

Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogias das competências: implicações para a Educação Física escolar

Marcelo Silva dos Santos¹, marceloss2003@ig.com.br

1. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ; professor na Faculdade de Minas (FAMINAS), Muriaé, MG, e na Faculdade de Turismo de Santos Dumont (FACTOR), MG.

RESUMO: Destacamos as principais demandas para a Educação e suas repercussões para o ensino de Educação Física no contexto do reordenamento do mundo do trabalho em que a centralidade nos processos educacionais é ocupada por disciplinas que, sob o ponto de vista hegemônico, possuem uma dimensão mais cognitiva, tais como Português e Matemática. Buscamos apreender como a noção de competência vem assumindo a centralidade na esfera educativa ao mesmo tempo em que os saberes e o conhecimento ficam em segundo plano.

Palavras-chave: Pedagogia das competências, Educação, Educação Física.

RESUMEN: Destacamos las principales demandas para la Educación y sus repercusiones para el ensino de la Educación Física en el contexto de la reorganización del mundo del trabajo en que la centralización en los procesos educacionales es ocupada por disciplinas que, sobre el punto de vista de hegemonía, poseen una dimensión más cognitiva, tales como Portugués y Matemática. Buscamos aprender como la noción de competencia viene tomando la centralidad en la esfera educativa al mismo tiempo en que el saber y el conocimiento se quedan en un segundo plano.

Palabras llaves: Pedagogía de las competencias, Educación, Educación Física.

ABSTRACT: We detached the main demands for the Education and their repercussions for the teaching of Physical Education in the context of the reordination of the world of work in which the centrality in the education processes is full of subjects which, under the hegemonic point of view, have a more cognitive dimension, such as Portuguese and Mathematics. We tried to seize how the notion of competence is assuming the centrality at the same time in the educational sphere in which what you know and the knowledge are in second plan.

Keywords: Pedagogy of the competences, Education, Physical Education.

I – As novas demandas para a Educação pós 1990

As transformações ocorridas no sistema capitalista nas últimas décadas incidem nas práticas sociais, políticas, econômicas e, sobretudo nas práticas culturais, marcando a história de uma forma sem precedentes. A Educação Física, disciplina que trata, pedagogicamente na Escola, de conhecimento historicamente acumulado pela humanidade denominado de cultura corporal de movimento, não fica de fora.

Acompanhando todo o movimento contraditório no âmbito educacional, o que percebemos na Educação Física é a tentativa de enquadrá-la ao ideário neoliberal e pós-moderno necessário para a perpetuação da exploração da sociedade capitalista.

Sob a égide de documentos oficiais e propostas de alguns professores-pesquisadores, observamos uma preocupante tendência em apontar a noção de competências como ordenadora das relações, tanto na esfera do trabalho, quanto na esfera da educação que apresenta indícios de manifestação na Educação Física, incentivando-nos, com isso, a pesquisar as estratégias de implantação desse novo reordenamento para a Educação e particularmente, a Educação Física como área de conhecimento que intervém no campo pedagógico.

Para isso, procuraremos discutir, no presente trabalho, quais seriam as principais demandas para a Educação e suas repercussões para o ensino de Educação Física, buscando apreender como a noção de competência vem assumindo a centralidade na esfera educativa ao mesmo tempo em que os saberes e o conhecimento ficam em segundo plano, num primeiro momento, e a repercussão nos saberes a serem trabalhados pela Educação Física no atual momento histórico.

Sob a justificativa do avançar tecnológico, o modo-de-produção se reorganiza e ressignifica necessidades históricas, mantendo, com novas roupagens, sua lógica economicista e excludente.

Diferentemente do que tínhamos na rigidez do fordismo, o que está posto pelos capitalistas, atualmente, é a necessidade de um modelo de trabalhador com uma nova qualificação, com capacidade de abstração, flexível e participativo que dê conta de contribuir sobremaneira para a perpetuação do capitalismo histórico.

Ao contrário do sistema organizacional de base fordista onde os papéis desempenhados pelos trabalhadores eram associados ao cargo ou ao posto de trabalho, cujos procedimentos eram orientados por suas funções, no padrão de acumulação flexível, a relação se inverte, uma vez que a importância é conferida mais às pessoas do que aos papéis que elas exercem. Como salienta Ramos "(...) a mudança no caráter do trabalho seria de tal ordem que não se justificaria como princípio educativo, pois o conhecimento e personalidade é que teriam adquirido valor produtivo" (2001, p. 301).

Sendo assim, a escolaridade e a formação já não mais garantem a certeza do emprego. Na verdade, elas se transformaram numa aposta incerta em que as perspectivas de emprego ou auto emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais, deslocando a importância de se ter um projeto de sociedade, e conseqüentemente de educação, mediada pelos interesses da classe trabalhadora, por exemplo, como deveria ser numa outra sociedade em que as pessoas pudessem desenvolver suas múltiplas dimensões e, com isso, concretizar seu projeto de vida, para os projetos individuais.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades de caráter coletivo a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências. Com o fim da promessa do pleno emprego, que seria cumprida por um processo educacional sólido, o que se difunde hoje é a promessa de empregabilidade em que o indivíduo é o único responsável pela manutenção de seu emprego.

Sendo assim, em se tratando do significado que essas duas noções assumem, Ramos afirma que

na literatura sobre a sociologia do trabalho, a empregabilidade tem sido assimilada genericamente como a condição do trabalhador de se manter permanentemente empregado ou auto-empregado num mercado de trabalho altamente instável e flexível. A competência, por sua vez, associa-se à conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber ser) na realização de uma atividade (2001a, p. 13).

Empregabilidade e competência, portanto, associam-se mutuamente. Pois, manter-se ativamente produtivo – ter empregabilidade – é uma

condição importante para a atualização das competências no padrão de acumulação flexível.

Levando em consideração os fatos acima mencionados, Ramos (2001a) nos chama a atenção para refletir sobre a tendência que a noção de competência tem de deslocar conceitos que prevaleceram anteriormente como a dos saberes e conhecimentos na esfera educativa ou a de qualificação¹ na esfera do trabalho.

Enquanto o conceito de qualificação apresenta uma conotação societária e uma referência coletiva e integradora, porque se refere ao sujeito inserido nas relações sociais marcadas pela contradição capital trabalho, a noção de competência tem uma conotação individual. Seu significado remete, sem mediações, ao sujeito, ao sujeito abstraído das relações sociais, sugerindo uma relação de consenso entre capital e trabalho. A noção de competência associada à da empregabilidade, estaria tendendo a ordenar os processos associados à formação e às atividades profissionais (RAMOS, 2001a, p. 15).

Já em relação à esfera educativa, o que percebemos é que os saberes e conhecimentos ocupam um plano secundário, pois a ênfase é dada à competência e à habilidade que o indivíduo tem de lidar com o grande volume de informação propagada no capitalismo contemporâneo.

Como a formação dada pela escola tradicional, pautada no fordismo, não dá conta de atender as competências valorizadas efetivamente no mundo do trabalho no modo de acumulação flexível do sistema capitalista, a escola é obrigada a “abrir-se ao mundo econômico” controlado pelo “deus” mercado “como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”. (RAMOS, 2001b, p. 222). Sem descartar os saberes formalizados, a ênfase é dada no saber-ser, sobre o qual se fundariam os demais saberes: saber-fazer, saber-aprender, saber-conviver. (ibid).

À medida que essa reorganização do processo de ensino deixa o campo teórico para adquirir materialidade pelo reordenamento dos currículos e programas escolares, configura-se o que se tem chamado de pedagogia das competências. Nas palavras de Ramos, essa pedagogia é

1 Entendemos a qualificação como mediação no processo de reprodução histórica da existência humana, apoiados na construção histórica que faz Schwartz (In: Ramos, 2001b) sobre três dimensões da qualificação: conceitual, social e experimental.

(...) a forma pela qual a educação se reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo- e no plano cultural pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é na contemporaneidade, a pedagogia da Sociedade do conhecimento, da Sociedade Pós-industrial ou da Sociedade Pós-Moderna (2001b, p. 273).

Sendo assim, é partindo do entendimento de que tal noção tende a influenciar todas as disciplinas curriculares que buscaremos, no presente estudo, apreender como a Pedagogia das competências, como noção norteadora do projeto de formação humana na ótica do capital contemporâneo, através de diferentes mediações – Orientações da Unesco, LDB, PCN, busca ganhar concretude.

Assim, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura), buscando conformar a educação ao contexto de tecnologia flexível, convoca especialistas de todo mundo para compor a **Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**, coordenada pelo francês Jacques Delors. Num cenário de incertezas, indefinições, pseudoconcretidades, esta comissão traçou o papel que a educação de vários países teria que cumprir, inclusive o Brasil.

A importância de se discutir este documento², o que faremos no próximo item, reside no fato de que ele propõe um conceito de educação que corrobora com a lógica imposta pelo capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, ele vai influenciar sobremaneira o conhecimento a ser trabalhado nas aulas de Educação Física escolar, como disciplina que integra o currículo do ensino fundamental, objeto de nossa análise.

A inserção do Brasil nesse ideário, teve início “no governo Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal” (SHIROMA, 2000, p. 56), que procurou envolver diversos sujeitos coletivos na construção de um consenso em torno do pacto firmado na Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia, expressão internacional do neoliberalismo no campo educacional para toda a periferia capitalista.

2 Como coloca Shiroma (2000, p. 65), “o Relatório Delors constitui-se em um documento fundamental para se compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade. O documento faz um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização no qual reconhece que o ideal de progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial”.

Porém, foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada ganhou concretude. Para superar as lacunas e indefinições do período anterior, as políticas dos governos de Fernando Henrique Cardoso ao longo de oito anos seguiram fielmente as determinações externas das agências do capital.

Segundo Lucia Neves, a ênfase das políticas educacionais é dada para os ajustes estruturais.

A educação escolar no Brasil, no governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo se redefine para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista (...) (NEVES apud LESBAUPIN, 1999, p. 134, grifos da autora).

Ainda na análise trazida por Neves, “nunca antes no Brasil o Estado interveio tão rápida e organicamente na formação de um novo tipo de trabalhador e de homem, utilizando para isso da aparelhagem escolar e dos meios educacionais (...)” (p. 133). É nesse sentido, que o 1º Governo Fernando Henrique atribui para a educação escolar o papel de mola propulsora do desenvolvimento.

Dentre as inúmeras reformas estruturais na educação realizadas pelo presidente Fernando Henrique³, destacamos a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por ter inaugurado no Brasil, segundo Marise Nogueira Ramos (2001b), a adoção da noção de competência às reformas educacionais. Segundo a autora, “As reformas curriculares (...), visam re-orientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências” (2001b, p.126).

Como se não bastasse essa problemática da promulgação da LDB, com intuito de adequar o conteúdo curricular à forma de “*pensar, sentir e agir capitalista no atual estágio de desenvolvimento*” (NEVES, 1999, p. 144), o governo, com a ajuda de seus intelectuais na aparelhagem estatal e na sociedade civil, iniciou a elaboração de um outro documento para compor o pacote de medidas

3 O trabalho de Lúcia Maria Wanderley Neves (1999) intitulado como: **Educação: um caminhar para o mesmo lugar**, traz as principais reformas estruturais realizadas pelo governo FHC.

adotadas, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)⁴ para a educação básica (ensino fundamental e a base comum nacional do ensino médio). Documento este elaborado verticalmente, com o objetivo de apontar as metas de qualificação que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual, moldando-o, segundo as expectativas do empresariado, no qual a demanda centra-se no potencial psíquico do indivíduo.

II – Educação e Educação Física no contexto do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI Jacques Delors e nos PCN's: adaptação à lógica do capitalismo contemporâneo (pós 1990)

Seguindo as diretrizes delineadas em âmbito mundial, pelo relatório da comissão internacional sobre Educação para o século XXI, denominado Jacques Delors⁵, ocorreu um reordenamento da política educacional brasileira.⁶ Contando com apoio do Ministério da Educação; apresentação assinada pelo Ministro da Educação daquele momento; e, sobretudo, como parte integrante da política educacional, mais ampla, implementada pelo governo do presidente FHC, em 1998 o relatório foi publicado no Brasil (DELORS, 1998).

Nesse documento, fica explicitada a concepção de homem que se persegue. Como afirma Duarte

Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre

- 4 Documento construído em decorrência da assinatura do pacto do Brasil na “Conferência Mundial de educação para Todos” e distribuídos para todas escolas do país. Parâmetros Curriculares Nacionais são orientações do governo, através do Ministério da Educação, a respeito da direção do Processo de formação humana nos projetos de Escolarização do Sistema nacional de Educação, especificamente para o ensino fundamental. Ou seja, representam a direção e a centralização da orientação curricular sob os auspícios do Estado. Sobre mais ver no estudo de Celi Nelza Zulke Taffarel (In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997, p. 25-70).
- 5 Relatório publicado em 1996 pela Unesco, tendo como presidente o francês Jacques Delors, que durante o período de 1993 a 1996 trabalhou na elaboração de diretrizes para a educação mundial para o próximo século. (DUARTE, 2001a)
- 6 Embora haja outros documentos, uma vez que não foi somente por meio desse relatório que a educação se reorganizou na contemporaneidade, buscaremos mostrar a articulação entre o discurso pedagógico e o cenário do capitalismo contemporâneo.

disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (2001a, p. 54).

Desta forma, o *“lema aprender a aprender”*, como destaca Duarte (p. 44-45), cumpre a função de articulador entre os objetivos educacionais que se quer atingir e o contexto ideológico construído pelo capitalismo contemporâneo. Assim, o papel desempenhado pela educação é o de preparar os trabalhadores afinados com as novas exigências.

Para atender tal objetivo *lema “aprender a aprender”* é desdobrado, no relatório em análise, nos quatro pilares já mencionados no início do capítulo: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e finalmente, aprender a ser. (ibid). Defende-se uma concepção de educação em perfeita harmonia com a noção ideológica exigidas pelo reordenamento mundial do capital.

O conceito de educação ao longo de toda vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. (...). Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre a educação chamaram a atenção para esta necessidade de retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendemos a aprender (DELORS, 1998, p. 19).

Para sobreviver nessa *“sociedade aprendente”* como é denominada por Shiroma, é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem seus conhecimentos. Para tanto, a educação básica⁷ se responsabilizará pela base sólida para a aprendizagem nesse mundo em que o conhecimento se encontra em constante mutação. Educação básica comprometida com a construção de *“competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes”* (2000, p. 67), fato este, que não apresenta nenhuma novidade para a função hegemônica, se considerarmos sob o plano do comportamento.

Duarte (2001a) aponta o Relatório da Unesco como um importante documento para se exemplificar os rumos educacionais no atual momento, esse

7 Ensino Médio e Fundamental.

mesmo autor, destaca o construtivismo eclético do PCN's⁸, que de uma forma eufemística, coloca os saberes escolares que a educação deve priorizar.

Concordando com a análise realizada por Taffarel, percebemos que tal documento representa uma importante política educacional que, sob os auspícios do Estado brasileiro, constitui um importante mecanismo de controle no processo de formação humana na ótica do capital. Em momento nenhum, percebemos o mundo do trabalho capitalista sendo ao menos criticado. Assim,

Sem referência ao mundo do trabalho e às suas exigências na perspectiva da classe trabalhadora – geradora das riquezas, força produtiva em processo de destruição acelerada na presente fase do capitalismo senil –, os PCN's colocam-se na perspectiva de referências ideológicas idealistas que, valendo-se de mecanismos de inversão (...), asseguram os interesses do grande capital internacional que articula através dos seus agentes financiadores – Banco Mundial – orientando políticas educacionais (1997, p. 36).

A grande meta educacional é preparar o indivíduo para possuir uma grande capacidade de se adaptar às demandas do capitalismo contemporâneo, com indivíduos criativos. Nas palavras do próprio documento introdutório do PCN,

(...) não basta visar à capacitação dos estudantes das futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes se trata de se ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimentos e trabalho exige capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (1997a, p. 34-35).

8 Denominação feita pelo próprio Newton Duarte (2001a) para explicar a incorporação de “expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas idéias (...)” (p. 58).

Neste contexto, os saberes escolares a serem trabalhados por toda instituição escolar e particularmente pela Educação Física tendem a ficar limitados ao desenvolvimento de competências para uma atuação cidadã voltada para a manutenção da sociedade capitalista. Sobre esta tendência, Graziany Penna Dias, nos traz uma importante discussão sobre as possíveis mediações quanto ao papel da Educação Física na escola à luz dos PCN's.

Segundo o autor, a formação humana guarda coerência com o modelo de competências,

(...) vê-se claramente registrado textualmente no documento introdutório, a real intenção dos PCN's cujos interesses se vinculam às demandas das novas competências enquanto norteadoras da nova visão de trabalhador e que se constitui como elemento de enfrentamento da crise na visão neoliberal. (DIAS, 2003, p. 41).

Especificamente em relação à disciplina Educação Física, existe uma similaridade muito grande com o que é posto para todo o campo educacional. Os PCN's de Educação Física também trazem uma mistura de termos, proposições, concepções, abordagens, com uma irresponsabilidade sem precedentes, como traz Taffarel (op.cit), com o intuito de confundir, para firmar uma única opção, a de que é possível por em prática uma abordagem consensual de acordo com o ideário no plano teórico exigido pelo pós-modernismo⁹.

Ainda na avaliação de Taffarel, ressaltamos um outro aspecto, o que diz respeito à falta de "reconhecimento do conhecimento acerca da cultura corporal & esportiva, socialmente construída, culturalmente transmitida e historicamente apropriada é subsumido" (1997, p.49).

Não se vê nenhuma menção à proposta de historicização dos conteúdos que, na época, há mais de dez anos já se vinha discutindo e experimentando diferentes formas de abordagens da Educação Física escolar¹⁰. "Na introdução descrevem-se, mas não são explicados, os fatos históricos, desconhecendo-se a contribuição de autores que trabalham com matrizes teóricas referenciadas no marxismo (...)" (p. 54).

9 Buscamos apoio em Eagleton (1998) para definir Pós-modernismo como sendo uma forma de cultura contemporânea. Embora seja complicada qualquer definição precisa do termo, estamos entendendo como sendo uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação.

10 Sobre mais, ver COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Uma outra questão é a desconsideração das discussões que vinham sendo feita numa importante entidade científica da área, o CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte. Suas publicações trazem importantíssimas contribuições para a disciplina Educação Física¹¹.

No que se refere à noção de competências no campo da Educação Física à luz dos PCN's, chamamos a atenção para o fato de que ao se buscar uma Educação Física "que articule as múltiplas dimensões do ser humano" (1997a, p. 27), desconsiderando as mais diferentes abordagens¹² que estão caoticamente abordadas neles, os referidos documentos fazem uma grande referência à subjetividade humana necessária à nova sociabilidade que está posta.

Procura-se criar um consenso entre as abordagens como se cada uma delas pudesse dar a sua contribuição. Segundo Dias, "é justamente pensando nestas múltiplas dimensões que fazem referência a subjetividade humana, que o PCN – Educação procura articular o seu discurso em favor das competências" (2003, p. 49).

Ainda na análise apresentada por Dias, destacamos a importante observação feita quando por ele comparou as três categorias de conteúdos: categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), categoria procedimental (ligados ao fazer) e categoria atitudinal (normas, valores e atitudes) com o trio (saber, saber-fazer e saber ser).

Segundo o autor, a profunda similaridade entre estes o levou para a conclusão de que o PCN de Educação Física entende o modelo de competências a partir da idéia do trio ressaltado, reproduzindo sua essência.

Sobre a influência dessas duas importantes orientações no campo da Educação Física, trataremos logo a seguir.

III – Saberes escolares a serem trabalhados pela Educação Física pós 1990

Mesmo existindo uma abordagem de Educação Física escolar, comprometida com a transformação social e preocupada em possibilitar a leitura da

11 Esse Colégio além de publicar três revistas anuais com artigos de todas as temáticas que envolvem a Educação Física como um todo, possui um Grupo de Trabalho Temático específico para as discussões afetas a Educação Física Escolar. "Desta entidade, se fosse recuperado somente o material publicado nessas revistas, e o envolvimento no debate em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já teríamos um conjunto bastante significativo de fontes para a elaboração de um PCN." (PARECER SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, Souza. In: Colégio brasileiro de Ciências do Esporte, 1997, p. 77).

12 Abordagem construtivista, psicomotora, cultura corporal. Sobre mais ver Darido (2001).

realidade do ponto de vista da classe trabalhadora, o que observamos, em função de sua contribuição histórica em se atrelar à ordem dominante e de sua falta de identidade que lhe confere uma fragilidade, é a tendência de responder prontamente aos anseios educacionais do capitalismo contemporâneo.

Como vimos, anteriormente, as novas competências indicam uma tentativa de se desconsiderar as contradições presentes na realidade da sociedade capitalista, ignorar os conflitos e interesses de classe, tentando unir as mais diferentes abordagens para induzir a adoção do pensamento único, do consenso, isto é, a crença de que o sistema capitalista não poderá ser superado. Trata-se agora de se adaptar a ele.

Desta forma, percebemos que as exigências dominantes para a Educação Física no processo de formação do cidadão/trabalhador dessa fase do capitalismo possuem duas características fundamentais. A primeira que aponta para a necessidade de se enfatizar no ensino o desenvolvimento de habilidades cognitivas (comunicabilidade, raciocínio lógico, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio e soluções de problemas) em que a Educação Física por estar vinculada ao “estudo das manifestações corporais”, às dimensões físico-corporais, não poderia contribuir neste projeto de formação humana. Como destaca Trein, neste momento, é exigido “uma série de habilidades intelectuais em detrimento das habilidades motoras” (2000, p. 3).

E uma segunda, que aponta que a Educação Física seria desprivilegiada do currículo da escola, ocupando uma posição periférica, porém responsável por difundir, através dos seus meios, valores éticos e morais, padrões de comportamentos necessários para que o cidadão do século XXI se adapte às mudanças ocorridas no modo de produção social capitalista, não ocupando assim, a centralidade do currículo escolar, mas tendo uma orientação que não a deixa de fora do projeto do capital, muito pelo contrário, que contribui para que algumas redes de ensino e professores-pesquisadores absorvam tais orientações.

Tendo em vista nosso recorte escolar, consideramos que no mundo da escola, o principal contraponto da competência são os conhecimentos ou saberes e, no âmbito mais específico do currículo, as disciplinas, iniciaremos a análise buscando explicitar, primeiramente, o que estamos entendendo por conhecimento, e conteúdos escolares, buscando extrair as principais determinações que os definem no currículo escolar e, num segundo momento, analisar em que medida a Educação Física sofre influência das políticas educacionais a partir de 1990.

Sendo assim, partimos do entendimento que conhecimento é “o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido” (ARANHA; MARTINS, 1990), ou seja, designa o ato de conhecer a relação que estabelece entre a consciência que conhece e o mundo a ser conhecido. Cabe salientar ainda, que o conhecimento também se refere ao produto, isto é, ao resultado do conteúdo desse ato de conhecer.

Já quando nos referirmos aos conteúdos escolares, nos apoiamos em Libâneo, quando traz a seguinte formulação:

(...) conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida (1992, p. 128).

Ao conhecimento sistematizado que é transmitido pela instituição escolar através das disciplinas na forma de conteúdo, acumulado em uma determinada cultura, fruto do trabalho como atividade vital do ser humano, denominamos: saberes escolares. Sendo assim, nos limites deste trabalho, quando mencionarmos a palavra conteúdo, estaremos nos referindo ao saber que a Educação Física escolar trata, pois como evidencia Saviani, “o saber é o objeto específico do trabalho escolar” (1991, p. 14).

Apoiados nas considerações de Saviani em relação à educação escolar na pedagogia histórico-crítica¹³, partiremos para a análise de um exemplo em que um professor-pesquisador, ao absorver as orientações mencionadas no início do estudo, acaba colocando em prática uma perspectiva de Educação Física que busca contribuir para o pronto atendimento das demandas do capitalismo contemporâneo.

Diferentemente do que aponta Saviani, se nos remetermos ao contexto no qual estamos inseridos, o que percebemos é uma mudança substancial nos objetivos da educação escolar. “Testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinar a um definido pela produção de competência verificáveis em situações e tarefas específicas” (RAMOS, 2001b, p. 221).

Acrescentamos ainda, a crítica realizada por Duarte quando ressalta que a

(...) tarefa da Pedagogia Histórico-crítica no âmbito da educação escolar nada tem de neutra nem de puramente

13 Pedagogia trabalhada por Demerval Saviani desde de 1984 que teve como elemento central a questão do saber objetivo. Além disso, a Pedagogia Histórico-crítica surge nos quadros das tendências críticas no Brasil como resultado de uma exposição feita no Seminário organizado pela ANDE em Niterói (RJ) em 1985.

técnica ou restrita às quatro paredes da sala de aula. Essa tarefa não pode ser reduzida a uma proposição pedagógica “conteudista” nem uma mera questão de realizar pesquisas para aperfeiçoar os métodos de ensino específicos a cada conteúdo do trabalho educativo a defesa intransigente que essa pedagogia faz do papel da escola na socialização das formas mais desenvolvidas do saber objetivo – significa, em termos de ações práticas, agudizar no campo da educação escolar as contradições da sociedade capitalista (DUARTE, 2001b, p. 11).

Ao contrário do que aponta Saviani e Duarte, a escola, na ótica do capital, redefini seus conteúdos de ensino, como já foi apontado dito no início do trabalho, conferindo-lhes um sentido prático. A importância do conhecimento é julgada por sua utilização, prevalecendo, sobretudo, “uma conotação utilitária e pragmática do conhecimento (...). Sua viabilidade e utilidade, muito além de serem consideradas históricas, são tidas como contingentes.” (RAMOS, 2001b, p. 292).

Assim, a perspectiva histórica do conhecimento é substituída pela perspectiva da representação, do simbolismo. Como nos diz Ramos,

(...) as categorias objetivo e subjetivo se fundem indistintamente no processo de interação, superando proposições de certeza e de universalidade em benefício da particularidade, da indeterminação e da contingência do conhecimento (2001b, p. 293).

Nesse contexto, a educação básica na qual a Educação Física está inserida assume o objetivo de atender prontamente a necessidade da formação da personalidade do indivíduo, pois, o central neste momento é preparar o indivíduo para as constantes adaptações requeridas pelo ideário neoliberal e pós-moderno, isto é, pelo capitalismo contemporâneo.

Mediante os fatos acima mencionados, passaremos para a análise de dois exemplos de incorporação da Pedagogia das Competências no campo da Educação Física.

3.1 – Unesco e PCN: implicações para a Educação Física escolar

Para construir a análise desse subitem, discutiremos, num primeiro momento, com a proposição trazida pelo professor-pesquisador Marcos Garcia Neira

(2003)¹⁴ que ao buscar a conquista da legitimidade para o campo da Educação Física, acaba por incorporar a noção ideológica tão necessária aos desígnios neoliberais e pós-moderno; e num segundo momento, com a Proposta Curricular da Educação Física – Educação Básica (2005) – da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais:

Apontando como importantes fontes de inspiração dentre outras, a globalização, “que faz gerar toda uma idéia de educação voltada para a competitividade dos mercados” (p. 36), a Unesco; a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96); e os PCN’s, Neira, destaca que a “educação física só adquirirá o mesmo patamar dos outros componentes quando sua prática se apresentar contribuinte à formação do cidadão” (p. 37) exigido pelo capitalismo contemporâneo requeridos pelas orientações dos documentos em que o autor se baseia.

Apoiado também no construtivismo de Piaget e o método psicocinético proposto por Lê Boulch, o autor argumenta que o conhecimento, diferentemente do nosso entendimento, “é visto como algo a ser construído pelo sujeito, pelo aluno, no contexto de suas interações (relações) com outras pessoas ou objetos.(...). O conhecimento, nesse sentido, não é diretamente transmissível.” (NEIRA, 2003, p. 160-161).

Para contrapor essa concepção, Duarte (op. cit.) traz uma análise consistente, sob o ponto de vista do marxismo, em que fica claro a relação entre a proposta apresentada por Neira e a apropriação da concepção de Piaget no que se refere ao conhecimento. Em sua obra ele afirma que

(...) o interacionismo da teoria de Piaget é o modelo biologizante do ser humano (...), modelo esse construído a partir de conceitos como os de adaptação, equilíbrio, assimilação, acomodação, é claro, interação entre organismo e meio, sujeito e objeto, sujeito e sujeito, ação e inteligência (p. 112).

14 Partindo do entendimento de que a escola é um espaço de formação de cidadania na ótica do capital, o referido autor apoiado no relatório da Comissão Internacional para Desenvolvimento da educação da UNESCO, no ecletismo do PCN, e no construtivismo de Piaget buscou, através da edição do livro intitulado como: “Educação Física: desenvolvendo competências” em 2003, fundamentar uma ação educativa que visa “o desenvolvimento de competências para atuação cidadã. Compreensão de fenômenos, domínios de linguagem, resolução de problemas, argumentação e participação solidária” (p.VII). Nesse sentido, debater com Neira torna-se importante na medida em que ele demarca uma posição antagônica da que acreditamos.

Ainda com relação ao conhecimento, Neira aborda numa outra passagem do livro: “ao invés de transmitir informações, geralmente desatualizadas e fora do contexto, a escola ocupar-se-á do ensinar a aprender, leva o aluno a construir o seu próprio conhecimento, mantendo-se atenta para revisões e ampliação constantes.” (2003, p. 166).

Ao contrário do que afirma o autor acima, Duarte (2001a) aponta que essa forma de entender o conhecimento se enquadra na lógica da mundialização do capital, pois o grande objetivo educacional com essa concepção de escola

(...) é tomar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente (p.54).

Um outro aspecto importante a se considerar na proposta de Neira, é a influência do pensamento de Perrenoud no que concerne ao desenvolvimento de competências. Pois ao considerar as três dimensões tal desenvolvimento envolve: a tomada de decisão, a mobilização de recursos individuais e um saber agir; o autor coloca que o meio privilegiado para realizar tal empreitada é a elaboração de situações-problemas¹⁵.

O autor defende, ainda, uma prática pedagógica em Educação Física voltada para o desenvolvimento de competências necessárias para uma atuação cidadã sintonizadas com as requisitadas para a vida cotidiana sem, contudo, discuti-las no contexto do capitalismo contemporâneo. Independente do conteúdo ou saber a ser trabalhado, o que importa é a construção de uma situação-problema para que o aluno possa aprender a tomar rápidas decisões e garantir, com isso, a harmonia do grupo, a solidariedade.

Acreditamos que esse entendimento é muito limitado sob o ponto de vista da socialização do conhecimento, pois é negado ao indivíduo o saber que foi acumulado historicamente pela humanidade. A reflexão pedagógica, nesse contexto, não considera as relações sociais e, ainda, mascara os conflitos e as contradições existentes no âmbito da sociedade, restringindo-se apenas a resol-

15 Segundo o autor, “as situações-problemas, para Perrenoud, caracterizam-se por recortes de um domínio complexo, cuja realização implica na mobilização de recursos, tomadas de decisões e ativação de esquemas.” (idem, p. 170).

ver uma determinada situação-problema criada pelo próprio professor ou que tenha surgido durante a aula, não estabelecendo assim, ligação nenhuma com a estrutura da sociedade.

Ao contrário do que autor aponta, defendemos, apoiados no Coletivo de Autores, a necessidade de garantirmos uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com a classe trabalhadora que tenha como eixo: a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória; além disso, acrescentamos a necessidade do ensino ser “compreendido como a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico” (1992, p. 28).

No que se refere à garantia de manter o sistema funcionando bem, Neira, ao trazer como exemplo o conteúdo jogos, não deixa nenhuma dúvida quanto a sua contribuição para a adequação dos educandos à lógica do capitalismo contemporâneo.

Os jogos de regras em uma perspectiva funcional valem por seu caráter competitivo. Competir é pedir junto a mesma coisa, em um contexto onde todos os que pedem não podem tê-la ao mesmo tempo. A competência é o desafio de ser melhor que si mesmo. Nesse sentido, o outro de quem se ganha é apenas uma referência para si próprio (2003, p. 179).

Com a passagem acima, a noção ideológica que aponta para a conformação do indivíduo é plenamente atendida por tal proposta de Educação Física. Pois, além do indivíduo ter como parâmetro somente ele mesmo, fazendo sua autocondenação¹⁶; ele tem que internalizar que vive num contexto em que não pode ser realizado plenamente, ou seja, aceitar passivamente o mundo da exploração do homem pelo próprio homem onde não há conquista para todos.

Na mesma linha da proposta de Neira, destacamos neste momento, a Proposta Curricular de Educação Física (2005) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MG) que ao incorporar a perspectiva de Educação contida

16 O sentido que estamos trabalhando autocondenação é o de dizer que o indivíduo é levado, ingenuamente, pela ideologia dominante, a pensar que a culpa por ele não conseguiu se ascender socialmente é pelo fato de “não fazer por onde”, não gostar de estudar, não se aperfeiçoar constantemente, sendo que o motivo real é a triste realidade de que não há emprego, internet, comida, saneamento básico, enfim, boas condições de reprodução da vida material todos. Para finalizar, é importante destacar que a classe dominante, que é uma minoria, só luta para acumular capital, não se importando com a maioria dos seres humanos que lutam somente para sobreviver.

no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998) acaba dando sua contribuição para o enquadramento da Educação Física na lógica da Pedagogia das Competências.

Logo nas primeiras páginas do documento supracitado, fica explícita a influência das Orientações da Unesco na diretriz dada para a Rede do Estado de Minas Gerais.

Discutir a importância da Educação Física à luz da proposta da Unesco para a educação no século XXI, nos permitiu redimensionar suas finalidades a partir de quatro pilares: aprender a conhecer e a perceber; aprender a conviver; aprender a viver; aprender a ser (Proposta Curricular, 2005, p. 12).

De uma forma geral, como consta na proposta, a Educação Física construiria sua prática pedagógica de modo a propiciar ao aluno oportunidades de:

- . **Aprender a conhecer e a perceber**, de forma permanente e contínua (...).
- . **Aprender a conviver** consigo, com o outro e com o meio ambiente. (...) desenvolve sua identidade; (...) amplia sua capacidade de escutar e dialogar, de trabalhar em equipe, de conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.
- . **Aprender a ser** cidadão consciente, autônomo, responsável, competente, crítico, criativo, sensível.
- . **Aprender a viver** plenamente sua corporeidade, de forma lúdica (...) (2005, p. 12, grifo no original).

Sendo assim, através desses quatro pilares, a Educação Física do Estado de Minas Gerais se inscreve na lógica do capitalismo contemporâneo. Como se pôde ver, não se busca em nenhum momento que a sociedade é composta por classes com distintos interesses, mas se fala em desenvolvimento de potencialidades.

Um outro aspecto que gostaríamos de destacar é o de que ao se buscar uma melhor interação entre os alunos, o desenvolvimento do trabalho em equipe e de uma melhor convivência com as incertezas e os imprevistos, notamos uma evidência muito forte entre a necessidade de um cidadão/trabalhador de novo tipo exigido pelo precário mundo do trabalho e a Prática Pedagógica em Educação Física da rede em questão.

No que se refere ao conteúdo, a Proposta Curricular (ibid, p. 21) traz, a partir das orientações da LDB, a estruturação dos “Conteúdos Básicos Comuns (CBC)”, “conteúdos relevantes e necessários ao desenvolvimento das competências e habilidades consideradas imprescindíveis aos alunos em cada nível de

ensino” (2005, p. 21). Como se não bastasse definir o CBC à luz das competências e habilidades, o documento, em consonância com o universo ideológico neoliberal e pós-moderno traz a seguinte formulação:

(...) os conteúdos das disciplinas deixam de ter um fim em si mesmo e se tornam meios para o aluno desenvolver competências e habilidades que necessita para viver e atuar como cidadão em um mundo globalizado e complexo (...). Em outras palavras, é por meio dos conteúdos e do tratamento dado a eles que ocorre a construção e o desenvolvimento das competências (2005, p. 21).

Deste modo, entendemos que o saber historicamente acumulado pela humanidade acaba ficando num plano secundário enquanto o “cotidiano domesticado mais alienado possível torna-se o padrão de comportamento” (DUARTE, 2001b, p. 68). Como as crianças poderão aprender a julgar as diferentes concepções e adotar seu próprio ponto de vista se os educadores não explicitarem suas opções políticas e seus julgamentos?

A escola acaba perdendo sua especificidade de transmitir o saber denominado de clássico por Saviani, criando assim, uma mentalidade pragmática centrada apenas no hoje, uma aversão ao estudo do conhecimento socialmente produzido, “uma valorização do banal, dos casos pitorescos ocorridos no cotidiano de cada indivíduo, uma valorização do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica, raciocínio” (SAVIANI apud DUARTE, 2001b, p. 68).

Ainda sobre o conteúdo, baseado nas três dimensões trazidas pelo PCN’s (conceitual, procedimental, atitudinal), o documento é bem elucidativo no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos. Como consta na Proposta, “os conceitos são dinâmicos, evoluem historicamente com o avanço nas construções de saberes de cada área do conhecimento”. Ao contrário, entendemos que determinados conceitos produzidos ao longo da história continuam atuais, pois enquanto a sociedade capitalista não for superada, acreditamos que tais conceitos não mudarão¹⁷ (PROPOSTA CURRICULAR, p. 22).

Em síntese, essa Proposta Curricular de Educação Física se inscreve na lógica propalada pelo capitalismo contemporâneo, integrando com isso, a política educacional norteada pela pedagogia das competências e, sobretudo, pela pedagogia do “aprender a aprender”.

Para os professores-pesquisadores que almejam um outro tipo de formação humana, só resta construir uma proposta que caminhe na contramão das

17 O que é diferente de dizer que não haverá novas noções, principalmente no que se refere à ótica do capital, como empregabilidade, competências por exemplo.

propostas acima mencionadas. Uma perspectiva que nos leve à superação radical da sociedade capitalista. Embora ninguém tivesse falado que fosse fácil, também não consideramos ser impossível. De uma coisa temos certeza: nada é natural.

IV – Considerações finais

A partir dos elementos destacados, pudemos perceber que a Educação Física **imediatamente** não contribui para a formação exigida pela gestão de trabalho flexível, porém **mediatamente** sim, quando o trabalho pedagógico se volta, essencialmente, para a perspectiva de instrumentalizar os alunos para a resolução de problemas e a tomada de decisões acertadas ao longo da vida.

Diferentemente dos momentos anteriores em que se dava significativa importância para a Educação Física, o que ocorre hoje é a secundarização de seu conteúdo, pois ao invés de garantir a socialização do conteúdo produzido historicamente, ele se constitui apenas num meio para garantir a estrutura social dessa nova fase do capitalismo através da difusão e reafirmação de padrões de comportamentos que possam contribuir para a conformação passiva do novo cidadão, trabalhador ou desempregado.

Em síntese, em relação à questão levantada acima, podemos afirmar que a Educação Física como parte integrante do âmbito escolar, na visão hegemônica, limita as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento ao trabalhar com “a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (DUARTE, 2001a, p. 47), pois mesmo que muitas destas propostas mencionem os elementos da cultura corporal de movimento trazida pelo Coletivo de Autores (op cit.), jogo, dança, esporte, lutas e ginástica, não se tem como objetivo trabalhar, através da transmissão do saber clássico, para que o aluno ultrapasse o senso comum e construa formas mais elaboradas de pensamento.

A tarefa principal da Educação Física, nessa perspectiva, deixa de ser a de transmitir um saber objetivo da realidade social e passa ser a tarefa de propiciar as condições para um processo coletivo e interativo de construção de significados que, em última instância são pessoais.

Uma outra questão que pontuo, em decorrência da anterior, é que diz respeito à adoção de uma postura eclética em algumas Propostas Curriculares. Balizados pela crença de que é possível se apropriar da parte “boa” de cada referencial teórico, acabam absorvendo, mesmo que de uma forma ingênua, uma noção ideológica que o capitalismo contemporâneo busca construir, o estabelecimento de consensos.

Deste modo, chamamos atenção para o fato de que ao adotarmos um referencial, estamos, sobretudo, assumindo uma determinada visão de mundo, ciência, homem que, portanto não se encontra abstraída das relações sociais,

pelo contrário é reflexo da luta pelo controle ideológico do sistema. Sendo assim, numa sociedade movida pela luta de classes, não vemos como sendo possível a adoção de uma “salada de referenciais”.

Sem o intuito de esgotar a discussão, esperamos ter contribuído, através dos elementos que destacamos ao longo do presente estudo, para que os professores de Educação Física possam refletir sobre até que ponto, através de suas práticas pedagógicas estão contribuindo, mesmo que ingenuamente, para a perpetuação da sociedade capitalista que requer um cidadão fácil de manipular e de explorar, isto é, alienado.

Referências bibliográficas

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de Dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria de educação Fundamental**: Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**, São Paulo: Cortez, 1992.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: DF: MEC: Unesco, 1998.

DIAS, Graziany Penna. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Novas Competências**: possíveis mediações quanto ao papel da Educação Física na Escola. Juiz de Fora, 2003. Monografia de Pós-graduação. Faculdade de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001b.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LINHAS DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. A escola pública municipal em Juiz de Fora: a educação na construção do

espaço público e democrático. In: Cadernos para o Professor – edição especial. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Ano 11, out., 2003.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular de Educação Física**: educação básica. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2005. (Cadernos Pedagógicos).

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física desenvolvendo competências**. São Paulo: Fhorte, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo. (Org.). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **Da qualificação à competência**: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação. 2001a. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001b.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. **Programa Municipal de Educação Física**: diretrizes curriculares. Departamento de Esportes – Divisão de Educação Física Escolar. Juiz de Fora, 2000.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Educação Física Escolar à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. (Org.). Ijuí: Sedigraf, 1997.

TREIN, Eunice S. Educação e transformações no mundo do trabalho. Encontro Regional de Educação Física Escolar. **Anais...** Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora – Faculdade de Educação Física e Desportos, 2000.