

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO: análise da
concepção de currículo presente nos
projetos pedagógicos de curso do
IFPA/Campus de Itaituba**

**PHYSICAL EDUCATION IN
INTEGRATED HIGH SCHOOL: analysis
of the curriculum design present in
the pedagogical course projects of
the IFPA/Campus of Itaituba**

**EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA
SECUNDARIA INTEGRADA: análisis
del diseño curricular presente en los
proyectos de curso pedagógico del
IFPA/Campus de Itaituba**

Resumo: A proposta de formação humana integral, defendida pelo Ensino Médio Integrado, a partir da construção do currículo integrado, tem como objetivo superar a fragmentação ente ensino propedêutico e técnico. Tal lógica se entendeu para o componente curricular Educação Física, que inserida na referida proposta curricular deveria suplantar a perspectiva dualista. No entanto, o mergulho na história revela que essas integrações têm acontecido alicerçadas a perspectivas tradicionais, tecnicistas e utilitarista de currículo. Aflorando os questionamentos sobre esse cenário. O presente estudo tem por objetivo analisar os projetos pedagógicos de curso do Ensino Médio Integrado no IFPA campus Itaituba, para trazer à tona a concepção curricular defendida pelo componente curricular Educação Física. Para tal, utilizamos a pesquisa documental, de caráter qualitativo, interrogando os PPC's dos cursos técnicos integrados em Agroecologia, Edificações e Informática, através da análise de conteúdo. Os resultados apontam a Educação Física abrigada em uma perspectiva curricular com fortes traços tecnicistas e tradicionais, que se pretende superar, mas que na verdade são reeditados. Acreditamos que as impressões analíticas refletem determinadas perspectivas teóricas, que não são estanques, e sim passíveis de articulações, ampliações e hibridizações.

Palavras-chave: Ensino médio Integrado. Currículo integrado. Educação física.

Recebido em: 06/02/2022

Alterações recebidas em: 09/11/2022

Aceito em: 22/11/2022

Publicação em: 10/06/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i2.63883

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Suellen Ferreira Barbosa

Graduada em Educação Física

Professora do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do estado
do Pará, Brasil.

E-mail: suellenferbar@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4056-8165>

Marcio Santos

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal do
Pará, Brasil.

E-mail: marsraiol@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4723-1231>

Como citar este artigo:

BARBOSA, S.F.; SANTOS, M. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: análise da concepção de currículo presente nos projetos pedagógicos de curso da IFPB/Campus de Itaituba. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-16, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.63883>

Abstract: The proposal of integral human formation, defended by the integrated secondary education, from the construction of the integrated curriculum, aims to overcome the fragmentation between propaedeutic and technical education. This logic was understood for the physical education curricular component, which, inserted in the mentioned curricular proposal, should supplant the dualist perspective. However, diving into history reveals that these integrations have been based on traditional, technicist and utilitarian perspectives on curriculum. Outlining the questions about this scenario. The present study aims to analyze the pedagogical projects of the high school course integrated in the IFPA campus Itaituba, to bring to light the curricular conception defended by the physical education curricular component. To this end, we used documentary research, of a qualitative nature, questioning the PPCs of the integrated technical courses in Agroecology, Buildings and Informatics, through content analysis. The results point to physical education sheltered in a curricular perspective with strong technical and traditional traits, which it is intended to overcome, but which are actually reedited. We believe that analytical impressions reflect certain theoretical perspectives, which are not watertight, but are subject to articulations, expansions and hybridizations.

Keywords: Integrated high school. Integrated curriculum. physical education.

Resumen: La propuesta de formación humana integral, defendida por la educación secundaria integrada, a partir de la construcción del currículo integrado, pretende superar la fragmentación entre educación propedéutica y técnica. Esta lógica fue comprendida para el componente curricular de educación física, el cual, inserto en la citada propuesta curricular, debe suplantar la perspectiva dualista. Sin embargo, sumergirse en la historia revela que estas integraciones se han basado en perspectivas curriculares tradicionales, tecnicistas y utilitarias. Esbozar las preguntas sobre este escenario. El presente estudio tiene como objetivo analizar los proyectos pedagógicos del curso de enseñanza media integrados en el IFPA campus Itaituba, para desvelar la concepción curricular defendida por el componente curricular de educación física. Para ello, utilizamos una investigación documental, de carácter cualitativo, cuestionando los PPC de los cursos técnicos integrados de Agroecología, Edificaciones e Informática, a través del análisis de contenido. Los resultados apuntan a una educación física cobijada en una perspectiva curricular con fuertes rasgos técnicos y tradicionales, que se pretende superar, pero que en realidad se reedita. Creemos que las impresiones analíticas reflejan ciertas perspectivas teóricas, que no son estancas, sino que están sujetas a articulaciones, expansiones e hibridaciones.

Palabras clave: Bachillerato integrado. Currículo integrado. Educación Física.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo faz uma imersão analítica nos projetos pedagógicos de curso (PPC) do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Pará- IFPA campus Itaituba, para trazer à tona a concepção curricular defendida pelo componente curricular Educação Física (EF). Para isso, nos valem da pesquisa documental, de caráter qualitativo. Assim, na visão de Minayo (2012), podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos nos documentos.

Historicamente, o EMI tem sido cenário de disputas por legitimação, valorização e integração. Tal realidade, são expressas pelos documentos legais que o regulamentam, os quais, ora, reforçam a separação em relação ao Ensino Médio regular, justificada pela função estritamente técnica, desvalorizada e assistencialista que assumiu o ensino profissional. Ora, defendem a integração, para atender os ditames capitalistas, e silenciar os movimentos sociais que reivindicavam o direito à uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. A superação dessa dualidade histórica se deu pela lei 5.154/2004, que consolidou o Ensino Médio integrado. Tal integração, se efetivaria por meio de um currículo integrado, que pautado na articulação entre trabalho, ciência e cultura, deveria suplantar o viés tecnicista e fragmentado em defesa da formação humana integral (RAMOS, 2005). Os princípios traçados no currículo integrado deveriam ser coadunados por todos os componentes curriculares, dentro das suas especificidades, principalmente aqueles historicamente marginalizados como a Educação Física. Sendo assim, a EF submersa em uma teia extrativista e mecanicista, ao imergir no currículo integrado deveria superar o viés reducionista que permeava a área.

Tomando como base os escritos de Moraes e Kuller (2013), não há um único currículo integrado e sim currículos integrados. Desta forma, dependendo da concepção epistemológica que esteja atrelado, ele pode estar fazendo mais do mesmo. Essa lógica se estende a proposta curricular da Educação Física no Ensino Médio Integrado, visto que ela pode estar atrelada às perspectivas tradicionais, críticas ou pós-críticas de currículo.

Diante disto, nos direcionamos a concepção curricular do componente curricular Educação Física em virtude da ausência desse tipo de análise, centrada na questão curricular, no Ensino Médio Integrado do IFPA. Gomes (2019), afirma, que a EF, quando é abordada nesta modalidade de ensino, o foco são as metodologias e estratégias de ensino.

A escolha da rede federal de ensino se deu em virtude do papel importante na oferta do EMI e por ser um *locus* da materialização do currículo integrado. Já o campus Itaituba, foi eleito por ser fruto da fase de expansão da rede federal, o que significou um novo público, novas demandas, novos interesses e um espaço-tempo para ressignificações tanto do currículo integrado do Ensino Médio técnico quanto do currículo da Educação Física voltado para os cursos ofertados para EMI.

Face ao exposto, este artigo inicia com retrospecto histórico pelas bases legais que sustentam o Ensino Médio Integrado, perpassando pela perspectiva da sua efetivação a partir do currículo integrado. Logo em seguida, passeamos pelas teorias de currículo para assim aproximá-las do currículo integrado. Posteriormente, trouxemos à tona os aspectos e nuances dessa modalidade curricular, desembocando na Educação Física e nas diferentes vertentes incorporadas pelo componente curricular ao longo da sua história. Logo depois, partimos para a análise dos PPC's. E, por fim, apresentamos nossas considerações, apontando caminhos, limitações e perspectivas futuras.

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO BRASIL: RETROSPECTO HISTÓRICO

O Ensino Médio no Brasil tem sua origem ainda no período colonial. Sendo os jesuítas os detentores do monopólio do ensino. Dessa forma, o objetivo principal era subjugar uma quantidade significativa de almas para o catolicismo (PINTO, 2007). Para tal, os jesuítas fundaram no Brasil o seminário escola, tendo como currículo o *Ratio Studiorum*, que não só estabelecia os conteúdos a serem ministrados, a forma de portar-se, os supostos “bons costumes”, mas valorizava a disciplina e a memorização. Um modelo curricular que claramente beneficiava a elite local, possibilitando o acesso ao Ensino Superior. Portanto, o EM desde sua gênese tem uma essência excludente e seletiva.

Quanto ao Ensino Médio técnico profissionalizante, o seu marco teórico remonta a Lei nº 19.890/31, no governo de Getúlio Vargas, pois com a promulgação houve mudanças no sistema educacional com a criação do ministério da educação, que dispõe sobre o ensino secundário, que por sua vez, foi amparado pela Lei orgânica desta modalidade de ensino (BRASIL, 1931). Tendo como principal objetivo adaptar o ser humano às exigências da sociedade, explicitando seu caráter adestrador, pragmático e alienante. Ademais, implantou-se o ensino profissionalizante, só direcionado a classe menos favorecida. Instituiu assim, uma educação dualista, na qual somente o ensino propedêutico possibilitava adentrar no Ensino Superior.

Essa inflexibilidade no percurso do discente, só foi quebrada com o fim do estado novo (1937-1945) e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/1961. Ghiraldelli Junior (2005), afirma que a LDB/61 apesar de manter a estrutura das leis orgânicas flexibilizou o acesso ao Ensino Superior. Desse modo, quanto a organização do ensino, permaneceu subdividida em ensino secundário normal e técnico, sendo este último, subdividido em agrícola, industrial e comercial, no entanto, ambos os cursos de nível médio, mediante exame vestibular, dariam acesso a qualquer carreira do Ensino Superior.

É importante ressaltar que o período que antecedeu a LDB/61 até a sua promulgação, esteve marcada pelo programa de dotação de infraestrutura básica do país defendida pelo então presidente Juscelino Kubitschek (JK). A educação nesse projeto esteve fortemente atrelada à promoção de desenvolvimento, através do ensino técnico profissionalizante (GHIRALDELLI JUNIOR, 2005). Portanto o Ensino Médio deveria cuidar apenas da profissionalização.

Essa teia desenvolvimentista provocou uma inversão de papéis, em que a educação pública ficaria

à mercê do mercado de trabalho. A escola deveria ser capaz de formar mão de obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem vocação intelectual. Essa lógica perversa, tornou o ensino elitista e antidemocrático mantendo a grande maioria da população sem o domínio de conhecimentos básicos, como leitura e escrita (GHIRALDELLI JUNIOR, 2005).

Já sob a égide do regime ditatorial, foi promulgada a nova LDB, Lei nº 5.692/71, na qual o então ginásio passou a se chamar segundo grau e assegurar a qualificação profissional de maneira compulsória (BRASIL, 1971). Tendo como finalidade diminuir a demanda para o ensino superior e silenciar as manifestações estudantis que exigiam mais vagas na universidade pública.

À luz de Ghiraldelli Junior (2005), a profissionalização imaginária e desastrosa, em virtude do desinteresse da classe dominante pela modalidade de ensino, levou a revogação da profissionalização compulsória por meio da Lei nº 7.044/1982. No entanto, instalou-se uma crise de identidade no Ensino Médio, no qual essa modalidade já conturbada e marginalizada, ficou praticamente descaracterizada. Tal realidade sofreu modificações somente a partir da Constituição de 1988, que em função de uma nova realidade legal para a educação, suscitou uma nova LDB (Lei nº 9.394/96).

Os objetivos gerais traçados pela nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio, versam sobre o aprofundamento do conhecimento, perpassando pela preparação para o trabalho e cidadania, desenvolvimento integral do educando, indo até os estímulos aos fundamentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 1996). Objetivos inovadores, todavia, distantes da realidade concreta desse nível de ensino.

Tomando como base os escritos de Pinto (2007), a única rede de escolas que se aproximava dos objetivos fixados pela nova Lei eram as escolas técnicas federais, reflexo de um corpo docente qualificado e mais bem remunerado, havia a preocupação com a qualificação para o trabalho, mas a continuidade dos estudos era assegurada. Essa superioridade das escolas técnicas não foi bem-vista pelo então ministro da educação Paulo Renato de Souza, que decidiu em 1997, através do Decreto nº 2.208, separar as disciplinas de conteúdo técnico das profissionalizantes. Sob a alegação que as instituições técnicas estavam se desvirtuando da sua função de formação para o mercado de trabalho (PINTO, 2007).

Somente em 2004, a integração entre ensino técnico e formação geral foi restabelecida, por meio da Lei nº 5.154/2004, mas sem o caráter compulsório de antes (BRASIL, 2004). Tal integração se deu com a consolidação do Ensino médio Integrado (EMI), superando assim a dualidade histórica, bem como, em 2008, promulgou a lei de criação do Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que resultou na expansão em larga escala do ensino profissional. De acordo com Ramos (2005), o EMI tem como pressuposto a ideia de formação humana integral pautada no trabalho como princípio educativo articulado à ciência e à cultura.

Tal integração pressupõe uma organização curricular pautada em dois pressupostos filosóficos: a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. O segundo, é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações (RAMOS 2005). Nesse sentido, o currículo na sua modalidade integrada, possibilitaria a compreensão desse conhecimento global, desde que embasado por uma concepção epistemológica que entendesse o conhecimento como relações apreendidas da realidade (MORAES; KULLER, 2016). Desse modo, o currículo integrado pretendido, se diferenciava pelos seus pressupostos epistemológicos, ontológicos e políticos, objetivando a formação integral que atendesse as necessidades da classe trabalhadora.

Doze anos depois, em 2017, o fantasma da dualidade entre formação geral e propedêutica assombrou novamente, através da Lei nº 13.415/17, que instituiu a reforma no Ensino Médio (BRASIL, 2017). Ciavatta (2018), afirma que os itinerários formativos propostos pela referida Lei antecipavam de forma excludente especialidades com caráter técnico, que são função do Ensino Superior, provocando a perda da integralidade a partir da negação de algumas disciplinas propedêuticas, direcionando a formação ao desenvolvimento de competências características do ensino técnico. Sinalizando, um movimento, que pode representar, o início do fim do Ensino Médio Integrado.

Entretanto, as instituições que ofertam essa modalidade de ensino, têm resistido a essas mudanças e mantendo o casamento entre formação geral e técnica. Almeida e Iahnke (2021), asseveram que essa luta está embasada pelas normativas dos institutos federais que podem possibilitar a não obrigatoriedade das alterações suscitadas pelo novo Ensino Médio. Contudo, não há garantias de que essa prerrogativa seja validada.

Esse *looping* incessante reverbera no currículo integrado, que ao invés de unitário, só conseguiu justapor dois currículos intrinsecamente distintos no mesmo curso. Em estudo conduzido por Moraes e Kuller (2013), constatou-se que na prática e em geral, a rede federal mantém a mesma perspectiva curricular com que trabalhava na década de 1960. Dessa forma, a utilização de termos aparentemente inovadores, como o “integrado”, podem estar camuflando o verdadeiro arcabouço teórico que subjaz este tipo de currículo, à medida que a proposta curricular dessa modalidade de ensino sempre foi massa de manobra para atender os ditames capitalistas.

Dessa maneira, é essencial entender o sujeito que as propostas curriculares integradas querem formar. Para tal, direcionamos nosso olhar para o horizonte das teorias curriculares para entendermos os discursos nelas imbricados.

3 O CURRÍCULO E O SUJEITO EM FORMAÇÃO

A discussão sobre o currículo apresenta diferentes concepções, perspectivas e discursos. Portanto, buscamos entender o conceito de currículo, partindo de uma abordagem menos ontológica e muito mais histórica, compreendendo como em diferentes momentos emergem teorias com definições diversas sobre o currículo. Essas teorias apresentam três perspectivas principais: teorias tradicionais, teorias críticas e as pós-críticas.

Silva (2017), afirma que a questão do poder separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. A primeira, está centrada em questões técnicas e na melhor forma de transmitir o conhecimento estando assentada nas teorias de Bobbitt, iniciada em 1918, que por sua vez, seguia o modelo de organização de Frederick Taylor. Tal vertente foi influente nos Estados Unidos em todo século XX, pois refletiu um momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais buscavam moldar a educação de massas para atender a visões particulares. Dessa forma, o currículo deveria preparar o discente para a vida adulta economicamente ativa, estando pautado na eficiência, eficácia e economia tendo como função socializar o jovem seguindo os parâmetros da sociedade industrial. Sendo assim, o currículo poderia ser definido como seleção e organização do que vale a pena ensinar (LOPES; MACEDO, 2011).

Esse currículo estritamente tecnicista representou a base estrutural e conceitual, focados em técnicas de ensino e eficiência voltados para a formação de mão de obra, na qual o Ensino Médio técnico foi construído (RAMOS, 2005). Perspectiva esta, que tem sido congruente com conhecimento hiperespecializado e o currículo fragmentado, os quais a proposta de currículo integrado pretende superar.

Já as teorias críticas emergem do movimento de renovação da teoria educacional provocado pelas grandes agitações e transformações ocorridas na década de 60, como a independência das antigas colônias europeias, protestos estudantis e luta por direitos civis e, no Brasil, contra a ditadura militar. Para Silva (2017), esses movimentos sociais, colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional. Consequentemente, as teorias críticas efetuaram uma completa inversão nos fundamentos tradicionais, colocando em questão o status quo vigente e responsabilizando-o pelas injustiças e desigualdades sociais, buscando entender o que o currículo faz.

Dentre os vários autores que representam as teorias críticas, podemos citar Louis Althusser, pois suas ideias e pensamentos, que conectam educação e ideologia, forneceram base para as críticas do currículo pautadas na análise marxista, que por sua vez, analisa a atuação do sistema educacional na preparação do sujeito para assumir papéis que são destinados à sua classe social (LOPES; MACEDO, 2011). Diante disso, o currículo é definido como aparato de controle social, visto que é através dele que a escola transmite a ideologia dominante.

Nesse bojo, as questões latentes no currículo oculto do ensino médio técnico são trazidas à tona,

colocando em xeque a formação para o exercício do trabalho e questionando as dinâmicas socioprodutivas da sociedade. Esse alerta orientou as discussões sobre as bases referenciais para a construção de um currículo de Ensino Médio integrado (RAMOS, 2005).

Já terceira perspectiva de currículo é a concepção pós-crítica, que foi aflorada pelas recentes transformações na teorização social, pelos novos movimentos sociais, pelos estudos culturais, que passam a enfatizar o currículo como prática cultural e de significação (SILVA, 1999). Dessa maneira, o termo “pós” é concebido na perspectiva de ampliação, trazendo novos olhares e reconstruindo as reflexões emergidas nas teorias precedentes.

Lopes e Macedo (2011), pontuam que os primeiros estudos pós-críticos datam fim dos anos 1970, e no Brasil, por volta de 1990. Essa perspectiva enfatiza o discurso ao invés do conceito de ideologia, abandonando a ideia de estrutura e abrigando assim a releitura da linguagem. Dessa maneira, explicita-se uma relação entre discurso, conhecimento como parte do discurso e poder. Portanto, os discursos pedagógicos e curriculares são entendidos como atos de poder, que podem ser (re)significados e (re)construídos. Esta concepção, impulsiona questionamentos e reflexões sobre como os discursos se impuseram. Sendo assim, o currículo passou a ser uma prática de poder, construindo nosso comportamento e identidades através da produção de sentidos. Produção esta, que acontece no entrelace dos diferentes discursos sociais e culturais.

À luz de Moraes e Kuller (2016), o Ensino Médio técnico integrado ao focar no debate sobre o ensino fragmentado entre propedêutico e técnico, tem esquecido que as divisões são muito mais numerosas e profundas. Na defesa por uma escola unitária esqueceu-se que a integração, perpassa por uma proposta curricular que traz à tona as reflexões e debates sobre as diferenças, as minorias e o direito à singularidade. O que por sua vez, aponta para um diálogo incipiente entre o currículo integrado e as teorias pós críticas.

Isto posto, esses discursos e concepções produzidas pelas diferentes teorias de currículo, tem sustentado diferentes propostas curriculares presentes na escola, entre elas o currículo integrado, que ao se contrapor ao viés disciplinar e fragmentado do conhecimento parece se aproximar das teorias críticas e pós-críticas. No entanto, esta aproximação com determinadas perspectivas de currículo depende da concepção epistemológica que sustenta o currículo integrado. Portanto, podemos inferir, fundamentados pelos estudos de Moraes e Kuller (2016), que existem currículos integrados.

Sendo assim, é fulcral trazer à tona os pressupostos legais que permeiam esse currículo na educação profissional de nível médio, visto que ele pode estar atrelado aos construtos de qualquer uma das três concepções acima mencionadas.

3.1 Currículo integrado no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais

Pinto (2007), assevera que em conformidade com a LDB\96, a Educação Básica deve ter uma Base Nacional Comum Curricular. Especificamente no Ensino Médio os currículos devem destacar a educação tecnológica básica, o processo histórico da sociedade e da cultura, a compreensão da ciência, das letras e das artes e a língua portuguesa como elemento da comunicação, bem como a oferta da língua estrangeira moderna. Para o contribuir com o exercício da cidadania o ensino da Filosofia e Sociologia, e o estudo da Arte e a Educação Física são obrigatórias. No entanto, a prática da EF será facultativa em alguns casos (BRASIL,1996). Tendo como enfoque a diversidade cultural, a partir de 2003, incluído pela Lei nº 10.639/03, torna-se obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira (BRASIL,2003).

A partir da Resolução nº3/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Base Nacional ficaria dividida em três grandes áreas: “Linguagem, Código e suas Tecnologias”; “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”; Ciências Humanas e suas Tecnologias” (BRASIL, 1998). No entanto, esta divisão não deixa claro a forma de introduzir e articular esses conhecimentos.

Já o currículo do ensino médio integrado, quanto a sua organização se dar por eixos tecnológicos, estes, por sua vez, encontram-se descritos no anexo do Parecer CNE/CES nº 277/2006. A proposta curricular deve estar pautada no trabalho como princípio educativo, que para Ramos (2014), amplia as

potencialidades e capacidades dos sentidos humanos. Além disso, o currículo requer a identificação das tecnologias, não de forma específica, mas associada a um bem ou serviço, tendo como foco a apropriação desses conhecimentos para a transformação das condições naturais de vida.

A proposta curricular do EMI deve ser a articulação entre as partes e a totalidade, em que os processos de produção constituem uma dada realidade social, ambiental e cultural, que só tem sentido se estiver se relacionando com a realidade concreta mais ampla (GOMES, 2019). Os professores das disciplinas da base comum devem pensar também na formação profissional e possibilitar a interface entre as áreas específicas com a totalidade e historicidade. Sendo assim, configura-se como uma proposta de integração, tendo como princípio organizador, bem como método de ensino aprendizagem, a interdisciplinaridade (RAMOS, 2005).

Destarte, o currículo do EM regular e do integrado apresentam propostas que se relacionam, à medida que mudanças em um nível de ensino impactam nos outros. No âmbito legal, ambas são subsidiadas pela LDB\96, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs); quanto ao objeto de estudo, a tecnologia, como estudo do trabalho humano e suas relações com processos técnicos, perpassa as duas modalidades de ensino; quanto a organização, aquele está dividido por áreas do conhecimento e este por eixos tecnológicos, tendo como objetivo a formação integral humana e cidadã (RAMOS, 2005; CIAVATTA, 2018).

Nesse bojo, torna-se fulcral trazer à tona as problemáticas e as lacunas que os manuscritos oficiais, que regulamentam essas modalidades de ensino, apresentam. A luz de Pinto (2007) e Ramos (2011), a divisão por áreas no ensino propedêutico e por eixos no profissional, não deixam claro a forma como os conhecimentos devem ser articulados provocando a diluição dos componentes curriculares/disciplinas. Resultando assim, no esvaziamento de referências epistêmicas dos campos específicos, estreitando laços com uma pedagogia cognitivista e com uma formação voltada apenas para o desenvolvimento de competências. Ademais, no ensino profissional essa obscuridade é ainda maior, pois a tentativa de integração entre formação geral e técnica, é abordada de maneira superficial e aligeirada nas DNC's do referido nível de ensino (RAMOS, 2014).

Com relação ao objeto de estudo dos componentes curriculares, a interface entre trabalho, ciência e cultura se faz de maneira pragmática, reduzindo-os a contextos ou a espaços distintos, uma vez que nenhum conhecimento específico deve ser entendido sem seu entrelace com a ciência básica (RAMOS, 2014).

Além disso, as generalizações em áreas sinalizam que alguns componentes curriculares são responsáveis apenas pela formação cidadã, como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, o que por sua vez, esvazia e destoa a proposta do trabalho, ciência e cultura como eixos estruturantes dos currículos, pois a seleção dos conhecimentos e disciplinas devem acontecer a partir da integração e não separação das referidas dimensões (RAMOS, 2014). Por conseguinte, reforça aspectos já rechaçados, como hierarquização dos componentes curriculares e uma formação que perpetua a histórica desigualdade social.

Nessa teia hierárquica de conhecimentos, incentivada pelos documentos legais, a Educação Física é uma significativa representante das áreas silenciadas e inferiorizadas, por isso é relevante compreender quais as bases legais e as propostas curriculares que fundamentam esse componente curricular.

4 OS DESENHOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A luz de Gordo, Santos e Moreira (2014), a EF adentrou os portões escolares como componente curricular a partir do Parecer nº224/1882, tendo como relator Ruy Barbosa. De maneira geral, este parecer, distinguia a Educação Física da hora do recreio e inseriu a ginástica nos programas escolares como matéria de estudos.

Já em 1937 com o golpe desferido por Vargas, uma nova constituição foi promulgada e no capítulo intitulado da Educação e da Cultura, a Educação Física passa a ser obrigatória, devendo ser fixada nas Diretrizes. Dois anos mais tarde, o mundo se deparou com a segunda guerra mundial. Nesse contexto, a EF passou a ser um instrumento de preparação de material humano (homens fortes) para a

guerra, bem como fomentar o patriotismo e o nacionalismo (GHIRALDELLI JUNIOR, 2005). Para tal, foi instituído o Decreto nº 2.072/1940, em que a EF seria ministrada por meio da ginástica e dos desportos, objetivando fortalecer a saúde das crianças e jovens, além de contribuir para a formação de homens obedientes, fortes e sadios (BRASIL, 1940). Nesse viés, o currículo-ginástico baseado na perspectiva higienista, tinha como preocupação central hábitos de higiene e saúde.

Somente a partir da reforma Capanema de 1942, que a Educação Física, entendida como prática educativa, passa a ser obrigatória no ensino secundário para todos até a idade de 21 anos. Com as eleições ocorridas em 1955, que elegeu Juscelino Kubitschek (JK), ocorreu mais uma reorganização da Educação Física no ensino secundário, através da regulamentação da portaria nº 168 de 1956, instituindo que a prática deveria ocorrer em centros especializados, culminando com a determinação de dispensa das aulas de Educação Física (GHIRALDELLI JUNIOR, 2005). Esse período histórico fez frutificar a concepção pedagógica tecnicista e conseqüentemente um currículo tecnicista, tendo como objetivo a formação de homens aptos para ocupar postos de trabalho da sociedade industrial (NEIRA E NUNES, 2009).

Desse modo, a EF regida pelas competições e meritocracia assumiu a responsabilidade de selecionar socialmente, sendo a educação e o currículo fortemente influenciados pelas ideias de Bobbit e Tyler.

Ainda no governo JK, houve a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/1961. Nesta, a Educação Física se consolidou como obrigatória no campo escolar estando presente no artigo 22 da referida Lei. No entanto, a falta de objetividade e delimitação de carga horária para a prática educativa, gerou descontentamento. Essa falta de normatização do componente curricular/ disciplina, poderia ser explicado pela utilização da Educação Física como carro chefe no período da ditadura militar, gerando repulsa com a disciplina por parte dos opositores ao regime ditatorial, que por sua vez, tinham acabado de assumir o poder (GORDO; SANTOS; MOREIRA 2014).

Em 1969, o artigo 22 da LDB de 1961 é revogado pelo Decreto nº 705/69, que estende a Educação Física a todos os níveis de ensino, priorizando a prática esportiva na escola em detrimento de outros conteúdos, dando início a era da esportivização. Nesse bojo a EF confunde-se com a educação moral e tem como objetivo o controle social de homens e mulheres para o respeito as regras e princípios universais e ainda desenvolver o espírito competitivo (GORDO; SANTOS; MOREIRA 2014). Sendo assim, o currículo técnico-desportivo torna-se o mais adequado para atingir os fins pretendidos.

Tal perspectiva foi se consolidando como sinônimo de Educação Física sendo aflorada na LDB de 1971, por meio do Decreto nº 69.450/71, consolidando o componente curricular no Ensino Médio como prática esportiva na escola, sendo importante para o aprimoramento físico e utilização salutar do tempo de lazer com foco na conservação da saúde (BRASIL, 1971). Ademais, a normatização das dispensas das aulas de EF, é escancarada neste decreto, sendo camuflada pelo uso da expressão facultativa. Trazendo à tona uma Educação Física excludente e marginalizada como atividade curricular.

Nos anos de 1980, a Educação Física assume um novo modelo tecnicista, o currículo desenvolvimentista fundados na formação biopsicossocial e no alto desenvolvimento motor. Tal concepção defendia que o desenvolvimento das habilidades motoras traria benefícios aos demais domínios do comportamento (BRACHT, 1999).

O currículo da EF defendia que educar o corpo é educar o comportamento humano. Saliendo, que os objetivos da Educação Física na escola, sempre estiveram atrelados a educação corporal destituída da mente, com a formação do corpo-retidão, corpo-máquina, corpo-saudável, corpo eficiente e corpo-cidadão, constituindo-se um campo determinado pela função que o corpo assumia em diferentes momentos históricos em prol das demandas econômicas e políticas. (BRACHT, 1999; NEIRA; NUNES, 2009). Diante do exposto, nos períodos históricos mencionados a proposta curricular da Educação Física esteve atrelada a perspectivas tradicionais de currículo.

Retomando o passeio pelas bases legais, com a promulgação da LDB de 1996, a disciplina foi transformada em componente curricular, porém a ausência do termo “obrigatório” gerou várias interpretações culminando com aumento da evasão nas aulas. Essa lacuna foi resolvida com a Lei

nº10.328/2001 com a inclusão do termo antes suprimido (GORDO; SANTOS; MOREIRA, 2014). Outra problemática, que vigora até hoje, é o caráter facultativo que a prática do componente curricular assume para alguns casos específicos.

Nesse período, já eram evidentes o crescimento contra hegemônico, assumindo a pedagogia crítica e a ideia que a educação deveria contribuir para a transformação social. A Educação Física, logo depois da crise epistemológica, adota os construtos da formação cidadã para usufruírem e reconstituírem uma parcela da cultura mais ampla, é a cultura corporal de movimento (SOARES *et al.*, 1992). Nesse viés, o currículo da área proporciona a vivência sob o olhar sócio-histórico da ginástica, jogos, brincadeiras, danças e esportes permitindo uma formação crítica reflexiva, estando assim, assentada nos construtos das teorias críticas de currículo.

A última atualização do aparato legal que sustenta a Educação Física, a Lei nº 10.793/2003, evidencia que o viés facultativo supracitado foi apenas legalizado e não retirado como era esperado. Ratificando assim a flexibilização curricular característica da ideologia neoliberal que a partir da década de 90 subsidia os documentos legais que norteiam a educação.

Seguindo a digressão histórica, em 2004, o Decreto nº5.154/04 Incisos três do Parágrafo 1º do Art.4º, estabelece que “a Educação Profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (BRASIL, 2004). Desse modo, o currículo assumirá uma versão integrada, unindo o ensino médio regular e o técnico em uma mesma proposta curricular. A EF até então ausente do ensino profissional, passa a compor de forma obrigatória, as disciplinas/componentes curriculares no núcleo básico do currículo integrado.

Nesse contexto, Soares *et al.* (1992) afirma que a Educação Física deu um salto histórico, assentando-se sob o viés mais crítico e humanista. Tendo como ponto de partida o movimento de renovação, ocorrido nos anos de 1980, e a crítica a sua função sócio-política conservadora, dualista e tecnicista, subsidiada pela pedagogia crítico superadora, com enfoque na cultura corporal e na formação de sujeitos históricos, emancipados e coadunados com a omnilateralidade.

Segundo Gomes (2019), a suposta legitimidade da Educação Física é ameaçada com a reforma do Ensino Médio ocorrida em 2017, com o Decreto nº13.415/17, em que algumas disciplinas acabaram perdendo espaço na organização curricular, dentre elas a EF, que deixou de ser obrigatória nos três anos do Ensino Médio integrado (BRASIL, 2017). Sendo assim, a formação básica nos cursos técnicos integrados ficou restrita a alguns poucos componentes.

Essa última proposta, instituída no século XXI, foi elaborada no seio de uma sociedade que já se reconhece como multicultural, apesar da aparente negação a essa realidade nos documentos legais, a Educação Física a partir de uma perspectiva cultural alicerçada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, vê-se diante da produção do chamado currículo cultural. Destacam-se ao recorrer à política da diferença, por meio do reconhecimento da cultura dos grupos sociais, quase sempre silenciados, o currículo cultural da Educação Física engaja-se na luta pela transformação social, buscando dar ênfase à princípios e procedimentos didáticos mais democráticos (NEIRA e NUNES, 2009).

Contudo, na perspectiva cultural da EF não basta a vivência de práticas corporais ausentes no currículo, mas investigar a cultura como campo que opera na constituição de identidades (NEIRA e NUNES, 2009). As atividades de ensino abarcam tanto as experiências relacionadas às práticas euromericanas, como vôlei, futebol, handebol, como as oriundas de outros povos como a umbigada, capoeira, huka-huka, luta marajoara e peteca. Sinalizando a possibilidade da copresença, rechaçando a ideia que para um conhecimento existir precisar anular o outro.

Nesse viés, o currículo da Educação Física se aproxima das discussões e concepções das teorias pós-críticas, valorizando assim, a produção, a criação e não se amarrando a planos tecnocráticos. Neira e Nunes (2009), afirmam que os estudos culturais contribuem para a reflexão sobre as intenções formativas de qualquer projeto educativo, ao proporcionar olhar para o currículo e para prática pedagógica para além do viés psicológico, pautados em estágios universais de desenvolvimento e preocupados apenas com aprendizagem dos gestos motores, característicos de um currículo tradicional da educação física. Tomando como base os escritos de Ramos (2008), vale ressaltar, que o diálogo

entre as teorias pós-críticas e o currículo integrado para a Educação Física parecem incipientes e cometidos.

Diante disto, é relevante constatar como o componente curricular se apresenta no currículo do Ensino Médio integrado, pois a “velha” Educação física, tecnicista e dualista, pode estar apenas “travestida de nova”.

5 ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DO IFPA: A PERSPECTIVA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao lançarmos nosso olhar investigativo sobre a concepção de currículo defendida pelo componente curricular Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do estado do Pará (IFPA), direcionamo-nos para Projetos Pedagógicos de Curso do campus Itaituba. A escolha se deu por se tratar de um documento oficial que traz aspectos e nuances importantes que caracterizam a Educação Física, possibilitando inferir sobre sua perspectiva curricular.

Dessa forma, para que a pesquisa tivesse um rigor científico mais bem definido, analisamos os PPC's dos três cursos ofertados para o Ensino Médio integrado no campus Itaituba, a saber: técnico integrado em Agroecologia, técnico integrado em Edificações e técnico integrado em Informática.

Interrogamos os documentos seguindo os passos da análise de conteúdo de Bardin (2011). Sendo assim, foi feito primeiramente, uma pré-análise do material, na qual a partir de leituras flutuantes foram evidenciadas as impressões e representações preliminares. Em seguida, foi feita a categorização dos dados, das quais foram extraídos do texto elementos centrais que foram colocados em questionamentos e confrontados com os pressupostos teóricos adotados: as teorias de currículo à luz de Lopes e Macedo (2011), bem com os desenhos curriculares da Educação Física tomando como base os escritos de Neira e Nunes (2009), e posteriormente, explicitou-se as inferências.

Isto posto, os documentos foram analisados a partir de dois eixos previamente estabelecidos: 1) Os aspectos gerais dos documentos; 2) O perfil curricular do componente curricular Educação Física. Dentro desses eixos foram mobilizadas as seguintes categorias: competências, ligadas aos objetivos gerais; habilidades, que estão relacionadas aos objetivos específicos de cada curso, objetos de conhecimento; critérios e procedimentos de avaliação.

5.1 Aspectos gerais dos documentos

Os documentos denominados Projetos pedagógicos de curso, ventilam as concepções pedagógicas, didáticas e curriculares dos cursos de nível médio integrado ao técnico do IFPA campus Itaituba, tendo sido elaborada em 2019, para um período mínimo de cinco anos, 2019-2023. O PPC'S são regidos pelo Projeto Pedagógico Institucional (PDI), que não foi objeto dessa análise, mas é pertinente evidenciar o seu objetivo basilar: “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (IFPA, 2019a). Para trazer à tona os seus pressupostos epistemológicos e assim nos aproximar da concepção de currículo que sustentam os PPC's e o componente curricular Educação física, visto que este documento deve subsidiar o arcabouço teórico daquele, mesmo tendo a possibilidade de realizar adequações.

No que concerne à configuração dos projetos pedagógicos de curso, as seções principais são: objetivos; regime letivo; organização curricular; perfil profissional de conclusão e critérios de avaliação para o processo de ensino aprendizagem, seguindo a estruturação da Base Nacional Comum Curricular como referência para a organização curricular em “áreas do conhecimento”. O PPC de Agroecologia é composto por de 93 páginas, o de Informática 103 páginas e o de Edificações contém 79 páginas.

A sequência dos tópicos, aparentemente aleatória, ao colocar a avaliação do processo de ensino aprendizagem como última etapa, visa determinar em que medida os objetivos estão sendo atingidos. Coadunando com os escritos de Lopes e Macedo (2011), quando dissertam que os planejamentos curriculares construídos, embasados na racionalidade técnica, colocam a avaliação como última etapa, para fornecer informações sobre as experiências de aprendizagem na modificação dos comportamentos dos educandos.

Quanto a elaboração dos documentos, percebemos predominância nos três projetos de curso, de docentes da área denominada técnica, que abarca os “docentes não licenciados”, são profissionais hiperespecializados, que por sua vez, tem uma formação predominantemente técnica (Bacharéis), há a participação de docentes licenciados, porém são a minoria. Além disso não há evidências da participação de outros sujeitos da comunidade escolar. Dessa forma, esses documentos também refletem as concepções de homem mundo e sociedade desses elaboradores.

A prioridade dada aos elaboradores da base técnica traz à tona uma exigência adotada pelos currículos alinhados com a racionalidade técnica. Dessa forma, os especialistas ganham papel de destaque no planejamento e elaboração, para que não se perca o viés utilitarista e instrumentalizador (LOPES; MACEDO, 2011).

Quanto aos objetos do conhecimento, eles estão inseridos nos componentes curriculares de quatro áreas do conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias; Ciências humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (IFPA, 2019b; 2019c; 2019d). Nestas, apenas o domínio cognitivo é contemplado, evidenciando a ausência de outros aspectos importantes como social, afetivo e psicológico.

Vale destacar que os eixos cognitivos elencados, são sempre os mesmos em todas as áreas do conhecimento, seja Matemática e suas Tecnologias ou Ciências Humanas, os aspectos são: “compreender fenômenos”, “enfrentar situações-problemas”, “construir argumentação”. Apenas na área de Linguagens e suas Tecnologias é inserido um aspecto diferente que é “dominar linguagens”.

À luz de Lopes e Macedo (2011), esse cuidado em não pulverizar demais os domínios, apresentando-os de forma pragmática e superficial, bem como sua padronização em todas as áreas, direciona os objetivos a eficácia da execução de comportamentos relacionados às múltiplas áreas. Desse modo, essa limitação evidencia um reforço para que o educando seja levado a praticar o comportamento desejado, se aproximando assim dos princípios da eficácia e eficiência defendidos por Ralph Tyler e sua racionalidade técnica.

Ademais, as autoras afirmam que essa supervalorização dos aspectos cognitivos é uma característica dos desdobramentos das teorias tecnicistas de currículo pautadas na perspectiva acadêmica e instrumentalizadora, uma vez que são priorizados os conhecimentos disciplinares acadêmicos como corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão as gerações mais novas, só que direcionados a determinado fins, nesse caso a formação da mão de obra técnica eficiente, que estão atrelados as teorias tradicionais de currículo.

Quanto à avaliação e seus procedimentos, de maneira geral, o objetivo é que tal processo seja utilizado como princípio orientador para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades dos estudantes. Especificamente, no PPC do curso de informática (IFPA, 2019d, p.84) na avaliação, é evidenciada o foco no mercado de trabalho: “da avaliação deve resultar num melhoramento contínuo do processo de formação de profissionais para o mercado de trabalho”.

Esse delineamento, traz à tona a avaliação do rendimento dos discentes como critério central para inferir a eficiência da implementação do currículo. Lopes e Macedo (2011), pontuam que essa íntima relação entre currículo e avaliação, é um dos aspectos importantes das teorias tradicionais de currículo pautadas no eficientismo de Tyler.

No tocante às referências, os PPC’S utilizam como fonte alguns documentos oficiais como Base Nacional Comum Curricular, e as instruções normativas e manuscritos institucionais, somente o curso de Agroecologia, apresenta duas obras diferentes, uma é sobre o histórico da educação profissional e a outra está ligada a administração e liderança.

5.2 O perfil curricular do componente curricular Educação Física nos Projetos pedagógicos de cursos do IFPA campus Itaituba

O componente curricular Educação Física está inserido no PPC dos três cursos especificamente na seção organização curricular, por meio da sua ementa que é composta por: objetos de conhecimentos, bibliografia básica e complementar (IFPA, 2019b; 2019c; 2019d).

Em relação as competências específicas ligadas aos objetivos gerais, eles não são apresentados na ementa da disciplina, denotando que os objetivos a serem alcançados são os propostos para o curso de maneira geral. O que evidencia uma imposição à adequação do componente curricular a uma estrutura curricular pré-estabelecida. Esse movimento de denúncia traz dois aspectos que merecem reflexão.

Primeiro, os objetivos são expressos através de verbos como: entender, desenvolver, oferecer, formar, executar e ofertar. Tais ações estão relacionadas a um “saber fazer”, a aspectos puramente procedimentais, de uma prática vazia com fim em si mesma, engessando a prática pedagógica da Educação Física, visto que estão ausentes ações que suscitem problematização, reflexão e questionamentos sobre esse fazer.

O segundo aspecto está relacionado ao sujeito em formação, direcionando o componente curricular a uma formação estritamente técnica de um corpo desejável, controlado e eficiente. Desapropriando os conhecimentos da EF, tornando-a apêndice para se atingir a formação de técnicos para mercado de trabalho almejada pelo documento.

Tomando como base os escritos de Neira e Nunes (2009), esse viés remete ao período de intensa industrialização do início do século XX, que tinha como objetivo a preparação para atuação no mercado de trabalho, ao relacionar com o período de elaboração do documento, em 2019, essas competências passam a estar relacionadas a ideia de empreender, tais mudanças ocorrem em virtude das demandas capitalista. Apesar das transformações ocorridas, elas ainda estão articuladas às concepções tecnicistas de currículo.

No tocante aos objetos de conhecimento\conteúdos, eles são os mesmos para todos os cursos, só diferenciando-se em relação ao nível de cada ano do Ensino Médio. No 1º ano os conteúdos, como: aptidão física; conceito de aptidão física; componentes da aptidão física; aptidão física e saúde; habilidades motoras, denotam a preocupação com a melhora da aptidão física e de habilidades motoras com a formação do corpo-eficiente, moldado e útil ao mundo do trabalho, caracterizando o que Neira e Nunes (2009) denominam de currículo desenvolvimentista.

Já para o 2º ano, os conteúdos principais são: princípios táticos individuais; princípios do treinamento; desportos coletivos; jogos e seus tipos; cultura corporal de movimento; fisiologia do exercício. Tais escolhas evidenciam maior incidência das práticas esportivas ligadas a construtos somente biológicos.

Esse foco nos esportes, retoma o tecnicismo presente no currículo-esportivo, que apesar de estar inserido em contexto diferente do período de sua instauração nas escolas, ainda pretende formar educandos obedientes que respeitam regras, disciplinando os corpos para se tornarem cidadãos adaptados ao neoliberalismo (NEIRA; NUNES,2009). Tal pensamento, é reforçado pela ideia da cultura corporal de movimento como conteúdo e não como objeto de estudo, pois apesar das suas bases estarem atreladas a uma perspectiva crítica de currículo, aqui aparecem como mera reprodutora dos objetivos tecnicistas propostos.

Para o 3º ano, o componente curricular se torna optativo e elege os seguintes conteúdos: A Educação Física no Brasil: a herança militar, médica e esportiva; educação do corpo; escolarização e valorização das práticas corporais locais; e compreensão do conceito de cultura corporal de movimento. A escolha desses conteúdos explicita uma preocupação maior com a contextualização histórica e traz um enfoque significativo e inovador ao dar visibilidade as práticas corporais locais. No entanto, e Educação Física só assume essas características na proposta não obrigatória do componente, o que inviabiliza que essas nuances, que ainda não tinham sido contempladas, sejam vivenciadas por todos os educandos.

Além disso, esse aparente suspiro inovador, ao dar ênfase a essa “educação do corpo” atrelada às competências tecnicistas dos PPC’S, pode reforçar a ideia do corpo perfeito, da extrema preocupação com a aparência, que provocam a inculcação de códigos, gerando uma falsa autonomia e reforçando o individualismo ao propagar o cuidado individual com a saúde e o discurso do acúmulo de benefícios como resultado do esforço pessoal, estando assim atrelado a um novo paradigma de currículo o modelo

neoliberal da “vida saudável”, uma espécie de “neohigienismo” (NEIRA; NUNES, 2009).

A respeito da avaliação da aprendizagem, encontra-se centrada em avaliar o nível de apreensão do gesto motor e habilidades que melhorem a técnica dos movimentos aprendidos, seguindo sempre uma escala hierárquica, do gesto mais simples ao mais difícil. Tal abordagem é adotada pelo PPC's, em virtude do objeto de estudo da Educação Física está centrado no movimento pelo movimento, além disso, a articulação entre conteúdos e objetivos para a sua mensuração pela avaliação, está destituída da ideia de corpo unísono. Ao reduzir a qualidade da Educação Física à melhora de habilidades e competências essencialmente práticas, acaba reforçando o viés dualista que a associava ao trabalho manual descolado do intelectual. Estando assim, incongruente com a proposta de currículo integrado da educação profissional de nível médio.

Neira e Nunes (2009), asseveram que sobre a influência da psicologia cognitivista adotou-se os jogos e as situações problemas, o que por sua vez, foi demonstrado nesta análise no eixo aspectos gerais do documento na categoria objeto do conhecimento\conteúdos de ensino, como estratégias de ensino para capacitar os estudantes a atuar no mundo de maneira eficaz, baseado no modelo de desenvolvimento das funções psicomotoras ligadas ao esquema corporal, baseadas sempre em avaliações diagnósticas, assumindo assim o discurso de um currículo globalizante.

Dito isso, a imersão analítica em busca da Educação Física nos projetos pedagógicos de curso do IFPA campus Itaituba trouxeram à tona marcas das concepções higienistas, desenvolvimentistas e biologicistas, heranças do currículo tecnicista e tradicional enraizados no dualismo cartesiano, que se pretende superar, mas que na verdade são reeditados. Sendo assim, há fragmentos de currículo construídos pela racionalidade Tyleriana que se hibridizam com outros sentidos emergidos das políticas educacionais, que subsidiam tal documento, voltadas para a competência e fortemente marcado pela avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final desse estudo compreendendo que as propostas curriculares são dinâmicas, inacabadas, são vivas, tecendo diálogos constantes com a realidade. Dessa forma, as impressões analíticas refletem determinadas perspectivas teóricas, que não são estanques, e sim passíveis de articulações, ampliações e hibridizações.

O mergulho na história descortina as raízes assistencialistas do Ensino Médio integrado, utilizado para adestrar as classes menos favorecidas, direcionando-as ao trabalho manual (PINTO,2007). Inicialmente, para atender as necessidades burguesas e, posteriormente, para garantir uma formação adequada às necessidades do mercado de trabalho. Para assegurar tal função, lança-se mão dos documentos legais que contribuem para a perpetuação do *status quo* vigente, através da promulgação de leis que ora, separam, ora, unem, o ensino propedêutico e o técnico, postergando a criação de um Ensino Médio de fato integrado. O por sua vez só aconteceu em 2004, tendo como pressuposto o currículo integrado. Proposta curricular que pode representar avanço ou estagnação dependendo dos construtos que a subsidiam, apontando assim, para existência de currículos integrados (MORAES; KULLER, 2016).

Nessa teia, a Educação Física, que sempre estivera associada a uma educação polarizada, tecnicista, mecanicista e acrítica, como competente curricular do currículo integrado, deveria ser descortinada para explicitar os aspectos que a diferenciavam da obsoleta perspectiva dualista. Sendo assim, imergirmos na proposta curricular integrada através do movimento analítico proposto por Bardin (2011), desse modo, seguimos os seguintes passos: pré-análise; categorização dos dados e inferências, estabelecendo um diálogo à luz de Lopes e Macedo (2011) e Neira e Nunes (2009).

Ao investigar a perspectiva curricular do componente curricular Educação Física nos projetos pedagógicos de curso do Ensino Médio integrado do IFPA campus Itaituba, com vigência 2019-2023, apresentamos como resultado a EF é abrigada em uma perspectiva curricular com fortes traços tecnicistas e tradicionais presentes na estrutura e organização das categorias elencadas.

As categorias, competências, habilidades, objetos do conhecimento\conteúdos de ensino e critérios e procedimentos avaliativos, revelam marcas da racionalidade técnica Tyleriana. Os objetos de

conhecimentos\conteúdos de ensino apresentam uma Educação Física pautada no paradigma neoliberal da “vida saudável” e do ‘neohigienismo’, heranças da redução da importância do componente curricular apenas a aspectos biológicos. Ademais, a categoria critérios de avaliação apresenta traços de uma Educação Física dualista, estando incoerentes com a propostas integrada dos PPC’S.

Face ao exposto, esta análise não pretende esgotar os olhares sobre a proposta investigada, mas esperamos que possa contribuir, inspirar e incentivar novas pesquisas e seja apenas o movimento inicial das incursões pelos desenhos curriculares da Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paula Castro de; IAHNKE, Silvana Letícia Pires. Lei nº13.415, BNCC do Ensino Médio e o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: desafios na implementação. **Revista eletrônica Pesquiseduca**. V.13, N.32, p.1225-1247, set. Dez. 2021.

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

BRASIL, **Decreto nº19.890 de abril de 1931**. Dispões sobre a organização do Ensino Secundário. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html#:~:text=Art.,sob%20regime%20de%20inspe%C3%A7%C3%A3o%20oficial>. Acessado em: 20 maio. 2022.

BRASIL, **Decreto Lei nº 2.072 de março de 1940**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física da infância e da juventude, fixa as suas bases, e para ministrá-la organiza uma instituição nacional denominada Juventude Brasileira. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2072-8-marco-1940-412103-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 25 maio. 2022.

BRASIL, **Lei nº 4.024 de dezembro de 1961**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>. Acessado em: 30 maio. 2022.

BRASIL, **Lei nº 5.692 de agosto de 1971**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acessado em: 30 maio. 2022.

BRASIL, **Lei nº 7.044 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 30 maio. 2022.

BRASIL, **Lei nº9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 03 de maio. 2022.

BRASIL, **Resolução CEB nº 03 de Junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acessado em: 30 de maio. 2022.

BRASIL, **Decreto nº10.328 de dezembro de 2001**. Introduce a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm . Acessado em: 30 de maio. 2022.

BRASIL, **Decreto nº10.639 de janeiro de 2003**. estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acessado em: 30 maio. 2022.

BRASIL, **Decreto nº10.793 de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, §3º e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional", e dá

outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.793.htm#:~:text=LEI%20No%2010.793%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20do%20art,%22

Acessado em: 30 maio. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 5.154 de julho de 2004**. estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acessado em: 30 maio. 2022.

BRASIL, **Parecer CNCICES nº 277 de dezembro de 2006**. Estabelece nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf. Acessado em: 05 maio. 2022.

BRASIL, **Decreto Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017**. Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acessado em: 07 maio. 2022.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas de educação física**. Cadernos CEDES, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

CIAVATTA, Maria. **Reforma do ensino médio: uma leitura crítica da lei n.13.415/2017** – adaptação ou resistência? Holos, ano 34, vol. 04. p. 207-222. 2018.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 1º Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Luana Carolina Silva. **A Educação Física como componente curricular no ensino médio integrado do Instituto Federal do Pará campus Belém**. Dissertação-programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA. 2019.

GORDO, Margarida Espírito Santo Cunha; SANTOS, Marcio Antônio Raiol; MOREIRA, Wagner Way. **A história da educação física no Brasil e suas bases legais**. Belém, PA: Açai, 2014.

IFPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Pará. 2019a. Disponível em: <https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/site-pdi/6094-pdi-2019-2023-apos-resolucao-n-675-2022/file>. Acessado em: 20 abril.2022.

IFPA. **Projeto Pedagógico do curso de nível médio em Agroecologia**. Forma: integrada ao Ensino Médio, campus Itaituba, 2019b. Disponível em: <https://itaituba.ifpa.edu.br/p-ensino/itemlist/tag/ensino>. Acessado: 28 abril.2022.

IFPA. **Projeto Pedagógico do curso de nível médio em Edificações**. Forma: integrada ao Ensino Médio, campus Itaituba, 2019c. Disponível em: <https://itaituba.ifpa.edu.br/p-ensino/itemlist/tag/ensino>. Acessado: 28 abril.2022.

IFPA. **Projeto Pedagógico do curso de nível médio em Informática**. Forma: integrada ao Ensino Médio, campus Itaituba, 2019d. Disponível em: <https://itaituba.ifpa.edu.br/p-ensino/itemlist/tag/ensino>. Acessado: 28 abril.2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, Francisco de; KULLER, José Antônio. Experiências nacionais e internacionais de currículo integrado de ensino médio. In: REGATTIERI, Marilza e Castro, Jane Margareth (orgs.). **Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora**. Brasília: Unesco, 2013.

MORAES, Francisco de; KULLER, José Antônio. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. Cordão-São Paulo: Editora Senac, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo:

Editora Phorte, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O ensino médio**. In: OLIVEIRA, R. L. P. de; ADRIÃO, T. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2º Ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 47-52.

RAMOS, Marise Nogueira. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Marise RAMOS, Marise (orgs.). O ensino médio integrado. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção de Ensino Médio integrado. In: **Seminário sobre Ensino Médio**. Secretaria de Educação do Estado do Pará. 2008. 08-09 de maio de 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/textoconcepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acessado em: 23 maio. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011 Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acessado em: 13 maio de 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação**– Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SOARES, Carmem Lúcia. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).