

# O currículo integrado e as relações de saber/poder

## *The integrated curriculum and knowledge/power relations*

## *El currículo integrado y las relaciones conocimiento/poder*

Rafael Bruno Peres<sup>1</sup>

Luis Eduardo Moraes Sinésio<sup>1</sup>

DOI: 10.20435/serie-estudos.v30i70.1861

**Resumo:** O trabalho traz um olhar acerca do currículo integrado do contexto da Educação Profissional e Tecnológica, que tem nas suas bases conceituais a relação indissociável entre trabalho e educação, porém também leva em consideração aspectos fundamentais para a formação humana integral, como a ciência, a tecnologia e a cultura. O objetivo central da pesquisa é discutir e compreender o currículo da Educação Física para ensino médio integrado, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, a fim de descortinar as relações de saber/poder que estão imbuídas em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e que influenciam na produção de subjetividades dos estudantes. Para o percurso metodológico da pesquisa, utilizou-se a revisão de literatura, por meio de estudos de livros e artigos relacionados à temática “Currículo”; “Currículo Integrado”, “Currículo Crítico e Pós-crítico”. Além disso, foi analisado também os PPCs do ensino médio integrado do IFMS, no que tange aos seus pressupostos e suas relações com as questões inerentes ao currículo/ementa da Educação Física. Como resultado, constatou-se que o currículo/ementa da Educação Física abre caminhos para que o docente possa trabalhar tanto com a promoção da diversidade de manifestações corporais quanto com a limitação dessas, ressaltando práticas corporais hegemônicas.

**Palavras-chave:** práticas corporais; subjetividade; educação física.

**Abstract:** The work takes a look at the integrated curriculum in the context of Professional and Technological Education, which has in its conceptual bases the inseparable relationship between work and education, but also takes into account fundamental aspects for integral human formation, such as: science, technology and culture. The central objective of the research is to discuss and understand the Physical Education curriculum for integrated high school, from the Federal Institute of Education, Science and Technology, in order to uncover the knowledge/power relationships that are imbued in its Pedagogical Course Project (PPC) and that influence the production of student subjectivities. For the methodological path of the research, a literature review was used, through studies of books and articles related to the theme “Curriculum”; “Integrated Curriculum”, “Critical and Post-Critical Curriculum”, in addition, the Pedagogical Project of the IFMS Integrated High

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Cidade, Mato Grosso do Sul, Brasil

School Courses was also analyzed, with regard to its assumptions and its relationships with the issues inherent to the Education curriculum/syllabus Physical. As a result, it was found that the Physical Education curriculum/syllabus opens up ways for teachers to work both with promoting the diversity of bodily manifestations and limiting them, highlighting hegemonic bodily practices.

**Keywords:** bodily practices; subjectivity; physical education.

**Resumen:** El trabajo da una mirada al currículo integrado en el contexto de la Educación Profesional y Tecnológica, que tiene en sus bases conceptuales la relación inseparable entre trabajo y educación, pero también toma en cuenta aspectos fundamentales para la formación humana integral, tales como: ciencia, tecnología y Cultura. El objetivo central de la investigación es discutir y comprender el currículo de Educación Física para la enseñanza media integrada, del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología, con el fin de develar las relaciones conocimiento/poder que están imbuidas en su Proyecto de Curso Pedagógico (PPC) y que influyen en la producción de subjetividades estudiantiles. Para el recorrido metodológico de la investigación se utilizó la revisión de la literatura, a través de estudios de libros y artículos relacionados con el tema “Currículum”; “Currículum Integrado”, “Currículum Crítico y Poscrítico”, además, también se analizó el Proyecto Pedagógico de los Cursos Integrados de Bachillerato del IFMS, en cuanto a sus supuestos y sus relaciones con las cuestiones inherentes al currículo de Educación Física. Como resultado, se encontró que el plan de estudios de Educación Física abre caminos para que los docentes trabajen tanto en la promoción de la diversidad de las manifestaciones corporales como en su limitación, destacando las prácticas corporales hegemónicas.

**Palabras clave:** prácticas corporales; subjetividad; educación física.

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira passa por momentos desafiadores em relação a sua organização no cenário político, social e ideológico. Em alguns setores, essas modificações emergiram de panoramas complexos e contraditórios de forma profícua, principalmente na chamada virada do século, e impactam de forma significativa na vida dos sujeitos – cenários pandêmicos e violência escolar são exemplos dessas mudanças da sociedade. Neste sentido, um dos espaços mais acometidos por essas mudanças foram as instituições de ensino, entre elas, mais especificamente, a escola.

As razões explicitadas nesse contexto inicial apresenta a necessidade de pesquisar sobre os fenômenos educativos acerca do trabalho docente, do currículo e da prática pedagógica que compõem a ação do ensino. Além disso, objetiva elucidar os processos históricos que influenciam nessa trajetória, mas de outro ângulo, enquanto elemento de contextualização, isto é, o lugar de onde falo. Este, por sua vez, “[...] marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e

pensamos; também de onde somos falados e pensados; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s)” (Corazza, 1996, p. 124).

Ademais, esses e discursos e aprendizagens são enraizados no corpo, lugar onde se carrega “[...] os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais [...]” o sujeito é marcado. “A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas que é o meio pelo qual absorvo e compreendo o mundo” (Hall, 2006, p. 89).

Além disso, Daolio (2013, p. 75) corrobora no sentido de que o “[...] corpo é o início da aprendizagem. Você aprende a se movimentar, a se conhecer, a ver teu espaço, tudo através do seu corpo. Você enxerga o mundo através do seu corpo”. Merleau-Ponty (2011, p. 108), por sua vez, é ainda mais categórica quando estabelece esse lugar de corpo:

[...] Meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo. [...] Da mesma forma, trato minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo; meu presente, que é meu ponto de vista sobre o tempo, torna-se um momento do tempo entre todos os outros, minha duração um reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, assim como meu corpo um modo do espaço objetivo.

A Educação Física faz parte do currículo do ensino médio integrado e estabelece uma práxis pautada em aspectos teóricos e metodológicos que envolvem as práticas e a linguagem corporal no ambiente de formação escolar. Nesse sentido, o componente curricular dialoga diretamente com a cultura corporal, que “[...] tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Soares *et al.*, 1992, p. 50). Sendo assim, proporciona um ambiente qualitativo para a produção de identidades por meio de aspectos relacionados à subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) possui como elemento central de suas ações o trabalho como princípio educativo, e essa perspectiva emanada em suas bases conceituais propõe aos estudantes uma formação humana integral. Nesse sentido, entende-se que o ser humano é considerado o “[...] produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la”. Outrossim, “[...] equivale dizer, ainda, que nós somos

sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (Ramos, 2008, p. 4)<sup>2</sup>.

A visão de educação nessa concepção é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental lhes proporcionar a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (Ramos; Ciavatta, 2011).

Na perspectiva de Saviani (2007), compreende-se a politécnica como a apropriação dos fundamentos científicos e técnicos utilizados na produção moderna. Outrossim, a formação de nível médio versará na concentração dos aspectos essenciais que embasam a diversificação de processos e técnicas de produção existentes.

Ramos e Ciavatta (2011) descrevem que a égide do trabalho como princípio educativo é como o alicerce da compreensão epistemológica e pedagógica, que visa promover aos indivíduos a reflexão acerca do processo histórico de produção científica e tecnológica dos organismos sociais, considerados como conhecimentos produzidos para a apropriação social, modificação das condições de vida e aumento das capacidades e sentidos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), além do trabalho com princípio educativo, a formação humana integral visa à integração de conhecimentos da cultura e tecnologia para a produção de saberes, resultando no desenvolvimento pleno do sujeito, capaz de compreender criticamente a realidade em que está inserido e de atuar de forma ética, autônoma e transformadora nos diferentes contextos sociais e profissionais. Nessa perspectiva, a EPT transcende à preparação para o mundo do trabalho, e busca articular saberes científicos, técnicos, culturais e sociais, promovendo uma formação omnilateral que favoreça tanto a emancipação humana quanto o exercício consciente da cidadania (Brasil, 2021).

A Educação Física é uma das disciplinas que compõem o currículo do Ensino Médio Integrado na EPT, e este campo do conhecimento promove saberes da cultura corporal construídos historicamente por povos de diferentes localidades. Ademais, por meio das práticas corporais vinculadas a esta cultura mais ampla, a Educação Física proporciona aos discentes a produção do conhecimento por

<sup>2</sup> Concepção do ensino médio integrado, por Marise Ramos. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

meio de uma linguagem corporal própria, na qual eles têm a possibilidade de experimentar e ressignificar essas práticas.

Entretanto, por intermédio da cultura corporal, os sujeitos se formam mais humano e constroem relações sociais que são importantes para o contexto do mundo do trabalho ao qual estabelecem vínculos pessoais e formativos. Neste contexto, Ramos (2008, p. 3) enfatiza que “[...] uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social”.

Nesse sentido, a dimensão cultural é essencial para a formação humana integral dos sujeitos, que precisa ser integrada aos aspectos formativos do estudante, pois orientam com valores, atitudes e normas as relações dos grupos sociais. Outrossim, esses grupos sociais partilham de valores morais, éticos e simbólicos que organizam e ressignificam suas ações e produções artísticas, estéticas e corporais (Ramos, 2008).

De acordo com Hall (2016), a cultura é um conjunto de práticas relacionadas à criação e à permuta de significados e sentidos entre sujeitos de um grupo ou sociedade. Desta forma, indivíduos que compartilham a mesma cultura compreendem o seu meio social de maneira semelhante e expressam suas opiniões e sentimentos de modo que sejam entendidos por ambos. Entretanto, toda cultura promove uma variedade de significados sobre qualquer temática e também várias possibilidades para sua representação e interpretação.

Além do mais, a cultura dialoga com os aspectos sentimentais, emocionais, ao campo do pertencimento e a conceitos e ideias. Hall (2016, p. 20) destaca que, “[...] significados culturais não estão somente na nossa cabeça, eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e consequentemente geram efeitos reais e práticos”. São os integrantes de uma cultura que direcionam e dão sentido aos objetos, aos acontecimentos e aos sujeitos.

A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós [...], mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependam do sentido para seu efetivo funcionamento. A cultura, desse modo, permeia toda a sociedade. Ela é o que diferencia o elemento humano na vida social daquilo que é biologicamente direcionado. Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade (Hall, 2016, p. 21).

A Educação Física, nesse contexto de formação humana integral, tem como característica formativa a dimensão cultural. Sendo assim, as manifestações corporais humanas são produzidas no cenário dinâmico da cultura, perpassam momentos históricos e expressam as concepções particulares produzidas por diferentes grupos sociais. Daolio (2004, p. 2), ao dialogar com esse viés cultural, cita o seguinte:

[...] ‘Cultura’ é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos. O profissional de educação física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza.

Nesse entendimento, Daolio (2013) suscita que, por meio da Antropologia, há ensinamentos importantes na perspectiva de evitar qualquer tipo de atitude preconceituosa, pois todo o comportamento humano possui uma manifestação pública, não há que se julgar se tal ato manifestado é certo ou errado, bom ou mau. Para além disso, é necessário que qualquer atitude humana seja analisada pelo prisma do seu referencial cultural, para assim entender o real sentido dessas ações e atitudes. Dessa maneira, “[...] olhar para o outro é, em alguma medida, olhar para si mesmo através do outro, porque a forma de olhar é também influenciada pela cultura” (Daolio, 2013, p. 27).

Ao refletir sobre o corpo, pode-se, por vezes, incorrer em uma compreensão equivocada e reducionista, limitando-o apenas ao seu aspecto biológico. Entretanto, é preciso compreender que esse patrimônio universal sofre influências culturais que se apresentam de diferentes maneiras. Por mais que os seres humanos apresentem características físicas semelhantes, há que se considerar os atributos e os significados que cada sociedade expressa em seus corpos, significados estes que descrevem o corpo de diferentes formas (Daolio, 2013). Com essa visão, compreende-se que “[...] o corpo é expressão da cultura, portanto, cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura” (Daolio, 2013, p. 36).

O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende cultura por meio do seu corpo (Daolio, 2013, p. 36).

O professor de Educação Física, ao lidar diretamente com os corpos dos estudantes, interfere de forma significativa na visão e na representação que os estudantes têm de seus próprios corpos. Desta forma, age pontualmente na cultura que ampara essas representações. Pode-se afirmar, então, que o professor engajado ao alcance cultural da sua práxis tem mais subsídios para realizar um trabalho de competência, por estar vinculado com o contexto cultural em que vive. Porém, os professores são atores sociais e sua prática pedagógica está associada ao conjunto de representações embasadas nas experimentações concretas com a realidade (Daolio, 2013).

Portanto, o objetivo central da pesquisa é discutir e compreender o currículo da Educação Física para ensino médio integrado, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, a fim de descortinar as relações de saber/poder que estão imbuídas em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e que influenciam na produção de subjetividades dos estudantes.

Para o percurso metodológico da pesquisa, utilizou-se a revisão de literatura, por meio de estudos de livros e artigos relacionados à temática “Currículo”; “Currículo Integrado”, “Currículo Crítico e Pós-crítico”. Além disso, foi analisado também o Projeto Pedagógico dos Cursos do ensino médio integrado do IFMS, no que tange aos seus pressupostos e as suas relações com as questões inerentes ao currículo/ementa da Educação Física. Para Fonseca (2002), pode-se compreender que a revisão de literatura:

[...] É feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Nesse caminho, “[...] a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (Severino, 2017, p. 136). Marconi e Lakatos (2017) reforçam que a pesquisa de cunho bibliográfico promove uma interação significativa e direta com o objeto de estudo, contribuindo para a verificação das informações.

De acordo com Minayo *et al.* (2007), a atividade fundamental da ciência é a pesquisa, tanto no seu questionamento quanto na construção da realidade. É a pesquisa que norteia as práticas de ensino e as mantém atualizadas em relação à realidade do mundo. Logo, ainda que seja prática teórica, a pesquisa relaciona pensamento e ação, “[...] ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (Minayo *et al.*, 2007, p. 16).

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Nesse tipo de análise, a descrição não é motivada por idealizações, imaginações e desejos, tampouco é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos, mas é determinada com rigorosa precisão conceitual (Minayo *et al.*, 2007).

A pesquisa do tipo qualitativa contrapõe questões muito particulares, com uma análise da realidade que não pode ser determinada pela quantificação. Contudo, ela dialoga com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, relacionando-se com questões mais profundas e imanentes das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização variável (Minayo *et al.*, 2007). Ademais, esse trabalho é o recorte de uma pesquisa maior, de dissertação de mestrado, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer Consubstanciado nº 5.809.338.

## **2 O CURRÍCULO (DES)INTEGRADO: O DISCURSO DO CORPO, A SUBJETIVIDADE E AS RELAÇÕES DE SABER/PODER**

O currículo é um documento que, por vezes, direciona os saberes que serão abordados na construção de conhecimento dos estudantes e se refere a um conjunto de atividades nucleares da escola, reunindo vários elementos de análise, isto é, apresenta um campo de complexidade e contradição, envolvendo alunos, docentes, equipe técnica e direção (Silva, 2011).



O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2011, p. 150).

De acordo com Lottermann e Silva (2016), as teorias tradicionais pressupõem uma relação de neutralidade e isolamento entre educação e sociedade. O conhecimento científico, nessa vertente, é independente e não se relaciona com o campo social e cultural. As teorias tradicionais visavam atender aos objetivos educacionais e aos conteúdos de maneira que não houvesse uma preocupação com as problemáticas culturais, históricas e sociais.

O currículo, considerado um documento norteador, é, por vezes, distribuído de forma sistemática e até mesmo impositiva, sem qualquer discussão aprofundada sobre os aspectos culturais que necessitam ser valorizados e trabalhados no campo da Educação e, também, na Educação Física Escolar. Neste ínterim, pretende-se compreender o currículo como um instrumento norteador da prática docente, carregado de relações de poder-saber e dos discursos que se manifestam no cotidiano das escolas.

“Um saber, técnicas, discursos ‘científicos’ se formam e se entrelaçam com a prática do poder [...]” (Foucault, 1999, p. 26). Ante o exposto, percebe-se que as relações de saber e poder já iniciam, de certa forma, naquilo que preconizam como ideário a ser ensinado ou sobre qual a linguagem/discurso e a visão de corpo que se quer produzir, um corpo autônomo e criativo ou dócil e fragmentado/aprisionado. O corpo, entretanto, é subjugado pelas relações de poder (Foucault, 1999).

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (Foucault, 1999, p. 29).

Essa submissão não se exerce apenas por meio da ideologia ou da violência; ela opera de maneira calculada, minuciosa e estratégica, fazendo-se presente em práticas sutis, planejadas e articuladas. Por vezes, manifesta-se de forma direta e física, inclusive pelo uso da força, mas frequentemente se dissimula, subvertendo seus próprios mecanismos para não se apresentar como violência. Assim, dispensa o terrorismo e o emprego de armas, mantendo-se, contudo, ancorada no controle dos corpos e na regulação das condutas (Foucault, 1999).

No IFMS, há uma nomenclatura específica em relação à seleção, à organização e à socialização de conteúdos: esse é denominado “Currículo Integrado”, que, por sua vez, é influenciado pelas teorias críticas. “O currículo integrado sistematiza os conhecimentos e estrutura o processo de ensino e aprendizagem de maneira que os conceitos sejam compreendidos em sua totalidade” (Castro; Neto, 2021, p. 2).

Para Neira e Nunes (2009, p. 106), “[...] as teorias críticas mostraram que o currículo é uma construção, o conhecimento carrega as marcas das relações sociais de poder e transmite a ideologia dominante”. Neira (2019) ressalta ainda que as teorias críticas deram ênfase aos valores inerentes ao capitalismo, questionaram de maneira importante como os conhecimentos são produzidos e escolhidos socialmente. Apontaram as contradições e as injustiças sociais produzidas pela lógica dominante na imposição de uma educação voltada para a alienação dos sujeitos. Em outra visão, “os enfoques críticos tornaram visíveis os modos de participação da educação na reprodução da vida social e, com isso, acabaram por denunciar uma política de desigualdade e opressão embutida nas práticas educativas e escolares” (Lottermann; Silva, 2016, p. 21).

O currículo integrado tem sua origem na educação socialista, que visualizava uma formação omnilateral, no intuito de formar o ser humano em diferentes aspectos: físico, mental, cultural, política, científico e tecnológico. Além disso, a integração visa a um diálogo indissociável entre trabalho e educação. Nesse viés, o trabalho é concebido como processo de existência do ser humano, e por meio dele o homem transforma a natureza, aprende e ensina (Lottermann; Silva, 2016).

Outro fator importante é que, por meio das suas bases conceituais, há a possibilidade da apropriação das diferentes técnicas científicas para a construção do conhecimento e transformação social (Lottermann; Silva, 2016). Entende-se que, por meio desta integração, há um diálogo importante com diversas áreas,

como trabalho, cultura, ciência e tecnologia enquanto direcionadores fundamentais, visando à formação integral dos estudantes (Castro; Duarte Neto, 2021).

Nessa vertente, não há espaço para neutralidade, desconfiam do status quo e questionam a visão de formação determinada pelo poder hegemônico. “As teorias críticas enfatizam a natureza social da educação, assinalam as continuidades e discontinuidades entre currículo escolar e prática social” (Lottermann; Silva, 2016, p. 20). Interpreta-se o currículo como um campo de disputa, construção e contradição em relação à vida social e histórica.

Neste raciocínio, Castro e Neto (2021) ressaltam que a escola tem um papel importante na formação dos sujeitos, promovendo as bases técnicas, científicas e os aspectos culturais e sociais, tendo em vista a equidade social. Os estudantes carecem de acesso aos conhecimentos mais elevados e à diferença cultural para sua formação, para além das relações de poder que se mostram como verdade.

Para Castro e Neto (2021), “[...] a formação integrada, nessa compreensão, é contrária à formação para atender às demandas do mercado de trabalho, mas implica a incorporação dos conhecimentos historicamente construídos que caracterizam a vida humana” (Castro; Neto, 2021, p. 5). De forma simplificada, pode-se compreender o Currículo Integrado como: “[...] a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade na proposta curricular” (Castro; Neto, 2021, p. 19). Ainda no entendimento de Castro e Neto (2021):

[...] É compreendida para além de ter os componentes curriculares da formação básica e profissional compondo o mesmo currículo, haja vista que essa integração visa perceber a importância destes conteúdos na construção dos processos práticos e formativos dos estudantes. Desta forma, orienta-se deixar de lado o conceito positivista de currículo, que desarticula e compartimenta as ciências (Castro; Neto, 2021, p. 19).

No quadro abaixo (quadro 1), é possível visualizar o currículo da Educação Física no IFMS, campus Campo Grande. Ele está dividido em cinco unidades curriculares, com seus respectivos conteúdos a serem ensinados.

Quadro 1 – Currículo/Ementa da Educação Física no IFMS

<b>UNIDADE CURRICULAR</b>	<b>EMENTA</b>
EDUCAÇÃO FÍSICA 1	História da cultura corporal e desenvolvimento da Educação Física brasileira; anatomia e fisiologia do aparelho locomotor humano; bases técnicas e táticas de esportes coletivos 1.
EDUCAÇÃO FÍSICA 2	Anatomia e fisiologia do aparelho cardiorrespiratório humano; bases técnicas e táticas de esportes coletivos 2; lutas 1; jogos, brincadeiras e lúdico 1.
EDUCAÇÃO FÍSICA 3	Relações entre trabalho, lazer e qualidade de vida; bases técnicas e táticas de esportes individuais 1; atividade física e exercício físico 1; jogos, brincadeiras e lúdico 2.
EDUCAÇÃO FÍSICA 4	Mídia e cultura corporal; autoimagem e padrões de beleza; bases técnicas e táticas de esportes coletivos 3; alimentação.
EDUCAÇÃO FÍSICA 5	Bases técnicas e táticas de esportes coletivos 4; atividade física e exercício físico 2; expressão corporal e atividades rítmicas 1; lutas 2.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Administração (IFMS, 2022).

Observa-se, no quadro acima, o currículo da Educação Física no Ensino Médio Técnico Integrado. De maneira superficial, nota-se que a proposta pode tanto abarcar as relações de dominação daqueles que propuseram as práticas descritas quanto abrir um campo para a discussão de práticas corporais vilipendiadas pelas relações de saber/poder.

Além disso, Neira (2019, p. 37) aponta uma reflexão importante: “[...] nenhuma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica é essencialmente boa ou ruim, feminina ou masculina, adequada ou inadequada. Qualquer representação anunciada precisa ser interrogada e desnaturalizada”.

Predominantemente, as práticas corporais mais comuns trabalhadas no chão da escola são aquelas caracterizadas como hegemônicas na Educação Física escolar. Pode-se visualizar no quadro 1 que os esportes coletivos têm predominância sobre as outras manifestações corporais. Porém, outro problema a ser pontuado é que, por vezes, dentro do eixo temático esportes, não acontece uma diversificação, é sempre o mais do mesmo (futsal, basquetebol, voleibol, handebol), limitando a possibilidade de que os estudantes possam transcender seus conhecimentos a respeito desse tema, ficando restritos aos esportes de caráter dominante na área.

Compreender as bases teóricas que postularam a idealização do ensino médio integrado é de fundamental importância para que os docentes não corram o risco de trabalhar de forma tradicional e aligeirada e, com isso, distorcer os conceitos postulados para a formação humana integral dos estudantes, desconsiderando, assim, toda a proposta de diálogo com a pesquisa, a tecnologia, a cultura, a ciência e a extensão.

A Educação Física, no diálogo com os referenciais pós-modernos, possibilitou outras maneiras de pensar a experiência pedagógica, disseminando o papel do conhecimento acadêmico e validando os saberes empíricos pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola (Neira, 2019). Corroborando com essa percepção, Lottermann e Silva (2016), descrevem que:

O currículo define identidades, ressaltando o que é falso e verdadeiro. Os conteúdos do currículo são uma seleção cultural. As teorias pós-críticas possibilitam, sob este crivo, pensar não apenas o que deve ser um currículo ideal, mas, fundamentalmente, problematizar o que envolve a construção de um currículo (Lottermann; Silva, 2016, p. 21).

Foucault (1999, p. 30) refuta o discurso produzido pelas teorias críticas, que pressupõem que as relações de poder somente são exercidas de forma institucional (divisão de classes) por uma elite dominante. Sendo assim, o autor contribui com a teoria pós-crítica no que tange a compreensão dessas relações de saber e poder e admite “[...] que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o ‘privilegio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas — efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados”.

Para a visão pós-crítica, a concepção de currículo “[...] deve possibilitar a ampliação do espaço político e social da escola, visando nutrir a discussão coletiva acerca do que significa uma boa sociedade e quais as diferentes maneiras de alcançá-la” (Neira; Nunes, 2009, p. 107). Nesta direção, Neira (2019, p. 30) reforça que “[...] as teorias pós-críticas deslocaram a maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história e dos processos de subjetivação”. Em outras palavras, os autores destacam que:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais e, por isso, não está simplesmente envolvido com a transmissão de conhecimentos

objetivos. O ensino produz e cria significados sociais não situados no nível da consciência pessoal ou individual, tendo em vista sua estreita ligação com as relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados impostos, mas também contestados. Assim, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, do outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural (Neira; Nunes, 2009, p. 119).

Desta forma, há a possibilidade de contestação e luta pela subjetividade de diferentes linguagens e discursos produzidos por culturas e corpos distintos, ou seja, a liberdade individual e expressiva do corpo. “O que define o corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não suas semelhanças biológicas universais” (Daolio, 2013, p. 38). Sinésio (2014) discorre sobre os discursos produzidos no seguinte sentido:

Esses discursos, por sua vez, retratam questões da educação brasileira, expressos na sociedade e, especificamente, na educação escolar, pois os desafios são muitos: avançar principalmente na aprendizagem de conceitos elementares – matemáticos e linguísticos para que os sujeitos (alunos) possam adquirir um mínimo de conhecimento para a compreensão dos fenômenos da vida em sociedade (Sinésio, 2014, p. 24).

Compreendida como artefato cultural, uma proposta de ensino é um campo de disputa sobre significação e produção de identidades em que grupos diversos vislumbram estabelecer sua hegemonia. A ação didática e os conteúdos são construções sociais, que se encontram imergidos nas relações de poder que ressaltaram certas formas de proceder e negaram outras, portanto, definiram e incluíram alguns saberes e excluíram outros (Neira, 2019).

Essa relação de poder penetra no contexto social e transcende as relações de classe, dos corpos, dos comportamentos, dos gestos e até mesmo a lei ou o governo. Em relação às questões de poder, Foucault (1999, p. 30) direciona que:

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança.

Dessa forma, Foucault denomina de “micropoderes” as formas de poder que atuam no cotidiano e destaca que poder e saber estão diretamente ligados. Para o autor, não existe relação de poder sem a produção de um campo de saber,

assim como não há saber que não pressuponha e, ao mesmo tempo, produza relações de poder (Foucault, 1999, p. 31). Nesse sentido, as relações de saber e poder estão presentes no contexto social e nas interações entre os sujeitos, entrelaçando-se de maneira constante.

Conforme Sinésio (2014), na constituição das subjetividades do corpo e dos sujeitos, essa construção perpassa por novas formas de historicidade e pode ser diferente para cada um, pois as relações de saber/poder dos sujeitos e do corpo acontecem de forma intrínseca no campo das relações sociais e pessoais. Para contribuir com o entendimento da subjetividade, Kondratiuk e Neira (2016, p. 28) descrevem que está relacionada com a produção de identidades, ou seja, “[...] é marcado pela história, forjada e alterada por distintos discursos e práticas disciplinadoras. Os rapazes e moças são avaliados, medidos, classificados e, em seguida, ordenados, corrigidos e moldados às convenções sociais”.

Daolio (2005, p. 218) corrobora na concepção de que “[...] esses procedimentos vão se tornando tradicionais justamente porque são dotados de eficácia simbólica, ou seja, respondem a certas demandas da sociedade onde estão, possuindo significados relevantes para o grupo local”. Desta forma, algumas práticas vão se perpetuando pela ideia de que aquilo que foi posto seria a “verdade absoluta”, não abarcando os diferentes significados que poderiam ser atribuídos pelas diferentes formas culturais de enxergar o mundo.

Nesse sentido, por mais que saber e poder estejam indissociáveis, há que se considerar a subjetividade do sujeito, uma vez que essa contribui para que o sujeito consiga formar seus pensamentos e ações em relação aquilo que, à priori, identifica como algo importante para o seu desenvolvimento pessoal, corporal e também de aspectos vinculados à construção da sua identidade.

Considerar a bagagem cultural que os estudantes trazem para a escola é fundamental para a concretização de uma formação omnilateral, pois, assim, a bagagem empírica corrobora com a efetivação do conhecimento científico e contribui para que os estudantes se sintam pertencentes à realidade promovida pelo ambiente escolar. Ademais, reforça a relação entre os sujeitos e a escola, fortalecendo as ações de permanência e êxito dos estudantes.

As manifestações corporais vão nesse caminho. Elas devem dialogar com a cultura que os estudantes levam à escola, precisam ser discutidas, ressignificadas e experimentadas, ou seja, proporcionar um espaço onde as práticas corporais

possam ser diversificadas e a cultura corporal valorizada, independentemente de quais povos a produziram. E, com isso, cada sujeito expressar-se conforme suas possibilidades e limitações.

Assim, não há gestos, movimentos e corpos perfeitos, unívocos ou verdadeiros, pois a verdade não pode ser absoluta. No campo das subjetividades do corpo, dialoga-se com os discursos proferidos no referencial curricular do ensino médio. Nas palavras de Daolio (2013, p. 43), “[...] não existe corpo melhor ou pior; existem corpos que se expressam diferentemente, de acordo com a história de cada povo em cada região, de acordo com a utilização que cada povo vai fazendo dos seus corpos ao longo da história”.

Em vista disso, Daolio (2004, p. 223) discorre com a seguinte afirmação:

Pensar a Educação Física Escolar como prática cultural nos faz buscar o equilíbrio entre a unidade da área em termos de conteúdos e a consideração da diversidade necessária para a aplicação desses conteúdos. Por um lado, porque se um componente curricular é definido por conter determinados conteúdos, por outro lado, eles se materializam em contextos culturais diversos.

A Educação Física como elemento transformador de uma realidade social deve se posicionar de maneira em que os aspectos culturais sejam considerados, devido a sua relação intrínseca à condição humana. Caso haja a negação dessa dinâmica cultural, corre-se o risco de desumanização da área de ensino, afastando-se de um dos seus objetivos principais, isto é, o sujeito com agente cultural (Daolio, 2004). Compreender a importância da cultura como forma de promoção de uma linguagem própria, a do corpo, é um caminho para a produção de uma educação que dialogue com aquilo que é diferente, que se complementa e produz identidades por meio da subjetividade de cada sujeito do processo.

Portanto, a forma com que cada um interpreta a linguagem do corpo e as relações que são estabelecidas pelas práticas corporais possibilita discursos corporais cada vez mais elaborados e distintos. Não quer dizer que existam culturas ou movimentos melhores, mas, sim, possibilidades e características únicas que diferem os sujeitos e suas percepções sobre a realidade as formas de se subjetivar pelas manifestações corporais. No entanto, conforme ressalta Daolio (2013, p. 43), “[...] mais importante do que constatar, relacionar e classificar as diferentes manifestações corporais é entender o significado desses componentes num contexto social”.



### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa trouxe um olhar crítico em relação ao currículo do ensino médio integrado, entrelaçado em um campo de relações de saber e poder. Compreender como são as manifestações do documento norteador dos conteúdos inerentes à Educação Física é essencial para lidar com as diversas culturas e subjetividades que compõem a comunidade escolar.

Além disso, entender as bases conceituais que contribuíram para a construção da concepção do currículo integrado é de extrema relevância, pois, com isso, os profissionais que lidam com esse ensino podem se posicionar de forma que sua proposta didática dialogue com o tipo de formação que se vislumbra dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Percebeu-se que os conteúdos elencados no currículo/ementa da Educação Física do IFMS foram produzidos de forma superficial, apresentando conteúdos que podem ser tratados de forma simplista, a depender do profissional que utilize desse documento institucional. Todavia, o PPC também permite que o docente se aproprie da sua subjetividade e desenvolva um trabalho, levando em consideração aspectos culturais dos estudantes, promovendo um ambiente voltado para a diversidade de práticas corporais e incorporando manifestações corporais que dialoguem com a realidade vivenciada por eles.

Entretanto, cabe ao docente se posicionar de forma que possibilite aos estudantes um olhar voltado para a promoção das diferenças, que a criticidade esteja envolvida nas relações de ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente de discussão sobre os discursos produzidos pelos diferentes corpos que integram o universo da escola, reafirmando a importância das marcas, dos significados e dos posicionamentos que são trazidos em seus corpos

Promover a linguagem corporal no âmbito escolar faz com que os estudantes se apropriem das múltiplas possibilidades de manifestações corporais e aprendam os valores e significados intrínsecos nessas culturas. Para mais, contribui para que possam refletir sobre a importância dessas práticas e o respeito em relação às diferentes culturas que, por vezes, são negadas e até mesmo tratadas de forma limitada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2021.

CASTRO, A. S.; DUARTE NETO, J. H. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica: a relação entre o currículo integrado e a prática pedagógica docente. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 20, jan. 2021.

CORAZZA, S.; M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. [Coleção Corpo e Motricidade]. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013.

DAOLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 215-226, jul./dez. 2005.

DAÓLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALL, S. *Cultura e representação*. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IFMS. *Projeto Pedagógico de Curso: técnico em Administração*. Campo Grande: IFMS, 2022. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/projetos-pedagogicos/projetos-pedagogicos-dos-cursos-tecnicos/projeto-pedagogico-de-curso-tecnico-integrado-em-administracao-campus-campo-grande.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M. G. O corpo, a família e a escola. In: NEIRA, M. G. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

LOTTERMANN, O.; SILVA, S. P. A gênese do currículo integrado: referenciais teóricos e suas implicações políticas, epistemológicas e sociais. In: HAMES, C.; ZANON, L. B.; ARAUJO, M. C. P. *Currículo integrado, educação e trabalho: saberes e fazeres em interlocução*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 17-35.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEIRA, M. G. *Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica*. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

RAMOS, M.; CIAVATTA, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

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

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book*.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SINÉSIO, L. E. M. *A desistência da carreira do magistério no município de Campo Grande/MS: discursos e outras práticas de si*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, 2014.

SOARES, C. L. ; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI, FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

## Sobre os autores

**Rafael Bruno Peres:** Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (Profept) pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Especialização em Educação Física e Esporte Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) pela Unigran Capital. Trabalha no IFMS como técnico em assuntos educacionais, desde 2019, e atua como professor de Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Experiência na área de educação, saúde, esporte, lazer e práticas pedagógicas. **E-mail:** rafael.peres@ifms.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6045-5857>

**Luis Eduardo Moraes Sinésio:** Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestrado em Educação pela UFMS. Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS. Graduação em Pedagogia pela Faculdade Unigran de Dourados. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), atuando como docente no Programa De Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept) e na Prefeitura Municipal de Campo Grande (MS). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada, educação, sociedade, prática pedagógica, currículo, esporte, lazer e gestão escolar. **E-mail:** luis.sinesio@ifms.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3839-1049>

**Recebido em: 24/11/2025**

**Aprovado em: 24/11/2025**