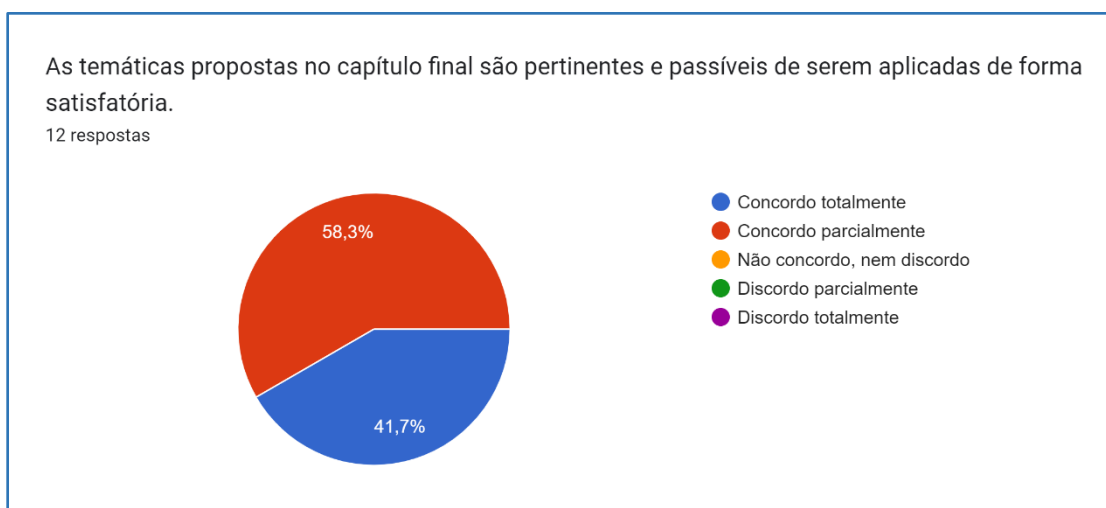
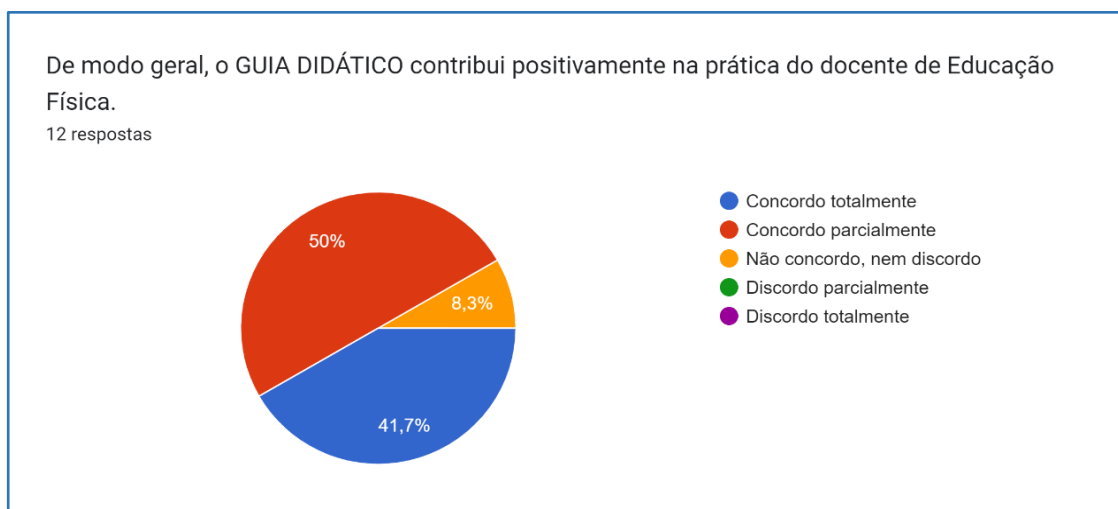


Figura 16 - Resultado avaliativo da sexta questão



A análise da Figura 17 proporciona uma compreensão intuitiva alinhada com os achados da nossa pesquisa. Inicialmente, esperávamos uma concordância unânime em relação à contribuição das premissas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a prática docente em Educação Física. No entanto, foi surpreendente constatar que quase metade dos entrevistados não concorda plenamente com essa premissa.

Essa discrepância suscita reflexões sobre possíveis lacunas na compreensão ou na valorização das diretrizes da EPT no contexto específico da Educação Física. A diversidade de perspectivas evidenciada pela Figura 17 destaca a necessidade de um diálogo mais aprofundado sobre a integração efetiva dessas premissas na prática pedagógica. Essa constatação reforça a importância de iniciativas formativas e informativas que promovam uma compreensão mais abrangente e consistente das contribuições da EPT para aprimorar a atuação docente em Educação Física.

Figura 17 - Resultado avaliativo da sétima questão

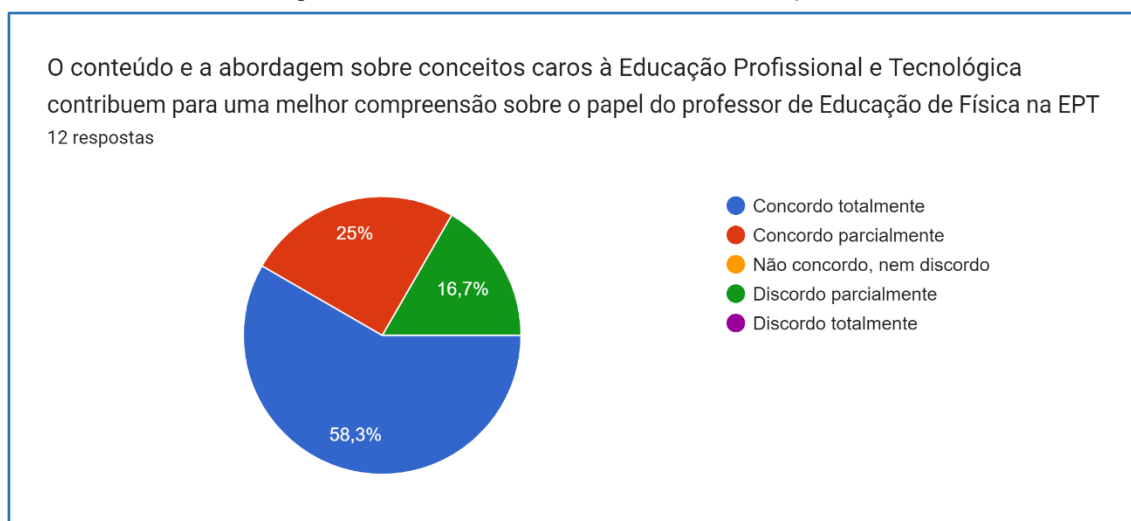
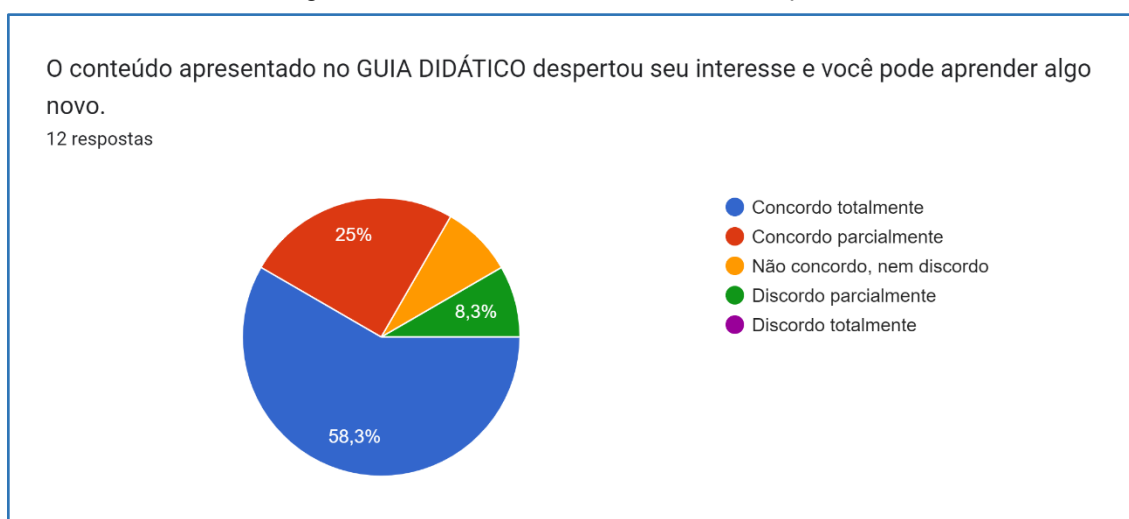
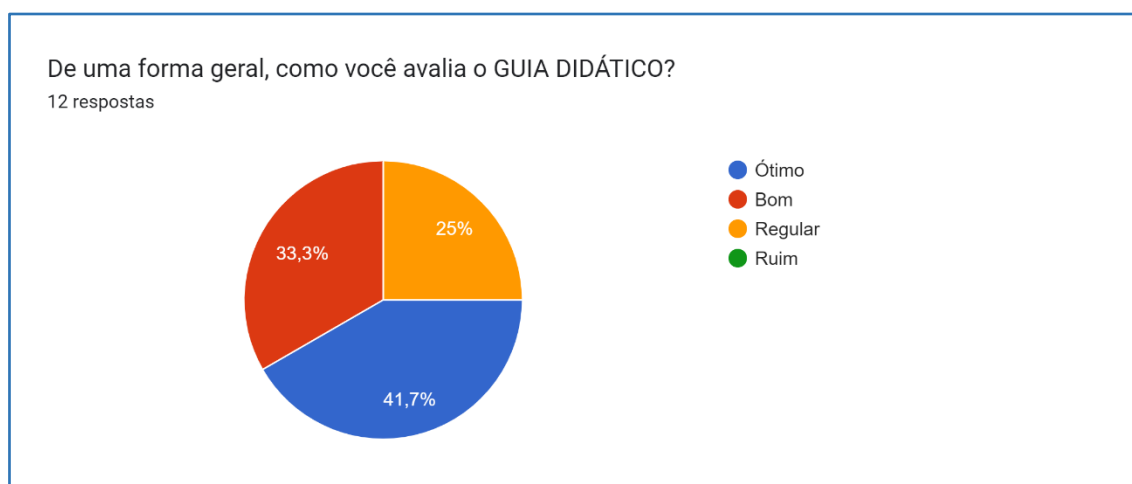


Figura 18 - Resultado avaliativo da oitava questão



Apesar das ressalvas, a avaliação categorizou o produto predominantemente como bom ou excelente. Apenas 25% dos avaliadores o classificaram como regular, e vale destacar que nenhuma qualificação negativa foi atribuída, como evidenciado na Figura 19.

Figura 19 - Resultado avaliativo da questão qualitativa



No quadro de comentários (Figura 20), uma crítica ao produto chamou particular atenção. Um dos avaliadores expressou que: “O movimento e a corporeidade são os elementos mais valiosos em nossa área, e esses devem ser o foco central de nossa identidade e trabalho”.

No entanto, essa perspectiva não está alinhada com os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa afirmação reflete concepções ultrapassadas, em descompasso com a evolução da disciplina de Educação Física desde a promulgação da LDB de 1996. A nova abordagem visa enriquecer as experiências dos estudantes não apenas no âmbito do movimento e corporeidade, mas também nas dimensões cultural, social e tecnológica, visando à formação humana integral para a vida em sociedade e no mundo do trabalho.

Dessa forma, é crucial compreender que o foco da disciplina de Educação Física vai além do movimento e da corporeidade. Na EPT, preparar para o trabalho não se resume à aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas básicas (RAMOS, 2008). A escola é um espaço fundamental para a formação integral, a convivência e o desenvolvimento de valores, hábitos, atitudes, habilidades e pensamento crítico. Como destacam Munhoz e Melo-Silva (2012), é um ambiente onde os projetos de vida são construídos, e a sua relevância não pode ser subestimada.

Figura 20 - Quadro de comentários

Deixe aqui seus comentários (críticas, sugestões, elogios). Sua opinião é muito importante para nós!

6 respostas

Carência de fontes de pesquisa para alguns assuntos abordados e afirmações realizadas.

O Guia não levou em consideração ou não referenciou as contribuições de autores de abordagens críticas ou pós-críticas da educação física, ou seja, avanços já alcançados na área. Outro ponto que merece destaque é o que se entende por Guia Didático, e nesse item não identifiquei a análise e desenvolvimento de técnicas e métodos que poderiam ser utilizados para ensinar determinado conteúdo.

Achei o conteúdo muito genérico e pouco aplicado, considerando que a maior parte dos professores EBTT possuem mestrado e doutorado.

A abordagem do guia é relevante, mas entendo que caminha somente numa direção teórica que relega temas de viés de saúde corporal e esporte, e que no meu entendimento devem e podem ser abordados com mais ênfase no ensino médio e na educação profissional pela educação física. O movimento e a corporeidade são os elementos mais valiosos em nossa área, e isso deve ser o foco principal de nossa identidade e trabalho.

Entendo ser interessante incluir sugestões de práticas e assuntos que possam ser abordados na EF do EPT

Vale esclarecer que houve um equívoco inicial na classificação do PE como Guia didático, reconhecendo que ele não apresentava as características essenciais para ser assim denominado. Tal percepção foi obtida por meio da avaliação rigorosa, conduzida durante o processo de pesquisa.

Ao confrontar os resultados com as expectativas iniciais, ficou evidente a necessidade de revisão conceitual. A partir desse ponto, o material em questão foi reavaliado e submetido a uma análise mais aprofundada, levando em consideração as definições e critérios que verdadeiramente caracterizam um guia didático. Esta correção foi implementada após a revisão e validação pela banca avaliadora, visando assegurar a precisão e consistência conceitual do estudo.

Este processo reflexivo e corretivo confere à dissertação um caráter autocrítico e demonstra o comprometimento com a qualidade e precisão das análises apresentadas ao longo do estudo.

Após as devidas correções, o produto educacional foi depositado na Plataforma EDUCAPES e registrado como um componente vinculado à dissertação de pesquisa em Ensino de Português e suas Tecnologias (EPT), em conformidade com as exigências do programa ProfEPT. Um link para o EDUCAPES está incorporado no apêndice C – Produto Educacional.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciamos que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), juntamente com a Educação Física, adquiriu uma nova abordagem a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Esse marco, inevitavelmente, tornou o processo de ensino profissional mais humano e, por conseguinte, mais complexo. Contudo, o investimento insuficiente do Brasil na formação de professores para a EPT é notório, com a ausência de políticas públicas educacionais efetivas e a prevalência de ações emergenciais e apressadas (MALDANER, 2017).

A nova concepção dada à disciplina a partir de 1996 amplia o campo de conhecimento da Educação Física para além dos conteúdos da ciência da saúde, agregando conteúdos de outras áreas, como as sociais e políticas. Assim, além dos benefícios fisiológicos relacionados à manutenção da saúde, abrange aspectos psíquicos, sociais e culturais para o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas, afetivas, éticas, estéticas, e ainda na integração e inclusão social, relação interpessoal, trabalho em equipe, respeito a normas e regras, dentre outros. Nesse contexto, rompe antigos paradigmas de disciplina direcionada exclusivamente à manutenção de um corpo saudável e amplia experiências corporais, culturais, sociais e tecnológicas na direção da formação humana integral para a vida e para o mundo do trabalho.

Essa nova concepção demanda, porém, uma qualificação docente adequada, alinhada às premissas e princípios basilares que sustentam a EPT, pois serão esses princípios que apoiarão a prática docente com vistas a contribuir para o desenvolvimento integral do estudante do ensino médio técnico. Por meio da apropriação desse conhecimento é que o professor será capaz de conduzir sua prática docente agregando conhecimentos técnicos a princípios e valores que potencializem a ação humana, desenvolvam o senso crítico e conduzam o sujeito a uma vida mais digna.

Entendemos que existem muitos desafios que permeiam as propostas de abordagem formativa para a EPT, entretanto, é um movimento que se faz necessário para reconhecimento da centralidade do ser humano no desenvolvimento

educacional, bem como superação das contradições, mazelas e desafios que permeiam a EPT de nível médio no Brasil.

A formação inicial e continuada dos docentes é um fator crítico de sucesso para a promoção de educação profissional de qualidade e contextualizada. A carência de programas de capacitação e atualização profissional dos docentes da EPT contribui fortemente para a atuação pedagógica obsoleta, predominante de velhos paradigmas de ensino que não são mais concebíveis no contexto educacional atual.

O sujeito em formação precisa ser conduzido de modo a compreender as relações sociais e produtivas e seus funcionamentos, pois só assim poderão se distanciar da alienação, da exploração, das relações injustas. Para tanto, é necessário que se discutam e se criem meios de materializar propostas de formação pedagógica docente de modo que sejam exequíveis e eficientes para o contexto da EPT. Assim, apontamos, neste estudo, a necessidade urgente de elaboração de políticas educacionais no sentido de rever os currículos de formação pedagógica de professores e adequá-los para a realidade que envolve a atuação do docente na EPT.

Reconhecemos a complexidade associada à compreensão da integração efetiva das premissas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na prática docente dos professores de Educação Física, uma área que clama por uma investigação mais aprofundada. No decorrer de nossa pesquisa, observamos que essa questão não se revelou totalmente clara, pois o instrumento de coleta de dados adotado e o número restrito de participantes, infelizmente, não conferiram a robustez necessária para obter resultados irrefutáveis.

É imprescindível integrar a identidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao perfil dos professores do ensino profissional de nível médio técnico, especialmente diante das constantes transformações tecnológicas e científicas atuais. Paradoxalmente, são essas mudanças que contribuem para a precarização do mercado de trabalho e a intensificação das desigualdades sociais. Por isso, a urgência em enfrentar desafios acadêmicos e políticos para reexaminar as estruturas educacionais na EPT.

A carência de debates efetivos e políticas claras acentuam o impacto negativo da má formação docente na qualidade do ensino profissional. Diante dessas considerações, vale destacar a importância de uma abordagem proativa na integração da identidade da EPT no perfil dos educadores, promovendo, assim, a capacitação

necessária para enfrentar os complexos desafios que emergem no cenário educacional contemporâneo.

Uma formação robusta no contexto do ensino profissional não só eleva a qualidade do ensino, mas também exerce influência direta no progresso profissional e tecnológico da sociedade. Professores devidamente capacitados desempenham um papel essencial ao preparar os estudantes para os desafios contemporâneos nas esferas tecnológica e profissional. A interligação entre deficiências na formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a sua relevância destaca a urgência de reformas no sistema educacional.

Encerrando este estudo, refletimos sobre as limitações encontradas durante a pesquisa e, de maneira articulada, exploramos as possibilidades e benefícios associados à condução de novas investigações ou à continuação deste trabalho. Ao direcionar futuras pesquisas para a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destacamos algumas lacunas identificadas na formação pedagógica dos professores que atuam nesse contexto.

Considerando as limitações identificadas, sugerimos que novos estudos adotem abordagens metodológicas mais abrangentes e diversificadas, contemplando uma amostra mais representativa e a aplicação de instrumentos de coleta de dados mais refinados. Isso permitirá uma análise mais completa das dinâmicas envolvidas na formação docente para a EPT e na integração das premissas educacionais nesse cenário.

A continuidade desta linha de pesquisa pode resultar em benefícios consideráveis, proporcionando percepções valiosas sobre a otimização da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), fomentando práticas pedagógicas mais eficazes e, por conseguinte, contribuindo para o aprimoramento do sistema educacional como um todo. Além disso, a ampliação dessas temáticas pode proporcionar uma compreensão mais abrangente das interrelações entre a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Física e a formação pedagógica, resultando em contribuições significativas tanto para a teoria quanto para a prática educacional.

Ao finalizar este estudo, realizamos uma análise crítica das limitações identificadas durante a pesquisa. Discutimos tanto as restrições encontradas quanto as oportunidades para futuras pesquisas, destacando os potenciais benefícios que podem ser alcançados ao ampliar essas temáticas:

### **1. Transformação da EPT e Educação Física**

**Limitações:** A discussão sobre a transformação da EPT e da Educação Física pode ter aspectos específicos do contexto brasileiro e pode não abranger totalmente as variações regionais.

**Novos Estudos:** Investigar as experiências de outros países na transformação da EPT e na integração da Educação Física pode fornecer uma perspectiva comparativa valiosa. Para uma compreensão mais abrangente, sugere-se também a condução de estudos de caso em diferentes regiões do Brasil. Essa abordagem permite revelar nuances e desafios específicos presentes em diversas localidades, enriquecendo assim a compreensão do tema em questão.

### **2. Formação Pedagógica na EPT**

**Limitações:** A análise das limitações na formação pedagógica dos professores na EPT pode apresentar algumas lacunas. A abordagem atual pode não abranger completamente todas as áreas de deficiência, deixando de considerar potenciais desafios em determinados domínios. Além disso, a discussão pode carecer de detalhes específicos relacionados aos programas de capacitação já existentes, o que limita a compreensão abrangente das práticas formativas em vigor.

**Novos Estudos:** Para preencher essas lacunas e aprimorar a formação pedagógica na EPT, é necessário realizar uma pesquisa mais aprofundada. Uma investigação abrangente sobre currículos e programas específicos em diversas instituições de ensino, incluindo entrevistas com professores e gestores educacionais, pode proporcionar uma visão mais completa e detalhada das necessidades específicas de formação. Essa abordagem mais holística permitirá a identificação precisa de lacunas nos métodos de capacitação existentes, orientando o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para melhorar a qualidade da formação pedagógica na EPT.

### **3. Reformas na EPT**

**Limitações:** A discussão acerca da necessidade de reformas na EPT destaca sua importância, no entanto, pode não fornecer um plano concreto de implementação. A abordagem atual pode carecer de detalhes específicos sobre as etapas práticas necessárias para efetivar as mudanças propostas.

Novos Estudos: Para preencher essa lacuna e fornecer orientações mais robustas para a implementação de reformas na EPT, futuras pesquisas podem se dedicar a explorar casos de sucesso em reformas educacionais. Ao identificar estratégias eficazes de implementação, será possível oferecer orientações mais precisas para os formuladores de políticas e gestores educacionais. Além disso, a inclusão de perspectivas de partes interessadas, como alunos, pais e empresários, pode enriquecer significativamente a compreensão das necessidades e desafios enfrentados, contribuindo para um processo de reforma mais abrangente e participativo na EPT.

#### **4. Avaliação de Produtos**

Limitações: A análise das limitações na avaliação de produtos pode ser sensível a uma variedade de fatores, tais como o perfil dos avaliadores, o contexto de uso e as expectativas individuais. Estes elementos podem influenciar de maneira significativa a percepção de ressalvas, introduzindo subjetividade no processo de avaliação.

Novos Estudos: Com o intuito de aprimorar a qualidade das avaliações, futuras pesquisas podem se dedicar a explorar métodos mais abrangentes, incorporando uma amostra mais diversificada de usuários e considerando variáveis contextuais relevantes. Além disso, a inclusão de *feedbacks* qualitativos pode proporcionar uma compreensão mais rica e contextualizada das ressalvas identificadas durante a avaliação de produtos.

Concluindo esta pesquisa, reconhecemos as limitações inerentes e apontamos para novas direções em futuras investigações. Nossos esforços se concentraram em promover uma reflexão profunda sobre a necessidade de transformação não apenas nos métodos pedagógicos, mas também na nova estrutura e nos princípios orientadores da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Física. Buscamos contribuir significativamente para o avanço do conhecimento em cada uma dessas áreas, na expectativa de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas com os princípios de uma sociedade mais justa e igualitária

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BATISTA, G.; JUNIOR, L. G. **A Educação Física escolar no período da ditadura militar: análise de depoimentos de ex-alunos da cidade de Brotas/SP**. Anais do III Seminário de Estudos em Educação Física Escolar. São Carlos SP: CEEFE/UFSCar: 1-8 p. 2010.

BOWLING, A. (1997). *Research Methods in Health*. Buckingham: Open University Press.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei 4.040 de 22 de janeiro de 1942**. Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Rio de Janeiro. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de janeiro de 1942.

BRASIL. **Lei 7044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, de 20 dez 1996.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, 2018**.

BRASIL. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, nov. 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Estabelece os parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRITO, Marinalva Maria de. **Guia de orientações para professores de Educação Física sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)** [recurso

eletrônico] / Marinalva Maria de Brito, Ronan Daré Tocafundo, Adilson Ribeiro de Oliveira – [S.l. : s.n.], 2023

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis: Vozes, 2016

CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: *desafios* atuais. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Formando formadores: programa de pós-graduação em rede na área de ensino. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v.1, n. 18, p. e8520, fev. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8520>. Acesso em: 19 jan. 2021.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 8. ed., Campinas: Papirus, 2003.

CIAVATTA, M. O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *Trabalho Necessário*, v.3, n.3, 2005.

DAMASCENO, F. E. B. .; SILVEIRA, T. C. .; LIMA, K. C. C. .; MAGALHÃES, I. L. R. .; OLIVEIRA, W. R. B. de .; NICACIO, S. C. S. . ENSAIO ACADÊMICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 1144–1159, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i12.3560. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3560>. Acesso em: 17 nov. 2022.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, v. 1, p. 34-50, 2012.

DE CASTRO, V. G. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 124-135, 2017.

DE MATOS, M. T.; VERDE, E. J. S. R.; CORRÊA, L. S. Educação Física e os Temas Transversais. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-Cidadania, Diversidade e Bem Estar-RECH**, v. 4, n. 1, p. 382-402, 2019.

DE PAULA, A. S. D. N.; DA SILVA, A. L. F.; LIMA, K. R. R. Formação humana e Educação Física: proposições para além do conservadorismo. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 2, p. 59-77, 2013.

DEMO, P. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DOLLEY, L. M. (2002). **Case Study Research and Theory Building**. *Advances in Developing Human Resources*(4), 335-354.

FERREIRA, Heraldo Simões.; NASCIMENTO, Kessiane Fernandes. Abordagens da Educação Física Escolar: Conceitos, Surgimento e Possibilidades de Aplicação na Prática Pedagógica. In: FERREIRA, Heraldo Simões (Org). **Abordagens da Educação Física Escolar: Da Teoria à Prática**. 1º Edição. Fortaleza, CE: Editora UECE, 2019. P. 11 – 30.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. (1970). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, vol.10, n.1, pp.41-62. 2008. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 04 ago 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2012; p. 57- 82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, Mar. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 nov 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, D.P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **MOTRIZ** - Volume 5, Número 1, Junho/1999.

KENSKI, V. M. A Profissão do Professor em um Mundo em Rede: exigências de hoje. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1187-1201, set./dez. 2004.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**[online]. 1999, vol. 20, n. 68, p. 163-183. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LIKERT, Rensis (1932). "**A Technique for the Measurement of Attitudes**". *Archives of Psychology*. 140: 1–55.

LIMA, R. R. História da Educação Física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/Setec, v. 1, n. 1, 2008, p. 8-22.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino Médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In:

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**. Set 2011, Volume 32.

MALDANER, J. J. A Formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 182–195, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5811. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, k. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. O capital. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Formação de professores de biologia para o ensino médio integrado. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional**. Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017 – *campus* Natal central - IFRN.

MOURA, D. H. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.1, p.23-38, 2015.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2008.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63, p. 1057-80, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 14 out 2021.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Preparação para o trabalho na legislação educacional brasileira e educação para carreira. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 291-298, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-85572012000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PIMENTA, S. G., & Lima, M. S. L. **Estágio e Docência**. Cortez. 2004.

PINTO, A. G. A. et al. Abordagem saúde renovada: proposições didáticas para a Educação Física no contexto escolar. In: FERREIRA, H. S. (Ed.). **Abordagens da Educação Física escolar: da teoria à prática**. Fortaleza CE: EdUECE, 2019. p.199-220.

PRIMO, A. M. G. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2013.

RAMOS, M. N. (2017). **Ensino Médio Integrado**: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão.

RAMOS, Marise N. (2014). **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná.

RAMOS, Marise N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integradomaris-e-ramos1.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2021.

RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**, 2017, p. 20-44.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128

DALLA VECCHIA, Raquel Virmond Rauen. Arranjos produtivos locais como estratégia de desenvolvimento regional e local **Revista Capital Científico** v. 4, n. 1 (2006)

RIZZATTI, I.M. et al. **Os Produtos e Processos Educacionais dos Programas de Pós-Graduação Profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em . Acesso em: 11 de set. 2020.

SALOMÃO, M. A. V. Do fragmentado ao pleno: o corpo e a Educação Física escolar. *In*: NETO, A. S. e FORTUNATO, I. (Ed.). **Contribuições da Educação Física Escolar à Prática Transversal**. Curitiba PR: EDITORA CRV, v.6, 2016. p.35-46.

SANTOS, M. A. R.; BRANDÃO, P. P. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, 2018.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 52-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-52, mar. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

SAVIANI, D. G. (2009). **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**.

SCHLEMPER, A. L; MARINI, M. J. BERNARTT, M. L. Ensino e Formação Profissional como Suporte aos Arranjos Produtivos Locais da Região Sudoeste do Paraná. **Desenvolvimento em Questão** Editora Unijuí. Ano 12, n. 27, jul./set. 2014.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo SP: Cortez Editora, 2013. 87p.

SOARES, S. L. et al. Os parâmetros curriculares nacionais – área Educação Física: reflexões pertinentes ao documento. In: FERREIRA, H. S. (Ed.). **Abordagens da Educação Física escolar: da teoria à prática**. Fortaleza CE: EdUECE, 2019. p.160-178.

TARDIF, G. (2002). **Educação na formação humana**: abordagem histórica e questões contemporâneas. Link

TOCAFUNDO, Ronan Dare. Mestrado Profissional em Ensino e o Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato: aproximando saberes teóricos e práticos na formação acadêmica de professores de Educação Básica. **Tese**. Belo Horizonte, FaE– UFMG, 2017.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 135-146.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS (IFMG)” vinculada ao curso de Mestrado em Educação Profissional Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *Campus* Ouro Branco, sob responsabilidade da aluna Marinalva Maria de Brito e seu orientador Prof. Dr. Ronan Daré Tocafundo. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Peça orientação quantas vezes for necessário para esclarecer todas as suas dúvidas. A proposta deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar da pesquisa. Este TCLE contém todos os esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, conforme determinações previstas no artigo 17 da Resolução 510/16. A pesquisa cumpre as exigências referentes ao sigilo e aspectos éticos conforme instituído na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para pesquisas envolvendo seres humanos. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os reflexos da formação teórica do professor de educação física em suas práticas pedagógicas concernentes ao planejamento das práticas das modalidades esportivas especializadas. Os dados serão coletados por meio de entrevista individual a ser realizada em ambiente virtual on-line através do aplicativo gratuito google meet, por envio de link de acesso. Para participar desse estudo você deve estar de acordo que as respostas sejam gravadas em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise. A entrevista terá duração máxima de 90 (noventa) minutos. Os participantes serão contatados por telefone pelos pesquisadores e será ofertada a possibilidade de participação na pesquisa, bem como, a possibilidade de recusa e/ou desistência em qualquer etapa do estudo. Mediante aceite de participação, serão enviadas cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de autorização de uso de depoimento que será registrado e salvo, concluindo o aceite do participante. O encontro virtual será agendado respeitando a disponibilidade dos participantes e dos pesquisadores, e serão retomados os objetivos da pesquisa, bem como esclarecidas dúvidas com relação aos procedimentos e assegurando o sigilo da entrevista. Dessa forma, acredita-se que o uso da tecnologia auxiliará a pesquisa na medida em que visa trazer flexibilidade e diálogo com os participantes, assim como respeito pelas questões éticas e de sigilo. A entrevista será gravada em formato de áudio e vídeo para posterior transcrição das informações e seu roteiro contará com 7 (sete) questões norteadoras apresentadas durante a entrevista. Ressaltamos que essas questões fornecem a base para que o facilitador possa explorar, investigar e fazer perguntas, permitindo flexibilidade para dar prosseguimento a perguntas não previstas, porém, você não é obrigado a responder todos os questionamentos e poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ser prejudicado por isso. Não há respostas certas ou erradas, pois o que importa é como você compreende os assuntos abordados. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Você tem direito de acesso às suas respostas e caso queira alterá-las poderá fazer. Com relação aos benefícios proporcionados pela presente pesquisa, identifica-se o relato de profissionais no que se refere aos pensamentos, sentimentos e significados relacionados ao tema em questão. No que se refere aos benefícios indiretos, a médio e longo prazo, considera-se a possibilidade de os dados obtidos neste estudo proporcionarem conhecimentos científicos e subsídios teóricos e práticos, tanto para a área de Educação Física, quanto para a formação de professores que atuam na Educação Profissional Tecnológica (EPT). Dentre os riscos, considerados mínimos, identificam-se possíveis constrangimentos ao expor seus sentimentos, percepções e vivências pessoais, o tempo despendido durante a coleta de dados, além de cansaço e falta de motivação para participar do estudo. Todos os documentos relativos à pesquisa serão guardados em local restrito pelo prazo de 5 (cinco) anos, sem dados que possibilitem a identificação dos participantes de forma a evitar a possível identificação dos participantes, bem como buscará não ferir a singularidade do participante, e sim, respeitá-lo em todas as suas dimensões. Se você se sentir prejudicado moralmente ou

materialmente durante a realização do estudo, em decorrência da sua participação, sendo o dano devidamente comprovado como decorrente dessa pesquisa, você poderá requerer indenização, devendo essa ser paga pelos pesquisadores, de acordo com a legislação vigente, conforme estabelecido pela Resolução CNS 466/12. A devolutiva dos resultados da presente pesquisa ocorrerá por meio de apresentação e discussão aberta ao público a ser realizada na instituição onde ocorreu a pesquisa, após a conclusão da mesma em data a ser agendada. Vale ressaltar que tanto os seus dados de identificação, quanto a sua identidade serão mantidos em sigilo e apenas os pesquisadores terão acesso. Caso os dados fornecidos necessitem ser utilizados em eventos ou artigo científico, serão adotados códigos de identificação. Você poderá questionar ou solicitar informações sobre a pesquisa quando achar necessário, mesmo depois de realizada a entrevista, por meio do contato da pesquisadora responsável, Marinalva Maria de Brito. Não haverá nenhum custo relacionado a este estudo, bem como não haverá remuneração, pagamento ou recompensa pela sua participação, sendo ela totalmente livre. A presente pesquisa está baseada na Resolução CNS 466/12 e os pesquisadores declaram expressamente que se comprometem a cumprir essa resolução e demais orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP-UFOP), órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Ouro Preto, responsável pela aprovação do projeto desta pesquisa. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Desde já agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para maiores informações. \*

Nome da pesquisadora responsável: Marinalva Maria de Brito

Endereço: Rua Ladeira do Tassara, 59, bairro Piedade, Ouro Preto/MG – CEP 35400-000

Telefone: 31 98451-3755

E-mail: marinalvaop@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/ UFOP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Ouro Preto

Endereço: Centro de Convergência, Campos Universitário, UFOP.

Telefone: (31) 3559-1368.

Email: cep.propp@ufop.edu.br

Ouro Preto - MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

### INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – *CAMPUS OURO BRANCO*

#### PERGUNTAS NORTEADORAS

1) De acordo com os princípios do recorte abaixo descritos e enviados anteriormente, relate de que forma tais princípios estiveram presentes na sua formação inicial, e/ou em uma formação continuada.

II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;

estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;

VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;

VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as metodologias ativas e inovadoras de aprendizagem centradas nos estudantes;

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais;

XI - observância às necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;

XV - autonomia e flexibilidade na construção de itinerários formativos profissionais diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as possibilidades de oferta das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos;

2) Atualmente na sua prática docente você articulam esses princípios na montagem de aulas, na discussão com os alunos, nos projetos de extensão etc.? Quais são os maiores desafios encontrados para essa articulação?

3) De que maneira a relação entre teoria e prática se materializou na sua prática docente na EPT com os estudantes do IFMG?

5) Hoje, na sua atuação docente, você considera os princípios da EPT ao elaborar um plano de aula? Como você escolhe os conteúdos de suas aulas de modo geral e de que forma você se apropria dos princípios e conceitos da EPT para planejar as aulas?

- 6) No que diz respeito às modalidades esportivas, como e quais modalidades você escolhe para as aulas de Educação Física no *campus* que atua e quais objetivos espera alcançar? Pode citar um exemplo?
- 7) Você considera a abordagem dos princípios da EPT na formação inicial necessária ou na prática não faz diferença? Comente sobre a importância ou não de se abordar os princípios da EPT durante a formação inicial.
- 8) Durante sua carreira no IFMG houve algum tipo de capacitação relacionada aos princípios da EPT? Se sim, comente sobre as contribuições da capacitação para a sua prática docente?
- 9) Qual o seu entendimento sobre os termos politecnicidade e omnilateralidade?
- 10) Considerando que a EPT tem por objetivo principal desenvolver competências profissionais de jovens e adultos em diversas atividades do setor produtivo, na sua opinião de que maneira a Educação Física na EPT, de uma forma geral, contribui para a formação integral do aluno e sua inserção no mercado de trabalho?
- 12) Falando apenas das modalidades esportivas, quais seriam as contribuições dessas práticas na formação integral de estudantes no âmbito da EPT?
- 13) Comente de que maneira sua formação inicial contribuiu para a prática docente na EPT e quais são os desafios e dificuldades que ainda encontra para planejar e executar suas aulas de acordo com os princípios da EPT.

## APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL

No link abaixo apresentamos a materialização do produto depositado na Plataforma EDUCAPES e disponibilizado para a sociedade após as devidas correções e os tramites legais de validação.

Use este link para baixar o arquivo:

<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/742606>