

A Educação Física enquanto componente curricular no PROEJA: em busca de sua especificidade

Marcelo Delatoura Barbosa*

Resumo

Para falar da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica é necessário destacar as nuances que marcaram (marcam) sua história. Desse modo, o estudo se apresenta com o intuito de pontuar o passado e o presente desta área, bem como ratificar ou refutar sua funcionalidade enquanto componente curricular no Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA. Além disso, a pesquisa vem demonstrar o que o professor deste componente pode desenvolver, como forma de sugestões, não se esgotando outras possibilidades, como deve ser sua postura em relação a tais conteúdos e por que (visão atitudinal) deve trabalhar em busca da emancipação dos sujeitos envolvidos no processo para que a Educação Física Escolar mostre para que veio.

Palavras-chave: Educação Física; PROEJA; Componente Curricular; Currículo Integrado.

Abstract

In order to speak of physical education as a compulsory component of basic education curriculum it is necessary to highlight the nuances that pinpoint its history. Therefore, the study is presented in order to emphasize both the past and the present of this area as well as to ratify or refute its functionality as a curriculum component in the Integration Program from Professional Education to Basic Education in the category of Youth and Adults – PROEJA. Moreover, the research demonstrates what the Physical Education teacher can develop,

* Docente da Rede Pública Municipal de Educação de Cabo Frio/RJ e cursista da Pós-graduação em PROEJA – IFF/Cabo Frio.

in form of suggestions, not expiring other possibilities, what the position of the teacher should be like in face of such contents and why he should work on the emancipation of the individuals involved in the process, so that Physical Education shows its purpose.

Key-words: *Physical Education; PROEJA; Curriculum Component, Integrated Curriculum.*

Introdução

A educação no Brasil inicia-se com a chegada dos jesuítas, fato corroborado por Veiga (1989) que em seus estudos faz um detalhamento da trajetória da educação no cenário brasileiro a partir de 1549 até 1930. Durante essa trajetória, a dualidade educacional, considerada por Rodrigues (2005) como milenar e fruto da luta de classes, apresenta-se como um dos fatores que promoveram a desagregação do sistema educacional, tanto a nível social quanto econômico.

Documentos relevantes como os Pareceres 16/1999 e 11/2000 também fazem menção ao dualismo na educação. O primeiro reporta-se ao sentido dado à educação para o trabalho onde a formação profissional era reservada às classes menos favorecidas e, o último, por sua vez, destaca o caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais. Percebe-se assim, a história da educação brasileira como um registro de sucessivos atos restritivos à universalização da educação básica e o seu contraponto, a destinação das atividades manuais aos filhos dos desfavorecidos da fortuna, às classes menos favorecidas (BRASIL/MEC SETEC, 2004).

Contudo, para conhecer o caráter dual conferido à educação, é imperativo reportar-se a Ramos (2006) a qual afirma que a educação dos trabalhadores pobres teria por função discipliná-los para a produção, proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tivessem alguns poucos direitos. Nesse sentido, segundo a autora, a educação de caráter geral, clássico e científico, destinava-se à formação das elites dirigentes.

Depreende-se que, a classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser, também, detentora dos bens culturais (ROMANELLI, 2009). À classe menos favorecida, aos desvalidos da

sorte, portanto, cabia-lhes um tipo de educação alijada e fragmentada, desencadeando processos excludentes no campo educacional.

Consoante ao vislumbrado, a Educação Física se apresenta nas práticas escolares no Brasil, desde o século XIX, experimentando desde então um processo permanente de enraizamento escolar (VAGO, 1999), de marginalização e dicotomizada, tornando-se obrigatória no currículo das escolas primárias e secundárias no Brasil por meio do artigo 131 da Constituição de 1934 (BOMBASSARO; VAZ, 2009). É impossível negar que as transformações ocorridas no cenário nacional não tenham exercido influência no campo da educação que por sua vez também influenciou a Educação Física¹ – alvo desta pesquisa. Leis como a n° 4.024, de 1961; a n° 5.692, de 1971; o Decreto n° 69.450, de 1971 e, mais recentemente, a n° 9.394, de 1996, foram responsáveis pelo norteamento desta área e até mesmo por suas representações e que serão objetos de análise mais à frente.

Destarte, o presente estudo tem o propósito de contribuir com o debate sobre a inserção da EF como componente curricular no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, alinhando-se ao pensamento de Souza Filho (apud GUIMARÃES; VALDEZ, 2009).

No item primeiro, descrever-se-á a historicidade da Educação Física, desde suas origens aos meandros de 1980; no segundo, delinear-se-á a formação desta área no Brasil, perpassando desde práticas alienadoras à criticidade; no terceiro, abordar-se-á a relação deste componente escolar junto à tríade trabalho-saúde-educação; no quarto, considerado o cerne desta pesquisa, abarcar-se-á o papel da Educação Física no PROEJA e; por fim, far-se-á a análise dos resultados da pesquisa e as devidas considerações.

Educação Física: da origem médica-higiênica aos anos 80

Oficialmente, a introdução da Educação Física na escola ocorreu em 1851 (séc. XIX) com a reforma Couto Ferraz (DARIDO; RANGEL, 2005; BOMBASSARO; VAZ, 2009). Embora oficialmente inserida, não se consolidou na área escolar, sendo somente considerada disciplina escolar efetivamente a partir de 1934 com a Constituição Federal deste ano. Seu nascimento se deu, segundo Bracht (1999) somente para cumprir a função de construir corpos saudáveis. Vago (2002 apud GALVÃO; JÚNIOR, 2005) corrobora a ideia, destacando que em seu nascimento a Educação

¹ Para efeito de simplificação, considerar-se-á Educação Física como EF.

Física figurava-se como ginástica, com o objetivo de “desinfetar e limpar” os corpos das crianças, tornando-os “belos”, “fortes” e “saudáveis”, somado à ideia corretiva, ou seja, “endireitar” os corpos “defeituosos”, “toscos”, “amarelados”, “indolentes”, colocando-os em posição ereta e varonil.

A Educação Física nasce então com a função de ser um dos aparelhos ideológicos do Estado (LUCKESI, 1994; SAVIANI, 2006) a fim de sanar através da escola as mazelas que tanto incomodavam o crescimento social. Surge assim uma concepção inicial de Educação Física higienista (MENDES; NÓBREGA, 2007) que se propunha a ser mais um braço forte do Estado brasileiro de divulgação de hábitos saudáveis de vida. Adiante, a Educação Física incorpora uma roupagem militaresca o que é demonstrado por Linhales (2009) no intuito de formar uma pátria forte com filhos fortes. Darido sintetiza bem o ideal higienista-militarista afirmando que:

[...] ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução militar (DARIDO, 1999, p. 2).

A autora expõe o início já marginalizado dessa área que desde seu surgimento serviu aos interesses hegemônicos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Caparroz (1997) tece críticas ao modo inicial como fora concebida a Educação Física, isto é, ao seu status militaresco e higiênico com aulas semelhantes à instrução militar, visando à purificação social (eugenia). Freire (1989) corrobora com os autores sendo ainda mais crítico quando se refere à Educação Física, definindo-a como filha natural do militarismo e adotiva da medicina higiênica.

A Constituinte de 1934 é tratada como o principal marco legal da área, a Lei nº 4.024, de 1961 (1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), em seu artigo 22, destaca a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos primário e médio. Com o Golpe de 1964, os militares tomam o poder e, em 1971, é promulgada a Lei nº 5.692 (2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) onde o legislador destaca em seu artigo 7º a inclusão obrigatória da Educação Física nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Contudo, o Decreto nº 69.450, de 1971, é considerado o marco regulatório da Educação Física no Brasil face seu artigo 1º onde é estabelecido pelo legislador que “a educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora—forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.” (BRASIL, 1971).

O legislador deixa explícito o caráter nacionalista dado à área que deveria usar o esporte para determinado fim. Tal sentido norteou o trabalho docente por muito tempo, postulando-o na aptidão física e que, ainda hoje, gera certa confusão. Apesar de todas as nuances, chega-se aos anos 80 com a Educação Física passando por uma crise de identidade, pois não estava mais a serviço dos militares, sendo então descaracterizada e subjugada no cenário escolar, quadro este que somente iria mudar a partir de meados dos anos 80 com o surgimento de professores de base marxista, sendo, logo após, chamados de progressistas.

Educação Física escolar: da alienação à criticidade

Para uma nação ingressar no rol dos países desenvolvidos, é necessário, dentre outros aspectos, investimentos consideráveis em educação. Entretanto, num país de mão de obra de base escravocrata, que optou em importar tecnologia e não produzi-la, onde desde a Colônia aos dias atuais se vê tamanha desigualdade social, não é de se estranhar as discrepâncias históricas.

Desde seu estabelecimento, a Educação Física serviu aos interesses hegemônicos higienistas-militaristas; efetivou-se pelos métodos ginásticos; incorporou o esporte como um de seus braços fortes, chegando à década de 80 em profunda crise (COLETIVO DE AUTORES, 1992) o que é comprovado também por Medina (1990 apud CAPARROZ, 1997).

Tamanha servidão fez com que esta área produzisse e reproduzisse os modelos de sociedades vigentes, mantendo o *status quo*.

A partir de meados dos anos 80, ações revolucionárias lideradas por professores de cunho progressista buscavam um novo sentido para a Educação Física, pois aquela “prática” excludente, esportivizante e salvacionista não se enquadrava ao novo cenário social advindo da saída dos militares e da redemocratização. Esses movimentos renovadores (COLETIVO DE AUTORES, 1992) ou de concepções e práticas pedagógicas libertadoras (CAPARROZ, 1997) eclodem no campo educacional, com suas ideias tendo rápida aceitação e que se intitulavam oficialmente como movimentos

revolucionários da Educação Física (DARIDO; RANGEL, 2005), com destaque para a abordagem Psicomotora, a Desenvolvimentista, a Construtivista, a Crítico-Superadora, a Crítico-Emancipatória, a Saúde Renovada e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Coletivo de Autores destaca que os movimentos renovadores da Educação Física “se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surgem como crítica às correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas”(1992, p. 55).

Kunz (2001) aponta para uma Educação Física escolar comprometida com finalidades mais amplas. Para a autora e concordando com o Coletivo de Autores, é necessária uma Educação Física que vá além do ensino dos esportes.

De fato houve uma evolução metodológica a partir dos anos 90 o que forçou os professores a reavaliarem sua ação, principalmente após a promulgação da LDBEN em 1996. Assim, de acordo com Loro; Tonetto; Paim (2008, p. 287): “a Educação Física escolar de outrora, pautada pelo ensino tecnicista, preparava os professores para a competição e para a formação de equipes nas escolas. Um ensino bem diferente da realidade da finalidade das aulas de Educação Física de hoje.”

De acordo com esta Lei, a Educação Física surge apenas como componente curricular, isto é, mera atividade escolar que poderia ser efetivada ou não. Posteriormente, foi instituída como obrigatória pela Portaria Interministerial 73, de 23 de junho de 2001 (BRASIL, 2001), caracterizando-a no mesmo nível das demais. Em 2003, a Lei nº 10.793 reforça esse sentido, sendo preconizado pelo legislador a inclusão obrigatória deste componente curricular no mesmo patamar que os outros, além disso, a própria existência da LDBEN/96 revoga todas as outras leis que um dia legitimaram a Educação Física, inclusive o polêmico Decreto nº 69.450, de 1971.

É imperativo destacar a elaboração da Carta Brasileira de Educação Física, documento norteador para a área em geral e a nível escolar. A promulgação do Manifesto Mundial em 2000 e a elaboração do Documento de Intervenção do Profissional desta disciplina, em 2002, também são fatos relevantes.

Destarte, após mais de cem anos de lemas e dilemas, a Educação Física no século XXI deveria ser ofertada em toda a Educação Básica, inclusive na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial e também na

Educação Profissional, independentemente do período, contudo o que se tem visto é um descaso com leis sendo editadas no intuito de “beneficiar” alunos com prole; aqueles que estejam prestando serviço militar; que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de 30 anos; que possuam algum tipo de doença ou deficiência (auditiva, física, intelectual, visual ou fisiológica). No entanto, essa concepção de Educação Física remota do final do século XIX e início do XX, portanto uma ideia totalmente desatualizada e um retrocesso à educação.

Depreende-se assim que, a inclusão da EF como componente curricular na EJA representa a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2002). Segundo ainda o referido documento, a apropriação dessa cultura por meio da EF na escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhora da qualidade de vida e que:

[...] o conceito de cultura, tratado nesta proposta, é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade à qual os indivíduos pertencem. Cultura corporal de movimento indica assim, um conhecimento passível de ser trabalhado pela área de Educação Física na escola, um saber produzido em torno das práticas corporais (idem, p.193).

Portanto, é direito dos alunos ter acesso a essa cultura que deve ser transmitida de forma crítica e reflexiva pelos professores de educação física, respeitando as particularidades de cada local e público.

O tripé trabalho-saúde-educação e o papel da Educação Física nessa relação

Trabalho, saúde e educação são direitos sociais preconizados em leis específicas e devem ser garantidos a todos os cidadãos. Nessa trama, a EF na escola, em consonância com o Parecer 11/2000 e com as Propostas Curriculares deste componente na EJA, deve:

[...] constituir-se numa Educação Física de Qualidade, sem distinção de qualquer condição humana e sem perder de vista a *formação integral das pessoas (grifo meu)*, sejam crianças, *jovens, adultos ou idosos (grifo meu)*, terá que ser conduzida pelos profissionais de Educação Física como um caminho de desenvolvimento de estilos de vida ativos nos brasileiros, para

que possa contribuir para a Qualidade de Vida da população (CONFEEF, 2000, p. 15).

Destaca-se ainda que, para uma Educação Física no Brasil de qualidade a fim de contribuir para a melhoria da sociedade, o referido documento estabelece algumas referências, pelas quais deve:

[...] ser entendida como direito fundamental e não como obrigação dos brasileiros; prover os seus beneficiários com o desenvolvimento de habilidades motoras, atitudes, valores e conhecimentos, procurando leva-los a uma participação ativa e voluntária em atividades físicas e esportivas ao longo de suas vidas; [...] propiciar vivências e experiências de solidariedade, cooperação e superação; [...] ajudar os beneficiários a desenvolver o respeito pela sua corporeidade e as das outras pessoas, através da percepção e entendimento do papel das atividades físicas na promoção da saúde; interatuar com outras áreas de atuação e conhecimento humano, desenvolvendo aos seus beneficiários, atitudes interdisciplinares (idem, p. 16-17).

Então, numa sociedade impregnada de valores estéticos hegemônicos e com condições precarizadas de trabalho, principalmente com o advento da tecnologia o que desencadeia a incidência das doenças relacionadas ao trabalho, como por exemplo, as lesões por esforços repetitivos (LER) ou também chamada de distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT), bem como a fadiga física e mental (BRASIL, 2001), urge assim a necessidade do professor de educação física se posicionar em seu lócus, criando condições para que os alunos tomem um posicionamento crítico e reflexivo ante o exposto o que é corroborado também por Tani (2002), pois, este afirma que a educação física deve esforçar-se a fim de promover a qualidade de vida das pessoas.

Soares (1996), no que tange à especificidade da Educação Física, afirma que “a Educação Física está na escola. Ela é uma matéria (sic) de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição (p.7)”. Ainda segundo a autora, esta desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola.

Dessa forma, conclui a autora que, para realizar esta tarefa, a Educação Física deve preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola, sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. A educação física não pode

deixar, portanto, de ser entendida como uma prática educativa, ou ainda, como prática social, já que se ocupa do educar por meio do movimento (LÜDORF, 2009). Para o autor, espera-se, da educação física, a tarefa de “esculpir” o corpo, para além do sentido puramente estético ou literal da palavra, mas, em um sentido amplo, de formação humana.

É função do professor de Educação Física debater a multiplicidade de assuntos junto aos seus alunos, balizando-se sempre em uma concepção crítica e de emancipação dos sujeitos. Além disso, de forma geral, o trabalho, a saúde e a educação sempre serão objetos de debate no âmbito da escola, sendo o professor de Educação Física, um dos responsáveis em pontuar as nuances que perpassam essa tríade, principalmente quando o assunto é a saúde dos alunos.

Numa análise complementar, após a saúde ser contemplada na Constituinte de 1988, a educação surge no artigo 205, sendo destacada pelo legislador como “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na esfera legal, a LDBEN surge abaixo da Constituição de 1988, sendo que nela o legislador, em seu artigo 1º, afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996)

Percebe-se para efeito de estudo a íntima relação entre trabalho e educação, corroborado por mais um marco legal e isto reforça ainda mais o papel da educação física nessa relação, pois, numa visão pragmática, o sujeito precisa ter saúde para trabalhar; necessita de educação para ter acesso à informação e manter um estilo de vida ativo; por fim, para que obtenha acesso ao mundo do trabalho irá precisar de formação escolar sólida e de qualidade, assim, nessa trama, a educação física ganha um papel interventor de destaque.

Entretanto, na sociedade atual onde prevalece a velocidade da informação, isto é, onde a sociedade informacional já esta estabelecida (BARCELOS; BATISTA; RAPKIEWICZ, 2003) a precarização do labor, advinda da escassez de postos de trabalho e emprego, proporcionado pelo modelo de acumulação e exploração do homem sobre o homem e muito bem colocado por Dias; Neto (2004) tem levado cada vez mais os jovens e adultos que vivem do trabalho a adoecer.

Segundo o Ministério do Trabalho² (BRASIL, 2005a) a saúde e a doença são processos dinâmicos intimamente articulados com os modos de desenvolvimento produtivo da humanidade em determinado momento histórico. Assim, como o modo de produção capitalista não respeita o homem, este trabalho tanto desgasta como adocece os trabalhadores, fato que é corroborado por Asmus (2001, apud BRASIL, 2005b) quando diz que a exaustão corporal provocada por uma carga de trabalho além do “suportável” pelo organismo do indivíduo pode gerar patologias.

Saviani (2007) pontua bem a complexidade da relação educação-homem-trabalho o que é também analisado pelo autor em outra obra³ no qual tece a historicidade do trabalho, destacando todas as suas nuances. Frigotto (2001), citando Karl Marx, aponta para as duas dimensões do trabalho distintas e articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade e Kuenzer (2008) corrobora a importância da elevação cultural na formação dos trabalhadores, destacando que estes, com dificuldades de requalificação intelectualizada, em decorrência da precarização cultural derivada da origem de classe, tendem ou à exclusão ou à inclusão nos setores mais precarizados nos arranjos flexíveis de força de trabalho.

De que forma, então, a Educação Física pode ser legitimada e contribuir para o debate nessa conjuntura? Como o professor deve se posicionar ante aos modelos de acumulação flexível e exploração da mais-valia? É sabido que a Educação Física tem passado por um intenso processo de transformações, visando comprovar sua importância na escola (FONSECA; FREIRE, 2006). Será que tais transformações podem contribuir nessa relação? É imperativo destacar a Lei nº 11.741, de 2008 que propõe a articulação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e os preceitos legais que tornam a Educação Física facultativa nesta modalidade de ensino. Como então, oferecer sentido a este componente curricular, pertencente à Educação Básica, numa proposta que integra educação com formação profissional? Vislumbrar-se-á a seguir.

Currículo integrado e PROEJA: a Educação Física e sua especificidade

Em recente estudo, Ciavatta; Rummert (2010) preconizam os pressupostos para a concretização de uma proposta de currículo integrado à

² Para mais ver BRASIL. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. *Doenças relacionadas ao trabalho*. Brasília, 2001. e BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Dermatoses ocupacional*. Brasília, 2006

³ O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias. S.d. S.l.

formação profissional. De acordo com as autoras, a fim de tal concretização é necessário, acima de tudo, considerar as especificidades da educação de jovens e adultos, bem como o trabalho como eixo articulador de EJA.

No tocante a construção dessa proposta, o currículo surge como componente basilar. Para Sacristán (2000), currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura. Santomé (1998) em sua obra destaca a criação do currículo integrado a fim de superar a fragmentação da cultura escolar ocasionada pelos modelos de produção, surgindo no intuito de aproximar as áreas de conhecimento percorrendo uma pista a fim de promover a elevação cultural de seus atores, conciliando a formação geral com a profissional, ou melhor, como afirmam Ciavatta; Frigotto; Ramos:

[...] a origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 (2005, p.87).

Os autores destacam que, numa proposta de formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica será necessário a busca pelos alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Em consonância, o Documento Base PROEJA, no que se reporta à construção curricular, aponta que:

[...] o currículo dever ser construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e a sociedade [...] precisa-se levar em consideração os conhecimentos, as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades [...] o currículo precisa expressar claramente essas relações nos seus princípios, programas e metodologias e não constituir-se apenas como uma série ordenada de conteúdos (2007, p. 28).

Em Ramos (2005 apud CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005) tem-se o tipo de integração desejada na qual se exige que a relação entre os conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. O Documento Base PROEJA (2007) – Ensino Médio – fala da formação integral do educando, sendo que esta formação:

[...] assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos [...] a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (idem, p. 35).

Para tanto, o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer (BRASIL, 2007). Por fim, o referido documento define currículo integrado como:

[...] uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais (idem, p. 430).

Contudo, para falar de currículo integrado a Educação Física deve estar inserida na discussão, pois ela faz parte da Educação Básica e deve se adequar à proposta pedagógica da escola. Souza Filho (apud GUIMARÃES; VALDEZ) sintetiza bem a ideia, afirmando que:

[...] para a Educação Física consolidar-se como componente curricular no PROEJA e colaborar para que o sujeito EJA se reconheça como ser pensante e atuante na sociedade, as aulas deveriam ser desenvolvidas a partir da perspectiva dos alunos, das suas representações, de suas ideias e dos seus interesses de modo que esses aspectos promovessem uma ação pedagógica

afirmativa, tanto no processo de ensino orientado quanto no processo de aprendizagem participante (2009, p. 119-120).

O autor sugere que:

[...] seria relevante para a Educação Física estar presente no processo de inclusão sócio-educacional e cultural dos alunos da EJA e, nesse processo, analisar, discutir e valorizar a história de vida desses sujeitos, as marcas tatuadas na sua corporeidade, os seus valores, as suas concepções político-ideológicas e econômicas, a sua dimensão cultural e a sua percepção de mundo (idem, p. 120).

Sendo assim, partindo da premissa que a LDB de 1996 estabelece a Educação Física como componente curricular é necessário um debate acerca de suas especificidades concernentes ao PROEJA. Entretanto, para Melo:

[...] precisamos considerar a importância do ensino da Educação Física na escola para re-significar os conhecimentos advindos das nossas próprias experiências de vida e admitir a possibilidade de compreensão de conteúdos que perpassam o universo da ética, da estética e da cultura de movimento e cada aluno (2006, p.190).

A Proposta Curricular de Educação Física para a EJA estabelece as competências desta área, com o objetivo de:

[...] promover a integração e a inserção de todos os alunos nas práticas corporais; valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios advindos da cultura corporal de movimento; perceber e compreender o papel do esporte na sociedade contemporânea; usufruir do tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida; valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal; compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais como padrões de beleza, relações entre os sexos e preconceitos (BRASIL, 2002, p. 205-206).

Sabendo que o PROEJA é destinado a jovens e adultos trabalhadores ou não (público da EJA), a inclusão da Educação Física neste projeto maior

representa, parafraseando o Documento Referencial de Educação Física para esta modalidade (BRASIL, 2002), a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal de movimento que, para a referida proposta é entendido como:

[...] produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade à qual os indivíduos pertencem. Cultura corporal de movimento indica assim um conhecimento passível de ser trabalhado pela área de Educação Física na escola, um saber produzido em torno das práticas corporais. Esse conhecimento foi construído pela humanidade ao longo do tempo, aperfeiçoando as diversas possibilidades de uso do corpo com a intenção de solucionar as mais variadas necessidades, para os mais diversos fins (idem, p. 1).

Corroborando o pensamento anterior, Darido; Rangel (2005) afirmam que nas aulas de Educação Física podem configurar-se em um espaço de discussão sobre a saúde a partir da tematização a Cultura Corporal de Movimento nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Destarte, no caso do PROEJA que poderá ocorrer no horário noturno, este aluno – do noturno – de acordo com Mattos; (2007) antes de ir para a escola, executou uma jornada de trabalho bastante árdua e ainda segundo os autores, enfrenta diversas dificuldades socioeconômicas, pessoais e apresenta estados de fadiga (física, mental, psicológica, metabólica e hidroeletrolítica), fazendo parte de um grupo de pessoas que necessita de um trabalho diferenciado de Educação Física.

O PROEJA, então, de acordo com Castro; (2008) tem o desafio de potencializar a construção de uma educação libertadora, considerando o aluno como uma pessoa inteira, com afetividade, suas percepções, seus sentidos, sua crítica e sua criatividade.

Assim, de acordo com Rummert é preciso:

[...] contribuir de forma efetiva para que os jovens e adultos trabalhadores compreendam os processos históricos, geradores de suas precárias condições de existência e possam neles interferir a seu favor; [...] propiciar aos jovens e adultos trabalhadores oportunidades efetivas de desenvolvimento integral sem marcas discriminadoras de classe; pautar-se em referências teórico-metodológicas próprios que não podem ter como paradigma e escola regular, que atende crianças e adolescentes (apud CIAVATTA; FRIGOTTO, 2005, p. 128).

Dessa forma, levando em consideração o ideal de formação integral preconizado pelos Documentos deste Programa, respeitar-se-á o cidadão enquanto sujeito de direito, pois, como afirma Oliveira “Educação Física é Educação” (2004, p. 105), sendo assim, para que seja possível fazer valer este pensamento, processar-se-á um estudo aguçado a fim de se conhecer a visão da comunidade escolar no que tange o componente curricular, objeto deste estudo.

Processos metodológicos utilizados e verificação dos resultados obtidos do estudo feito no *campus* Macaé do IFF

Para fins de aprofundamento, a pesquisa traz em seu bojo um caráter do tipo pesquisa-ação (SEVERINO, 2007), norteadada pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo e, em relação às técnicas de pesquisa, tem-se a aplicação de questionário contendo perguntas abertas e fechadas.

A realização da pesquisa ocorreu nas dependências do Instituto Federal Fluminense – IFF, *campus* Macaé, município do Estado do Rio de Janeiro, com alunos do 1º e 2º anos do curso de Calderaria e do 3º ano do curso de Hotelaria, que participaram voluntariamente, totalizando uma amostragem de 22 (vinte e dois) cursistas, de ambos os sexos, com idades a partir dos 18 (dezoito) anos. Foi consultado também o Coordenador da EJA/PROEJA naquela Instituição. A escolha da instituição se deu aleatoriamente, bem como o quantitativo da amostra que se resumia ao número de alunos presentes no dia do comparecimento do pesquisador.

Para efeito de tratamento e análise das informações constantes nesta pesquisa, utilizou-se os referências de Severino (2007), a fim de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Assim, após a aplicação dos questionários junto aos cursistas, bem como do coordenador, observou-se que, dentre os vinte e dois cursistas entrevistados, nove alunos encontram-se na faixa etária⁴ entre 18 a 25 anos, sendo esta predominante em todo o curso; os outros grupos etários, 26 a 33 anos, 41 a 48 anos, 34 a 41 anos e aqueles acima de 48 anos, correspondem a cinco alunos, quatro alunos, dois alunos e dois alunos, respectivamente. Quanto ao sexo, há o predomínio maior do masculino, em torno de 14 alunos e do feminino de 8 alunas. Os homens, portanto, são maioria nessa pesquisa, bem como aqueles considerados como jovens.

⁴ As faixas etárias foram elaboradas aleatoriamente pelo pesquisador.

No que tange os motivos que levaram os alunos a ingressar no PROEJA, a opção “**Retomar os estudos**” foi a mais destacada; seguida por “**Conseguir emprego**”; “**Mudar de emprego**” vem logo a seguir como a terceira mais indicada; “**Certificação mais rápida**” aparece como a quarta mais apontada e, por fim, “**Melhorar o salário**” foi a menos pontuada. Vale destacar que os cursistas, além de retomarem seus estudos, objetivam, sobretudo, conseguir um emprego ou mudar de ocupação. Surpreende àqueles mais céticos, quanto à função do PROEJA que, a certificação mais rápida ou aligeirada tenha sido renegada a terceiro plano.

No aspecto “**Ocupação atual**”, identificou-se alunos atuando na construção civil; autônomos; agente censitário; empregada doméstica; chefe de cozinha; militares das Forças Armadas; ajudantes em geral; diarista; estudantes e bolsistas; do lar, representando assim uma gama de ocupações. Quando indagados em relação à quantidade de horas trabalhadas, verificou-se que dez alunos trabalham até 8 horas por dia; quatro alunos trabalham entre 9 horas a 12 horas por dia. Seis alunos encontram-se desempregados e um se absteve em responder. No entanto, vale descrever o relato de um entrevistado, o qual afirmou que *“estou desempregado há muito tempo. Com esse curso desejo atuar na área (sic) com uma profissão que me dê uma melhoria de vida para todos do meu lar.”* (ENTREVISTADO 1)

Percebeu-se através da referida declaração a relação entre a formação profissional e a inclusão social e a respectiva melhoria da qualidade de vida que o cursista vislumbra para si e sua família. Nesse aspecto, é valoroso pontuar as declarações feitas pelos cursistas no que tange os “**Outros motivos**” que os levaram a ingressar no PROEJA, como por exemplo, *“pra continuar os estudo (sic) e pelo curso”; “e enfim (sic) alcançar formação”; “e para ter novos conhecimentos”*. (ENTREVISTADOS 2; 3 e 4)

No tocante à prática de exercício físico, doze alunos relataram que realizam-no; nove que não se exercitam e um nada relatou. Nesse sentido ainda, os entrevistados relataram diversos exemplos de exercício físico, como por exemplo, caminhadas, lutas, dança, ginástica olímpica, capoeira, corrida, natação e até mesmo o Parkour⁵. Esse item abarca conhecimentos empíricos por parte dos entrevistados, sendo necessária a sistematização da aplicação de tais exercícios em benefício da saúde, caso contrário poderá levar a lesões osteomioarticulares⁶ ou até mesmo ao óbito.

⁵ Atividade criada na França que se resume a transpor diversos obstáculos criados pela própria natureza em no meio urbano ou rural. Mistura rolamentos, corridas, saltos, giros entre outros.

⁶ São lesões nos ossos, músculos, tendões e/ou ligamentos.

Quando o assunto abordado foi o tipo de “**Lazer preferido**”, os entrevistados pontuaram itens que vão desde “*passar*” a “*fazer trilha*”. Outros peculiares foram destacados, como por exemplo, “dormir”; “ir para a igreja”; “ler”; “tocar guitarra”. É preciso, todavia, conceituar a tais pessoas o que realmente é lazer, bem como sua relação com as transformações advindas da Revolução Industrial e como tal fenômeno interfere no cotidiano do homem. Além disso, é preciso também analisar criticamente a questão do lazer público e privado; e do lazer enquanto direito social.

Questionados se haveria relação entre “**Corpo saudável e Educação Física**”, vinte alunos, confirmaram que sim; dois alunos afirmaram que não. Esse item é corroborado à frente, no que tange à tríade “**Trabalho-saúde-educação**”, pois vinte e um alunos testificam a contribuição da Educação Física nessa trama social.

Os entrevistados, em sua maioria (18 alunos), apontaram para a necessidade de aulas teóricas e práticas deste componente curricular, sendo que, 13 alunos relataram a necessidade dessas aulas serem ofertadas sob um caráter de “**trabalhos em grupos**”; outros seis alunos destacaram que tal oferta deve ser sob “**aulas expositivas**”; quatro alunos pontuaram que as aulas devem ser “**integradas com outras áreas**”; dois alunos afirmaram que as aulas devem ser oferecidas como “**debates, seminários, mesas-redondas**” e, por fim, outros dois relataram que devem ocorrer como “**palestras**”. Nota-se a noção intrínseca de cooperação que tais alunos possuem ao pontuarem a questão da execução dos trabalhos em grupos, sendo muito pertinente à proposta de currículo integrado e motivo de exploração por parte dos professores envolvidos com tal público.

Os entrevistados concebem a Educação Física de diversas maneiras, como por exemplo, sendo “*a ciencia (sic) que estuda parte do corpo e de outros objeto (sic) como eletricidade (sic)*” (ENTREVISTADO 6); “*e (sic) que a física dá melhores condições de vida para o ser-humano (sic), não deixando a obesidade fazer parte da vida*” (ENTREVISTADO 7); outro aluno afirma que conhece “*o mínimo para saber que faz muita falta*” (ENTREVISTADO 8); outro acrescenta que se trata de uma “*matéria fundamental para ter uma vida mais saudável (sic)*” (ENTREVISTADO 9); e, por fim, um último resume que “*educação física é saúde*” (ENTREVISTADO 10).

É gritante a falta de conhecimento em relação ao caráter formador da Educação Física no ambiente escolar. No entanto, não assusta tal fato, visto que, a sociedade em geral, bem como a comunidade escolar, vislumbram-na sob esse aspecto. Desmistificar tal cenário é árduo, porém não impossível, pois é preciso deixar nítido que a Educação Física não “dá” saúde e qualidade de vida a ninguém, muito menos cuida do “físico”; também não é uma

ciência que cuida da eletricidade. Que confusão! Ela, através do ato crítico e reflexivo de seus responsáveis, atua como fator primário na prevenção de doenças, através da prática coerente de atividades física prazerosas. Além disso, auxilia, sistematicamente, na elucidação das dúvidas que perpassam a cabeças dos alunos, numa esfera que ultrapassa a questão biopsicossocial.

Como possíveis assuntos que poderiam ser abordados, tem-se, como exemplos, *“ter aulas de educação física a noite (sic), porque não tem”*, um questionamento feito por um entrevistado; *“alongamentos, tipos de posturas e alimentação”*, outro mais específico; *“deveria ser aplicada fielmente a todas as escolas (sic) municipais, estaduais etc para que não só alguns tenham esse direito”*, afirmação feita por um entrevistado com sentido de garantir seu direito a usufruir desse bem; *“a postura, o modo de se sentar por exemplo (sic)”*; *“alunos acima do peso, ter exercícios próprios para eles”*; *“recuperação de problemas de AVC⁷, problemas de visão, para ajudar na locomoção do indivíduo”*.

O parágrafo anterior corrobora a questão da atuação do professor de educação física no lócus escolar como um interventor social, podendo abarcar toda a área primária deste processo. São perceptíveis as dúvidas dos alunos no tocante à saúde física. Ora, se no lar não obtêm tal conhecimento, a escola é a responsável para tanto; quem será o responsável, na proposta curricular integrada à formação profissional, em sistematizar o conhecimento?

Quanto ao coordenador da EJA e PROEJA daquela Instituição, o mesmo afirma ser *“a educação física de grande importância em todos os momentos da vida do ser humano, auxiliando o homem a ter uma vida mais saudável”*. Nota-se, de acordo com a afirmação anterior, o papel amplo e, concomitantemente, reducionista deste componente estritamente ligado à concepção biológica.

Ainda segundo o coordenador, numa proposta de currículo integrado, a Educação Física poderia estar voltada para o trabalho *“auxiliando nas matérias técnicas com a postura para desenvolver as tarefas diárias do trabalho, na Física aplicada, e outras”*. Percebe-se assim que, à Educação Física é atribuída um papel meramente “auxiliador” e não com uma função própria que lhe seja inerente. Contudo, tal proposta é valiosa, porém não pode resumir-se nisso.

Como inserção numa proposta curricular integrada, como é o PROEJA, de acordo com o entrevistado, a Educação Física poderia apresentar-se como uma área que possa vislumbrar um novo significado,

⁷ Acidente Vascular Cerebral

ajustando-se à proposta curricular. Para ele, “*Saúde e qualidade de vida*” poderia ser uma forma desta inserção na matriz do PROEJA.

Por fim, o coordenador afirma que “*nós profissionais da educação não damos a importância à Educação Física nos espaços escolares, principalmente nossos cursos PROEJA que formam alunos trabalhadores, onde buscamos justificar a falta de tempo. A Educação Física terá mais importância, pois o homem começa a sentir as consequências do mau uso do corpo.*”

É relevante considerar a afirmação acima, pois corrobora a necessidade de trazer à baila a discussão quanto ao papel que a referida disciplina pode e deve desempenhar em qualquer projeto educacional. Para tanto, basta apenas, não só esforços do Poder Público em respeito à área, mas também dos próprios profissionais em comprometer-se com seu papel de interventores sociais.

Considerações finais

Se democraticamente discutido e implantado, é possível a construção de um currículo que contemple todas as áreas de conhecimento, respeitando acima de tudo as especificidades dos sujeitos EJA e o próprio sentido desta modalidade de ensino.

Além disso, deve-se considerar as concepções e princípios emanados do Documento Base PROEJA que destaca o jovem e adulto como trabalhador e cidadão; o trabalho como princípio educativo; as novas demandas de formação do trabalhador; e, por fim, a relação entre currículo, trabalho e sociedade.

É notório destacar que o PROEJA, seja para o nível fundamental ou médio, trata-se de um Programa cuja tendência é por sua universalização, visto que, tem como prerrogativa legal a Lei n° 11.741, de 2008, onde estabelece a articulação entre EJA e Educação Profissional. Todavia, para sua efetivação em todo o território nacional, será preciso empreender esforços políticos e econômicos, além é claro, de tempo hábil.

No tocante à inserção da Educação Física nessa proposta, é possível apresentarmos esta disciplina à sociedade sob outro aspecto, algo que seja mais significativo e contextualizado, com professores preparados para tal propósito. Além disso, é necessário levarmos ao conhecimento do Poder Público, seja Federal, Estadual ou Municipal que a inserção deste componente à matriz curricular do PROEJA é direito garantido por Lei e que, se os alunos irão cursá-la ou não, usando dos pressupostos da Lei para isenção, cabe a tais atores decidirem.

Vale lembrar que, tanto os cursistas entrevistados quanto o coordenador, apontaram ser a Educação Física relevante; já na relação trabalho-saúde-educação, todos foram unânimes quanto à especificidade deste componente, isto é, para os entrevistados, a Educação Física pode intervir nessa trama.

Destarte, para que seja possível inserir o componente curricular – Educação Física – no PROEJA é necessário um amplo debate democrático, não sendo este instrumento um fim em si mesmo. Além disso, o Poder Público, em todas as esferas, deverá modificar a visão quanto ao papel social desempenhado pelos professores deste componente escolar, não sendo aceitável mais a ideia reducionista ou meramente “recreacionista” a ele dirigido no lócus escolar. Para tanto, além da conscientização da sociedade civil e dos poderes constituídos, os próprios professores devem assumir uma posição crítica, reflexiva e emancipatória ante os problemas sociais que chegam à escola.

Compreende-se afinal que, sem ter por escopo uma ação pretensiosa ou corporativista, urge conceber que a formação integral, onde se alia o ensino geral à formação profissional, não deve restringir-se à preparação de mão de obra para atender ao famigerado “mercado de trabalho”, mas sim, partir da premissa de uma formação humanizadora, tendo o aspecto cognitivo, a afetividade e também a corporeidade como itens indispensáveis à emancipação humana e à construção da cidadania.

Vista assim, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica e no mesmo patamar das outras áreas, contribuirá também no processo de formação integrada, intervindo ativamente junto aos assuntos pertinentes à área da saúde individual ou coletiva; na área motora; na questão sócioafetiva (seja intra ou interpessoal), abarcando questões prementes que perpassam o cotidiano dos alunos.

Referências

BARCELOS, Gilmara Teixeira; BATISTA, Silvia Cristina Freitas; RAPKIEWICZ, Clevi. Da Informação ao Conhecimento. *Revista Vértices*, v., n. 2, maio/ago. 2003.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, v.19, n. 48, ago. 1999.

BOMBASSARO, Ticiane; VAZ, Alexandre Fernandes. Sobre a formação de professores para a disciplina Educação Física em Santa Catarina (1937-

1945): ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n.33, p. 111-128, 2009.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Congresso Nacional.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

_____. *Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998*. Regulamenta a Profissão de Educação Física. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. *Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971*. Regulamenta as atribuições da Educação Física em âmbito nacional e dá outras providências.

_____. *Parecer 16/2001*. Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino.

_____. *Parecer 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. *Parecer 16/1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2002.

_____. *Documento Base PROEJA – Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental*. Brasília, agosto, 2007.

_____. *Documento Base PROEJA – Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio*. Brasília, agosto, 2007.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Caderno de legislação em saúde do trabalhador*. 2005a. Disponível em: <www.portal.saude.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília, 2005b. Disponível em: <www.portal.saude.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Dermatose ocupacional*. Brasília, 2006. Disponível em: <www.portal.saude.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.

_____. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. *Doenças relacionadas ao trabalho*. Brasília, 2001. Disponível em: <www.portal.saude.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.

_____. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Proposta em discussão*. Brasília, abr. 2004. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 ago. 2010.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola: A Educação Física como componente curricular*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro; VITORETTI, Jaqueline Maria Barbosa. O Programa Nacional de Integração da 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. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v.2, n.3, p. 1-100, dez. 2008.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n.92, p. 1087-1113, Especial – out. 2005.

_____. *Ensino Médio Integrado – concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, n.111, p.461-480, abr./jun. 2010.

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

CONFEEF. *Carta Brasileira de Educação Física*. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em 28 ago.2010.

_____. *Documento de Intervenção do Profissional de Educação Física*. Disponível em: <<http://www.confef.org.br>>. Acesso em 28 ago.2010.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1999.

DIAS, Robson Santos; NETO, Romeu e Silva. Uma análise das transformações espaciais decorrentes da passagem dos regimes fordista para os regimes flexíveis de acumulação. *Revista Vértices*, v. 6, n. 2, maio/ago., 2004.

SOUZA FILHO, Moysés de Souza. A Educação Física e o processo de inclusão dos alunos do PROEJA no IFRN – Uma experiência pedagógica no campus Zona Norte de Natal RN. In GUIMARÃES, Cristina; VALDEZ, Guiomar (Org.). *Dialogando PROEJA: algumas contribuições*. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2009.

FONSECA, Luana Costa Soares da; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física no Ensino Fundamental: os conteúdos conceituais propostos pelos professores. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v.5, Especial 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. TRABALHO. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? *Trabalho., Educação., Saúde*, v.5, n.3, p. 491-508, nov.2007/fev. 2008.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

LINHALES, Meily Assbú. Militares e educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para a educação física nacional (1933-1935). *Educar*, Curitiba, n.33, p. 75-91, Editora UFPR, 2009.

LORO, Alexandre Paulo; TONETTO, Gilnei; PAIM, Maria Cristina Chimelo. A Formação Contínua dos professores de Educação Física da rede pública de ensino. *Educação Santa Maria*, v.33, n.2, p. 281-292, maio/ago. 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e formação de professores de educação física. *Interface-Comunicação, Saúde e Educação*, v.13, n.28, p.99-110, jan./mar. 2009.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. *Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte, 2007.

MELO, José Pereira de. Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v.20, p. 188-90, set/Suplemento n.5, 2006.

MENDES; Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. O Brasil-Médico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 209-219, jan./mar. 2008.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. *O que é educação física*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.3, n.2, p.359-282, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinariedade – o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Rev. Paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl. 2, p.6-12, 1996.

TANI, Go. Esporte, educação e qualidade de vida. In: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba: Ed UNIMEP, p. 103-116, 2002.

VAGO, Tarcício Mauro. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 48, ago. 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

