REORDENAMENTO DO MUNDO DO TRABALHO E PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990)

Marcelo Silva dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar no contexto de mudanças dos processos produtivos a forma pela qual a noção de competências vem assumindo a centralidade na educação como um todo e inclusive na Educação Física como parte constituinte, ao mesmo tempo em que os saberes e o conhecimento ficam em segundo plano. Para tanto, buscou-se 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, PCN, Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais - busca ganhar concretude. Como contraponto, defende-se a perspectiva crítico-superadora.

Palavras-chave: Mundo do trabalho. Pedagogia das competências. Educação Física Escolar.

¹ Professor da Faculdade Sudamérica no curso de Licenciatura em Educação Física na cidade de Cataguases/MG e Rede Municipal de Juiz de Fora/MG. Contato: marceloss2003@ig.com.br

Introdução

As mudanças ocorridas no mundo contemporâneo e sua configuração específica na realidade brasileira exigem um cidadão-trabalhador de novo tipo que possua uma nova forma de pensar, de agir, de comunicar-se, e principalmente, de estar no mundo.

Surge uma nova forma de organização do modo de produção capitalista, o padrão de acumulação flexível. Ao contrário do sistema organizacional de base fordista, em que os papéis desempenhados pelos trabalhadores eram associados ao cargo ou ao posto de trabalho, a relação se inverte. A importância é conferida mais às pessoas do que aos papéis que ela exerce. Como coloca 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” (2001b, 301).

Num mundo caracterizado pelo fortalecimento da ciência como importante força produtiva e o predomínio do capital financeiro que se exerce tanto em nível nacional como também em nível internacional, tornou-se uma espécie de

lugar comum falar-se em crise do trabalho e emergência da sociedade do conhecimento; crise ou fim do emprego e era da empregabilidade (FRIGOTTO, 2002, p. 11).

Tendo como referência mais ampla a consolidação da política neoliberal em curso no país, a partir da década de 1990, inúmeras ações que objetivaram o enquadramento do país à nova ordem mundial capitalista e à construção de um consenso social para que os indivíduos aceitem, sem nenhum questionamento, foram tomadas.

Como ilustração, podemos citar no plano internacional, o papel desempenhado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura), principalmente no que concerne ao Relatório da Comissão Internacional para o Século XXI (Relatório Jacques Delors publicado no Brasil em 1998). Já no Brasil, destacamos como exemplo as orientações do Governo Federal (LDB, Diretrizes curriculares e Parâmetros curriculares), Estaduais (Diretrizes curriculares) e Municipais (Diretrizes curriculares).

As consequências dessas ações podem ser vistas nas orientações didático-pedagógicas das

2 Embora a implementação da política neoliberal já tivesse começado anteriormente, demos o recorte a partir de 1990 por entendermos que a reforma educacional começa a ganhar materialidade no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

disciplinas escolares de uma forma geral, construídas pós 1990², que ao se redefinirem para conformar o cidadão/trabalhador à nova sociabilidade, materializam uma pedagogia emergente denominada por Ramos (2001a) como sendo a “pedagogia das competências”.

Assim, a escola assumiu, mesmo que de uma forma contraditória, a função de desenvolver um novo cidadão-trabalhador coadunado com as novas competências requeridas pelas mudanças na forma de organização da produção, gestão do trabalho e os novos códigos culturais. Pelo que observamos, seria mais conveniente, para os ideólogos do capitalismo, substituir conhecimento por competência, sabendo-se que o primeiro é um dos elementos da segunda, que se abre pra os demais saberes, principalmente o saber ser.

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.

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, consequentemente, de educação, mediada pelos interesses da classe trabalhadora 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. Manter-se ativamente produtivo – ter empregabilidade – é uma condição importante para a atualização das competências no padrão de acumulação flexível.

É nesse contexto que Ramos (2001a) nos chama a atenção para refletir sobre a tendência que a noção de competência tem de “deslocar” conceitos que prevaleceram

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

anteriormente como a dos saberes e conhecimentos na esfera educativa ou a de qualificação³ na esfera do trabalho.

Enquanto na esfera do trabalho

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 (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 propagadas 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).

Nesse sentido, 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 (2001b), essa pedagogia é

(...) 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. (p.273).

Sendo assim, é partindo do entendimento de que tal noção tende a influenciar todas as disciplinas curriculares que buscaremos apreender como a Pedagogia das Competências, enquanto noção norteadora do projeto de formação humana na ótica do capital contemporâneo, através de diferentes mediações – Orientações da UNESCO, PCN, Propostas Curriculares de redes escolares, Propostas individuais de professores-pesquisadores, dentre outras, busca ganhar concretude.

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)

A UNESCO, 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, essa comissão traçou o papel que a educação de vários países teria que cumprir, inclusive o Brasil.

A importância de se discutir esse documento⁴ 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 escolar, como disciplina que integra o currículo do ensino fundamental, objeto de nossa análise.

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. Contando com apoio do Ministério da Educação; apresentação assinada pelo Ministro da Educação da época, Paulo Renato, e, sobretudo, como

4 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”.

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).

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

Nesse sentido, o *“lema aprender a aprender”*, como destaca Duarte (2001b, 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.

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 (...). É uma exigência que continua válida e que adquiriu mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendemos a aprender (DELORS, op. cit., p. 19).

Para sobreviver nessa *“sociedade aprendente”* como é denominada por Shiroma (2000), é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem seus conhecimentos. Nesse sentido, a Educação Básica 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”* (Idem, p.67), fato este, que não apresenta nenhuma novidade para a função hegemônica, se considerarmos sob o plano do comportamento.

Na mesma direção em que Duarte (2001a) aponta o Relatório da UNESCO como sendo um importante documento para se exemplificar

os rumos educacionais no atual momento, esse mesmo autor, destaca o construtivismo eclético do PCN's⁶, que de uma forma eufemística, coloca os saberes escolares que a educação deve priorizar.

Concordando com a análise realizada por Taffarel (1997) percebemos que tal documento representa uma importante política educacional que, sob os auspícios da classe dominante, 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.

A grande meta educacional é preparar o indivíduo para posuir 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. (BRASIL, 1997a, p. 34-35).

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-modernismo⁷.

6 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).

7 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).

Ainda na avaliação de Taffarel, (ibid), 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” (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 Escolar⁸. “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 (...)”. (ibid.: 54).

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 disciplina⁹.

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” (BRASIL, 1997a, p. 27), desconsiderando as mais diferentes abordagens¹⁰ que estão caoticamente colocadas neles, os referidos documentos fazem uma grande referência à subjetividade humana necessária à nova sociabilidade que está posta.

Um outro aspecto a ser considerado é o fato de que se procura criar um consenso entre as abordagens como se cada uma delas pudesse dar a sua contribuição. Segundo Dias (2003), “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” (p. 49).

Ainda na análise apresentada por Dias (ibid), destacamos a importante observação feita por ele quando comparou as três categorias de conteúdos: categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), categoria procedimental (ligados ao

8 Sobre mais, ver Coletivo de Autores, 1992.

9 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 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).

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

fazer) e categoria atitudinal (normas, valores e atitudes) com o trio (saber, saber-fazer e saber ser). (BRASIL, 1997b).

Segundo o autor, a profunda similaridade entre estes o levou para a conclusão de que o PCN de entende o modelo de competências a partir da ideia do trio ressaltado, reproduzindo sua essência (ibid.).

Assim, é sobre a influência dessas duas orientações (Relatório da UNESCO e PCN) no campo da Educação Física que passaremos para o próximo sub-item.

Relatório da UNESCO E PCN: implicações para a escolar

Para construir a análise desse subitem discutiremos, num primeiro momento, com a proposição trazida pelo professor-pesquisador Marcos Garcia Neira (2003)¹¹ 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” (idem, p. 36), a UNESCO e os PCN’s, Neira, coloca que a Educação Física “só adquirirá o mesmo patamar dos outros componentes quando sua prática se apresentar contribuinte à formação do cidadão” (idem, 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.” (idem, p. 160-161).

11 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: “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.

Para contrapor essa concepção, Duarte (2001b) 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).

Ainda com relação ao conhecimento, Neira coloca 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.” (idem, p. 166).

Ao contrário do que coloca 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 Perrenoud¹² 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-problemas¹³.

12 Teórico Francês que publicou vários livros e se tornou um a referência no que concerne à competência na ótica do capital.

13 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).

Nesse sentido, o autor defende 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 resolver 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 apoiado no Coletivo de Autores (op.cit, p. 28), 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”.

No que se refere à garantia de manter o sistema funcionando “bem”, Neira (op.cit.), 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. (ibid.: 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 “autocondenação”; ele tem que internalizar que vive num contexto em que não pode se realizar 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 (ibid), destacamos a Proposta Curricular de (2005) da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MG) que ao incorporar a perspectiva de Educação contida no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998) acaba dando sua contribuição para o enquadramento da 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, seu corpo suas limitações na perspectivas de superá-las e suas potencialidades, no sentido de desenvolvê-las, de maneira autônoma e responsável.
- **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.
- **Aprende a ser** cidadão consciente, autônomo, responsável, competente, crítico, criativo, sensível.
- **Aprende a viver** plenamente sua corporeidade, de forma lúdica, tendo em vista a qualidade de vida, promoção e manutenção da saúde (Proposta Curricular, ibid, p. 12, grifo no original).

Sendo assim, através desses quatro pilares, como já foi colocado anteriormente, a Educação Física do Estado de Minas Gerais se inscreve na lógica do capitalismo contemporâneo, pois não é dito 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, nota-se 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”. Além disso, para enriquecer o CBC, a orientação dada é que cada escola defina também conteúdos complementares para atender às necessidades e aos interesses dos alunos e as características de cada comunidade escolar.

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, diz que

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. (PROPOSTA CURRICULAR, ibid.: p. 21)

Nesse sentido, 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, 2001a, 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 (apud., 1991, p. 68), 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”.

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” (p. 7). 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 mudarão.

Apoiado nos estudo realizado por Ramos (2001b), percebemos que a Educação Física no exemplo supracitado dá a sua contribuição à ideologia dominante ao destacar a necessidade de haver um “investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida” (p. 292).

Considerações finais

Mesmo existindo uma abordagem de Educação Física

Escolar, a crítico-superadora, comprometida com a transformação social e preocupada em possibilitar a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora, o que observamos na prática escolar da área, 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.

Nesse sentido, 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 coloca Trein, (2000, p. 3), neste momento, são exigidos “uma série de habilidades intelectuais em detrimento das habilidades motoras”.

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 as 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.

Sendo assim, a partir dos elementos que nos foi possível destacar, chegamos a seguinte formulação: a de que a **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.

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 dessas propostas mencionem os elementos da cultura corporal de movimento trazida pelo Coletivo de Autores (op cit.) tais como o jogo, a dança, o esporte, a luta e a 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.

A Educação Física, nessa perspectiva educacional, contribui

para a formação do sujeito que pos-sua capacidade de cooperação, de boa convivência, de criação e que saiba também trabalhar em equipe. Em outras palavras, comportamentos atitudes, valores que entendidos à luz das mudanças processadas na sociedade capitalista contemporânea não poderão ser confundidas com a busca de transformações radicais na realidade social, mas sim, como formas de ação que permitam melhor adaptação dos sujeitos aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

A Educação Física deve, portanto, responder às novas exigências do padrão de acumulação flexível não pelo processo de adesão passiva às novas determinações, mas pela ótica da explicitação das contradições.

Conforme aponta Frigotto (2002, p.24)

Trata-se de combater o ideário e os valores neoliberais e de prosseguir lutando para construir sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana, colocando a ciência e a técnica e os processos educacionais a serviço da dilatação da vida para todos os seres humanos.

A luta é na direção de avançar na dilatação da esfera pública

estatal regulada por uma democracia pautada nos interesses da classe trabalhadora.

É somente através da adoção de uma pedagogia crítica e historicizadora que conseguiremos caminhar rumo à transformação radical da sociedade. Caso contrário, “qualquer tentativa de realização de ações educativas não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem o saber nem o desejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas com o projeto político e econômico neoliberal(...)” (DUARTE, 2001a, p. 283).

Dessa forma a Educação Física deve assumir a responsabilidade de sistematizar a reflexão pedagógica do acervo de formas de representação do mundo, que homem vem produzindo historicamente exteriorizadas pela expressão corporal a qual denominamos cultura corporal, à luz do referencial teórico marxista, de forma a contribuir para que os indivíduos não se calem diante do avançar da barbárie da sociedade capitalista.

Referências

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/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.
- DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. IN: *Perspectiva em escolar*. Niterói, v.2, n°1. pp. 5-24 (suplemento), 2001.
- 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 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.
- _____. Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. N°18 [35-40], 2001b.
- EAGLETON, Terry. *"As ilusões do pós-modernismo"*. Rio de janeiro. Jorge Zahar, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *A experiência do marxismo e a educação básica*. Rio de janeiro: DP&A, 2002.
- MINAS GERAIS, Proposta Curricular de Educação Física. Educação Básica – Série Cadernos Pedagógicos. Minas Gerais: Secretaria de estado de educação, 2005.
- NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física: desenvolvendo competências*. São Paulo. Phorte, 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. *Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho – educação*. Tese de doutorado, Niterói: UFF, 2001a.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras*

- aproximações. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, 1991.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Escolar à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações modismos e interesses/Org. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.*
- TREIN, Eunice S. *Educação e Transformações no Mundo do Trabalho. Encontro Regional de Escolar. Anais - Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora - Faculdade de e Desportos, 2000.*

ABSTRACT

This article aims to analyze, in the context of changes in production processes, the manner in which the notion of competence has assumed the centrality of education as a whole and even in physical education as a constituent, while the knowledge remains in the background. To this end, we attempted to apprehend how the “Pedagogy of the Skills”, while guiding the design concept of human development from the perspective of contemporary capital, through various mediations - Guidelines UNESCO, PCN, Curriculum Proposal of the State of Minas Gerais - seeks to gain concreteness. As a counterpoint, it is advocated the critical-surpassing perspective.

Keywords: Work world. Pedagogy of Competencies. School physical education.

Recebido: março/2011.
Aprovado: abril/2011.