

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUDMILA JAYME BORGES

CURRICULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO
EM GOIÁS: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES

JATAÍ
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

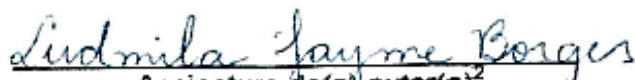
Nome completo do autor: LUDMILA JAYME BORGES

Título do trabalho: CURRÍCULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES

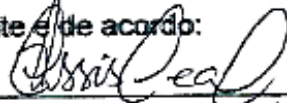
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO¹**

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, toma-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 05 / 09 / 19

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

LUDMILA JAYME BORGES

CURRICULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO
EM GOIÁS: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Fundamentos da Educação e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra Cátia Regina Assis Almeida Leal

JATAÍ
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Borges, Ludmila Jayme
CURRÍCULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO
MÉDIO EM GOIÁS: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES [manuscrito] / Ludmila
Jayme Borges. - 2019.
129 f.

Orientador: Profa. Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Jataí, 2019.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista
de tabelas.

1. Concepções. 2. Educação Física. 3. Currículo Referência. I. Leal,
Cátia Regina Assis Almeida, orient. II. Título.



Universidade Federal de Goiás
Regional Jataí
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata de Defesa Pública de Dissertação de Mestrado

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação e Formação Humana

Ano de Ingresso: 2017

Ao décimo segundo dia do mês de agosto de 2019, às 13h, no prédio da Pós-graduação da Regional Jataí da Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os trabalhos referentes à Defesa Pública de Dissertação de Mestrado da candidata **LUDMILA JAYME BORGES** com o trabalho intitulado **"CURRÍCULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES"**. A Banca Examinadora, constituída pelos (as) membros: Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal (Presidente/Orientadora), Dra. Luciene Lima de Assis Pires (Membro Interno) e Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura (Membro Externo), considerou a candidata, Ludmila Jayme broges: **APROVADA (X) REPROVADA ()**.

Foi concedido um prazo de 30 dias, para a candidata efetuar as correções sugeridas pela Banca Examinadora e entregar o trabalho em sua redação definitiva. E, para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca.

Prof. Dra. Cátia Regina Assis Almeida Leal

Presidente/Orientadora

UFG/REJ

Prof. Dra. Luciene Lima de Assis Pires

Membro Interno

UFG/REJ

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura Membro Externo

PUC/Goiás

Dedico à minha filha, Isabelle Jayme,
por entender, mesmo tão pequenina, minha ausência,
durante esse percurso tão árduo.
Te amo muito!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda sua bondade e misericórdia derramadas sobre mim durante esse período. Por muitas vezes, pensei que não conseguiria, com minhas esperanças devastadas e sem forças para continuar. Mas meu clamor, com choro e orações, o Senhor escutou. Com sua infinita compaixão, fui agraciada por sua força e luz, durante toda essa trajetória. Isso é cumprimento de suas promessas na minha vida. Obrigada, Senhor!

A meus Pais, Aderson e Maria Ubaldina, por tudo que me ensinaram, pelo amor, pelo apoio.

A meu esposo Fúlvio Aurélio, pelo companheirismo, sempre presente. Pelo abraço caloroso, nas horas difíceis. Você foi incentivador, nunca duvidando de minha capacidade, quando eu mesma não acreditava. Essa vitória é nossa! Amo você!

A minha querida orientadora, Profa Cátia Leal, por toda a prestatividade, pela compreensão, pelos esclarecimentos, pelo companheirismo, por acreditar que tudo daria certo! Obrigado por tudo, você me ensinou a ser um ser humano melhor... Não tenho palavras para expressar tamanha gratidão, admiração e carinho!

Aos professores da banca, Dr Paulo Roberto Veloso Ventura, Dr Luís César de Souza e Dra Luciene Lima de Assis Pires, pelas valorosas contribuições na etapa de qualificação e defesa. À Profa. Luciene

À Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, por oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade e diante disso, pela oportunidade de realizar este trabalho importante para minha vida pessoal e profissional. Agradeço também ao Núcleo de Estudos Sociedade, Educação e Cultura (NESEC), pela contribuição na construção do conhecimento.

Aos amigos da V Turma do Mestrado em Educação do PPGE/UFG, Regional Jataí, pelas amizades verdadeiras construídas. Náfren, Juliana's', Salustiano, Fátima, Sheule, Vânia, Veronete, Rômulo, vocês foram especiais! Não esquecerei vocês!

Em especial, a uma colega, que virou amiga, Jacqueline, companhia constante nas angústias e conquistas, nas leituras difíceis durante o trabalho árduo desta etapa de formação, das disciplinas às reuniões do grupo de estudo até a fase da dissertação. Compartilhamos além da mesma orientadora, o que havia de melhor em cada uma de nós - a amizade - e isto quero levar para toda a vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Jataí, em especial aos Docentes: Profa Dra Michele Silva Sacardo, Profa Dra Camila Alberto de Oliveira, Profa Dra Elizabeth Gottschalg Raimann, Profa Dra Renata Cristina Lopes Andrade, Profa Dra Laís Leni Oliveira Lima, Prof. Dr. Luís César de Souza por suas contribuições para a construção do conhecimento em Educação.

Aos colegas de trabalho, que sempre me incentivaram na busca de conhecimento.

Em especial a minha grande amiga Elildes (in memoriam) que partiu antes de comemorar minha conquista, mas me incentivou a continuar a lutar sempre pelo meu ideal. Sei que você esteve ao meu lado durante esta jornada!

“Os homens fazem a sua própria história
mas não a fazem como querem,
não a fazem sob circunstâncias de sua escolha
e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente,
legadas e transmitidas pelo passado.”
(KARLX MARX, 2003, p. 7)

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma investigação sobre as concepções pedagógicas da Educação e da Educação Física que fundamentam o documento que norteia as aulas de Educação Física no Ensino Médio em Goiás – o Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio do Estado de Goiás. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi analisar quais as Concepções de Educação e Educação Física inseridas no Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio do Estado de Goiás, evidenciando qual formação a Educação Física promove nesse nível de ensino. Os objetivos específicos foram: historicizar e compreender a constituição do Ensino Médio e da Educação Física em Goiás; compreender a construção do Currículo Referência de Educação Física, analisando as concepções de Educação e Educação Física que norteiam o documento. Para problematizar o objeto de estudo e chegar às questões de investigação, trabalhou-se com teóricos que discutem as concepções de Educação e Educação Física, entre eles: Saviani (2003, 2005, 2007, 2015) e o Coletivo de Autores (1992). A transformação proposta pelo Coletivo de Autores e Saviani, discutida neste trabalho, ajuda na compreensão da situação curricular atual no Ensino Médio do Estado de Goiás e inspira a busca por mecanismos que promovam o enfrentamento da lógica hegemônica, que é cada vez mais opressora e exploradora. Para a realização da pesquisa, optou-se pelo exercício de aproximação com o Materialismo Histórico Dialético evidenciando, principalmente, o par dialético aparência e essência, na análise do documento. Realizou-se inicialmente uma revisão bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da UFG e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Posteriormente, o documento – Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio – foi analisado pela técnica de Análise de Conteúdo, por meio de elementos destacados, como palavras chaves e conceitos que inferem a proximidade com as Concepções de Educação Física e Educação, logo com uma Concepção de formação. A pesquisa é caracterizada como documental e os resultados foram alcançados por meio de abordagens quantitativa e qualitativa. A pesquisa revela que o documento referência para a prática pedagógica das aulas de Educação Física no Ensino Médio nas escolas públicas do Estado de Goiás, possui uma miscelânea de concepções nele inserida, fundamentada pelo ideário neoliberal. Diante disso, a Educação Física no Ensino Médio, que deveria enfatizar a Cultura Corporal, formando pessoas capazes de dar significação ao mundo, contribuindo para modificar as formas de relações entre os homens e superar as ideologias dominantes desta sociedade capitalista, corrobora as ideologias dominantes.

Palavras-chave: Concepções. Educação Física. Currículo Referência.

ABSTRACT

This paper is a result of an investigation about the pedagogical conceptions of Education and Physical Education that substantiate the document which guides the classes of Physical Education in High School in Goiás – the Reference Curriculum of Physical Education in High School in the state of Goiás. In this context, the research overall aim was to analyse which conceptions of Education and Physical Education that were inserted in the Reference Curriculum of Physical Education in High School in the state of Goiás, in order to demonstrate which formation the Physical Education promotes at this teaching level. The specific aims were: to historicize and understand the constitution of High School and Physical Education in Goiás; to understand the Reference Curriculum of Physical Education construction, due to the analysis of the conceptions of Education and Physical Educations that guide the document. To problematize the object of study and reach the investigation questions, some theorists, who discuss the conceptions of Education and Physical Education, have been worked with: Saviani (2003, 2005, 2007, 2015) and the Coletivo de Autores (1992). The transformation proposed to the Coletivo de Autores and Saviani, which was discussed in this paper, helps to understand the current curricular situation of High School in the state of Goiás and inspires the search for mechanisms that promote the coping of hegemonic logic, which is more and more oppressive and exploratory. The approach exercise with the Dialectic Historic Materialism was chosen to the research accomplishment, mainly, the dialectic pair appearance and essence, in the document analysis. First, it was performed a literature review in Thesis and Dissertations Bank from UFG and in Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations. Later, the document – Reference Curriculum of Physical Education in High School – was analysed by the Content Analysis technique, through highlighted elements, such as keywords and concepts that infer the proximity with the Conceptions of Physical Education and Education, therefore a Conception of formation. The research is characterized as documentary and the results were achieved through quantitative and qualitative approaches. The research shows that the reference document to a pedagogical practice of Physical Education in High School in public schools in the state of Goiás, has a miscellany of concepts inserted in it, and it is substantiated by the neoliberal ideology. Faced with that, the Physical Education in High School should emphasize the Corporal Culture in order to train capable people to mean in the world, contribute to change the forms of relationships among people and overcome the dominant ideologies of this capitalist society, however, it corroborates the dominant ideologies.

Keywords: Conceptions. Physical Education. Reference Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conteúdos e temas a serem trabalhados em Educação Física segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM).....	58
Quadro 2: Conjunto de possibilidades a serem trabalhadas em Educação Física apresentadas pelos Referenciais Curriculares de Educação Física do Ensino Médio.....	62
Quadro 3: Relação das disciplinas que compõem cada área de conhecimento do Currículo Referência (CR).....	69
Quadro 4: Bimestralização dos eixos temáticos e temas	74
Quadro 5: Aproximações dos conteúdos às Concepções de Educação Física	81
Quadro 6: Conteúdos do Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio (CREFEM) que se inserem na Concepção Crítico Superadora.....	87
Quadro 7: Concepções vinculadas aos conteúdos das provas do ENEM de 1998 a 2014	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Referenciais Curriculares do Ensino Médio: travessia em construção	60
Figura 2: Teorias Pedagógicas da Educação Física	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de Conteúdos do CREFEM que se aproximam das concepções de Educação Física.....	88
Gráfico 2: Quantidade de questões de Educação Física contidas nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio	95
Gráfico 3: Quantidade de questões relacionadas aos conteúdos de Educação Física nas provas do ENEM, por Concepção da Educação Física.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGEL	Agência de Desporto e Lazer
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CR	Currículo Referência
CREFEM	Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio do Estado de Goiás
CRECE	Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCEM	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EMR	Ensino Médio Regular
ET	Ensino Técnico
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
FEE	Fundação Estadual de Esportes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
JEEGOs	Jogos Estudantis do Estado de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRAEC	Projetos de Atividades Educativas Complementares
PRODEC	Programa de Desporto Educacional Complementar
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEMI	Programa do Ensino Médio Inovador
PROFEN	Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno
ProREM	Programa de Ressignificação do Ensino Médio
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
RCEM	Cadernos de Reorientação Curricular: Referenciais Curriculares para o Ensino Médio - Educação Física
SEDUC/GO	Secretaria do Estado de Educação e Cultura de Goiás
SEDUCE	Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esporte
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SISTEMA	Sistema Federal de Educação Tecnológica
SUEM	Superintendência de Ensino Médio
SUPEF	Superintendência do Ensino Fundamental
SUPEP	Superintendência do Ensino Profissional
UNEDs	Unidades de Ensino Descentralizadas
UNESCO	Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL EM GOIÁS	16
1.1	Aspectos Históricos da Educação em Goiás	16
1.2	Aspectos Históricos do Ensino Médio em Goiás	29
1.3	Processo Histórico da Educação Física em Goiás	39
2	DOCUMENTOS NORTEADORES DO CREFEM	49
2.1	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)	51
2.2	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).....	52
2.3	Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)	56
2.4	Referenciais Curriculares para o Ensino Médio – Educação Física (RCEM)	59
3	CURRÍCULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS.....	68
3.1	Histórico do Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio do Estado de Goiás (CREFEM).....	69
3.2	Exposição e Análise do CREFEM	71
3.2.1	Expectativa de aprendizagem	75
3.2.2	Conteúdos	80
3.2.3	Metodologia das aulas	90
3.2.4	Avaliação	92
3.2.5	O papel da Educação Física na formação escolar no Ensino Médio.....	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	103
	ANEXO A - Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio	112

INTRODUÇÃO

“Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (ISTVÁN MÉSZÁROS, 2006, p. 27).

Considero que nada é mais bonito e inspirador do que as trajetórias vividas... Isso é o que nos difere uns dos outros. Etapas concluídas daquilo que propomos realizar: a busca pelo conhecimento!

Com muito orgulho, estudei em escola pública durante todo o percurso da Educação Básica. Sempre gostei muito de estudar, sempre me interessei pelos livros, pelos conhecimentos abordados pelos professores. Esse universo me deslumbra até os dias atuais. Foi na Educação Básica que me descobri professora, por meio dos seminários, eventos e lideranças em eventos, que a escola proporcionou. Então fiz o vestibular para Educação Física, com o intuito de formar-me professora!

Já no segundo ano da graduação, em 2001, consegui trabalhar como contrato na rede estadual de educação, nas escolas de ensino fundamental. Assim que terminei a faculdade, em 2003, não tive dúvida de que a docência faria parte da minha vida; fiz o concurso público para professores da rede estadual, sendo aprovada! Iniciava-se aí minha luta por um ensino de qualidade nas aulas de Educação Física nas escolas públicas estaduais.

Durante os anos de 2004 a 2017, acompanhei as construções e propostas curriculares, os encontros que a Subsecretaria de Educação de Rio Verde¹ fazia com os professores, junto a isso, acompanhei também a implementação do Currículo Referência. Esses encontros sempre me intrigavam, pois tratavam de imposições a respeito da disciplina, no que concerne a objetivos, conteúdos e metodologia, das quais vários colegas professores reclamavam.

Ao trabalhar, tanto na escola quanto na Subsecretaria Regional de Educação de Rio Verde, tive a possibilidade de refletir com um olhar além da docência, sobre minha postura como profissional. De acordo com Nunes (2001), os professores constroem saberes por meio da reflexão da própria prática. Nesse sentido, com a docência na instituição escolar, tive a

¹ Rio Verde é a cidade onde resido e trabalho. Localiza-se na microrregião Sudoeste do Estado de Goiás. Foi a partir do exercício da docência nessa cidade, que surgiu o interesse por esta pesquisa.

oportunidade de refletir sobre seu cotidiano, o que trouxe como fruto uma inquietação sobre a metodologia e os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física.

O interesse pela pesquisa é fruto de problematizações, reflexões e inquietações sobre as concepções pedagógicas apresentadas nos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação propostos no Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio (CREFEM), que é o documento norteador da disciplina em toda a rede estadual de Goiás, (im)posto pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE)².

Neste contexto, a pesquisa está delimitada pelo Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio da rede estadual de Goiás, no qual serão investigadas as concepções pedagógicas ali inseridas. A escolha pela análise das concepções se dá devido às reflexões realizadas durante a docência, sobre o tipo de formação no Ensino Médio: cidadãos críticos, emancipados com autonomia ou pessoas que reproduzem o sistema sócio metabólico do capital?

Existem debates e pesquisas referentes a outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; não há, porém, publicações específicas sobre o Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio do Estado de Goiás, o que torna este trabalho relevante no campo acadêmico.

Com essa intenção, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as concepções de Educação e Educação Física inseridas no Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio da rede estadual de Goiás (CREFEM), o documento norteador das aulas de Educação Física no Estado de Goiás.

Ao se investigar o CREFEM, teve-se como objetivos específicos: historicizar e compreender a constituição do Ensino Médio em Goiás e, conseqüentemente, a Educação Física no Ensino Médio em Goiás; compreender como o Currículo Referência foi construído e analisar as concepções de Educação e Educação Física presentes no CREFEM.

Essa premissa se coaduna com o problema desta pesquisa: quais as concepções de Educação e Educação Física abordadas no Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio da rede estadual de Goiás?

O referencial teórico desta investigação fundamentou-se em teorias críticas, com o respaldo das seguintes obras: Saviani (2003, 2005, 2007 e 2015) e Coletivo de Autores

² Essa Secretaria se localiza em Goiânia e era a responsável pela organização do sistema de ensino da rede estadual de Educação, pela ação cultural, o Esporte e Lazer no Estado de Goiás, atualmente existe a Secretaria de Esporte e Lazer separado da Secretaria de Educação.

(1992). A transformação proposta por Saviani (2005) e pelo Coletivo de Autores (1992), discutida neste trabalho, ajuda na compreensão da situação curricular no Ensino Médio e se inspira na busca por mecanismos que promovam o enfrentamento da lógica hegemônica, cada vez mais opressora e exploradora.

Neste estudo, no percurso de compreensão do objeto, mostrou-se necessária, primeiramente, uma revisão bibliográfica, que permitisse entender como foram constituídos em Goiás a Educação, bem como o Ensino Médio e a Educação Física. Posteriormente, foi realizada uma análise dos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCEM), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), os Referenciais Curriculares de Educação Física do Ensino Médio do Estado de Goiás e, com mais ênfase, por ser o objeto do estudo, o Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio do Estado de Goiás (CREFEM)³.

O CREFEM possui a seguinte estrutura: um folheto de dezenove páginas (Anexo A), com um texto inicial que aborda a finalidade do documento, como a Educação Física deve ser ministrada no Ensino Médio, a metodologia a ser aplicada, a sequência didática das aulas e uma brevíssima abordagem sobre a avaliação. Em seguida, exhibe as referências bibliográficas e um anexo que mostra a orientação bimestral. A orientação bimestral é separada para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e organizada por tópicos: expectativa de aprendizagem ou competências, eixos temáticos e temas e os conteúdos. Estes tópicos vão modificando a cada bimestre e ano do EM.

Aos poucos, foi possível concretizar o problema e os objetivos da pesquisa. Porque é somente a partir de um profundo questionamento do objeto que surgem as categorias de análise, apontando os dados, as técnicas de coleta e os percursos metodológicos que se fazem necessários para a compreensão concreta do objeto.

Então, a pesquisa parte da aparência e, logo que a análise do estudo prossegue, chega-se a novas abstrações e novos conceitos. Então, torna-se necessário retornar ao objeto,

³ Ao Currículo Referência foi fácil o acesso, pois ele estava disponível na página da SEDUCE, porém não se encontra nele a disciplina de Educação Física. Para se conseguir o Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio, foi necessária uma busca na Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte (CRECE). Cabe ainda relatar que, a CRECE de Rio Verde não tinha disponíveis os Referenciais Curriculares de Educação Física do Ensino Médio. Nesse momento viu-se a necessidade de deslocamento até a SEDUCE em Goiânia, local no qual foi repassada a informação de que não havia ninguém responsável pela Educação Física, quando foi pedido de localizá-lo na Agência de Desporto e Lazer (AGEL). Na AGEL, uma pessoa responsável pelos Jogos Estudantis, entregou o material sobre os Referenciais Curriculares, do Ensino Fundamental (1ª fase) até o Ensino Médio, mas não soube contribuir com informações sobre o Currículo Referência. A gestão da Educação Física Escolar pela Agel pode significar que, após anos de discussões sobre conteúdos e metodologias, ela está perdendo sua episteme e voltando a ser esportivizada.

observando suas múltiplas determinações e reconstruí-lo em sua totalidade, agora como um pensamento concreto, chegando-se à síntese e materializado na práxis.

Desse modo, este estudo aproximou-se do Materialismo Histórico Dialético, método que se apresenta em duas frentes: investigação e exposição.

De acordo com Netto (2011, p. 27), para Marx, “os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação”.

Corroborando isso, Ventura *et al* (2018) afirmam que,

O método de pesquisa remete explicitar a realidade, nos aproximando o mais possível do objeto investigado, pegando seu movimento pelas determinações ocultas no processo histórico. Esse movimento parte da verdade dada pela aparência e busca chegar à sua essência. O método de exposição, não pode simplesmente expor os objetos sem uma exaustiva análise, ele tem que apresentar o movimento que as antíteses (as determinações emergidas) remetem ao se contraporem à tese aparente (ponto de partida) (p. 6).

Diante disso, buscou-se uma apropriação desse Método, pela investigação, tentando mostrar o CREFEM na sua aparência, que denota apresentar uma Concepção Crítico Superadora, mas na exposição, após exaustiva análise, o que realmente está contido nesse documento é uma mistura de concepções predominantes da ideologia dominante da sociedade capitalista.

A ausência de pesquisas sobre o tema torna-o relevante. Para compreendê-lo em sua essência fez-se necessária uma pesquisa documental, pois, de acordo com Ventura *et al* (2018)⁴, esse tipo de pesquisa tem como característica a busca de informações em documentos que não receberam ainda um trato científico mais bem elaborado, sendo considerados por isso, fontes primárias.

A revisão bibliográfica, segundo Ventura *et al* (2018) é um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa que se preocupa com o tema e a relação do objeto com o problema de pesquisa. Portanto, a revisão bibliográfica foi realizada com base no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de livros específicos e trabalhos apresentados em periódicos sobre Educação.

⁴ VENTURA, Paulo Roberto Veloso *et al*. **Metodologia da Investigação Científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física**. 2018 (Em elaboração).

Utilizou-se, no documento CREFEM, objeto desta pesquisa, a técnica de Análise de Conteúdo, por meio de elementos destacados do documento como: expectativa de aprendizagem; conteúdos; metodologia sugerida para as aulas e a avaliação das aulas. Por meio desses elementos, foi possível inferir a proximidade com as características das Concepções de Educação Física e de Educação, logo com uma concepção de formação. A Análise de Conteúdo considera dos dados empíricos,

Suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO *apud* VENTURA, 2010, p. 26).

Quanto à análise de dados, esta é qualitativa, e em relação à qual, Gil (2002) afirma que, na pesquisa qualitativa a preocupação está em compreender, em interpretar, considerando o significado que os outros dão às suas práticas.

Levando isso em consideração, a análise de dados desta pesquisa foi qualitativa, desvelando o CREFEM, mostrando seus nexos constitutivos e as influências que norteiam o documento. Além da análise qualitativa, o estudo apresentou uma fase de análise quantitativa, que apresenta alguns dados referentes à quantidade de conteúdos do CREFEM e de questões do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) que se aproximam das Concepções de Educação Física.

Para a organização desta dissertação, com a intenção de estabelecer fundamentos para o debate proposto, foram escritos três capítulos.

No primeiro, apresentou-se a historicização da Educação em Goiás, a constituição do Ensino Médio, abordando, especificamente, a Educação Física em Goiás. Teve este capítulo o propósito de mostrar a constituição de todo o processo histórico da Educação formal em Goiás, desde a época da colonização até os dias atuais, bem como o Ensino Médio e a Educação Física foram inseridos nesse processo.

No segundo capítulo, analisaram-se os documentos norteadores da construção do Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio em Goiás. Os documentos foram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs) e os Cadernos de Reorientação Curricular: Referenciais Curriculares para o Ensino Médio - Educação Física (RCEM). Esses foram

analisados para se entender como influenciaram a elaboração do Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio.

No último capítulo, realizou-se a análise do documento Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio em Goiás, buscando-se compreender as Concepções de Educação e Educação Física inseridas nesse documento, que orientam as aulas de Educação Física, bem como o tipo de formação que o documento propõe na última etapa da Educação Básica.

Diante do exposto, no estudo do documento que norteia as aulas de Educação Física do Ensino Médio em toda a rede pública do Estado de Goiás, analisaram-se as Concepções Pedagógicas da Educação e Educação Física no Currículo atualmente em vigor em Goiás. A compreensão desses aspectos tende a alertar para a necessidade de se elaborar, de forma mais criteriosa e consciente, o documento que orienta as aulas de Educação Física no Ensino Médio, visando a uma formação humana e omnilateral.

1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FORMAL EM GOIÁS

Este capítulo aborda aspectos históricos da constituição da Educação formal em Goiás, desde o período da colonização até o ano de 2018. Apresenta a historicização da Educação, do Ensino Médio e da Educação Física no Estado de Goiás. Faz-se necessária a apresentação desses aspectos para que se possam compreender a Educação e a Educação Física em Goiás, para se entender, posteriormente, a constituição do Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio (CREFEM).

Para a construção desse capítulo foi realizado um estudo bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), leitura interpretativa de livros específicos e trabalhos apresentados em periódicos da área da Educação.

O primeiro tópico abordará os aspectos históricos da Educação formal em Goiás, perpassando a época da colonização, até o ano de 2018. O segundo tópico explicará os aspectos históricos do Ensino Médio em Goiás, desde quando essa etapa era concomitante ao ensino técnico; e o terceiro tópico explanará o processo histórico da Educação Física em Goiás, o qual guarda semelhança com o contexto nacional.

1.1 Aspectos Históricos da Educação em Goiás

Esse item aborda como a Educação Formal de um modo geral foi instituída em Goiás; a análise histórica vai desde a época da colonização do Brasil até o ano de 2018 com o intuito de tecer uma linha histórica para uma melhor compreensão da construção dessa Educação em Goiás.

Mendonça (2005) relata que, desde 1570, época em que o rei de Portugal proibiu a caça e o aprisionamento de índios nas proximidades das cidades do litoral brasileiro, os paulistas, desbravadores por suas “entradas e bandeiras”, decidiram buscá-los nos sertões, onde não havia fiscalização. “Partiram para os longínquos sertões do norte do País, principalmente nos estados do Amazonas e Pará e na confluência dos rios Tocantins e Araguaia, em terras que eram goianas e que atualmente, pertencem ao estado do Tocantins” (FERREIRA, 1990, p. 31).

As terras goianas foram descobertas logo no primeiro século de colonização brasileira. Palacin (1976) sugere que, nessa época, as descidas (do litoral para o interior) eram

expedições fluviais religiosas jesuíticas, que se embrenhavam para o interior por meio dos rios, com objetivos missionários.

Os bandeirantes e os jesuítas objetivaram a exploração e colonização, sem a intenção de fixar-se em terras goianas e de criar povoações. Por esse motivo, em meados do século XVIII, atribuiu-se a Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, o título de descobridor de Goiás; muito embora não tenha sido ele o primeiro a chegar a Goiás, foi o que aqui se fixou e estabeleceu residência com a família em terras goianas (MENDONÇA, 2005).

Até 1750, os jesuítas eram portadores de grande prestígio e influência em todos os domínios da Corte Portuguesa. D. João V, no final do seu reinado, concedeu à Ordem dos Oratorianos a incumbência de ensinar. Isto significou que, a Coroa Portuguesa pretendia interromper o monopólio do trabalho jesuítico no ensino (CASSIMIRO, 1974).

Durante a colonização do Brasil, a Companhia de Jesus⁵ era a responsável pela educação. Essa Companhia atuou de 1549 até 1759, ano em que foi expulsa do Brasil e de Portugal pelo Marquês de Pombal (MENDONÇA, 2005).

O Marquês de Pombal, tendo já conseguido o aniquilamento da nobreza, incluiu em seus planos a destruição da Companhia de Jesus. Não se conhecem os verdadeiros motivos que levaram o grande ministro a odiar os jesuítas. Talvez tenha sido motivado por uma antipatia gratuita, talvez pensasse que a influência dos jesuítas na Corte, através da qual estes sempre faziam os Reis decidir a favor (BRETAS, 1991, p. 25).

A Capitania⁶ de Goiás era lembrada por seu ouro e diamante, que abasteciam os cofres portugueses. Com a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil foram fechadas quase todas as escolas, exceto algumas mantidas por particulares e religiosas. Com a expulsão dos jesuítas, o Marques de Pombal⁷ criou as Escolas Régias. Essas escolas teriam como professores pessoas leigas, que ensinavam o que tinham aprendido com seus mestres e formavam os estudantes para atenderem aos interesses e objetivos do Estado Português e não às necessidades da Igreja (MENDONÇA, 2005).

⁵ Essa Companhia era composta pelos jesuítas que atuavam como administradores espirituais das aldeias e ensinavam a Língua Portuguesa e o Catecismo aos indígenas. O ensino da Língua Portuguesa se dava pela prática, na conversação e usava orações para torná-los cristãos dóceis (HERNANDEZ, 2010). Para saber mais sobre a Companhia de Jesus, ler: A Companhia de Jesus no século XVI e o Brasil, sob autoria de Paulo Romualdo Hernandes.

⁶ As capitanias hereditárias eram uma forma de administração do território colonial português na América. Basicamente eram formadas por faixas de terra que partiam do litoral para o interior, comandadas por donatários e cuja posse era transmitida de forma hereditária (CINTRA, 2013).

⁷ D. José I, após assumir o trono, escolheu para Primeiro Ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, mais tarde, chamado Marques de Pombal. Por não possuir origem nobre, scandalizou a nobreza. Tinha como objetivo promover profundas reformas em todas as instituições portuguesas a fim de transformar Portugal em uma nação desenvolvida (MENDONÇA, 2005).

A criação da primeira escola Régia no Estado de Goiás data de 1787, na cidade de Meia Ponte (Pirenópolis); a segunda escola data de 1788 em Santa Luzia (Luziânia). As disciplinas ensinadas obedeciam a Reforma Pombalina: Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica e Filosofia, com exceção do Grego, ministrado somente nas capitanias mais desenvolvidas (BRETAS citado por MENDONÇA, 2005).

Durante esse período, foram-se estabelecendo os primeiros esboços de uma escola pública, que se iniciou com a fundação das escolas régias, que consistiam em instituições isoladas e dispunham de um único professor, que ministrava as aulas em sua residência para pequenos grupos de alunos.

Para Mendonça (2005), a Escola Régia não foi eficiente porque Pombal não conhecia suficientemente os métodos e teorias, para que resultassem em um ensino de qualidade. Essas escolas deveriam ser mantidas pelos cofres reais, mas não recebiam a devida atenção. Além disso, os mestres régios recebiam seus salários sempre atrasados, o que os transformava em figuras desamparadas. A autora relata que a posição geográfica do território goiano dificultava a comunicação com as outras capitanias mais desenvolvidas, o que fez com que não houvesse facilidades na influência das aulas régias.

Para Brzezinski (citada por MENDONÇA, 2005, p. 99) a economia com base na mineração provocou a inexistência de uma sociedade coesa e estruturada e, portanto, que não exigia escolas:

O caráter efêmero e itinerante da economia mineira não exigia uma sociedade coesa e estruturada capaz de solicitar, dentre outras instituições, a Escola. O sucesso das minas não serviu como meio de fixação da população; ao contrário. As povoações [...] não tinham nenhum caráter permanente.

Brzezinski (2006) explica que, em consequência de um quadro sócio político e econômico de extrema pobreza, não se implantou em Goiás, no século XVIII, qualquer sistema de ensino. Somente no século XIX o ensino teve lugar, porém de forma embrionária.

A partir de 1822, o contexto da Independência do Brasil, que caracterizou o Primeiro Império, foi marcado pela disputa e centralização de poder, com forte influência da ideologia liberal europeia. Os ideais liberais foram incorporados pela classe burguesa, que se posicionou como classe revolucionária que defendia a igualdade de direitos.

Em meio a esses ideais liberais, a burguesia dominante se posicionou na defesa da escolarização para todos. O objetivo era formar cidadãos com condições de participar do processo político de forma a fortalecer e consolidar a democracia burguesa. Neste contexto, a escola tornou-se o

instrumento indispensável para o estabelecimento da burguesia como classe dominante. A defesa da escolarização pelos liberais provocou a expansão da escola elementar que, legalmente, deveria ser obrigatória e gratuita (MENDONÇA, 2005, p. 111).

Concomitantemente a esta preocupação, surgiu a necessidade da formação de professores primários. Para isso, foi aprovada a Lei de 15 de outubro de 1827 que determinava a criação de “escolas de primeiras letras” nas vilas. Para estas escolas ficou estabelecido que o método seria o ensino mútuo ou método de Lancaster⁸ e também sugeria a criação de escolas para meninas nas cidades mais populosas (MENDONÇA, 2005).

A mesma autora relata que, em 1835, o primeiro presidente goiano da província - José Rodrigues Jardim - criou uma lei específica para regulamentar o ensino primário na condição de público ou particular. Ficava, dessa forma, reforçada a posição pela qual o governo central se responsabilizaria pela educação das elites e as províncias cuidariam da instrução popular. Em Goiás, nessa época, o ensino secundário e superior não existiam.

A lei nº 13 de 1835, estabelecia que a instrução primária constaria de dois graus: no primeiro ensinar-se-ia a ler, escrever, a prática das quatro operações e a doutrina cristã; e, no segundo, a ler, escrever, aritmética até as proporções, a gramática da língua nacional e as noções gerais dos deveres morais e religiosos (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 12).

Inúmeros foram os obstáculos para que se efetivasse a instrução pública em Goiás. Dentre eles, destacaram-se a distância entre as escolas, a escassez das rendas públicas, a pobreza de grande parte das famílias que não conseguiam sustentar seus filhos fora de casa para que se dedicassem aos estudos e o desleixo de muitos pais que não percebiam a necessidade da instrução (MENDONÇA, 2005).

Mendonça (2005, p. 106) relata que “a Escola Pública Secundária só foi aparecer em Goiás em 1847, através da criação do Liceu de Goiás [...]. A escola e o ensino em Goiás persistiam, mas não progrediam”. Em 1858, foi criada a Escola Normal na Capital da Província para preparar e habilitar os professores.

Araújo (2009) menciona que nas primeiras décadas do século XX, o sistema educacional de Goiás era bastante incipiente; havia obrigatoriedade de escolarização para as crianças com idades de 7 a 14 anos que deveriam frequentar escolas públicas ou particulares, ou ainda, serem instruídas em casa por suas famílias.

⁸ Também chamado de ensino monitorial, tinha o objetivo de ensinar o maior número de alunos com poucos recursos e em pouco tempo. Baseava-se na repetição e memorização (MENDONÇA, 2005).

De acordo com Silva (citado por ARAÚJO, 2009), o provimento do ensino em família, figura na história da educação em Goiás como modalidade de instrução elementar, que prevaleceu nas duas primeiras décadas do século XX. A autora registra que havia o ensino nas áreas rurais em Goiás, nas quais o professor, designado como mestre-escola, recebia uma mensalidade referente ao ensino ministrado a cada aluno.

Nada parecia favorecer ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino vigente, nem mesmo as sucessivas reformas que amiúde ocorriam. Inúmeras foram as administrações que se empenharam em elaborar um regulamento da instrução ou modificar o existente. Medidas louváveis houve, como a criação do Lyceu, do Seminário Episcopal e a abertura de uma Escola Normal. Foram empreendimentos pioneiros de especial significado, lançando sementes das quais germinariam muitos dos benefícios futuros. Na realidade, porém, o ensino somente sofreria um impulso considerável após as duas primeiras décadas do século XX, quando a melhoria das vias de comunicação permitiria que, paulatinamente, se aproximasse Goiás do resto do País (ARAÚJO, 2009, p. 8).

A mesma autora relata que houve mudanças ao longo da primeira metade do século XX no Estado de Goiás, como

A substituição de uma economia mineradora por uma de base agropastoril, implantação da estrada de ferro, a transferência da capital da Cidade de Goiás para Goiânia, a Marcha para Oeste e o incentivo governamental à ocupação das terras do Centro-Oeste; essas mudanças contribuíram para uma transformação no que tange às políticas voltadas à instrução pública no Estado de Goiás (ARAÚJO, 2009, p. 7).

Estradas de ferro e rodagem, representando progresso e desenvolvimento, interligaram sul e sudeste goianos, modificando as condições e relações de trabalho. As forças produtivas progrediram e intensificaram as relações capitalistas no estado. Junto com o progresso econômico ocorreu a intensificação do fluxo migratório e o aumento da população. “Estas transformações e o crescimento do aparelho burocrático do Estado fizeram aumentar a procura pela educação escolar” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 58-59).

No cenário brasileiro, movimentavam-se discussões e reformas no setor da educação. Em Goiás, teve início na segunda década do século XX o pensamento escolanovista, sob influência do Estado de São Paulo. A tendência escolanovista praticada por São Paulo estabeleceu os parâmetros educacionais para Goiás (CANEZIN; LOUREIRO, 1994). “Concebendo a educação como um instrumento de equalização da sociedade, os escolanovistas organizaram uma teoria pedagógica com a pretensão de dar novo tratamento à questão das diferenças individuais e ao desajustamento do indivíduo na sociedade” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 53).

Segundo Mendonça (2005, p. 115), “através de atos legais, como a Lei nº 527/1916, Goiás viu-se inserido nos princípios do escolanovismo⁹, o qual estabelecia nova concepção de aluno, professor e currículo em detrimento da concepção tradicional.”

Em Goiás, que prevaleciam as influências de toda ordem vindas de São Paulo, deu-se também, o pacto eleitoral que propunha o uso de aparelhos repressivos e ideológicos do Estado para que os grupos hegemônicos se mantivessem no poder, o que ocorreu até 1930. A escola, enquanto um dos aparelhos ideológicos do Estado¹⁰, foi chamada para realizar sua função específica: manter e melhorar a sociedade (MENDONÇA, 2005, p. 115).

Para Mendonça (2005), ocorreu uma crise com a transição política, econômica e social das oligarquias que se revezavam no poder. O grupo oligárquico que dominou a Velha República rompeu com a política “café com leite” no início de 1930. A crise do café promoveu, como consequência, o êxodo rural, intensificando o crescimento populacional das cidades. Estas passavam pelo processo de industrialização e enfrentaram a urbanização com uma crescente massa de desempregados de origem rural e imigrantes.

Então, a partir de 1930, houve em Goiás, de acordo com Canezin e Loureiro (1994), aumento significativo das vagas nas escolas primárias e secundárias. “Quanto ao ensino secundário, a expansão se deu fundamentalmente na iniciativa particular, graças ao aumento do número de escolas nas principais cidades do Estado. Em termos de ensino público, a educação se deu tanto no Liceu como na Escola Normal” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 59).

Além disso, Peixoto (citado por MENDONÇA, 2005) relata que as mudanças realizadas entre 1932 e 1935 tiveram como objetivo ampliar a presença do Estado na escola como forma de garantir uma abordagem científica no tratamento das questões educacionais.

Com a implantação do Estado Novo, o autoritarismo recrudescceu em defesa de uma política repressora para a “defesa da pátria contra os comunistas” alinhada aos interesses dos governos centralizadores nos diferentes movimentos da história. Em nome da competência, o Estado Novo,

⁹ Essa concepção se fundamenta numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Do ponto de vista pedagógico, o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. (SAVIANI, 2005, p.33-34).

¹⁰ O Estado é uma máquina de repressão que permite às classes dominantes assegurarem sua dominação sobre a classe trabalhadora. A Igreja era um forte aparelho ideológico do Estado, até que surgiu a escola. É notável a ideologia imposta para conservação do modo de produção vigente, como indica o final da citação, a função da escola: “manter e melhorar a sociedade”.

garantido pelo autoritarismo constitucional, enfatizou a socialização do aluno e transformou a escola num laboratório de aplicação de seus propósitos. Esta foi transformada numa instituição destinada a cooperar nas soluções das questões sociais e na difusão de valores cívicos. Ou seja, a escola deveria se portar como exemplo de instituição a serviço dos interesses oficiais e por isso sua organização e processo de trabalho deveriam estar subordinados aos órgãos de administração do governo (MENDONÇA, 2005, p. 119).

Com o processo de industrialização, houve a corrida para a busca de empregos nas fábricas e indústrias; com isso, a exigência da qualidade da mão de obra, que deveria passar pela alfabetização e/ou escolarização. Então, ocorreu o aumento da procura pela escola primária para preparar a mão de obra.

Convém ressaltar que, em Goiás, “a transição oligárquica e o processo ditatorial de Vargas encontrou em Pedro Ludovico Teixeira a personificação de todos os ideais e interesses da centralização do poder federal” (*idem*, p. 120). Quanto à educação,

A política educacional da União foi rigorosamente seguida, porém a educação não permaneceu como meta prioritária de Pedro Ludovico. Comparando-se o período de 1930-33 com o início do Estado Novo, observou-se uma retração do setor educacional, porque o interventor concentrou todos os esforços na construção da nova Capital, deixando os demais aspectos administrativos quase que no esquecimento (BRZENZINSKI, 2006, p. 6).

“Um dos aspectos da política educacional de Pedro Ludovico foi a expansão das Escolas Normais via estímulo à privatização. Na concepção do governo, era necessário promover o aparecimento de novas Escolas Normais sem onerar os cofres públicos” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 76).

Na década de 1940, “no cenário político e social que caracterizou o país, Goiás não estava apto a introduzir a reforma escolar proposta pelo ideário escolanovista por falta de maturidade intelectual: era um projeto a ser concretizado” (MENDONÇA, 2005, p. 122).

Esta postura em relação à escola dava-se devido

À crença do governo de que ela deveria ser centro irradiador e construtor de professores em Goiás de forma a atender à “ideologia de segurança nacional, do patriotismo e do autoritarismo” que compunham as diretrizes nacionais da educação que ainda prevaleciam. Assim, todos os apelos eram para que a área educacional contribuísse para a consecução do plano de reorganização dos serviços públicos do Estado (MENDONÇA, 2005, p. 123).

Segundo Canezin e Loureiro (1994), unidos por identidades históricas, Getúlio Vargas e Pedro Ludovico passaram a defender a ruralização do ensino como forma de conter o êxodo rural e transformar os homens em unidades produtivas para romper com o atraso tecnológico na produção agrícola. Goiás deveria ser, por excelência, o *lócus* da implantação do ensino rural.

É preciso ressaltar que, na década de 1940, com o batismo cultural de Goiânia (1942), enquanto capital do Estado, somada à campanha Marcha para o Oeste, a política de ocupação, imigração e o desbravamento das terras goianas, assim como a expansão das vias de comunicação, contribuíram para aumentar o contingente populacional e o fluxo de imigração no Estado (MENDONÇA, 2005). A autora discorre que, para contribuir com essa situação, ocorreram outras realizações na década de 1950, como o início da construção de Brasília e da rodovia

Belém-Brasília.

O processo de urbanização provocou a expansão do acesso à escola, fazendo crescer o número de matrículas e dando impulso aos cursos ginasial e secundário. A Escola Normal, não sofreu alteração, continuando em acomodações provisórias e com número reduzido de alunos (MENDONÇA, 2005).

Canezin e Loureiro (1994) ressaltam que, em 1951, o governo tentou resolver o problema da baixa procura pelo curso Normal oferecendo bolsas, fez convênios com escolas particulares para a manutenção do curso de Formação de Professores, amparado pelo Estado.

Para Mendonça (2005), toda a preocupação com a educação e com a política de formação de professores esteve vinculada ao ideário desenvolvimentista e tecnicista que norteou os passos dos governos a partir de Juscelino Kubitschek:

Por esta época, a ideia de planejamento econômico crescia rapidamente, articulada à euforia desenvolvimentista. Cada vez mais afirmava-se a ideia de estreita ligação entre educação e desenvolvimento. [...] Isto levou a que se integrasse o planejamento da educação com o planejamento econômico e social global (MENDONÇA, 2005, p. 125).

Diante disso, o projeto de internacionalização da economia que caracterizava o período oferecia a lógica do tecnicismo para o ensino. Canezin e Loureiro (1994, p. 108) ressaltam que “nessa lógica delineava-se a formulação de uma pedagogia tecnicista que enfatizava a metodologia, as técnicas de ensino, o aperfeiçoamento técnico do docente como expressão da modernização, em coerência com o desenvolvimentismo”.

A década de 1960, para Canezin e Loureiro (1994), foi palco para o auge e o declínio do populismo como base política no Brasil. Mauro Borges elegeu-se governador de Goiás e tinha como alvo estender a capacidade de atuação do Estado a todos os setores: agricultura, saúde, educação.

No que se refere à execução do plano no setor educacional, podem-se identificar duas vertentes. Uma primeira, no âmbito da educação popular, onde ocorreram tentativas de desenvolver experiências com educação de adultos, dividindo-se o espaço de atuação com a Igreja Católica. Outra vertente procurava racionalizar o funcionamento da Secretaria de Educação e Cultura, principalmente no aspecto da formação e recrutamento de professores (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 115).

Segundo Mendonça (2005), todo o sistema educacional do país teve, a partir de 1961, regulação pela Lei nº 4024/61, a qual orientava para a descentralização nacional da educação.

O golpe de 1964 ocorreu no momento em que a burguesia e a classe trabalhadora acirraram a luta em defesa de seus interesses. A condição de classes antagônicas acentuou a diversidade de objetivos e estimulou a sociedade a se posicionar segundo a identidade dos seus interesses (MENDONÇA, 2005).

Canezin e Loureiro (1994) relatam que, nesse contexto, o golpe de 1964 representou uma ruptura na história política brasileira, na medida em que a experiência democrática populista chegou ao fim e se inaugurou outro regime, militar e autoritário.

No quadro da política dos governos militares que se iniciou em 1964, a questão escolar foi apontada como uma das grandes preocupações e entendida como um instrumento de intervenção privilegiado tanto na esfera da produção como na esfera ideológica. Sob os princípios da segurança e do desenvolvimento nacional, a ideologia da Escola Superior de Guerra passou a interferir de forma decisiva na reestruturação do sistema educacional (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 129).

O sistema educacional tornou-se vulnerável aos caprichos do regime militar e nos próximos anos foi alvo de reformas para sua adequação, de forma a servir aos interesses técnico-burocráticos que marcaram os tempos do militarismo.

No período de 1971 a 1975, Goiás foi governado por Leonino Caiado. No que diz respeito ao ensino, estava sob a regulação da Lei nº 5692/71, que estabelecia a profissionalização do 2º Grau. Diante disso, o Curso Normal sofreu uma descaracterização e desprestígio, pois a proposta governamental de maximizar rendimentos através de mínimos custos de forma a promover maior produtividade, implicou na transformação das escolas secundárias em centros de formação da mão de obra. Dessa forma, assumiu um caráter mais

pragmático que orientou para o aligeiramento da formação, atendendo desta forma a exigência do mercado de trabalho (MENDONÇA, 2005, p. 130).

De acordo com Ghiraldelli (2000), no início da década de 1980, o regime militar passou por um período de esfacelamento, entrando numa linha de processo de democratização. A sociedade civil, como os estudantes, mostrava-se contra a repressão, dando início à recuperação do espaço perdido.

Segundo Ferreira (2013), com o fim da ditadura militar, um dos aspectos repensados foi a educação. Pensando nela, os participantes da 4ª Conferência Brasileira de Educação, realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em Goiânia, em 1986, propôs, ao final do evento, uma lista que incluía a efetivação do direito de todos os cidadãos ao ensino e o dever do Estado em garanti-lo.

Em 1990, ocorreu na Tailândia, a Conferência de Jomtien, com o título “Educação para Todos”. Participaram do evento governos, agências internacionais, organismos não governamentais, os quais assinaram uma declaração comprometendo-se assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Dentre esses, também o Brasil foi signatário desse acordo (FREITAS; PANTALEÃO, 2005).

O fato é que, a partir desse acordo, a qualidade da Educação no Brasil passou a ser “avaliada” por índices, por meio de avaliações (im)postas pelo governo, para verificar a quantidade de alunos que conseguem assimilar os conteúdos básicos. Uma abordagem que retoma a história, quando os filhos dos trabalhadores, da classe proletária aprendiam somente conteúdos básicos, necessários à mão de obra barata enquanto os filhos da classe alta aprendiam o conhecimento científico. Isso é observado na não obrigatoriedade das escolas particulares de participarem dessas avaliações, enquanto para as escolas públicas, elas são obrigatórias.

Em 1996, criou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9394/1996 - que definiu novos paradigmas para a Educação Básica e para o Ensino Médio, competências e habilidades que proporcionem meios de utilizar conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos (BRASIL, 1996).

Segundo a LDB 9394/1996, a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural, além de ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Percebe-se aí um contexto de influências

oriundas da Comissão Internacional da Educação, liderada pelo Banco Mundial¹¹ que controla os investimentos para o setor educativo do país.

Com base nesses acontecimentos, a década de 1990 se constituiu como um marco para as políticas educacionais brasileiras, promovendo mudanças significativas nos rumos do debate escolar, tanto no âmbito federal, estadual, quanto municipal, e estão em desenvolvimento até a atualidade.

Em Goiás não foi diferente, começaram a implementar uma gama de projetos na tentativa de melhorar¹² os índices da Educação Básica.

Em 1999, a SEDUC criou o Projeto Escola Jovem, com o objetivo de expandir e melhorar o Ensino Médio; o Projeto Multicurso de Matemática, como intuito de estimular a formação continuada dos professores de matemática, o livro didático do aluno e o Proformação, que propiciou meios para que os professores se capacitassem à distância (FREITAS; PANTALEÃO, 2005).

Em 2000, no governo Marconi Perillo, instituiu-se o Programa Licenciatura Parcelada, que desenvolvia a formação dos professores já em atividade; o Programa de Gestão Democrática, que organizava eleições para diretores, conselhos escolares e grêmios estudantis; o Programa Municipalização Solidária, que estabelecia para o município a responsabilidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental; o Programa Acelera Goiás, com o objetivo de corrigir o fluxo idade/série, no Ensino Fundamental e o Programa Integração AABB Comunidade, que desenvolvia atividades esportivas, culturais, reforço escolar e hábitos de saúde no turno em que o aluno não estava na escola (*Idem*).

O Programa Escola Aberta foi iniciado em 2004, com o intuito de incentivar a abertura, nos finais de semana, das escolas públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social, desenvolvendo atividades de arte, lazer, cultura, esporte, ensino complementar e formação inicial para o trabalho. As atividades propostas foram realizadas por pessoas e instituições que atuam de forma voluntária (BRASIL, 2004).

Segundo Freitas e Pantaleão (2005), no ano de 2005, foi criado o Programa de Formação Continuada, com desígnio de propiciar esse tipo de formação, visando à ação cooperativa em torno da aprendizagem, da produção coletiva de conhecimentos e da resolução de problemas.

¹¹ Para maior compreensão, ler: Quem manda na Educação do país? de autoria de João A. Monlevade e Maria Abádia da Silva (2000).

¹² Melhorar no sentido de aumentar os índices de aprovação, diminuir a evasão, aumentar a nota das avaliações para fornecer uma boa estatística que deslumbrasse os olhos dos “patrocinadores” (BIRD, Banco Mundial, entre outros) da educação formal no Brasil.

Em 2006, foi criado o Movimento Todos pela Educação (BRASIL, 2007), com o intuito de contribuir para a efetivação, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade.

Em 2009, foi instituído o Programa do Ensino Médio Inovador (PROEMI), com objetivo de reformular o currículo das escolas de Ensino Médio, de modo a contribuir para disseminar a cultura, considerando os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida (BRASIL, 2009).

Em 2007, foi implementado o Programa de Ressignificação do Ensino Médio, com o objetivo de elaborar um novo currículo para o Ensino Médio que atendesse à semestralidade da proposta. Esse Programa teve a finalidade de reorientar as práticas de ensinar e de aprender, de conduzir a instituição, o conhecimento e as regras de convivência entre os sujeitos, compreendendo que o espaço escolar se constitui por meio da aprendizagem cultural, cognitiva, socioambiental, emocional e afetiva (MOREIRA, 2009).

Em 2011, no mandato do governador Marconi Perillo, foram elaboradas as diretrizes de reforma educacional do Estado, chamadas de Pacto pela Educação. Essa reforma foi realizada com objetivo de mudar o ensino e o aprendizado nas escolas, para melhorar os índices, principalmente do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Com isso, foram traçados cinco pilares norteadores: valorizar e fortalecer o profissional da educação; adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; reduzir significativamente a desigualdade educacional; estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito e realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (PIRES, 2015).

O Programa Novo Futuro, implementado em 2013, teve como objetivo ampliar o tempo escolar com qualidade para atender estudantes do Ensino Médio na perspectiva da formação de um cidadão livre, solidário e com orientação profissional (BRASIL, 2007).

Em 2014, foi implementada a Escola de Tempo Integral, que estimula a excelência acadêmica e a formação global do estudante e norteia a proposta que visa essencialmente formar um ser pleno, através da permanência do aluno na escola, em horário comercial.

Czernisz e Pio (2017) comentam os percalços da Educação Integral, como a ausência de espaço físico, de profissionais para permanecer durante todo o período na escola e a falta de um projeto pedagógico e um currículo para uma formação humana. Esse projeto é desprovido das condições necessárias para seu êxito, pois tais elementos são imprescindíveis para a realização de uma educação emancipadora e de qualidade.

A proposta da Educação do Campo, instituída em 2015, teve como objetivo articular os aspectos pedagógicos e operacionais que propiciassem às populações do campo, indígenas, quilombolas, ciganas e de assentamento do nível médio de ensino arranjos curriculares que promovessem a preservação de sua identidade e (re)construção de sua memória em consonância com as diretrizes nacionais para o Ensino Médio e as diretrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Mas, de acordo com Molina (2015), a situação socioeconômica em que se encontram os educandos presentes no sistema público, especialmente no campo, não pode ser ignorada na construção de políticas que busquem a promoção da igualdade. Se a intencionalidade é realmente melhorar o sistema escolar, não há possibilidade de se ignorarem essas questões. Não é possível considerarem-se irrelevantes as condições socioeconômicas que permeiam os processos de aprendizagem dos sujeitos do campo, quer sejam elas referentes ao nível de renda auferida pelo núcleo familiar ou ao universo cultural em que esse núcleo se insere. A mesma autora enfatiza que

A ignorância destes fatores, fundamentais para uma compreensão devida dos resultados da aprendizagem, serão desconsiderados, ignorados, avaliados apenas como: estas escolas não cumpriram as metas definidas e portanto devem ser fechadas. Ao contrário disto, as políticas públicas contribuirão para acelerar a extinção e o fechamento das escolas do campo, sob o argumento de sua “incapacidade” de atingir as metas estipuladas, sem nenhuma análise das condições para o cumprimento de tais metas. Estas contradições reforçam o desafio das lutas de origem da Educação do Campo não só para transformação das condições do direito à educação, mas para a superação do que produz estas desigualdades educacionais: a lógica fundante da sociedade capitalista. (MOLINA, 2015, p. 385).

Em 2017, foi criado o PROFEN - Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno - com a finalidade de melhorar os índices de aprendizagem e fluxo no turno noturno, ampliando as oportunidades para os jovens/adultos e combatendo a evasão escolar.

Todos esses programas/projetos são uma tentativa de “reforma” na educação pública com vistas a sua adesão ao modo de produção capitalista. Ao analisar as ações aí inseridas, é perceptível que a formação dos professores está vinculada às necessidades das forças produtivas, com ênfase na eficiência, racionalidade técnica e na ação prática, que são transmitidas desde o processo de formação na graduação, geralmente aligeirado, formando professores pragmáticos com uma concepção já alienada; uma formação de mão de obra não para a emancipação; a preocupação com índices, nas avaliações padronizadas dos alunos, com evasão e reprovação, devida à existência de uma preocupação dos “patrocinadores da

educação”; os prêmios/bônus oferecidos aos alunos, professores e escolas, quando esses são obedientes ao sistema, tornando-se destaque, um exemplo em que os outros possam espelhar-se, reproduzindo esse modo de produção, na tentativa de alcançar os prêmios oferecidos.

Percebe-se que a educação, que poderia ser um ponto de partida para a mudança da ordem vigente, é utilizada pelo sistema como meio para manipular e manter o poder do capital.

Corroborando essas considerações, Mézaros (2006, p.15) afirma que

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

Dessa forma, é possível identificar a pertinência da elaboração de tantos programas e projetos, pois todos eles têm a mesma intenção, de reproduzir o metabolismo do capital, fazendo com que as pessoas constituídas por essa sociedade não reflitam e não interfiram em sua constituição.

Apresentados os aspectos históricos da Educação formal, segue-se um exercício de compreensão da constituição do Ensino Médio em Goiás e da Educação Física em Goiás. Essa compreensão se faz necessária para identificar o alinhamento do sistema educacional goiano com o modo de produção vigente e com as relações sociais daí originadas, bem como uma identificação da influência disso na formação e educação, nas instituições públicas de ensino.

1.2 Aspectos Históricos do Ensino Médio em Goiás

Propõe-se compreender, como o Ensino Médio foi constituído em Goiás, abordando-se, além do Ensino Médio (EM), outras características dessa etapa de formação, como a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Será apresentada a constituição dessa etapa de formação, com ênfase no Ensino Médio Regular, tendo em vista que é em relação a ele que o objeto desta pesquisa (CREFEM) se desenvolve. Para isso, discorre-se sobre como esses aspectos se apresentaram em nível nacional e estadual.

Segundo Azevedo (2001), a partir da década de 1930, emerge a incipiente economia brasileira, quando se inicia um lento processo de industrialização. Mesmo com a base econômica assentada no setor agrícola, nesse período assiste-se ao nascimento de novas

atividades econômicas ligadas ao setor da indústria. A partir da Constituição de 1937, criaram-se duas Leis: a Orgânica do Ensino Industrial e a Orgânica do Ensino Agrícola, além da criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC).

Somente a partir de 1942 foram baixadas, por Decreto Lei, as conhecidas “Leis Orgânicas” da educação nacional e em 1946 foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Agrícola. A determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado a ser cumprido com a colaboração das empresas, possibilitou a definição de um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino Profissional, e propiciou ainda a criação de entidades especializadas, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artificies, em escolas técnicas. Assim, no Governo de Getúlio Vargas foi criado um Decreto Lei da Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Com isto, consolidou-se a educação profissional no Brasil, ainda conceituada na época como uma educação de segunda categoria. No entanto, no conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de formar as elites condutoras do país e o objetivo da educação profissional era o de oferecer formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitavam ingressar precocemente no mundo do trabalho. A justaposição dos dois ramos de ensino (secundário e profissional), a partir da década de trinta, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública foi apenas formal, não ensejando, ainda, a necessária e desejável circulação de estudos de um para o outro lado. O objetivo do primeiro era propriamente educacional e o do segundo meramente assistencial, embora nesse patamar a educação profissional começasse a ganhar destaque em virtude da preparação dos trabalhadores para ocupar novos postos de trabalho que estavam sendo criados com os crescentes processos de industrialização e de urbanização (SILVA, 2000, p. 23).

Tobias (1986) corrobora a ideia de que o Ensino Médio se estruturou, passando por mudanças mais significativas, como a Reforma Capanema/Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), a qual atribuiu ao ensino secundário a finalidade da formação da personalidade do adolescente.

A Reforma Capanema institucionaliza, então, duas estruturas paralelas para o ensino secundário: o ensino secundário propedêutico e o ensino profissional, destinado aos menos favorecidos, por sua vez, complementado pelo sistema de aprendizagem das indústrias. Nesse sentido, verifica-se claramente a complexidade da histórica dualidade escolar do país, uma vez que adota dupla estratégia para a preparação da força de trabalho: os sistemas públicos de ensino sob o controle do Ministério da Educação e os cursos de aprendizagem industrial, sob o controle dos empresários (MELO, 2006, p. 13).

O final de 1950 e início de 1960, foi uma fase importante para a consolidação da industrialização e a economia nacional. Nesse panorama econômico, a legislação relacionada com a Educação Tecnológica prolifera de forma a expandir e envolver outros níveis de atuação do ensino tecnológico.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961) apresentou, o ensino profissional do ponto de vista formal, à velha dualidade entre ensino para “as elites condutoras do país” e o ensino para “os desvalidos da sorte” (SILVA, 2000).

Para Azevedo (2001), a década de 1970 constitui um marco para a Educação Tecnológica, quando são criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), mostrando à sociedade um novo modelo com característica de integração e verticalização dos níveis de ensino.

Por sua vez, Nicodoli (2013) relata que uma mudança para o Ensino Médio foi a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5692/1971, que, em plena ditadura militar, reformulou a Lei 4.024/1961, decretando o governo a profissionalização generalizada no EM, determinando disciplinas e currículo mínimo das habilitações profissionais.

A Lei 5.692/1971 reforçou a dicotomia no EM, à época chamado de 2º grau, de um lado voltado à formação para entrada nas universidades e, por outro, para a formação profissionalizante (BRASIL, 1971). Essa pseudoformação¹³ visava a constituir uma formação aligeirada, voltada ao mercado de trabalho, a partir de uma fundamentação ideológica conhecida como capital humano¹⁴.

Evidencia-se assim a elitização do ensino, com uma formação profissional para os pobres e uma formação integral para os ricos. Da mesma forma, Nóvoa (2009, p. 64) assegura “de um lado uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e participação. Por outro, uma escola centrada na aprendizagem [...], destinad[a] a formar os filhos dos ricos”.

A década de 1980 consolidou a Cefetização e foi além, criando o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado a expandir a rede federal do

¹³ A pseudoformação é a manifestação do espírito alienado conquistado pelo fetiche da mercadoria, isto é, resulta do desenvolvimento das forças produtivas sob a racionalidade instrumental e de relações de produção alienadas (SOUZA, 2014, p.169).

¹⁴ A Teoria do Capital Humano se constitui na base das teorias econômicas voltadas à educação, cujo cerne está em compreender os conhecimentos e habilidades como produto das inversões econômicas, tanto individuais como coletivas, que conjuntamente a outras inversões, explicariam os diferenciais de renda e salários. Embora essa teoria tenha destaque nas políticas educacionais e na reforma de ensino de 1º e 2º graus, durante o regime militar, ela possui momentos de reedição, tendo em vista a concepção liberal que norteia o trabalho em tempos de acumulação flexível, cuja necessidade é a de demandar novas exigências de formação e qualificação profissional. (ALVES; ALVES, 2018).

Ensino Técnico de nível médio, surgindo, a partir daí as Unidades de Ensino Descentralizadas¹⁵ (UNEDs) (SILVA, 2000).

Em 1982, revogou-se a obrigatoriedade da profissionalização no Ensino Médio regular, tornando-a facultativa e houve a volta parcial à formação geral. De acordo com a Lei nº 7044/1982, em seu 1º artigo:

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - A preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1982).

Segundo Nicodoli (2013), no segundo mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1999-2002), a reforma do Ensino Médio ganhou maior fôlego após a aprovação da LDB (Lei n. 9394/1996), quando foram publicadas as DCNEM (BRASIL, 1998) e os PCNEM (BRASIL, 1999).

Desse modo, Zibas (2005) afirma que

A matriz de inspiração da reforma brasileira, concretizada por meio da nova LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, e nos decretos posteriores, foi o novo paradigma educacional que passou a orientar a maioria das reformas educativas de ensino médio e profissional durante os anos de 1990. A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambiguidades para permitir que legislação complementar instituisse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal nº 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular (ZIBAS, 2005, p. 1071).

Corroborando a autora, Nicodoli (2013) explica que a mudança mais importante foi a preconizada na LDB nº 9394/1996, que incluiu o Ensino Médio como etapa de conclusão da

¹⁵ Silva (2000, p. 15) explica os termos de forma clara: Sistema Federal de Educação Tecnológica (SISTEMA) é o sistema federal composto por unidades técnicas de ensino, que oferecem oportunidades de formação profissional e tecnológica aos seus educandos dentro de várias áreas profissionais; o Ensino Técnico (ET) é o ensino de formação profissional oferecido pelas escolas técnicas que visa à promoção de transição entre a escola e o mundo do trabalho (especializar, aperfeiçoar e atualizar o educando em seus conhecimentos tecnológicos); Ensino Concomitante é o ensino em que o aluno cursa concomitantemente o ensino médio (formação básica final) e o ensino técnico (formação profissional) e as Unidades de Ensino (UNED) são unidades escolares que compõem o Sistema Federal de Educação Tecnológica, instituições de ensino autônomas pedagogicamente, mas ligadas administrativamente à Unidade Sede (Unidade Central).

Educação Básica, ou seja, a continuidade dos estudos do Ensino Fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desta etapa. Deveria, também, preparar o jovem para o exercício pleno da cidadania, possibilitando, assim, que ele pudesse optar por continuar seus estudos na Educação Superior ou inserir-se imediatamente, no mercado de trabalho uma vez que vincula o mundo do trabalho à prática social.

O Ensino Médio passou por diversificadas denominações em diferentes períodos, entre elas: nível médio (durante a educação jesuítica); nível secundário (no século XIX e nas Leis Orgânicas do Ensino/1942); Ensino Médio (na LDB n. 4024/1961); 2º Grau (na Lei n. 5692/1971 e na Lei n. 7044/1982) e novamente Ensino Médio, na Constituição Federal (1988) e na LDB nº 9.394/1996 (NICODOLI, 2013).

Em Goiás, o Ensino Médio instituiu-se sob a mesma égide nacional. Mendonça (2005, p. 106) relata que “a Escola Pública Secundária só foi aparecer em Goiás em 1847, por meio da criação do Liceu de Goiás [...]. A escola e o ensino em Goiás persistiam, mas não progrediam.” Em 1858, foi criada a Escola Normal na Capital da Província para preparar e habilitar os professores.

De 1903 a 1929, a Escola Normal funcionou anexa ao prédio do Liceu, formando profissionais do magistério, que pudessem atuar nos grupos escolares. No ano de 1930 foi criada em Goiás a Escola Complementar, destinada a preparar os candidatos à Escola Normal. O programa dos exames de admissão¹⁶ às Escolas Complementares era o mesmo adotado, em 1929, no quarto ano dos grupos escolares. A idade mínima exigida para o ingresso na Escola Normal passou, então, a ser de 14 anos (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

O período que se seguiu após 1930 foi marcado por intensas crises: econômica e política. A crise do café promoveu como consequência o êxodo rural, provocando o crescimento populacional das cidades, que passavam pelo processo da industrialização. Com isso, houve a busca de emprego nas fábricas e indústrias, que exigia qualidade da mão de obra, ou seja, alfabetização e escolarização (MENDONÇA, 2005).

Dessa forma, a educação passou a incorporar novos significados, adquirindo importância fundamental para o ajuste do sistema econômico e político do Estado. A propósito, foi nessa época que se criaram, em Goiás, o Ensino Agrícola, o SENAI e o SENAC, para suprir a mão de obra necessária ao desenvolvimento do capital, numa formação com tendência ao aligeiramento, por meio da educação profissional.

¹⁶ Os exames de admissão eram provas aplicadas para ingresso no Ensino Médio (também chamado de 2º ciclo). Em Goiás, constavam das disciplinas de Português e Aritmética (CANEZIN; LOUREIRO, 1994).

De acordo com Canezin e Loureiro (1994), entre 1930 a 1950, aconteceu a expansão do ensino secundário com iniciativa particular, devido ao aumento do número de escolas nas principais cidades do Estado; o ensino público continuava no Liceu e na Escola Normal.

Na década de 1950, houve uma diminuição nas matrículas da Escola Normal em Goiás, o que fez com que o governo oferecesse bolsas, por meio de convênios com escolas particulares, para a manutenção do curso de Formação de Professores, amparado pelo Estado.

Isto aconteceu, segundo Canezin e Loureiro (1994, p.103), provavelmente, pela expansão do Ensino Secundário:

Nesse período, a urbanização esteve associada à expansão de oportunidades de acesso à escola e ao crescimento das matrículas, com situações diferenciadas de acordo com o nível de ensino. O grande impulso nesse processo de expansão deu-se no curso ginasial secundário. Isso pode ser observado não só pela criação de novas unidades escolares como também pelo aproveitamento mais intenso dos estabelecimentos existentes

Mendonça (2005) afirma que no quadro político dos governos militares, que se iniciou em 1964, a questão escolar foi notada como uma das grandes inquietações e entendida como ferramenta de intervenção privilegiada tanto no âmbito da produção como no âmbito ideológico.

Corroborando a autora acima, Canezin e Loureiro (1994, p. 129) relatam que “sob os princípios da segurança e do desenvolvimento, a ideologia da Escola Superior de Guerra passou a interferir de forma decisiva na reestruturação do sistema educacional”.

Nesse contexto, o sistema educacional tornou-se suscetível aos caprichos do regime militar e, nos anos seguintes, foi alvo de reformas para servir aos interesses tecnoburocráticos que marcaram os tempos do militarismo.

De acordo com Mendonça (2005), Goiás, no período de 1971 a 1975, foi governado por Leonino Caiado. Nesse período, a educação estava sob a regulação da Lei nº 5692/71, que reformulou e implantou a terminalidade dos estudos para o Segundo Grau, estabelecendo a profissionalização compulsória para todos os estudantes secundaristas, e o Curso Normal foi descaracterizado como formador do professor primário, sendo transformado em habilitação de 2º Grau, enfatizando as matérias específicas, assumindo um caráter mais pragmático e orientado para tendências de aligeiramento da formação.

Em 1982, pela Lei nº 7044/82, eliminou-se a obrigatoriedade da profissionalização nessa etapa de ensino e se alterou o currículo, de modo a retirar a ênfase nas matérias específicas.

Nas décadas de 1980 e 1990 já não se precisava de exames de admissão para entrada no 2º Grau e as pessoas poderiam optar para fazer o Curso Técnico (Magistério e/ou Contabilidade) ou o Curso Científico (também chamado não profissionalizante). O primeiro, formava técnicos habilitados ao trabalho e o segundo formava pessoas para ingressar na universidade.

O Decreto 2.208, de abril de 1997, enquanto vigorou, impossibilitou a oferta aos brasileiros e brasileiras de uma educação com orientação para superar a dualidade entre o conhecimento escolar e o mundo do trabalho. Na ebulição desse processo, diversas críticas foram elaboradas em relação à formação de nível médio. Várias foram as resistências e lutas pela revogação do referido Decreto, pois entendia-se que este não constituía o melhor caminho para a formação dos trabalhadores sem estudo e desempregados deste país. Uma nova regulamentação, o Decreto nº 5.154/2004, substituiu o Decreto nº 2.208/1997. Por ele houve a possibilidade de retomada do ensino técnico integrado ao ensino médio. Na sequência da publicação desses Decretos, seguiu-se o de nº 5.478/2005 que regulou a criação do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Houve uma ampliação do seu atendimento para toda a Educação Básica, com o Decreto nº. 5.840/2006. A partir dele, o PROEJA passou a ser chamado de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com a implantação do PROEJA, o CEFET-GO passou a oferecer um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio profissionalizante para Jovens e Adultos, que reestruturou¹⁷ a Educação de Jovens Adultos (EJA) (VITORETTE; CASTRO, 2008, p. 6).

De acordo com Carneiro e Fonseca (2016), a expansão do Ensino Médio na rede estadual de Goiás é recente, com maior expressão na última década do século XX e no início do atual, fazendo alusão a diversos processos econômicos e sociais, como a migração do campo para as cidades e de outras regiões do país para Goiás, assim como a industrialização do Estado e o desenvolvimento da agricultura mecanizada.

Em Goiás, assim como no Brasil, o Ensino Médio expande-se, organiza-se e se estrutura de forma subsidiária ao ensino fundamental, beneficiando-se como o “primo pobre” dos investimentos e dos recursos destinados a este último, à mercê da disponibilidade de espaços e turnos ociosos, em que a demanda por ensino fundamental não preenchia toda a capacidade física da escola (CARNEIRO; FONSECA, 2016, p. 132-133).

¹⁷ A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, historicamente é marcada por ações e campanhas de alfabetização, de conclusão da Educação Básica, para jovens com idade acima de 18 anos. O PROEJA mostra a possibilidade de inserção da Educação Básica com Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nas redes de ensino público nas esferas municipal, estadual e federal (MORAES; ALAVARSE, 2011).

Do mesmo modo, Freitas e Pantaleão (2005) explicam que o Ensino Médio, no Estado de Goiás, sempre esteve sem políticas definidas, sem fontes de financiamento, ficando à mercê da boa vontade das escolas. Seu propósito era exclusivamente um meio de o aluno ingressar no curso superior. [...] “Ele ficou comprimido entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior” (p. 38).

A Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Goiás (SEDUC/GO), entre os anos de 2007 e 2011 representada pela Superintendência de Ensino Médio¹⁸ (SUEM), elaborou e implementou o Programa de Ressignificação do Ensino Médio (ProREM) (GOIÁS, 2009).

Segundo Moreira (2009), ao propor o ProREM, considerava-se que o ensino médio existente até então não correspondia aos interesses imediatos da população goiana, tampouco dos sujeitos diretamente interessados: professores, gestores, técnicos, pais e alunos. Dentre as críticas, levantadas pela própria SEDUC/GO, destacam-se: o planejamento muito burocrático, a ausência de debates acerca do currículo, desestrutura familiar, a falta de clareza quanto à identidade do aluno de Ensino Médio, a baixa remuneração dos servidores públicos, a indefinição dos jovens com relação a suas ações futuras, o currículo preso e vinculado aos objetivos distantes da realidade local de cada instituição escolar, o exercício inadequado da autoridade na relação aluno-professor, a ausência de autonomia nas escolas, infraestrutura inadequada, dentre outros.

Os idealizadores do Programa de Ressignificação do Ensino Médio viram a necessidade de elaborarem um novo currículo¹⁹, visando a construção de uma nova identidade para essa etapa da educação. As mudanças mais significativas que ocorreram nesse período de implantação do ProREM contemplam a elaboração de projetos político-pedagógicos a partir das orientações do programa, a construção de conteúdos curriculares obrigatórios e opcionais (complementares) e a semestralidade na oferta de disciplinas (MOREIRA, 2009).

De acordo com os organizadores desse programa, era necessário elaborar um novo currículo para o ensino médio com a finalidade de reorientar: o ato de ensinar e de aprender, o ato de gerir a instituição, o conhecimento e as regras de convivência entre os sujeitos, compreendendo que o espaço escolar se constitui através da aprendizagem cultural, cognitiva, socioambiental, emocional e afetiva (MOREIRA, 2009, p. 7).

¹⁸ No início de 1999, com a mudança na gestão do Governo de Goiás, houve a reforma administrativa propugnada e aprovada pela Lei nº 13456 de 16/04/1999, que, entre outros aspectos, reestruturou a Secretaria Estadual de Educação, criando a Superintendência do Ensino Profissional (Supep), a Superintendência do Ensino Médio (Suem) e Superintendência do Ensino Fundamental (Supef), pois até então havia a Superintendência do Ensino Fundamental e Médio (ALVES; ALVES, 2018).

¹⁹ Esse novo currículo são os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, que será abordado posteriormente.

Em 2011, após a mudança de governo de Alcides Rodrigues para Marconi Perillo, o programa deixou de existir. As únicas escolas que continuaram com as diretrizes previstas no ProREM foram aquelas que haviam aderido, também, ao ProEMI. As outras escolas, as que aderiram somente ao ProREM, foram substituindo suas orientações de acordo com as novas orientações da SEDUC/GO.

Já em 2013, implementou-se o Programa Novo Futuro que teve como objetivo a ampliação do tempo escolar com qualidade para atender estudantes do Ensino Médio na perspectiva da formação de um cidadão livre, solidário e qualificado em acordo com o Art. 2 da LDB 9394/96 (GOIÁS, 2012b).

Nos anos de 2014/2015 foi implantada a Escola de Tempo Integral com a finalidade, segundo a SEDUC/GO, de estimular “excelência acadêmica e a formação global do estudante, as quais nortearão toda a proposta que visa essencialmente formar um ser pleno” (GOIÁS, 2016, p. 40).

Outro Projeto implementado, em 2015/2016, foi a Educação do Campo, que

É um Programa, desenvolvido pela Superintendência de Ensino Médio, em parceria ou em articulação com o Departamento de Educação do Campo da Superintendência de Ensino Fundamental, [que] tem como objetivo a articulação pedagógica e operacional que propicie às populações do campo, indígenas, quilombolas, ciganas e de assentamento do nível médio de ensino arranjos curriculares que promovam a preservação de sua identidade e (re) construção de sua memória em consonância com as diretrizes nacionais para o Ensino Médio e as diretrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os objetivos de aprendizagem para esse nível de ensino. Estruturado em projetos que versarão sobre cada segmento indicado, essa política será implementada, acompanhada e avaliada a partir da execução dos projetos: Saberes do Campo, Saberes Indígenas, Saberes Quilombolas, Saberes Ciganos e Saberes de Assentamento, que versarão sobre cada população de forma específica (GOIÁS, 2016, p. 22).

Em 2017, foi criado pela SEDUC/GO o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (Profen), que tem como objetivo melhorar os índices de aprendizagem e fluxo no turno noturno, ampliando as oportunidades para os jovens/adultos e combatendo a evasão escolar. O Profen abrange o Novo Ensino Médio Noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (GOIÁS, 2016).

Nesse mesmo ano, entrou em vigência a Lei nº 13.415/2017, que estabelece o Novo Ensino Médio, com uma reestruturação curricular nomeada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que divide as áreas do conhecimento em Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas

e Sociais aplicadas. Essa reforma do Ensino Médio, flexibiliza os conteúdos a serem ensinados aos alunos, dando ênfase ao ensino técnico, e incentiva a ampliação das escolas de tempo integral (BRASIL, 2017a).

Foi divulgada na mídia, em 2015, a necessidade de participação do povo na constituição dessa Base Nacional Comum Curricular, por meio de sugestões de propostas curriculares pelo site do Ministério da Educação, no qual, segundo a propaganda, qualquer pessoa poderia participar. Após encerradas as participações públicas, as propostas seriam encaminhadas às subsecretarias e essas fariam uma seleção e estudo para a construção da nova BNCC. Em Goiás, a BNCC do Ensino Médio ainda não foi concluída; por isso, o Novo Ensino Médio ainda não foi implementado no Estado.

A BNCC pretende estabelecer 60% dos conteúdos a serem aprendidos na Educação Básica, deixando os outros 40% para serem determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional (BRASIL, 2017a).

Segundo Freitas (2012), a proposta da BNCC cria espaço fértil para a imposição de uma política de regulação baseada na avaliação, seguindo modelos privados de gestão, defendida pelos reformadores empresariais da educação. Essa ação se estrutura em torno de responsabilização, meritocracia e privatização. Para o ideário liberal, vale a igualdade de oportunidades; o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal e nada é dito sobre a igualdade de condições.

Para Marsiglia *et al* (2017), a BNCC está sintonizada com as ideias prevaletentes do receituário neoliberal e pós moderno, pois ela apresenta uma linha de continuidade no que diz respeito a seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais anteriores, os PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica.

Deve-se ter claro que a BNCC não vai melhorar a Educação; o que ela oferece é a tentativa de controle dos professores e estudantes. É necessário rever as políticas de formação de professores, a valorização dos profissionais da educação, instituir uma autonomia às escolas para construir seu próprio currículo de acordo com cada realidade; estes sim, ao contrário do ideário neoliberal, pontos fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Essa reforma proposta para o Ensino Médio não modifica o quadro da dicotomia do estudo científico para a classe burguesa e a formação de mão de obra para o trabalho para a classe trabalhadora, pois essa estrutura é necessária para a manutenção desse modo de produção vigente.

As reformas educacionais são tendenciosas e acontecem devido a interesses políticos econômicos de cada época. Diante disso, Mészáros (2006, p. 62) afirma que

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas. Isso é factível, somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as ‘reformas’, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade.

As mudanças impactaram sob a existência de uma identidade ao Ensino Médio, pois essa etapa de ensino historicamente registrou problemas quanto ao currículo, ao investimento estatal, ao desempenho dos estudantes e a sua dualidade estrutural²⁰ (formação para a universidade (propedêutica) e/ou formação para o trabalho).

Após entender como aconteceu o processo de constituição dessa etapa final da Educação Básica em Goiás, faz-se necessário compreender como a Educação Física foi constituída no cenário do Ensino Médio no Estado. Para isso, desenvolver-se-ão aspectos da trajetória da Educação Física em Goiás, para compreender o movimento histórico e as influências que determinaram a construção do Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio.

1.3 Aspectos Históricos da Educação Física em Goiás

Com base nas leituras realizadas, foi possível encontrar produções acadêmicas que tratam da Educação Física em Goiás que contribuíram para a construção do entendimento de sua constituição nesse âmbito. Assim, agora se apresentam elementos que colaboram na compreensão de como a Educação Física, num contexto político econômico, foi instituída no Estado de Goiás, partindo do princípio de que ela seguiu os mesmos trajetos da Educação Física em nível nacional.

A Educação Física assumiu diversos papéis ao longo de sua história. A cada período, ela representa os interesses e as necessidades daquele momento, da dinâmica da sociedade em questão, assim como a Educação. Ela se relaciona com a história de cada sociedade, em

²⁰ Nosella (2011), em seu artigo intitulado “Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico”, defende a especificidade pedagógica do Ensino Médio. Ele aponta ser antiga a discussão e faz um histórico da dualidade pedagógica, propedêutica e profissionalizante, existente nessa etapa de ensino.

determinadas épocas, e isso nos remete a entender que ela é influenciada pelas práticas pedagógicas que a permeiam em determinado momento histórico.

Na obra do Coletivo de Autores (1992, p. 34), é apontado que “a Educação Física surge de necessidades sociais concretas, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos”. Isso justifica as várias tendências e concepções atribuídas à Educação Física ao longo do tempo. No contexto escolar, a Educação Física surge na Europa no final do século XVIII e início do XIX, como jogos, ginástica, dança e equitação.

No Brasil, Bracht (1999, p. 72) indica que “a constituição da educação física [...] escolar emergente dos séculos XVIII e XIX foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina”. A instituição militar propunha exercícios sistematizados e robotizados (todos deveriam fazer igual, independente das características físicas de cada pessoa) para “criar” pessoas saudáveis com virilidade, para aumentar a produtividade no trabalho.

Do mesmo modo, Antunes e Gebran (2010, p.32) afirmam que

A influência do militarismo e da Medicina na Educação Física contribuiu para uma aprendizagem mecânica e sem reflexão. Nesse contexto, a disciplina era utilizada na incorporação de normas e valores. Por meio da educação do corpo, isto é, hábitos saudáveis numa perspectiva nacionalista, e não apenas terapêutica, as formas culturais eram instrumentalizadas. A Educação Física no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, era entendida como atividade exclusivamente prática, já que eram os instrutores das instituições militares que atuavam nas escolas. Destaca-se que, até nessa época, os profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares.

Corroborando Antunes e Gebran (2010), Bracht (1999, p.73) ainda afirma que “educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde foi ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica”.

Segundo Kolyniak Filho (2008), a Educação Física Escolar no Brasil passou a existir em 1837, quando o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, incluiu aulas de ginástica em seu currículo. Em 1854, o Ministro Couto Ferraz incluiu a ginástica como matéria obrigatória no ensino primário e a dança, no ensino secundário. Rui Barbosa, em 1882, recomendou a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos, tanto na escola primária como na formação de professores. Além disso, propôs que essa matéria e seus professores fossem equiparados às outras disciplinas e outros professores das escolas, em todos os termos: autoridade, valor e vencimentos.

Apesar de uma certa valorização por alguns educadores e políticos, a educação física começou a generalizar-se no sistema escolar brasileiro só a partir de 1930. No período compreendido entre 1837 e 1930, a ginástica escolar, praticada em alguns estabelecimentos de ensino, consistiu principalmente na aplicação da ginástica calistênica e do método alemão (KOLYNIK FILHO, 2008, p. 52).

Na obra do Coletivo de Autores (1992) ressalta-se que a Educação Física nasceu como “receita” e “remédio”. O trabalhador tinha que adquirir um corpo saudável, ágil e disciplinado, exigido pela sociedade capitalista. Assim nasce a Educação Física como disciplina nas escolas brasileiras, em um contexto que não colocava como objetivo principal a educação, os valores, o aluno e sua formação para a emancipação.

Segundo Furtado (2014), foi a partir da década de 1920 que vários Estados começaram a desenvolver reformas educacionais, incluindo a Educação Física em substituição da denominação Ginástica.

A partir de 1930, novos elementos foram incorporados à prática da Educação Física Escolar brasileira. Tais elementos decorrem das mudanças políticas e econômicas que se processavam, fundamentalmente em torno da industrialização do país. Esse processo, marcado pela ascensão da burguesia urbana, pelo declínio do poder político econômico dos latifundiários, pelo progressivo êxodo rural e consequente urbanização, trouxe novas demandas educacionais (KOLYNIK FILHO, 2008).

Diante disso, Furtado (2014, p. 16) afirma que “a Educação Física foi criada com a função de construir corpos saudáveis e dóceis, numa adaptação ao processo produtivo”. Corroborando com a ideia, Lima (2006) relata que o conteúdo da Educação Física continha preceitos militares sobre a formação de um indivíduo disciplinado, obediente, adestrado, ajustado à sociedade e de bom caráter, cumprindo o papel de promover a disciplina moral e fortalecimento do corpo capacitando-o para o trabalho nesta sociedade capitalista.

Do mesmo modo, Lima (2006) ainda afirma que a Educação Física, no Estado Novo²¹, teve reafirmada sua importância, fazendo parte integrante de uma política de educação nacional, como forma de poder para adestrar e disciplinar a sociedade, principalmente as massas trabalhadoras.

²¹ Estado Novo, também chamado Terceira República Brasileira, foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas, que durou de 1937 a 1946. Era caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo (LIMA, 2006).

Em Goiás, a Educação Física reproduziu o contexto nacional. Para Dias (2014), a primeira tentativa de oferecer exercícios físicos regulares em escolas goianas deve-se aos militares.

Em 1912, portaria do dia 23 de junho daquele ano, com base no artigo 237 do regulamento então vigente no Lyceu de Goyaz, que já atribuía ao diretor competência para providenciar instrução militar, determinava que os meninos matriculados entre a 3ª e a 6ª série comparecessem na escola as segundas e quintas-feiras, a partir das 17 horas, para receberem instrução militar. A medida articulava-se claramente com iniciativas deflagradas pelo governo federal, que tentava, nessa época, expandir a instrução militar por escolas brasileiras. Desde o século XIX, porém, notam-se esforços para integração de exercícios militares no sistema educacional brasileiro (DIAS, 2014, p. 97).

Dias (2014) enfatiza que uma instrução física militar completa, a julgar pelos registros de Manuel dos Santos, instrutor militar do Lyceu em 1922, compreendia uma seção preparatória, uma seção propriamente dita, volta à calma e evoluções²². No que diz respeito à parte propriamente física da instrução, esgrima e três modalidades de “gymnastica” (aplicada, com e sem armas) eram os principais conteúdos.

Toda essa organização, na verdade, representava o cumprimento do “regulamento de instrução physica militar”, de âmbito federal e apresentado pelo decreto n. 14.784, de 27 de abril de 1921, que trazia indicações precisas para o modo de execução dessas aulas, detalhando, inclusive, quais exercícios realizar, bem como quando e como fazê-los. O regulamento prescrevia, além dos “exercícios naturais”, jogos que tornassem a instrução “mais simples e atraente” (DIAS, 2014, p. 100).

As diretrizes desse regulamento baseavam-se claramente nos métodos de educação física praticados pelo Exército francês, que desde 1919 colaborava com a formação e reorganização do Exército brasileiro, por meio da chamada Missão Militar Francesa. A intensificação com preocupações sobre a educação física da população foi um dos legados dessa Missão (DIAS, 2014).

Em 1904, como consequência mais ou menos direta dessas experiências, uma comissão redigiu um Manual de Exercícios Físicos e Jogos Escolares para unificação dos métodos de ginástica em toda França. Depois da Primeira Guerra Mundial, em 1919 mais precisamente, novas diretrizes foram redigidas, tomando-se por base o Manual de 1904. O chamado “Projeto de Regulamento Geral de Educação Física”, publicado em 1921

²² Essas são as etapas de uma aula de Educação Física, sendo a seção preparatória a realização de alongamentos, a seção propriamente física seriam os exercícios específicos a serem trabalhados, a volta à calma seria alongamento e relaxamento muscular e as evoluções, o aprimoramento dos exercícios específicos.

pelo Ministério da Guerra francês, foi depois integralmente adotado no Brasil através do “Regulamento Geral de Educação Física” (conhecido também como Regulamento nº 7), que oficializou o “método francês” no ensino da educação física em escolas brasileiras. Antes disso, porém, o regulamento de instrução física militar de 1921, já trazia elementos que organizavam jogos e exercícios físicos em escolas durante as aulas de instrução física militar praticamente nos mesmos termos daqueles prescritos anos depois pelo Regulamento Geral de Educação Física (apresentado pelo Ministério da Guerra brasileiro em 1929 e formalizado em 1932), qual seja: racionalização do trabalho de ensino, adoção de parâmetros biológicos para organização das atividades, divisão dos alunos em grupos de idade e incorporação de jogos como recurso lúdico visando tornar mais atraentes e divertidas as aulas (DIAS, 2014, p. 100).

Dias (2014) destaca que o decreto nº 4.089/1916, trouxe alterações no regulamento do Lyceu, visando a adequá-lo ao regulamento do Ginásio Pedro II. Entre as mudanças sustentadas por esse decreto, destaca-se a inclusão de aulas de ginástica para todos os quatro anos daquele estabelecimento de ensino, bem como a designação de um professor para ministrá-las. O ofício nº 4.092, de 26 de fevereiro de 1916, nomeou Francisco Mondino como professor de ginástica do Lyceu. A rigor, esta foi a primeira vez que um professor foi contratado especialmente para cuidar da educação física dos alunos numa escola goiana. A partir de abril daquele ano, a ginástica passaria a constar dos programas de exames da instituição, ao lado do português, francês, latim, geografia e desenho.

Exercícios físicos, em geral, compunham parte do novo programa educacional. A nova organização legal do ensino primário goiano que definia, em seu artigo 18, “[que] a parte physica do ensino primário será essencialmente prática e se destinará ao desenvolvimento orgânico da criança; constará, para o sexo masculino, de exercícios gerais de ginásticas, militares e de canto; para o sexo feminino, de ginástica orgânica e de cantos”. O texto era reiterado no decreto número 5.930, de 24 de outubro de 1918, regulamentando o ensino primário, em que a educação moral e cívica, a educação intelectual e a educação física eram definidas como objetos da educação primária. Além disso, a ginástica também deveria fazer parte dos programas das festas em comemoração à bandeira, ao aniversário da fundação do grupo escolar, ao aniversário da cidade onde funcionava o grupo, ao início e encerramento dos trabalhos letivos, bem como à distribuição dos certificados, ao lado de atividades de poesia, cantos e hinos escolares (DIAS, 2014, p. 103).

Salientando as semelhanças entre os planos para as instituições escolares primárias e os exercícios físicos em Goiás no período, o regulamento dos grupos escolares de 1925 indicava obrigatoriedade das atividades como ginástica respiratória, marchas, danças, corridas com arcos, de resistência e velocidade e jogos ao ar livre como o voleibol e o basquete, para as turmas do primeiro, segundo, terceiro e do quarto ano (DIAS, 2014).

Em 1929, por exemplo, as atividades realizadas por ocasião da Proclamação da República daquele ano, no pátio do Grupo Escolar da capital [...] teve lição de instrução física, corrida de estafetas, corrida de ovos, ginástica, corrida das agulhas, quebra-pote, cabo de guerra, salto em altura e salto em largura, envolvendo alunos e alunas do Grupo Escolar da Capital, do Grupo Escolar Estadual, do Grupo Escolar Dr. Agenor de Castro, do Grupo Escolar Municipal, da Escola Normal e do Tiro de Guerra (DIAS, 2014, p. 105).

O mesmo autor afirma que as atividades das aulas de ginástica e de instrução militar por vezes se justapunham. Em muitas situações, militares e civis compartilhavam, métodos, espaços e materiais de ensino, além de convicções a respeito do valor, da função e da importância do ensino da educação física em escolas.

Segundo Santos (2018), por volta de 1930, o governo de Pedro Ludovico Teixeira veiculou preocupações sanitárias e educacionais como premissas para a modernização do Estado. Com isso, a escola deveria ser um local para a formação de hábitos saudáveis e de cuidados com o corpo e caberia à EF a tarefa de desenvolver a dimensão corpórea nesse contexto, no processo de modernização.

Santos (2018) ainda afirma que diferentes atores sociais, frente a uma população escolar heterogênea que demandava autoridades para fortalecer e veicular discursos e ações de progresso, encontraram, na educação física, um ponto de convergência para o projeto de regeneração da raça.

Acima da instrução literária está a rigidez do corpo. Nada há de mais belo do ponto de vista étnico-racial, do que um indivíduo eugenicamente perfeito, senhor de saúde maciça, com ótimos dentes, todos os órgãos normais e harmônicos, fortes músculos, apetite normal, sono regular, etc. [...] Cumpre-nos lançar os alicerces de uma raça forte, que percorra todas as escalas do desenvolvimento físico em demanda da perfeição eugênica (SANTOS, 2018, p. 44).

Do mesmo modo, Santos (2018, p. 53) esclarece que por um lado, o higienismo se “expressa no bojo dos cuidados de si; por outro, ao ser transportado para o âmbito coletivo, materializam-se em práticas com vistas à regulação das ações sociais para a correção dos costumes e, logo, para melhorar a raça”.

Furtado (2014) relata que, na década de 1940 e 1950, a Educação Física aparecia como atividade consolidada em escolas goianas, além de assumir um conteúdo um pouco diferente, com crescente presença de práticas esportivas, ao invés da marcante presença da ginástica.

Lima (2006) corrobora a informação de que a presença militar no Estado de Goiás orientou a prática de exercícios físicos nas escolas e as comemorações cívicas dentro e fora das escolas. Não havia na época qualquer preocupação com as questões didáticas e pedagógicas no ensino da disciplina. As aulas ministradas eram em turnos diferentes. Obedecia-se a uma disciplina extremamente preocupada com a parte física dos quartéis, um modelo pré militar, que se tornou obrigatório aos alunos menores de 16 anos.

Segundo Furtado (2014), a história da Educação Física em Goiás seguiu o modelo higiênico e militar. Com o governo de Mauro Borges Teixeira, entre os anos de 1961 a 1964, foram realizadas as primeiras pesquisas no Estado sobre a Educação Física. Na área da Educação Física foi criada a Fundação Estadual de Esportes (FEE), por meio da Lei de nº 3645 de 12 de outubro de 1961. Essa fundação controlava e administrava o esporte em Goiás. Num período em que acontecem construções de praças de esportes voltadas à população.

Furtado (2014) esclarece que o papel do governo foi programar políticas públicas, construções de lugares desportivos e também qualificação de recursos humanos com a implantação de universidades e de cursos de Educação Física. Um exemplo foi a construção da Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás (ESEFEGO), em 1962, pelo então governador do Estado de Goiás, Mauro Borges Teixeira. Ao longo dos primeiros 30 anos, ofereceu o Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, com objetivo de formar professores para atuarem na área de Educação Física.

Portanto, a ESEFEGO inicia um processo de formação de professores de educação física no Estado de Goiás com o intuito de capacitá-los para sanar a deficiência e a falta de professores de educação física no Estado. À época, o Estado de Goiás mostrava-se extremamente carente de profissionais nessa área e no ano seguinte, pela Lei 4.640 de 8/10/1963, a Escola Superior de Educação Física de Goiás, passou a ser uma entidade autárquica, jurisdicionada à Secretaria da Educação e Cultura. O reconhecimento da Esefego ocorreu pelo Decreto Federal nº 64.139, de 17 de fevereiro de 1969 e sua estrutura pedagógica era representada pela Congregação, Diretoria, Conselho Administrativo e Diretoria dos Departamentos de Cultura Geral, Científica e Técnica, Conselho Departamental e Divisão Médica (FERREIRA JÚNIOR, 2013, p. 20).

Segundo Ferreira Júnior (*op.cit.*), por volta de 1970, uma característica marcante nas aulas de Educação Física em Caiapônia²³ (cidade do interior de Goiás), foi a exclusão e

²³ As cidades de Caiapônia, Uruana e Inhumas foram citadas porque acredita-se que esses universos pesquisados em suas singularidades podem indicar que essas situações acontecem na totalidade da Educação Física no Estado.

separação²⁴ entre homens e mulheres durante as aulas, diferenciando até mesmo os exercícios entre eles; para os homens visava-se o condicionamento físico e para as mulheres, a ginástica para melhorar a postura e definir o corpo.

Do mesmo modo, Toledo (2013) relata em sua pesquisa que nas décadas de 1970 e 1980, na cidade de Uruana (também interior de Goiás), as aulas de Educação Física eram sustentadas basicamente na prática pela prática. O professor não ministrava conteúdos teóricos, sendo as aulas separadas por gênero e no contraturno.

O Brasil passou por uma reordenação na área da Educação, com o movimento da Educação para Todos²⁵, com a formulação da LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Decenal (1993-2003). Nesse reordenamento, a Educação Física no contexto escolar, também foi integrada à proposta pedagógica da escola e passou a ser componente curricular obrigatório.

Em Goiás, não foi diferente: ela se tornou obrigatória, porém ainda não tinha um referencial comum curricular a ser seguido e suas aulas continuavam aproximadas ao movimento da esportivização.

Semelhantemente, Furtado (2014, p. 17) em sua pesquisa realizada na cidade de Inhumas, relatou que “a Educação Física, na década de 1990, como disciplina nas escolas, as metodologias e propostas pedagógicas eram voltadas para o esporte, o rendimento e a técnica, com professores leigos sem graduação específica”.

Após esse período, percebeu-se a disparidade dos conteúdos trabalhados na Educação Física Escolar. Cada escola deveria (ou poderia) passar aos alunos os conteúdos que lhe fossem pertinentes, ou melhor, que o professor selecionasse. Isso fez com que os alunos ao se transferirem de uma escola para outra, ficassem prejudicados, sem uma sequência comum de planejamento. Assim, as Subsecretarias Regionais de Educação de Goiás começaram a promover encontros no início de cada ano, para que os professores selecionassem e

²⁴ Essas situações também ocorriam no 1º curso de EF – o da ESEFFEGO, que mantinha disciplinas na década de 1970, apenas para as alunas e outras apenas para os alunos; nas disciplinas com prática corporal, turma feminina e masculina, se juntavam apenas nas aulas “teóricas” de disciplinas chamadas “teóricas”, como didática, por exemplo.

²⁵ Em 1990, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, sob os auspícios do Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Essa conferência subsidiou o documento - Educação: um tesouro a descobrir - levado por Jacques Delors para a UNESCO, no qual, a Educação deveria ser baseada nos Quatro Pilares (Aprender a Conhecer, Aprender a Ser, Aprender a Fazer e Aprender a Conviver), enfim o lema Aprender a Aprender. Diante disso, foram implementadas algumas medidas como: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), avaliação em escala, ciclos de escolarização, política do livro didático e inclusão (DUARTE, 2001).

planejassem juntos como seria desenvolvida a disciplina de Educação Física, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio.

As aulas de Educação Física eram ministradas no contraturno das demais disciplinas, deixando a EF com uma característica extracurricular. Com a aprovação da LDB (Lei nº 9394/96), a disciplina de Educação Física tornou-se componente curricular obrigatório, passando a ser ministrada durante o período de aula, com todo o processo metodológico (aulas teóricas, conteúdos sistematizados, provas, trabalhos) semelhante ao das demais disciplinas. Com os PCNEM, as aulas de Educação Física (EF) deveriam ser norteadas pelas competências e habilidades.

Diante disso, em 1999, foi criado o Projeto de Atividades Educativas Complementares (PRAEC), com a finalidade de melhorar as atividades desenvolvidas pela escola no período do contraturno, já numa perspectiva de desenvolvimento integral do aluno da rede pública. Para isso, os projetos deveriam ser apresentados para a SEDUC/GO, com uma programação de atividades coerentes com a realidade da escola (recursos humanos e materiais). Os projetos poderiam ser desenvolvidos dentro de quatro categorias: Arte, Esporte, Meio Ambiente e Integração Social (SILVA, 2011).

A escola que pretendesse ter o desenvolvimento de modalidades esportivas deveria elaborar projetos na categoria Esportes e encaminhá-los à SEDUC, para aprovação. A quantidade de projetos desenvolvidos por escola variava de acordo com o porte da mesma, ou seja, quanto maior o número de estudantes na unidade escolar, maior o número de projetos que a escola poderia apresentar à SEDUC/GO; em contrapartida, as escolas menores, com poucos alunos, tinham poucas oportunidades de desenvolver o PRAEC.

No Ensino Médio, durante um período de aproximadamente 10 anos, as aulas de EF foram realizadas no período de aula normal, com a carga horária de 1 (uma) aula semanal de cinquenta minutos, com conteúdos selecionados por cada professor e cada instituição escolar e o desenvolvimento do PRAEC, no período do contraturno, para estimular a prática esportiva. Até então, não havia qualquer subsídio teórico, didático ou metodológico para nortear o trabalho docente do professor de Educação Física no Estado.

Em 2009, a SEDUC lançou a versão preliminar dos Referenciais Curriculares (RC) do Estado de Goiás, que orientou as aulas de EF. Esses RC foram produto de um processo intensivo de discussões pelos professores e técnicos pedagógicos de diversas regiões do Estado de Goiás, uma construção coletiva.

Em 2011, com o término do governo Alcides Rodrigues e o retorno de Marconi Perillo, quem assumiu a Secretaria de Educação foi Thiago Peixoto, que reformulou toda a

equipe que ali trabalhava. Diante disso, os RC perderam espaço para o documento Currículo Referência do Estado de Goiás, elaborado pela equipe formada pelo então Secretário de Educação, Thiago Peixoto.

No ano de 2013, o PRAEC metamorfoseou-se em Programa de Desporto Educacional Complementar (PRODEC), com o objetivo de desenvolver o desempenho atlético dos estudantes, fornecendo meios para que eles participem de atividades esportivas de rendimento, ampliando as aulas práticas de Educação Física e preparando os alunos para competições, mais especificamente os Jogos Estudantis do Estado de Goiás (JEEGO).

Esse modelo de aula perdura até os dias de hoje, ainda utilizando o CREFEM como eixo orientador de conteúdos, metodologia e avaliação, subsidiando a Educação Física no Ensino Médio no Estado e o PRODEC como meio de desenvolver habilidades esportivas.

Esse subcapítulo apresentou elementos para a compreensão de como a Educação Física foi se organizando no Estado de Goiás, do contexto nacional ao local. Isso é imprescindível para entender como a Educação Física em Goiás e o CREFEM foram constituídos, considerando-se o contexto político-econômico que os influenciou.

Adiante, serão discutidas as contradições do processo formativo no Ensino Médio bem como os documentos que antecedem ao Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio, para se compreender como esse documento foi-se constituindo e o projeto de formação que está inserido nos documentos que norteiam o objeto de pesquisa, que é o Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio do Estado de Goiás.

2 DOCUMENTOS NORTEADORES DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS

Este capítulo aborda as contradições inerentes ao processo de formação no Ensino Médio apresentando os documentos norteadores do CREFEM: as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM's), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) e os Referenciais Curriculares do Ensino Médio (RCEM). Busca-se uma articulação com o capítulo anterior, que focou no processo histórico em que se deu a constituição da Educação formal, bem como o Ensino Médio e a Educação Física em Goiás.

Os objetivos deste capítulo são: apresentar as contradições inerentes ao processo de formação no Ensino Médio e apreender o movimento de constituição do CREFEM, por meio da análise dos documentos norteadores.

Neste item, serão expostas as contradições do Ensino Médio, partindo-se de momentos históricos deste em Goiás. Para isso, apresentar-se-á o que é essa etapa de formação, as características inerentes a ela e seu papel de formação na última etapa de ensino da Educação Básica, apresentado os impactos que a ausência de identidade no Ensino Médio pode promover na formação das pessoas e as lacunas dessa etapa de ensino.

Segundo Krawczyk (2011), quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é perceptível que o Ensino Médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso, da permanência, pela qualidade da educação oferecida seja, ainda, pela discussão sobre sua identidade.

Analisando-se historicamente, pode-se afirmar que as lacunas do Ensino Médio são resultado da presença tardia de um projeto de democratização da Educação Pública no Brasil, ainda inacabado, que suporta as mudanças ocorridas desde a industrialização, que modificaram a ordem social, econômica e cultural, com consequências para toda a educação pública, principalmente o EM (KRAWCZYK, 2011).

Nesse panorama, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961), apresentou o ensino profissional, do ponto de vista formal, à velha dualidade entre ensino para “as elites condutoras do país” e o ensino para “os desvalidos da sorte” (SILVA, 2000).

O discurso do advento da sociedade do conhecimento, isto é, aquele que considera o conhecimento como a variável mais importante nas novas formas de organização social e econômica, revitaliza o debate sobre os saberes necessários na sociedade contemporânea – uma realidade cambiante

e complexa – e sobre o currículo como um espaço de disputa entre diferentes setores sociais (KRAWCZYK, 2011, p.757).

Segundo Krawczyko (*op.cit.*), a proposta curricular do EM sempre foi um palco de debate entre os diferentes projetos sociais, que disputam a apropriação de parcela do conhecimento socialmente produzido e entre distintos grupos profissionais, pelo seu potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho.

Krawczyk (*ibidem*) afirma que “os conteúdos e o conhecimento podem ser identificados como o capital mais importante do trabalhador nas formas de produção”. Assim, o discurso dominante aprimora a ideia de que o EM facilita a entrada no mercado do trabalho.

Sob essa perspectiva, propõe-se a superação da dicotomia entre instrução profissional, instrução geral e o trabalho como princípio educativo geral. Entende-se o trabalho como a capacidade que tem o homem de agir sobre a natureza, na sua relação com os outros seres humanos, e de transformá-la para criar um mundo humano, ação guiada por objetivos pelos quais as pessoas antecipam mentalmente o que vão fazer (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2006).

Portanto, a organização do currículo do EM não podem estar atrelados às demandas do mercado. Esta é 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 no mundo globalizado.

Entender o movimento de constituição do CREFEM é imprescindível para compreender as nuances implícitas nesse documento. Para isso, fez-se necessário compreender cada documento norteador, desde sua elaboração a suas particularidades, e sua influência na construção do CREFEM. O objetivo deste capítulo é apreender como o CREFEM foi constituído por meio dos documentos norteadores e analisar as concepções de Educação e Educação Física nele contidas.

Para a elucidação da construção do CREFEM, organizou-se este capítulo apresentando os documentos norteadores desse documento: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM's), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEN), os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Goiás (RCEN) até chegar ao Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio de Goiás (CREFEM), objeto de estudo desta pesquisa.

A seguir, apresentar-se-ão os documentos norteadores do CREFEM para se entender o movimento realizado para sua construção.

2.1 *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)*

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) foram criadas em 1998, tendo como base propostas de organização curricular a partir dos pressupostos de interdisciplinaridade, da contextualização e das competências. No entanto, foram reformuladas em 2011, reaparecendo como aspecto importante na transformação do Ensino Médio, principalmente no que se refere à inserção de um currículo flexível e diversificado, que pudesse adequar-se aos distintos interesses dos jovens. Essa reformulação aconteceu por interesses políticos da época (o Partido dos Trabalhadores estava no poder) que tentaram abrir caminhos para que o filho do trabalhador pudesse ter oportunidade de formar-se, aprendendo conteúdos específicos, unificados nessas DCNEM, na escola pública.

Segundo as DCNEM,

A necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar enquanto estavam nessa fase da vida (BRASIL, 1998, p. 6).

Ao mesmo tempo em que o documento versa sobre a formação de um sujeito crítico, com autonomia intelectual, aponta também para a formação de um sujeito com competências básicas que lhe permitam acompanhar as mudanças do processo produtivo, formando a mão de obra. Essa contradição presente no documento é reiterada por Zibas (2005) quando chama a atenção para a proposta das DCNEM, que articulou históricas reivindicações progressistas com a pedagogia das competências, em que sugere a adequação das subjetividades à nova estrutura do “mercado de trabalho”, do capital e consequentemente do mundo do trabalho. Nessa conjuntura, o indivíduo é responsável por sua condição de estar empregado ou desempregado.

Zibas (2005, p. 1073) esclarece pontualmente os arranjos do discurso das DCNEM, que

Foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas, tais como: a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. No entanto, tais princípios vêm articulados aos objetivos da

pedagogia das competências, a qual, como se sabe, prioriza a construção de um novo profissionalismo e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e sócio afetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal (ZIBAS, 2005, p. 1073).

É possível observar, no processo histórico da Educação Física, como essa área está ligadas às mudanças educacionais e, conseqüentemente, com as mudanças no mercado de trabalho. Assim, a legislação se torna uma intercessora entre a educação e o universo do trabalho, na qual realiza a tarefa de entrar no sistema educacional e orientar ações a partir da demanda da organização do mercado de trabalho. A esse respeito, Frigotto *et al.* (2006, p. 3) esclarecem que “esse embate entre capital e trabalho direciona a relação entre trabalho e educação nos processos formativos, [...] pois trata-se de uma relação que é parte de luta hegemônica entre capital e trabalho”.

Consta nas DCNEM que a organização curricular do Ensino Médio deve ter uma base nacional comum e a outra parte diversificada; a Educação Física é um componente obrigatório em toda a educação básica, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, definido pela LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996). Os princípios pedagógicos da identidade, da diversidade e da autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos (BRASIL, 1998).

Desse modo, serão apresentadas, a seguir, essas orientações curriculares que vêm sendo apresentadas aos professores de Educação Física como subsídios a seu trabalho docente.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)

Depois de quase uma década de discussões teóricas e políticas no país, em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996). Nessa época, o país era presidido por Fernando Henrique Cardoso e seu governo ficou conhecido pela consolidação do neoliberalismo. Após a aprovação da LDB, o Ministério da Educação se incumbiu da elaboração de programas e diretrizes que pudessem subsidiar a educação no país.

A LDB foi a principal referência legal para a formulação das mudanças propostas, e os Parâmetros Curriculares Nacionais²⁶ (PCN) foram diretrizes elaboradas que visam a subsidiar e orientar a (re)elaboração curricular; a formação inicial e continuada dos professores, as discussões pedagógicas internas às escolas a produção de materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCN foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares. Mesmo não apresentando obrigatoriedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais são referências para o Ensino Fundamental e Médio em todo o país (BRASIL, 1999).

Na elaboração, os PCN foram divididos em três conjuntos: Ensino Fundamental - 1ª fase (na qual, a disciplina de Educação Física é descrita no Volume 7); Ensino Fundamental - 2ª fase (a Educação Física é descrita no Volume 8) e Ensino Médio (a Educação Física se encontra no conjunto Linguagens, Códigos e suas Tecnologias).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram publicados no ano de 1999, incorporando como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, os quatro pilares apontados pela UNESCO como eixos estruturais da educação: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver e Aprender a ser.

A maioria dos documentos propostos dentro das Pedagogias do Aprender a Aprender²⁷ trazem uma linguagem ilusória, de integrar, equalizar, educação de qualidade, de uma visão de interdisciplinaridade. Mas quando as entrelinhas são analisadas, de fato, observa-se que os documentos incorporam do neoprodutivismo²⁸ e do neoescolanovismo, os quais não contêm uma visão contra hegemônica. Na verdade, trata-se de um discurso sedutor, que esconde um outro lado: a manutenção da sociedade capitalista e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

No texto dos PCNEM comparece a ideia de que

²⁶ Os PCN, aí referidos, foram a primeira diretriz a ser consolidada (por isso, a importância de se ter uma breve explanação sobre o mesmo) mas, do Ensino Fundamental. Os PCN do Ensino Médio (PCNEM), foram instituídos dois anos depois e serão explicados mais adiante.

²⁷ Para saber mais, ler “As pedagogias do Aprender a Aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”, por Newton Duarte.

²⁸ Segundo Saviani (2007), esse termo se refere à teoria do capital humano, que foi refuncionalizada, alimentando a busca de produtividade na educação. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual. Já o termo neoescolanovismo, refere-se aos ajustes, à metamorfose, à resignificação do lema “aprender a aprender” em relação à sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo, que se configurou como uma teoria pedagógica na qual o mais importante não é ensinar nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Para melhor compreensão ler “O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência, à ciência sob suspeição” de Dermeval Saviani.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríptico universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 1999, p. 29).

Partindo dessa premissa, a reforma curricular do Ensino Médio, nesse período das PCNEM, estabeleceu a divisão do conhecimento escolar em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias; que “têm como base aqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade” (*Idem*, p. 32).

De acordo com o discurso da UNESCO e o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o texto contido nos PCNEM afirma que a Educação é “Uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a obreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras” (*Idem*, p. 25).

Diante desse discurso, é preciso refletir que se a desigualdade social fosse fruto da responsabilidade do indivíduo; seria simples, bastaria o estudo para conseguir ascender na vida. A responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais permanece exclusivamente sobre o indivíduo, o que oculta os condicionantes sociais e históricos dessa conjuntura.

O sentido dado nesse documento ao processo de escolarização alinha-se com a compreensão de que a escolarização deve ajustar-se à necessidade da formação de um sujeito para o mercado de trabalho. Percebe-se a ausência de uma formação omnilateral²⁹, como fica claro nos PCNEM, “a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (*Idem*, p. 15).

Os PCNEM trazem em seu texto que “o Ensino Médio compõe o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento” (*Idem*, p. 34), entretanto ao contrário das demais áreas de estudo, isso não estava ocorrendo nas aulas de EF nas escolas. Os conteúdos da disciplina Educação Física reduziam-se tão somente aos fundamentos do esporte

²⁹ O Termo se refere a uma formação humana completa, como “o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”; oposta a formação unilateral, que por sua vez, é provocada pelo trabalho alienado, pela divisão do trabalho, pelas relações burguesas (MANACORDA, 2010, p. 94).

e do jogo, uma verdadeira subordinação da Educação Física aos códigos da instituição esportiva.

A influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso significa a subordinação da Educação Física aos códigos/sentido da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional (BRASIL, 1999, p. 156).

Nos PCNEM, a Educação Física situa-se com conteúdos e conhecimentos ligados à grande área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, enquanto “atividades físicas e desportivas como domínio do corpo e como forma de expressão e comunicação” *Idem*, 1999, p. 33). É notável a presença do ecletismo, identificada de forma mais expressiva na discussão que os parâmetros fazem sobre o objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal³⁰.

O documento traz uma abordagem biologicista, quando relata as competências a serem desenvolvidas pelos alunos:

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-os como recurso para melhoria de suas aptidões físicas;
- Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais;
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpreta-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde;
- Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão (*Idem*, p. 164-165).

Nesse contexto, no texto dos PCNEM comparece a ideia de que as escolas precisam preocupar com ações educativas para levar os jovens a adquirir hábitos saudáveis de vida que incluem a prática de atividades físicas para prevenção e controle do excesso de peso corporal.

Entretanto, ainda empregam em seu texto algumas competências com traço crítico, quando mencionam que o aluno deve

- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias

³⁰ De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a expressão cultura corporal designa o amplo e rico campo da cultura, que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas essencialmente subjetivas, que, como tais, externalizam-se pela expressão corporal e, por isso, constituem-se também como um tipo de linguagem. Os jogos, as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, as mímicas e malabarismos, entre outros, são considerados os elementos que caracterizam essa cultura. Posteriormente essa expressão será melhor desenvolvida.

manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal;

- Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando e refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate;
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;
- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão (BRASIL, 1999, p. 165-166).

A cultura corporal deve fundamentar-se em conhecimentos que contribuam para a leitura da realidade social em sua totalidade. Para isso, a Educação Física deveria ser constituída no sentido de contribuir para a formação omnilateral do aluno, para que este seja capaz de identificar, interpretar, comparar, questionar, intervir e buscar a superação do mundo em que ele vive.

O texto do PCNEM afirma:

O presente documento não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido pelos profissionais, mas propor, de maneira objetiva, formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só dos mais habilidosos (*Idem*, p. 155).

Sem dúvida essa expressão “desenvolvimento de totalidade dos alunos” não se refere a formação omnilateral. Essa totalidade relacionada ao discurso de integração e formação para o convívio social está alinhada aos interesses ideológicos do Estado neoliberal na formação do trabalhador.

2.3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) constituem um documento elaborado para ser utilizado em nível nacional, com o objetivo de apresentar um conjunto de reflexões que sirva de auxílio à prática docente. Essas reflexões se iniciaram em 2004 e sua publicação oficial foi em 2006.

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos,

como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Em seu texto comparece a ideia de que sua construção foi democrática, com o objetivo de refletir sobre a Educação Física Escolar, para servir de subsídios para que as redes de ensino em diferentes regiões, municípios e escolas, formulem os próprios textos, tendo em vista suas possibilidades, particularidades e experiências, na tentativa de orientação das práticas pedagógicas (BRASIL, 2006).

No documento aparece a palavra democrática vinculada à participação dos gestores das Secretarias Estaduais de Educação e dos pesquisadores das universidades; não houve, porém, participação dos atores principais na execução das aulas. Na elaboração do documento, os professores que trabalham nesse nível de ensino deveriam participar para propor conteúdos relevantes ao ensino da Educação Física na escola.

Na sua aparência, expõe-se um discurso crítico a respeito das práticas corporais nas aulas de EF no Ensino Médio. Ele indica que a leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que elas se tornem chaves de leitura do mundo, em que os “saberes tratados na EF remete a pensar que existe uma variedade de formas de apreender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação” (*Idem*, p. 219).

Com isso, o texto da OCEM “apresenta” os alunos como sujeitos socioculturais, e o desafio é o de entendê-los na condição de jovens, nas suas diferenças, percebendo-os “como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes, com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares” (*Idem*, p. 222).

Esses elementos contidos no texto da OCEM parecem tornar opaca a realidade que esse documento denuncia ao trazer que se deve garantir aos alunos: “Participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço” [...]. Ora, percebe-se que existe uma contradição; por um lado, o documento apresenta um discurso sedutor: “alunos como sujeitos socioculturais” e, por outro, mostra a importância de ter um corpo saudável para melhorar a produtividade neste modo de produção vigente.

Esse documento mostra que um dos papéis da EF é compreender e discutir junto aos jovens os valores e significados ocultos nessas práticas corporais. Por exemplo, as relações

existentes entre as práticas corporais (jogo, dança, esporte, entre outros) e os valores e modelos transmitidos pelos meios de comunicação de massa podem constituir tema de investigação e ensino na EF no Ensino Médio.

Das OCEM consta que “o conhecimento da Educação Física é socializado e apropriado sob manifestação de conjunto de práticas, produzidas historicamente pela humanidade em suas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 224), e que o currículo escolar do Ensino Médio, deve garantir aos alunos:

- Acúmulo cultural no que tange à oportunidade de vivência das práticas corporais; [...] - Iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias; [...] - Iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais; [...] - Intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e produção de cultura (*Idem*, p. 227).

O texto das OCEM indica que não têm o propósito de apresentar os conteúdos organizados e sistematizados, pois isso deve partir dos interesses e particularidades da rede estadual, municipal ou de cada escola ou conjunto de escolas, nas quais se possam formular outros documentos e se possa avançar na perspectiva de definição de conteúdos organizados e sistematizados a partir de interesses mais localizados. Em contrapartida, apresenta os conteúdos e temas que precisam vincular-se à formação dos alunos, como segue no Quadro 1.

Quadro 1: Conteúdos e temas a serem trabalhados em Educação Física segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM)

Temas da Comunidade Escolar	Temas específicos da Educação Física
Identidade juvenil	<i>Performance</i> corporal e identidades juvenis
Gênero e sexualidade	Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer
Produções culturais e artísticas	Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual
Cultura juvenil e indústria cultural	Exercício físico X saúde
O corpo e a indústria cultural	O corpo e a expressão artística e cultural
O aluno no mundo do trabalho	O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura
Saúde e bem-estar físico	Práticas corporais e autonomia
Organização de tempos e espaços sociais de trabalho e lazer	Condicionamento e esforço físicos
Organização de tempos e espaços escolares	Práticas corporais e espaços públicos
Cultura juvenil e meio ambiente	Práticas corporais e eventos públicos
Escola e relações étnicas	O corpo no mundo da produção estética
Cultura juvenil e participação política	
Cultura juvenil e organização comunitária	

Temas da Comunidade Escolar	Temas específicos da Educação Física
	Práticas corporais e organização comunitária

Fonte: Brasil (2006, p. 228).

Nesse quadro, proposto pelo documento, percebe-se uma mistura de tendências. Alguns temas se direcionam a uma tendência crítica, outros a uma tendência biologicista e alguns na direção higienista. Essa mixórdia de tendências e concepções leva a crer que o documento não foi baseado em uma centralidade epistemológica, o que o torna vulnerável.

Os conteúdos apontados no texto do documento são: o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança. Esses devem ser ensinados como saberes construídos pela humanidade, sendo palco de abordagem dos mais diferentes temas: gênero, práticas corporais em espaços públicos, além da vinculação do esporte à indústria cultural³¹ e à produção do espetáculo televisivo e venda de produtos (BRASIL, 2006).

De acordo com as OCEM, essa articulação de temas e conteúdos poderá dar condições ao professor de fazer a EF cumprir alguma de suas perspectivas em relação à formação dos alunos, como “a autonomia sobre as práticas corporais, o acúmulo e a produção cultural a partir dos conhecimentos construídos e a capacidade de intervenção político social acerca das definições públicas na organização e gestão política” (*Idem*, p. 230).

Esse documento trouxe um direcionamento em relação a temas, conteúdos e metodologia, que poderiam ser considerados para a construção de um currículo que orientasse a prática pedagógica do professor de EF. Assim, no ano seguinte das OCEM, o Estado de Goiás, numa tentativa de construir um currículo para as aulas de EF no Ensino Médio, elaborou os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, que será explanado a seguir.

2.4 Referenciais Curriculares para o Ensino Médio – Educação Física (RCEM)

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio (RCEM) foram elaborados pela SEDUC, a partir de discussões, estudos e pesquisas sobre o Ensino Médio e seus desdobramentos e perspectivas em Goiás e no Brasil. Eles são parte do programa de

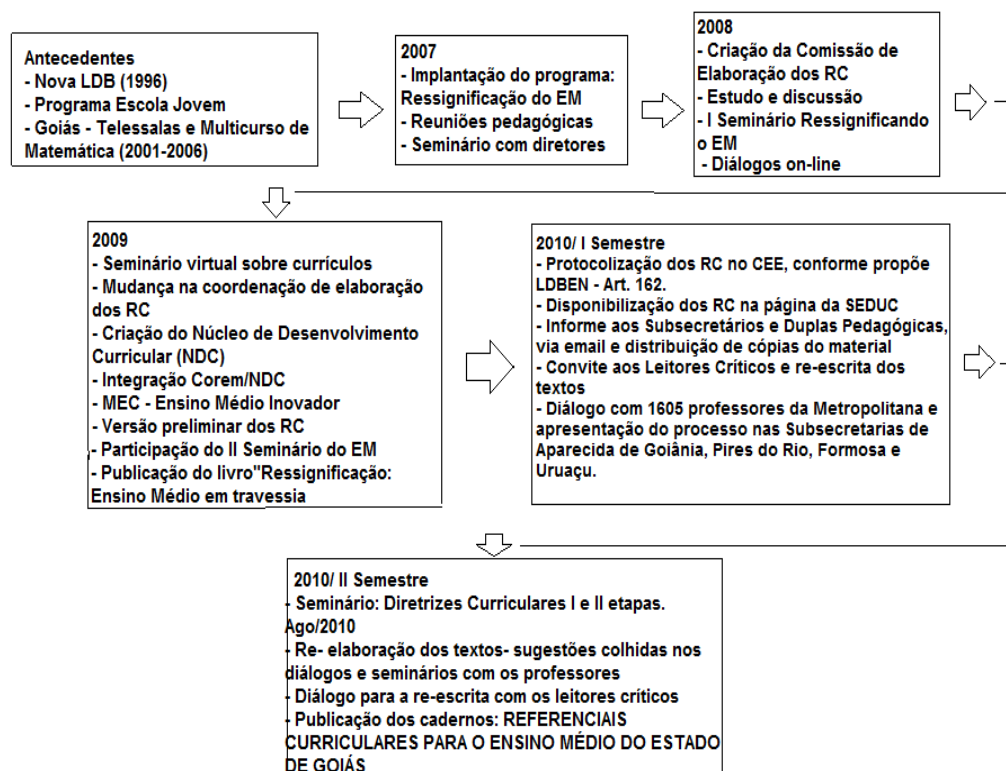
³¹ A expressão Indústria Cultural foi originalmente cunhada por Theodor Adorno e Max Horkheimer, autores do livro *A Dialética do Esclarecimento*, publicado em 1947. Trata-se de um conceito que evidencia um viés crítico da sociedade de massas sob o contexto da corrente teórica da comunicação que ficou conhecida como “Escola de Frankfurt” (Teoria Crítica). Refere-se aos bens culturais da humanidade que são apropriados pelo capitalismo e passam a operar como mais uma ferramenta de dominação social e desvalorização ou esvaziamento do conceito de arte (CAMPOS, 2006). Para maior compreensão, ler: *Indústria Cultural e Sociedade*, sob autoria de Theodor Adorno.

Ressignificação do Ensino Médio³², implementado pelo Governo de Goiás, a partir de 2007. Participaram da elaboração desses referenciais, professores, técnicos pedagógicos da Coordenação do Ensino Médio e do Núcleo de Desenvolvimento Curricular da Superintendência de Educação Básica da Secretaria da Educação, em conjunto com os professores da rede estadual e professores de universidades goianas (MOREIRA; ABREU, 2010).

O documento traz em seu texto que uma das mudanças significativas do Programa de Ressignificação do Ensino Médio, foi “A construção de conteúdos estaduais básicos comuns, conforme determina a Constituição do Estado de Goiás em seu artigo 162 e em consonância com a base comum nacional” (MOREIRA; ABREU, 2010, p. 10).

O processo de produção dos cadernos dos RCEM pode ser compreendido na Figura 1.

Figura 1: Referenciais Curriculares do Ensino Médio: travessia em construção



Fonte: MOREIRA; ABREU (2010, p. 11).

Na coleção dos RCEM, o volume 7 é dedicado à disciplina de Educação Física. Apesar de conter orientações para as aulas da disciplina de Educação Física, o documento afirma “não ter intenção de indicar um único caminho a ser seguido” (MOREIRA; ABREU,

³² As mudanças mais significativas que ocorreram nesse período de implantação do ProREM (Programa de Ressignificação do Ensino Médio) contemplam a elaboração de novos projetos político-pedagógicos a partir das orientações do programa, a construção de conteúdos curriculares obrigatórios e opcionais (complementares) e a semestralidade na oferta de disciplinas (MOREIRA, 2009).

2010, p. 13). Ainda conforme o documento, havia um diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física tem-se limitado ao ensino do esporte, não devendo ela ser reduzida ao desempenho esportivo, como também não ser sinônimo de atividade física (MOREIRA; ABREU, 2010).

Sob o mesmo ponto de vista, a proposta desse documento era de que as aulas de Educação Física fossem conduzidas como forma de superação da prática pela prática, de forma que

Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem basear-se numa concepção científica de mundo, despertar o interesse das juventudes e desenvolver possibilidades e aptidões para que elas possam conhecer a natureza e a sociedade em que vivem, com a finalidade de nela atuar criticamente (*Idem*, p. 16).

O volume 7, destinado à Educação Física, foi organizado em sete conjuntos de possibilidades, com as competências para todo Ensino Médio. Os conteúdos foram reunidos em cinco temas: Dança, Esporte, Jogo, Ginástica e Luta, assim como propunham as OCEM.

Dessa forma, segue-se a indicação de que a área da EF, no Ensino Médio, “deve trabalhar e tematizar conhecimentos no âmbito da cultura corporal” como também “possibilitar o alívio de tensões provocadas pela vida em sociedade” (*Idem*, p. 14).

Nesse contexto, apresenta-se uma contradição explícita no documento: tem-se a EF numa tendência crítica, que deve trabalhar a cultura corporal, e por outro lado, numa tendência biologicista e mecanicista, segundo a qual o corpo deve estar preparado para o trabalho: quanto melhor condicionado o corpo, maior a produtividade e menores as tensões provocadas pelo trabalho.

O texto dos RCEM esclarece o porquê de ressignificar a Educação Física no Ensino Médio:

A disciplina deve abranger as práticas corporais construídas ao longo dos tempos, problematizando os conteúdos relativos à cultura corporal. [...] Deve responder ao anseio dos estudantes, tornando as aulas mais agradáveis e fazer com que os alunos participem da construção dos conteúdos, desenvolvendo o senso crítico e o exercício pleno da cidadania, preparando-os tanto para uma formação acadêmica, quanto para uma formação profissionalizante (*Idem*, p. 27).

Pode-se perceber uma contradição no que o documento afirma, pois a cultura corporal não defende responder aos anseios dos estudantes e, sim, trabalhar a partir a realidade vivida pelo aluno (na rua, nos clubes, nos parques, na televisão) e dela extrair conceitos,

preconceitos, curiosidades e dúvidas que sirvam de base para o estudo e a construção de um conjunto de conhecimentos e vivências que expliquem e proporcionem sentido às práticas corporais dentro e fora da escola.

Os conteúdos propostos pelo documento são organizados em sete conjuntos de possibilidades, sendo que cada conjunto é composto pela competência, pelo eixo temático, pelo tema e pelos conteúdos, como descreve o Quadro 2.

Quadro 2: Conjunto de possibilidades a serem trabalhadas em Educação Física apresentadas pelos Referenciais Curriculares de Educação Física do Ensino Médio

1º Conjunto de possibilidades			
Competência	Eixo Temático	Tema	Conteúdos
Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre a cultura corporal	Sociedade, esporte e lazer	Esporte - Handebol, Basquete, Voleibol, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros	- Contextualização histórica e classificação; - Esporte 'da' versus esporte 'na' escola; - Esporte de rendimento versus esporte de participação; - A profissionalização do esporte de alto rendimento; - Teoria e prática de uma modalidade de esporte individual e ou coletiva conhecida e escolhida pelos alunos; - Vivência crítica e emancipada do esporte; - O esporte como direito social; - Estatuto do torcedor; - Normas e regras oficiais - Exigências físicas, técnicas e táticas; - Princípios do treinamento esportivo (individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, relação volume-intensidade, continuidade e especificidade); - Relações entre o esporte competitivo e o sistema capitalista - Prevenção quanto ao uso das drogas, efeitos e consequências do doping nas práticas desportivas - A influência dos meios de comunicação nos esportes - O futebol como representação da cultura nacional - Significados de <i>Bulling e Fair Play</i> nos esportes - Ética e combate aos preconceitos por meio dos esportes - Inclusão e Socialização no desporto escolar.
2º Conjunto de possibilidades			
Competência	Eixo Temático	Tema	Conteúdos
Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida	Corpo, saúde e beleza	Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes...	- Capacidades físicas e suas especificidades - A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos; - O alongamento para os diferentes grupos musculares; - Exercício físico, posturas e saúde - Atividade física irregular: risco de lesões/contusões; - Esforço, intensidade e frequência da atividade física; - Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino; - Estresse, atividade física e qualidade de vida; - Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização; - Alterações do organismo durante e depois da atividade física;

1º Conjunto de possibilidades			
Competência	Eixo Temático	Tema	Conteúdos
			- Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde; - Envelhecimento e limites do corpo - Obesidade, alimentação e atividade física; - Alimentação desequilibrada: anorexia e bulimia; - Efeitos dos moderadores de apetite no organismo e a atividade física; - Razões e implicações do uso de anabolizantes na obtenção do corpo ideal; - Fratura e reabilitação no idoso.
3º Conjunto de possibilidades			
Competência	Eixo Temático	Tema	Conteúdos
Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação da expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somados a seus valores.	Contemporaneidade e organização comunitária	Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras	- Contextualização histórica e classificação; - Lutas orientais versus lutas ocidentais; - A Capoeira enquanto jogo popularmente praticado; - Elementos técnicos da Capoeira; - A esportivização da Capoeira; - Vivência crítica e emancipada das lutas; - Movimentos específicos (ataques e defesas) e sequenciais nas lutas; - Movimentos acrobáticos; - Organização/participação em torneios esportivos ou não-esportivos; - Apresentação em espaços públicos; - Prática indiscriminada das lutas e violência; - Ética e valores humanos; - Regras oficiais; - Lutas olímpicas e não olímpicas; - Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas.
4º Conjunto de possibilidades			
Competência	Eixo Temático	Tema	Conteúdos
Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos que se propôs.	Sociedade, esporte e lazer	Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos aquáticos, jogos de outras culturas e outros	- Jogos e brincadeiras e a história da humanidade; - A diversidade cultural dos jogos e brincadeiras; - O lúdico como princípio educativo; - Jogos eletrônicos e identidade das novas gerações; - Competição e cooperação nos jogos e brincadeiras; - Jogos cognitivos, dramáticos e criativos; - Valores e relações interpessoais nas práticas corporais; - Vivência crítica e emancipada do lazer; - Implicações da urbanização para o brincar;

1º Conjunto de possibilidades			
Competência	Eixo Temático	Tema	Conteúdos
			- Jogos e brincadeiras no meio líquido; - Jogos de raciocínio – interdisciplinares; - Jogos adaptados; - Gincanas culturais e esportivas; - Construção de brinquedos alternativos; - Brinquedos cantados e brincadeiras de roda; - A indústria do entretenimento no lazer da população.
5º Conjunto de possibilidades			
Competência	Eixo Temático	Tema	Conteúdos
Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho.	Manifestações artísticas e culturais	Dança - Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima e outras	- Contexto histórico da dança; - Atividades rítmicas e identidade cultural; - Expressão corporal e linguagem não verbal; - Expressão corporal e regionalismo; - Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço; - Percepção do corpo no espaço e no tempo rítmico; - Danças e suas relações com a diversidade; - Danças folclóricas e regionais; - Possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais; - Fundamentos técnicos: ritmo (cadência), espaço (formas, trajetos e direções) e energia (tensão, relaxamento e explosão); - Passos e combinação de movimentos simples; - Composição e apresentação coreográficas de músicas eruditas e populares; - Confecção de fantasias e adereços.
6º Conjunto de possibilidades			
Competência	Eixo Temático	Tema	Conteúdos
Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação humana, à qualidade de vida e à saúde, para ter condições de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis, sejam individuais ou coletivas	Mídias e indústria cultural	Ginástica e Esporte	- Mídia e influência nas práticas corporais; - Mídia, indústria esportiva e consumo; - Influência da mídia nas regras e práticas esportivas; - Indústria cultural e academias de ginástica; - Espectáculo esportivo, fanatismo, entretenimento e despolitização; - Ginástica laboral (educação física no trabalho); - Ginástica de “conscientização corporal” (técnicas alternativas, relaxamento); - O esporte praticado como lazer;

1º Conjunto de possibilidades			
Competência	Eixo Temático	Tema	Conteúdos
			- Esportes radicais (skate, patins, bicicleta); - Práticas corporais e espaços públicos - Práticas corporais e organização comunitária; - O esporte na perspectiva da inclusão/exclusão dos sujeitos.
7º Conjunto de possibilidades			
Competência	Eixo Temático	Tema	Conteúdos
Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho	Sociedade, esporte e lazer / Manifestações artísticas e culturais	Esporte, Ginástica, Dança, Luta e Jogo	- Cultura corporal, conceitos e contextualização histórica; - Diferentes manifestações da cultura corporal; - Predomínio da cultura esportiva na escola; - O esporte enquanto processo de trabalho e lócus de atuação profissional; - Sociedade de consumo, cultura juvenil e concepção de corpo; - Diferenças individuais e preconceitos; - Cultura corporal, mundo do trabalho e participação política; - Cultura corporal e meio ambiente.

Fonte: MOREIRA; ABREU (2010). Elaboração da autora.

Os RCEM serviram como base para a elaboração do Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio (CREFEM). Mas, por meio de uma observação mais minuciosa, percebe-se que o CREFEM é um ‘resumo’ dos RCEM.

Quando Marconi Ferreira Perillo Jr assumiu o governo de Goiás pelo terceiro mandato, no ano de 2011, depois de passar quatro anos no Senado Federal, as políticas educacionais construídas na gestão 2007-2010, as quais previam seu fortalecimento no médio prazo, foram descontinuadas pelo então Secretário da Educação Thiago Mello Peixoto da Silveira. Como consequência, os Cadernos de Reorientação Curricular - 6º ao 9º anos (CRC), resultado da construção conjunta com professores da rede estadual de educação, foram resumidos no atual Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - o qual apresenta ser uma simplificação da ainda que limitada, ampla e densa experiência de construção dos CRC (SOUZA, LEAL, LUIZ, 2016, p. 74).

A seguir, expor-se-ão os resultados, partindo-se dos aspectos históricos do CREFEM, apresentando as aproximações das concepções de Educação e Educação Física no documento e se estabelecendo a influência destas na formação no Ensino Médio.

3 CURRÍCULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE GOIÁS

Durante décadas, a EF foi centrada no higienismo, no militarismo e na esportivização, que objetivavam construir corpos fortes, condicionados e atléticos, preparados para suprir as necessidades de produção do sistema capitalista, assim como manter a ordem desse sistema.

Desde a década de 1990, quando houve o acordo na Conferência de Jomtien, com o título Educação para Todos, a Educação sofreu mudanças, visando a um novo modelo de Concepção - Humanista Moderna/Nova³³, a ser seguida. A EF passou a fazer parte do currículo obrigatório nas escolas, ou seja, deveria ter aulas 'teóricas' assim como todas as disciplinas.

Nesse cenário de mudança, a EF ficou sem orientação específica até o ano de 1996, quando foi promulgada a LDB. A partir daí ela foi orientada pelas habilidades e competências constantes dessa lei. Sem direcionamento específico quanto aos conteúdos, metodologia e avaliação, vários documentos foram elaborados na tentativa de se nortear as aulas de EF. A cada mudança de governo, mudavam-se as pessoas que trabalhavam na SEDUCE e, conseqüentemente, na coordenação da EF e, com isso, modificava-se o documento que nortearia a disciplina de EF no Ensino Médio do Estado de Goiás. O último documento, o CREFEM, é o objeto de estudo desta pesquisa, que será abordado neste capítulo.

Assim, este capítulo apresenta o objeto, o CREFEM, desde sua elaboração até os resultados, referentes às Concepções de Educação e Educação Física nele contidas. Partiu-se do objetivo de analisar quais as Concepções de Educação e Educação Física inseridas no currículo, revelando qual o tipo de formação que a EF tem realizado nesse nível de ensino, que é o Ensino Médio.

³³ Essa Concepção corresponde ao ensino centrado no aluno. O conhecimento, para essa concepção, existe no âmbito da percepção individual e não se reconhece objetividade nos fatos. A aprendizagem se constrói por meio da ressignificação das experiências pessoais. O aluno é o autor de seu processo de aprendizagem e deve realizar suas potencialidades

3.1 Histórico do Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio do Estado de Goiás (CREFEM)

O Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio do Estado de Goiás (CREFEM) é o documento cujo propósito é o de ser referência na orientação das aulas de Educação Física na rede estadual de Educação em Goiás. Ele tornou-se alvo dessa pesquisa devido às inquietações da pesquisadora, sobre o modo como ele é estruturado. Busca-se nesse estudo, entender a sua constituição e analisar as Concepções de Educação e Educação Física presentes nesse documento. Isso se justifica, pois, a compreensão das Concepções de Educação e Educação Física nele contidos permite a percepção mais aprofundada das propostas de ensino (im)postas pela SEDUCE/GO para as aulas de EF no Estado e, com elas, a ideologia posta pelo Estado, em sua aparência³⁴.

De acordo com Personi (2017), a partir de 2012, com a reforma Educacional denominada Pacto pela Educação - Goiás, o documento produzido a partir das elaborações da Matriz Curricular da referida reorientação foi trabalhado em sua versão definitiva em todo o Estado. Trata-se do Currículo Referência para a Rede Estadual de Educação de Goiás (CR³⁵). O programa do Pacto pela Educação - Goiás foi composto por ações específicas que demonstram seus objetivos. Uma dessas ações foi adoção da proposta de “Práticas de ensino de alto impacto no aprendizado”, que tinham como principal meta a “construção de currículo mínimo de aprendizagem de cada aula e que permita adaptação para a realidade local (a partir do trabalho iniciado na Reorientação Curricular)” (GOIÁS, 2012a, p. 16).

Segundo o texto do CR, ele tem o intuito de

Referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (*Idem*, p.10).

Desse modo, o CR foi instituído no final do ano de 2012 e, desde então, é um documento oficial elaborado pelas equipes técnico-pedagógicas da SEDUC e se caracterizam

³⁴ A aparência e a essência são categorias do Método do Materialismo Histórico Dialético. Esse método utiliza dessa antinomia para desvelar da realidade aquilo que não estiver às claras, porque o modo de produção capitalista trabalha com o ocultamento das coisas, colocando à mostra apenas suas aparências; é a forma necessária com a qual o modo de produção vigente garante a manutenção de sua dominância no âmbito das relações sociais (VENTURA, 2010).

³⁵ Usarei a sigla CR quando estiver reportando ao Currículo Referência do Ensino Médio e a sigla CREFEM quando estiver reportando ao Currículo Referência da Educação do Ensino Médio.

por reunir as orientações de ordem teórico-metodológica dos componentes curriculares. Do mesmo modo que os PCNEM, as disciplinas foram agrupadas por áreas de conhecimento: Linguagem e Códigos; Matemática; Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Essas áreas foram abrangendo as disciplinas curriculares, conforme o Quadro 3.

Quadro 3: Relação das disciplinas que compõe cada área de conhecimento do CR

Áreas de Conhecimento	Disciplinas
Linguagem e Códigos	- Língua Portuguesa - Língua Inglesa - Língua Espanhola.
Matemática	- Matemática
Ciências Humanas	- História - Geografia - Sociologia - Filosofia - Ensino Religioso
Ciências da Natureza	- Química - Física - Biologia - Ciência da Natureza.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao se observar o sumário do CR, transcrito no quadro acima, pode-se observar que ali não aparece a disciplina Educação Física. Diante disso, analisou-se todo o restante do documento do CR, mas não havia referências a essa disciplina.

Segundo Rosa (2017), no ano de 2014, foi modificada, pela Lei nº 18.746/2014, a estrutura da Secretaria de Estado da Educação, agregando-se a esta a Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico - AGEPE - e a Agência Goiana de Esporte e Lazer - AGEL - passando esta secretaria a ser denominada Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE). A Superintendência Executiva de Educação se subdividiu em outras seis superintendências, sendo uma delas a Superintendência de Desporto Educacional a qual é vinculada à Gerência de Desporto Educacional. Diante disso, o mesmo autor explica que

Em 2015³⁶ a Superintendência de Desporto Educacional, da SEDUCE, através da Gerência de Desporto Educacional implanta o Currículo Referência de Educação Física para o [Ensino] Fundamental e para o Ensino Médio, preenchendo a lacuna deixada na publicação do Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás de 2012. Ao analisarmos [as] Diretrizes Operacionais da SEDUCE encontramos dentre as funções da

³⁶ Como no documento do CREFEM não se encontra o ano de publicação do mesmo, essa informação foi obtida diretamente na Gerência de Desporto Educacional da SEDUCE.

Superintendência do Desporto Educacional “coordenar, acompanhar, monitorar e avaliar o currículo referência de Educação Física nas unidades escolares” (ROSA, 2017, p. 99).

A finalidade do Currículo Referência de Educação Física do Ensino Médio é servir de referência para que os professores das unidades escolares possam desenvolver sua prática pedagógica, de modo a orientar os planejamentos de ensino e aprendizagem na disciplina de Educação Física, no sentido de romper com a valorização do desempenho esportivo como único objetivo na escola. Está indicado no texto introdutório do CREFEM, que ele foi construído no intuito de atender às “necessidades de se ressignificar o Ensino Médio em Goiás e pelo diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física têm-se limitado ao ensino de prática esportiva” (GOIÁS, 2012a, p. 1).

Já no princípio, observam-se conteúdos direcionando a aula para o desenvolvimento esportivo, mostrando a contradição existente nesse documento: informa transcender as práticas esportivas, porém apresenta em seus conteúdos - normas, regras oficiais, noções de arbitragem, especificidades de gestos técnicos, exigências físicas, técnicas e táticas na prática desportiva.

3.2 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DO CREFEM

Este item apresenta a análise das Concepções de Educação Física e Educação que permeiam o CREFEM. Para isso, selecionaram-se os itens explícitos do documento que constituem as partes do planejamento das aulas: as expectativas de aprendizagem, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Além disso, realizou-se uma análise da dicotomia da formação no Ensino Médio, buscando uma articulação com os capítulos anteriores, que abordaram o processo histórico em que se deu a constituição da Educação, do Ensino Médio e da Educação Física em Goiás.

Organizou-se a apresentação dos resultados, partindo da aparência exposta no documento, por meio da análise de termos que remetem a aproximações com as características das Concepções de Educação esposadas por Demerval Saviani (2005), como: Concepção Humanista Tradicional (pedagogia da essência); Concepção Humanista Moderna ou Nova (pedagogia da existência); Concepção Analítica ou Produtivista (pedagogia tecnicista) e Concepção Contra-hegemônica e com as Concepções de Educação Física propostas por Castellani Filho (1992), como: Concepção Construtivista; Concepção Crítico Emancipatória; Concepção Crítico Superadora; Aptidão física e Educação para a Saúde.

De acordo com Castellani Filho (1999), os papéis desempenhados pela Educação Física no cenário educacional, foram-se modificando na medida em que os cenários educacionais se modificavam, o que dava pelo próprio palco social brasileiro.

Os documentos que orientam as práticas pedagógicas na escola estão amparados em concepções que são demarcadas, muitas vezes, pela descontinuidade das atividades educacionais, pois, a cada mudança de governo, novas ideias aparecem e a escola tem que remodelar-se de acordo com as novas políticas educacionais que emergem. As concepções se manifestam, sempre remetendo às contradições que marcam a produção do conhecimento. Os processos educativos se desenvolvem tendo como base uma determinada Concepção Pedagógica. Sendo assim, quando se aprofundam os conhecimentos acerca destes processos, é possível ter clareza de qual caminho, quais objetivos e finalidades se querem alcançar na formação dos alunos.

As diferentes concepções pedagógicas são ideias organizadas que subsidiam e justificam a prática educativa. São processos de discussões permanentes entre teoria e prática, a fim de se construir um comportamento coerente na prática pedagógica.

Para orientar a prática pedagógica dos professores de Educação Física do Estado de Goiás foi elaborado o Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio (CREFEM). Esse documento foi baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL,1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs/1999), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Educação Física (RCEM/2010).

O CREFEM traz um discurso de valorização de uma concepção de Educação para a Vida, de formação técnica e científica, de saber fazer e saber pensar, de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais, de modo contextualizado e interdisciplinar, baseado em competências e habilidades. Esses documentos foram elaborados numa concepção pedagógica da Escola Nova, que promoveu reformas na educação, reproduzindo e reforçando o ideário neoliberal.

Essas reformas, que aconteceram nos anos de 1990, no Brasil, têm sido palco de um conjunto de mudanças na Educação formal que, segundo Neves (2004),

Buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos da burguesia. Esses objetivos se propõem a realizar, em linhas gerais, a inserção submissa do Brasil ao capitalismo internacional, a implementação de um padrão de desenvolvimento econômico voltado para fora, privilegiando a entrada do capital internacional financeiro e produtivo, em detrimento da expansão do mercado interno, o desenvolvimento de políticas que

regulamentam o aumento da superexploração da força de trabalho, a transferência da ciência e da tecnologia produzidas pelos países de capitalismo avançado, o desenvolvimento de um modelo de democracia baseada em estratégias de estímulo à conciliação de classes e ao desmonte das formas de organização social que se pautaram historicamente pelo combate à exploração e à dominação burguesas (NEVES, 2004, p. 2).

Partindo de uma análise da prática social, a disposição das aulas postas pelo Estado contém uma parte teórica e outra prática. Não pode dicotomizar a teoria e prática, pois a prática que pode revolucionar, se dá naquele momento em que ocorrem as mediações. Não haveria como teorizar isso em outro momento porque se perdem os sentidos e os significados. É necessário pensar sobre o fazer para entender a teoria. Por isso, a necessidade de um currículo que permita ao professor fazer as mediações necessárias para uma aproximação da práxis³⁷, pois, a perspectiva que o documento coloca perde-se nas ações que ele apresenta. Para além disso, há uma mistura de epistemes em todo o documento.

Na parte introdutória do CREFEM, identificam-se as expressões “perspectiva ampliada” e “conceito ampliado”, que aparecem repetidamente, o que remete a pensar numa teoria histórico-crítica, pautada numa concepção contra-hegemônica de Educação, vinculada a uma concepção crítico-superadora da Educação Física, pois essas expressões reportam à formação humana plena, capaz de compreender a sociedade em que se vive.

Essa formação humana aparece de forma explícita no documento, quando se apresenta que “a atuação do professor é na quadra e em outros lugares do ambiente escolar, seu compromisso é com o projeto de escolarização, sempre a favor da formação humana” (GOIÁS, 2012a, p. 1).

O documento apresenta que “compete à Educação Física tematizar conhecimentos produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal” (GOIÁS, 2012a, p. 1), essa cultura corporal, a que se refere, é objeto de conhecimento e reflexão da concepção crítico superadora da EF, a qual busca desenvolver uma reflexão pedagógica

Sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

³⁷ A práxis transformadora refere-se ao processo no qual se alternam os fatores teóricos, como críticas e assimilação de teorias, e os fatores práticos, como a realidade e as experiências. A elaboração, por parte de Marx, da categoria de práxis como categoria central de sua filosofia é um processo teórico e prático. (VÁZQUEZ, 2011).

O documento informa os princípios de inclusão tomados como orientadores da prática pedagógica, com um professor que trabalhe de forma interdisciplinar, os quais caracterizam o escolanovismo que está em consonância à concepção nova ou moderna de Educação.

Segundo Saviani (2005), a concepção nova/moderna de Educação corresponde ao ensino centrado no aluno. O conhecimento existe no âmbito da percepção individual e não se reconhece objetividade nos fatos. A aprendizagem se constrói por meio da ressignificação das experiências pessoais. O aluno é o autor de seu processo de aprendizagem e deve realizar suas potencialidades. O professor atua como facilitador da aprendizagem e das relações interpessoais e deve ser compreensivo com os sentimentos e características da personalidade de seus alunos, criando um clima favorável à aprendizagem.

Esta concepção tem como lema as pedagogias do aprender a aprender, que é um instrumento ideológico da classe dominante, segundo as quais o aluno aprende sozinho. O indivíduo aprende pesquisando trabalhos, atividades em grupos, construindo o conhecimento por si só sem a intervenção direta do professor. Sob a aparência de mudanças e avanço pedagógico, essa pedagogia tentou superar as lacunas da tradicional, porém trouxe um declínio dos conteúdos escolares específicos, pois o aprender a aprender significa o ajustamento da educação à sociedade capitalista.

O CREFEM aborda conceitos, como participação coletiva e interdisciplinaridade, relacionados à concepção crítico-superadora, segundo o que relata o Coletivo de Autores (1992, p. 26): “a EF é parte integrante do projeto amplo de escolarização, articulada ao projeto político pedagógico da escola, não devendo ser considerada como um momento compensatório e muito menos um apêndice das atividades desenvolvidas pelas demais disciplinas e pela escola”.

É interessante que parte do texto introdutório do CREFEM, que aborda o conceito ampliado e afirma que a EF deve abranger as práticas corporais construídas ao longo dos tempos, trata-se de uma cópia idêntica dos RCEM. Ainda aborda os RCEM como se este fosse o principal documento pelo qual os professores deveriam orientar-se:

Nessa perspectiva, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás (2010), mais especificamente o Referencial Curricular de Educação Física é um documento que não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido, mas sim, o propósito de oferecer aos professores de Educação Física, das diferentes unidades escolares do Estado de Goiás, conteúdos para trabalharem e/ou subsídios para elaborarem seus próprios textos e planos de aulas - bimestrais, semestrais ou anuais -

conforme suas possibilidades, peculiaridades e experiências, percebendo a importância de escolher temas que estabelecem uma relação de reciprocidade entre o aluno e o objeto de conhecimento, visto que um dos nossos grandes desafios como educadores é reconhecer a cultura em movimento, dentro e fora da escola. Portanto, essa proposta curricular não se constitui num mero receituário, mas, se compreendido em sua essência, se tornará valioso ponto de partida para a transformação didática/pedagógica da Educação Física numa perspectiva ampliada (GOIÁS, 2012a, p. 2).

Dessa forma, percebe-se, já no início da análise do documento, que o CREFEM é um ‘resumo’ dos RCEM. Isso mostra que os documentos que vão sendo elaborados para nortear as aulas de EF do Ensino Médio no Estado de Goiás são adequações dos documentos anteriores de acordo com os interesses políticos e ideológicos dos novos governos.

A seguir, serão apresentados os itens que compõem a estrutura das aulas proposta pelo CREFEM, quais sejam: a expectativa de aprendizagem, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Em cada um deles, serão analisados termos/palavras que inferem proximidade às características das concepções de Educação e Educação Física, além de abordar a dicotomia da formação do Ensino Médio e sua relação com a disciplina de EF.

3.2.1 Expectativa de aprendizagem

Antes de se abordar a expectativa de aprendizagem, serão analisados os eixos temáticos e os temas³⁸ (Quadro 4), porque eles auxiliam no entendimento das expectativas de aprendizagem. Os eixos temáticos e temas são iguais em todas as séries do EM, até na mesma proporção de planejamento da bimestralidade.

Quadro 4: Bimestralização dos eixos temáticos e temas.

Série	1º, 2º e 3º ano	1º, 2º e 3º ano	1º, 2º e 3º ano	1º, 2º e 3º ano
Bimestre	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
Eixo temático	Sociedade, esporte e lazer; Mídias e indústria cultural	Mídias e indústria cultural	Manifestações artísticas e culturais; Mídias e indústria cultural	Contemporaneidade e organização comunitária
Tema	Esporte: Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla,	Ginástica, Corpo, saúde e estética, prevenção,	Dança - Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé,	Luta - Capoeira, Judô, Karatê e outras; Sociedade, esporte e lazer;

³⁸ O eixo temático é um conjunto de temas que auxiliam na orientação e no planejamento do trabalho, suscitando questões relacionadas a determinado assunto e articulando-o com outros assuntos; já o tema se refere ao assunto que se pretende desenvolver na aula.

Série	1º, 2º e 3º ano	1º, 2º e 3º ano	1º, 2º e 3º ano	1º, 2º e 3º ano
Bimestre	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
	Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.	anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.	Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima.	Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.

Fonte: Elaboração da autora.

Segundo o CREFEM, os eixos temáticos/temas “orientam-se por eixos em que os conteúdos propostos não demandam pré-requisitos e devem ser abordados segundo o princípio da complexidade crescente”; isso implica dizer que um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto na primeira como na terceira série do Ensino Médio. “O que muda, portanto, é o grau de complexidade que possivelmente o professor apresentará nas relações entre o conteúdo e possíveis elementos articuladores” (GOIÁS, 2012a, p. 3). Os adolescentes do 1º ano do Ensino Médio, vão apreendendo os conhecimentos até chegarem ao 3º ano, o que acontece com a intervenção do professor.

Nessa perspectiva, essa parte do documento apresenta característica da Concepção Crítico Superadora, na qual, segundo o que afirma o Coletivo de Autores (1992, p.28),

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos.

O Coletivo de Autores ainda explica que numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da simultaneidade, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque "o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando" (VARJAL citado por COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 21).

Essa apreensão dos conteúdos, deveria ser desenvolvida para a formação humana, formando pessoas críticas e emancipadas. Em contrapartida, percebe-se que as escolas fomentam uma formação alienada, uma formação que reproduz o modo de produção

capitalista, construindo homens reificados e coisificados ³⁹, com um conhecimento abstrato e não concreto, tornando-os seres constantemente alienados, sem conseguir apreender a essência dos fatos.

O CREFEM expõe três expectativas de aprendizagem e/ou competências, que são iguais aos do PCNEM e as do RCNEM:

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas;
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos que se propôs;
- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre a cultura corporal. (GOIÁS, 2012a, p. 11-12).

A primeira expectativa de aprendizagem citada acima expressa uma tendência biologicista, que remete a pensar numa concepção de educação para a saúde. Segundo Catellani Filho (2013), essa tendência traduzia a presença marcante que a categoria médica exerceu na história da EF, na qual a percepção de saúde se limitava a seus aspectos bio-fisiológicos.

Segundo essa concepção, é importante o aluno aprender a ter hábitos saudáveis ao longo da vida porque nossa organização societal precisa de trabalhadores com o corpo saudável e ágil, para produzir com eficiência e sustentar esse modo de produção.

Dessa forma, é possível analisar que a concepção de Educação para a Saúde traz a ideia de que a EF é responsável pela promoção e manutenção da saúde, ressaltando a importância das informações e conceitos relacionados à saúde, tentando proporcionar aos alunos subsídios, no sentido de tomada de decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo da vida. E isso remete a pensar que essa Concepção pode ser estabelecida em aproximação com a concepção humanista moderna/nova da Educação que, segundo Saviani (2005), corresponde ao ensino centrado no aluno em que o conhecimento existe no âmbito da percepção individual e não se reconhece objetividade nos fatos. Como exemplo, ensina-se ao aluno que é importante fazer exercícios para melhorar a saúde e a qualidade de vida, porém se sabe que a qualidade de vida remete a vários outros fatores que

39 Os homens que passam por essa “falsa” formação - pseudoformação - visam de modo ilusório e individualista, ao poder do capital. Na pseudoformação, há um processo de alienação, onde existe um fetiche da mercadoria, segundo o qual ela se torna “autoridade”, controlando o ser humano, que acaba por desenvolver uma consciência coisificada, na qual o homem se torna mercadoria e dá vida aos objetos. Essas ideologias são características da sociedade vigente.

vão além dos exercícios físicos. No entanto, questionar, analisar e entender como se dá esse processo não é coerente com as características dessa concepção.

A segunda e a terceira expectativas de aprendizagem citadas no CREFEM expressam uma tendência à Cultura Corporal, que caracteriza a concepção crítico superadora, pois tecem considerações sobre a contextualização dos fatos a fim de se entender e intervir no meio em que se vive.

Essa deveria ser a concepção usada para nortear as aulas de EF do Ensino Médio, pois é necessária a aprendizagem de conteúdos que possam constituir-se em instrumento de luta e transformação da ordem vigente.

O documento ainda possui outras expectativas de aprendizagem com discurso crítico:

- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis, sejam individuais ou coletivas;
- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho;
- Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores;
- Compreender o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais;
- Compreender até que ponto a mídia condiciona as danças, as manifestações artísticas e como estas manifestações se refletem na sociedade;
- Identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas e os jogos foram ou são praticados;
- Compreender em que medida as determinações externas (mídia, TV, mercantilização, etc.) têm influenciado a prática esportiva e o lazer;
- Compreender como e o quanto as práticas corporais são viabilizadas e garantidas à população, no atual contexto político-social em que vivemos;
- Reconhecer e problematizar o quanto a erotização observável em algumas formas de dança, se tornaram um produto de consumo do público jovem;
- Compreender os reais sentidos que têm levado as lutas a se transformarem em espetáculo (GOIÁS, 2012a, p. 12-19).

Essas expectativas de aprendizagem apresentam expressões como: práticas humanizadoras; abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal; contexto histórico, cultural e filosófico; compreender o papel da mídia nas determinações que condicionam as práticas corporais, todas calcadas na Concepção Crítico Superadora, que se baseia fundamentalmente na pedagogia histórico crítica de Demerval Saviani e tece considerações sobre a contextualização dos fatos e o resgate histórico, tratando a cultura corporal como objeto de conhecimento. Essa Concepção está inserida numa concepção

contra-hegemônica de Educação, segundo a qual, toda atividade educacional deve ser pautada numa visão de mundo e sociedade e permitir amplas possibilidades de reflexão. A educação deve ser sempre problematizada e proporcionar ao aluno uma compreensão ampla dos contextos nos quais o problema se insere, mobilizando-o para perceber-se como parte integrante desse conjunto complexo que é a sociedade (SAVIANI, 2005).

Dessas expectativas de aprendizagem citadas, as três primeiras compõem o terceiro, o quinto e o sexto conjunto de possibilidades⁴⁰, proposto pelos RCEM.

Além disso, foi observado no CREFEM que as expectativas de aprendizagem postas em um bimestre, são idênticas às dos bimestres das séries subsequentes. Por exemplo, no primeiro bimestre dos três anos em que o aluno estuda no EM são trabalhados os mesmos objetivos durante as aulas, e assim, conseqüentemente aos demais bimestres. Somente no 3º ano do EM serão acrescentadas ao aluno expectativas de aprendizagem diferentes.

Observa-se também, que a proposta de formação pelas expectativas de aprendizagem, da EF no Ensino Médio, é excessiva para um único bimestre, pois o Ensino Médio tem uma aula de EF por semana. Não há possibilidade de concretização do que o CREFEM propõe devido à ínfima quantidade de tempo/aula, aos vários empecilhos para não realização de aulas, como eventos, feriados, reuniões, entre outros, que acontecem no âmbito escolar. Sobre isso, Saviani (2003) afirma que é necessário enfatizar os conteúdos ‘nucleares’ para proporcionar o saber sistematizado. Ele ainda explica que

O secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida, a semana santa, depois, a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio, etc., semana da asa... e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2015, p. 289).

Observa-se que esse excesso de comemorações e eventos acontecem com maior predominância nas Escolas com um objetivo já impregnado de não repassar os conteúdos

⁴⁰ O Conjunto de possibilidades é a organização didática proposta pelos Referenciais Curriculares de Educação Física do Ensino Médio e está explanado no item 2.1.4 - Referenciais Curriculares para o Ensino Médio – Educação Física (RCEM).

nucleares com o conhecimento sistematizado, pois para o modo de produção vigente, apenas o conhecimento básico é necessário para a mão de obra barata.

Diante das análises nesse item, pode-se afirmar que o CREFEM aparenta basear-se na concepção crítico-superadora da EF, fundamentado na concepção contra-hegemônica de Educação; nas expectativas de aprendizagem, porém, contém, além dessa, a concepção de Educação para a Saúde da EF, que se aproxima da concepção humanista moderna/nova de Educação por terem características semelhantes, como a de que o conhecimento existe no âmbito da percepção individual e não se reconhece objetividade nos fatos.

3.2.2 Conteúdos

Os conteúdos apresentados pelo CREFEM são semelhantes nas séries e nos bimestres em que são sugeridos, pois de acordo com o documento “os conteúdos são apresentados de forma simultânea, o que muda de uma unidade para outra é a amplitude do conhecimento sobre cada conteúdo” (GOIÁS, 2012a, p. 3).

A maioria dos conteúdos sugeridos pelo documento não enfatiza a Cultura Corporal de Movimento que é o lema principal da concepção crítico-superadora, concepção essa que o documento busca enfatizar como a norteadora do CREFEM.

De acordo o Coletivo de Autores (1992, p. 62),

Os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas.

Os conteúdos sugeridos da Cultura Corporal são jogo, esporte, ginástica e dança, que visam a apreender a expressão corporal como linguagem. Esses conteúdos devem ser ministrados de acordo com a realidade social de cada escola. Desse modo, o Coletivo de autores (1992, p. 42) afirma que

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de

classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela.

Os conteúdos propostos pelo CREFEM não estão vinculados a uma busca de resolução de problemas apreendidos da prática social. Eles foram elaborados para padronizar, ou seja, ter como referência conteúdos iguais a serem trabalhados em todas as escolas de Ensino Médio do Estado de Goiás.

Diante disso, já é perceptível a mistura de concepções que os conteúdos também apresentam. A partir de termos e palavras-chave, que serão descritas abaixo, foi possível fazer uma classificação dos conteúdos do documento.

Foram classificados dentre as características da concepção crítico-emancipatória, conteúdos que abordam o esporte como elemento de emancipação. A aptidão física classificada⁴¹ como esportivista foi relacionada ao esporte e seus gestos técnicos, além de exigências físicas e táticas para prática esportiva. Para a Concepção de Educação para a Saúde foram usados os termos que priorizam conceitos de manutenção da saúde, com enfoque biológico. Para classificar a concepção cultural/plural, foram usados termos que utilizam a valorização das experiências dos alunos e da sua cultura. Já na concepção construtivista, foram observados termos que abordam a ludicidade e a importância dos jogos. Essa classificação será apresentada, a seguir, no Quadro 5.

⁴¹ As classificações relacionadas aos conteúdos e às Concepções de Educação e Educação Física dessa pesquisa são interpretações a partir dos estudos da autora.

Quadro 5: Aproximações dos conteúdos às Concepções de Educação Física⁴²

1º Bimestre			
Ano	1º	2º	3º
Conteúdos	- Esporte “da” versus esporte “na” escola; - Esporte de rendimento versus esporte de participação; - A Profissionalização no esporte de alto rendimento; - Vivência crítica e emancipada do esporte; - O esporte praticado como opção de lazer; - O esporte como direito social; - Relações entre esporte competitivo e o sistema capitalista; - O futebol para além das quatro linhas	- Normas e regras oficiais e adaptadas; - Noções de arbitragem, suas especificidades de gestos técnicos; - Exigências físicas, técnicas e táticas na prática desportiva; - Princípios do treinamento esportivo (individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, relação volume-intensidade, continuidade e especificidade	- A influência dos meios de comunicação nos esportes; - O futebol como representação da cultura nacional; - Significados de Bulling e fair play nos esportes; - Ética e combate aos preconceitos por meio dos esportes; - Influência da mídia nas regras e práticas esportivas; - O esporte na perspectiva da inclusão e exclusão de sujeitos; - Espetáculo esportivo, fanatismo, entretenimento e despolitização.
Concepção	Crítico Emancipatória	Aptidão Física/ Esportivista	Crítico Emancipatória
2º Bimestre			
Ano	1º	2º	3º
Conteúdos	- Capacidades físicas e suas especificidades; - A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos; - O alongamento para os diferentes grupos musculares; - Exercício físico, posturas e saúde; - Atividades físicas irregulares: risco de lesões/contusões; - Esforço, intensidade e frequência da atividade física; - Mitos e verdades sobre o corpo masculino e	- Ginástica: um modelo antigo ou uma roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? - Estresse, atividades físicas e qualidade de vida; - Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização; - Alteração do organismo durante e depois da atividade física; - Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde; - Envelhecimento e limites do corpo; - Obesidade, alimentação e atividades físicas;	- Ginástica laboral (Educação Física no trabalho); - Práticas corporais e espaços públicos; -Alimentação desequilibrada: anorexia, bulimia, vigorexia; - Efeitos dos moderadores de apetite no organismo e a atividade física; - Razões e implicações do uso de anabolizantes na obtenção do corpo “ideal”; - Fratura e reabilitação no idoso; - Os segredos do corpo

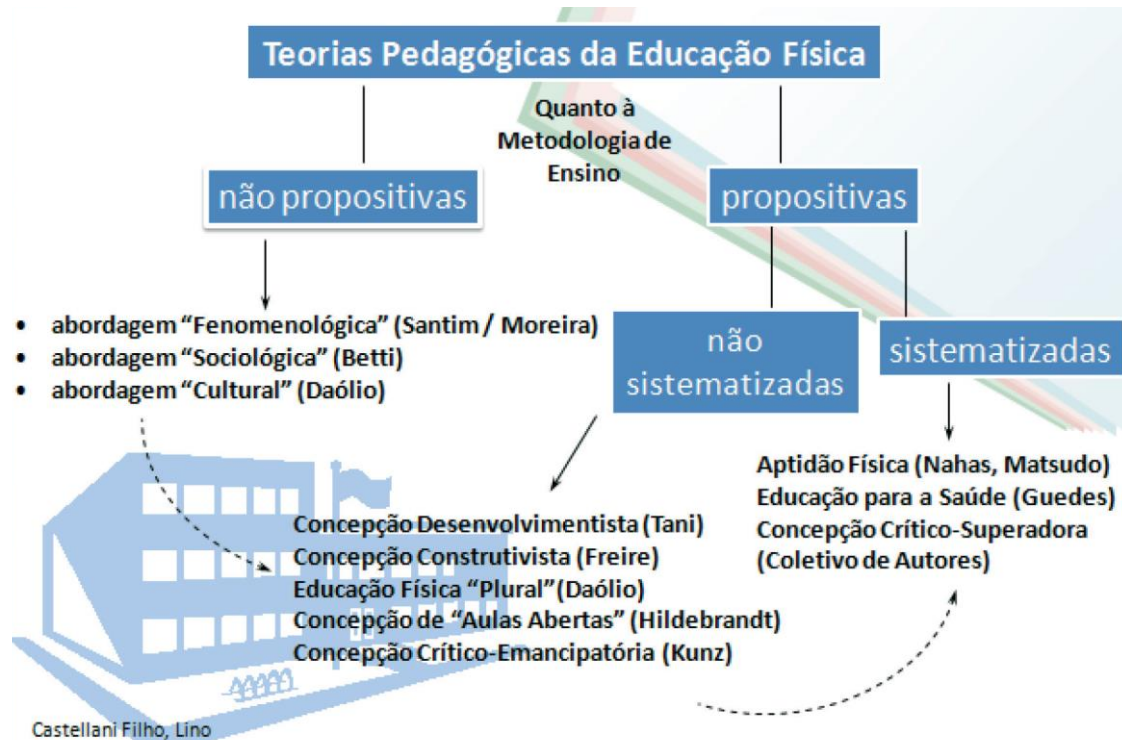
⁴² Na tabela, optou-se por colocar somente os conteúdos referentes às concepções mais recorrentes.

	feminino.	- Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa!	
Concepção	Educação para a saúde	Educação para a saúde	Educação para a saúde
3º Bimestre			
Ano	1º	2º	3º
Conteúdos	- Atividades rítmicas e identidade cultural; - Expressão corporal e linguagem não verbal; - Expressão corporal e regionalismo; - Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço; - Percepção do corpo no espaço e no tempo - - - ritmo; - Composição e apresentação coreográficas; - Quem dança, seus males...	- Dança e suas relações com a diversidade; - Danças Folclóricas e regionais; - A dança como meio de desenvolvimento de atitudes e valores inclusivos; - Possibilidades corporais de portadores de necessidade especiais; - Composição e apresentação coreográficas; - Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo?	- Fundamentos técnicos: ritmo (cadência), espaço (formas, trajetos e direções) e energia (Tensão, relaxamento e explosão); - Passos e combinação de movimentos simples; - Composição e apresentação coreográficas a partir de músicas eruditas e populares;
Concepção	Cultural/Plural	Cultural/Plural	Cultural/Plural
4º Bimestre			
Ano	1º	2º	3º
Conteúdos	- Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas; - Jogos, brincadeiras e a história da humanidade; - Jogos tradicionais e da cultura local; - A diversidade cultural dos jogos e brincadeiras; - O lúdico como princípio educativo; - Jogos eletrônicos e identidade das novas gerações – cultura juvenil em destaque.	- Competição e cooperação nos jogos e brincadeiras; - Jogos dramáticos e criativos; - Valores e relações interpessoais nas práticas corporais; - Implicações da urbanização para o “brincar”; - Jogos e brincadeiras no meio líquido; - Competir ou cooperar: eis a questão	- Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas; - Jogos de raciocínio (interdisciplinar); - Jogos adaptados; - Gincanas culturais e esportivas; - Construção de brinquedos alternativos; - Brinquedos cantados e brincadeiras de roda;
Concepção	Construtivista	Construtivista	Construtivista

Fonte: Dados da pesquisa.

Para uma melhor compreensão, das concepções de EF propostas por Castellani Filho (2013, p. 27) abaixo, apresenta-se uma figura explicativa das teorias⁴³ pedagógicas da EF:

Figura 2: Teorias Pedagógicas da EF



Fonte: CASTELLANI FILHO, 2013.

Castellani Filho (2013, p.24) chama

De abordagens àquelas que ao dialogarem com o presente, não se colocavam de forma a conceberem novas possibilidades pedagógicas, apenas abordando-as, e de concepções as que, ao estabelecerem mediação com a realidade se propunham a conceber mudanças, não necessariamente comprometidas com o novo.

Em razão disso, foram usadas na classificação dos conteúdos, as concepções, por se entender que estas se fundamentam em princípios que podem transformar-se diante de uma teoria.

A maioria dos conteúdos propostos pelo CREFEM, para serem ministrados bimestralmente, é de concepções diferentes a cada bimestre. Diante disso, há uma diversidade de concepções trabalhadas durante os três anos do Ensino Médio.

⁴³ Segundo Saviani (2005), teoria pedagógica é a teoria da prática educativa que analisa a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, explicando o processo educativo do indivíduo. As teorias pedagógicas são constituídas por “concepções pedagógicas”.

Durante o primeiro bimestre, para o 1º e 3º ano, há uma predominância de conteúdos relacionados à concepção crítico-emancipatória. Segundo Gonçalves (2005), essa concepção indica a necessidade de instrumentalização dos alunos com conhecimentos que possibilitem não apenas a sua prática, mas o diálogo e a compreensão da complexidade do mundo esportivo (social, político, econômico e cultural). Desse modo, ela se vincula à concepção contra-hegemônica de Educação. Saviani (2005) explica essa concepção de educação ressaltando que a relação professor-aluno é igualitária e democrática; o professor deve ser crítico, questionar os valores da cultura dominante, instigando os alunos para que eles mesmos se tornem produtores de cultura, para que tenham autonomia. Partindo do princípio que a concepção crítico-emancipatória possibilita a reflexão, a compreensão e a emancipação pelo esporte e, na concepção contra-hegemônica, o aluno deve questionar, refletir e compreender o mundo que o rodeia, o que torna os indivíduos capazes de intervir no meio em que vivem; pode-se perceber as afinidades que têm essas concepções.

Ainda no primeiro bimestre, o 2º ano prevaleceram conteúdos que enfatizam a aptidão física. Essa concepção aduz a uma tendência militarista e esportivista; de acordo com os conteúdos expostos no Quadro 5, porém, percebe-se uma convergência para o lado da esportivização. Pela história da EF, tanto nacional quanto estadual, percebe-se uma predominância da concepção da Aptidão Física, desde 1912 a 1980⁴⁴, perpassando as tendências militaristas e de esportivização, as quais influenciam a Educação Física Escolar até os dias atuais, pelo que se percebe no Quadro 5.

O Coletivo de Autores (1992, p. 24) alerta que “a perspectiva da Educação Física Escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe dominante no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista”.

Sob o mesmo ponto de vista, Bracht (1999, p. 76) também ressalta que a aptidão física favorece corpos saudáveis para uma maior produção do trabalhador e

Fica claro que a EF possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e que tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: a primeira, porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora) e o segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, a aptidão física da população.

⁴⁴ Nesse ano, iniciou-se um movimento renovador na Educação Física em âmbito nacional, com a entrada das ciências sociais e humanas na área da EF, o que originou as concepções críticas.

A concepção da aptidão física, aproxima-se da analítica ou produtivista de Educação, também chamada de Pedagogia Tecnicista, sobre a qual, Saviani (2005) explica que seu foco principal é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho. Valoriza as informações científicas, presentes nos manuais técnicos e de instrução, incumbe a escola de divulgar o modelo de produção capitalista, de forma que o aluno internalize e seja bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema econômico vigente, cujas exigências são de busca pela eficiência, racionalidade e produtividade.

Essa concepção de aptidão física perdura na Educação Física desde seus primórdios. Em Goiás, no ano de 1912, foi ela que presidiu os exercícios físicos oferecidos nas escolas goianas pelos militares.

Diante da análise do Quadro 5, no segundo bimestre, em todos os anos do Ensino Médio, há uma predominância dos conteúdos voltados para a concepção de Educação para a Saúde, que, de acordo com os conteúdos propostos, expõe a ideia de que a Educação Física Escolar é responsável pelos conceitos e informações relacionados à saúde, para a promoção e manutenção da mesma. Esse conceito de saúde tratado nos conteúdos tem enfoque biológico, em detrimento da abordagem dos elementos culturais, econômicos e políticos. A dimensão, nessa tendência é a da atividade física associada à saúde, que busca uma relação entre causa e efeito como consequências de efeitos fisiológicos, produzidos pela prática regular de exercício físico, quase exclusiva entre exercício e saúde.

Tal fato traz implicações delicadas para o campo do conhecimento e da intervenção, uma vez que essa interpretação adota um olhar parcial/distorcido da realidade, que não leva em conta, outros fatores contextuais relevantes ao quais as pessoas são submetidas e que não podem ser dissociados de seus cotidianos: distribuição desigual da renda populacional, nível de (des)emprego, condições sanitárias básicas, condições de moradia e alimentação, grau de escolaridade e de saber funcional, (in)disponibilidade de tempo livre, acesso a serviços de saúde e educação, entre outros. Esses também são aspectos que amoldam as condições da vida humana e, portanto, precisam ser igualmente considerados em qualquer pesquisa que busca estabelecer inferências mais consistentes sobre a saúde populacional (BAGRICHEVSKY; ESTEVÃO; PALMA, 2006, p. 24).

Devido aos conteúdos propostos no CREFEM basearem-se nesse tipo de promoção de saúde e não de Saúde Coletiva⁴⁵, essa Concepção aproxima-se da Concepção Humanista Moderna/Nova da Educação, pois essa Concepção, segundo Saviani (2005) baseia-se numa

⁴⁵ A Saúde Coletiva requer uma reinterpretação dos sentidos da saúde, um campo que agrega saberes e práticas referindo-se à saúde como fenômeno social. Cf. A Saúde em Debate na Educação Física, sob a organização de Marcos Bagrichevsky, Adriana Estevão e Alexandre Palma.

pedagogia voltada para a ciência da lógica com uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia.

A EF é influenciada por essa tendência biologicista desde a década de 1930, quando se buscava educar o corpo para a produção: quanto mais saudável o indivíduo maior sua produtividade.

O terceiro bimestre, o 1º, 2º e 3º ano, apresenta a prevalência de uma Educação Física plural com abordagem cultural⁴⁶. Essa Concepção tem características que apontam para que as diferenças entre os alunos sejam percebidas, valorizando-as independentemente do modelo certo ou do errado. Sendo assim, a condição mínima é de que as aulas atinjam todos os alunos. Para tanto, o professor deve eleger, com os alunos, as atividades valorizadas culturalmente naquele grupo (GONÇALVES, 2005).

A Concepção Plural/Cultural está relacionada à uma Concepção Humanista Moderna/Nova da Educação, pois esta última aponta, segundo Saviani (2005), que o aluno deve participar e construir o seu conhecimento a partir da interação com o meio, resolvendo problemas, valorizando as experiências dos alunos e sua cultura.

No quarto bimestre, para todos os anos, a predominância é de conteúdos que abordam a ludicidade e a importância dos jogos, cujo foco se dá na Concepção Construtivista. Nessa Concepção o jogo e o movimento são dados como fundamentais para a vida das crianças e adolescentes. “Creio, na minha parte, que todas as propostas sérias de desenvolvimento poderiam ser realizadas dentro do jogo e da brincadeira, aproveitando seu caráter lúdico” (FREIRE, 1989, p. 76).

Essa Concepção apresenta em suas características parâmetros piagetianos, que comprometem a apropriação do saber elaborado referente à cultura corporal, aproximando-se da Concepção Humanista Moderna/Nova, também chamada Pedagogia da Existência. Para ela, o aluno é o autor do seu processo de aprendizagem, por meio da espontaneidade, do seu interesse, da sua iniciativa; é uma pedagogia de inspiração experimental baseada na psicologia (SAVIANI, 2005).

Segundo a Concepção Crítico Superadora, na qual o documento está sendo norteado, afirma-se que numa Concepção Contra Hegemônica de Educação, encontraram-se relacionados, em todo o EM, somente dez conteúdos diferentes que se aproximam da episteme. Esses conteúdos estão postos no quadro abaixo:

⁴⁶ A abordagem cultural, concebida por Jocimar Daólio, dá origem à Educação Física Plural, que se identifica no campo das não propositivas, entende o movimento como manifestação da cultura própria, definida pela história do corpo e vivências individuais, na quais, buscou, em suas propostas, fundamentar uma perspectiva antropológica (CASTELLANI FILHO, 1997).

Quadro 6: Conteúdos do CREFEM que inserem na Concepção Crítico Superadora.

	1ºANO	2ºANO	3ºANO
1º Bimestre	- Contextualização histórica dos esportes.	-----	- Mídia, Indústria esportiva e consumo; - Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte?
2º Bimestre	- Mídia e influência nas práticas corporais; - Indústria cultural e academias de ginástica.	- Mídia e influência nas práticas corporais	- Mídia e influência nas práticas corporais.
3º Bimestre	- Contexto histórico da dança; - Mídia e influência nas práticas corporais.	- Contexto histórico da dança; - Mídia e influência nas práticas corporais.	- Contexto histórico da dança.
4º Bimestre	- Contextualização histórica das lutas.	- Valores e relações interpessoais nas práticas corporais.	- A indústria do entretenimento no lazer da população; - O jogo é jogado e a cidadania é negada.

Fonte: Elaboração da autora.

Todos os conteúdos do quadro são classificados na concepção crítico superadora, que se baseia, fundamentalmente, na pedagogia histórico crítica de Demerval Saviani, que tece considerações sobre a contextualização dos fatos e o resgate histórico, trata da cultura corporal como objeto de conhecimento, tendo como temas os jogos, os esportes, a ginástica e a dança.

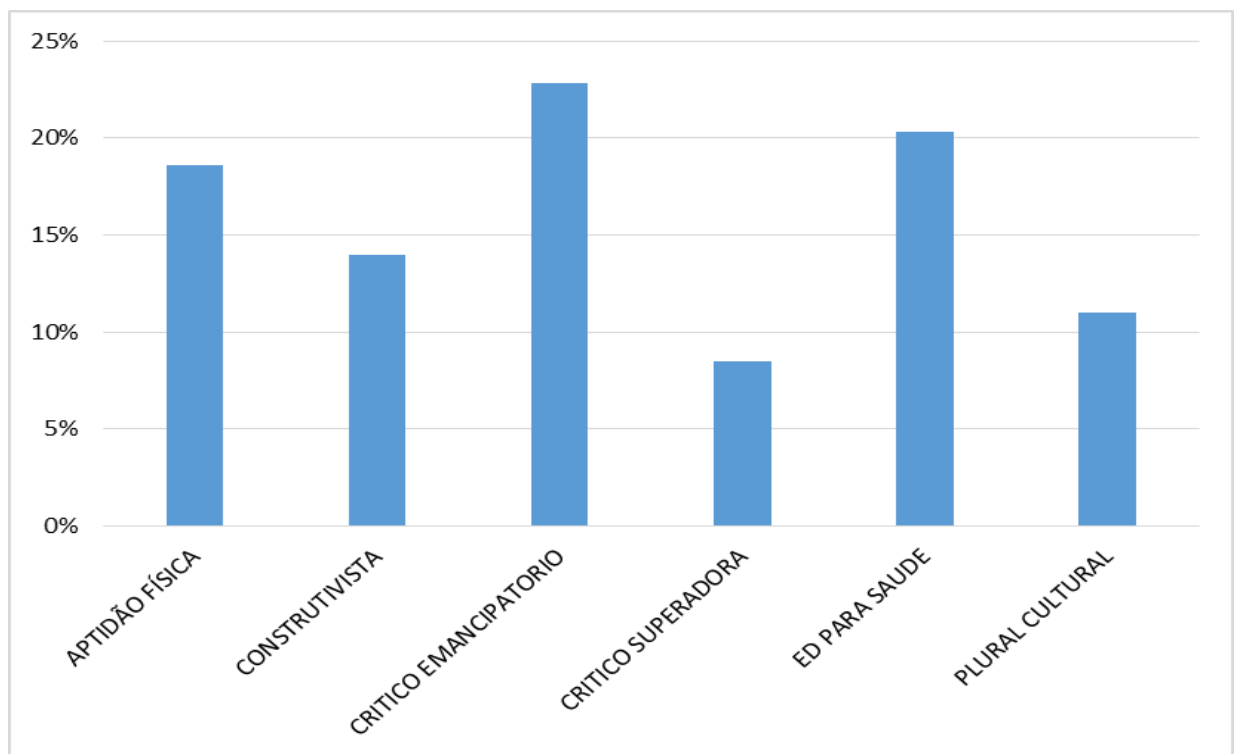
Para Palafox e Nazari (2007), essa concepção tem como objeto de estudo a cultura corporal e seu objetivo é desenvolver a apreensão, por parte do aluno, da sua cultura corporal, entendendo-a como parte constitutiva da sua complexa realidade social.

Dessa forma, o Coletivo de Autores (1992) acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia deve versar, não somente sobre como ensinar, mas também sobre como esses conhecimentos são adquiridos, valorizando a contextualização dos fatos e seu resgate histórico. Quanto à seleção dos conteúdos para as aulas de EF, propõe que se considere sua relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio cognitivas dos alunos. Os mesmos conteúdos devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada ao longo das séries. “A aula, nesse sentido, aproxima o aluno da percepção da totalidade das suas

atividades, uma vez que lhe permite articular uma ação (o que faz), com o pensamento sobre ela (o que pensa) e com o sentido que dela tem (o que sente)” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 63).

Partindo da análise bimestral, para uma análise geral dos conteúdos trabalhados nos três anos do Ensino Médio, elaborou-se o Gráfico 1.

Gráfico 1: Quantidade de Conteúdos do CREFEM que se aproximam das Concepções de Educação Física



Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo Gráfico 1, entende-se que durante todo o Ensino Médio, dos 118 conteúdos propostos a serem ministrados nas aulas de EF sob orientação do CREFEM, há uma predominância das concepções crítico-emancipatória, da aptidão física e a educação para a Saúde.

Partindo dessa premissa e analisando o CREFEM em sua totalidade, uma contradição é visível, pois no início, esse documento ressalta que foi criado para “tematizar conhecimentos produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal” pelo diagnóstico de que as aulas de EF “tem se limitado ao ensino da prática esportiva”, mas se constata que a EF no Ensino Médio na escola, de acordo com esse documento (im)posto pela SEDUCE para

orientar os professores, prioriza a tendência higienista, biologicista e esportivista em seus conteúdos.

Dessa forma, observa-se que essas tendências ainda estão muito presentes na Educação Física Escolar. Entretanto, o CREFEM expõe em seu texto, que a Educação Física “não pode ser considerada sinônimo de atividade física”. Do mesmo modo, Castellani Filho (2013) relata que existe certa dificuldade em lidar com a expressão Educação Física. Isso, porque comumente ela é confundida com a própria atividade física, como se observa na seguinte resposta de um pessoa: “ir fazer educação física”, quando indagada sobre o que vai fazer em determinado momento do dia... “Você faz atividade física, você se exercita, se envolve em atividades corporais, em práticas corporais. EF é vista como sinônimo dessas expressões” [...] (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 14).

Essas tendências perduraram durante toda a constituição da EF no Brasil e em Goiás até os dias atuais, sempre para manter a hegemonia da ordem capitalista, na constituição de corpos saudáveis, fortes e produtivos, para suprir as demandas do capital.

Assim como nas expectativas de aprendizagem, nos conteúdos do CREFEM existe uma mistura de Concepções da Educação Física e da Educação.

3.2.3 Metodologia das aulas

As aulas de EF já perpassaram por diversas metodologias em sua história em Goiás, como foi apresentado no Capítulo 1. Eram sustentadas basicamente pela prática, sem conteúdos teóricos, separadas por gênero, em dias e horários de contraturno. A separação entre homens e mulheres durante as aulas, diferenciava até os exercícios entre eles; para os homens visavam o condicionamento físico e para as mulheres, a ginástica para melhorar a postura e definir o corpo (FERREIRA JÚNIOR, 2013).

Desse modo, percebe-se que a EF tinha uma metodologia sob influência do militarismo, em que as aulas seguiam com a prática de exercícios físicos condicionados. A Educação Física nas escolas, em Goiás, na década de 1990, apresentava metodologias e propostas pedagógicas voltadas para o esporte, o rendimento e a técnica, com aulas de treinamento esportivo somente para aqueles que tinham a aptidão para o esporte, excluindo-se os demais.

Mas, com a LDB (Lei nº 9394/1996), a EF se tornou um componente curricular obrigatório, passando a ser realizada durante o período da aula, devendo seguir todo o processo metodológico (aulas teóricas, conteúdos sistematizados, provas, trabalhos)

semelhante às demais disciplinas, norteadas pelas competências e habilidades previstas nos PCNEM. Mesmo com essa possível organização das aulas, os professores utilizam a metodologia “rola bola”, ainda influenciados pela esportivização, na qual os alunos se dividem em dois times, selecionando somente os que sabem jogar, e a bola rola, sem nenhuma intervenção didática do professor (TOLEDO, 2013).

O documento CREFEM traz explícito em seu texto que sua metodologia se baseia na concepção crítico-superadora⁴⁷, segundo a qual, o conhecimento é transmitido levando-se em conta o momento político, histórico, econômico e social em que o aluno está inserido. A metodologia proposta se fundamenta na concepção contra-hegemônica de Educação, como já foi abordado.

O texto do documento assegura que a sequência didática é a metodologia que poderá auxiliar o desenvolvimento e a apreensão crítica dos eixos temáticos e conteúdos, o qual é tratado de modo simultâneo, ampliando o grau de complexidade a cada ano.

Para isso, a sequência das aulas indicada no CREFEM, apresenta três momentos: a problematização, a instrumentalização (realização das atividades pelos alunos e suas diferentes manifestações) e a reflexão sobre a prática, que no documento traz como catarse, “o reconhecimento da capacidade de síntese e de recriação dos alunos” (GOIÁS, 2012a, p. 6).

A princípio, esses termos aproximam-se da pedagogia revolucionária, descrita por Saviani (2003): o ponto de partida seria a prática social, comum a professor e alunos; o segundo passo seria a identificação dos principais problemas postos pela prática social, a problematização; o terceiro passo, seria a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social, a instrumentalização; o quarto passo seria a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social, a catarse; e o quinto passo seria a própria prática social, que se alterou desde o primeiro passo pela mediação da ação pedagógica.

Partindo da premissa que a EF no Ensino Médio em Goiás tem uma aula semanal com duração de cinquenta minutos, o professor precisaria de tempo para conseguir ministrar um conteúdo seguindo a metodologia proposta no CREFEM e, diante da demanda da quantidade de conteúdos a serem ministrados apresentados no documento, não seria possível expor todos.

⁴⁷ Para compreensão minuciosa, ver Coletivo de Autores, Metodologia do Ensino de Educação Física (1992).

É necessário que o professor utilize a concepção crítico-superadora na metodologia da sua aula e identifique somente os conteúdos mais pertinentes aos alunos, para que possa formar pessoas críticas na tentativa de romper com a lógica do capital.

3.2.4 Avaliação

“A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 68).

Entender isso é complexo, pois é necessário considerar que a avaliação está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada pelo processo de trabalho pedagógico, “processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista, dependente e periférica” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 69)

Nas escolas percebe-se uma preocupação excessiva que os professores têm de relacionar o conteúdo como principal elemento da avaliação, mas, segundo Silva (2010), o principal elemento balizador para a avaliação é o objetivo. Em nenhum momento, esse autor despreza a importância do conteúdo, mas ele coloca que avaliar tendo o conteúdo como alvo principal, é avaliar o produto.

Precisamos avaliar segundo nossos objetivos e considerar todo o processo de construção do conhecimento elaborado pelo aluno. É importante enfatizar que a escola tem uma função social e seu trabalho pedagógico está na dependência de seus objetivos. Assegurar que o par dialético avaliação/objetivos seja o modulador do outro par dialético, conteúdo/método, pois, o primeiro par dialético é a chave para compreender e transformar a escola, nos limites do atual momento histórico (SILVA, 2010, p. 71).

Silva (2010, p. 72) assegura que “a escola reproduz os valores da sociedade capitalista e a avaliação da aprendizagem é utilizada, pela elite dominante, de forma perversa, como instrumento de manutenção desse *status quo*”. E os professores reforçam essa situação inconscientemente por desconhecer os mecanismos que o sistema dominante utiliza “da avaliação para manutenção, classificação e exclusão dos alunos, principalmente os oriundos da classe trabalhadora”.

Do mesmo modo, Villas Boas (2001) afirma que a avaliação tem sido praticada na escola com a função de classificar o aluno por meio de notas e não promover sua aprendizagem. A avaliação deve ser formativa, de forma a valorizar o aluno e sua aprendizagem, tornando-o parceiro de todo o processo que conduz à inclusão.

A despeito dessa complexidade, que envolve o processo de avaliação, o CREFEM apresenta, somente uma breve e limitada explicação da mesma:

No que refere à avaliação, partimos do princípio de que tanto as atividades práticas como as reflexões partem das necessidades, dos interesses e das condições de cada aluno e de sua escola, consequentemente, todo o processo avaliativo poderá sofrer mudanças, daí a necessidade de registro e acompanhamento sistemático do percurso (GOIÁS, 2012a, p. 6).

Não é possível, diante dessa lacônica explicação, esse documento orientar como deve ser realizada a avaliação nas aulas de EF. Seria necessária uma apresentação do modo como essa avaliação deveria acontecer, porque o CREFEM é um documento que se anuncia baseado em uma metodologia crítico-superadora, portanto, deveria trazer na avaliação as contribuições da mesma, mas não o faz.

Segundo Castellani Filho (1997, p. 16), para a superação da avaliação enquanto grau de rendimento físico esportivo, desenvolvido pelo paradigma da aptidão física, que ainda permeia a disciplina de EF, é possível pensar em dois níveis:

[O primeiro diz respeito à observância do grau de acervo corporal do aluno: vale dizer, do grau de apropriação por ele obtido das diferentes formas de se movimentar, proporcionadas tanto pelas modalidades esportivas, quanto por outras atividades corporais. Não se trata de avaliar performances, mas de buscar saber se, e quanto, o acervo corporal do aluno sofreu modificações, ou seja, sabendo de seus limites no início dos trabalhos, verificar a significância dos avanços obtidos ao final. O segundo nível refere-se ao grau de apreensão pelo aluno do significado histórico social dos elementos da cultura corporal. Nele, busca-se avaliar sua compreensão acerca dos valores ético políticos que formam e informam a cultura corporal. Note-se que, em ambos os níveis de avaliação, propõe-se que se atente para o desenvolvimento do aluno e não para o seu desempenho (CASTELLANI FILHO, 1997, p. 16).

A avaliação pode ser instrumentalizada por meio de: questionamentos em situação de aula, tanto do professor, quanto a partir das perguntas direcionadas dos alunos, que são fundamentais para se perceber suas formas de elaboração do conhecimento; discussões construtivas em grupos; auto avaliação pelo aluno, seminários, pesquisas e de uma forma que

o sistema vigente impõe, que são as avaliações escritas (provas). Sobre isso, o Coletivo de Autores (1992) afirma que é necessária

A superação de práticas mecânico-burocráticas (aplicar testes, selecionar alunos, dar notas, detectar talentos) pela busca de práticas produtivo-criativas e reiterativas, que possibilitem mobilizar plenamente a consciência dos alunos, seus saberes e suas capacidades cognitivas, habilidades e atitudes para enfrentar problemas e necessidades, buscando novas soluções para as relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, e que estas soluções criativamente encontradas sejam estendidas a outras situações semelhantes. As práticas avaliativas produtivo-criativas e reiterativas buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante da identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo letivo dos alunos e as orientações do professor (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 74).

É necessário superar a avaliação como um entendimento classificatório e discriminatório, numa tentativa de buscar uma constante identificação de conflitos no processo de ensino aprendizagem e a superação dos mesmos, por meio de atitudes que levem os alunos a refletirem e criticarem a sociedade em que vivem.

A avaliação tem a função de diagnóstico e acompanhamento e deve sempre favorecer a aprendizagem do aluno. Para isso, o professor deve realizá-la com cada aluno, com a turma, com o próprio trabalho desenvolvido. Portanto, é preciso, ao se elaborar um documento que oriente as aulas de Educação Física, detalhar e explanar como seria possível realizar a avaliação, reconhecendo que existem “possibilidades concretas para a materialização na avaliação do processo ensino-aprendizagem na Educação Física” (*Idem*, p. 71).

Pode-se inferir que o CREFEM não descreve detalhadamente como deveria ser a avaliação das aulas de EF no Ensino Médio em Goiás. Não é possível classificar a lacônica explicação que o documento traz relativa ao tema; ele simplesmente relata que a avaliação, partindo dos registros dos professores, fica a critério da escola. Partindo dessa premissa, a SEDUCE, que prioriza avaliações e índices, deveria trazer em seu documento a forma como avaliar os alunos.

3.2.5 O papel da Educação Física na formação escolar no Ensino Médio

As DCNEM afirmam que as escolas devem estruturar seus projetos políticos pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei 9394/1996 (LDBEN), tais como: Art. 4º II – “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar

aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Essa preparação para o trabalho fez com que, historicamente, a formação estabelecida pelo Ensino Médio apresentasse sempre uma visão dicotômica: de um lado a formação para o mercado de trabalho, e, de outro, para entrada na educação superior.

No que diz respeito à formação para o mercado de trabalho, a EF passou a ser relegada a segundo plano,

Pois perante as exigências de um mercado cada vez mais volátil e fragmentado sua forma hegemônica, enquanto reprodutora de movimentos, não apresenta a mesma importância de outras disciplinas, consideradas estratégicas para a formação de competências almejadas pelo capital (SOUZA; RAMOS, 2017, p. 78).

Segundo esses autores, a EF sempre dialogou com as mudanças educacionais. Alegam que a legislação é mediadora entre a educação e o mundo do trabalho, pois ela interfere no sistema educacional e orienta ações a partir da demanda da organização do trabalho no sistema capitalista.

Do mesmo modo, Frigotto, Ciavatta, e Ramos (2006, p. 3) afirmam que esse embate entre capital e trabalho, direciona a relação entre trabalho e educação nos processos formativos, pois “trata-se de uma relação que é parte de luta hegemônica entre capital e trabalho”.

Quanto à formação para a entrada na educação superior, centrada nos vestibulares e realizada por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), viu-se a necessidade de comparação dos conteúdos, por meio das concepções do CREFEM com os conteúdos das questões das provas do ENEM⁴⁸, para detectar se são semelhantes ou não, identificando se a EF no Ensino Médio, por meio do CREFEM, prepara para a resolução das questões apresentadas nas provas do ENEM, ou seja, para entrada no ensino superior.

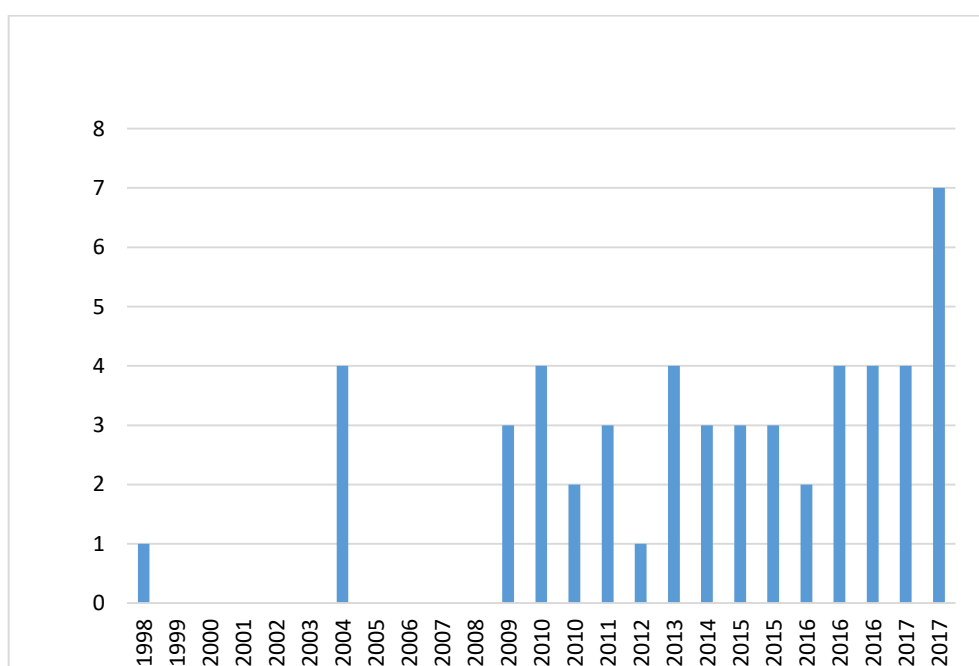
Diante disso, foi realizada uma análise em todas as provas do ENEM desde sua criação, para considerar se havia questões relacionadas à EF e quais os conteúdos nelas abordados. Para isso, foram consideradas todas as provas do ENEM desde 1998 até 2017. O diagnóstico foi feito a partir do ano de implantação do CREFEM, em 2015, mas se decidiu ponderar as provas anteriores ao documento norteador da pesquisa, para se levantarem dados para possíveis problematizações.

⁴⁸ O ENEM é elaborado a nível nacional, enquanto o CREFEM a nível estadual.

Pela análise, de 1998 até a segunda aplicação da prova do ENEM em 2017, encontraram-se 52 questões referentes à EF. Observou-se que, em alguns anos, a prova do ENEM, não teve qualquer questão referente à EF: no período de 1999 a 2003 e de 2005 a 2008; constatou-se, ainda, que o ano de 2017, foi o período com mais questões relacionadas à EF.

Esses dados estão apresentados no Gráfico 2, para melhor visualização.

Gráfico 2: Quantidade de questões de Educação Física contidas nas provas do ENEM



Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se observar no Gráfico 2 que a incidência de questões de EF no ENEM vem aumentando a cada ano; acredita-se que seja pela mudança dos conteúdos trabalhados nas aulas de EF, numa visão para a formação para entrada no ensino superior. Essa é uma tese a ser desenvolvida em pesquisas posteriores.

Partindo dessa quantidade de questões, examinou-se cada prova do ENEM, de cada ano que teve a presença de questões relacionadas à EF, para se averiguar se as concepções de Educação e Educação Física por meio dos conteúdos orientados pelo CREFEM condizem com as concepções e conteúdos das questões do ENEM.

Antes da análise comparativa entre os conteúdos do CREFEM e as questões do ENEM a partir do ano de 2015, serão apresentados no Quadro 6 os conteúdos e concepções de Educação e Educação Física das questões do ENEM nos anos que antecedem a 2015.

Quadro 7: Concepções vinculadas aos conteúdos das provas do ENEM de 1998 a 2014

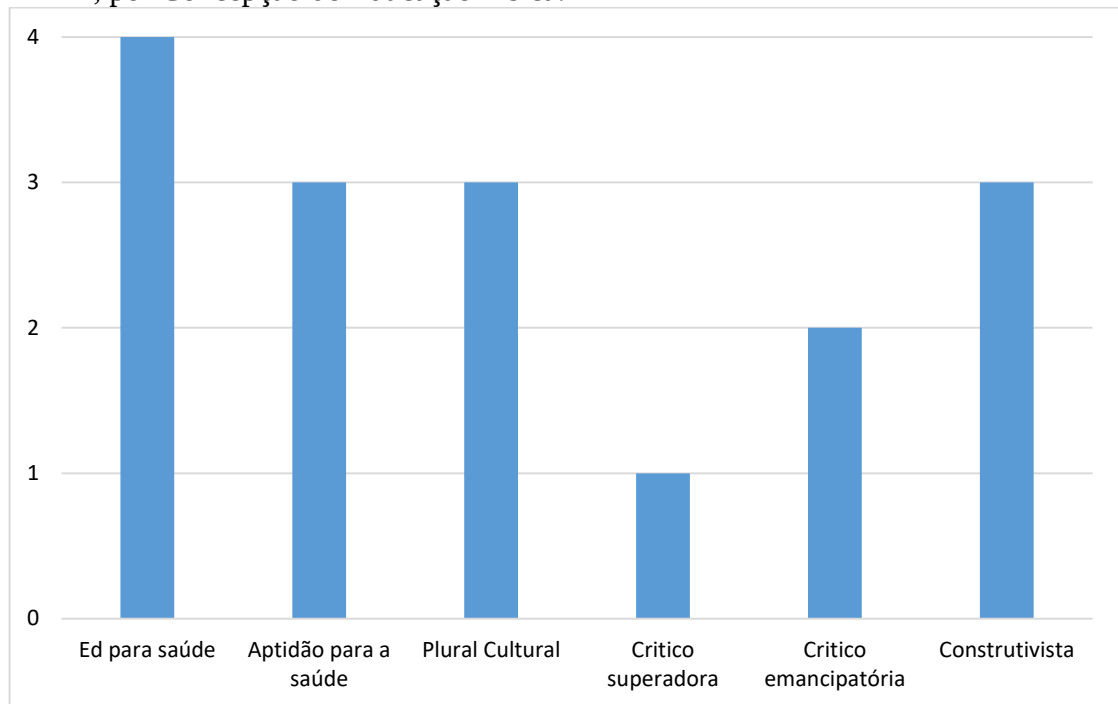
Ano	Concepção abordada	Conteúdo da questão
1998	Educação para a Saúde	- Anabolizantes
2004	- Crítico Superadora - Aptidão física - Plural/Cultural - Educação para a Saúde	- Jogos Olímpicos - X Games - Hip Hop - Benefícios da prática de exercício físico
2009	- Educação para Saúde - Plural/ Cultural - Crítico Superadora	- Saúde e qualidade de vida - Dança indígena - Corpolatria
2010	- Educação para a Saúde - Plural/ Cultural - Aptidão física - Aptidão física - Aptidão física - Educação para saúde	- Obesidade - Dança popular e folclórica - Capacidades físicas - Fundamentos do voleibol - Análise do movimento do salto - Corpo perfeito
2011	- Educação para a Saúde - Crítico-ermancipatórioa - Plural/ Cultural	- Exercícios físicos - Lutas - Dança folclórica
2012	- Educação para a saúde	- Fisiologia do exercício
2013	- Educação para a saúde - Construtivismo - Plural/Cultural - Crítico Superadora	- Obesidade - Importância do jogo - Dança Folclórica: Quadrilha - Bullying
2014	- Crítico-emancipatório - Educação para a saúde - Plural/Cultural	- Lutas: Boxe - Anabolizantes - Dança: Funk

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante dos dados do Quadro 7, percebe-se que houve nesse período uma forte influência de conteúdos relacionados à concepção de Educação para a Saúde e de Aptidão física permeando as questões do ENEM,

Em seguida, o Gráfico 3 apresenta os dados das Concepções de Educação Física nas dezesseis questões relacionadas à EF nas provas do ENEM, entre 2015 e 2017.

Gráfico 3: Quantidade de Questões relacionadas aos conteúdos de Educação Física nas provas do ENEM, por Concepção de Educação Física.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse gráfico, observa-se que, no período entre 2015 e 2017, a maior parte das questões do ENEM estão voltadas para a concepção Educação para Saúde, seguida da Aptidão Física, Plural/Cultural e Construtivista e uma quantidade pequena de questões relacionadas às concepções crítico-emancipatória e crítico-superadora.

De acordo com os Gráficos 1 e 3, ambos apresentam uma aproximação com a concepção Educação para a Saúde, que é a concepção que predomina. Acredita-se que isso aconteça em função do elo ainda muito forte entre Educação Física, higienismo e biologização, com a função de construir corpos saudáveis para melhor desempenho no processo produtivo.

Castellani Filho (1988, p.218) conceitua a biologização

A tendência à *biologização* da educação física foi caracterizada no processo de redução do estudo “do Homem em Movimento apenas a seu aspecto biológico [...]. Tal ‘reducionismo biológico’ configura-se [hoje] na ênfase [...] às questões afetas à performance desportiva, à correspondente na Física, à ordem de produtividade, eficiência e eficácia, inerente ao modelo de sociedade capitalista. A tendência à biologização reflete [...] a presença sempre marcante da categoria médica na Educação Física em nosso país. Percebe saúde somente nos seus aspectos biofisiológicos...

Verifica-se que a EF permanece enraizada nas suas origens, ainda enfatizando essa tendência biologicista. Soares (1994, p. 87), afirma “que [...] a Educação Física,

particularmente a escolar, ainda privilegia em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica, retirada do interior do pensamento médico higienista”. Isso é apresentado, pela análise de dados do CREFEM, a partir dos conteúdos sugeridos no documento.

A concepção de Educação para a Saúde aproxima-se da concepção Humanista Moderna/Nova. Diante disso, Souza e Ramos (2017, p.82) expõem que a EF,

Inserida no processo de ensino das competências, tem em seu currículo aspectos que contribuem para moldar a personalidade dos trabalhadores para que eles demonstrem responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo e que possam responder positivamente ao aparecimento das crises cíclicas. Ou seja, com isso, espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica.

Então, percebe-se que as aulas de EF no Ensino Médio, por meio da orientação do CREFEM, não estão formando⁴⁹ para o mercado de trabalho, nem para a entrada no ensino superior nem para o mundo do trabalho. Diante disso, a EF no Ensino Médio em Goiás poderia trilhar outros caminhos, como a formação para um cidadão crítico, autônomo e participativo.

A EF como componente curricular da escola deveria estar vinculada à socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, garantindo a socialização e democratização dos conhecimentos sobre a realidade envolvendo a Cultura Corporal, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Analisar as entrelinhas do documento norteador das aulas de EF no Ensino Médio em Goiás, o CREFEM, é fundamental para ver além do que ele traz em sua aparência: um texto que aborda uma concepção crítico-superadora, numa concepção contra-hegemônica de Educação, mas quando a essência é desvelada, observa-se que o documento está incorporado ao neoprodutivismo e ao neoescolanovismo⁵⁰, com um discurso aparente que esconde um outro lado: a manutenção da sociedade capitalista.

⁴⁹ Cabe lembrar que não é papel da EF, na sua singularidade, realizar a formação no Ensino Médio. Embora a pesquisa apresente esses elementos do ENEM para entender como a EF vem contribuindo para a entrada na educação superior, é importante esclarecer que essa pesquisa se pauta na análise de um documento próprio de um Estado específico e o ENEM é pensado para todas as escolas, nacionalmente.

⁵⁰ No neoprodutivismo, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos. No neoescolanovismo, a Educação parte do princípio de que o importante é aprender a aprender, ou seja, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (SAVIANI, 2007, p. 23-24). Para saber mais, ler: O Pensamento Pedagógico Brasileiro: da aspiração à Ciência à Ciência sob Suspeição de Dermeval Saviani.

É preciso, segundo Saviani (2003), uma Pedagogia Revolucionária, centrada na igualdade entre os homens, sendo a educação um instrumento a serviço da referida transformação das relações de produção e da instauração de uma sociedade igualitária.

Do mesmo modo, Mészáros (2006) argumenta que, se o que se busca é uma alternativa diferente ou uma transformação educacional qualitativa, é preciso romper com a lógica do capital, pois permanecer a suas margens significa abandonar esse projeto de mudança. Uma educação para além do capital implica “andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico [...] implica pensar uma sociedade para além do capital” (MÉSZÁROS, 2006, p. 12-13).

Para Frigotto (2001), significa pensar em uma sociedade democrática a partir de um renovado enfoque socialista, em que a mesma seria radicalmente igualitária, com respeito às diferenças, à diversidade, sendo, portanto, uma sociedade para a maioria, uma sociedade de pessoas comuns, inclusive as que têm sido condenadas pelo mercado a viver na mais absoluta miséria.

Em que pesem as dificuldades e limites, é necessário reafirmar que a educação escolar é essencial na formação, na emancipação do homem, na luta e transformação da sociedade vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio do Estado de Goiás é um documento que norteia as aulas de Educação Física na rede estadual. Com base nele, buscou-se por meio desta pesquisa analisar as concepções de Educação e Educação Física inseridas nesse documento para se entender o tipo de formação que ele conduz.

O objetivo foi atingido por meio da identificação e compreensão das Concepções de Educação e Educação Física no CREFEM. Numa aproximação ao método do Materialismo Dialético, buscou-se desvelar o objeto de pesquisa, mostrando, pela historicidade e contradições, a essência do documento e o tipo de formação nele inserida.

O CREFEM foi elaborado pela SEDUCE e (im)posto a todas as escolas de Ensino Médio para que orientasse as aulas de Educação Física no Ensino Médio em Goiás. A compreensão da criação desse documento foi necessária para se entender a constituição do Ensino Médio e da Educação Física em Goiás. Pelo processo histórico, pode-se inferir que o Ensino Médio apresenta uma dicotomia no seu processo formativo e a Educação Física, que perpassou por diferentes tendências: militarista, higienista e esportivista, tendências cuja influência ainda se faz sentir sobre as aulas.

O Ensino Médio, sem identidade definida, assumindo um caráter propedêutico e pragmático, tem reproduzido, historicamente, no âmbito educacional, as mazelas sociais da desigualdade que assolam o Brasil. A burguesia vinha sendo preparada com conteúdos adequados para a entrada na universidade, enquanto às classes menos favorecidas da sociedade era reservado o ensino mínimo, voltado ao preparo da mão de obra barata. Essa dicotomia entre mundo da universidade e mundo do trabalho tem sido a marca da dualidade do Ensino Médio.

Partindo da análise do documento, a Educação Física tem-se mostrado, nessa etapa de ensino, sem identidade. É possível identificar um distanciamento entre a teoria e a prática, sem uma práxis que seja transformadora e conteúdos com maior proeminência na concepção de Educação para Saúde e Aptidão Física, o que faz a disciplina retroceder, favorecendo a importância do cuidado do corpo e da saúde.

Os documentos propostos, nas Pedagogias do Aprender a Aprender⁵¹, como o CREFEM, trazem uma linguagem, ilusória, de integrar, equalizar, educação de qualidade, em uma visão de interdisciplinariedade. Mas quando as entrelinhas são analisadas, observa-se que

⁵¹ Para saber mais, ler “As pedagogias do Aprender a Aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”, por Duarte, 2001.

os documentos estão incorporados, de fato ao neoprodutivismo e ao neoescolanovismo, tendências nas quais não se encontra uma visão contra-hegemônica; trata-se de um discurso que esconde um outro lado: a manutenção da sociedade capitalista e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Partiu-se da prática social da escola, com a utilização do CREFEM na organização do trabalho pedagógico e, pela análise do documento, pode-se compreender que ele apresenta em seu contexto aparente, uma concepção crítico-superadora da Educação Física, inserida numa concepção contra-hegemônica de Educação. Mas, após se desvelar a essência do documento, foi possível entender a mistura de concepções nele inseridas.

O CREFEM não consegue orientar as aulas de Educação Física devido à falta de informações quanto a avaliação, à falta de estrutura quanto às expectativas de aprendizagem e à variedade de conteúdos, que perpassam concepções diversas de Educação Física. Isso precisa ser revisto para que os professores da rede estadual de Goiás consigam nortear o processo de ensino aprendizagem rumo à superação das estruturas sociais que estão postas.

Diante disso, conclui-se que o documento analisado pretende preparar o aluno para uma sociedade cujos princípios são de caráter alienante, em que os conteúdos não estão contextualizados para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa do aluno, de modo a formar pessoas emancipadas, autônomas e humanizadas. Como consequência disso, vive-se uma realidade camuflada nessa sociedade, em que os discursos de igualdade nela veiculados, são meras hipocrisias a serviço do modelo de sociedade vigente.

As análises e questões apresentadas nesta pesquisa acerca das concepções pedagógicas presentes no Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio, seguramente não se esgotam, mas constituem-se em aproximações do tema, que poderão suscitar outras investigações, como a relação do CREFEM com as avaliações externas impostas pela SEDUC e sobre a maneira como o CREFEM vai atuar com a BNCC e as mudanças do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ALVES, Amone Inácia; ALVES, Mírian Fábila. **O Ensino Médio revisitado: dilemas e perspectivas em Goiás**. Didática e Prática de ensino na relação com a sociedade. UFG. EDUECE. Livro 3. Disponível em: <https://www.uece.br>. Acesso em: 15 abril 2018.

ANTUNES, Alan Rodrigo; GEBRAN, Raimunda Abou. A educação física no contexto escolar: Trajetórias e proposições pedagógicas. **Comunicações**, Piracicaba, v. 17, n. 1, p. 31-41, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/401/446>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela. Memória e história da educação em Goiás. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 327-339, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/tmFbg39c.doc. Acesso em: 17 nov. 2017.

AZEVEDO, Edson Souza. **O agir pedagógico dos professores de Educação Física no Ensino Técnico Federal do Estado do Rio Grande do Sul**. 2001. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Espírito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre. Saúde Coletiva e Educação Física: aproximando campos, garimpando sentidos. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana; PALMA, Alexandre (org.). **A Saúde em Debate na Educação Física**. Blumenau: Nova Letra, 2006. v. 2. 240p.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 1 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 2, de dezembro de 2017**. Institui a Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP22_2DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 5 janeiro 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 2, de dezembro de 2017**. Institui a Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP22_2DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 5 janeiro 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio.

Programa Ensino médio inovador. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192. Acesso em: 8 fevereiro 2019.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1. Brasília: MEC, 2006. 239 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE/ nº 52, de 25 de outubro de 2004.** Dispõe sobre a criação do Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 1999. 364 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 1 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 1 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 1 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 1 mar. 2018.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da Instrução Pública em Goiás.** Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRZEZINSKI, Iria. Instituto de Educação de Goiás (1937-1972): o movimento instituinte-instituído. In: **Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2006 ... Anais.** Uberlândia: UFU, 2006. v. 1. p. 1-15.

CAMPOS, Renato Márcio Martins. Indústria Cultural e Cultura da Mídia: Produção e Distribuição do Entretenimento na Sociedade Global. **29º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** UnB, Brasília. 6 a 9 de setembro de 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/r1541-1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

CANEZIN, Maria T.; LOUREIRO, Walderês N. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: Ed. da UFG, 1994.

CARNEIRO, Eliana Maria França; FONSECA, Maria Teresa Lousa da. Ensino médio público em Goiás, currículo e diversificação de escolas. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 131-159, jul./dez. 2016.

CASSIMIRO, Maria do R. **Desenvolvimento e educação no Interior do Brasil**. Goiânia: Oriente, 1974.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de Educação Física no Brasil. Horizontes: **Revista de Educação**, Dourados, v. 1, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162/1712>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. Projeto reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: uma proposta pedagógica para a educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, 1997. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3867/2693>. Acesso em: 3 out. 2018.

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo o Mapa das Capitanias Hereditárias. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.21. n.2. p. 11- 45. jul.- dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v21n2/a02v21n2.pdf> . Acesso em: 27 nov. 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. Ensino médio integral: desafios e perspectivas. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 60-71, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/320>. Acesso em 10 dez. 2018.

DIAS, Cleber. Momentos iniciais da Educação Física em Goiás (1917-1929). **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 95-111, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000100095&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender”: e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

FERREIRA, Vicentina Maria. **Conhecendo a Terra Goiana: estudos sociais**. São Paulo: FTD, 1990.

FERREIRA JÚNIOR, Jorge Vicente Ferreira. **Prática e métodos: a Educação Física em Caiapônia no contexto da década de 1970**. 2013. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, Ivone Luiz de; PANTALEÃO, Paulo Sérgio. **História da educação em Goiás: de 1999 até os dias atuais**. Goiânia: R&F, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, junho 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302012000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores: excertos**. 2006. Disponível em: http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COM%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.

FURTADO, Adriano César. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física: um olhar panorâmico em Inhumas-GO, cidade Polo da EAD – FEF/UFG**. 2014. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia em Educação Física) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortes, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2016/2017**. Goiânia, 2016. 189 p. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, 2012a. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/home.aspx>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Novo Futuro (Centros de Ensino Médio em Período Integral)**. Goiânia, 2012b. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx>. Acesso em: 28 fev. 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Ressignificação do Ensino Médio: um caminho para a qualidade**. Goiânia: Kelps, 2009.

GONÇALVEZ, Vivianne Oliveira. Concepções e tendências pedagógicas da educação física: contribuições e limites. **Revista Eletrônica de Educação**, Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás, Jataí, v. 1, n. 1, p. 1-8, jan./jul. 2005.

HERNANDEZ, Paulo Romualdo. A Companhia de Jesus no Século XVI e o Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 222 – 244, dez. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art14_40.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v.1, nº 144 Set./dez. 2011. p. 752-769. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 23 dez 2018.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação Física: uma (nova) introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2008.

LIMA, Lenir Miguel. Os militares, o populismo e suas influências na educação física em Goiás. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, p. 147-148, nov. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/20/2623>. Acesso em: 19 fev. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

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

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, nº 1, p. 107-121, mai. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MELO, Savana Diniz Gomes. Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o ensino médio e educação profissional. In: **Reunião Anual da Anped**, 29. 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-2016--Int.pdf>. Acesso em: 9 maio 2018.

MENDONÇA, Zilda Gonçalves de Carvalho. **A história da formação docente: a singularidade da Escola Normal de Rio Verde, GO (1933-1974)**. Goiânia: Asa, 2005.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, nº 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/view/665/169>. Acesso em: 10 dez .2018.

MONLEVADE, João Antônio Cabral; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na Educação no Brasil?** Brasília: Editora Idea, 2000.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 32, nº 116, p. 807-838, Set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 dez 2018.

MOREIRA, Marcos Elias (Org.). **Ressignificação: ensino médio em travessia**. Goiânia: Kelps, 2009.

MOREIRA, Marcos Elias; ABREU, Maria do Carmo Ribeiro (org.). **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. Coordenação de Ensino Médio. Goiânia: Gráfica e Editora Formato. 2010. 44 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As Reformas da Educação Escolar Brasileira e a Formação de um Intelectual Urbano de Novo Tipo. Trabalho apresentado na **27ª Reunião Anual da Anped** no Grupo de Trabalho 5 - Estado e Política Educacional, Caxambu, MG, 2004. Disponível em : <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo> . Acesso em: 29 mar 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NICODOLI, Elaine. **Políticas públicas de reestruturação do ensino médio: as reformas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no período 2000-2010**. 2013. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, dez. 2011.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas ano XXII, nº 74, p, 27-42. Abril/2001.

PALACIN, Luiz. **Goiás: 1722-1822**. 2ª ed. Goiânia: Oriente, 1976.

PALAFOX, Gabriel Humberto Munoz; NAZARI, Juliano. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 12, nº 112, set. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 9 ago. 18.

PAULA, Marcos A. Freire; MACHADO, Alexsandro dos Santos. Educação Profissional no Brasil: Formação para o trabalho ou para a cidadania? **Seminário Gepráxis**, Vitória da

Conquista, Bahia. v. 6, nº 6, p. 3007-3027, 2017. Disponível em : periódicos.uesb.br. Acesso em 20 mar. 2018.

PESSONI, Natalia Candida dos Santos. **Os currículos de história para o ensino fundamental em Goiás e a Consciência histórica dos alunos (2004-2016)**. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PIRES, Emilia Cristine. **O desvelamento do movimento todos pela educação e seus desdobramentos na política educacional do estado de Goiás**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

ROSA, Roberto Carlos. **Educação Física no Ensino Médio: desvelando os sentidos do corpo**. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3826/2/ROBERTO%20CARLOS%20ROSA.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SANTOS, Luara Faria dos. **A Educação Física no contexto de modernização educacional em Goiás (1929-1937)**. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 25 ago. 2005. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil” financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Disponível em: http://www.janduarte.com.br/textos/educacao/concepcoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 8 ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Flávia Osório. **Escola de tempo integral: uma análise da implantação na rede estadual de educação (2006-2010)**. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Mariza Carmem. **A Educação Física no Ensino Médio e Técnico: o caso do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina**. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

Silva, Alcir Horácio da. **A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na educação física no Colégio de Aplicação da UFG**. 2010. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: www.pgedu.faced.ufba.br/teses?page=6. Acesso em : 29 mar 2019.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física, raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/105007/2175-8042.2017v29n52p71>. Acesso em: 25 set. 2018.

SOUZA, Luís César de. **Sociedade, futebol, torcidas organizadas e educação: da violência explícita às contradições não evidentes**. 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3476>. Acesso em 5 dez. 2018.

SOUZA, Luís César de; LEAL, Cátia Regina Assis Almeida; LUIZ, Ângela Rodrigues. Dilemas na relação entre a educação física escolar, a prática de esportes e os jogos escolares. In: ASSIS, Renata Machado de; GONÇALVES, Viviane Oliveira (Org.). **Educação Física e educação: práticas, saberes e discursos**. Curitiba: CRV, 2016. v. 1, p. 73-94.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

TOLEDO, Charliny Marciely Alves. **Práticas de Educação Física na escola em Uruana/Goiás (1970- 1980)**. 2013. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Uruana, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/4547/5/TCCG%20%E2%80%93%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20-%20Charliny%20Marciely%20Alves%20Toledo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. **A Educação Física e sua constituição histórica: Desvelando Ocultamentos**. 2010. 206 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/675>. Acesso em 19 jan. 2019.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso *et al.* **Metodologia da Investigação Científica: um olhar a partir de pesquisadores da Educação Física**. 2018 (Em elaboração).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação Formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v.12, nº 22, p.159, jan/jun. 2001. ISSN 1981-0431. Disponível em: <http://repositório.unb.br/handle/10482/9269>. Acesso em : 06 mar 2019.9.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa; CASTRO, Mad'ana Desirée Ribeiro de. **O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na**

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): Uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. Trabalho do GT18, apresentado na **31ª Reunião anual da Anped, 2008**, Caxambu, MG. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/node/229>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, nº 92, p. 1067-1086, out. 2005. Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ANEXO A - CURRÍCULO REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO MÉDIO



Superintendência de Desporto Educacional

Gerência de Desporto Educacional

Currículo Referência de Educação Física para o Ensino Médio

Ao reconhecer diferentes conceitos e perspectivas para o trabalho pedagógico da Educação Física escolar, a Secretaria Estadual da Educação, por meio da Coordenação de Ensino Médio – Corem, afirma a necessidade de se trabalhar com um conceito da disciplina de maneira ampliada. Esse entendimento se justifica diante das necessidades de se ressignificar o Ensino Médio em Goiás e pelo diagnóstico de que a maioria das práticas nas aulas de Educação Física tem se limitado ao ensino de prática esportiva. Assim, um diagnóstico parece indiscutível: as práticas esportivas e descontextualizadas têm servido de obstáculo à possibilidade didático/pedagógica de se trabalhar a Educação Física numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010).

Em se tratando de uma disciplina que compõe o currículo escolar, é necessário afirmar que a Educação Física não pode ser reduzida à prática de esportes, como também não pode ser considerado sinônimo de atividade física. Certamente não há oposição entre Educação Física e esporte e entre Educação Física e atividade física, mas se reconhecemos que compete à Educação Física tematizar conhecimentos produzidos pela humanidade no âmbito da cultura corporal, o esporte passa a ser considerado “um” dos conteúdos a ser trabalhado pela Educação Física (idem).

Nesta perspectiva, partindo-se do conceito ampliado, segundo o qual a Educação Física deve tratar dos saberes relativos à cultura corporal, como área do conhecimento, a disciplina deve abranger as práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se

trata de qualquer prática ou movimentos que se apresentam na forma de esportes, ginásticas, jogos, lutas e danças. Essas vivências, com seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica (MOREIRA; ABREU, 2010).

Nessa perspectiva, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado de Goiás (2010), mais especificamente o Referencial Curricular de Educação Física é um documento que não tem a intenção de indicar um único caminho a ser seguido, mas sim, o propósito de oferecer aos professores de Educação Física, das diferentes unidades escolares do Estado de Goiás, conteúdos para trabalharem e/ou subsídios para elaborarem seus próprios textos e planos de aulas – bimestrais, semestrais ou anuais – conforme suas possibilidades, peculiaridades e experiências, percebendo a importância de escolher temas que estabelecem uma relação de reciprocidade entre o aluno e o objeto do conhecimento, visto que um dos nossos grandes desafios como educadores é reconhecer a cultura em movimento, dentro e fora da escola. Portanto, essa proposta curricular não se constitui num mero receituário, mas, se compreendido em sua essência, se tornará valioso ponto de partida para a transformação didática/pedagógica da Educação Física numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010).

Vale reforçar que as aulas de Educação Física não deve ser considerada como um momento compensatório para as tarefas árduas em salas de aulas e, muito menos são um apêndice das atividades desenvolvidas na escola e das demais disciplinas. A Educação Física é parte integrante do projeto amplo de escolarização e, portanto, é parte articulada ao projeto político-pedagógico da escola (CASTELLANI FILHO et. al., 2009).

Portanto, se a atuação do professor é na quadra e em outros lugares do ambiente escolar, seu compromisso é com o projeto de escolarização ali instituído, sempre em favor da formação humana (PARANÁ, 2006).

Segundo a Moreira e Abreu (2010), a Educação Física insere-se na área de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" e deve ser trabalhada de forma interdisciplinar. Portanto, os princípios de inclusão e participação coletiva são tomados como orientadores da prática

pedagógica da Educação Física. Ou seja, qualquer seja o conhecimento, o conteúdo, a atividade ou a metodologia de trabalho escolhida, deve ser evitada a discriminação, a individualização e a seleção exacerbada. Diante disso, evidencia-se que a questão metodológica constitui um dos principais desafios ao professor para se compreender e trabalhar a Educação Física escolar numa perspectiva ampliada (MOREIRA; ABREU, 2010, s/p).

Assim, a metodologia (sequência didática) que poderá auxiliar o **desenvolvimento** e a apreensão crítica dos eixos temáticos e conteúdos do componente curricular Educação Física: esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, lutas - elementos básicos para o ensino médio - orientam-se por eixos em que os conteúdos propostos não requerem pré-requisitos e devem ser abordados segundo o princípio da complexidade crescente. Isto implica dizer que, um mesmo conteúdo pode ser discutido tanto na primeira como na terceira série do Ensino Médio. O que muda, portanto, é o grau de complexidade que possivelmente o professor apresentará nas relações entre o conteúdo e possíveis elementos articuladores.

A partir da metodologia crítico-superadora¹, a qual o conhecimento é transmitido levando-se em conta o momento político, histórico, econômico e social em que está inserido, os conteúdos são apresentados de forma simultânea; o que muda de uma unidade para outra é a amplitude do conhecimento sobre cada conteúdo.

Nesse sentido, considera-se a espiralidade do conhecimento. Os conteúdos são tratados de modo simultâneo e constituem referências que ampliam continuamente a capacidade de pensar dos alunos, que lidam com os mesmos conteúdos nas diferentes séries, mas aprofundam-se as referências sobre eles. **Em cada fase, amplia-se o grau de complexidade.**

Buscando seguir tal parâmetro, sugere-se que as aulas tenham três momentos:

- **Primeiro momento:** o conteúdo da aula é apresentado aos alunos e **problematizado**, buscando as melhores formas de organização para execução das atividades. Conversa-se com os alunos sobre as práticas corporais a fim de identificar as possibilidades e os limites de

¹ Ver CASTELLANI FILHO, L. et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.

cada um. Nesse diálogo os alunos esforçam-se em mostrar a vivência cotidiana daquilo que vai ser tratado. Momento em que o aluno mostra sua visão a respeito do conteúdo e, ao mesmo tempo, é desafiado a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema (GASPARIN, 2005).

- **Segundo momento:** desenvolve-se as atividades relativas à apreensão do conhecimento. O professor observa as atividades realizadas pelos alunos e suas diferentes manifestações. Procura-se notar as diversas situações que podem surgir durante o movimento corporal, sejam elas estimuladas (pelo professor) ou então geradas pelos próprios alunos. Dentre elas, destacam-se a importância do contato corporal e o respeito mútuo. O professor **poderá fazer registros** para uma posterior orientação e/ou interromper para uma intervenção pedagógica, se houver reações desfavoráveis dos alunos ou ainda se ocorrer uma recusa em participar da aula;

- **Terceiro momento:** reflete-se sobre a prática, num diálogo que propicie a cada aluno a avaliar a qualidade de sua participação nas aulas. O tratamento singular permite que o professor conheça melhor cada aluno e que eles interajam e troquem experiências culturais.

Exemplo:

"O conteúdo - lutas - com o conteúdo específico da capoeira, enquanto uma prática corporal da cultura afro-brasileira, cujos elementos são importantes para entender a história do Brasil. Pela capoeira, podemos pensar nossa história também sob o olhar dos afro-descendentes, fato pouco retratado na história tradicional. A partir desse conteúdo, pode-se lançar um olhar para outras temáticas diretamente envolvidas.

O assunto a ser abordado é *jogando capoeira*:

Como conteúdo específico, a capoeira pode também vir a ser excludente, caso não sejam respeitadas as limitações e possibilidades corporais, sociais e culturais de cada aluno.

Primeiro momento da aula:

1º Objetivo da aula: que os alunos compreendam como a capoeira, que outrora foi uma manifestação cultural e de libertação, pôde se tornar elitizada, competitiva, sem preocupação com a singularidade de cada participante.

2º Objetivo da aula: possibilidade de vivenciar a capoeira, sem a preocupação com a técnica como parâmetro único e exclusivo.

Após os objetivos traçados, o professor buscará mapear o que os alunos já conhecem do tema. Dessa forma, uma interessante questão a ser proposta aos alunos é: como posso praticar a capoeira sem nunca ter freqüentado uma academia, portanto, sem dominar a técnica?

Na **problematização**, o professor questionará: se a capoeira esportivizada é inclusiva ou excludente, se a capoeira como manifestação da cultura corporal pode ou não ser mercantilizada e de que maneira pode ser inserida na lógica de mercado. Ou seja, neste momento foi estabelecido uma relação entre o conteúdo básico (lutas) e os diversos problemas da vida social, sejam de ordem econômica, social ou cultural.

No momento em que as questões são lançadas e os alunos provocados a refletir, a **instrumentalização** ganha destaque por possibilitar ao aluno o contato com o conhecimento sistematizado, historicamente construído. Assim, o professor poderá começar a atividade solicitando aos alunos que se dividam em duplas. Em seguida, eles deverão decidir quem será a presa e quem será seu predador correspondente. Tomada a decisão, quem for a presa deverá fazer gestos que o identifiquem, para que o predador possa tentar encostar sua mão nas costas do “animal”. A brincadeira tem algumas regras, em que a presa e seu predador poderão mover-se apenas executando um passo para trás ou para frente, um passo para o lado direito ou esquerdo. O **principal objetivo desse primeiro momento é que os alunos “ninguém” sem saber o que estão fazendo, sem se preocuparem com a correta execução do movimento.**

Segundo momento da aula:

- Demonstrar alguns golpes técnicos que integram as práticas de capoeira criadas historicamente. Dessa forma, é papel do professor transmiti-las aos alunos. Caso o professor não possa transmitir os gestos técnicos, pode solicitar a um dos alunos que o auxilie fisicamente na demonstração.

- Reconstruir com os alunos os movimentos da capoeira, com a representação da presa e do predador, sob o enfoque do respeito pelas possibilidades físicas de cada um, o que significa que qualquer aluno pode praticar capoeira, sem necessidade de conhecimento prévio, ou de ter participado de algum grupo.

Terceiro momento da aula:

Para avaliar a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos, o professor poderá propor a formação de uma roda, onde todos possam jogar capoeira. Tal momento é imprescindível porque constitui a **catarse**, ou seja, o reconhecimento da capacidade de síntese e recriação dos alunos.

Para melhorar ainda mais a qualidade da aula, sugere-se que sejam usados instrumentos que identifiquem musicalmente a capoeira, tais como: berimbau, caxixi e pandeiro. Caso não haja os originais, eles podem ser construídos com materiais alternativos, de modo que um utensílio pode virar um pandeiro; ou um cano, arame e o fundo de uma garrafa plástica podem virar um berimbau. Os mais variados espaços escolares podem servir para realização dessa aula.

O **professor também poderá contextualizar a aula de capoeira** sob o enfoque do processo de marginalização e exclusão dos povos afro-descendentes, nos tempos da escravidão. Os alunos podem criar jogos para representar os papéis de capitão-do-mato e escravo, de modo que interpretem as contradições e injustiças que havia, e, também, a superação delas com a proposta de outras brincadeiras².

No que refere à **avaliação**, partimos do princípio de que tanto as atividades práticas como as reflexões partem das necessidades, dos interesses e das condições de cada aluno e de sua escola, conseqüentemente, todo o processo avaliativo poderá sofrer mudanças, daí a necessidade de registro e acompanhamento sistemático do percurso.

² Exemplo retirado do "Encaminhamento metodológico do ensino médio" (p.44-46) das Diretrizes Curriculares da Educação Física para o ensino médio. IN: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p.

Portanto, nesta perspectiva transformadora os princípios pedagógicos da concepção da área, consideram os seguintes princípios: a) Inclusão; b) Diversidade; c) Pluralidade cultural (GOIÁS, Caderno 3, 2009).

Referências:

- CASTELLANI FILHO, L. et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 3. Ed. ver. Campinas, Sp: Autores Associados, 2005.
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano. Currículo em Debate, Caderno 3. Goiânia, 2009
- GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Ensino Fundamental. Reorientação Curricular. Expectativas de Aprendizagem. Caderno 5. Goiânia, 2009.
- MOREIRA, M. E., ABREU, M. do C. R. (org.). **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio**/Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás/Coordenação de Ensino Médio. Goiânia: Gráfica e Editora Formato, 2010. 44p.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Educação Física. Curitiba: SEED-PR, 2006. 248 p.

Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Médio			
1º ano			
	Expectativas de aprendizagem:	Eixos temáticos	Conteúdos
1º Bimestre	- Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal.	- Sociedade, esporte e lazer. - Tema: Esporte: Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.	- Contextualização histórica e classificação; - Esporte "da" versus esporte "na" escola; - Esporte de rendimento versus esporte de participação; - A Profissionalização no esporte de alto rendimento; - Teoria e prática de uma modalidade individual e ou coletiva escolhida pelo professor e pelos estudantes; - Vivência crítica e emancipada do esporte; - O esporte praticado como opção de lazer; - O esporte como direito social; - Estatuto do torcedor; - Relações entre esporte competitivo e o sistema capitalista; - O futebol para além das quatro linhas (ver texto complementar, p. 17).

	Expectativas de aprendizagem:	Eixos temáticos	Conteúdos
2º Bimestre	- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida.	- Mídias e indústria cultural; Tema: Ginástica; - Corpo, saúde e estética. Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.	- Mídia e influência nas práticas corporais; - Indústria cultural e academias de ginástica; - O circo como componente da ginástica (ver texto complementar, p. 93) - Capacidades físicas e suas especificidades; - A importância do alongamento antes e depois dos exercícios físicos; - O alongamento para os diferentes grupos musculares; - Exercício físico, posturas e saúde; - Atividades físicas irregular: risco de lesões/contusões; - Esforço, intensidade e frequência da atividade física; - Mitos e verdades sobre o corpo masculino e feminino.

	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
3º Bimestre	- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho. - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas.	- Manifestações artísticas e culturais. - Mídias e indústria cultural Temas: Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima... -	- Contexto histórico da dança; - Atividades rítmicas e identidade cultural; - Expressão corporal e linguagem não – verbal; - Expressão corporal e regionalismo; - Diferentes tipos de dança no tempo e no espaço; - Percepção do corpo no espaço e no tempo ritmo; - Composição e apresentação coreográficas; - Mídia e influência nas práticas corporais. - Quem dança seus males ... (ver texto complementar, p.191)

	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
4º Bimestre	Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores. - Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs	- Contemporaneidade e organização comunitária. Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras. - Sociedade, esporte e lazer. Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.	- Origem, contextualização histórica e classificação; - Lutas orientais versus lutas ocidentais; - A capoeira enquanto jogo popularmente praticado e seus significados; - Elementos técnicos da capoeira; - A esportivização da capoeira; - Capoeira: jogo, luta ou dança? (ver texto complementar, p. 157) - Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas; - Jogos, brincadeiras e a história da humanidade; - Jogos tradicionais e da cultura local; - A diversidade cultural dos jogos e brincadeiras; - O lúdico como princípio educativo; - Jogos eletrônicos e identidade das novas gerações – cultura juvenil em destaque.

Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Médio			
2º ano			
1º Bimestre	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
	- Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal; - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas.	- Sociedade, esporte e lazer - Mídias e indústria cultural Temas: - Esporte -Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.	- Esportes olímpicos, megaeventos esportivos e as mídias; - Normas e regras oficiais e adaptadas; - Noções de arbitragem, suas especificidades de gestos técnicos; - Exigências físicas, técnicas e táticas na prática desportiva; - Princípios do treinamento esportivo (individualidade biológica, adaptação, sobrecarga, relação volume-intensidade, continuidade e especificidade); - Prevenção quanto ao uso de drogas, efeitos e consequências do doping nas práticas desportivas; - A relação entre a televisão e o voleibol no estabelecimento de suas regras (ver texto complementar, p. 33)

	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
2º Bimestre	- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida. - Compreender o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais.	- Mídias e indústria cultural; Tema: Ginástica; - Corpo, saúde e estética. Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.	- Ginástica de "conscientização corporal" (técnicas alternativas, relaxamento); - Ginástica: um modelo antigo ou uma roupagem nova? Ou uma nova maneira de aprisionar os corpos? (ver texto complementar, p. 111) - Estresse, atividades físicas e qualidade de vida; - Benefícios da caminhada e os cuidados para a sua realização; - Alteração do organismo durante e depois da atividade física; - Novas tecnologias, sedentarismo e fatores de risco à saúde; - Envelhecimento e limites do corpo; - Obesidade, alimentação e atividades físicas; - Mídia e influência nas práticas corporais. - Saúde é o que interessa? O resto não tem pressa! (ver texto complementar, p. 127)

3º Bimestre	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
	- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho. - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivencia práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender até que ponto a mídia condicionam as danças, as manifestações artísticas e como estas manifestações se refletem na sociedade.	- Manifestações artísticas e culturais. - Mídias e indústria cultural Temas: Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...	- Contexto histórico da dança; - Dança e suas relações com a diversidade; - Danças Folclóricas e regionais; - A dança como meio de desenvolvimento de atitudes e valores inclusivos; - Possibilidades corporais de portadores de necessidade especiais; - Composição e apresentação coreográficas; - Mídia e influência nas práticas corporais. - Hip Hop – movimento de resistência ou de consumo? (ver texto complementar, p.227)

4º Bimestre	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
	Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores. - Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs; - Identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas e os jogos foram ou são praticados.	- Contemporaneidade e organização comunitária. Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras. - Sociedade, esporte e lazer. Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.	- Vivência crítica e emancipada das lutas; - Movimento específico (ataques e defesas) e sequenciais nas lutas; - Judô: a prática do caminho suave (ver texto complementar, p. 171) - Movimentos acrobáticos; - Organização/participação em torneios esportivos ou não esportivos. - Competição e cooperação nos jogos e brincadeiras; - Jogos dramáticos e criativos; - Valores e relações interpessoais nas práticas corporais; - Vivência crítica e emancipada do lazer; - Implicações da urbanização para o “brincar”; - Jogos e brincadeiras no meio líquido; - Competir ou cooperar: eis a questão (ver texto complementar, p. 65)

Currículo Referência experimental de Educação Física para o Ensino Médio			
3º ano			
	Competência:	Eixos temáticos e temas	Conteúdos
1º Bimestre	- Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre cultura corporal; - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas. - Compreender em que medida as determinações externas (mídia, TV, mercantilização, etc) têm influenciado a prática esportiva e o lazer.	- Sociedade, esporte e lazer - Mídias e indústria cultural Temas: - Esporte -Handebol, Basquete, Vôlei, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros.	- A influência dos meios de comunicação nos esportes; - O futebol como representação da cultura nacional; - Significados de Bulling e fair play nos esportes; - Ética e combate aos preconceitos por meio dos esportes; - Inclusão e socialização no desporto escolar; - Mídia, indústria esportiva e consumo; - Influência da mídia nas regras e práticas esportivas; - Espetáculo esportivo, fanatismo, entretenimento e despolitização; - O esporte praticado como lazer; - Esportes radicais (Skate, patins, bicicleta); - O esporte na perspectiva da inclusão e exclusão dos sujeitos; - Eu faço esporte ou sou usado pelo esporte? (ver texto complementar, p. 49)

2º Bimestre	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
	- Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender o funcionamento do organismo humano de forma a assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e tornar-se consciente da importância delas para a qualidade de vida; - Reconhecer o papel da mídia na ginástica e o quanto tais determinações condicionam as práticas corporais; - Compreender como e o quanto as práticas corporais são viabilizadas e garantidas à população, no atual contexto político-social em que vivemos.	- Mídias e indústria cultural; Tema: Ginástica; - Corpo, saúde e estética. Temas: Saúde, prevenção, anatomia humana, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, anabolizantes.	- Ginástica laboral (Educação Física no trabalho); - Práticas corporais e espaços públicos; - Práticas corporais e organização comunitária; - Alimentação desequilibrada: anorexia, bulimia, vigorexia e ortorexia; - Efeitos dos moderadores de apetite no organismo e a atividade física; - Razões e implicações do uso de anabolizantes na obtenção do corpo "ideal"; - Fratura e reabilitação no idoso; - Mídia e influência nas práticas corporais. - Os segredos do corpo (ver texto complementar, p. 141)

	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
3º Bimestre	- Interessar-se por uma abordagem histórica das múltiplas variações da cultura corporal, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social vinculada ao mundo do trabalho, de modo a inseri-la nesse mundo como elemento humanizador das relações de trabalho; - Ser capaz de reconhecer e valorizar o tempo livre como tempo imprescindível à formação de valorizar e vivenciar práticas humanizadoras e saudáveis sejam individuais ou coletivas; - Compreender até que ponto a mídia tem condicionado as danças, as manifestações artísticas e como estas manifestações se refletem na sociedade. - Reconhecer e problematizar o quanto a erotização observável em algumas formas de dança, se tornaram um produto de consumo do público jovem.	- Manifestações artísticas e culturais. - Mídias e indústria cultural Temas: Dança – Jazz, Dança de Rua, Dança de Salão, Hip Hop, Axé, Samba, Dança Criativa, Dramatização, Pantomima...	- Contexto histórico da dança; - Fundamentos técnicos: ritmo (cadência), espaço (formas, trajetos e direções) e energia (Tensão, relaxamento e explosão); - Passos e combinação de movimentos simples; - Composição e apresentação coreográficas a partir de músicas eruditas e populares; - Confecção de fantasias e adereços; - Influência da mídia sobre o corpo do adolescente (ver texto complementar, p. 213).

	Competência:	Eixos temáticos e tema	Conteúdos
4º Bimestre	Reconhecer as práticas competitivas, cooperativas e de apresentação de expressão corporal como linguagem no seu contexto histórico, cultural e filosófico adotando uma postura ética perante o ensino e a aprendizagem em suas diversas especificidades somadas a seus valores; - Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais de modo a tornar-se capaz de colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs; - Identificar valores culturais, conforme o tempo e o lugar onde as lutas e os jogos foram ou são praticados; - Compreender os reais sentidos que tem levado as lutas a se transformarem em espetáculo.	- Contemporaneidade e organização comunitária. Tema: Luta – Capoeira, Judô, Karatê e outras. - Sociedade, esporte e lazer. Tema: Jogos – jogos de rua, jogos de salão, jogos de outras culturas, jogos aquáticos e outros.	- Prática indiscriminada das lutas e violência; - Ética e valores humanos; - Regras oficiais; - Lutas olímpicas e não olímpicas; - Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas; - Jogos de raciocínio (interdisciplinar); - Jogos adaptados; - Gincanas culturais e esportivas; - Construção de brinquedos alternativos; - Brinquedos cantados e brincadeiras de roda; - A indústria do entretenimento no lazer da população; - O jogo é jogado e a cidadania é negada (ver texto complementar, p. 79)