

ARTIGO

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DOS MARCOS LEGAIS: DA NEGAÇÃO ÀS POSSIBILIDADES**IVAN CARLOS BAGNARA¹**Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6049-874X>**JULIANO DANIEL BOSCATTO²**Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7248-0117>

RESUMO: Este estudo objetiva analisar como poderia ser concebida a Educação Física (EF) no Ensino Médio Integrado (EMI) nos Institutos Federais a partir dos diferentes documentos legais brasileiros, tensionados com os pressupostos teórico-conceituais que a concebem como um componente curricular integrado ao projeto pedagógico. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, descritiva e documental que, com base nos marcos legais, recorreu à perspectiva hermenêutica para tentar melhor compreender as proposições legais para a EF no EMI. Os dados mostram que trabalho, ciência, tecnologia e cultura são entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana e necessitam estar na base das propostas educacionais dos componentes curriculares no EMI. No que se refere à EF inserida nesta modalidade educacional, sempre que possível os conhecimentos de sua especificidade e suas particularidades deveriam articular-se aos conhecimentos dos demais componentes curriculares em, pelo menos, três dimensões distintas, interdependentes ou não: com os demais conhecimentos da área de linguagens; com os demais conhecimentos do núcleo de formação geral; e com os demais conhecimentos da área de formação técnico-profissional. Assim, entendemos que à EF é atribuída a responsabilidade de contribuir com a formação de sujeitos políticos, fornecendo um quadro referencial básico que possa auxiliá-los no exercício da cidadania e no contexto de uma sociedade republicana e democrática. Nessa direção, os estudantes, ao concluir o EMI, necessitam compreender e se relacionar de forma lúcida com o universo da cultura corporal de movimento, articulando os saberes e conhecimentos produzidos neste âmbito com as demais dimensões da vida.

Palavras-chave: Educação profissional, Currículo integrado, Legislação educacional, Educação Física escolar.

PHYSICAL EDUCATION IN INTEGRATED HIGH SCHOOL FROM A LEGAL PERSPECTIVE: FROM DENIAL TO POSSIBILITIES

ABSTRACT: This study aims to analyze how Physical Education (PE) could be conceived in Integrated High School (IHS) at Federal Institutes, based on different Brazilian legal documents, tensioned with the theoretical and conceptual assumptions that conceive it as a curricular component, integrated with the pedagogical project. We developed a qualitative, descriptive, and documentary research based on the legal

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Erechim, RS, Brasil. <ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br>.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). São Miguel do Oeste, SC, Brasil. <juliano.boscatto@ifsc.edu.br>.

frameworks. We resorted to the hermeneutic perspective to understand PE legal propositions in IHS. The data indicate that work, science, technology, and culture are understood as inseparable dimensions of human formation and need to ground the educational proposals of IHS curricular components. Regarding PE in this educational modality, the knowledge of its specificity and its particularities should, whenever possible, be linked to the knowledge of other curricular components in at least three distinct dimensions, interdependent or not: with those in the field of languages; with those in the general training nucleus; those in the vocational area. Thus, we understand that PE is responsible to contribute on the formation of political subjects, providing a basic framework that can help them exercise citizenship, in the context of a republican and democratic society. In this sense, students, upon completing the IHS, need to clearly understand and relate with the universe of body movement culture, articulating the knowledge produced in this context with other life dimensions.

Keywords: Professional education, Integrated curriculum, Educational legislation, School Physical Education.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA INTEGRADA A PARTIR DE LOS MARCOS LEGALES: DE LA NEGACIÓN A LAS POSIBILIDADES

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar cómo podría concebirse la Educación Física (EF) en la Enseñanza Secundaria Integrada (ESI) en los Institutos Federales, a partir de los diferentes documentos legales brasileños, tensados con las bases teórico-conceptuales que la conciben como un componente curricular, integrado al proyecto pedagógico. Para eso, se desarrolló una investigación cualitativa, descriptiva y documental que, con base en los marcos legales, recurrió a la perspectiva hermenéutica para buscar comprender mejor los planteamientos legales para la EF en la ESI. Los datos indican que el trabajo, la ciencia, la tecnología y la cultura son comprendidos como dimensiones inseparables de la formación humana y necesitan estar en la base de las propuestas educativas de los componentes curriculares en ESI. Con relación a la EF desarrollada en esta modalidad educativa, siempre que posible, los conocimientos de su especificidad y con sus particularidades, debe vincularse al conocimiento de los demás componentes curriculares en al menos tres dimensiones distintas, interdependientes o no: con los otros conocimientos del área de lenguaje; con los demás conocimientos del núcleo de formación general; con los demás conocimientos del área de formación técnico-profesional. Así, entendemos que la EF se encarga de contribuir con la formación de sujetos políticos, brindándoles un marco básico que les pueda ayudar a ejercer la ciudadanía, en el contexto de una sociedad republicana y democrática. En este sentido, los estudiantes, al completar el ESI, necesitan comprender y relacionarse lúcidamente con el universo de la cultura corporal de movimiento, articulando los saberes y conocimientos producidos en este contexto con las otras dimensiones de la vida.

Palabras clave: Educación profesional, Plan de estudios integrado, Legislación educacional, Educación Física escolar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos tempos a educação formal brasileira vem apresentando significativas mudanças, sobretudo a partir de reformas na legislação educacional que exigem uma adequação do currículo escolar e, por conseguinte, da organização e da operacionalização dos processos de ensinar e aprender que se desenvolvem no cotidiano da escola. Partindo do pressuposto de que o Brasil se situa na condição de um Estado republicano e democrático de direito, as legislações que regulamentam os diferentes níveis de ensino exercem influência direta na organização geral do ensino e do currículo formal que é introduzido nas instituições de ensino.

Não há, porém, consenso entre os professores e demais envolvidos com a educação escolar acerca da interpretação das legislações educacionais. Não raro elas vêm recebendo uma série de críticas por parte dos professores e demais profissionais responsáveis pelo seu desenvolvimento nas instituições de ensino. Essas críticas acontecem tanto em relação ao conteúdo das normas quanto referente à forma como foram conduzidos os processos legislativos que lhes deram origem. Adotar uma perspectiva crítica acerca da legislação, seja ela educacional ou não, é algo determinante para movimentar a dialética de uma democracia republicana, pois permite aos seus cidadãos analisar, melhor compreender e contribuir com o aprimoramento das leis. É preciso, no entanto, entender que, ao serem homologados, os documentos legais necessitam ser seguidos e respeitados.

Nesse contexto encontram-se os professores da educação básica, que, a partir das suas formações profissionais em nível de Graduação, adquirem a licença do Estado para ministrar os saberes historicamente constituídos pelas ciências, pelas artes, pela cultura, pela filosofia e pelas demais áreas do conhecimento. Nessa direção, Fensterseifer, Silva e González (2020, p. 20) salientam que “[...] no interior da escola todos os componentes curriculares necessitam responder pelo caráter republicano desta instituição no modo como lidam com o conhecimento e com as relações sociais que acontecem neste espaço público”. Assim, na condição de licenciados para atuar no processo de formação escolar dos sujeitos, é inegável que os docentes não podem agir unicamente a partir de seus próprios princípios ou interesses particulares, mas, sobretudo, devem observar os documentos e diretrizes legais que regem o sistema educacional brasileiro, mesmo, em alguns casos, possivelmente não concordando com a integralidade do conteúdo destes documentos.

Nesses termos, para as diferentes áreas dos conhecimentos e os respectivos componentes curriculares e, com isso, também para a Educação Física (EF), há o desafio de adequar-se às constantes mudanças nas leis, diretrizes, instruções normativas e demais pareceres que se estabelecem nos colegiados da República. Ao tentar compreender a legislação educacional que norteia o desenvolvimento da EF no Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito dos Institutos Federais (IFs), especificidade deste texto, além de se adequar à legislação educacional geral e da própria EF, soma-se o desafio de estabelecer uma espécie de identidade unitária entre a área propedêutica com uma determinada área de formação profissional (BRASIL, 2013).

Nessa conjuntura, questionamos: Quais seriam os limites e as possibilidades de uma EF pensada para o EMI nos IFs considerando os marcos legais e os aspectos teórico-conceituais que a concebem como um componente curricular integrado à proposta pedagógica da instituição escolar³? Isso pode nos levar a uma segunda pergunta, igualmente pertinente no contexto apresentado: Como ou qual seria uma concepção para a EF no EMI levando em conta as peculiaridades demonstradas pelos documentos que regem o EMI e a EF? Para tentar, mesmo que provisoriamente, melhor dimensionar e compreender essas questões norteadoras, neste estudo objetivamos analisar como poderia ser concebida a EF no EMI nos IFs a partir dos diferentes marcos legais brasileiros, tensionados com os pressupostos teórico-conceituais que a concebem como um componente curricular integrado ao Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC).

³ Conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2017a). Ao longo do texto o termo componente curricular está relacionado com a perspectiva de estar integrado à proposta pedagógica da instituição escolar.

METODOLOGIA

Considerando a abordagem do problema, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que este tipo de estudo, para Diehl e Tatim (2006), possibilita descrever a complexidade de um problema e a interação deste com determinadas variáveis. Acerca dos seus objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois intenciona, inicialmente, descrever e tematizar elementos e conceitos que constituem o pano de fundo da EF na perspectiva do EMI. A pesquisa descritiva, para Cervo, Bervian e Silva (2007), observa, registra, analisa e correlaciona fatos, fenômenos ou conceitos, constituindo-se, desta maneira, numa perspectiva com potencial para dar conta da proposta deste texto. Ainda, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, caracteriza-se como uma pesquisa documental, pois, conforme Mattos, Rossetto Júnior e Blecher (2008), as pesquisas documentais objetivam investigar fontes primárias de informação.

Neste viés, este estudo documental possui como base de dados os documentos legais que tratam, de forma mais ou menos direta, da EF inserida no Ensino Médio e no EMI no contexto dos IFs.

Quadro 1 – Documentos que constituíram a base de dados para análise

Marco legal	Preâmbulo	Ano
Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	1997
Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	2004
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.	2008
Parecer CNE/CP nº 11/2009.	Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.	2009
Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	2012
Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica.	Estabelece as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica.	2013
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	2017
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007. Revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	2017
Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.	Estabelece a Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.	2017

Fonte: Elaboração própria.

Para analisar e discutir os dados optamos por adotar uma perspectiva hermenêutica. Esse texto, ao enveredar para um esforço analítico hermenêutico, está pautado pela tríplice tarefa descrita por Ruedell (2014), qual seja, anunciar, traduzir e explicar os pressupostos teórico-conceituais referentes às temáticas em voga. O enfoque hermenêutico, conforme explicam Silva e Fensterseifer (2019), exige uma incursão profunda e de aproximação com o texto, a fim de extrair dele interpretações coerentes e condizentes com a objetividade que busca expressar.

É preciso considerar, porém, que a hermenêutica não tem a ilusão ou a pretensão de esgotar o sentido das coisas, mas, sim, busca fornecer e oportunizar a instituição de novos sentidos (ou ressignificar os velhos) para as coisas (FENSTERSEIFER, 2009). Assim, a tarefa hermenêutica proposta neste texto é, além de instigar debates e reflexões sobre a legislação educacional relacionada com a EF no EMI, melhor compreender os pressupostos teórico-conceituais que sustentam e justificam a inclusão da EF enquanto um componente curricular no EMI à EPT relacionada diretamente com os IFs.

PRESSUPOSTOS LEGAIS PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Ao tratarmos especificamente da educação formal brasileira, a qual é realizada no ambiente escolar, precisamos nos atentar para um conjunto de documentos de caráter político-administrativo que orienta os processos educativos realizados no âmbito das instituições educativas. Para Boscatto (2017), o desenvolvimento da escolarização, independentemente do nível ou da modalidade, deve respeitar as leis, as resoluções, as diretrizes e os regimentos que a norteiam, os quais são concebidos por representantes legitimados democraticamente que se reúnem em colegiados para elaborar as normas cabíveis.

O conjunto de documentos legais que rege a educação formal no Brasil, demonstra que a escolarização exerce um papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos e, por consequência, na constituição da sociedade. A Lei nº 9.394/96, conhecida como LDB (BRASIL 2017a), pode ser considerada uma espécie de pano de fundo para se pensar os processos educativos escolares para todos os componentes curriculares, na medida em que apresenta aspectos articulados com um ideal de sociedade a que se propõe auxiliar a constituir.

Diante dessa premissa, destacamos os principais termos que os artigos 2º e 3º da LDB apresentam: preparo para o exercício da cidadania, pluralismo de concepções pedagógicas, práticas sociais, respeito ao bem comum e à ordem democrática, formação ética e pensamento crítico. Além destes, de forma especial para o Ensino Médio, evidencia-se a referência que é feita ao mundo do trabalho, ou seja, podemos partir do pressuposto de que os termos supracitados necessitam articular-se, também, com a dimensão do trabalho e as qualificações necessárias para exercê-lo (BRASIL, 2017a).

Estes fundamentos legais remetem à perspectiva de uma sociedade republicana e democrática, e logo suscitam, da mesma forma, uma educação institucionalizada desenvolvida sobre tais pilares. Bagnara e Fensterseifer (2020) entendem a escola como uma instituição republicana e democrática que desempenha importante papel na democratização dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pelas ciências, arte, filosofia, sociologia e demais áreas que compõem o currículo escolar. Para os autores, nesta escola os discursos e ações não podem ser confundidos com aqueles próprios de outros espaços (político-partidários, religiosos, de mercado, etc.), e sua determinação não deve ser pautada por critérios econômicos ou midiáticos. Na visão dos autores, uma escola republicana e democrática tem como responsabilidade tematizar conhecimentos poderosos⁴.

Isso demanda uma responsabilidade específica à escola, qual seja, possibilitar o desenvolvimento de processos educativos que objetivem a formação de sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela (FRIGOTTO, 2012). Fensterseifer, Silva e González (2020) complementam que, nessa instituição, é determinante a apropriação dos conhecimentos e formas de convivência que permitam, às novas gerações, participar dos espaços públicos que sustentam esse tipo específico de sociabilidade. Diante desse cenário, cabe às diferentes modalidades de ensino e a todos os componentes curriculares dar a sua parcela de contribuição

⁴ O texto de Young (2007) apresenta importantes elementos para análise. O termo será retomado mais adiante.

no desenvolvimento dos pressupostos descritos na LDB (BRASIL, 2017a) e nas demais legislações educacionais.

Neste contexto educativo também se insere o EMI à EPT nos IFs, lócus central deste texto. Essa modalidade de ensino teve suas origens com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, que, em seu artigo 4º, parágrafo 1º, destaca que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma integrada (BRASIL, 2004). O texto deste decreto substitui e supera o pressuposto estabelecido pelo Decreto nº 2.208 de 1997, que apresentava, até então, a separação obrigatória entre o Ensino Médio de formação geral e a educação profissional e técnica de nível médio (BRASIL, 1997). A partir da criação dos IFs, com a Lei nº 11.892/2008, a oferta de ensino integrado passa a ser prioritária nestas instituições, pois, dentre as finalidades e características definidas nos artigos 6º e 7º desta Lei, situa-se a de ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (BRASIL, 2008).

A organização do currículo de forma integrada é objeto de outros documentos normativos que mais bem a especificam, como a Resolução nº 2 do CNE/CEB⁵, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), e a recente Lei nº 13.415/2017, do “Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2017b). A Resolução nº 2 do CNE/CEB traz, em seu artigo 5º, que o Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se na integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais (BRASIL, 2012). Por sua vez, a lei do “Novo Ensino Médio” estabelece, em seu artigo 4º, parágrafo 3º, que, a critério dos sistemas de ensino, **poderá ser composto itinerário formativo integrado**, o que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b, grifo nosso). A ênfase apresentada por estes documentos, portanto, situa-se na possibilidade de os estudantes acessarem a formação de nível médio integrada à EPT. Em outros termos, a própria lei do “Novo Ensino Médio” não exclui a possibilidade da oferta desse modelo de formação, conferindo autonomia para que as instituições de ensino organizem seus currículos da forma que entenderem mais adequada e em conformidade com os documentos legais.

Nessa conjuntura emerge um aspecto central desta modalidade educacional, qual seja, compreender o que significa, efetivamente, um currículo integrado. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), um currículo integrado pressupõe “[...] que a formação geral do aluno deve se tornar inseparável da formação profissional e vice-versa, em todos os campos onde se dá essa preparação para o trabalho” (BRASIL, 2013, p. 228). Nesse sentido, a formação dos sujeitos situa-se na articulação entre os saberes necessários à atuação profissional e tecnológica em determinada área, juntamente com a compreensão dos elementos histórico-sociais que se constituem no âmbito das ciências, da cultura, da tecnologia, da arte, da filosofia e do mundo do trabalho. Ademais, o próprio Decreto nº 5.154/2004 e as DCNGEBs tratam como essencial superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional, simplificado e linear, desconectado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (BRASIL, 2004, 2013).

Desta forma, conforme escrevem Moraes e Henrique (2017), pensar em uma formação humana integral e integrada é refletir primeiramente sobre o trabalho como ação fundante, haja vista que este é elemento primordial da existência humana. Nessa direção, o trabalho é considerado um princípio educativo fundamental para o desenvolvimento de um currículo integrado. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e da cultura pelos diferentes grupos sociais. Considerar essa premissa para o desenvolvimento dos processos educativos demonstra que o EMI é uma modalidade com enorme potencial de contribuição para a formação de sujeitos críticos, na medida em que os estudantes têm a possibilidade de, além de desenvolver habilidades técnicas necessárias ao saber-fazer, conhecer, problematizar e refletir sobre as relações que constituem as ciências, a cultura, as artes e o desenvolvimento das tecnologias, contribuindo com sua preparação para o exercício da cidadania e com a formação para atuar em determinada área profissional.

Para Frigotto (2009), considerar o trabalho como um princípio educativo significa pensar no potencial de produção de respostas às necessidades básicas humanas (mundo da necessidade) de maneira articulada às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da

⁵ Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica.

liberdade). Dessa forma, é preciso romper com o paradigma que busca, conforme descreve o autor, reduzir o trabalho humano de atividade vital a uma mercadoria, que pode ser comprada e vendida (força de trabalho).

Assim, em nosso entendimento, o desafio que emerge no EMI à EPT é pensar um processo formativo que supere a mera “preparação psicofísica, intelectual, estética e afetiva subordinada às necessidades unidimensionais da produção mercantil” (FRIGOTTO, 2009, p. 72) e do “mercado” de trabalho e pensar nestas mesmas dimensões⁶, porém, vinculadas ao “mundo” do trabalho (na sua perspectiva ontológica).

Para Ramos (2017), no âmbito do EMI aos estudantes torna-se determinante conhecer os fundamentos relacionados ao mundo do trabalho, o que implica compreender, desta forma, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais, as quais, sendo questionadas e problematizadas pela mediação de conhecimento, podem ser transformadas não apenas subjetivamente, mas politicamente, mediante o reconhecimento de sua identidade. Isso significa desenvolver um tipo de formação que proporciona, aos estudantes, aprendizagens que, além de superar um saber-fazer técnico instrumental, possibilita a compreensão e a desmistificação de preconceitos, estereótipos e a desnaturalização dos fatores socioculturais e econômicos que permeiam e atravessam o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, concordamos com Bagnara e Fensterseifer (2019a), quando afirmam que a educação institucionalizada, principalmente a pública, não pode se limitar unicamente a reproduzir os diversos sentidos e significados encarnados na e pela sociedade, mas, sim, tematizá-los, desnaturalizá-los, evidenciando a pluralidade de sentidos e significados que os indivíduos podem produzir acerca dos mais variados assuntos e temáticas nos diversos contextos. Assim, da mesma forma que Sacristán e Pérez-Gómez (1998), entendemos que a educação escolar, e, neste âmbito, também o EMI, deveriam facilitar aos estudantes a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que são assimiladas direta e acriticamente nas práticas sociais externas à escola. Essa premissa atende, sobremaneira, o regimentado no item III do artigo 35 da LDB, ao apresentar como finalidade para o Ensino Médio o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2017a).

Nesse contexto, para o currículo integrado, conforme consta nas DCNGEBs, é pressuposto essencial organizar os conhecimentos e desenvolver os processos de ensino e aprendizagem de maneira que

[...] os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são, desta forma, entendidos como dimensões indissociáveis da formação humana, partindo-se do conceito de trabalho, simplesmente pelo fato de ser o mesmo compreendido como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e de objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos diferentes grupos sociais (BRASIL, 2013, p. 228-229).

Essa concepção holística para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender demonstra que o EMI é uma modalidade com enorme potencial de contribuição para o processo de formação de sujeitos esclarecidos, na medida em que os estudantes têm a possibilidade de não apenas desenvolver habilidades técnicas necessárias ao saber-fazer, mas, sobretudo, conhecer, problematizar e refletir sobre as relações que constituem as ciências, a cultura, as artes e as tecnologias, contribuindo com sua preparação para o exercício da cidadania e com a formação para atuar em determinada área profissional. Nessa relação, Frigotto (2012) enfatiza que o Ensino Médio, e acrescentamos também o EMI, devem ser concebidos como uma etapa da educação básica, articulados ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, e constituindo-se em direito social e subjetivo, portanto vinculados a todas as esferas e dimensões da vida.

⁶ A abordagem em torno do trabalho como um princípio educativo merece significativa atenção, pois, conforme alerta Ribeiro (2009), o trabalho pode ser emancipador, mas também pode ser um instrumento para escravizar; pode ser responsável por gerar prazer, mas, ainda, pode gerar pesadelo e sofrimento. A linha que separa essas dimensões, por vezes, é bastante tênue.

Diante desses entendimentos sobre a concepção dessa modalidade de ensino, os marcos legais estabelecem algumas diretrizes e prismas para a seleção de conteúdos, a organização curricular e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Sobre a organização curricular, o artigo 36 da LDB expõe que o currículo do Ensino Médio será composto pelas indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017a).

Nesses termos, a organização do EMI é configurada pela formação básica geral, a qual é composta pelas áreas do conhecimento apontadas pela BNCC, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017c), acrescidas da formação profissional em determinada área. Conforme a concepção para o EMI apresentada neste texto, essas áreas do conhecimento, teoricamente, articulam-se com os conhecimentos da formação profissional, ou seja, ao itinerário de formação profissional escolhido pelos estudantes ao ingressarem nas escolas de EPT⁷.

Na relação entre BNCC, Ensino Médio e EMI há um aspecto particular, qual seja, a área de formação profissional necessita seguir as prerrogativas do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2016), à medida que as demais áreas do conhecimento precisam estar articuladas com os pressupostos da BNCC. Nesse sentido, a BNCC, para o Ensino Médio, leciona que “cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas” (BRASIL, 2017c, p. 33). Ou seja, existe previsão do acesso a todos os estudantes a um conjunto de competências específicas, as quais devem garantir conhecimentos universais oriundos dos componentes curriculares que possibilitem a atuação e inserção na sociedade.

Para Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), existem conhecimentos universalmente legitimados e produzidos culturalmente que os estudantes têm o direito a aprender. A natureza desses conhecimentos e saberes não se limita aos contextos particulares dos sujeitos, mas, sobretudo, trata de aspectos da cultura universal, fornecendo generalizações que são independentes do contexto, porém tensionadas por ele, possibilitando, desta forma, acesso a uma base referencial para melhor compreender e atuar no mundo. Em outros termos, é um conhecimento que possui potencial para oportunizar aos estudantes uma relação mais lúcida com o mundo e que trata do bem comum (BOSCATTO, IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; BAGNARA, FENSTERSEIFER, 2019b). Este tipo de conhecimento é denominado por Young (2007) de conhecimento poderoso, o qual é produzido por comunidades de especialistas e está mais diretamente relacionado com a perspectiva científica.

Para Young (2007, p. 1294), esse tipo de conhecimento não é o conhecimento dos poderosos, mas “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Assim sendo, o conhecimento poderoso na sociedade contemporânea diz respeito ao conhecimento especializado, o qual sabemos não está disponível em casa, principalmente em contextos sociais menos favorecidos. É distinto da experiência pessoal e, ao mesmo tempo, desafia essa experiência. Reconhecemos a significância que o conhecimento contextual/particular possui para os sujeitos, porém, numa perspectiva republicana e democrática, em que todos devem se ocupar das questões relacionadas ao bem comum, o conhecimento poderoso, ao buscar compreender a universalidade e fornecer generalizações, oportuniza aos sujeitos (pelo menos potencialmente) uma melhor compreensão do contexto, possibilitando intervenções lúcidas no mundo, pois este tipo de conhecimento fornece uma base referencial para que o sujeito possa fazer julgamentos.

O conhecimento poderoso, na visão de Young (2007, 2011), é de natureza conceitual. Para Bagnara e Fensterseifer (2021), tratar do conhecimento numa perspectiva conceitual é algo bastante importante para a EF, porém insuficiente devido à natureza do “objeto” com que este componente curricular lida na escola. Assim, somos desafiados a pensar no que consiste um conhecimento poderoso que possa englobar o universo da cultura corporal de movimento, pois a tematização dos jogos, esportes,

⁷ Para as unidades educacionais que disponibilizam apenas o ensino de caráter propedêutico, os estudantes optam pela ênfase em um dos outros quatro itinerários formativos, incluindo obrigatoriamente o ensino da língua portuguesa e de matemática em todos os anos escolares.

lutas, ginásticas, danças, etc., requer uma abordagem multidimensional (considerando as dimensões conceituais e corporais), que pode se configurar em uma perspectiva de *práxis* de ensino. No campo da EF esse é um grande desafio.

Esse conjunto de conhecimentos curriculares previsto na forma de competências a serem desenvolvidas, deve ser adequado às diferentes realidades das escolas, considerando as características de sua região, as culturas locais, necessidades de formação e a flexibilização da organização curricular (BRASIL, 2017c). Nessa compreensão, a autonomia das instituições educativas para a organização curricular é relativa, pois, ao mesmo tempo em que a legislação apresenta e permite várias formas de operacionalização desta perspectiva, estabelece um conjunto de competências que deve se constituir como pano de fundo desta organização e dos processos educativos desenvolvidos.

Quanto à forma de efetivação dos conhecimentos curriculares, a BNCC segue as recomendações do parecer CNE/CP nº 11/2009, e, em conformidade com a Resolução nº 2, em seu artigo 8º, destaca a possibilidade de o currículo ser organizado a partir das próprias áreas do conhecimento (BRASIL, 2009, 2012, 2017c). Nesses termos, há indicação de que a organização por áreas do conhecimento não dilui nem exclui os componentes curriculares com suas especificidades e saberes próprios, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo processos de planejamento e trabalho coletivo dos professores.

Nesse sentido, os vários componentes curriculares que integram as diversas áreas do conhecimento, conforme as DCNGEBs,

[...] podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização (BRASIL, 2013, p. 189).

Com base nos elementos apresentados até este ponto, entendemos que a concepção pedagógica para o EMI à EPT, especificamente nos IFs, enfrenta uma série de obstáculos e dificuldades para sua efetivação. Compreender o EMI e suas particularidades é determinante para avançar nesta problemática, pois, apesar de haver na legislação uma série de indicativos acerca de sua operacionalização, “os princípios não carregam em si as regras de sua aplicação” (CARVALHO, 2013, p. 143). Isto é, a mera indicação de determinados pressupostos legais em documentos oficiais não garante que as ações dos professores no cotidiano escolar sejam orientadas por tais pressupostos e também entendidas de maneira consensual em todos os contextos.

Nesse sentido, e numa relação mais direta com a EF nos IFs, uma série de pesquisas têm sido realizadas, como as de Silva (2015), Mendonça (2016), Santos (2016), Soares (2017), Sá (2019) e Bagnara e Boscatto (2021), as quais apontam algumas dificuldades quanto à efetivação do EMI. Com base nos estudos referidos podemos apresentar alguns exemplos: os componentes curriculares (inclusive a EF) ainda são desenvolvidos de forma disciplinar, com pouca ou nenhuma articulação/integração entre as áreas do conhecimento; há dificuldades em construir uma base teórico-política que possa auxiliar na consolidação de uma formação integrada; projetos educativos elaborados de fora para dentro, ou seja, com base em ementários prontos ou elementos de projetos pedagógicos de outros contextos e cursos; disputas de poder entre as áreas de formação básica geral com a área profissional e entre as áreas do conhecimento na elaboração dos PPC; a dissonância entre o perfil do egresso com a organização dos saberes e conhecimentos nas disciplinas, revelando, em muitos casos, projetos educativos pautados em subjetividades e preferências particulares e não tomando como pressuposto um horizonte institucional de formação, dentre outros.

Podemos compreender que as dificuldades apresentadas podem, hipoteticamente, ser oriundas de um contexto histórico relacionado ao EMI, principalmente pelo fato de ser uma modalidade recente e que se relaciona com vários elementos. Dentre tais elementos podemos destacar: a própria formação inicial e continuada dos docentes que ingressam nos IFs, sendo alguns com formação em nível de Bacharelado e sem experiências formativas no ensino e outros com formação em nível de Licenciatura, porém pautados pela histórica fragmentação disciplinar; a possível falta de organização com tempos e espaços e a suposta inexistência de predisposição para o desenvolvimento de planejamentos e trabalhos

coletivos; os fundamentos e prerrogativas dos próprios processos seletivos, que podem não contemplar, no seu percurso, as especificidades legais e teórico-conceituais da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e no próprio EMI à EPT, dentre outras.

Mesmo com os elementos apresentados, na nossa compreensão a política pública educacional dos IFs expõe aos estudantes a oportunidade para o desenvolvimento de um processo formativo qualificado no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesse sentido, os estudos de Almeida *et al.* (2020) e de Boscatto e Darido (2020) mostram dados concretos sobre o perfil dos docentes de EF dos IFs, em que a maioria possui formação em âmbito de Mestrado e/ou Doutorado. Soma-se a isso as condições objetivas de trabalho que essas instituições de ensino proporcionam aos seus docentes, posto que a maioria atua em regime de dedicação exclusiva, com incentivo à qualificação em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, com plano de carreira com progressão funcional e com normativas específicas que limitam o quantitativo de horas/aula a ministrar (ALMEIDA *et al.*, 2020; BOSCATTO; DARIDO, 2020). Esses elementos potencialmente contribuem, sem oferecer garantias, é preciso frisar, para o desenvolvimento de processos formativos mais qualificados se comparados com outras instituições públicas de ensino que apresentam cenários distintos e com maior precariedade e dificuldades impostas aos professores.

Dentre, contudo, os desafios e enfrentamentos citados e outros que podem emergir no que diz respeito à EF, inicialmente entendemos que é preciso melhor compreender seus pressupostos legais e suas possibilidades organizacionais para, posteriormente, propor uma perspectiva de formação/lugar para este componente curricular no EMI, especificamente nos IFs, que considere, ao mesmo tempo, as especificidades, particularidades e os pressupostos dessa modalidade educacional, tarefa que, embora possível, é reconhecidamente complexa.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: POSSIBILIDADES A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DOS MARCOS LEGAIS

Ao iniciar este tópico é importante enfatizar que não há uma legislação dedicada exclusivamente e direcionada para os componentes curriculares e suas particularidades no EMI à EPT. Assim sendo, buscamos realizar um movimento que aborda os pressupostos e as especificidades do ponto de vista legal da EF no Ensino Médio, sem desconsiderar, no entanto, os elementos referidos na legislação que tratam das particularidades do EMI (abordados no tópico anterior). Este percurso torna-se fundamental, pois o aspecto nuclear deste estudo é a busca pelo entendimento de como pode ser concebida a EF no âmbito do EMI nos IFs. Tal apontamento faz-se necessário na medida em que entendemos que, juntamente com as modificações nos documentos legais, este componente curricular também pode adquirir diferentes significações e formas de desenvolvimento no contexto do EMI à EPT, levando em conta as distintas interpretações que podem ser elaboradas pelos professores que atuam neste contexto educativo.

Inicialmente pontuamos que a EF necessita estar alinhada aos pressupostos descritos nos documentos legais relacionados com a educação escolar numa perspectiva mais ampla, os quais foram apresentados no tópico anterior. Nessa conjuntura, reforçamos a compreensão de que as instituições educativas e todos os componentes curriculares, e, neste caso, também a EF, necessitam ser pensados a partir dos pilares republicanos e democráticos que, em tese, sustentam a sociedade brasileira, acrescidos e tensionados pelos documentos educacionais, por exemplo, a BNCC e os documentos específicos das próprias instituições de ensino (Projetos Pedagógicos Institucionais, PPCs, dentre outros).

Assim, conforme descrito no artigo 26, parágrafo 3º, da LDB, e no artigo 9º, alínea b, da Resolução nº 2 do CNE/CEB, a EF necessita estar integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino (BRASIL, 2012, 2017a). Nesse sentido, Bagnara e Fensterseifer (2019a) ressaltam que necessita haver esforço por parte dos professores de EF na formulação de objetivos educacionais articulados com as intencionalidades da instituição escolar. Ao fazer isso, este componente curricular poderia dar conta de sua responsabilidade educativa, afinal, ao fazer parte do currículo formal, deve dar sua parcela de contribuição com o processo formativo estabelecido nos documentos institucionais.

A versão atual da LDB, em seu artigo 35-A, parágrafo 2º, indica a inclusão obrigatória da realização de estudos e práticas de EF para o Ensino Médio (BRASIL, 2017a). Diante desse pressuposto,

existem elementos que se relacionam com as possibilidades de desenvolver “práticas de EF” (BRASIL, 2017c, p. 475) que se contrapõem à concepção do EMI apresentada neste texto e, também, com o referencial teórico da área de natureza crítica (KUNZ, 2004; SOARES *et al.*, 2012, GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; BETTI, 2013, dentre outros). Nessa relação de contraposição podemos destacar a tradição pedagógica da EF, que, historicamente, apresenta uma relação muito próxima com o desenvolvimento de práticas esportivas nas aulas e que tem recebido contundentes críticas do denominado Movimento Renovador⁸ da EF brasileira, principalmente nas últimas décadas.

Uma EF de viés crítico tem como propósito superar o caráter essencialmente biológico, higienista e esportivista que busca a formação de “corpos saudáveis” e aptos a desempenharem, de forma eficaz, sua função no mercado de trabalho. Na visão de Fensterseifer, González e Silva (2019), a EF configura-se como um componente curricular que possui uma responsabilidade educativa fundamentada em objetivos, conteúdos e conhecimentos que possibilitam compreender, a partir de sua tematização, o mundo e a dimensão humana vinculados com a cultura corporal de movimento. Desta forma, a EF não deve se limitar a reproduzir os significados que estão presentes nas distintas manifestações da cultura corporal de movimento, mas, sim, necessita tematizá-los e desnaturalizá-los, evidenciando a pluralidade de sentidos.

Somada à crítica anteriormente realizada acerca das “práticas de EF”, conforme consta na BNCC e que se contrapõe à EF desenvolvida numa perspectiva crítica, a Lei do “Novo Ensino Médio”, possibilita a contratação de profissionais com **notório saber** para ministrar aulas em áreas afins à sua formação ou experiência profissional (BRASIL, 2017b, grifo nosso). Acrescenta-se, ainda, a possibilidade de desenvolver a EF na forma de “clubes ou oficinas”, também prevista na BNCC (BRASIL, 2017c, p. 472). Os aspectos referidos possuem enorme potencial para inferir à EF um caráter essencialmente instrumental e prático, vinculando-a às dimensões físico-biológicas do corpo ou técnico-táticas de determinadas modalidades esportivas, perspectiva desconectada das intencionalidades da escola e que tem sido alvo de questionamentos nos últimos anos.

Em nossa percepção, as possibilidades de atuação em forma de “práticas” de EF, apresentadas por esses documentos legais, podem limitar as oportunidades de aprendizagem que este componente curricular oferece aos estudantes, na medida em que a contratação de profissionais com notório saber e experiências restritas a uma atuação prática, supostamente substituiria a contratação de profissionais com formação específica em nível superior. O processo formativo inicial em âmbito de Graduação, em tese, possibilita aos futuros professores o acesso aos saberes científicos que a formação acadêmico-profissional do campo da EF vem produzindo ao longo das últimas décadas, os quais, inclusive, colocam em xeque o desenvolvimento de aulas essencialmente pautadas por atividades práticas.

Além disso, a possibilidade de substituir as aulas regulares por atividades no formato de oficinas e clubes, pode levar ao entendimento de aulas (ou atividades) de EF limitadas ao rendimento físico-desportivo, algo ainda presente em alguns IFs, conforme escrevem Boscatto e Darido (2017). Entendemos que o desenvolvimento da EF próxima da ideia de clube ou oficina, apesar de oportunizar o acesso dos estudantes a determinadas práticas corporais, pode restringir sobremaneira as possibilidades de produção de conhecimentos e saberes multidimensionais inerentes ao universo da cultura corporal de movimento, e que, na nossa compreensão, está na base conceitual da concepção da EF no EMI.

É importante frisar, porém, que, em nosso entendimento, pode ser pertinente pensar no potencial educativo que oportunizar aos estudantes fazer parte de equipes esportivas, de grupos de dança e/ou de ginástica, etc., e participar de apresentações e de competições escolares, possui. Essas experiências, inclusive, podem ser uma das únicas oportunidades experimentadas pelos estudantes para conhecer os limites e possibilidades corporais e o acesso a diferentes lugares e culturas. Ademais, a organização e a preparação destas equipes escolares e a consequente participação em eventos e competições, mesmo não sendo possível para todos os estudantes, dependendo da forma como o processo for mediado, pode contribuir com a compreensão de aspectos relacionados com este tipo de evento e, que também, se fazem presentes na sociedade, como a participação em grupos sociais, o

⁸ O Movimento Renovador mantinha como um dos temas centrais de seus debates e publicações a ideia de livrar a EF do estigma de uma atividade meramente prática, tecnicista, mecanicista, esportivista e reprodutora, que não se preocupava com a produção de conhecimento e o ensino de saberes (BAGNARA, 2017).

entendimento organizacional de uma competição, o respeito às regras, a ética, a disciplina, a coletividade, dentre outros elementos fundamentais no processo educativo do sujeito.

A preparação e organização das equipes esportivas e dos distintos grupos necessita, no entanto, estar articulada com as particularidades da instituição escolar e não ser confundida com o treinamento realizado nos clubes e escolas especializadas. Para isso, é necessário prever, na própria organização dos tempos e espaços institucionais, momentos específicos para o desenvolvimento destas atividades em horários alheios às aulas de EF, e não restringir a atuação pedagógica da EF a essa perspectiva de ensino.

Nesse sentido, exibem-se outros pressupostos legais que demonstram uma concepção de ensino mais ampla, em que os estudantes, ao experimentarem e se apropriarem de práticas da EF, “se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento” (BRASIL, 2017c, p. 475). Mesmo apresentando a temática na perspectiva de práticas de EF, prisma que pode gerar diferentes tensões no campo da EF (conforme abordado anteriormente), a própria BNCC aprofunda essa premissa ao indicar que os movimentos (esportes, lutas, danças, ginástica...) são os mediadores do conteúdo simbólico e significativo de diferentes grupos sociais, exigindo uma abordagem que seja integrada à reflexão sobre a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017c), logo, algo que extrapola a perspectiva de exclusividade da prática corporal.

Neste panorama, ao mesmo tempo em que a BNCC apresenta, inicialmente, a possibilidade de desenvolver a EF sob a perspectiva de práticas, clubes e oficinais, aponta também um cenário que prioriza, para além do saber-fazer, a compreensão reflexiva sobre os sentidos e significados implícitos à cultura corporal de movimento, os quais foram e são construídos historicamente e que deveriam se materializar no âmbito das ações pedagógicas da EF no EMI. Cabe destacar, então, que a capacidade de compreender os elementos simbólicos que estão inerentes aos conteúdos de ensino, se dá por processos de reflexão que são mediados por atos de linguagens e por intermédio do diálogo intersubjetivo entre os envolvidos no processo educativo nas aulas de EF, pois, na medida em que são oportunizadas discussões sobre o que está sendo estudado, os sujeitos têm a possibilidade de refletir e de debater sobre as problemáticas que se constituem e se inserem no contexto histórico e sociocultural.

Assim, os documentos legais, e, mais especificamente, a BNCC, indicam que a EF está situada na área de linguagens e suas tecnologias, destacando que a corporeidade e a motricidade são compreendidas como atos de linguagem. Embora tais documentos não apresentem, de forma explícita e detalhada, qual seria a perspectiva teórica da corporeidade e da motricidade, uma análise mais aprofundada e contextual da BNCC possibilita pensar numa concepção que supera exclusivamente a dimensão física e biológica do corpo e do movimento humano, tematizando-as, desta forma, como elementos simbólicos das linguagens e com sentidos e significados produzidos pelas distintas e diversas interações socioculturais dos sujeitos.

Assim sendo, entendemos que, além do desenvolvimento de estudos e práticas sobre a cultura corporal de movimento, é fundamental, também, estudar o corpo/corporeidade na perspectiva desta mesma cultura corporal de movimento. Nessa relação, Boscatto (2017, p. 126) demonstra a importância de discutir sobre alguns temas, por exemplo, “[...] os estereótipos culturalmente produzidos de beleza, gênero e sexualidade; os fatores que potencializam a força de trabalho no âmbito laboral; os cuidados com a saúde do trabalhador; os aspectos físicos e biológicos que contribuem com a melhoria da condição de saúde”. Nesse entendimento, a corporeidade também se apresenta como uma temática para estudo na EF, à medida que pode ser problematizada e tensionada considerando sua relação, por exemplo, com o mundo do trabalho e com outras dimensões da vida. Tal possibilidade pedagógica pode ser desenvolvida, ainda, por meio de projetos, seminários, aulas colaborativas ou outras atividades integrativas em parceria com os demais componentes curriculares da área de linguagens e suas tecnologias.

Nesse sentido, a BNCC apresenta as competências e habilidades para a EF juntamente com a área de linguagens e suas tecnologias (BRASIL, 2017c). Ao incluir a EF desta forma e apontar, inclusive, que a organização curricular pode ser realizada a partir de áreas do conhecimento, mesmo sem excluir a possibilidade de atuação enquanto disciplina, é lançado como desafio para a EF, inicialmente, articular-se com a área de linguagens. Nessa direção, conceber o currículo do Ensino Médio e, também, do EMI

sob a premissa de áreas do conhecimento, implica pensar no fortalecimento das relações existentes entre as disciplinas e a sua contextualização na área (BRASIL, 2009, 2012, 2017a,b,c). Em certa medida, essa perspectiva poderia auxiliar num melhor dimensionamento da problemática da fragmentação do conhecimento da EF com a área de linguagens, com as demais áreas do conhecimento e com os conhecimentos vinculados à EPT.

A inserção da EF na área de linguagens, para González e Fraga (2009), possui relação com a consolidação da cultura corporal de movimento como objeto de estudo da EF. A mudança paradigmática na EF, em que o objetivo deste componente curricular deixou de ser tornar os alunos fisicamente aptos para proporcionar aos estudantes a experimentação, conhecimento e apreciação de diferentes práticas corporais, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias, permitiu uma espécie de alargamento do horizonte formativo da EF na escola, considerando, nesta nova premissa, a linguagem corporal um elemento central do trabalho pedagógico, e não mais a prática corporal como meio e fim.

Desse modo, a BNCC ressalta que a área de linguagens, e, neste caso, em particular, a EF, deverá contribuir para “formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade” (BRASIL, 2017c, p. 475). Há na área vários estudiosos que apresentam posição semelhante, como González e Fraga (2012), Betti (2013), Bagnara e Fensterseifer (2019a), dentre outros. Para dar conta dessa perspectiva educativa é preciso que a EF desenvolva um projeto educativo e, ao mesmo tempo, alargado e denso, pois, conforme a BNCC, ao final do Ensino Médio o estudante deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença da cultura corporal de movimento em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e discursos que as atravessam e circulam sobre elas (BRASIL, 2017c).

Além de apresentar alguns aspectos legais que situam as especificidades da EF na área das linguagens, é necessário analisar qual é o lugar deste componente curricular no contexto da EPT. Assim, torna-se pertinente questionar: Quais seriam as responsabilidades educacionais e as possibilidades de articulação dos conhecimentos da EF no itinerário formativo do EMI à EPT?

Os marcos legais, que foram apresentados e discutidos neste texto, concebem a educação escolar e, neste cenário, também o EMI, como um tempo e espaço destinado à formação ética, com ênfase no bem comum e na ordem democrática, proporcionando aos estudantes o conhecimento do mundo e o estabelecimento de uma relação mais lúcida com ele, com potencial para auxiliar no exercício da cidadania. Diante disso, entendemos, ainda, que a EF no EMI não está atrelada a uma perspectiva restrita à formação técnica ou instrumental, que se relaciona ao exercício de determinadas profissões ou ao desenvolvimento de tecnologias. Compreendemos, por outro lado, da mesma forma que Boscatto e Darido (2020), que a EF no EMI possui potencial para contribuir com uma formação necessária para a vida, para o exercício da cidadania e para a compreensão do contexto cultural em que os sujeitos estão inseridos. Nesse contexto, a formação para a atuação no mundo do trabalho é uma das dimensões que se faz presente.

Para que se materialize essa perspectiva, com base nos pressupostos já mencionados neste texto, emerge a necessidade de tematizar os conhecimentos científicos, que possibilitam o estudo da cultura corporal de movimento, e estabelecer suas relações com o mundo do trabalho, preferencialmente, e sempre que couber, de maneira articulada. Para Frigotto (2012), trabalho, cultura e ciência são três dimensões fundamentais para a formação de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza. Para o autor, essa é uma condição prévia para poder compreender e atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

Diante desses pressupostos, para o âmbito específico de atuação pedagógica da EF no EMI nos IFs, isso pode significar que esse componente curricular não pode ter a atribuição da formação de mão de obra qualificada para a atuação no âmbito do trabalho ou exclusivamente para a manutenção e produção de corpos saudáveis e aptos para o desempenho e potencialização de sua força no âmbito laboral. Pelo contrário, “[...] é importante que os estudantes compreendam os aspectos inerentes à instrumentalização corporal, às relações produtivas, econômicas e sociais no âmbito do emprego e os

condicionantes biológicos e socioculturais que interferem na saúde dos sujeitos” (BOSCATTO, 2017, p. 132). Dessa forma, apresenta-se uma relação mais ampla na formação dos sujeitos, na medida em que a EF assume uma responsabilidade pedagógica que supera um caráter instrumental e que contribui com o esclarecimento dos elementos socioculturais e econômicos do mundo do trabalho.

Para a efetivação dessa premissa podem ser necessárias algumas conexões entre os elementos inerentes à cultura corporal de movimento e as demais áreas do conhecimento científico, à medida que a complexidade do que está sendo estudado pode exigir uma abordagem com base na articulação dos conhecimentos e saberes. Nessa direção é que o conhecimento poderoso, na perspectiva de Young (2007), pode dar o suporte para a compreensão crítica das relações sociais, econômicas, dos fenômenos físicos, químicos e biológicos que se estabelecem no mundo do trabalho e no desenvolvimento científico e tecnológico. No entendimento de Pacheco (2012), a formação no EMI sugere a problematização dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade e dos objetivos de formação profissional numa perspectiva da integração de dimensões. Com isso, cabe à EF no EMI tecer as possíveis relações entre os conhecimentos sobre o corpo, a cultura corporal de movimento e a formação profissional.

Partindo desses pressupostos, a EF no EMI necessita problematizar a cultura corporal de movimento em sua condição de conteúdo simbólico, vinculado a diferentes grupos sociais, considerando perspectivas múltiplas, como democracia, diversidade, sociedade, cultura, ideologia, economia e política, as quais constituem e atravessam as práticas, discursos e símbolos da cultura corporal de movimento. Essa premissa infere à EF a necessidade de uma abordagem multidimensional dos conhecimentos curriculares. Dessa maneira, os elementos que compõem o universo da cultura corporal de movimento (esportes, danças, lutas, ginásticas...) necessitam de uma abordagem que contemple a dimensão conceitual, a qual remete para uma apropriação e compreensão teórico-crítica sobre o estudado, numa relação orgânica com a aprendizagem e experimentação corporal individual e coletiva, configurada na *práxis* educativa.

Tomando o descrito como pano de fundo e com base nos pressupostos apresentados para atender a premissa teórica e legal da EF inserida no EMI, é fundamental compreender que a cultura corporal de movimento e os conhecimentos sobre o corpo podem ser entendidos como as principais especificidades desse componente curricular. Para a materialização e a organização dos processos pedagógicos as ações educativas podem ser desenvolvidas tendo como ponto de partida os conhecimentos científicos que compõem o campo acadêmico da própria EF. Além disso, as especificidades da EF poderiam e deveriam, sempre que possível, se articular aos conhecimentos dos demais componentes curriculares em, pelo menos, três dimensões distintas, interdependentes ou não: a) com os demais conhecimentos da área de linguagens; b) com os demais conhecimentos do núcleo de formação geral; e c) com os demais conhecimentos da área de formação técnico-profissional.

Ao finalizar este processo analítico compreendemos que a empreitada de pensar a EF no EMI passa diretamente pela capacidade de abstração teórico-conceitual dos professores acerca dos pressupostos legais, sem deixar de considerar as particularidades de cada contexto educativo. Entendemos e reconhecemos que essa não é uma tarefa fácil ou que poderia ser realizada numa perspectiva metafísica (de fora para dentro); pelo contrário, é bastante complexa, e, em diversos contextos, ainda necessita ser inaugurada. Desta forma, parece-nos que as elaborações e proposições necessitam ser realizadas pelos professores em seus contextos educativos, tomando como base os marcos legais e apostando na assunção do protagonismo acerca do seu fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marcos legais educacionais brasileiros não apresentam, de maneira clara e explícita, qual poderia ser a concepção educativa para o ensino da EF no EMI à EPT. Assim, os professores de EF, ao analisar, interpretar, compreender e tensionar os documentos que tratam deste componente curricular, necessitam, em cada contexto educativo, concebê-la conforme suas possibilidades pedagógicas, em sintonia com os documentos institucionais e considerando as particularidades de cada contexto sociocultural. Com isso, é oportunizado aos professores desenvolver um movimento que poderá contribuir com a construção de uma identidade pedagógica para a EF no EMI de acordo com as

possibilidades distintas de atuação, sem desconsiderar, porém, os aspectos legais e normativos que regem a educação pública no Brasil.

É importante destacar novamente que, mesmo tendo a opção de não concordar com a integralidade dos documentos legais, é preciso compreender que os mesmos foram elaborados pelos colegiados que constituem a República e, por isso, são documentos oficiais e que necessitam ser tensionados criticamente pelos professores de EF na elaboração e desenvolvimento dos currículos escolares e dos processos educativos. Ao mesmo tempo, justamente por se tratar de documentos elaborados no contexto de uma República Democrática, é possível, com base nas análises e posicionamento crítico dos sujeitos que a compõem, propor revisões e ajustes de tempos em tempos. Este é um dos principais motivos que suscitam a necessidade de apropriação crítica, por parte dos professores de EF, dos documentos que tratam da responsabilidade da EF na educação escolar nas mais diversas modalidades educacionais.

Para tentar inflar o debate acerca das perguntas centrais que conduziram a escrita deste texto, que trata da concepção e, por consequência, do “lugar da EF no EMI”, de forma mais aproximada com os IFs, arriscamos a elaboração de um esboço inicial. Em nossa concepção, a EF, no âmbito da EPT, pode contribuir com o processo de formação de sujeitos emancipados e dotados de capacidade crítica, preparados para agir de forma autônoma a partir da cultura corporal de movimento em sua condição de conteúdo simbólico, produzida por diversos grupos sociais ao longo da história, por meio da tematização dos conhecimentos científicos, tecnológicos, ético-estéticos que podem ser articulados com o mundo do trabalho. Para tanto, é fundamental que os estudantes reflitam, discutam, tenham experiências e se apropriem dos conhecimentos inerentes à cultura corporal de movimento e do corpo a partir de uma abordagem multidimensional e articulada com as diferentes áreas do conhecimento científico e com a área de formação profissional.

Nessa perspectiva, à EF é atribuída a responsabilidade de contribuir com a formação de sujeitos políticos, fornecendo um quadro referencial básico que possa auxiliá-los no exercício da cidadania no contexto de uma sociedade republicana e democrática. Assim, os estudantes, ao concluir o EMI, necessitam compreender e se relacionar de forma lúcida com o universo da cultura corporal de movimento, articulando os saberes e conhecimentos produzidos neste âmbito com as demais dimensões da vida, por exemplo, o mundo do trabalho, a política, a democracia, as sociedades, a diversidade, as culturas, as artes, as ideologias, a economia, dentre outros.

Percebemos que os elementos teóricos apresentados ao longo deste texto ainda carecem de maior apropriação, discussão e reflexão por parte dos envolvidos com o EMI, para que novas interpretações e futuras proposições acerca da EF possam ser elaboradas. Nesse sentido, pode ser pertinente considerar a necessidade da realização de (re)organizações curriculares no contexto do EMI à EPT, as quais poderiam ser concebidas a partir de tempos e espaços de estudos e diálogos sobre as possibilidades e os desdobramentos dos marcos legais no cotidiano escolar, possibilitando identificar, inclusive, suas limitações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciano de *et al.* Perfil dos docentes de Educação Física dos Institutos Federais.

Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, n. 2, 2020. Disponível em:

<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/538>. Acesso em: 12 out. 2020.

BAGNARA, Ivan Carlos. **A interlocução pedagógica na Educação Física escolar**: horizontes para pensar a formação inicial. 2017. Tese. (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. Integração curricular no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica: o panorama da Educação Física. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 7, p. e165121, 2021.

Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1651>. Acesso em: 8 nov. 2021.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019a.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 4, e102. 2019b. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e102>. Acesso em: 12 out. 2020.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio político da educação escolar: desdobramentos para pensar a formação inicial em Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644433460>. Acesso em: 12 out. 2020.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física escolar e conhecimento: notas introdutórias sobre os desafios político, curricular e didático. *In*: PRESTES, Fabiane da Silva *et al.* **Escrita e pesquisa em educação nas ciências: experiências do pós-doutorado**. Cruz Alta: Ilustração, 2021. p. 39-58.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Proposta Curricular para a Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual**. 2017. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – Unesp, Rio Claro, 2017.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 12 out. 2020.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física no Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica: percepções curriculares. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/39029>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física nos institutos federais: “o quê” e o “para quê” ensinar? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72210>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004.

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

dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral – MEC; SEB; Dicesi, 2013.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília; Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Senado Federal, 2017b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2017.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2006.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, out./dez. 2009, p. 243-256. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/6046/6956>. Acesso em: 11 nov. 2020.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVA, Sidinei Pithan. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, Porto Alegre, p. e25070, nov. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/95771>. Acesso em: 8 nov. 2021.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Sidinei Pithan; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Escola, conhecimento e democracia: o lugar da educação física. In: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal: EDUFRN, 2020. p.15-31.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000400004>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. Vários autores. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. *In*: RIO GRANDE DO SUL; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO (org.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: arte e Educação Física**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 111-181. V. 2.

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

KUNZ, Elenor. **Transformação didática-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

MATTOS, Mauro Gomes de; ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José; BLECHER, Shelly. **Metodologia da pesquisa em Educação Física: construindo sua monografia, artigos e projetos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MENDONÇA, Gilberto Cabral de. **Narrativas de experiências profissionais de docentes de Educação Física no ensino técnico integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2016.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Ensino Médio integrado: fundamentos e intencionalidade formativa. *In*: ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino Médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Editora IFB, 2017. p. 419-433.

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

RIBEIRO, Ricardo. O trabalho como um princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v. 18, suplemento 2, p. 48-54, 2009.

RUEDELL, Aloísio. Hermenêutica. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 349-353.

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

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

SILVA, Sidinei Pithan da; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A pesquisa em educação na transição de paradigmas: tensões, complementaridades e conflitos**. Curitiba: CRV, 2019.

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

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

SOARES, Carmen Lucia *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de nível médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-624, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2021.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES:

Autor 1 - Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira versão, Revisão e Edição.

Autor 2 - Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira versão e Revisão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Submetido: 17/12/2020

Aprovado: 30/11/2021