



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA NASCIMENTO

**CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise do Projeto Político Pedagógico em
duas escolas de Ensino Médio Integral da Rede Pública Estadual de Ensino do
município de Vitória de Santo Antão/PE**

**VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA NASCIMENTO

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise do Projeto Político Pedagógico em duas escolas de Ensino Médio Integral da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Vitória de Santo Antão/PE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof^o. Dr. Marco Antônio Fidalgo Amorim
Co-orientador: Prof^o. Esp. Mawison Lima

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2016

Catálogo na Fonte
Sistema de Bibliotecas da UFPE. Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Jaciane Freire Santana, CRB4-2018

N244c Nascimento, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima.

Currículo da educação física: análise do Projeto Político Pedagógico em duas escolas de Ensino Médio Integral da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Vitória de Santo Antão/PE / Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento. Vitória de Santo Antão, 2016
36 f.; il.

Orientador: Marco Antônio Fidalgo Amorim.

Co-orientador: Mawison Lima

TCC (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física, 2016.

Inclui bibliografia.

1. Educação Física Escolar. 2. Educação Física - Abordagem Pedagógica. I. Amorim, Marco Antônio Fidalgo (Orientador). II. Lima, Mawison (Co-orientador). III. Título.

796.083 CDD (23.ed.)

BIBCAV/UFPE-054/2017

THAMYRYS FERNANDA CÂNDIDO DE LIMA NASCIMENTO

**CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: análise do Projeto Político Pedagógico em
duas escolas de Ensino Médio Integral da Rede Pública Estadual de Ensino do
município de Vitória de Santo Antão/PE**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Aprovado em: 01/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Marco Fidalgo (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Ms. Renato Saldanha (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Antônio Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho “in memoriam” ao meu avô paterno (Natanael Lourenço de Lima). Voinho, obrigada pela determinação e luta pela minha formação e dos meus irmãos. Tenho certeza que se orgulharia de nós. Dedico também a minha Família que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus que me iluminou durante esta caminhada. Ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza, e nele confiarei. Mil cairão ao teu lado, e dez mil à tua direita, mas não chegará a ti!

Agradecer aos meus familiares: Maviael Melo, Fátima Lima, Eraldo José e Maria Zélia, meus queridos pais. Minhas avós Severina Melo e Alzira Maria, minha querida irmã Elayne Janayna, que sempre acreditaram e lutaram por mim e nunca me deixaram desistir. Vocês são à base de tudo e nenhuma vitória seria possível sem vocês. Por último e não menos importante, meu amado irmão José Mawison, que está sempre presente e nunca me deixa desanimar. Obrigada pelos seus esforços e incentivos para que pudesse ir além dos meus limites e medos.

Agradecer ao precursor de tudo, meu querido orientador e grande amigo, Marco Fidalgo. Obrigada por dedicar grande parte do seu tempo para que eu me tornasse uma profissional e pessoa melhor. Seus ensinamentos provocaram mudanças significativas na minha formação. Além dos ensinamentos, me possibilitastes a concretização de um dos meus sonhos (Aprovação no Mestrado em Educação). Como diria Bertolt Brecht: “Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muito bons, mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis.”. És Imprescindível! Agradeço a Deus por ter te colocado no meu caminho. Querido, muito obrigada!

Ao professor Renato Saldanha, que sempre esteve contribuindo com minha formação. Os seus ensinamentos foram muito além dos conteúdos do currículo. Tive aprendizados importantes para a vida.

A professora e amiga Sabrina França, que acompanha toda minha trajetória acadêmica e torce por mim.

Ao professor Marcellus Almeida, agradeço pelas inúmeras vezes que nos cedeu espaço para estudo e trabalho.

A querida amiga Priscilla Assumpção, obrigada por sempre está presente em momentos cruciais da minha vida. Você me fez acreditar quando eu mesma duvidava das minhas capacidades.

Ao companheiro Antônio Silva e a queridíssima Emília Duarte, agradeço de coração por tudo que vocês me ajudaram a realizar. Obrigada, amigos, por estarem sempre aqui nos momentos bons e maus.

A minha amiga e parceira de trabalho Uérica Araújo, obrigada por sempre está presente ao longo dessa caminhada e por ser tão maravilhosa comigo.

Agradecer ao carinho, apoio e preocupação de Marcela e especialmente Williane Nayara. Vocês estiveram presentes nos dias mais solitários da minha longa caminhada.

Não poderia deixar de agradecer, o companheirismo, amizade e paciência dos parceiros Ayran Sales e Sylmaya Layany. Agradeço também o carinho e apoio de Tarciana Santos, Albetto Azevedo, Hugo Felipe, Alisson Melo, Luís Felipe e aos demais companheiros de PIBID.

Por fim, agradecer ao meu amado grupo CoRE, pela oportunidade que me deu, por tudo que aprendi com vocês. E aos amigos que apoiaram e acreditaram na minha vitória e que mesmo longe me fazem companhia, eu agradeço de coração!

“O papel da escola não é o de mostrar a face visível da luta, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Dermeval Saviani

RESUMO

No presente estudo foi analisado e discutido o Projeto Político Pedagógico (PPP), no que se refere à proposta curricular da Educação Física em duas escolas com ensino médio integral da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Vitória de Santo Antão/PE. Nosso objetivo foi refletir sobre a proposta curricular da disciplina Educação Física com o intuito de entender como se estabelecem os interesses no âmbito escolar. A metodologia utilizou-se da Análise Documental dos Projetos Político Pedagógico das duas escolas e buscou subsídios teóricos na literatura sobre Educação/Educação Física tendo como principais descritores: teorias curriculares, currículo da Educação Física, Orientações Teórico- Metodológicas – Educação Física. Para sua análise este trabalho utilizou como referencial teórico/metodológico: o Materialismo-Histórico-Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítico e a Abordagem de Ensino Crítico-Superadora, o que contribuiu para compreensão do currículo em sua dimensão material. Nos PPP analisados foi percebido que estão embasados no Programa de Educação Integral (PEI) de acordo com a Lei Complementar nº 125/2008, evidenciando uma lógica de adequação do sujeito ao mercado. O PEI não traz nenhuma inovação ou prática pedagógica inovadora para o que concerne a disciplina Educação Física. As escolas estão atendendo aos interesses do neoliberalismo centrado na primazia do mercado, para os quais o que conta em termos educacionais é a existência de uma escola assemelhada à fábrica. Acreditamos que a educação não deve ter seu papel reduzido aos desmandos do capital, pensando um currículo para além dos interesses mercadológicos. Uma alternativa seria a Proposta Curricular por Complexos que demanda transformação no conteúdo, na sua abordagem e na forma escolar. Esta proposta é baseada na totalidade, a qual pressupõe que o trabalho deve ser a base do projeto educativo da escola com os objetivos formativos mais amplos. Dessa forma, a educação, apresenta-se de forma totalizadora precípua, como um dos processos que contribui com a formação da essência humana.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física; Escola de Tempo Integral; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

In the present study the Political Pedagogical Project (PPP) was analyzed and discussed, regarding the curriculum proposal of Physical Education in two schools with full secondary education of the State Public School Network of the city of Vitória de Santo Antão / PE. Our objective was to reflect on the curricular proposal of the discipline Physical Education in order to understand how to establish the interests in the school environment. The methodology was based on the Documentary Analysis of the Political Projects of the two schools and sought theoretical subsidies in the literature on Education / Physical Education, having as main descriptors: curriculum theories, Physical Education curriculum, Theoretical-Methodological Orientations - Physical Education. For his analysis this work was used as a theoretical / methodological reference: Materialism-Historical-Dialectic, Historical-Critical Pedagogy and Approach to Critical-Overcoming Teaching, which contributed to an understanding of the curriculum in its material dimension. In the analyzed PPPs it was perceived that they are based on the Integral Education Program (PEI) in accordance with Complementary Law 125/2008, evidencing a logic of adequacy of the subject to the market. The IEP does not bring any innovation or innovative pedagogical practice for what concerns the Physical Education discipline. Schools are meeting the interests of neoliberalism centered on the primacy of the market, for which what counts in educational terms is the existence of a school similar to the factory. We believe that education should not have its role reduced to the excesses of capital, thinking a curriculum beyond market interests. An alternative would be the Complex Curriculum Proposal that demands transformation in content, in its approach and in school form. This proposal is based on totality, which presupposes that the work should be the basis of the educational project of the school with the broader training objectives. In this way, education is presented in a totalitarian way as one of the processes that contributes to the formation of the human essence.

Palavras-chave: Physical Education Curriculum; School of Integral Time; Political Pedagogical Project.

LISTA DE SIGLAS

CEC	Comissão Estatal Científica
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
OTM	Orientações Teórico Metodológica
PEI	Programa de Educação Integral
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 SURGIMENTO DA ESCOLA E DOS CURRÍCULOS ACADÊMICOS.....	13
2 UM OLHAR HISTÓRICO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: algumas reflexões.....	18
3 METODOLOGIA.....	22
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	23
4.1 BREVE DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS	23
4.2 PROPOSTA EDUCATIVA ADOTADA: Política de Educação Integral	23
4.3 MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO: Currículo para quem?	26
4.4 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS	34

INTRODUÇÃO

Quando falamos em currículo se faz necessário compreender o significado, sua origem, conceitos e concepções. A palavra currículo tem origem no latim *curriculum*, que significa corrida, carreira, caminhada e também do verbo latino *currere* (correr, curso). É um termo polissêmico que está sujeito a ambiguidades. (ALMEIDA; VALENTE, 2001). Por isso, debater sobre currículo e compreender suas concepções e desdobramentos são necessários para que saibamos entendê-lo e conhecer quais as teorias que o sustentam na Educação Física Escolar.

O currículo não é um instrumento neutro, pois reproduz ideologia e a escola precisa identificar e reconhecer os componentes ideológicos subjacentes ao conhecimento escolar (VEIGA, 2002). O currículo é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas. De acordo com Taffarel (1994), o currículo compreende o todo da proposta educacional, é o conjunto de atividades que acontecem na instituição escolar e, portanto, compreendem concepções, propósitos, objetivos, metas, bem como professores, alunos, funcionários.

Através do exposto acima, percebe-se que um currículo não surge do nada. É fruto de um processo que perpassa por questões ideológicas, epistemológicas, políticas e determinantes sociais como relações de poder e valores, com intuito de garantir a organização, o controle e a eficiência social (JESUS, 2008). Ademais, para construção de uma conceituação sobre currículo, é importante compreender que dimensões ideológicas, culturais e políticas estão frequentemente entrelaçadas e o determinam. Tais dimensões refletem-se no contexto educacional, a partir de duas forças antagônicas que estão constantemente sob tensões e conflitos: uma que atende à lógica das classes dominantes que privilegiam os ditames do mercado e a valores como competição e individualismo e outra que pretende garantir anseios históricos de liberdade e emancipação das camadas populares (SAVIANI, 2007).

Com relação à Educação Física, tradicionalmente a área está atrelada a um currículo técnico-esportivo, com ênfase na aptidão física com o intuito de promover saúde e manutenção do esporte como conteúdo hegemônico das aulas para seleção de talentos esportivos (SOARES et al., 1992). Atualmente, o currículo estabelecido para área assume uma nova função/tarefa, a de formar sujeitos técnico-competentes para atuar frente às novas exigências do mercado. O processo educativo da área passa a ser entendido como um

investimento em capital humano que habilita as pessoas para competir pelos empregos disponíveis. (SAVIANI, 2007; SOARES et al., 1992).

De modo divergente a este modelo, situa-se o currículo crítico que objetiva denunciar os modelos que reproduzem os valores capitalistas os quais buscam manter uma estrutura social injusta, reforçando por vezes as relações de dominação. Teorias Curriculares Críticas defendem que uma proposta curricular deve garantir a reflexão e apropriação crítica da realidade. A perspectiva crítico-materialista refuta a ideia que existe um conhecimento inquestionável e um saber/verdade absoluto a serem trabalhados na Formação Acadêmica e na escola. Acredita-se que o currículo deve garantir a construção de um conhecimento refletido a partir de suas dimensões históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas, técnicas, ambientais, éticas, estéticas e legais (GASPARIN, 2007).

Assim sendo, no presente estudo foi analisado e discutido o Projeto Político Pedagógico (PPP), no que se refere a proposta curricular da Educação Física em duas escolas com ensino médio integral da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Vitória de Santo Antão/PE. Nosso objetivo foi refletir sobre a proposta curricular da disciplina Educação Física com o intuito de entender como se estabelecem os interesses no âmbito escolar.

Para atender aos objetivos o trabalho está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, analisamos o surgimento da escola, suas mudanças históricas e as implicações sobre os currículos escolares. No segundo capítulo apresentamos algumas considerações sobre os diferentes currículos assumidos pela Educação Física ao longo dos anos. No terceiro capítulo apresentamos a metodologia utilizada. O quarto capítulo refere-se à análise e discussões. Por fim, apresentamos as considerações finais, na tentativa de atender o objetivo proposto.

1 SURGIMENTO DA ESCOLA E DOS CURRÍCULOS ACADÊMICOS

Este capítulo abordará sobre a origem das instituições educativas, a qual na sua constituição refletiu a forma do homem se organizar socialmente, a divisão social do trabalho e a formação da sociedade de classes e as implicações nas construções dos currículos escolares.

Durante o período Paleolítico, aproximadamente 3 milhões de anos atrás, a organização social humana dava-se através do modo de produção comunal ou “comunismo primitivo”. Eles apropriavam-se coletivamente dos meios de produção e dos bens produzidos e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações.

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (SAVIANI, 2007, p.154).

A sociedade não era dividida em classes, com isso a tribo apropriava-se coletivamente da terra, trabalhando em conjunto, de forma que os frutos deste trabalho eram propriedade de todos. Segundo Saviani (2007), o desenvolvimento da produção e os bens produzidos em excesso conduziram à divisão do trabalho e, conseqüentemente à apropriação privada da terra e da mercadorização do excedente, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A terra era considerada o principal meio de produção, e, inicialmente sua posse gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários.

A divisão da sociedade em classes mostrou estreita relação com a educação,

Ora, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007, p. 155).

Essa primeira modalidade de educação deu origem à escola na Antiguidade, tanto grega como romana. A palavra escola deriva do grego *scholé* que significa o lugar do ócio, tempo

livre. Era para esse lugar que iam os que dispunham de tempo livre, pois não se dedicavam mais à produção, ou seja, a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, *Paidéia*. Ao contrário desta escola de formação voltada para oratória, havia a *Duléia*, isto é, a escola voltada para os pobres, à escola que formava para garantir a produção e a manutenção dos desprivilegiados da terra, os não aristocratas. Saviani (2007), afirma que a partir desse processo surge a institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.

A criação da escola pelo homem se deu com o intuito de preservação da cultura e dos conhecimentos gerais produzidos historicamente, para que fosse transmitido, de uma geração à outra, um repertório cultural que possibilitasse a continuidade de determinadas culturas, comunidades, povos e, principalmente, valores, etc. É evidente que, desde a institucionalização da escola até os dias atuais, outros objetivos, intenções e interesses sociais vieram juntar-se aos citados anteriormente. Entre eles, cabe destacar os interesses capitalistas: formação de mão de obra com um mínimo de qualificação instrumental, ampliação do mercado consumidor e também a formação do cidadão, através da incorporação de regras, condutas, valores, contribuindo para manutenção das condições básicas para à produção e reprodução do capital (OYAMA, 2010).

Ainda, de acordo com Saviani (1991), enquanto organização e instituição social, a escola tem uma função que a diferencia dos outros aparelhos ideológicos e é parte fundamental na formação das sociedades humanas. A distinção está na sistematização do processo formativo que visa internalizar valores, ensinamentos e normas da sociedade, fazendo a mediação entre os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade e o aluno, procurando formas para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos, contribuindo para a formação de novas gerações de seres humanos.

A escola situada em uma sociedade dividida em classes sociais serve para reprodução, manutenção e submissão à classe economicamente dominante, e é vista como Aparelho Ideológico de Estado. Segundo Althusser (1983), a escola é um instrumento da classe economicamente dominante, detentora do poder político, para a reprodução das relações sociais que favorecem a continuidade desta classe no poder, e, conseqüentemente, mantém as relações de dominação e submissão existentes, pois todo o processo educativo escolar está impregnado pela ideologia¹ dominante.

¹ Entende-se por Ideologia um conjunto de ideias ou pensamentos de uma pessoa ou de um grupo de indivíduos. A ideologia pode estar ligada a ações políticas, sociais e econômicas. A palavra possui significados distintos e as

No geral, a percepção que se tem sobre o processo de reprodução social e inculcação ideológica que acontece na escola se dão pela organização curricular e/ou conteúdos transmitidos. Sendo a escola uma instituição social, está mergulhada também na luta de classes, se tornando um lugar privilegiado das lutas sociais e das disputas ideológicas.

O instrumento que possibilita esta reprodução na escola é o currículo. O currículo é uma construção social do conhecimento, ou seja, uma compilação de conhecimentos produzidos pelas sociedades através dos anos e fortemente influenciadas pelas relações de poder das sociedades. O que deve ser inserido num currículo está intimamente ligado com o que é importante e se passa na sociedade.

Segundo Moreira e Silva (2008),

O currículo é considerado um artefato social e cultural, não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7-8).

O currículo sempre foi alvo de todos os que buscam entender e organizar o processo educativo escolar. No entanto, as fontes históricas estabelecem que somente no final do século XIX e início no século XX, nos Estados Unidos, que uma parcela significativa de educadores começou a discutir sobre os problemas e questões curriculares. Entretanto, essas discussões resumiam-se a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo, visto que uma nova concepção de sociedade, baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial começou a ser difundida. A escola passou a ser vista como capaz de facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam e o currículo foi utilizado como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer (MOREIRA; SILVA, 2008).

No Brasil, os primeiros estudos sobre currículo datam da década de 1920, tendo influência direta das tendências norte-americanas. Inicialmente, podem ser observadas duas grandes tendências: uma que valorizava os interesses dos alunos e outra que defendia a construção científica de um currículo para o desenvolvimento de aspectos da personalidade considerados desejáveis. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do movimento Escola

concepções (a neutra e a crítica). No senso comum o termo ideologia é sinônimo ao termo ideário, contendo o sentido neutro de conjunto de ideias, de pensamentos, de doutrinas ou de visões de mundo de um indivíduo ou de um grupo, orientado para suas ações sociais e, principalmente, políticas. Na concepção crítica, ideologia pode ser considerada um instrumento de dominação que age por meio de convencimento, alienando a consciência humana. (TOMAZZINI, 2010)

Nova no Brasil, representada por John Dewey, já a segunda constituiu as origens do que foi posteriormente denominado de tecnicismo (MOREIRA; SILVA, 2008).

No entanto, na década de 80 surge um movimento pedagógico na Europa, que ocorreu inclusive no Brasil, e as influências Escolanovistas e Tecnicistas são questionadas e perdem um pouco de força. Surgem, então, outras vertentes que criticavam o reprodutivismo na educação decorrente do pensamento marxista. Nesse movimento pedagógico, pesquisadores brasileiros passaram a contribuir com seus estudos, sendo o pensamento crítico a referência básica. A preocupação do novo enfoque era entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas e desprivilegiadas (MOREIRA e SILVA, 2008).

Segundo Lopes e Macedo (2011),

Esses estudos se propõem a discutir a escola como lócus de luta por hegemonia e não como reflexo determinado das relações hegemônicas. A escola, por intermédio do currículo e da organização do trabalho pedagógico, difunde normas, práticas e valores associados à divisão social do trabalho, posicionando como marginais os sujeitos das classes desfavorecidas socialmente. Mas o faz sem determinismos, na medida em que é também um espaço de contestação onde jovens marginalizados manifestam sua resistência aos sentidos culturais dominantes (LOPES; MACEDO, 2011, p.165-166).

Na organização curricular das escolas, Veiga (2002) elenca alguns pontos básicos:

- a) O currículo não é um instrumento neutro, pois reproduz ideologia e a escola precisa identificar e reconhecer os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar implica uma análise interpretativa e crítica da cultura dominante ou da cultura popular. Em suma, o currículo expressa uma cultura.
- b) O currículo não pode ser separado do contexto social, por estar historicamente situado, socialmente produzido e culturalmente determinado.
- c) O tipo de organização curricular que a escola adota deve ser refletido, pois as instituições de ensino têm sido orientadas para organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. No entanto, a escola deve buscar uma nova forma de organização curricular na qual o conhecimento sistematizado para cada disciplina (o conteúdo), estabeleça uma relação aberta e inter-relacionada em torno de uma ideia integradora - o currículo integração - com o objetivo de reduzir o isolamento entre as disciplinas curriculares.

d) O currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) atende ao controle social. Por outro lado, esse controle é instrumentalizado pelo currículo oculto.

2 UM OLHAR HISTÓRICO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: algumas reflexões

Esse capítulo abordará os diferentes currículos assumidos pela Educação Física, desde o seu surgimento enquanto prática sistematizada e institucionalizada na forma de educação escolarizada, até os dias atuais.

No século XIX na Europa, em especial na França e Inglaterra, a burguesia e o estado burguês se consolidam, e para manter sua hegemonia investem recursos ideológicos para construção de um novo homem que seja capaz de suportar uma nova ordem política, social e econômica.

Segundo Soares (2007),

É nesta perspectiva que podemos entender a Educação Física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola. A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e se faz protagonista e um corpo saudável; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar (SOARES, 2007, p. 104).

A Educação Física integra, portanto, o nascimento e a construção de uma nova ordem social baseada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, regidas pelas leis do capital. Nesse processo de reconstrução da sociedade, o homem se humanizará pelas relações sociais que estabelece, passando a ocupar o centro de criação desta nova sociedade, com isso passa a ser explicado por um viés biológico e não sociológico e antropológico, tornando-se um homem necessário ao capital (SOARES, 2007).

Enquanto prática sistematizada e institucionalizada na forma de educação escolarizada a Educação Física surgiu na Europa no final do século XVIII, consolidando-se no século XIX, tendo por objetivo auxiliar na construção da crescente sociedade capitalista, visto que nessa sociedade precisava-se de identidades empreendedoras para liderá-la, e de identidades fortes e subservientes para vender sua força-trabalho para auxiliar na produção das riquezas. A mesma era parte integrante da educação do jovem e, juntamente com a educação moral e a educação intelectual, formava aquilo que os educadores da época denominaram de “educação integral”, ou seja, assumia o papel de cuidar igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. As práticas de exercícios físicos como forma de controlar os corpos e, assim, interferir

na formação da personalidade do homem, logo práticas essenciais para o currículo escolar, eram enfatizadas por muitos estudiosos (NUNES; RÚBIO, 2008).

A partir dos anos de 1800 ainda no século XIX surgem na Europa diferentes formas de encarar os exercícios físicos. Essas receberam a denominação de “métodos ginásticos”, e seus nomes corresponderam aos países que originaram as primeiras sistematizações sobre a ginástica nas sociedades burguesas: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra. (SOARES, 2007). No Brasil, sua primeira denominação foi ginástica e, até o início do século XX, sua prática ficou restrita às escolas do Rio de Janeiro e às Escolas Militares. Inicialmente, influenciado pelo pensamento das elites brasileiras e numa perspectiva denominada Higienista, a qual seu currículo baseava-se na aquisição de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral onde era voltada para setores privilegiados da sociedade. Atendia, exclusivamente, aos filhos das classes dominantes dos burgueses, com o intuito de corrigir qualquer deformidade ortopédica, tratar doenças infecciosas ou vícios decorrentes da crescente urbanização das cidades. Seus objetivos eram profiláticos e corretivos (NUNES; RÚBIO, 2008).

A partir de sucessivas reformas na educação, a Educação Física foi lentamente incluída nos currículos de alguns Estados da Federação e tornou-se obrigatória em todo país no final dos anos 1930. Até então, a área era vista como essencialmente prática, não necessitando de uma fundamentação teórica que a diferenciasse da atividade militar. Seus responsáveis assumiam a função de instrutores e realizavam treinamento dentro de uma Escola de Educação Física militar. Seus objetivos eram formação do caráter, respeito à hierarquia e garantia da força física para seus praticantes capacitando o corpo para a força-trabalho (NUNES; RÚBIO, 2008).

No pós Segunda Guerra, o Brasil experimentou uma rápida aceleração do desenvolvimento industrial e do processo de urbanização dos grandes centros, com isso, o ensino direcionou-se para a capacitação técnica e a Educação Física serviu de base para a formação de atletas, promovendo o ideal simbólico de uma nação composta por identidades lutadoras e vencedoras. O esporte e as competições escolares ganharam força, nascendo nas instituições educativas novas identidades: o “professor-técnico” e o “aluno-atleta”. Como consequência, estabeleceu-se na área o “currículo técnico-esportivo” (NUNES; RÚBIO, 2008).

A partir da década de 70 a Educação Física tem sido alvo de inúmeras discussões e questionamentos, no sentido de melhor compreender sua identidade, seu objeto de estudo e seu papel social. Para tentar esclarecer estes aspectos, entre tantos outros, visando, assim,

possibilitar aos professores bases mais sólidas para a realização de seu trabalho, tem-se visto estudos referentes a concepções de ensino, metodologias, paradigmas e currículo. Com relação ao currículo, influenciado pelo pensamento de autores de tendências marxistas, a Educação Física viu-se diante das teorias críticas do currículo, apoiadas nas ideias de autores como Freire, Saviani e Libâneo, os quais em seus estudos apresentam considerável atenção para os modelos que reproduzem o sistema e mantém a estrutura social de forma injusta, reforçando as relações de dominação de um grupo sobre outro (NUNES; RÚBIO, 2008).

A concepção de uma pedagogia crítica pressupõe que o ser humano é o sujeito construtor de sua própria existência, devendo, portanto, atuar frente às possibilidades históricas de transformação das suas condições de vida desde que possa refletir criticamente sobre a realidade, combatendo as relações de exploração e opressão que compõe sua geografia social. (NUNES; RÚBIO, 2008, p 71).

Os autores que pensam uma Educação Física crítica, defendem que é necessário entender e discutir as relações estabelecidas entre a cultura corporal e os problemas sociais, políticos e econômicos. Para isso, a concepção crítica de ensino vai defender um currículo com conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora. O mesmo tem como objetivo proporcionar a classe dominada instrumentos para emancipar-se das condições de opressão, alienação e dominação em que está mergulhada (SOARES et al.; 1992).

Contribuindo com essa discussão, Soares e demais autores (1992) enfatiza que o currículo escolar se materializará na escola através do que se denomina dinâmica curricular, ou seja, um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem, constituindo-se por três polos: (1) o trato com o conhecimento, (2) a organização escolar e (3) a normatização escolar. O trato com o conhecimento vai corresponder à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar, porém não se viabilizará num vazio, pois está diretamente vinculado a uma organização escolar, ou seja, a organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender. Os polos (1) e (2) irão se institucionalizar na escola através do polo (3), a normatização escolar, que representa o sistema de norma, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação, etc.

Atualmente, ao contrário das tendências críticas, para atender os interesses do capital, a escola sofre pressão das empresas, para formar sujeitos competentes para atuar frente às exigências e leis do mercado de trabalho,

Mais do que o cidadão desodorizado e obediente do início do século, do batalhador que não arrefece diante dos problemas do desenvolvimento, os novos tempos necessitam de identidades capazes de resolver problemas com autonomia e trabalhar em grupo para a superação dos obstáculos em busca da qualidade total do empreendimento. Nesse sentido, esses modelos curriculares configuram-se em acordo com as expectativas desejáveis para o século XXI – a identidade competente (NUNES; RÚBIO, 2008, p 66).

Se pararmos para observar os seus pressupostos, iremos identificar que eles tencionam para formação de identidades iguais. Ou seja, objetiva-se preparar, ou adequar os educandos para atuar na sociedade, de modo que não promova nenhuma reflexão ou transformação, apenas a sua reprodução, garantindo-se a eficiência necessária para atuar frente as demandas do mercado capital. Segundo Frigotto (2001), trata-se de adquirir o “pacote” de competências que o mercado reconhece como adequadas ao “novo cidadão produtivo”.

3 METODOLOGIA

Este estudo é uma Análise Documental que enquadra-se na modalidade de pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa decorre da valorização dos documentos, pois através dos mesmos torna-se possível extrair e resgatar uma grande quantidade de informações que podem ser utilizadas em várias áreas, possibilitando a compreensão de objetos que necessitem de contextualização histórica e sociocultural (SILVA et al, 2009).

Os documentos utilizados nesse trabalho foram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de duas escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Vitória de Santo Antão - PE. O interesse pelo tema e realização da pesquisa se deve à participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPE/CAPES). Além desse material foram buscados artigos científicos e livros da área de Educação/Educação Física tendo como principais descritores: teorias curriculares, currículo da Educação Física, Orientações Teórico- Metodológicas – Educação Física e foi realizado um levantamento dos documentos oficiais/propostas curriculares das duas escolas pesquisadas.

Para sua análise este trabalho utilizou como referencial teórico/metodológico: o Materialismo-Histórico-Dialético enquanto teoria do conhecimento e método investigativo dos dados da realidade de acordo com seus princípios de totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Enquanto teoria pedagógica, em contraponto ao modelo de educação tradicional, utilizamos a Pedagogia Histórico-Crítica. Com relação à Educação Física, trabalhamos à luz da Concepção Crítico Superadora. Para esta abordagem, a Educação Física é entendida como uma área do conhecimento que trata pedagogicamente na escola dos temas da Cultura Corporal.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Esse capítulo abordará a Análise dos Projetos Político Pedagógico das duas escolas de ensino médio integral de Vitória de Santo Antão/PE sob a óptica do Materialismo-Histórico-Dialético.

4.1 BREVE DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS

Com relação às escolas estaduais: a EREM Senador João Cleófas de Oliveira foi construída em 1975 e a EREM José Joaquim da Silva Filho foi construída em 1976, ambas pelo Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEM) cujo objetivo principal era o aperfeiçoamento do sistema de ensino de primeiro e segundo graus no Brasil através da aplicação de recursos federais e estaduais fiscalizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE), fato este que possibilitou à construção das escolas Polivalentes. Estas objetivavam a formação voltada para as práticas agrícolas, comerciais e do lar. Entretanto, esse modelo de ensino não durou por muito tempo, pois necessitava de muitos recursos, tanto financeiros quanto humanos.

A escola João Cleófas passou à condição de EREM em 2012, e a escola José Joaquim (Escola Polivalente) em 2009. Tais mudanças aconteceram a partir da Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008, que objetiva a formação integral e semi-integral, visando a permanência do estudante na unidade de ensino das 7h às 17h, buscando atender integralmente as necessidades básicas e educacionais dos escolares. Atualmente as escolas atendem a população da zona urbana, de sítios, engenhos e bairros afastados e até mesmo de outras cidades. As aulas ocorrem em período integral totalizando nove aulas por dia, cinco aulas no turno matutino e quatro no turno vespertino.

4.2 PROPOSTA EDUCATIVA ADOTADA: Política de Educação Integral

O Programa de Educação Integral, de acordo com Lei Complementar nº 125, foi instituído em 10 de julho de 2008, com a finalidade de reestruturar o Ensino Médio em Pernambuco. Esse programa busca à melhoria da qualidade da educação do Ensino Médio, à qualificação profissional e a inclusão social dos estudantes. Para isso contou com o reordenamento da rede estadual, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) e as Escolas Integrais, exclusivas de Ensino Médio.

As Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), devem garantir uma escola com condições diferenciadas, além de implementar o Programa de Educação Integral (PEI), que objetiva ampliar a jornada escolar e implementar uma proposta de Educação Integral no Ensino Médio. Esse Programa conta com dois formatos de escolas possíveis: Escolas Integrais (40 horas semanais) e Semi-Integrais (32 horas semanais).

No tocante a educação profissional, deve atender às demandas local e regional e a integração do Ensino Médio à educação profissional como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável. Cabe salientar o estímulo a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola. O PEI fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo.

A educação destas escolas inspira-se nos princípios da ética e qualidade total do homem cumprindo e fazendo cumprir as leis e normas que regem a educação no Estado e no país. Toda a estrutura curricular e seus regimentos atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e ao Referencial Curricular Nacional para o Ensino Médio, tendo como destaque a educação tecnológica básica e como princípios: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a interdimensionalidade e a contextualização.

Com relação à organização do currículo do Ensino Médio, baseia-se na LDB 9394/96 e também na matriz curricular do Ensino Médio Integral, determinada pela secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, onde será assegurada ao educando carga horária do núcleo comum e parte diversificada do Ensino Médio conforme legislação vigente.

A didática utilizada tem a figura do aluno como principal protagonista ativo, crítico, empreendedor, para isso, o professor também protagonista de suas ações, torna-se o elemento incentivador, orientador, consultor e controlador da aprendizagem, utilizando de métodos de ensino que focalize na melhor maneira do aluno aprender, além disso, serão consideradas as potencialidades e limitações dos mesmos. Porém, as concepções que centram o processo educativo nos alunos são positivistas se caracterizando como uma proposta conservadora sobre educação escolar.

Além disso, as propostas educativas estão respaldadas na transdisciplinaridade e numa metodologia participativa e interdisciplinar, criativa, incentivadora onde o educando seja capaz de construir o seu saber numa co-responsabilidade para o desempenho do ser cidadão. Ademais, tem como objetivo educativo formar o jovem integralmente seguindo novos parâmetros na busca de uma educação interdimensional e na formação humanística,

aprimorando o educando na preparação para a vida, desenvolvendo suas múltiplas inteligências concebidas nos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver.

Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. No relatório editado sob a forma do livro: “*Educação: Um Tesouro a Descobrir*” de 1999 a discussão dos “quatro pilares” onde se propõe uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser**, foram eleitos como os quatro pilares fundamentais da educação. Contudo, os quatro pilares da educação apresentados e trazidos para o documento do Programa de Educação Integral, evidenciam uma lógica de adequação do sujeito ao mercado, para atender as exigências desse. Apresentando apenas consenso com os preceitos do mercado.

De acordo com Benittes (2014), foram identificados quatro aspectos centrais do modismo educacional recomendado nos Protótipos da UNESCO:

O primeiro é que essa proposta de reforma curricular faz parte do “grupo das pedagogias do aprender a aprender (pedagogia das competências, construtivismo, Escola Nova, etc.)”. O segundo é que os Protótipos induzem a aceitação de uma lógica que enfatiza a capacidade de “[...] adaptar-se a uma sociedade [...] entendida como um organismo em que cada indivíduo [tem] um lugar e um papel determinado em benefício de todo o corpo social”. O terceiro, diz respeito ao fato desse tipo de pedagogia enfatizar a “necessidade constante de atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade [dos indivíduos]” (SAVIANI, 2011, p. 423). E, por fim, que com essa aproximação as finalidades últimas do ensino médio são subsumidas por quatro posicionamentos valorativos. São eles: a) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências; b) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; c) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos seus próprios interesses; e, por fim, d) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2001, p. 36-37). (BENITTES, 2014, p.69-70).

Vale salientar, que esse tipo de educação não proporciona a autonomia intelectual e moral. Buscando construir nos estudantes valores marcados por uma perspectiva individualizante do sucesso profissional, não considerando a complexa realidade socioeconômica e política. Pois essa proposta da educação integral baseia-se na pedagogia das competências para a empregabilidade e no protagonismo juvenil.

Essa lei complementar enfatiza a preocupação na melhoria da qualidade da educação do Ensino Médio, à qualificação profissional e a inclusão social dos alunos, mas pode-se perceber que no corpo dessa lei complementar, a única preocupação é no aspecto da qualificação profissional. O PEI não traz nenhuma inovação ou prática pedagógica inovadora para o que concernem as disciplinas como Educação Física.

Ademais, a Educação Física fundamentada na Concepção Crítico-Superadora no âmbito escolar (inclusive nas Escolas Integrais), propõem-se a fazer uma seleção e organização dos conteúdos, atrelando a necessidade de existir uma relação entre estes e o objetivo de promover a leitura crítica da realidade. Os conteúdos devem estar ligados diretamente com a realidade dos alunos, para que estes possam aprender realmente, assimilando os conteúdos em confronto com os dados da realidade e não apenas decorando e praticando treinamento. Para isso, é necessário entender a realidade material e sociocultural em que a escola está inserida e fomentar uma prática que remeta a uma transformação da realidade complexa e contraditória, valendo-se do contexto social da classe trabalhadora, cujos interesses se mostram antagônicos aos da classe dominante proprietária (SOARES et al., 1992).

4.3 MERCADORIZAÇÃO DO ENSINO: Currículo para quem?

O atual contexto político e econômico gerido pelos conceitos neoliberais, no que diz respeito às relações do capital com a sociedade, nos induz a refletir sobre o papel da educação nesse contexto. Mas para entender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem pensado para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Proposições originariamente emanadas na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), em Jomtien, Tailândia, que produziu um documento intitulado *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*, sob os auspícios de organizações mundiais como a OMC (Organização Mundial do Comércio), Banco Mundial, que interferem diretamente nos projetos políticos da educação defendendo a ideia da qualidade total em todos os níveis da educação (LIBÂNIO, 2012).

O projeto neoliberal na educação tem um papel estratégico e para atender os propósitos do capital assume duas dimensões. De um lado busca atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos da preparação para o local de trabalho, formando os alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de direcioná-lo a uma preparação estreita

para o mercado de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os princípios do projeto liberal (GENTILI; SILVA, 2010). Com isso, podemos enfatizar que a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, mas ocupa aí um espaço privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados para regulação e controle da sociedade.

Segundo Krawczyk (2011),

O currículo do ensino médio sempre foi um campo de disputa entre diferentes projetos sociais, que concorrem pela apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho. O conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso dominante – o político, o empresarial e o da mídia – reforça a ideia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho (KRAWCZYK, 2011. p. 757).

Atualmente várias são as discussões no cenário educacional, divergindo sobre qual deva ser o currículo e a duração do Ensino Médio. Alguns estudiosos defendem um ensino médio regular (duração de três anos), outros defendem mais um ano para a formação profissional, em um ensino médio integrado, e ainda os que defendem uma durabilidade de quatro anos para o ensino médio. Mesmo apresentando essas divergências as reformas implementadas têm como particularidades a descentralização, privatização e desregulamentação (NOSELLA, 2011).

De acordo com Freitas (2012), essas reformas fazem parte de um processo de desresponsabilização do Estado e se fundamentam no discurso dos Reformadores Empresariais, em busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos. Essa proposta dos Reformadores Empresariais utiliza-se da desresponsabilização do Estado para ganhos próprios (faturamento das corporações educacionais), buscando o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses do mercado, reduzindo a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na “porta das empresas”.

Frigotto, (2001) afirma que a Educação subordina-se ao ideário do mercado e do capital e de um modelo de desenvolvimento excludente, concentrador de renda, predatório. Nesse sentido,

A educação em geral se vincula a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas

um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

Na perspectiva curricular, também estão sendo discutidas questões relacionadas à flexibilização do currículo, que faz parte do ideário de que as escolas devem estar continuamente se adaptando as necessidades do mercado, sem ter nenhuma preocupação com formação humana ou qualidade de ensino. As reformas educacionais implementadas tratam de uma educação à qual são requeridos os critérios de eficiência, excelência e qualidade. De acordo com Freitas (2012):

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (FREITAS 2012, p. 389).

Diante disso, é factível o entendimento de que o neoliberalismo precisa da escola reformada para atender aos interesses centrados na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, interesses dos grandes grupos industriais e financeiros, para os quais o que conta em termos educacionais é a existência de uma escola assemelhada à fábrica.

Na perspectiva de contribuir para este debate, Nosella (2011) defende a ideia de que a preocupação limita-se apenas ao acômodo social dos jovens que estão em busca de formação. Para explorar essa mão de obra jovem, estão sendo oferecidos cursos para profissionalização rápida e precoce, com o intuito de tirar proveito material dessa mão de obra juvenil. Ademais, a ideia de oferecer cursos rápidos, práticos, que atendam ao mercado e “acomode” muitos jovens, se apresenta como uma proposta democrática. Nosella (2011) ainda enfatiza que esse não é um problema que possa ser resolvido com “uma nova organização curricular”. Não adianta alterar os conteúdos escolares sem alterar a forma e as relações que se estabelecem na escola.

4.4 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Face ao exposto anteriormente, e acreditando que a educação não deve ter seu papel reduzido aos desmandos do capital, nos propomos a pensar elementos de um currículo para além dos interesses mercadológicos, criticando o projeto societário dominante centrado na lógica do mercado. Para atender tal empreitada, buscamos como referência a experiência da

Escola Única do Trabalho proposta por Moisey M. Pistrak um dos primeiros educadores da Revolução Russa.

Através desta proposta educativa busca-se romper com os preceitos do capitalismo, objetivando a formação integral do homem. Para isso, Pistrak (2009), afirma que “os conteúdos do ensino oferecidos às novas gerações teriam o papel de armar a criança para a construção de uma nova ordem, com novos conhecimentos e concepções sobre a sociedade”, ou seja, transformar a escola de maneira que ela contribuísse na formação de novos sujeitos, superando a concepção escolar burguesa que se baseia na adaptação do homem ao seu ambiente.

De acordo com Gasparin (2009), para podermos considerar o trabalho e sua organização como um princípio educativo, é necessário que tenhamos, antes, definido um conceito do que seja trabalho.

Trabalho é toda a ação humana sobre a natureza física, intelectual ou espiritual a fim de transformá-la em benefício do próprio homem. Ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo. Muda-se por meio de suas ações que exerce sobre o objeto que transforma. Mas transforma-se também em função das ações e das relações sociais que estabelece com os demais homens no processo de trabalho (GASPARIN, 2009. p.1784).

A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida (FRIGOTTO, 2001).

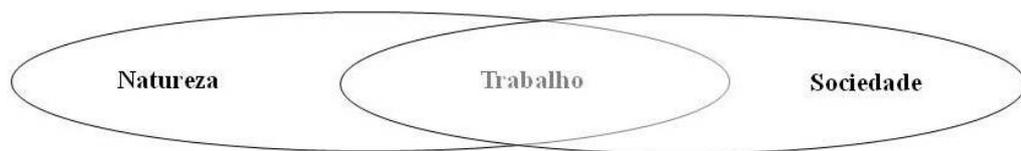
Assumindo uma concepção Socialista de Educação Pública destaca-se o trabalho, pois se entende que o homem é um sujeito histórico e que se forma na relação com os outros e pelo trabalho. Gadotti (2010) nos diz que: “o trabalho é o princípio educativo fundamental, instrumento de mediação entre o homem e o mundo, e é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e meio de integração entre teoria e a prática, entre a crítica e a transformação social”. Portanto, o trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, onde sem o trato dele perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se a uma prática alienada e alienante. O trabalho socialmente útil é elo perdido na escola capitalista. (FREITAS, 2009).

Nesse sentido, a Escola Única do Trabalho, traz uma Proposta Curricular por Complexos afirmando que, não adianta alterar os conteúdos escolares sem alterar a forma e as

relações que se estabelecem na escola. A proposta Curricular por Complexos pressupõe que o trabalho deve ser à base do projeto educativo da escola com os objetivos formativos mais amplos sempre presentes. Dessa forma, a educação, apresenta-se de forma totalizadora, como um dos processos que contribui com a formação da essência humana (SAVI e ANTONIO, 2016).

A proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho. Isso conduziu à formulação do chamado “esquema da Comissão Estatal Científica” (CEC) ou simplesmente “esquema da CEC” (FREITAS, 2009).

Figura1. Esquema da Comissão Estatal Científica (CEC)



Fonte: Informações retiradas do livro: A Escola-Comuna, Moisey M. Pistrak, 2009.

Conforme a figura acima, cada ideia central articuladora de um complexo reúne as três dimensões, as quais, em conjunto, devem refletir a “complexidade” daquela parte da realidade escolhida para estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas (FREITAS, 2009).

Na base da escola única do trabalho, estão os princípios: relação com a realidade atual e auto-organização dos educandos. Seguindo essa perspectiva, a categoria auto-organização na escola assume característica de coletividade, e o aluno aprende na relação com o trabalho. Trabalhar coletivamente exige saber dirigir e também saber ser dirigido. Ou seja, é necessário que todo educando tenha a oportunidade de assumir em algum momento, tarefas de direção para que ele aprenda a comandar.

Contudo, para que esse objetivo seja alcançado, cabe ao professor o papel de militante ativo, esperando-se que os alunos possam trabalhar coletivamente e se organizar autonomamente, seguindo os princípios de auto-organização e trabalho coletivo para superar o autoritarismo e individualismo presente na escola burguesa. A formação dos jovens deve

possibilitar que eles sejam capazes de intervir na realidade com autonomia, diretividade e auto-organização.

Os métodos escolares propostos por essa concepção são ativos e atrelados ao trabalho manual (trabalhos domésticos, trabalhos em oficinas, trabalhos agrícolas). Com esta ordem, acreditava-se que independente do trabalho desenvolvido havia a necessidade do aluno se sentir participativo do processo de produção, segundo a sua capacidade física e mental. Com isso, o objetivo maior dessa ida à fábrica era a compreensão da totalidade do trabalho (GADOTTI, 2010).

A Educação Pública sob uma perspectiva Socialista é uma proposta comprometida com os interesses da classe trabalhadora, portanto, alicerçada por uma ótica de classe e uma perspectiva histórica. Mesmo que não se desenvolva plenamente em uma sociedade capitalista, isso não é impedimento para possíveis avanços progressistas em seu interior. Trata-se de produzir desde agora, na disputa contra-hegemônica, processos educativos que conduzam as novas gerações a entender o caráter cada vez mais inviável da sociedade capitalista centrada na competição, desperdício, consumo e violência (GADOTTI, 2010).

Por fim, como exemplo de processo educativo contra-hegemônico, podemos apontar uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível de Mestrado, que teve como objetivo geral analisar o processo de experimentação da proposta curricular por Complexos de Estudo na Escola Base Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, situada no Assentamento Marcos Freire1, no município de Rio Bonito do Iguaçu, localizado na Região Centro-Oeste do Estado do Paraná. O projeto utiliza oficialmente a proposta por complexos, assim, a organização pedagógica por Ciclos constituiu-se em um caminho que possibilitou avançar nas discussões e na proposição curricular por Complexos de Estudo para a escola Base e para as Escolas Itinerantes do MST. A referida proposta está organizada em um documento intitulado *Plano de Estudos*, que é o currículo prescrito organizado por Complexos (SAVI; ANTONIO, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho objetivou refletir sobre a proposta Curricular da disciplina Educação Física, com o intuito de entender como se estabelece os interesses capitalistas no âmbito escolar. Para isso, ao longo deste trabalho procuramos analisar os diferentes currículos assumidos pela Educação Física ao longo dos anos.

Com isso, pudemos perceber que historicamente o currículo está atrelado à ideologia e a cultura e que o mesmo é decorrente de uma visão de mundo fortemente influenciada pelas relações de poder das sociedades, razão pela qual o currículo na escola serve como instrumento para reprodução, manutenção e submissão à classe economicamente dominante, caracterizando-se por princípios convenientes a classe hegemônica, com uma base estrutural que privilegia apenas os aspectos técnicos.

Vimos também, que vários dos princípios aqui esboçados, oriundos de diferentes fontes, são compartilhados pelos especialistas do tema e existe bastante consenso de que a organização e o currículo, especificamente do ensino médio, não podem estar atrelados às demandas do mercado. Sendo esta uma associação insuficiente que desmerece a importância da educação escolar numa formação mais ampla dos jovens, a qual lhes permita compreender de forma crítica as complexas relações sociais presentes na atualidade. Contudo, a expansão do ensino médio atende não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional.

De acordo com Freitas (2012), essas reformas se fundamentam no discurso dos Reformadores Empresariais, em busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos. Objetiva-se: o aumento do faturamento das corporações educacionais e o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, reduzindo a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na “porta das empresas”.

Para perspectiva curricular, estão sendo discutidas questões relacionadas à flexibilização do currículo, que faz parte do ideário de que as escolas devem estar continuamente se adaptando as necessidades do mercado, sem ter nenhuma preocupação com formação humana ou qualidade de ensino. As reformas educacionais implementadas tratam de uma educação à qual são requeridos os critérios de eficiência, excelência e qualidade.

A Educação Física, nesse contexto, tem contribuído para a manutenção do “status quo” a partir do momento que se limita a trabalhar seus conteúdos de forma técnica. Os conteúdos devem estar ligados diretamente com a realidade dos alunos, para que estes possam aprender realmente, assimilando os conteúdos com os dados da realidade e não apenas decorando e treinando. Após este trabalho analítico, pode-se perceber que os currículos das escolas sustentados na perspectiva interdimensional apresentam apenas consenso com os preceitos do mercado.

Para a superação desse quadro, defendemos que os objetivos da escola devem estar bem definidos, de forma que os educandos junto com os professores aprendam a lutar e a construir conhecimento coletivamente, de acordo com os interesses da classe trabalhadora. Uma alternativa é a Proposta Curricular por Complexos que demanda transformação no conteúdo e na forma escolar. Esta pressupõe que o trabalho deve ser a base do projeto educativo da escola com os objetivos formativos mais amplos sempre presentes. A proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho.

Por fim, o desafio é lidar com as reformas educacionais e curriculares, de modo que tratemos com criticidade e consciência política necessária, para produzir desde agora, na disputa contra-hegemônica, processos educativos que conduzam as novas gerações a entender o caráter cada vez mais inviável da sociedade capitalista centrada na competição, desperdício, consumo e violência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J.A. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes**. São Paulo: Paulus, 2011.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BENITTES, A. L. A. **A Política de Ensino Médio no Estado de Pernambuco: Um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11301/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Val%C3%A9ria%20Lima%20Benittes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

EREM José Joaquim da Silva Filho. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória de Santo Antão-PE, 2012.

EREM João Cleófas de Oliveira. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória de Santo Antão-PE, 2012.

FREITAS, L. C. de. A luta por uma Pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (Org.). **A escola-comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, L.C. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

FRIGOTTO, G. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/846>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 5. ed- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática Para Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

JESUS, A. R. **Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional** (Champagnat, Ed.) VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR- EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas – CIAVE, Anais... Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A, F; SILVA, T, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol.32, n.117, p.1051-1066, out/dez, 2011. . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(S) Currículo(S) da Educação Física e a Constituição da Identidade. **Currículo sem Fronteiras**. v. 8, n. 2, p. 55–77, 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

OYAMA, E. R. A Morte da Educação Escolar Pública. **Andes**. Brasília. n.55, p.2-116, fev/2015. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1227849465.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008**. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

PISTRAK, M. M; **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1.ed - São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVI, C. L; ANTONIO, C. A. Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 357-373, maio/ago. 2016 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11^aed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SILVA, L.R.C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação do docente. In: **IX Congresso Nacional de educação- EDUCERE**. Paraná. PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, C.N.Z. **Prática Pedagógica da Educação Física na Rede Pública de Ensino: Construindo diretrizes para um ensino de qualidade para todos**. Recife/PE, UFPE, 1994.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma Construção Coletiva**. 14^a ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2002.