

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAMON MENDES DA COSTA MAGALHÃES

**O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO
MÍNIMO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:
DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO**

JUIZ DE FORA

2019

RAMON MENDES DA COSTA MAGALHÃES

**O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO
MÍNIMO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:
DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-UFJF, área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Hajime Takeuchi Nozaki

JUIZ DE FORA

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Magalhães, Ramon Mendes da Costa.

O processo histórico de construção do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro : da elaboração à implementação / Ramon Mendes da Costa Magalhães. -- 2019. 186 p.

Orientador: Hajime Takeuchi Nozaki

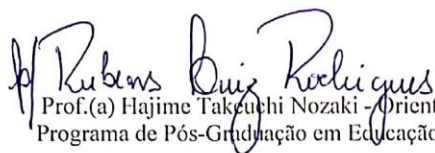
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação Física. 2. Currículo. 3. Competências. 4. Paraíba do Sul. I. Nozaki, Hajime Takeuchi, orient. II. Título.

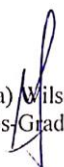
RAMON MENDES DA COSTA MAGALHÃES

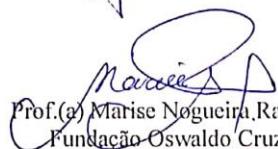
**O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:
DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:


Prof.(a) Hajime Takeuchi Nozaki - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Rubens Luiz Rodrigues
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Wilson Alviano Junior
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF


Prof.(a) Marise Nogueira Ramos
Fundação Oswaldo Cruz

Juiz de Fora, 07 de fevereiro de 2019.

Dedico esta dissertação ao meu filho Samuel
de Oliveira Magalhães.
Grande motivador para realização dos
meus sonhos e objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me acompanhar em todas as etapas da vida, me dando força e perseverança para continuar a minha caminhada.

Aos meus queridos pais pelo amor e confiança que me deram ao longo da minha formação como pessoa, meu muito obrigado.

À minha irmã, pela cumplicidade, dedicação e apoio nos momentos difíceis.

À minha namorada, pelo incentivo e pelo amor inestimável que me dá força para superar todas as dificuldades e incertezas.

À minha avó Zizinha e a minha tia Lúcia, pelo carinho que sempre tiveram comigo.

Ao meu orientador, Hajime Takeuchi Nozaki, pela oportunidade e confiança depositada nesse novo percurso, você foi essencial.

A todos os professores do programa que contribuíram muito para a concretização dessa etapa.

Aos meus amigos de Valença, pelo apoio em todos os momentos, apesar da distância, meus finais de semana não seriam os mesmo sem vocês.

Aos amigos do mestrado, por todos os momentos inesquecíveis de nossa formação, de diálogo, discussões, crescimento, vocês me fizeram uma pessoa melhor.

Aos meus amigos de Juiz de Fora, que sempre estavam presentes nos momentos de desânimo e dificuldades.

Aos professores entrevistados, sem vocês essa dissertação não teria se materializado.

Aos meus colegas de escola, que sempre me apoiaram nessa árdua caminhada.

A todos aqueles que de alguma forma, estiveram presentes nesse percurso e contribuíram para realização dessa dissertação.

RESUMO

Os currículos educacionais são produtos sociais e culturais dotados de interesses de caráter político, ideológico e cultural para a formação dos indivíduos dentro das instituições escolares. A visão dos elaboradores e dos docentes envolvidos na materialização do currículo se torna fundamental e relevante para a compreensão do processo histórico de construção e implantação dos currículos. Sendo assim, esta dissertação teve como objetivo resgatar a construção histórica do Currículo Mínimo de Educação Física da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, desde os conflitos para sua elaboração à assimilação/resistência dos professores na escola. Para isso, tomamos como método o materialismo histórico-dialético para atingir um conhecimento que permita avançar para além das aparências fenomênicas, dentro do processo desenvolvimento histórico da realidade concreta. A pesquisa utilizou o estudo de campo, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas e análises documentais (currículos, publicações no site da secretaria de educação e publicações de jornais eletrônicos, etc.) para a apreensão dos elementos concretos presentes nos documentos e nas visões dos docentes em relação ao currículo mínimo, tanto em relação à sua elaboração, quanto à sua materialização nas escolas. A entrevista semiestruturada ocorreu com 2 grupos de professores de educação física: 5 professores elaboradores do currículo mínimo de educação física e 8 professores da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro da cidade de Paraíba do Sul. Com as categorias teóricas que embasaram o estudo buscou-se discutir como os modelos de acumulação de capital interferem na formação educacional, tendo como pedagogia orientadora do projeto de formação humana, a pedagogia das competências. Além disso, foi apresentado como o currículo mínimo de educação física está estruturado com base na pedagogia das competências. A partir do resgate histórico realizado, verificamos que o currículo mínimo atua na reprodução das relações sociais capitalistas, estruturado sobre uma perspectiva pós-moderna, pós-crítica e multiculturalista. Além disso, o currículo mínimo foi incorporado a prática docente dos professores de Paraíba do Sul sem uma total compreensão da noção de competências e habilidades no qual o currículo mínimo se estrutura, levando-os a contribuir com a reprodução das relações capitalista. O currículo mínimo ainda se tornou um instrumento de controle do trabalho docente, ao vincular a sua realização a um sistema de gratificações. Desta forma, concluímos que o currículo mínimo de educação física não supera as relações sociais capitalistas que perpassam a sociedade, mantendo os sujeitos sociais ali envolvidos, docentes e alunos, numa relação reprodutivista das relações sociais capitalistas, que fragmenta, oprime e nega o conhecimento socialmente produzido pela humanidade a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Competências. Paraíba do Sul.

ABSTRACT

Educational curricula are social and cultural products endowed with political, ideological and cultural interests for the formation of individuals within school institutions. The view of the processors and the teachers involved in the materialization of the curriculum becomes fundamental and relevant to the understanding of the historical process of construction and implementation of curricula. Thus, this dissertation aimed to rescue the historical construction of the Minimum Curriculum of Physical Education of the state education network of the state of Rio de Janeiro, from the conflicts for its elaboration to the assimilation / resistance of the teachers in the school. For this, we take as historical-dialectical materialism method to reach a knowledge that allows to advance beyond the phenomenal appearances, within the process historical development of the concrete reality. The research used the field study, with semi-structured interviews and documentary analyzes (curricula, publications on the site of the secretary of education and publications of electronic newspapers, etc.) for the apprehension of the concrete elements present in the documents and in the visions of the teachers in relation to the minimum curriculum, both in relation to its elaboration and its materialization in schools. The semi-structured interview took place with 2 groups of physical education teachers: 5 teachers of the minimum physical education curriculum and 8 teachers of the state education network of the state of Paraíba do Sul. With the theoretical categories that This study aimed to discuss how the models of capital accumulation interfere in the educational formation, having as pedagogy guiding the human training project, the pedagogy of the competences. In addition, it was presented how the minimum curriculum of physical education is structured based on the pedagogy of skills. From the historical rescue carried out, we verify that the minimal curriculum acts in the reproduction of capitalist social relations, structured on a postmodern, post-critical and multiculturalist perspective. In addition, the minimum curriculum was incorporated into the teaching practice of teachers from Paraíba do Sul without a full understanding of the notion of skills and abilities in which the minimal curriculum is structured, leading them to contribute to the reproduction of capitalist relations. The minimal curriculum has still become an instrument of control of the teaching work, when linking its accomplishment to a system of gratuities. In this way, we conclude that the minimum curriculum of physical education does not overcome the capitalist social relations that permeate society, keeping the social subjects involved, teachers and students, in a reproductive relationship of capitalist social relations, that fragments, oppresses and denies social knowledge produced by humanity the working class.

Keywords: Physical Education. Curriculum. Skills. Paraíba do Sul.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO 1 CRISE DO CAPITAL: ESSÊNCIA E ESPECIFICIDADE..... | 8 |
| 1.1 Essência e causas contrariantes da crise do capital..... | 8 |
| 1.1.1 Essência das crises..... | 8 |
| 1.1.2 Mediações e causas contrariantes das crises..... | 16 |
| 1.2 Especificidades das crises capitalistas..... | 21 |
| 1.2.1 Taylorismo/fordismo e o Estado de Bem-Estar Social..... | 21 |
| 1.2.2 Toyotismo/acumulação flexível e o Neoliberalismo..... | 30 |
| 1.3 Reforma gerencial e mundialização da educação: implicações para a educação brasileira..... | 38 |
| CAPÍTULO 2 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: PEDAGOGIA ORIENTADORA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL | 46 |
| 2.1 Pedagogia das competências: aspectos conceituais e estruturais..... | 46 |
| 2.2 Pedagogia das competências: escola e currículo..... | 55 |
| 2.3 Pedagogia das competências: educação física..... | 67 |
| CAPÍTULO 3 O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO BASE METODOLÓGICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO MÍNIMO DE EDUCAÇÃO FÍSICA..... | 79 |
| 3.1 Materialismo histórico-dialético como base metodológica..... | 79 |
| 3.1.1 Pressupostos ontológicos e gnosiológicos..... | 80 |
| 3.1.2 Níveis de articulação lógica e participantes da pesquisa..... | 85 |
| 3.2 Antecedentes históricos, políticas educacionais e estrutura do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro..... | 95 |
| 3.2.1 Antecedentes históricos e políticas educacionais..... | 95 |
| 3.2.2 Estrutura do currículo mínimo de educação física do | 104 |

| | |
|---|------------|
| estado do Rio de Janeiro..... | |
| 3.3 O currículo mínimo de Educação Física a partir das categorias de conteúdo: as competências conceituais, procedimentais e atitudinais..... | 107 |
| CAPÍTULO 4 O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO..... | 119 |
| 4.1 Reconstituição histórica do processo de construção do currículo mínimo de educação física da rede estadual de educação do Rio de Janeiro..... | 120 |
| 4.2 Referências pedagógicas, estrutura curricular e concepções sobre o currículo mínimo..... | 131 |
| 4.3 Implantação do currículo mínimo de educação física na rede estadual de educação..... | 138 |
| 4.3.1 O processo de implementação do currículo mínimo na visão dos elaboradores..... | 138 |
| 4.3.2 O processo de implementação do currículo mínimo na visão dos docentes da rede estadual de Paraíba do Sul..... | 142 |
| 4.4 Concepções dos docentes de Paraíba do Sul sobre o currículo..... | 146 |
| 4.5 O lugar da educação física na sociedade..... | 149 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 155 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 159 |
| Apêndice A..... | 173 |
| Apêndice B..... | 175 |
| Apêndice C..... | 177 |
| Apêndice D..... | 178 |

INTRODUÇÃO

Os currículos educacionais são produtos sociais e culturais dotados de interesses de caráter político, ideológico e cultural para formação dos indivíduos dentro das instituições escolares na qual não há neutralidade nos processos de transmissão de conhecimento. Desta forma, os currículos tendem a determinar todo o processo de ensino aprendizagem, incluindo seus atores sociais, diretores, docentes e discentes, mediados por relações de poder que transmitem visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; TADEU, 2011).

As opiniões de docentes e demais profissionais da comunidade escolar sobre a proposta curricular vigente se torna fundamental e relevante para compreensão de qual papel o currículo está desenvolvendo na escola, pois docentes e profissionais de educação desenvolvem funções primordiais na estruturação e funcionamento do sistema educacional. Da mesma forma, é fundamental o conhecimento da visão dos elaboradores do currículo para compreensão de qual projeto de formação humana é objetivado para cada disciplina dentro dos currículos.

Além disso, ao se adotar determinado currículo para toda uma rede de ensino, exige dos professores mudanças em sua prática pedagógica para se ajustar aos objetivos contidos no currículo.

Neste sentido, se tornam importantes espaços para debates, discussões e questionamentos, no intuito de uma melhor apreensão das propostas colocadas, para que estas se tornem representativas dentro de um processo democrático. Somente uma revisão crítica por parte dos atores envolvidos garantiria uma prática docente consciente e autônoma. Essa discussão poderia buscar a valorização dos conteúdos, saberes e conhecimentos historicamente construídos, sem prender-se a competências essenciais, que estão alinhadas a determinados processos de formação voltados para adaptação às necessidades da sociedade capitalista.

Sendo assim, concordamos com Silva (2010) que:

[...] as representações postas aos educadores por meio da normatização curricular oficial resultam em aceitação e/ou resistência, e, com frequência, em um híbrido dessas possibilidades. A investigação de como os dispositivos normativos são lidos e interpretados pelos educadores permite uma aproximação das práticas por meio das quais a escola produz determinadas representações de si mesma e de seu fazer com relação à ação educativa. Este movimento de apropriação e de representação que a instituição escolar faz não ocorre de maneira uniforme. Isso se deve ao fato de que o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se evidencia como um movimento de recontextualização, por meio do qual se opera uma seleção e um processo de deslocamento dos significados conceituais em direção ao que é praticado (p.19).

Desta forma, as mudanças impostas pelo currículo produzem alterações no discurso pedagógico dos docentes. Ao mesmo tempo, de forma dialética, leva a uma reinterpretação e reelaboração desses discursos, que podem ganhar legitimidade, pelo seu caráter inovador ou por um ideário pedagógico hegemônico. Sendo assim, os dispositivos normativos de uma reforma curricular podem causar impactos sobre a cultura escolar, mas especificamente sobre uma disciplina escolar, ainda que não em sua totalidade, devido às contradições e resistências presentes nessas escolas.

Essas reinterpretações e reelaborações criam concepções ideológicas às vezes fragmentadas, mas sedutoras. Neste sentido, Kuenzer (2002) ressalta que “[...] criar concepções pouco claras e lacunares, de modo a não explicitar o real movimento de exploração capitalista, é uma das finalidades da ideologia” (p.4) na qual os currículos se alicerçam e escondem suas reais intencionalidades. Sendo assim, é importante pensar os currículos, seus conhecimentos, sua forma de transmissão e principalmente as relações de poder neles implicados (COSTA, 2005), para se chegar à essência das concepções ideológicas que os estruturam.

Tal compreensão do processo de formação educacional se torna fundamental, pois dentro do processo histórico de formação da sociedade capitalista há uma predominância de interesses e objetivos relacionados à formação para o mundo do trabalho, os quais se refletem nos currículos. Essas formações são determinadas pelas bases materiais de produção, que assumem determinadas formas no processo de ensino aprendizagem, associadas à etapa do desenvolvimento das forças produtivas para formar os indivíduos adequados à divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER, 2011).

As propostas atuais curriculares de educação no cenário nacional instauraram-se a partir da década de 1990, sendo esta, “uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa”. (FRIGOTTO, 2001, p. 16). Frigotto (2001) nos explica ainda que, “no plano institucional, a educação de direito social e subjetivo de todos passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia” (p.16). Isso demonstra a relação da educação como meio de disseminação das ideologias dominantes por meio de instituições inerentes à classe dominante.

Com a reforma do ensino nacional, a partir dos parâmetros curriculares e de mecanismos de avaliação, a pedagogia das competências¹ se impõe como perspectiva pedagógica geral do Estado, que tem como caráter um ideário individualista, particularista e imediatista do mercado e de empresários (FRIGOTTO, 2001).

Neste sentido, percebemos que essa pedagogia está fortemente alinhada aos interesses capitalistas para formação de indivíduos dotados de competências necessárias ao processo de acumulação de capital vigente. Desta forma, “a noção de competência é, assim, uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social.” (DELUÍZ, 2001, p.11).

A pedagogia das competências se baseia numa certa forma de compreensão da sociedade e das relações sociais, com propósito de preparar os indivíduos para se adequarem à realidade do mundo do trabalho (RAMOS, 2001b). Ideologicamente ela “busca legitimar teoricamente as políticas educacionais e de trabalho, visando produzir convencimento e adesão da classe trabalhadora às ideias que elas difundem (RAMOS, 2001a, p.48)”.

As formações educacionais neoliberais², alinhadas com a proposta pedagógica das competências, ilustram a real intencionalidade dos currículos empregados nas escolas, dotados de sentidos e significados para uma formação dos sistemas sócio-político e econômico dominante. Sendo assim, as reformas que alinham a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade não deixam de

¹ Discutiremos a pedagogia das competências, seus aspectos estruturais e curriculares no capítulo 2 dessa dissertação.

² O termo “formações educacionais neoliberais” refere-se a modelo político-ideológico implementado pelo Estado na organização das políticas educacionais que se tornou predominante no estágio atual do capitalismo. Trataremos mais profundamente desse modelo de formação no capítulo 1.

interferir no currículo da escola pública e, conseqüentemente, na ação docente. Aos professores desse novo sistema caberia, nas palavras de Firmino e Cunha (2005, p.1):

[...] mudanças na sua prática pedagógica de forma a ajustar o processo ensino/aprendizagem à realidade de um mundo sem fronteiras, de economia globalizada, onde o conhecimento é cada vez mais complexo, e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, continuamente recicladas ou substituídas, torna o acesso a ele mais rápido (p.1).

Nos últimos anos, devido aos graves fatos que estão ocorrendo no Brasil, a ação docente e as orientações curriculares estão sendo questionadas pelo projeto de Lei nº 867/2015, que cria o Programa Escola Sem Partido, programa este alinhado às orientações neoliberais e à manutenção dos *status quo* da classe dominante brasileira (CIAVATTA, 2017). Tal projeto ameaça o convívio social e a educação pública, ao questionar os valores de liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade dentro do espaço de formação humana das escolas públicas (FRIGOTTO, 2017).

Este programa do Escola sem Partido, em seu sentido ideológico e político, busca instaurar de forma autoritária a criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana de interesse da classe trabalhadora, e também busca disseminar posicionamentos de intolerância e ódio aos diversos movimentos sociais (movimentos dos trabalhadores sem terra, das mulheres, dos negros, e etc.), devido às conquistas adquiridas pela classe trabalhadora e pelos movimentos sociais nas últimas décadas (FRIGOTTO, 2017).

Nas palavras de Frigotto (2017), tornou-se insuportável para a classe dominante brasileira:

[...] a ampla liberdade de organização de movimentos sociais e culturais que lutam por seus direitos negados sem estigma da criminalização; que as escolas públicas não apenas adestrem e ensinem o que os organismos internacionais, sentinelas do mercado e do lucro, querem que aprendam, mas também as eduquem para uma leitura autônoma da realidade social, econômica, cultural e política (p.23).

Em ataque direto a essas conquista, dentro do campo educacional, o Programa Escola sem Partido, a partir da ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública ao ato de instruir, busca liquidar a função docente, o ato de educar, de confrontar as visões de mundo, as concepções

científicas e de métodos pedagógicos, de desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e formarem sujeitos autônomos, em favor das interpretações dadas pela ciência da classe dominante brasileira (FRIGOTTO, 2017).

Aos professores caberia apenas o ato de instruir, aplicar e transmitir conhecimento, sem questionar a realidade do aluno e discutir valores. A educação se voltaria à lógica do mercado, em que a escola e o professor são prestadores de serviços e o aluno consumidor, cliente, que tem direito de demandar o que bem entender do prestador (PENNA, 2017). Desta forma, “o sentido do trabalho do professor é totalmente desfigurado, tentando reduzi-lo à instrução (RAMOS, 2017, p.84)”.

Para isso, O Escola sem Partido disputa o currículo escolar, de modo a imprimir sua ideologia, enunciada como neutra, mas que na verdade é totalmente comprometida aos interesses da classe dominante (RAMOS, 2017), em contraposição aos interesses da classe trabalhadora e dos movimentos sociais. O currículo escolar se manifesta desta maneira como um instrumento para propagação dos interesses do capital, de modo a estabelecer um projeto de formação humana.

Neste sentido, os currículos nacionais, estaduais e municipais, assim como sua implementação nas redes de ensino, devem ser constantemente revisados e analisados para se garantir a autonomia do trabalho docente e um projeto de formação humana que possibilite a construção de uma sociedade que levem em consideração os interesses da classe trabalhadora.

No âmbito do estado do Rio de Janeiro, a Secretaria do Estado de Educação, ao longo dos últimos anos, vem elaborando documentos nos quais apresenta propostas de Currículos Mínimos para diversas áreas de conhecimento, entre elas a Educação Física.

O Currículo Mínimo é, então, um documento que serve como referência a todas as escolas do estado, definindo competências e habilidades que devem estar presentes nos planos de curso e nas aulas de todos os professores das diversas disciplinas. Tem o intuito de orientar os professores dos itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Além disso, busca garantir uma essência básica comum a todos no estado, transcendendo ainda as especificações vigentes em legislações e Parâmetros Curriculares Nacionais (RIO DE JANEIRO, 2012a). Ao apresentar uma

proposta curricular, a secretaria tem intencionalidades e objetivos com tal currículo, estabelecendo o processo de formação dos indivíduos das escolas estaduais do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa justifica-se pela importância que um currículo tem no direcionamento da educação escolar e formação dos indivíduos envolvidos, sobretudo um currículo que é implementado em toda rede estadual do Rio de Janeiro. E, sendo o docente o responsável pela consolidação desse currículo, cabe investigar como este documento interfere nas diversas ações docentes dentro das instituições escolares e suas implicações na formação dos indivíduos. Além disso, se torna extremamente importante à discussão sobre as políticas curriculares e as ações docentes diante do cenário político nacional, no qual há um ataque direto à educação pública e aos professores no seu fazer pedagógico.

Portanto, esta dissertação³ teve como objetivo resgatar a construção histórica do Currículo Mínimo de Educação Física da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, desde os conflitos para sua elaboração à assimilação/resistência dos professores na escola.

Neste sentido, buscamos responder a algumas indagações/questões: a) Em quais referências teóricas e filosóficas se estruturou o currículo mínimo de educação física?; b) Quais as preocupações pedagógicas que moveram os elaboradores do currículo mínimo de educação física?; c) no processo de construção do currículo mínimo de educação física, houve tensionamentos e conflitos?; d) nas escolas, como ocorreu o processo de assimilação e/ou resistência ao currículo mínimo?; e e) qual a visão dos docentes das escolas sobre o currículo mínimo de educação física?

Para isso, tomamos como método o materialismo histórico-dialético para atingir um conhecimento que permita avançar para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade (KOSIK, 1976). Em nossa pesquisa utilizamos o estudo de campo, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas e análises documentais (currículos, publicações no site da secretaria de educação e publicações de jornais eletrônicos, etc.) para a apreensão dos elementos concretos presentes nos documentos e nas visões dos docentes em

³ Esta dissertação se coloca em continuidade com o trabalho de conclusão de curso de especialização em Metodologia da Educação Física Escolar defendida no ano de 2017, que teve como objetivo analisar o Currículo Mínimo de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro e, especificamente, debater a proposta curricular (MAGALHÃES, 2017).

relação ao currículo mínimo, tanto em relação à sua elaboração, quanto à sua materialização nas escolas.

A entrevista semiestruturada ocorreu com 2 grupos de professores de educação física: 5 professores elaboradores do currículo mínimo de educação física e 8 professores da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro da cidade de Paraíba do Sul.⁴

Desta forma, dividimos a dissertação em 4 capítulos. Após esta introdução, nos ativemos no capítulo 1 a discutir a essência e as especificidades das crises capitalistas, em especial a crise dos anos de 1970, que alterou o modelo de acumulação de capital, interferindo na formação educacional e estrutura do Estado brasileiro. No capítulo 2, buscamos discutir a pedagogia das competências, que orienta o projeto de formação humana aliada ao modelo de acumulação de capital vigente.

No capítulo 3 discutimos os princípios metodológicos orientadores da nossa análise, pautados no materialismo histórico dialético, e apresentamos a estruturação do currículo mínimo do Rio de Janeiro, assim como os seus elaboradores e os docentes de educação física da cidade de Paraíba do Sul participantes da pesquisa. Além disso, apresentamos a análise do currículo mínimo de educação física do Rio de Janeiro, no que se refere às bases teóricas que o sustentam.

No último capítulo apresentamos o resgate histórico da construção e implementação do currículo, por meio da análise das entrevistas semiestruturadas com os elaboradores do currículo mínimo e dos professores de educação física do Estado do Rio de Janeiro da cidade de Paraíba do Sul. Finalizamos, assim, com nossas considerações finais sobre todo o processo de construção da dissertação, suas limitações, avanços e sugestões.

⁴ A descrição completa dos entrevistados será apresentada no capítulo 3 dessa dissertação.

CAPÍTULO 1

CRISE DO CAPITAL: ESSÊNCIA E ESPECIFICIDADE

O presente capítulo teve por finalidade apresentar como a alteração da política econômica e do padrão de acumulação do sistema capitalista dos anos 1970 atuaram na recomposição da crise do capital. Neste sentido, o capítulo se dividiu em 3 tópicos: o primeiro relacionado à essência e às causas contrariantes da crise do capital; já o segundo versou sobre a especificidade da crise dos anos 1970 que possibilitou a recomposição da acumulação do capital, tendo o toyotismo como padrão de acumulação dominante e o neoliberalismo como base política estatal para manutenção da ordem social vigente. No último tópico, tratamos de como as transformações decorridas do processo de acumulação do capital e as políticas neoliberais interferiram na reforma do Estado brasileiro, trazendo repercussões para a educação nacional a partir da mundialização da educação.

1.1 Essência e causas contrariantes da crise do capital.

As crises econômicas são fenômenos que constituem as sociedades humanas desde o momento em que estas apresentaram uma organização mínima de suas atividades (SANTIAGO, 1998). As crises se manifestam em “maiores ou menores proporções e intensidades no curso de suas histórias. Entretanto, assumem características próprias conforme a estrutura global da qual emergem” (ARAÚJO, 1998, p. 51).

Sendo assim, apresentaremos inicialmente a essência estruturante das crises capitalistas e posteriormente as suas causas contrariantes, que permitem a recomposição do capitalismo e sua manutenção da acumulação capitalista.

1.1.1 Essência das crises

As crises nas sociedades pré-capitalistas, até meados do século XVIII, caracterizavam-se por serem brutais e breves. Eram geralmente decorrentes de fenômenos sociais, como guerras e insurreições, além de fenômenos da natureza que mudavam as condições climáticas, como inundações, geadas, secas, entre outras condições que influenciavam a agricultura, além de epidemias e pragas

(SANTIAGO, 1998; JESUS; ALMEIDA, 1998). Essas crises resultavam em queda de produção, criando escassez e privações generalizadas para população, principalmente nas sociedades em que a desigualdade social da distribuição da produção social era maior (ARAÚJO, 1998).

Com a instauração do sistema capitalista e a Revolução Industrial, implementou-se o modo de produção capitalista, que tem como característica o domínio absoluto do capital. O sistema capitalista constituiu-se como um sistema econômico particular, social e historicamente construído, no qual a relação econômica fundamental é a estabelecida entre capitalistas e trabalhadores. Neste sistema, os fenômenos sociais e da natureza, os quais causavam as crises nas sociedades pré-capitalistas, deixaram de ser as principais causas das crises (ARAÚJO, 1998).

Nas sociedades capitalistas, as crises começaram a expressar de uma maneira geral uma “contração brutal da economia, pela dificuldade de escoamento da produção industrial, pela queda dos preços, falência de numerosas empresas, quebra da bolsa, desemprego e redução dos salários, tensões sociais entre outros” (ARAÚJO, 1998, p. 53), revelando sua característica estrutural dentro do sistema capitalista, no qual as relações de produção se mostraram claramente.

Marx (1986) já advertia que as crises não eram acidentais, mas erupções essenciais e estruturais, em grande escala e em períodos determinados, das contradições imanentes ao modo de produção capitalista. Com isso, de forma cíclica no tempo, o sistema capitalista, de forma global, enfrenta crises violentas e colapsos que não advêm de fatores exteriores à sua estrutura, mas do seu caráter contraditório (FRIGOTTO, 2000a).

Marx e Engles (2005) vêm explicitar as contradições do modo de produção capitalista, que repercutem nas crises estruturais:

A sociedade burguesa, com suas relações de produção e de troca, o regime burguês de propriedade, a sociedade burguesa moderna, que conjurou gigantescos meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar os poderes infernais que invocou. A dezenas de anos, a história da indústria e do comércio não é senão a produção contra as relações de propriedade que condicionam a existência da burguesia e de seu domínio. Basta mencionar as crises comerciais que ao se repetir periodicamente, ameaçam cada vez mais a existência da sociedade burguesa. Cada crise destrói regularmente não só uma grande massa de produtos fabricados como também uma grande parte das próprias forças produtivas já criadas. Uma epidemia, que em qualquer época teria parecido um paradoxo, desaba sobre a sociedade – a epidemia da superprodução. A sociedade vê-se subitamente reconduzida a um estado de barbárie momentânea (p.45).

As crises são manifestações das contradições das relações de produção e consumo, que, em decorrência da própria essência do capital, potencializa as forças produtivas, mas não rompe com as relações sociais de exclusão e impedem que os sujeitos tenham acesso aos bens produzidos, levando então aos fenômenos da superprodução e do desemprego em massa, articulada com a queda tendencial da taxa de lucro sobre as mercadorias (ARAÚJO, 1998).

Os processos de superprodução, desemprego em massa e queda tendencial da taxa de lucro podem ser melhor entendidos a partir do fenômeno da concorrência intercapitalista, engendrada pela crise.

O fenômeno da concorrência intercapitalista pode ser caracterizado quando um capitalista individual que detém maior capital objetiva ganhar mais espaço no mercado e suprimir os capitalistas menores, como em tempos de crise, ele diminui sua taxa de lucro para eliminar os menores do mercado (MARX, 1986). Com este fim, tal capitalista baixa os preços de seu produto para aumentar sua competitividade, acreditando que mesmo com essa diminuição do lucro por mercadoria, sua massa de lucro vai aumentar ao realizar mais mercadorias na esfera da circulação. Assim, Marx (1986) salienta que:

O capitalista que emprega modos de produção mais aperfeiçoados, mas ainda não generalizados, vende abaixo do preço de mercado, mas acima de seu preço de produção individual; assim, a taxa de lucro sobe para ele até que a concorrência tenha equalizado isso (p. 176).

Por outro lado, o lucro do capitalista advém exclusivamente da mais-valia extraída do trabalho do proletariado, ou seja, da parte variável do capital. Segundo Marx (1986), o lucro “é apenas outro nome para a própria mais-valia, representada

em relação ao capital global, em vez de sê-lo em relação ao capital variável, do qual se origina (p. 165)". No entanto, aos capitalistas interessam-lhe a taxa de lucro obtida nos processos de acumulação de capital, até mesmo nas crises, e não de onde surge seu lucro, mas a quantidade que ele pode ganhar (COGGIOLA, 1998a).

Neste sentido, buscamos entender tais fenômenos a partir da taxa de lucro, mais especificamente da queda tendencial da taxa de lucro, que repercutirá nos fenômenos da superprodução e do desemprego em massa engendrados pela crise. Segundo Coggiola (2009), "qualquer alteração nos lucros poderia exercer uma grande influência sobre os acontecimentos. Dentro dessa perspectiva, o problema da taxa de lucro surgiu como o primeiro elemento teoricamente causador das crises modernas" (p.107).

A taxa de lucro se expressa pela mais-valia ou mais-valor, dividida pelo capital global ou capital total adiantado. O capital global é composto do somatório do capital constante acrescido do capital variável. Já a taxa de mais-valia ou mais-valor é a proporção entre o mais-valor e a parte meramente variável desse capital (MARX, 2013).

O mais-valor ou mais-valia se caracteriza pela parte da jornada de trabalho empregada pelo trabalhador de maneira que excede a quantidade socialmente determinada para sua subsistência, gerando um valor excedente ao trabalho realizado, que não cria valor algum ao trabalhador, mas é apropriado pelos capitalistas. Neste sentido, a mais-valia é "a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista" (MARX, 2013 p.375). Para o capitalista, o valor excedente é criado a partir do nada (MARX, 2013).

Já por capital global entendemos como sendo a média da soma de todo capital individual empregado na produção, sendo composto por dois componentes, o capital constante e o capital variável, que vão ser empregados no processo de acumulação de capital e constituem a composição orgânica do capital, que é a relação de proporção entre esses dois componentes.⁵

O capital constante e variável podemos defini-los da seguinte maneira:

⁵ Entendemos que se faz necessário deixar claro a diferença entre capital global e composição orgânica do capital. Quando falamos em capital global nos remetemos à quantidade média de capital investido na produção de mercadoria pelo total de capitalistas individuais; já por composição orgânica nos referimos à razão de equilíbrio entre capital constante (meios de produção) e capital variável (quantidade de trabalho), eliminando a ideia de investimento individual e reforçando a proporcionalidade entre esses dois elementos dentro da composição técnica do capital.

[...] a parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera sua grandeza de valor no processo de produção. Por essa razão, denomino parte constante do capital, ou, mais sucintamente: capital constante.

Por outro lado, a parte do capital constituída de força de trabalho modifica seu valor no processo de produção. Ela não só reproduz o equivalente de seu próprio valor, como produz um excedente, um mais-valor, que pode variar, sendo maior ou menor de acordo com as circunstâncias. Essa parte do capital transforma-se continuamente de uma grandeza constante numa grandeza variável. Denomina-o, por isso, parte variável do capital ou, mais sucintamente: capital variável. Os mesmos componentes do capital, que, do ponto de vista do processo de trabalho, distinguem-se como fatores objetivos e subjetivos, como meios de produção e força de trabalho, distinguem-se, do ponto de vista do processo de valorização, como capital constante e capital variável (MARX, 2013, p. 364-365).

Neste sentido, “a crescente acumulação se faz às custas de alterações na composição orgânica do capital” (SANTIAGO, 1998, p.26). Essas alterações que vão refletir diretamente na taxa de lucro, são exacerbadas pela concorrência capitalista.

A concorrência intercapitalista leva à necessidade dos capitalistas em diminuir o preço das mercadorias, para que seu produto se torne mais atrativo aos consumidores e aumente sua participação no mercado. Para que isso ocorra, o capitalista deve aumentar de forma substancial seu potencial de produção de mercadorias, para baixar o seu custo e vencer a concorrência. Com este intuito, a concorrência leva a um contínuo investimento na incorporação de ciência e tecnologia, aumentando, assim, o capital constante (máquinas), produzindo mercadorias com menor custo e condensando o máximo de mais-valia (FRIGOTTO, 2000a). Entretanto, esse aumento em capital constante de maneira desproporcional ao capital variável, cria mudanças na composição orgânica do capital.

A mudança gradual na composição orgânica do capital em todas as esferas da produção implica num crescimento paulatino do capital constante investido pelos capitalistas individuais em relação ao capital variável, levando a uma alteração desproporcional entre estes dois componentes, sob o ponto de vista do capital orgânico. Aumenta-se, então, o capital global posto em movimento, que é realizado pelo mesmo número de trabalhadores, a mesma quantidade de força de trabalho, mas com um capital constante de volume de valor sempre crescente também. (MARX, 1986). Segundo Marx (1986):

Esse progressivo decréscimo relativo do capital variável em relação ao capital constante, portanto em relação ao capital global, é idêntico à composição do capital social, em sua média, progressivamente mais elevada. E, igualmente, apenas outra expressão para o progressivo desenvolvimento da força produtiva social de trabalho, que se mostra exatamente no fato de que, por meio do crescente emprego de maquinaria e de capital fixo, de modo geral mais matérias-primas e auxiliares são transformadas pelo mesmo número de trabalhadores no mesmo tempo, ou seja, com menos trabalho, em produtos (164).

Com isso, o capitalista espera elevar sua taxa de lucro, pois não aumenta o número de trabalhadores no processo produtivo. “Entretanto os efeitos mais notáveis das inovações técnicas foram o rebaixamento dos custos e o aumento do volume da produção, mas não necessariamente o aumento da taxa de lucros (COGGIOLA, 2009, p.107)”. O que ocorreu foi uma diluição da taxa de mais-valia no maior número de mercadorias agora produzidas por incremento em capital constante, levando a uma tendência de queda da taxa de lucro por mercadoria produzida (COGGIOLA 1998b). Marx (1986) nos explica que:

O progressivo decréscimo relativo do capital variável em relação ao capital constante gera uma composição orgânica crescentemente superior do capital global, cuja consequência imediata é que a taxa de mais-valia, com grau constante e até mesmo crescente de exploração do trabalho, se expressa numa taxa geral de lucro em queda contínua (p.164).

Neste sentido, assim como as crises são formas peculiares do modo produção capitalista, a queda tendencial da taxa de lucro também se configura na essência do modo de produção capitalista e é causadora das próprias crises estruturais do capitalismo.

Com o objetivo de aumentar sua taxa de lucro e vencer a concorrência intercapitalista, o capitalista emprega cada vez menos trabalho vivo por mercadoria, mas essa estratégia não se efetiva sempre na prática, pois:

Como a massa de trabalho vivo empregado diminui sempre em relação à massa de trabalho objetivado, posta por ele em movimento, isto é, o meio de produção consumido produtivamente, assim também a parte desse trabalho vivo que não é paga e que se objetiva em mais-valia tem de estar numa proporção sempre decrescente em relação ao volume de valor do capital global empregado. Essa relação da massa de mais-valia com o valor do capital global empregado constitui, porém, a taxa de lucro, que precisa, por isso, cair continuamente (MARX, 1986, p.164).

Marx (1986) ainda reforça que “a queda da taxa de lucro expressa, portanto, a proporção decrescente da própria mais-valia em face do capital global adiantado e, por isso, é independente de qualquer divisão que se faça dessa mais-valia em diferentes categorias (p.165)”⁶. Destarte, a queda tendencial da taxa de lucro é intensificada na concorrência intercapitalista, devido ao aumento da desproporção da composição orgânica do capital, podendo produzir uma superprodução de mercadorias, que se evidencia nas crises capitalistas.

Com a intensificação da produção de mercadorias, o capitalista aumenta a sua massa de lucro absoluto no momento da circulação, aumentando aparentemente seu lucro, mas ele não percebe que a taxa de lucro ainda continua a decrescer, levando a queda tendencial da taxa de lucro. Marx (1986) nos explica que essa aparência decorre, pois:

A diminuição da taxa de lucro aparece aqui como consequência do aumento do capital e do cálculo, a isso ligado, dos capitalistas, de que, com uma taxa menor de lucro, a massa de lucro por eles embolsada viria a ser maior. Tudo isso (exceto em Adam Smith, do qual trataremos mais tarde) repousa numa total falta de conceitos sobre aquilo que a taxa de lucro geral é ao todo e na idéia simplória de que os preços sejam de fato determinados por adição de uma cota de lucro mais ou menos arbitrária sobre o verdadeiro valor das mercadorias. Por simplórias que essas idéias sejam, elas mesmas assim se, originam necessariamente do modo invertido em que as leis imanentes da produção capitalista se apresentam dentro da concorrência (p. 172).

Neste sentido, os demais concorrentes também realizam o mesmo movimento, aumentando sua produção e o número de mercadorias em circulação e esse movimento para recuperar as taxas de lucro incorre em um processo de superprodução (FRIGOTTO, 2000a).

A superprodução é então uma das consequências da concorrência intercapitalista na qual os capitalistas “não admitem a queda da taxa de lucros, procurando ganhar nas unidades vendidas o que perdem por unidade (JESUS; ALMEIDA, 1998, p.38)”.

Coggiola (2009) explica ainda que, nessas situações de queda da taxa de lucro, na qual os capitalistas buscam aumentar a massa de lucro a partir do número

⁶ Marx (1986), no livro III de O Capital, dá alguns exemplos de diferentes categorias, como o lucro industrial, lucro comercial, juros, renda fundiária, entretanto, não é objetivo de nosso estudo aprofundar essas categorias.

de unidades vendidas, não são levadas em consideração a condição de consumo da população, que dependia da maneira como a renda é distribuída entre as classes sociais e que não crescia necessariamente com o aumento da produção. Sendo assim, em razão da anarquia da produção e a busca desenfreada de valores de troca, são produzidas as crises de superprodução.

Neste sentido, é o próprio sistema capitalista de produção, sistema esse marcado pela exploração do trabalhador, desigualdade de classes sociais e propriedade privada, se torna ele mesmo limite da sua expansão. “É a contradição entre a expansão da produção e a criação de valor, que se expressa na impossibilidade de o mercado assimilar a produção excedente (COGGIOLA, 2009, p. 123)”.

Todo esse processo de queda tendencial de lucro que leva as crises de superprodução afeta diretamente a classe trabalhadora, pois são necessárias intervenções no processo produtivo que reduzam a perda de lucro, e que dá à queda da taxa de lucros caráter de tendência. Neste sentido, para o capitalista não interessava as condições sociais dos trabalhadores, mas a mais-valia extraída do trabalhador da qual obtém o lucro.

Enquanto o negócio vai bem, a atenção do capitalista está absorvida demais na criação de lucro para que ele perceba essa dívida gratuita do trabalho. Apenas interrupções violentas do processo de trabalho, crises, tornam-no sensível a esse fato (MARX, 2013, p. 363).

Desta forma, o desenvolvimento constante das forças produtivas (investimento em capital tecnológico, infraestrutura), sem alteração nas relações sociais de produção (aumentos salariais, diminuição de jornada de trabalho, benefícios trabalhistas e etc.) incorrem em umas das principais contradições do sistema capitalista de acumulação, pois se busca individualmente acumulação de capital sem mudanças nas relações com a mão de obra, perpetuando o processo de exploração capitalista contra a classe operária e a concorrência intercapitalista exacerbada.

Neste sentido, os avanços técnicos que potencializam as forças produtivas são estruturados sobre relações de exclusão social, aumento da tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego, tornando o trabalho uma grande preocupação visceral. Além disso, com a incorporação de tecnologia para aumento da mais-valia, tende a excluir tanto a força de trabalho excedente

quanto capitalistas inconcorrentes. Neste contexto, o capitalismo busca a recomposição dos mecanismos de reprodução do capital pela exacerbação da exclusão social, o que demonstra que a relação entre capital e trabalho é sempre uma relação de desigualdade. (FRIGOTTO, 2000a).

Tendo explicitado a essência da crise do capital, passamos às suas causas contrariantes para compreensão dos mecanismos de recomposição do processo de acumulação do capital, que dão materialidade às condições concretas do desenvolvimento histórico do capitalismo até os dias atuais.

1.1.2 Mediações e causas contrariantes das crises.

Segundo Marx (1986), o declínio da taxa de lucro não surge de forma absoluta, mas como uma tendência de queda progressiva. Assim sendo, a queda tendencial da taxa de lucro, que engendra as crises, não opera de modo puro, ela se manifesta de forma tendencial, e isto ocorre devido a algumas mediações que o sistema capitalista realiza para impedir a queda acentuada da taxa de lucro e para recomposição do modo de produção durante as crises.

Tais mediações e causas contrariantes a essa queda não ocorrem de forma isolada dentro do modo de produção capitalista, mas de forma mediatizada entre os meios de produção e os trabalhadores.

A primeira dessas mediações ou causas contrariantes à queda da taxa de lucro está relacionada ao aumento do grau de exploração do trabalho, conseqüentemente da classe trabalhadora. Esse aumento da exploração se dá pelo prolongamento da jornada de trabalho e intensificação do trabalho.

Em certos momentos, a intensificação do trabalho resulta no crescimento do capital constante em relação ao variável, produzindo uma composição orgânica que leva à queda da taxa de lucro, como nas situações em que o trabalhador se torna responsável por supervisionar maior número de máquinas. Em contrapartida, há outras situações em que, a velocidade acelerada da maquinaria consome mais matéria-prima e ao mesmo tempo a desgasta de forma mais rápida, não alterando de forma alguma a relação de seu próprio valor com o valor do trabalho que ela coloca em movimento. (MARX, 1986).

Outra situação de aumento da exploração do trabalho está relacionada ao aumento da utilização de mulheres e crianças nos processos produtivos, aumentando a mais-valia, conseqüentemente a taxa de lucro.

Tendo em vista essas situações do processo de produção capitalista, que implicam na composição do capital orgânico, Marx (1986) explica que:

[...] o prolongamento da jornada de trabalho, essa invenção da indústria moderna, aumenta a massa de mais-trabalho apropriado, sem modificar essencialmente a relação entre a força de trabalho empregada e o capital constante que ela põe em movimento, e, de fato, antes diminui relativamente esta última (p.177).

Desta forma, as diversas composições orgânicas do capital, provocadas pelo aumento do grau de exploração do trabalho, resultam nessa tendência de queda da taxa de lucro e não de forma absoluta como já mencionado. Marx (1986) salienta que “essas são as tendências conflitantes, que, enquanto provocam uma elevação na taxa de mais-valia, ao mesmo tempo acarretam uma queda da massa de mais-valia gerada por dado capital, e portanto da taxa de lucro (p. 178)”.

Uma segunda causa contrariante remete à compressão dos salários dos trabalhadores abaixo de seu valor, no qual o capitalista reduz ao máximo os salários até o limite em que os trabalhadores tenham condições mínimas de sobrevivência. Coggiola (1998b) salienta que esse limite se encontra na condição em que “os operários não podem morrer de fome, e se organizam para que o capital não os condene a tal sorte (p.77)”. Marx (1986) enfatiza que essa causa contrariante é umas das mais significativas para a contenção da queda tendencial da taxa de lucro.

A terceira causa contrariante se relaciona ao barateamento dos componentes do capital constante. Marx (1986) nos explica que apesar do volume material do capital constante aumentar consideravelmente, seu valor não aumenta na mesma proporção. Deste modo, a quantidade de materiais postos em movimento por uma mesma força de trabalho aumenta, mas seu valor não cresce na mesma intensidade.

Assim sendo, ainda que se aumente o volume do capital constante, pode ser que esse aumento não altere sua proporção em relação ao capital variável, mantendo uma composição orgânica igual, que não implicaria num aumento da queda tendencial da taxa de lucro ou, ao menos, a amortizaria. No entanto, isso não se manifesta de forma constante e absoluta, pois “as mesmas causas que geram a

tendência à queda da taxa de lucro também moderam a realização dessa tendência (MARX, 1986, p.180)".

Outra causa contrariante, no caso a quarta enumerada até aqui, diz respeito à superpopulação relativa. Segundo Marx (1986), sua criação se manifesta de forma indissociável do desenvolvimento da força produtiva de trabalho e é por esta também acelerada. Sendo assim, a superpopulação relativa também ocorre de forma mais perceptível tanto mais desenvolvido é o modo de produção capitalista.

Com o aumento da proporção de capital constante em relação ao capital variável, aumenta-se o número de trabalhadores liberados no mercado de trabalho, reduz-se salários, o que implica na diminuição dos salários pagos aos trabalhadores, aumentando-se a mais-valia extraída.

Além disso, alguns ramos da produção oferecem maior resistência à incorporação de capital constante, extraíndo maior mais-valia nos processos produtivos, gerando taxas de lucros mais altas, beneficiadas por essa superpopulação relativa e suas consequências nos custos de produção. Assim como outros ramos da produção, principalmente relativos ao consumo de luxo, incorporam essa superpopulação relativa liberada no mercado. Nestes ramos o trabalho vivo se constitui como elemento principal, apesar de também passarem por um processo de incorporação de capital constante, mas em menor escala. (MARX, 1986).

Ambos os ramos, os relativos ao consumo de luxo e os que oferecem maior resistência à incorporação de capital, têm o capital variável em uma proporção significativa dentro do capital global, além de salários abaixo da média, de modo a propiciar uma massa e uma taxa de mais-valia mais altas. Na equalização da taxa geral de lucro, esses ramos tendem a contrabalancear a queda tendencial da taxa de lucro, diminuindo sua intensidade de queda. (MARX, 1986).

A quinta causa diz respeito ao comércio exterior. Devido à necessidade constante de expansão das forças produtivas, assim como a superprodução de mercadorias engendradas nas crises, o comércio exterior surge como resposta à necessidade de se ter sempre um mercado mais amplo para realizar as mercadorias produzidas (MARX, 1986).

Além disso, o comércio exterior diminui os custos dos componentes do capital constante, assim como alguns meios de subsistências necessários em que o capital variável se converte, levando a fazer crescer a taxa de lucro, aumentando a taxa de mais-valia e reduzindo o valor do capital constante. Tais medidas agem desta forma

diretamente na composição orgânica do capital, aumentando a acumulação e diminuindo a desproporção entre capital variável e constante o que repercute na taxa de lucro (MARX, 1986).

A partir do comércio exterior, também os capitalistas realizam suas mercadorias em países com menor estágio de desenvolvimento de produção, concorrendo com mercadorias que apresentam um maior valor, pois não detém a mesma capacidade de produção que a concorrência externa, obtendo uma maior massa de lucro e até mesmo uma maior taxa de lucro que em seu próprio país de origem (MARX, 1986). Outra possibilidade obtida pelo comércio exterior que favorece a taxa de lucro se apresenta nos capitais investidos nas colônias, países menos desenvolvidos e etc. Nestes países, por causa desse menor desenvolvimento, as taxas de lucros são mais altas, devido a uma maior exploração do trabalho, tendo-se menores custos agregados ao capital variável.

Por último, temos como causa contrariante, o aumento do capital por ações, que, segundo Marx (1986) “embora investidos em grandes empresas produtivas, só proporcionam, depois da dedução de todos os custos, juros grandes ou pequenos, ou os chamados dividendos (p.182)”, que não entram na taxa geral de lucro, mas que geram lucros aos capitalistas. Segundo Marx (1986), se estas entrassem a taxa de lucro cairia ainda mais, pois o capital constante é máximo em relação ao variável, assumindo uma composição orgânica no qual há uma desproporção gigantesca entre seus dois componentes (capital constante e capital variável).

Todas essas causas contrariantes se condensam no âmbito da estrutura produtiva do capitalismo, tendo por base a atuação dos capitalistas na busca do aumento da taxa de lucro e superação dos processos de crises. Somando-se a elas, o Estado capitalista também atua em prol da manutenção das taxas de lucro capitalista e na superação das crises.

Desta forma, segundo Gramsci (2014), as crises econômicas imediatas produzem eventos fundamentais e podem criar um contexto mais favorável à difusão de determinados modos de pensar, de agir e resolver as questões que envolvem toda a atuação do Estado.

Sendo assim, Poulantzas (2015) ressalta que “o conjunto das intervenções econômicas do Estado se articula, finalmente, em torno desse papel fundamental (p.176)” de atuar contra a queda tendencial da taxa de lucro. Neste sentido o Estado

atua principalmente em duas frentes, na desvalorização dos elementos do capital constante e no aumento da exploração do trabalho e da mais-valia.

As intervenções do Estado, como subvenções, investimentos estatais, capital público e nacionalizado, dentre outros, levaria à desvalorização de parte do capital constante, o que eleva a taxa de lucro média. Além disso, as empresas públicas também exploram seus trabalhadores produzindo assim mais-valia, o que permite por sua desvalorização, a transferência dessa mais-valia a outros ramos do capital (POULANTZAS, 2015).

Apresentadas as causas contrariantes da crise do capital, passamos agora aos aspectos específicos, a conjuntura das crises capitalista do século XX, na qual iremos nos debruçar para entender como se deu, na base estrutural⁷, as mudanças no padrão de acumulação de capital, que condicionam os mecanismos político-ideológicos implementados pelo Estado para superação das recentes crises, e que ditam os rumos da sociedade e da formação dos trabalhadores através de suas instituições, que estão na supraestrutura do sistema capitalista. Pois, segundo Marx (1986), “as crises são sempre apenas soluções momentâneas violentas das contradições existentes, irrupções violentas que restabelecem momentaneamente o equilíbrio perturbado (p. 188)”, perpassando então pela especificidade e conjuntura histórico-social.

Sendo assim, essas causas contrariantes se evidenciaram no desenvolvimento dos padrões de acumulação de capital taylorista/fordista, assim como no toyotista/acumulação flexível, protagonistas da reestruturação produtiva nas crises capitalistas do século XX e que se mantém até os dias atuais.

No próximo tópico, nos ateremos às especificidades das crises capitalistas e aos modelos de intervenção do Estado (Estado de Bem-Estar Social e Estado Neoliberal) e aos padrões de acumulação de capital (taylorista/fordista e toyotista/acumulação flexível) adotados para recomposição do processo de acumulação capitalista e formação sócio educacional.

⁷ Para entender o que se trata de base estrutural no campo marxista nos atemos a Marx (1972) no Prefácio de “Para a crítica da economia política”: “Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma supraestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual.” (MARX, 1972, p.25).

1.2 Especificidades das crises capitalistas

As crises do capitalismo derivam da estrutura interna da dominação do capital e exploração do trabalho, levando sempre à acumulação, concentração e centralização de capital. As crises têm a mesma característica estrutural, porém, uma especificidade histórico social em cada manifestação. Possuem, portanto, um conteúdo histórico, sujeitos sociais e mediações específicas decorrentes da natureza do capitalismo. Sendo assim, as crises “têm suas feições próprias, organicamente ligadas à estrutura social e econômica na qual são engendradas” (ARAÚJO, 1998, p.60).

Segundo Coggiola (1998a), “a estruturalidade da crise diz respeito a que esta afeta, com as relações de produção capitalista, o conjunto do sistema edificado em cima delas” (p.318). Frigotto (2000a) ressalta ainda que, as crises do sistema capitalista “têm uma mesma gênese estrutural, mas que cada vez traz uma materialidade específica” (p.66).

Neste sentido, de tempos em tempos o capitalismo cria processos de crises, que é “um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 2000a, p.62). As crises se manifestam de maneira cíclica e estas são reflexos das contradições inerentes à estrutura econômica e ao modo de produção, sendo a reprodução econômica indissociável das relações sociais. “A periodicidade das crises seria determinada pelo próprio movimento de rotação do capital, cada vez mais intenso conforme as necessidades do ritmo da acumulação” (COGGIOLA, 2009, p.123).

Sendo assim, apresentaremos as mediações dos binômios Taylorista/fordista e o Estado de Bem-Estar Social, elementos fundamentais da crise dos anos 1970, e o Toyotismo/acumulação flexível e o Estado Neoliberal, elementos essenciais para sua superação.

1.2.1 Taylorismo/fordismo e o Estado de Bem-Estar Social.

Entre as Guerras Mundiais, o sistema capitalista enfrentou uma grave crise, que teve como principais causas o aumento do desemprego em massa e a queda brutal das taxas de acumulação (FRIGOTTO, 2000a). Em resposta à crise, o padrão

de acumulação taylorista/fordista se tornou predominante na estrutura do sistema capitalista para acumulação e reprodução do capital. Associado a esse padrão de acumulação, instaurou-se no plano político o modelo keynesiano de Estado, denominado Estado de Bem-Estar Social. Ambos atuaram juntos para superação da crise estrutural e modificaram as relações sócio-político-econômicas dessa conjuntura.

Neste sentido, explicitaremos a características do padrão de acumulação taylorista/fordista e do Estado de Bem-Estar Social para a compreensão dessas mudanças ocorridas nessa conjuntura específica. Iniciaremos pela base estrutural (padrão de acumulação) que determina, a partir de uma relação dialética, os mecanismos políticos-ideológicos implementados pelo Estado (supraestrutura) para a superação da crise. Segundo Frigotto (1989), a compreensão dessa relação dialética é:

A apreensão da unidade dialética entre o econômico e o político, infra-estrutura e superestrutura é fundamental para apreender as novas determinações que o Estado assume na fase imperialista, na sua tarefa de unificador dos interesses intercapitalistas e da classe capitalista como tal, e que tipo de mediação a educação passa a exercer (p. 102).

O padrão de acumulação taylorista/fordista tem sua origem no setor automotivo, no qual Herry Ford implementou uma nova organização da produção para fabricar seu automóvel, a um preço relativamente baixo e que pudesse ser comprado pela massa da população (GOUNET, 1999).

Ford racionalizou as tecnologias existentes e uma detalhada divisão do trabalho, fazendo que houvesse grandes aumentos de produtividade, associados aos princípios de gerência científica desenvolvidos por Taylor, o qual descrevia como a decomposição das tarefas e sua fragmentação, dentro do tempo rigorosamente controlado, aumentava a produtividade dos trabalhadores (HARVEY, 1989). Neste sentido, esse padrão produtivo se caracterizou como uma “*mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista*” (ANTUNES, 1999, p.37, *grifos do autor*).

Com a produção em massa, o taylorismo/fordismo instaurou uma nova concepção de produção voltada para o consumo em massa, que criou “um novo sistema de reprodução de força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo

tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (HARVEY, 1989, p.121).

Para se alcançar tais transformações, apoiados na produção em massa para o consumo em massa, o taylorismo/fordismo racionalizou as tarefas dos trabalhadores, fragmentando-as em gestos repetitivos e limitados, evitando o desperdício de tempo. Essas tarefas individuais e fragmentadas eram ligadas pelas linhas de montagem, regulando a cadência do trabalho. Segundo Antunes (1999) “uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a *esteira* fazia as interligações, dando ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas” (p. 37, *grifos do autor*).

Para otimizar ainda mais as ações, houve uma homogeneização dos gestos ligados a uma padronização das peças, o que também reduziu o tempo desperdiçado na montagem dos produtos, além de permitir uma maior automatização das fábricas (GOUNET, 1999). Com essa maior automatização, garantiu-se a unidade e a reestruturação do processo de trabalho, levando a uma mecanização dos gestos e a uma cadência dos trabalhadores (BIHR, 1998).

Todas essas transformações no processo de produção possibilitaram ao fordismo a produção em massa, reduzindo os custos de produção e a diminuição do preço de venda, assim como redução de estoques e de custos de transportes. Além disso, os trabalhadores não precisavam mais dominar todo o processo de produção, o que levou a uma produção mais fluida e homogênea. Tais mudanças também verticalizaram as fábricas, levando os capitalistas do ramo a ter todo o controle da cadeia produtiva (GOUNET, 1999). Eram então grandes fábricas com um amplo sistema de máquinas acopladas, aumentando o capital constante e a produtividade para a produção em grande escala (FRIGOTTO, 2000a).

Neste sentido, o modelo taylorista/fordista implementado se caracterizava por ser de produção em massa de mercadorias, numa estrutura homogênea e verticalizada, na qual o trabalho era parcelado e fragmentado, decomposto em tarefas repetitivas, que no somatório resultava no produto final (ANTUNES, 1999).

Para os trabalhadores, esse padrão resultou em um aumento da intensificação das formas de exploração, ao “racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o *tempo* e aumentando o *ritmo* de trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 37, *grifos do autor*). Além disso, operou-se uma desqualificação do trabalhador, pois, como mencionado

anteriormente, o trabalhador não precisava mais dominar todo o processo de produção, mas somente tarefas repetitivas e elementares, reduzindo a atividade de trabalho a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 1999; GOUNET, 1999).

Com a mudança no padrão de acumulação, mudou-se a divisão técnica do trabalho, criando novos tipos de trabalhador. A planta taylorista/fordista de produção é marcada pela divisão técnica entre o operário-massa e o staff administrativo, o que transformou o processo de gerência, concepção, controle e execução (HARVEY, 1989).

O operário-massa se caracterizava por ser o trabalhador que desempenhava as tarefas parciais, fragmentadas e repetitivas necessárias à produção em massa, sendo uma força de trabalho simples, homogênea e de fácil movimentação nas fábricas. Esses se tornaram trabalhadores semiqualeificados ou desqualificados pela função técnica que lhes foram atribuídas, sendo muitas vezes considerados apêndices das máquinas responsáveis pela execução na produção (BIHR, 1998).

Já o staff-administrativo era caracterizado como os gerentes de produção, sendo esses responsáveis por fiscalizar os processos produtivos e controlar os operários-massa para uma produção mais eficiente. Esses dominavam os saberes necessários a toda cadeia produtiva, sendo geralmente formados por engenheiros que possuíam melhores condições de trabalho e qualificação (BIHR, 1998).

A nova divisão técnica do trabalho causou uma maior fragmentação da classe trabalhadora, que dentro do taylorismo/fordismo implicava em uma nova divisão social do trabalho, marcando ainda mais as desigualdades sociais e a exploração do trabalho pela classe burguesa.

Tal processo de implementação não ocorreu de maneira tranquila, houve tensões entre a classe burguesa e operária, sendo necessárias mediações para que as condições de implementação desse novo padrão de acumulação se tornasse possível. Assim, surgiu a importante participação do Estado na consolidação da nova estrutura sócio-política-econômica, no qual o Estado de Bem-Estar Social se tornou o modelo predominante.

Neste contexto de mudanças nas relações de trabalho e produção, que necessitava da aceitação dos trabalhadores as longas horas de trabalho rotinizado e a uma nova divisão técnica do trabalho, aumentando assim a sua exploração, além das mudanças no padrão de consumo, é que o Estado capitalista assumiu novos papéis e construir novos poderes institucionais (HARVEY, 1989). Segundo Jesus e

Almeida (1998) “o Estado, dotado de uma apropriada política de investimentos e incentivos, seria o instrumento regulador, pois interviria e manteria a demanda necessária, os elevados índices de renda e emprego (p. 47)”, sendo que tais medidas possibilitariam o aumento do consumo e dos investimentos.

O Estado de Bem-Estar Social assumiu uma variedade de obrigações para o controle de ciclos econômicos que fossem estáveis, o que permitiria o desenvolvimento do capital. Neste sentido o Estado operou inúmeras políticas públicas, com investimentos públicos em infraestrutura (transporte, energia, financiamento, isenções e etc.) e seguridade social, garantindo um desenvolvimento da produção e do consumo em massa, além de certa estabilidade nos empregos (HARVEY, 1989).

Sendo assim, o Estado fornecia “um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc.” (p. 129). Além disso, o poder estatal ainda era responsável pela mediação direta ou indireta dos acordos salariais e direitos dos trabalhadores na produção (HARVEY, 1989).

Segundo Frigotto (2000a), na área da seguridade social, o Estado de Bem-Estar Social desenvolveu “políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito a educação, subsídios no transporte etc.” (p.70-71). Esses direitos advindos da seguridade social respondiam neste sentido aos interesses mais imediatos da classe trabalhadora, como salienta Alain Bihr (1998), que garantiriam:

[...] uma relativa estabilidade de emprego; um crescimento de seu “nível de vida”; uma redução de seu tempo de trabalho; a satisfação de um certo número de suas necessidades fundamentais (habitação, saúde, educação, formação profissional, cultura, lazer, etc.) (p. 37-38).

Segundo Frigotto (2000a) “as despesas sociais se constituem num salário indireto e permitem, portanto, a liberação do salário direto para consumo de massa (p. 72)”. Tais ganhos sociais permitiam, pelo ponto de vista da circulação de mercadorias, esse acesso ao consumo de massa, advindo da produção em larga escala.

O engajamento do Estado de Bem-Estar Social no campo social tornou-se decisivo, pois por meio do financiamento público no consumo coletivo possibilitou o

aumento da extração de mais-valia advinda do aumento da produtividade do trabalho (POULANTZAS, 2015). Desta forma, o Estado favorece os ganhos trabalhistas e o aumento do consumo que são favoráveis ao padrão de acumulação taylorista/fordista, aumentando sua lucratividade.

A relação do Estado de Bem-Estar Social e do padrão de acumulação taylorista/fordista ocorreu de maneira na qual o fundo público financiava o capital privado, juntamente com o aumento crescente da reprodução da força de trabalho, via assistência social que garantiam direitos aos trabalhadores e o desenvolvimento do capital e seu mercado de consumo. O Estado tornou-se articulador dos interesses capitalista e, como tal, um capitalista particular na manutenção e reprodução da acumulação de capital (FRIGOTTO, 1989).

Segundo Bihl (1998), o Estado se tornou o verdadeiro mestre-de-obras do padrão de acumulação taylorista/fordista, sendo responsável então pela:

[...] produção de determinados meios de produção (por exemplo, as infra-estruturas industriais ou a produção de energia) ou de consumo (os equipamentos e serviços coletivos); a reprodução da força social de trabalho, ao gerir o conjunto da relação salarial; a regulação da acumulação (por políticas monetária e orçamentaria); enfim, a animação e o enquadramento permanentes do “diálogo social”, esforçando-se para manter um “equilíbrio de compromisso” entre “parceiros sociais” (p. 47).

O Estado intervencionista se tornou assim a expressão histórica e específica do Estado ao exercer sua função de construtor e unificador da classe capitalista (FRIGOTTO, 1989). Pois, o Estado muda seu conteúdo político e econômico de acordo com o padrão de acumulação de capital vigente (POULANTZAS, 2015). Sendo assim:

É na exata medida em que (em razão de modificações nas relações de produção, na divisão do trabalho, na reprodução da força de trabalho, na extração da mais-valia e na exploração) uma série de domínios, por “marginais” que fossem anteriormente (qualificação da força de trabalho, urbanismo, transporte, saúde, meio-ambiente etc.), se integram diretamente, ao expandir e modifica-lo, no espaço-processo de reprodução e valorização do capital, que o papel do Estado nesses domínios ganha um novo sentido (POULANTZAS, 2015, p. 169).

Neste sentido, o Estado assumiu também a responsabilidade de modificar o processo de formação educacional dos indivíduos, um dos domínios necessários à nova configuração sócio-político-econômica, na qual se objetivava formar um novo

tipo de sociedade e de indivíduo para se garantir a acumulação capitalista, pautada no padrão de acumulação taylorista/fordista.

A partir da demanda criada por tal modelo de acumulação, a burguesia necessitava de uma educação voltada para novos hábitos de disciplina do tempo, do trabalho, da economia e do esforço (ARROYO, 1989) e a escola seria a responsável para a consolidação do novo trabalhador, necessário à classe dominante.

A educação seria voltada ao interesse da classe dominante, dispondo só do conhecimento determinado por essa classe, ampliada à população devido à política do Estado de Bem-Estar Social, por meio da concepção que a educação potencializa o trabalho (ARROYO, 1989). Nesta concepção, a escola tem como especificidade, como nos explica Frigotto (1989), estar ligada “ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo” (p.146), assim como inculcar normas e atitudes comportamentais necessários à nova organização social-político-econômica.

Sendo assim a educação estaria preocupada com:

[...] a formação de mão-de-obra no sentido de torna-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos. Ao invés de cultuar as habilidades manuais, reforça o nivelamento cultural, o amor ao trabalho que liberta, amor à disciplina, transmite informações básicas de ciências naturais e mecânicas [...] (NOSELLA, 1989, p.33).

Neste sentido, a educação se torna tanto mais eficaz quanto mais corresponde à lógica capitalista, ao criar hábitos de comportamento, de ação, de pensamento, adequados ao padrão de acumulação dentro das instituições educacionais (GOMEZ, 1989). Arroyo (1989) nos explica que os processos educativos:

[...] têm de estar vinculados ao mundo do trabalho e da produção, se neles deve ter espaço o trabalho e o trabalhador, o central não será tornar o povo letrado nem instruído no domínio de conteúdos – ensino inculcação –, mas o central será experimentar, até na escola, o trabalho, a organização do trabalho, as relações sociais novas necessárias à nova ordem (p. 88).

Sendo assim, os processos educativos permitiriam uma escolarização elementar, com um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, juntamente com o desenvolvimento de determinados aspectos sócio-culturais, políticos e ideológicos necessários à funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral da

sociedade, além da instauração de uma mentalidade consumista (FRIGOTTO, 1989). Com isso, a escola atua com mediadora dentro do processo produtivo capitalista, de forma que:

[...] a mediação da escola com o processo produtivo capitalista dá-se mediante o fornecimento de um saber geral que se articula ao saber específico e prático que se desenvolve no interior do processo produtivo, e mediante a dotação de traços ideológicos, necessários ao capital, para a grande massa de trabalhadores que constituem o corpo coletivo de trabalho (FRIGOTTO, 1989, p. 223).

No contexto taylorista/fordista, no qual havia uma nova organização de produção, consumo e de educação, é que o Estado de Bem-Estar Social se tornou o principal regulador político-ideológico, responsável por garantir a reprodução do padrão de acumulação, massificação da cultura de consumo e vida social necessária ao desenvolvimento do capitalismo.

Há, portanto, uma base estrutural capitalista pautada no padrão de acumulação taylorista/fordista e que se utiliza do aparato estatal como mecanismo supraestrutural reprodutor dos seus pressupostos para manutenção da ordem sócio-política-econômica vigente.

A relação entre infraestrutura e supraestrutura ocorre sempre de forma dialética, na qual as múltiplas mediações do processo educativo se efetiva no seio do modo de produção capitalista, não havendo uma separação estática entre infraestrutura e supraestrutura.

A relação entre o modelo taylorista/fordista e de Estado de Bem-Estar Social, como o modelo político ideológico dominante, perdurou por algumas décadas, até a crise do capitalismo da década de 1970. Esta crise alteraria o padrão de acumulação de capital e o modelo de Estado necessário para sua reprodução.

Após o grande período de acumulação, iniciado nos anos de 1930 após a crise de 1929, e acentuado principalmente após a Segunda Guerra Mundial, sob o regime taylorista/fordista e o Estado de Bem-Estar Social, o capitalismo começou a demonstrar um processo de esgotamento no início dos anos 1970. A manifestação desse esgotamento foi percebida na queda das taxas de lucro, principalmente advindos dos ganhos salariais dos trabalhadores decorrentes das lutas de classes, frente ao aumento da exploração do padrão taylorista/fordista, aumentando assim o custo da força de trabalho e reduzindo a mais-valia, bem como do capital constante, decorrente dos avanços tecnológicos, elevando a composição orgânica do capital, o

que provocou uma queda tendencial da taxa de lucro (BIHR, 1998; ANTUNES, 1999).

O padrão de acumulação taylorista/fordista não conseguia mais manter o consumo de massa, necessário às grandes indústrias de bens duráveis, muito devido à retração do consumo desses bens e o aumento do desemprego estrutural, intensificados pelo aumento acentuado das privatizações, aumento da desregulamentação e flexibilização dos processos produtivos e da força de trabalho (ANTUNES, 1999), o que levou a uma maior instabilidade nas relações trabalhistas e flexibilidade na produção de produtos.

Outra expressão da crise se manifestou no aumento da concentração de capitais devido a inúmeras fusões, gerando grandes monopólios e oligopólios decorrentes da intensificação concorrência intercapitalista, assim como uma hipertrofia do capital financeiro, aumentando a especulação financeira dentro de um processo de internacionalização do capital frente aos capitais produtivos do qual se extrai a mais-valia (ANTUNES, 1999).

No plano supraestrutural, ocorreu uma crise fiscal no Estado de Bem-Estar Social e de seus mecanismos de controle e funcionamento, como o fundo público mantenedor da acumulação capitalista e da ordem social, levando a uma forte retração dos gastos em seguridade social e de transferências para o capital privado. (ANTUNES, 1999).

A necessidade da expansão imperialista do capital para outros mercados, assim como as mudanças na base técnica dos processos produtivos, expunha os limites de financiamento do fundo público para sustentar a reprodução ampliada do capital e da força de trabalho. O Estado já não era mais capaz de atender as múltiplas funções que ele assumira durante décadas, perante as novas necessidades privadas do capital e as demandas sociais e públicas crescentes (FRIGOTTO, 2000a).

Segundo Harvey (1989), neste contexto de crise podia-se constatar uma situação em que:

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”) (p. 135).

Com crise do padrão de acumulação taylorista/fordista e do Estado de Bem Estar Social, “agudiza-se a desorganização do mercado mundial e aguça-se a luta intercapitalista, ao mesmo tempo que se busca um novo reordenamento e regionalização do capitalismo para a partilha do mundo (FRIGOTTO, 2000a, p. 84)”.

Todos esses aspectos engendrados pela crise, superprodução de mercadoria, atrelados à progressiva saturação dos mercados de consumo, desemprego estrutural, aumento da concorrência capitalista e crise fiscal e inflacionária (FRIGOTTO, 2000a), provocou inúmeras oscilações e incertezas na acumulação capitalista, o que levou o capitalismo a reestruturar o padrão de acumulação capitalista para poder recuperar as taxas de lucro, resultando no desenvolvimento do toyotismo/acumulação flexível, juntamente com a implementação das teses neoliberais pelo Estado, que viria a exacerbar a exclusão social em benefício da acumulação capitalista. Trataremos desta conjuntura específica no próximo tópico, assim como as características desse padrão de acumulação de capital e do Estado neoliberal.

1.2.2 Toyotismo/acumulação flexível e o Neoliberalismo.

Com a crise do capitalismo da década de 1970, ocorreu uma reestruturação do modelo de acumulação do capital e político, avançando para o padrão de acumulação toyotista ou da acumulação flexível e o surgimento das políticas neoliberais e de Estado Mínimo, no intuito de superar essa nova crise estrutural do capital.

Foram realizadas mudanças, que se manifestaram nos processos produtivos, com alterações significativas na composição orgânica do capital e nas relações trabalhistas. No plano político e ideológico, o Estado, sob a ótica neoliberal, retira-se da função de principal mediador das relações entre as classes sociais, deixando sua regulação ao livre mercado, e diminuindo sua participação nas políticas sociais. A partir dessa breve introdução, nos ateremos às estratégias adotadas pelo padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível e as políticas neoliberais para superação da crise de 1970 e recomposição do capital.

As primeiras estratégias de reestruturação culminaram em uma mudança tecnológica e automação das linhas de produção, assim como o desenvolvimento de novos produtos e nichos de mercado, além da dispersão geográfica das indústrias

para áreas de controle mais fácil da força de trabalho e o aumento das fusões, resultando em monopólios e oligopólios. Tais estratégias objetivavam aumentar o ritmo de giro do capital às condições impostas pela crise (HARVEY, 1989).

Com o avanço tecnológico tomando conta dos processos de produção, esse novo padrão se caracterizou por uma fábrica horizontal, como uma fábrica matriz principal e outras satélites, com aumento da terceirização e flexibilização do trabalho, adequando a produção à demanda, de forma bem heterogênea e controlada pelo fluxo, com um melhor aproveitamento do tempo de produção, além de um trabalhador mais participativo (ANTUNES, 1999).

Neste sentido o padrão toyotista/acumulação flexível apoiou-se:

[...] na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracterizava-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1989, p.140).

As linhas de produção foram organizadas segundo um sistema de controle das peças, conhecido por kanban, que condicionava a produção das peças necessárias à demanda própria da produção, diminuindo os estoques, se tornando um método rápido, fácil e essencial à diminuição dos gastos com a produção. Além disso, as máquinas se tornaram mais flexíveis, podendo produzir diferentes produtos, só com a alteração rápida e organizada das operações necessárias a esse novo produto, diminuindo o tempo de ociosidade das máquinas (GOUNET, 1999).

O objetivo final dessa organização era:

[...] otimizar a combinação, no espaço e no tempo, das matérias-primas, das energias, dos equipamentos, dos homens, da informação, etc., reduzindo ao mínimo os tempos mortos no encadeamento das operações produtivas. O que assegura ao capital, além de novos ganhos de intensidade e produtividade, economia de capital constante (tanto fixo quanto circulante) por unidade produzida (BIHR, 1998, p. 89).

Neste sentido, o toyotismo “é um sistema de organização de produção baseado em uma resposta imediata às variações de demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada” (p. 29), que responde melhor às transformações do mercado e às mudanças tecnológicas, possibilitando uma maior flexibilidade e integração dos sistemas de produção e consumo (GOUNET, 1999).

Esse novo padrão de produção mais flexível supõe, desta forma, a introdução de meios de trabalho adequados a uma nova capacidade produtiva que deve se ajustar à demanda variável, tanto em volume como em composição, sendo de extrema importância à utilização de equipamentos eletrônicos capazes de memorizar e executar um conjunto de operações adaptáveis a diferentes situações de produção, decorrentes das necessidades do mercado consumidor (BIHR, 1998), o que alterou as relações no mundo do trabalho.

Neste sentido, para os trabalhadores, o padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível teve impacto crucial sobre o conteúdo do trabalho, divisão, qualidade e qualificação do trabalho. (FRIGOTTO, 2000a). Com isso o trabalho deixa de ser uma tarefa individualizada e racionalizada típica do padrão anterior e se torna um trabalho de equipe frente aos sistemas automatizados, em que o trabalhador deve se tornar polivalente para operar várias máquinas diferentes (GOUNET, 1999).

Segundo Bihl (1998), essa nova organização do trabalho articulada com os sistemas automatizados requer:

[...] a constituição de equipes de trabalho reunindo todas as qualidades necessárias à pilotagem, à supervisão, mas também à manutenção dos sistemas automatizados, e nas quais cada trabalhador deverá ser capaz de intervir em várias máquinas diferentes ao mesmo tempo. A fluidez do processo de trabalho requer, assim, a da própria organização do trabalho, e conseqüentemente o abandono da organização do trabalho em postos fixos e especializados (p. 89).

Neste sentido, a exploração do trabalho alcançou seu auge, pelo aumento da intensificação do trabalho, por meio de sistemas de controle por luzes (gerenciamento by stress) que garante um ritmo elevado de produção. Além disso, os trabalhadores deveriam ajudar os outros colegas na resolução de problemas, assumindo assim mais funções e o controle da qualidade da produção (GOUNET, 1999). Segundo Antunes (1999), a finalidade essencial dessa organização do trabalho “é a *intensificação das condições de exploração da força de trabalho*, reduzindo muito ou eliminando tanto o *trabalho improdutivo*, que não cria valor [...] (p.53, grifos do autor)”.

E essa intensificação da exploração da força de trabalho é incrementada por outras condições impostas aos trabalhadores para o aumento da produtividade, que leva “advento de um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional,

polivalente, dotado de maior realização no espaço do trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 48).

A polivalência necessária ao novo trabalhador lhe impõe a necessidade de maiores aptidões e competências, assim como responsabilidades, mas não garante uma melhora salarial proporcional às suas novas funções (GOUNET, 1999). Busca-se extrair do trabalhador toda a sua intelectualidade e a subjetividade, pois essas características tornavam peça fundamental ao aumento da capacidade de produção e lucro para as empresas e não mais aquele trabalhador meramente manual do modelo anterior. Segundo Antunes e Alves (2004), o capital buscava então capturar a subjetividade do trabalhador de modo integral para o desenvolvimento de sua nova materialidade.

A partir disso, Antunes e Alves (2004) ressaltam que:

Os trabalhos em equipes, os círculos de controle, as sugestões oriundas do chão da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Suas idéias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exeqüibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital. (p. 347).

É no toyotismo que a “captura da subjetividade operária adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento real e não apenas formal (p.346)”, com o objetivo de “apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 347)”. Neste sentido, para o desenvolvimento do toyotismo, exige-se do trabalhador novas qualificações de trabalho articuladas às habilidades cognitivas e comportamentais (ALVES, 2008).

A nova configuração do mundo do trabalho dentro do padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível se consolidou com a forte atuação do Estado que assumiu uma nova configuração sócio-política-econômica, sob a ótica do Estado neoliberal. Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar, o qual postulava que o Estado deveria se manter forte em sua capacidade de romper com os poderes sindicais e no controle do dinheiro, entretanto deveria ser comedido nos gastos sociais e nas intervenções econômicas, reforçando novamente a política do livre mercado.

Desta forma, no plano supraestrutural, as políticas neoliberais seriam a resposta para solucionar os problemas criados pela crise da década de 1970, na

qual haviam baixas taxas de crescimento, altas taxas de inflação, um forte poder nas mãos dos sindicatos e altos gastos sociais, fatores esses que não interessavam ao capitalismo, tornando-se um custo insuportável e inadmissível.

O Estado neoliberal seria responsável por instaurar uma nova norma social de consumo, um novo tipo de trabalhador e novos modos de vida para a superação da crise e desenvolvimento do capitalismo, causadas pela rigidez dos investimentos de capital, nos mercados de consumo, na alocação e nos contratos de trabalho, que não possibilitava muita flexibilidade ao capital. Desta forma, os Estados neoliberais, não só transformaram a relações sócio-política-econômica, mas também conseguiram que estas transformações fossem aceitas como a única saída para a crise (GENTILI, 1996).

Os Estados deveriam continuar como reprodutores do capital nos níveis social e político, de forma a garantir as condições de dominação de classe dentro das nações (BIHR, 1998), objetivando também impedir e eliminar o desenvolvimento da consciência de classe e da luta de classes dentro da sociedade (ALVES, 2010) e deixando o mercado sobre o controle da livre concorrência.

Essas ações tiveram “o papel de garantir as condições de lucratividade interna (desregulamentação e flexibilização dos mercados — principalmente o de trabalho) e externa (pressão por desregulamentação e abertura dos mercados comerciais e financeiros) (CARCANHOLO, 2008, p.252). Segundo Harvey (1989), as ações neoliberais garantiam ao capitalismo novas formas de expansão imperialistas, dotando-o de uma nova configuração.

Chesnais (1996) conceitua essa nova configuração do capital como “mundialização do capital”, salientando que esta “ [...] deve ser pensada como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo aonde há recursos ou mercados, e só a elas (p.32)”. O autor ressalta ainda que, esse processo tem como sua maior expressão a liberação das “forças de mercado” de entraves nefastos erguidos durante meio século, pressupondo assim que tal liberalização e a desregulamentação sejam levadas a cabo, para que os capitalistas tenham total liberdade de movimentos dentro do mercado mundial e que todos os campos da vida social se voltem à valorização do capital privado (CHESNAIS, 1996).

Tais ações reforçaram e intensificaram mais ainda as características do imperialismo (LÊNIN, 2011). E foram essas condições imperialistas que levaram o

capital financeiro a principal ator de regulação social e as políticas de Estado para uma relação de austeridade, reduções fiscais, a erosão do compromisso social entre capital, trabalhadores e governos (HARVEY, 1989).

Segundo Chesnais (1996) o capital agora:

[...] está à vontade para pôr em concorrência as diferenças no preço da força de trabalho entre um país – e, se for o caso, uma parte do mundo – e outro. Para isso, o capital concentrado pode atuar, seja pela via do investimento, seja pela da terceirização (p.28).

O autor ainda complementa que, “a liberalização do comércio exterior e dos movimentos de capitais permitiram impor, às classes operárias dos países capitalistas avançados, a flexibilização do trabalho e o rebaixamento dos salários (CHESNAIS, 1996, p. 40)”.

Desta forma, no cenário político e social, o aspecto econômico se torna prioritário. Como explica Almendra (1998), “toda tentativa de controle social, seja através do estado, seja através da sociedade civil, é circunstancial e parcial, pois os interesses privados do capital não coincidem com os interesses públicos da comunidade” (p.142).

Sendo assim, o Estado se torna máximo em favor do mercado, com imposição ao aumento das taxas de juros, diminuição de impostos aos capitais e fim do controle de fluxos financeiros. Em contrapartida, se torna mínimo aos interesses públicos, havendo restrição dos ganhos de produtividade e da estabilidade no emprego, desemprego massivos, combate a greves e diminuição com gastos em políticas públicas sociais (ANDERSON, 1995; FRIGOTTO, 2000a).

Neste sentido, Paulani (2006) nos explica que:

As regras, normas e regulamentações de toda ordem que o Estado impunha ao funcionamento do mercado tinham de ser abolidas ou reduzidas ao máximo possível, para que a concorrência gerasse seus frutos em termos de maior eficiência e recuperação dos lucros. Era preciso restringir o Estado às suas funções mínimas (p.77).

A economia se torna o principal regulador da sociedade, como sempre foi, mas agora de forma mais explícita e exacerbada, no qual cada capitalista individual deve se lançar à concorrência do mercado. Com isso, por meio do Estado neoliberal, o capitalismo reestruturou a forma de dominação societal e produtiva, levando para o campo ideológico uma individualidade exacerbada (ANTUNES, 1999), que se propagou também no campo educacional e do trabalho, em que os trabalhadores

deveriam adquirir novas competências voltadas à empregabilidade e ao empreendedorismo (NOZAKI, 2015).

A noção de empregabilidade surge então em um cenário de desregulamentação e desformalização das relações de trabalho, como estratégia do capital para amenizar a crise dos empregos e aumentar os seus ganhos de produtividade nas empresas. (RAMOS, 2001b). Essa ideologia cria no imaginário dos trabalhadores uma ilusão aparente sobre a sua possibilidade concreta de integração ao sistema orgânico do capital, que na sua essência é um sistema destrutivo marcado pela exclusão social (ALVES 2008). Segundo Alves (2008):

É o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global: a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho (p.11).

Desta forma, Nozaki (2015) reforça que, segundo essa ideologia, “não se trata de falta de emprego, porém, de falta de atributos – competências – do trabalhador para ocupar lugar junto ao mercado de trabalho” (p. 65). Sendo assim, a empregabilidade é “a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho (GENTILI, 1996, p. 25-26)”. Isto obriga o próprio indivíduo a buscar alternativas à sua condição de vida.

Com esta responsabilidade para melhorar sua condição de vida, o neoliberalismo advoga em favor do empreendedorismo, levando o trabalhador a criar para si o seu próprio ofício, pois não há garantias de estar empregado (NOZAKI, 2015). Sendo assim, busca-se formar um novo trabalhador, que assuma o empreendedorismo como estratégia para combater o desemprego. O indivíduo deve desenvolver potencialidade empreendedoras para que obtenha sucesso profissional e pessoal, adequando-se às necessidades do padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível e das políticas neoliberalismo (COA, 2013). Sob estas condições, o auto emprego, a partir das suas próprias competências individuais, se torna a alternativa para superar o desemprego estrutural e se garantir a empregabilidade.

Ambas as noções de empregabilidade e empreendedorismo transferem a responsabilidade ao indivíduo por se manter empregado, o que também se propaga

no campo educacional. Neste sentido, Ramos (2001b) salienta que “a escolaridade e a formação se transformam, na verdade, numa aposta incerta, em que as perspectivas de emprego ou auto emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais” (p. 245). Esses atributos ou competências devem ser consumidos pelos indivíduos através de cursos de requalificação profissional (ALVES, 2008) ou desenvolvidos na própria educação básica.

Opera-se assim uma ideologia que atribui aos indivíduos a responsabilidade por sua inserção profissional, sendo apenas ele o responsável por seu fracasso ou sucesso (ALVES, 2008).

A visão neoliberal, para justificar essas ideologias as quais transferem ao indivíduo a responsabilidade da sua manutenção no mercado de trabalho, utiliza-se de argumentos denunciados por Frigotto (1989):

Se todos os indivíduos são livres, se todos no mercado de trocas podem vender e comprar o que querem, o problema da desigualdade é culpa do indivíduo. Ou seja, se existem aqueles que têm capital é porque se esforçaram mais, trabalharam mais, sacrificaram o lazer e pouparam para investir. (p. 61).

Segundo Gentili (1996), “o *neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social* (p.22, *grifos do autor*)”. Ainda segundo o autor, o sucesso na vida dos indivíduos não foi alcançado porque eles não souberam reconhecer e aproveitar as vantagens que o mérito e o esforço individual lhe oferecem (GENTILI, 1996). Neste contexto, o neoliberalismo considera que há:

[...] um problema cultural provocado pela ideologia dos direitos sociais e a falsa promessa de que uma suposta condição de *cidadania* nos coloca a todos em igualdade de condições para exigir o que só deveria ser outorgado àqueles que, graças ao mérito e ao esforço individual, se consagram como *consumidores empreendedores* (GENTILLI, 1996, p.23, *grifos do autor*).

Neste sentido, a educação deve-se voltar a um sistema competitivo, com base em critérios meritocráticos para se formar um verdadeiro mercado educacional, na qual as competências e habilidades serão desenvolvidas para responder ao mercado de trabalho. Com isso, “princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade são introduzidos nas escolas à lógica da concorrência (MOREIRA, 2010, p. 129). Segundo Gentili (1996) teria a escola a função de:

[...] a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem *competitivamente* num mercado de trabalho altamente seletivo e restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a “função social da escola”. Semelhante “desafio” só pode ter êxito num mercado educacional que seja, ele próprio, uma instância de seleção meritocrática, em suma, espaço altamente competitivo (p.32, grifos do autor).

Trata-se de transferir a educação da esfera política (responsabilidade do Estado) para a esfera do mercado (responsabilidade individual), negando sua condição social, transformando-a em mercadoria para consumo individual segundo o mérito e a capacidade dos consumidores de usufruí-la (GENTILI, 1998).

Sendo assim, percebemos que o capital encara a sociedade e a educação de maneira meritocrática e excludente, na qual só o mais esforçado, mais preparado, que se qualificou mais, adquirindo as competências e habilidades necessárias à nova configuração sócio-político-econômica, que tem o direito de vivenciar uma sociedade plena. Sobre essa conformação de educação é que discutiremos a pedagogia orientadora para manutenção das relações capitalistas.

No entanto, antes de iniciarmos essa discussão, cabe apresentarmos como a mundialização do capital e as políticas neoliberais interferiram na reforma do Estado brasileiro, trazendo repercussões para a educação nacional a partir da mundialização da educação.

1.3 Reforma gerencial e mundialização da educação: implicações para a educação brasileira

O processo de mundialização do capital e o avanço das políticas neoliberais influenciaram diretamente a reforma do Estado brasileiro a partir de algumas noções (noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc.) com o intuito de justificar as profundas reformas do Estado e a maior estreitamento das relações entre capital e trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Os principais difusores destas reformas foram os organismos internacionais e regionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Comissão Econômica

para a América Latina e o Caribe, etc.) ligados ao capital mundializado, de forma a garantir a sua rentabilidade dentro dos mercados internos dos diversos países.

Esses organismos buscavam difundir novos parâmetros em defesa do mercado, de modo a demonstrar uma superioridade em relação à ação estatal. Esta superioridade se manifestaria no enxugamento da estrutura do Estado, em um Estado Mínimo para as políticas sociais, na descentralização de suas atividades, em uma administração pública gerencial e em uma retórica do governo empreendedor (NOMA; LIMA, 2009). Além disso, a reforma do Estado previa, “a implementação de reformas estruturais como os processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p.284)”, o que realmente se tornou realidade.

No Brasil, a reforma do Estado teve como eixo orientador o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado em 1995, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e conduzido pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Esta reforma objetivava “a mudança de uma administração pública definida como burocrática para uma administração gerencial (NOMA; LIMA, 2009, p. 178)” ou também conhecida como nova administração pública. Segundo Castro (2008) a gestão gerencial vai ser caracterizada pela:

[...] busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos (p.391).

Essa reforma buscou assim, reduzir a atuação do Estado nas políticas públicas e sociais, além de redefinir os limites entre o público e o privado, e na relação entre Estado e sociedade civil, de maneira a diminuir a burocracia estatal, que segundo os formuladores da reforma, era um entrave ao processo de fortalecimento do mercado (NOMA; LIMA, 2009). Sendo assim, busca-se instaurar uma:

[...] política de descentralização e a concomitante responsabilização da sociedade civil pelo bem-estar social, em decorrência da minimização do Estado na garantia e cumprimento dos direitos sociais (NOMA; LIMA, 2009, p. 181).

Neste sentido, concordamos com Motta (2016) ao “constatar que a “nova cultura organizacional” está em conformidade com os organismos internacionais e com a tendência de buscar outras vias para amenizar a “questão social” (p.326)”.

Com base na reforma gerencial do Estado brasileiro, as políticas educacionais sofreram uma ampla reforma, sobre forte influência dos organismos internacionais, tanto em termos pedagógicos como organizacionais, de modo a ajustar “os sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 97)”. Essa influência dos organismos internacionais se deu principalmente via construção de uma agenda de realização de grandes eventos, assessorias técnicas e ampla produção documental (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

Entres esses eventos, destaca-se a “Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar, no Senegal, em 2000, eventos coordenados pela UNESCO e pelo Banco Mundial (MARTINS, 2009, p.22)”.

O Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura foram, assim, os principais condutores das reformas educacionais em vários países, entre eles o Brasil, resultando em uma uniformização das políticas educacionais que mais tarde causariam grandes danos à educação dos países que seguiram suas orientações, com a diminuição de investimentos na educação pública, fragmentação e desmonte de sistemas educacionais de cada país (MELO, 2005). Essas reformas são consequências de um projeto de mundialização da educação, necessárias ao processo de mundialização do capital para uma nova sociabilidade, com forte repercussão nos países da periferia do capital.

Melo (2005) ressalta que a mundialização da educação no Brasil, vai dar continuidade a características históricas fundamentais de exclusão social, repercutindo em um dualismo educacional, materializados em uma escola para massa e outra para as elites. Além disso, as reformas instauradas na educação nacional se relacionam com mudanças nas “formas de gestão do sistema educacional e da escola, sendo que cada vez mais o MEC aprofunda sua estratégia de centralização de decisões e descentralização de ações em relação às políticas educacionais em nosso país (MELO, 2005, p. 405)”. Nas palavras de Oliveira (2009):

[...] o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e municípios e setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, seu papel protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional. (p.206).

O caráter gerencial nas reformas educacionais vem sendo utilizado como argumento para garantir o sucesso escolar, assumindo a ênfase nos resultados e nos indicadores de desempenho como fator determinante para a modernização da gestão educativa, de forma que, as orientações dos organismos internacionais se voltam para a implementação de novos modelos de gestão, à descentralização dos sistemas educacionais, à flexibilização curricular, às políticas compensatórias, a programas focalizados e ao financiamento da educação (CASTRO, 2008), que se materializaram na estrutura da educação básica nacional, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96 (OLIVEIRA, 2009).

Desta forma, buscou-se impulsionar:

[...] o processo de descentralização, de regionalização e de desconcentração; de desenhar ágeis mecanismos de avaliação de resultados, programas eficazes de compensação educativa, programas de emergência; de desenhar sistemas de informação e investigação para a tomada de decisão, como fórmulas destinadas a aumentar a capacidade de gestão (CASTRO, 2008, p.393).

Sendo assim, as tarefas centralizadoras seriam ligadas ao planejamento e controle, sendo o governo federal o responsável por planejar, regular e coordenar as políticas educacionais em âmbito nacional. Já estados e municípios seriam responsáveis por executar essas políticas, garantindo o caráter descentralizador (NOMA; LIMA, 2009), coerente com a reforma gerencial.

Com isso, percebe-se que:

[...] ao mesmo tempo que as políticas educativas descentralizam os sistemas de ensino e estabelecem bases para a autonomia da gestão das instituições escolares, o Estado centraliza as funções de regulamentar, avaliar e monitorar as unidades escolares, ou seja, mantém centralizadas as decisões relevantes (NOMA; LIMA, 2009, p. 182).

Essa nova maneira de gestão das políticas educacionais estão em consonância com movimento de mundialização da educação, de modo que a descentralização transfere aos executores das políticas educacionais uma maior responsabilidade na gestão administrativa e financeira das instituições escolares,

diminuindo a responsabilidade do Estado como principal provedor de direitos sociais, e ainda promovendo uma maior participação da sociedade civil como responsável pelo controle da educação, sendo esta encarada como cliente/consumidor dos “serviços educacionais”.

Segundo Oliveira (2009) essa ideia/argumento de que a educação básica é compromisso de toda a sociedade se torna recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990, no qual o Estado evoca da sociedade civil práticas de envolvimento e responsabilidade social, de modo que se cria uma ideia de que a melhora do mundo, em particular a educação, é responsabilidade individual, sem considerar fatores estruturais intra e extraescolares como determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade.

Neste sentido, Oliveira (2009) ressalta que, a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca da reforma gerencial no âmbito da educação, “resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar (p. 201)”.

Além disso, essa gestão centrada de maneira descentralizada e local passa a ser a principal orientadora das reorganizações dos sistemas educativos, aliado a noção de uma formação por competências, que foi amplamente difundido via Relatório Jacques Delors (1998) produzido pela UNESCO para a educação do século XXI (OLIVEIRA, 2009). Segundo Oliveira (2009):

Esse processo faz com que a escola vá se distanciando do contexto social e político mais amplo no qual está inserida, restringindo-se a uma visão do entorno mais imediato – o local –, o que aos poucos contribui para o enfraquecimento da noção de educação como bem público e universal. Contudo, esse modelo estabelece nova regulação. Ao mesmo tempo em que descentraliza as ações de implementação (e com elas recursos financeiros, autonomia orçamentária, contratos por meio de metas e compromissos a serem atingidos), põe em prática novas formas de controle e vigilância, de autoverificação, muitas vezes com base na cobrança dos resultados que foram prometidos por meio da fixação de objetivos e metas pelos próprios envolvidos (p.202).

Associado a essa cobrança local, o Estado assume como responsabilidade a adoção de mecanismos de avaliação e de aferição de rendimento e desempenho, disponibilizando os resultados em índices, gerando classificações comparativas e para estabelecimento de parâmetros a serem alcançados por estados, municípios e escolas. Desta forma, a avaliação de resultados se torna o principal instrumento de

controle e responsabilização das instituições escolares pelos resultados escolares (NOMA; LIMA, 2009).

Segundo Oliveira (2015) a centralidade das avaliações para a consolidação da reforma educacional, baseada nos princípios gerenciais ou da nova gestão pública, se fundamentam no argumento que essas avaliações possam fornecer um indicador de qualidade de ensino e diagnóstico para melhor se conhecer as diferenças e assimetrias no sistema educacional, além de orientar os agentes escolares para a melhora das suas práticas pedagógicas em busca de melhorar seus resultados individuais e corrigir possíveis desequilíbrios.

No entanto, o Estado não considera as desigualdades e especificidades de cada estado, município ou escola, apesar de reconhecê-las, utilizando as mesmas regras e mecanismos de controle e regulação para monitorar sua eficiência, baseado no mérito individual e acadêmico (OLIVEIRA, 2015), o que demonstra uma contradição entre os objetivos e os mecanismos de avaliação objetivados pelo Estado.

Desta forma, Segundo Oliveira (2015):

As avaliações em larga escala são aplicadas em todas as escolas do Brasil, aferindo o indicador de desempenho com base no resultado dos testes realizados pelos alunos, o Ideb, o que tem tido graves repercussões sobre os estudantes, os professores e as escolas (p.639).

Os indicadores dessas avaliações em larga escala são também utilizados para o estabelecimento de metas de gestão e de financiamento das unidades escolares (OLIVEIRA, 2015), de modo a pressionar, desde os gestores escolares até os secretários municipais e estaduais, para o alcance de bons resultados de forma a garantir a obtenção de recursos que atendam às necessidades de suas instituições escolares.

De forma curiosa, “a preocupação com os recursos públicos se generaliza ao passo que a atenção com o bem público parece perder cada vez mais lugar (OLIVEIRA, 2015, p. 641)” e a preocupação com a aprendizagem dos alunos também se perde em benefício da obtenção de bons resultados nas avaliações em larga escala. Sendo assim:

Alguns estados e municípios têm adotado políticas de cumprimento de metas de eficiência mediante incentivos materiais em forma de bônus, subsídio ou premiação aos docentes ou às escolas, pelo satisfatório desempenho dos seus alunos (OLIVEIRA, 2015, p. 628).

Desloca-se assim, a responsabilidade do Estado em financiar de maneira integral as instituições educacionais para políticas e práticas de financiamento reguladas por essas avaliações, repercutindo diretamente no trabalho docente e em sua remuneração, ao levar muito diretores escolares à adesão de programas de classificação por rendimento e por eficiência nas avaliações, para obter mais recursos para suas unidades escolares. Desta forma, “essa lógica “eficientista” é justificada por critérios de justiça baseados no mérito individual, que repousa sobre uma perspectiva homogênea e padronizada de avaliação para fundamentar uma distribuição diferenciada (OLIVEIRA, 2015, p. 642)” entre as unidades escolares que aderem a essa lógica.

Concomitante com as avaliações em larga escala de responsabilidade do governo federal, muitos estados e municípios têm desenvolvido seus próprios sistemas e testes, o que de certa forma, tem explicado a grande adesão dos gestores estaduais e municipais a essa lógica de mensuração (OLIVEIRA, 2015), pressionados duplamente por obtenção de bons resultados de caráter técnico e meritocrático.

Além disso, Oliveira (2015) nos chama a atenção para o fato de que:

[...] a avaliação se tornou um grande negócio que envolve importantes cifras monetárias e que representa um campo de interesses direto ou indireto em que especialistas e empresas de consultorias, ONG, Institutos Empresariais, entre outros, envolvem-se nas políticas de Estado para disputar recursos públicos para seus fins privados (p. 642).

Desta forma, a reforma educacional, baseada nos princípios gerenciais ou da nova gestão pública, que aproxima o público do privado, tem a avaliação como principal mecanismo de regulação e financiamento, além de se pretender dar “status” de qualidade educacional, a partir do alcance de bons resultados nessas avaliações. Sendo assim, a avaliação do desempenho acadêmico tem se tornado “como único critério de verdade e mecanismo de distribuição dos bens sociais, comprometendo o direito à educação de importantes segmentos populacionais (OLIVEIRA, 2015, p. 640)”.

Concomitantemente, a reforma da educação nacional associada às avaliações em larga escala, tem determinado em última instância os currículos e as diretrizes curriculares nacionais, numa perspectiva pedagógica que busca a atender

os interesses do Estado frente às necessidades do mercado. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003):

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (p. 108).

Todos esses aspectos vão balizar o processo de formação humana voltados à lógica do mercado e das competências, de forma que, a reforma gerencial do Estado brasileiro, determinada pela mundialização do capital e pelas políticas neoliberais, influenciaram diretamente as reformas educacionais em nosso país, tendo a mundialização da educação como referência para a organização das políticas públicas de educação, via organismos internacionais e seus documentos, repercutindo diretamente na gestão escolar e na elaboração das legislações e diretrizes da educação nacional, assim como nas avaliações de larga escala, de modo a reorientar os currículos nacionais, estaduais e municipais de nosso país.

Sendo assim, no próximo capítulo apresentaremos as bases estruturantes da pedagogia orientadora da formação para o atual modelo de acumulação de capital e sua relação com os currículos e a educação física.

CAPÍTULO 2

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: PEDAGOGIA ORIENTADORA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo teve como objetivo apresentar os aspectos conceituais e as bases estruturantes da pedagogia das competências, sua interferência na escola e na formulação dos currículos, assim como se relaciona com a educação física.

Desta forma, dividimos o capítulo em 3 tópicos: No primeiro tópico apresentaremos os aspectos conceituais e as bases estruturantes da pedagogia das competências; já no segundo tópico nos ateremos à estruturação dos currículos baseados na pedagogia das competências e a sua interferência na escola; e, no último tópico, como a pedagogia das competências vem se relacionando com a educação física e seus conteúdos.

2.1 Pedagogia das competências: aspectos conceituais e estruturais

A pedagogia das competências ganha centralidade na orientação da formação educacional para a manutenção dos interesses capitalistas, com a crise do modelo Taylorista/fordista e ascensão do modelo toyotista/acumulação flexível. Nesse novo modelo, dentro da relação trabalho/educação, o foco é desviado dos postos de trabalho, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, buscando captar sua subjetividade em relação ao trabalho. Além disso, objetiva-se institucionalizar novas formas de educação para a formação dos novos trabalhadores requeridos pelo mercado de trabalho, sob novos códigos profissionais (RAMOS, 2002).

Sendo assim, a noção de competências, em seu sentido ideológico, busca legitimar teoricamente as políticas educacionais e de trabalho, dando materialidade a novos conceitos dentro das relações sociais concretas (RAMOS, 2001a). Visa, dentro das relações de poder da luta de classes, convencer a classe trabalhadora e conforma-la a uma nova sociabilidade através dos ideais por ela propagada.

Partindo desses pressupostos, buscaremos apresentar os aspectos estruturais e conceituais da pedagogia das competências dentro do seu processo histórico de consolidação nas relações sociais concretas. Os aspectos estruturais dizem respeito às bases teóricas e filosóficas que dão sustentação à concepção de

homem e de conhecimento dentro da realidade objetiva defendida pela pedagogia das competências. Já os aspectos conceituais tratam de como a pedagogia das competências vem sendo definida dentro dos processos de formação para o trabalho e para a educação. Apresentaremos inicialmente a tese do deslocamento conceitual do processo de formação humana pautado na qualificação para as competências, por ser mister no entendimento da centralidade das competências nos processos de formação humana.

Segundo Machado (1998b), a noção de competências “pretende fazer a representação de um conjunto das práticas sociais que tem definido o modo através do qual as empresas e o mercado de trabalho têm feito à gestão da força de trabalho (p.80)”. Isso altera os processos de formação, antes predominantemente voltados à qualificação profissional para a formação de competências necessárias à adaptabilidade do trabalhador às chamadas novas demandas do mercado de trabalho. Neste sentido, devemos deixar claro essas mudanças que, de acordo Ramos (2001a), se tratam de um deslocamento conceitual da qualificação para as competências, produzido historicamente dentro dos interesses capitalistas. Esse deslocamento conceitual da qualificação para a noção de competência:

[...] não negaria o conceito de qualificação, mas expressaria de forma mais precisa, sua dimensão experimental, por meio da qual as características subjetivas do trabalhador se manifestam e se modificam mais diretamente. As dimensões conceitual e social da qualificação não perderiam seus significados, mas os redefiniriam diante de uma construção cultural que, por ser histórica, incorporaria as mudanças de forma dialética e não determinista (RAMOS, 2001b, p.124).

Para entendermos esse deslocamento conceitual, necessitamos compreender que dentro do processo de formação dos trabalhadores, a qualificação é compreendida como uma relação social complexa entre operações técnicas, seu valor social estimado e as implicações econômico-políticas advindas dessa relação e não mais apenas como um estoque de saberes (RAMOS, 2002). Os estoques de saberes seriam os expressos pelo conjunto de tarefas a serem executadas dentro do posto de trabalho (RAMOS, 2001a).

Através de métodos de análise ocupacional, pode-se identificar quais qualificações deveria ter o trabalhador para ocupar determinado posto de trabalho, e essas qualificações eram aplicadas nos processos de formação profissional, assim como estabeleciam níveis de hierarquização social (RAMOS, 2001b).

Neste sentido, de acordo com Schwartz (1995 *apud* RAMOS, 2001b), a qualificação teria três dimensões estruturantes: conceitual, social e experimental. A dimensão conceitual remeteria aos registros de conceitos teórico e formalizados, validados por diplomas e títulos, resultado da escolarização e profissionalização. Já a dimensão social remeteria aos conteúdos das atividades/tarefas a serem executadas nos postos de trabalho e às classificações hierárquicas advindas da divisão técnica e social do trabalho, expressas também nas regras e direitos relativos ao exercício profissional estabelecidos socialmente. E, por último, a dimensão experimental faria referência ao conteúdo real do trabalho, na práxis do trabalhador, no qual se inscreve o conjunto de saberes que são colocados em jogo no momento da materialização do trabalho, no qual se inclui os saberes tácitos dos trabalhadores.

Com a flexibilização do mundo do trabalho advinda das mudanças do padrão de acumulação de capital, a qualificação é tensionada pela noção de competências, causando um enfraquecimento de algumas dimensões da qualificação (conceitual e social) e valorizando a dimensão experimental. Sendo assim, as competências negam e afirmam as dimensões da qualificação (RAMOS, 2002).

A dimensão conceitual, afirmada pelos diplomas e títulos, deixa de ser a principal garantia do emprego, concorrendo com formações flexíveis que visam à adaptação ao emprego, no qual os saberes tácitos e sociais ganham relevância diante dos saberes formais. Já a dimensão social, marcada pelas regras e acordos coletivos entre trabalhadores e capital, também é enfraquecida, devido à crise do emprego e valorização de potencialidades individuais, que redefine os modos de negociação e classificação hierárquica. (RAMOS, 2001b; RAMOS, 2002).

O sujeito competente teria uma força mais expressiva do que ter estoques de conhecimentos formalizados, títulos e diplomas, pois apesar de a necessidade desses conhecimentos, a capacidade efetiva de comprovar suas potencialidades individuais que se tornam determinantes (MACHADO, 1998b). Sendo assim, o conhecimento historicamente produzido pelo homem, que deve ser transmitido pela escola, perde a centralidade em benefício das competências específicas necessárias ao mercado de trabalho. Segundo Duarte (2016) a pedagogia das competências “postula uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos (p.16)”, limitando-se ao plano da adaptação à lógica do capitalismo.

A função da escola não seria a de transmissão de conhecimentos necessários aos postos de trabalho, materializados em conhecimentos formalizados, títulos e diplomas. O que se valoriza na educação é “a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade (DUARTE, 2016, p.26)”. Assim, a escola deve consolidar o projeto de formação humana determinado pela necessidade de adaptação às demandas da sociedade capitalistas, marcada pelas noções de competências, da empregabilidade e do empreendedorismo, e no desenvolvimento de um projeto de vida individual.

Diante deste cenário, a dimensão experimental assume centralidade e as competências expressariam “coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS, 2002, p. 402)”.

Os atributos subjetivos dos indivíduos se ligariam diretamente às necessidades do mercado de trabalho, em que a flexibilidade e a reconversão permanente são requeridas e inscritas nos trabalhadores como atributos relacionados à autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência (RAMOS, 2001b), características presentes na dimensão experimental da qualificação, que se torna preponderante com o deslocamento conceitual da qualificação para as competências.

Nesse contexto em que a adaptabilidade do trabalhador ao mercado se torna essencial, a noção de competência ganha força dentro dos sistemas educacionais e de formação profissional, se tornando referência na definição das políticas educacionais (ARAÚJO, 2004), sendo o Estado responsável a dar materialidade ao sistema educacional (RAMOS, 2001b). Portanto, a pedagogia das competências se torna:

[...] a forma pela qual a educação reconstituiu, 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 da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna.” (RAMOS, 2001b, p.273).

Segundo Ramos (2012), “a pedagogia das competências tem sua raiz epistemológica no pragmatismo, sociológica no funcionalismo, política no liberalismo

e finalmente, psicológica, no construtivismo (p.232)". Neste sentido, a pedagogia das competências alicerça-se "em uma concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características (RAMOS, 2001a, p.52)".

Dentro da lógica funcionalista, a realidade se manifesta como dada, não havendo questionamentos sobre seus pressupostos, mas apenas o seu funcionamento, e as contradições são desconsideradas, juntamente com as determinações históricas. Em relação ao sujeito, interessa o indivíduo funcional, aquele que mobiliza seus atributos cognitivos e socioafetivos (competências) para se obter os resultados esperados dentro das situações em que ele se encontra (RAMOS, 2001a).

As condutas e ações dos sujeitos são pensadas de forma individual, necessárias à adaptação do homem ao meio material e social para se manter um equilíbrio (RAMOS, 2001a). Segundo Machado (1998a), assim como as condutas e ações dos sujeitos, as competências "são tomadas como naturais, como algo inerente à natureza do indivíduo e não como propriedades criadas e possibilitadas socialmente (p. 19)". Sendo assim, as determinações históricas e sociais são desconsideradas em benefício das características consideradas inatas ao homem, condenando-o a uma realidade naturalizada, sem possibilidade de transformação.

Esta realidade seria produto de suas percepções e concepções subjetivas por meio da sua experiência de vida; o processo de produção do conhecimento se daria do próprio processo de adaptação ao meio material e social. A validade do conhecimento é dada pela sua utilidade, dotando-o de um caráter utilitário e pragmático. Sendo assim, essa forma de se perceber a realidade implica em um relativismo e um subjetivismo, característico das concepções pós-modernas (RAMOS, 2001a). Deste modo, o conhecimento é reduzido a percepções cotidianas e a construções subjetivas impostas à realidade (RAMOS, 2002).

Sobre influência dessas concepções natural-funcionalista e subjetivo-relativista, a pedagogia das competências objetiva construir competências úteis, aplicáveis e que possam ser mobilizadas e adaptadas às diferentes situações da vida cotidiana⁸ de maneira imediatista na resolução de problemas. Duarte (2016)

⁸ Quando nos referirmos à vida cotidiana e a não cotidiana, estamos nos apropriando da concepção que Duarte (1999) defende. Para ele, as atividades cotidianas são "as atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a

ressalta que esse imediatismo da pedagogia das competências vai postular “uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos (p.16)”, que são aceitáveis de acordo com a concepção de mundo propagada pelas pedagogias do aprender a aprender, na qual a pedagogia das competências se fundamenta, limitando ao plano da adaptabilidade à lógica do capitalismo.

Esse caráter subjetivo dentro do processo de ensino aprendizagem desloca o foco dos conteúdos disciplinares para os sujeitos, sendo essa característica influência das concepções construtivistas de aprendizagem. Segundo Duarte (2001) as aprendizagens significativas na pedagogia das competências seriam:

[...] aquelas que o indivíduo realiza por si mesmo e devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades do próprio estudante; é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos do que aprender os conhecimentos descobertos e elaborados por outras pessoas (p.36).

Desta forma, os interesses dos alunos atuam como o motor da atividade construtiva, trazendo como referência, o ensino de competências ligadas às experiências e não ao conhecimento sistematizado. A competência é tomada como elemento estimulador de aprendizagens mais significativas, podendo dar novo sentido aos conteúdos de forma que estes garantam uma instrumentalidade aos alunos quanto às suas práticas sociais (COSTA, 2005).

Toda essa centralidade no aluno reforça as inspirações individualistas nos sistemas de aprendizagem, buscando que estes assimilem conhecimentos que viriam a se constituir como recursos que, juntamente com suas características inatas e naturais, produzidas de experiências de vida anteriores, utilizariam para abordar as situações de vida nos diversos contextos (ARAUJO, 2004; RAMOS, 2012). As competências seriam “estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados (RAMOS, 2012, p. 203)”.

reprodução da sociedade (p.32)”. Estas são constituídas pelas objetivações genéricas em-si, manifestas nos objetos, linguagem e nos usos e costumes. Já as atividades não cotidianas referem-se às “atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo (p.32)”, e são constituídas pelas objetivações genéricas para-si, manifestas pelas ciências, pelas artes, pela filosofia, pela moral e pela política.

Segundo Duarte (2001), as aprendizagens mais desejáveis dentro desta perspectiva individualizante⁹, seriam as aprendizagens que os indivíduos realizam por si mesmos, pois estas aprendizagens contribuiriam para o aumento da autonomia. No entanto, a ênfase no aprendizado individual criaria uma hierarquia valorativa, na qual o aprender por si se situaria no nível mais elevado do que a transmissão do conhecimento sistematizado historicamente construído. Além disso, o método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos desenvolvidos pelos próprios indivíduos seria também mais importante que o conhecimento historicamente produzido socialmente.

A busca de um individualismo no processo de aprendizagem por competências, assim como a valorização do conhecimento funcional aos contextos de vida permanentemente alterados, reforça essa hierarquia entre conhecimento individual e conhecimento socialmente elaborado. Essa hierarquia vai se refletir diretamente nos sistemas educacionais, nas escolas, currículos e avaliações, dando materialidade à formação por competências.

De acordo com Ramos (2001b), uma formação por competências teria potencial para orientar e renovar as políticas e ações educacionais, produzindo parâmetros constantemente renováveis, contemplando os elementos requeridos pelo mercado de trabalho. A formação se voltaria às inovações tecnológicas e na organização da produção, para responder inicialmente a três propósitos:

[...] a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desvinculando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação para capacitação real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade em nível nacional e, também, nível regional [...].” (RAMOS, 2001b, p.39) (grifo do autor).

Tais propósitos se alicerçam em uma determinada maneira de se compreender a sociedade e suas relações dentro da contemporaneidade, no qual há uma confiança apologética no atual estágio de avanço tecnológico e na capacidade

⁹ Neste texto Duarte (2001) faz referências às pedagogias do aprender a aprender, no qual se situa também a pedagogia das competências. Essas aprendizagens individualizantes na pedagogia das competências estariam relacionadas à resolução de problemas pelos indivíduos a partir de suas características inatas e conhecimentos cotidianos, juntamente com as competências a serem desenvolvidas pelos conteúdos propostos nos currículos regidos pela pedagogia das competências.

da escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectualmente e psicologicamente para essa realidade idealizada. Sendo assim, a formação básica para o trabalho é prerrogativa para se compreender a tecnologia e a produção, com intuito de preparar recursos humanos adaptados ao estágio atual de desenvolvimento do mundo do trabalho (RAMOS, 2001b).

Com isso as competências impõem uma normatização que define o conjunto de padrões e normas validadas em diferentes ambientes produtivos, que são convertidos em elementos orientadores para o sistema educativo (RAMOS, 2001b). As competências possibilitariam o “desenvolvimento de “habilidades” desejadas pelo projeto societário do capital através da ‘modernização’ curricular sempre envolta numa áurea democratizante.” (COLEMARX, 2016, p.77).

A educação por competências se torna responsável pela transmissão de valores apropriados a esse novo contexto, marcado pela instabilidade na vida, à individualidade nas relações de trabalho e das novas formas de sobrevivência, ligadas aos princípios da empregabilidade e empreendedorismo, além do desemprego, empregos parciais e precários, e marcados pela exclusão social (RAMOS, 2001b).

As competências assumem novos valores conferidos pelas relações sociais dominantes que pretende ocultar a essência do fenômeno do desemprego, da diferenciação e da exclusão social. (RAMOS, 2001b).

Esses novos valores ganham materialidade por meio dos significados/conceitos/definições de competências propagadas nos ambientes de trabalho, nas instituições e documentos educacionais.

Segundo Zarifian (2003) em relação à definição das competências envolveriam 3 elementos complementares uns aos outros:

Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta. Competência é uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta. Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade (p.137).

Tais elementos envolvem características cognitivas e socioafetivas dos sujeitos em situações profissionais, mas também em outras atividades práticas para se alcançar determinado objetivo para superação de desafios. Sendo assim, as competências seriam, nas palavras de Deluiz (2001, p. 8) “[...] uma habilidade que

reflete a capacidade da pessoa e descreve o que ela pode fazer, e não necessariamente o que faz, independentemente da situação ou circunstância”. “As competências seriam então produtos de processos e não pontos de partida (RAMOS, 2001b, p. 193)”.

Na Argentina, segundo Ramos (2001b), as competências seriam definidas conceitualmente como um conjunto complexo de integrado de capacidades dos indivíduos postas em jogo nas diversas situações reais de trabalho para a resolução de problemas que surgem. Essas ainda devem ser transferíveis e evolutivas. Sendo assim, “uma competência se torna um recurso mobilizável para a construção de outras competências mais complexas, ou mesmo para a aprendizagem de conteúdos específicos (RICARDO, 2010, p. 617)”.

Essas definições conceituais reforçam a ideia da vinculação das competências à ação em determinada circunstância, sendo assim, “um atributo que só pode ser apreciado e avaliado em uma situação dada (TANGUY, 2004, p.16)”. Perrenoud (1999) complementa essa ideia da competência ligada ao agir, ao definir competências como, “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles* (grifos do autor, p.7)”. Reafirma que as competências devem ser mobilizadas de maneira sinérgica aos vários “*recursos cognitivos*” complementares, para enfrentar as situações da melhor forma possível (grifos do autor, 1999, p.7).

Desta forma, este conceito vem sendo “utilizado para referir-se às condições subjetivas do desempenho dos sujeitos na realidade atual dos processos de trabalho (MACHADO, 1998a, p.22)” e nos processos educativos. Referem-se assim às capacidades efetivas dos sujeitos desempenharem tarefas, tanto no âmbito profissional ou fora dele (ARAUJO, 2001).

Dentro desse contexto, segundo Kuenzer (2002), o conceito de competências é compreendido como:

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ele [o conceito de competências] tem sido vinculado à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (p.11).

Seria então as instituições escolares, a partir do conceito de competências e suas bases estruturantes, responsáveis por formar os indivíduos para esse novo contexto capitalista que requerem a adaptação dos sujeitos a situações diversas. Sendo assim, no próximo tópico discutiremos como as instituições escolares e as reformulações curriculares baseadas na pedagogia das competências contribuem para esse novo tipo de sujeito a ser formado.

2.2 Pedagogia das competências: escola e currículo

O objetivo da educação encontra-se agora, no saber lidar com as indeterminações, com os imprevistos, com as constantes mudanças nas situações de trabalho e com a descoberta de como cada indivíduo pode contribuir com sua subjetividade a esses (in)determinantes (MACHADO, 1998b).

Tal formação educacional vai ocorrer de forma acelerada, pragmática e funcional, reestruturando e reafirmando a perspectiva das competências no lugar do conhecimento sistematizado e do capital humano no lugar da formação humana. Essa estrutura de formação reforça o discurso do acesso, da democratização, da capacitação, do sucesso, da equidade, da meritocracia e da empregabilidade necessários a esse novo modelo de educação e sociedade capitalista (COLEMARX, 2016).

Neste contexto, a escola se torna o espaço essencial para o desenvolvimento dos conhecimentos que favoreçam a construção das competências requeridas nas situações da vida social e produtiva (KUENZER, 2002). Sendo assim, as reformas educacionais se materializam na forma dos currículos e programas escolares (RAMOS, 2001b), de forma a assegurar as competências mínimas aos indivíduos para a inserção na sociedade. A escolha das competências depende do projeto de ser humano que a escola quer formar (RAMOS, 2012), de modo a atender aos interesses hegemônicos das relações de poder decorrentes das lutas de classes da sociedade capitalista.

A ideia que se propaga nas escolas é que essas reformas educacionais seriam capazes de promover o encontro entre formação e emprego, centradas na produção de competências, partindo de situações concretas, distribuídas em disciplinas adequadas a essas situações, com o objetivo de habilitar os jovens a conseguir uma vaga no mercado de trabalho ou a outras possibilidades de

sobrevivência e realização, tais como o auto emprego que está ligado ao empreendedorismo e a empregos temporários, estes últimos relacionados à precarização e à terceirização.

Além disso, essa formação possibilitaria uma visão mais global, baseada nas experiências experimentadas nas diversas situações vividas, tanto na escola como na vida social. O sistema de competências poderia orientar e renovar políticas e ações educacionais, na medida em que estas fossem necessárias, garantindo sempre a adequação ao contexto atual. (RAMOS, 2001b).

A renovação e a aquisição de novas competências poderiam ocorrer também por meio da educação profissional continuada ou pela própria diversificação das experiências profissionais (RAMOS, 2002), partindo dos próprios “processos de expropriação dos conhecimentos e experiências dos trabalhadores, que depois de identificados são normalizados, utilizando-se, para isso, estratégias de desenvolvimento e participação (ARAUJO, 2001, p. 143)”.

Nesse sistema, o objetivo seria o desenvolvimento de todas as dimensões das competências, principalmente as intelectuais ou cognitivas e as sociais ou sócio afetivas, que garantiriam o enfrentamento das diversas situações impostas no novo padrão de acumulação toyotista. (RAMOS, 2001b).

Para garantir a formação dos indivíduos de acordo com essa concepção de educação e de escola, se fez necessária a organização dos currículos pautados a partir dos princípios da pedagogia das competências e interesses da classe dominante. Segundo Ramos (2001b), “o currículo corresponderia a um conjunto de experiências de aprendizagem concretas e práticas, focadas em atividades que se realizam nos contextos ou situações reais de trabalho”. (p. 82), além de privilegiar o ritmo individual de aprendizagem, de maneira gradual e valorizando a auto avaliação. Ramos (2001b) nos explica que:

[...] O destaque aos contextos e às situações reais de trabalho devesse, dentre outros motivos, ao fato de que a competência envolve iniciativa, a capacidade de realizar análises para identificar, planejar e propor soluções a problemas, a capacidade de trabalho em equipe, etc.; [...] Portanto, os modelos educativos se defrontam com o objetivo de desenvolver essas capacidades mediante ambientes de aprendizagem que estimulem a busca de soluções e produzam autonomia do aluno e sua própria determinação em atingir objetivos de aprendizagem. (p.83).

Sendo assim, as diretrizes curriculares propõem que o currículo se estruture em conjuntos de conhecimentos e situações-meios correspondentes de maneira

integrada e articulada, pedagogicamente concebidos e organizados no desenvolvimento da aprendizagem de competências para vida social e produtiva. Isso possibilitaria que a prática pedagógica desenvolvesse o exercício contínuo e contextualizado dos mecanismos de mobilização, articulação e aplicação das competências (RAMOS, 2012). Haveria, neste sentido, a sua primazia em relação aos conhecimentos na estruturação curricular, no qual os conhecimentos devem ser submetidos a elas (COSTA, 2005).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que regem as orientações curriculares nacionais, as competências objetivam “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (p.13). Desta maneira, os currículos devem garantir o desenvolvimento das competências básicas associadas a cada área de conhecimento que garantam a efetivação desse objetivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais que sucederam a LDB deram materialidade ao ensino a partir das competências em suas diretrizes e orientações. Nestes documentos buscou-se a reorientação das práticas pedagógicas em prol de uma prática voltada para a construção de competências e não mais pautadas na organização de conteúdos curriculares (RAMOS, 2001b). Segundo Mello (1998)¹⁰, seriam as competências as responsáveis por garantir a base nacional comum, de modo que os conteúdos seriam o apoio das competências.

Esses documentos baseados nas competências tiveram como base estruturante os princípios axiológicos difundidos pelo relatório Jaques Delors (1998), originado da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, de modo a formar indivíduos com personalidades flexíveis para a realidade instável e incerta (CIAVATTA; RAMOS, 2012), decorrentes da nova sociabilidade requerida pelo padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível e do neoliberalismo.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Ciavatta e Ramos (2012) ressaltam que:

¹⁰ Guelmar Namó de Mello foi a relatora do parecer que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998.

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer (p.19).

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) colocam como objetivo de formação, que os alunos tenham a capacidade para adquirir e desenvolver novas competências, em relação aos novos saberes que são produzidos e demandados de um novo tipo de profissional, preparando-os para lidar com novas tecnologias e linguagens, de modo a serem capazes de responder aos novos ritmos e processos da vida produtiva. Além disso, os PCNs buscam que os alunos desenvolvam novas relações entre conhecimentos e trabalho, que exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”, gerando novas demandas às escolas.

Já segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (1998), as competências e habilidades se tornaram cada vez mais importantes nesse novo modelo de organização produtiva em relação às repetitivas tarefas rotineiras do modelo anterior (BRASIL, 1998). Segundo Moehlecke (2012):

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades (p.47).

Porém, tais discursos e produções textuais atuam como instrumento de obtenção do consenso dos professores e das escolas, sustentados por normas, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CIAVATTA; RAMOS, 2012). No entanto, a educação e as políticas educacionais, assim como seus produtos (normas, decretos, pareceres, currículos, etc.), se tornam alvos de disputa pela sua produção, de modo a se obter a hegemonia no seio do Estado permeado pelas lutas de classes.

Resultante das lutas de classes, essas diretrizes nos anos posteriores à sua publicação sofreram diversas críticas que se pautavam principalmente em 3 argumentos mais recorrentes:

a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p.48).

Tais críticas se deram principalmente devido às propostas curriculares serem baseadas nas competências e habilidades, reforçando a subordinação da educação às demandas do mundo do trabalho. No ano de 2011, com a publicação de um novo parecer relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, houve algumas mudanças em relação ao parecer anterior, porém se mantendo a mesma organização curricular, a subordinação da educação ao mercado de trabalho, a ênfase na flexibilização do currículo e a avaliação baseada nas competências (MOEHLECKE, 2012).

Com relação às mudanças, a linguagem e os referenciais teóricos que sustentam o currículo foram alterados, “indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p.54)”. Tais mudanças são decorrentes das disputas pela hegemonia na produção e materialização das relações de poder dentro na sociedade. Pois as DCN “tornam-se instrumento de direção política e cultural da sociedade por intermédio da educação (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p33)”.

Com relação às mudanças relativas aos referenciais teóricos, podemos notar uma maior aproximação com uma perspectiva de formação humana voltada à transformação da realidade, pautadas nos conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Tais conceitos articulados aos saberes escolares balizariam uma formação dos estudantes e trabalhadores, que leve à reflexão e à crítica (SILVA; COLONTONIO, 2014). No entanto, apesar desse avanço teórico desenvolvido no documento, tais conceitos são utilizados de maneira instrumental e pragmática na sociedade (SILVA; COLONTONIO, 2014).

Desta forma, apesar do caráter inovador e progressivo dessas DCNEM, devemos ficar atentos às proposições disseminadas nesses documentos, de modo que todos os envolvidos na sua produção social possam ter uma reflexão crítica sobre sua materialização na sociedade. Sendo assim, segundo Silva e Colontonio (2014), “torna-se imperativo por parte dos educadores o exercício de uma crítica profunda, com vistas a não tornar tais proposições fragmentos didáticos que apenas conferem aos currículos e às suas práticas a aparência de inovação (p.625)”.

No âmbito da linguagem, as mudanças se deram principalmente na substituição do termo “flexibilização” por diversidade, de modo que as diretrizes procuram fomentar uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de formação aos alunos (MOEHLECKE, 2012), mas que se ajusta adequadamente a necessidade de indivíduos que possam se adaptar as novas demandas do capital. Tais demandas requerem que os sujeitos sejam responsáveis pelo seu próprio projeto de vida e se insiram na sociedade de acordo com as competências adquiridas.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012), essa diversidade de trajetórias, itinerários formativos, que estruturam o currículo flexível defendido pelas DCN, criam na verdade, um currículo fragmentado que propõe um tipo de rotatividade formativa, ao novo tipo de trabalhador e cidadão requerido por essa nova sociabilidade, demandando uma capacidade constante e permanente de renovação de suas competências.

Sendo assim, no Brasil, os currículos com ênfase nas competências, regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999) buscam desenvolver competências básicas de representação e comunicação, investigação e compreensão, e de contextualização sociocultural.

No entanto, no atual contexto, vem ganhando materialidade as orientações da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b)¹¹, no qual se busca estruturar o currículo em torno de uma formação “para a construção de seu projeto de vida e para formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017a, p.1)”. As competências e habilidades continuam a ser organizadas dentro dos currículos de acordo com as áreas de conhecimentos estabelecidas pela lei e em concordância com a BNCC (BRASIL, 2017a).

A BNCC (BRASIL, 2017b) estipula que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, dez competências gerais, sendo competências definida como:

¹¹ A discussão da Reforma do Ensino Médio e do BNCC apresentada nesse texto não esgota as discussões sobre ambos os temas, mas sentimos a necessidade de apresentar essa breve reflexão crítica, pela atualidade do tema e pela referência que estes documentos fazem às competências, dando continuidade às referências dos documentos anteriores baseados nas competências.

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017b, p.8).

Tal definição na BNCC reafirma a influência de concepções natural-funcionalista e subjetivo-relativista, para resolução de problemas da vida cotidiana e do âmbito produtivo, dando um caráter pragmático e adaptativo a BNCC. Desta forma a BNCC (2017b) coloca que são requeridas competências para:

[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (p,14).

A BNCC demonstra claramente o deslocamento conceitual da qualificação para as competências, quando enfatiza que os alunos devem “saber fazer, considerando mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017b, p.13)”.

Nesse sentido, Marsiglia e colaboradores (2017), ao analisarem a BNCC a partir dos fundamentos pedagógicos de sua segunda versão e a estrutura geral da terceira versão, ressaltam que a Base apresenta uma linha de continuidade, em relação:

[...] ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais anteriores - os PCNs, o programa Currículo em Movimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da educação básica (p.116).

Mantém-se, assim, relação estabelecida com as orientações internacionais decorrentes do final do século XX e do início do século XXI.

Essa influência dos organismos internacionais fica claramente explícita na BNCC, quando nela é ressaltado que a definição de competências utilizada, se mostra “alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017b, p.8)”.

Desta forma, a orientação por competências tem por objetivo também aproximar os currículos nacionais a currículos orientados por competências de outros países, assim como atender às avaliações de larga escala de organismos internacionais, claramente explicitado na BNCC:

[..] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 20017b, p.13).

Além dessas avaliações internacionais, institui-se outras formas de controle a fim de verificar a ligação entre o currículo unificado pelos PCNs e o ensino nas escolas (MARSIGLIA *et al.*, 2017), de modo que as competências, no âmbito do ensino médio, são avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio, a partir de descritores ou indicadores de competências ou habilidades pré-determinados, para o acesso ao ensino superior nacional.

Essa concepção de currículo, adotada nos documentos nacionais (PCNs, DCN, BNCC etc.), teria também a expectativa de desenvolver:

[...] uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema – redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais – OS (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 119).

Todas essas avaliações, nacionais e internacionais, teriam “força para tornar relevantes os conteúdos para os quais se dirige, para validar, valorizar e popularizar procedimentos e métodos que utiliza para orientar e reorientar procedimentos e ações de formação” (ARAÚJO, 2004, p. 9), além de consolidar o uso das competências nas instituições educacionais, validadas pelos resultados das avaliações realizadas durante a formação básica. A educação básica garantiria então uma sólida formação geral, capacitando os alunos para uma aprendizagem autônoma e contínua. (ARAÚJO, 2002).

Neste cenário de instabilidade nas relações sociais e de trabalho, a escola, principalmente no ensino médio, é responsabilizada pelo ensino de competências gerais, visando à formação de indivíduos aptos a assimilar mudanças, autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças e os novos valores perpetuados

por ela, como a responsabilização por seu fracasso e sua exclusão. (RAMOS, 2001b). E, no Brasil, houve uma reprodução acrítica de normas, métodos e modelos de outros países sem qualquer iniciativa autônoma que formassem uma identidade nacional educacional, o que favoreceu a manutenção da lógica dominadora do capital nos sistemas educacional e trabalhista (RAMOS, 2001b). Pires (2008) salienta que o sistema de ensino por competências no Brasil baseia-se em uma referência ideológica de formação sob as orientações das corporações transnacionais.

Assim, o sistema educacional brasileiro, no desenvolvimento da política educacional, assume a competência como princípio educativo, pois esta adquire a centralidade do processo pedagógico, no qual o conhecimento advindo delas é o elemento formal e necessário à formação educacional. Já o trabalho se torna o contexto, pois se pretende formar os indivíduos para se inserir no mercado de trabalho (RAMOS, 2001b). Segundo Araújo (2004, p. 13), “a sólida formação geral para o ensino médio no Brasil se coloca como necessária para os inevitáveis processos futuros de requalificação e reconversão profissional dos trabalhadores determinados pelas alterações nos contextos produtivos”. E com a Reforma do Ensino Médio, há uma nova investida do Estado em prol da adaptação ao mercado produtivo, a partir das competências, reforçando uma formação para projetos pessoais e produtivos, desejados pelo capital.

Ramos (2001b) salienta que, “nos currículos da pedagogia das competências, alguns princípios são retomados, sendo estes o da globalização, integração e interdisciplinaridade (p. 260)”. Desta forma, as competências podem ser desenvolvidas no âmbito de todas as disciplinas, desde que os conteúdos disciplinares fossem subordinados ao seu desenvolvimento.

No campo curricular, essas competências se dividiriam em três tipos: competências relacionadas ao saber, ao saber-fazer e ao saber ser, que são também manifestas como: competências conceituais, procedimentais e atitudinais, na qual se referem à aprendizagem de fatos e conceitos, ações que permitam alcançar determinadas metas, e normas e valores, respectivamente (RAMOS, 2002).

Esse trio de competências relaciona-se coerentemente com a dimensão experimental da qualificação, ao reafirmarem o caráter subjetivo que devem ser mobilizados dentro do processo de aprendizagem das competências, sob a forma de

capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras, para que os indivíduos se adaptem à nova configuração do mundo trabalho e da vida social (RAMOS, 2001b).

Para Manfredi (1998), as competências corresponderiam: ao saber fazer, que remete as dimensões práticas, técnicas e científicas, adquiridas em cursos e treinamentos e por meio da experiência profissional; ao saber ser, correspondente à personalidade e caráter, que seriam responsáveis pelo comportamento nas relações sociais de trabalho, ligadas à iniciativa, comunicação, disponibilidade para inovações e mudanças, assimilação de valores novos de qualidade, produtividade e competitividade; ao saber agir, ligado às exigências de intervenção e decisões sobre eventos novos e diversificados.

Já para Ramos (2002), as competências ligadas ao saber seriam os conhecimentos constituídos pelos saberes teóricos e práticos, adquiridos na escola ou pela experiência. Os ligados ao saber fazer são os relacionados às habilidades apreendidas e consolidadas na forma de hábitos e as competências ligadas ao saber ser seriam correspondentes aos elementos culturais e pessoais, que são fortemente valorizados nas relações atuais de trabalho.

Ramos (2001b) salienta que todas essas competências se expressam nos currículos como objetivos e resultados esperados, e não como uma metodologia de como aprender ou se chegar nesses resultados, e ressalta que somente as descrições dessas competências e habilidades, que devem ser desenvolvidas, não são suficientes para a aprendizagem dos conhecimentos que devem ser transmitidos pela escola. Além disso, objetivam desenvolver essas competências e habilidades a partir de ambientes de aprendizagem propensos à resolução de problemas e à autonomia do aluno para atingir os objetivos de aprendizagem por sua própria vontade e determinação, demonstrando uma valorização das experiências e vivências de aprendizagem. Desta forma, a pedagogia da competência passa a exigir que:

[...] as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais se materializam (RAMOS, 2001b, p. 222).

Ainda segundo a autora, através da pedagogia das competências “a organização do trabalho pedagógico deveria garantir o desenvolvimento das

competências básicas associadas a cada área de conhecimento” (RAMOS, 2001b, p.143). Desta maneira, o sistema educacional deve se organizar de forma que a legislação e orientações educacionais, e os currículos das disciplinas convirjam para o desenvolvimento das competências e habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais.

Ao desenvolver essas competências, se espera formar indivíduos para atender à nova configuração do mundo do trabalho, buscando captar a subjetividade dos indivíduos, levando-os a cooperar com as empresas e a se sentirem responsáveis pela produção, através do seu maior envolvimento. Além disso, reforça a lógica da pedagogia das competências ligadas ao “aprender a aprender” que “sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos (DUARTE, 2001, p.38)” e que se apresenta como uma arma em busca de empregabilidade.

Machado (1998a) ressalta que as competências:

[...] enquanto atributo pessoal se identifica com o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos – competência e competir – há mais que uma identidade etimológica, há uma identidade com a lógica do capital (p.21).

No entanto, a autora chama a atenção que competências ligadas à curiosidade intelectual e espírito crítico muitas vezes não são mencionadas, mas as competências ligadas ao autocontrole, responsabilidade, disposição para o trabalho, iniciativa e colaboração, aparecem constantemente, reforçando essa identidade com a lógica capitalista (MACHADO, 1998a).

Deluiz (2001) critica essa associação dentro dos currículos voltada ao capital, apontando que, na organização curricular, deveriam ser consideradas as vinculações às matrizes teórico-conceituais, para que estas não se tornem vagas, abstratas e desprovidas de um significado mais explícito e concreto como têm sido implementadas. Neste formato, os currículos assumem uma perspectiva economicista, individualizadora, descontextualizada e a-histórica, limitando o currículo à formação para o trabalho, de maneira funcionalista e determinada.

Além disso, essa formação não leva os alunos a “compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as “competências” o mercado exige dos indivíduos

(MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 116)”. A pedagogia das competências reforça o pragmatismo e o utilitarismo, ao implementar uma pedagogia adaptativa e de ajustamento à lógica mercantil, em que o trabalho se torna uma mercadoria, um valor de troca (MACHADO, 1998a).

Aos professores desse novo sistema caberiam, ainda, nas palavras de Firmino e Cunha (2005):

[...] mudanças na sua prática pedagógica de forma a ajustar o processo ensino/aprendizagem à realidade de um mundo sem fronteiras, de economia globalizada, no qual o conhecimento é cada vez mais complexo, e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, continuamente recicladas ou substituídas, torna o acesso a ele mais rápido (p.1).

Pires (2008) acrescenta que os professores seriam responsáveis na lógica das competências por:

[...] viabilizar uma prática e uma didática que favorecesse ao estudante desenvolver tais habilidades e competências. Cabe ao professor dinamizar o conteúdo no sentido de possibilitar ao estudante desenvolver novas atitudes e procedimentos. Essa tendência enfoca a necessidade da eficiência do professor, visando a um bom desempenho deste no que se refere a transformar conteúdos relacionados ao desenvolvimento do pensamento em uma perspectiva pragmática do como fazer, relacionada à lógica produtivista (p.35).

A ênfase na aprendizagem deve-se focar-se no aluno, o professor deve adotar uma postura de estimulador e provocador do desenvolvimento das competências do aluno. Instaura-se novos signos e significados à educação, a fim de formar um novo tipo de trabalhador. Neste sentido, concordamos com Ramos (2001b) quando conclui que:

[...] a noção de competência – principalmente no plano educativo - e de empregabilidade – no plano do trabalho - compõem o conjunto de novos signos e significados talhados pela cultura pós-moderna, desempenhando um papel na representação da sociedade quanto à forma de os trabalhadores localizarem-se e moverem-se diante da nova lógica do capital. (p. 302).

A autora ainda ressalta:

A competência é a noção da subjetividade, mas também da alteridade, do imediato, do efêmero, do instável. A competência, portanto é o mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos que permitem interpretar a realidade a seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais. Assim, por não ser uma forma subjetivada do conhecimento objetivo, mas a percepção do mundo experimental na forma de representações subjetivas, a competência é uma noção apropriada ao pensamento pós-moderno. (RAMOS, 2001b, p.294).

Concluimos que a educação se torna uma ferramenta para aquisição de competências, na qual os currículos devem ser adaptados para atender as competências exigidas pelo mercado de trabalho e aos projetos pessoais de cada indivíduo. Os saberes e conteúdos devem garantir a formação de competências conceituais, procedimentais e atitudinais reconfigurando os currículos e o processo de ensino aprendizagem. No próximo tópico, apresentaremos como a pedagogia das competências se relaciona com a educação física e seus conteúdos de forma a reestruturar os currículos.

2.3 Pedagogia das competências: educação física

Para o entendimento da relação entre a educação física e a pedagogia das competências, é necessário compreender como essa disciplina se inseriu na escola. Para isso realizaremos um breve histórico sobre a inserção da educação física na educação.

A partir do século XVIII, com o surgimento de uma nova ordem social, marcada pelo desenvolvimento do capitalismo, a medicina passa a priorizar um movimento em prol do desenvolvimento do Estado Nacional e da educação, sendo propagada à ideia do movimento como forma de manter e/ou promover a saúde corporal. Dentro deste contexto, insere-se a Educação Física no ambiente escolar, materializada, inicialmente e prioritariamente, pela ginástica moderna e legitimada pela dimensão biológica do fazer corporal (LORENZINI, 2005).

A ginástica foi utilizada como uma ferramenta extremamente útil, caracterizada pelo autoritarismo, pela ordem e disciplina, higienização e eugenia. Ela foi sistematizada de forma a ser funcional aos processos de trabalho e higienização, assim como a assepsia social e moralização da população,

adequando-se as necessidades produtivas e sociais que priorizavam a eficácia, o rendimento e o progresso (LORENZINI, 2005).

A educação física na escola através da ginástica era direcionada para a construção de homens mais fortes, ágeis e saudáveis, de forma a disciplinar os indivíduos as condições de vida do trabalhador e aumentar as produções. Soares (2004) ressalta que os "corpos saudáveis" e o vigor físico eram exigências para a reprodução e desenvolvimento da sociedade que se formava no século XIX. Nesse contexto, os exercícios físicos passaram a ser compreendidos como "receita" e "remédio". Eles supostamente teriam a capacidade de extirpar a fraqueza e devolver a virilidade nos indivíduos, mesmo sem alterar as degradantes condições de vida a que estavam sujeitas grande parte da população (SOARES, 2004).

Somente a partir da reflexão sobre a influência das práticas de educação física no corpo biológico, que foi possível "caracterizar a educação física, desde seu nascimento na sociedade burguesa, como uma área de intervenção social, ou seja, mediada pela formação de um determinado modelo de sociedade e do projeto higienista (NOZAKI, 2004, p.139)".

Com essa finalidade, sugeriram na Europa, as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos, denominados métodos ginásticos, que passaram a justificar a prática de ginástica na escola, dentro das aulas de educação física, com o objetivo de formar indivíduos saudáveis, fortes e obedientes. Neste sentido, a educação física articulava-se, a um projeto de formação sócio-político-econômico, no qual o homem deve ser disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Segundo Soares (2004), ressalta-se nesse projeto o fato de que:

[...] para a sua construção, não bastava apenas controlar racionalmente a saúde, mas também, e principalmente, tornava-se necessário controlar a moral das classes subalternas, conter e domesticar a irracionalidade das paixões populares, modificar o seu modo de vida, a sua habitação, assim como os seus cuidados com o corpo (p.98).

No Brasil, a Educação Física foi pensada como promotora desse novo projeto de formação humana, através do discurso da saúde, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração ou reconstituição das raças. Ela ocupou um lugar central nas políticas educacionais, conformando os indivíduos a serem orientados às

demandas do capital, assim como, preparando-os para guerra, em uma perspectiva da eugeniação da raça brasileira. (NOZAKI, 2004).

Os métodos ginásticos modernos sistematizados por alemães, suecos, franceses, entre outros, contribuíram para que as práticas corporais fossem canalizadas para resolver problemas de economia de energias relacionadas ao trabalho industrial (SOARES, 2005), que era interesse do capital.

A partir de meados da década de 1950, a ginástica começou gradativamente a perder espaço para o conteúdo esporte dentro das aulas de educação física. Após a Segunda Guerra Mundial, surgiram novas tendências para a educação física, se destacando o Método da Educação Física Desportiva Generalizada. Esse método se baseava em alguns princípios: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Isso intensifica no ambiente escolar a ênfase do chamado “esporte na escola”, alterando a nova relação entre professores e alunos: da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Já nos anos 1970, a educação física é profundamente influenciada pela pedagogia tecnicista, que aprofunda ainda mais os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, buscando formar indivíduos adaptados às indústrias e ao governo militar vigente nesse período. Oliveira (2002) salienta que durante a ditadura militar, que na sua “essência” é caracterizada pelo autoritarismo, a educação física no Brasil também foi pensada numa perspectiva de controle social. Confundia-se com a formação moral, ao imputar à “modernidade” e à industrialização as mazelas da juventude.

Neste contexto, o esporte enalteceu ainda mais o mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração, símbolos do sistema capitalista. Os códigos difundidos pelo esporte, tais como, o rendimento atlético-desportivo, a competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas foram utilizados pela educação física para que fossem reproduzidos na vida social e no mundo do trabalho. Neste sentido, Kunz (1991) ressalta que o esporte não é um fenômeno natural e sim fruto da sociedade industrial moderna, reproduzindo,

portanto, os pressupostos dessa sociedade no tocante às ideologias e na formação de um novo tipo de “homem”.

Desta forma, a educação física no período taylorista/fordista assumia uma posição privilegiada no processo histórico de formação dos trabalhadores, no qual havia a necessidade de formação de trabalhadores voltados “a uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios, funcional ao fordismo” (NOZAKI, 2015, p.66). Com isso, a educação física escolar detinha uma posição de destaque perante as demais disciplinas curriculares dentro do projeto de formação humana implementada pelo Estado (DIAS, 2010).

No entanto, devido a diversas mudanças ocorridas no padrão de acumulação de capital, alterou-se o projeto de formação humana, levando a educação física a um deslocamento “da centralidade que possuía no projeto hegemônico capitalista, no interior da escola, para posições mais periféricas ao projeto formador (DIAS, 2010, p.1)”. Esse novo projeto, do ponto de vista da classe dominante, não necessitava de “uma formação de um corpo disciplinado para obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física, funcional ao fordismo (NOZAKI, 2004, p. 144)”, de modo que essas características não seriam mais centrais na formação dos novos trabalhadores necessários ao padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível.

Com a instalação de um novo projeto de formação humana, as características exigidas aos trabalhadores no período taylorista/fordista, já não são as predominantes, pois se requer um trabalhador dotado de competências voltados ao campo cognitivo e interacional, “a fim de trabalhar com a capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade, decisão, trabalho em equipe, competitividade, comunicabilidade, criatividade, entre outros” (NOZAKI, 2015, p.66). Dias (2010) ressalta que o projeto de formação humana requer agora:

[...] uma nova formação com uma dimensão mais intelectual do que física, instaurando-se de certa forma, o avesso das exigências que se apresentavam nos modelos de produção do “passado” (Taylorismo/Fordismo), o qual fazia-se necessária uma dimensão mais física do que intelectual ao trabalhador (p.1).

A educação física se tornou uma disciplina marginal nas instituições educacionais em relação as outras disciplinas. No entanto, Nozaki (2015) nos explica que sua secundarização ocorre apenas sob o ponto de vista imediato, sendo

agora vista como uma disciplina recreativa ou até mesmo facultativa, levando à sua desvalorização. Mas sob o ponto de vista mediato, a educação física se relaciona ao projeto dominante, quando se torna um artigo de luxo, para aqueles que podem consumi-la, através de escolas particulares que a valorizam e oferecem uma ótima estrutura para o seu desenvolvimento.

Além disso, Santos (2010) chama a atenção para fato de que a educação física de forma:

[...] 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 (p. 180).

Corroborando com essa perspectiva de instrumentalizar os alunos, Dias (2010) salienta que, sob o olhar do projeto dominante, a educação física também é valorizada “pela possibilidade de gerar habilidades intelectuais, visto que este é o componente que se persegue agora (p.1)”, na medida em que é possível que ela amplie a sua visão além do desenvolvimento físico para outras dimensões humanas.

Desta forma, como relata Bracht (1997), a educação física, assim como a educação como um todo, se torna importante desde que tenha uma importância funcional para o sistema capitalista, garantindo sua estabilidade como unidade de funcionamento. Santos (2005) ressalta que dentro dessa lógica funcional, as disciplinas, entre elas a educação física, são ressignificadas, desde que contribuam para a manutenção da sociedade capitalista, acompanhado as mudanças ocorridas no modo de produção.

Dentro da lógica do capital e das competências, numa perspectiva adaptativa ao padrão de acumulação vigente, a funcionalidade da educação física estaria relacionada ao assumir-se como disciplina responsável para a formação de competências necessárias à atuação cidadã e democrática, e de maneira mediada, para o mercado produtivo, ao possibilitar aos indivíduos adquirir saberes relacionados ao saber, saber fazer e saber ser, manifestos diretamente nas competências conceituais, procedimentais e atitudinais.

A partir dessas considerações iniciais, apresentaremos as contradições existentes no processo de formação humana desenvolvido pela educação física, fundamentado na pedagogia das competências, destacando principalmente os trabalhos de Dias (2003; 2010) e Santos (2005; 2010), que apresentam em seus

estudos, como à pedagogia das competências vem sendo desenvolvida a partir do PCN e do relatório da Comissão Internacional para Desenvolvimento da Educação da Unesco. Além disso, Santos (2005) apresenta uma análise crítica da proposição sistematizada por Marcos Garcia Neira em seu livro “Educação Física: desenvolvendo competências”, livro no qual o autor busca dar legitimidade para o campo da Educação Física, no qual incorpora as noções ideológicas relacionadas aos desígnios neoliberais e pós-modernos.

Dias (2010) esclarece que, ao se pensar a educação física dentro dos PCN, procura-se desenvolver as várias dimensões do ser humano, mesclando diversas abordagens (construtivista, psicomotora, cultura corporal, etc.), buscando articular um consenso das várias abordagens em favor das competências, de modo que cada uma pudesse dar sua contribuição à formação humana (DIAS, 2010). Esse ecletismo apresentado no PCN, na busca de um consenso que leve a adoção por parte de professores-pesquisadores e redes de ensino, se apoia em uma crença “de que é possível se apropriar da parte “boa” de cada referencial teórico (SANTOS, 2005, p. 103)”, não se considerando as contradições, divergências e incompatibilidades entre elas.

Dias (2003) ressalta então que o modelo de competências adotado pelo PCN é vital aos anseios do mercado de trabalho, se tornando estratégico no interior das escolas como referência curricular voltado para a pedagogia das competências, tanto na educação física como nas demais disciplinas. Posteriormente, conclui então que:

Dessa forma percebemos a tentativa dos autores dos PCN – Educação Física de utilizar o discurso das tendências críticas da educação física tais como a cultura corporal, procurando pinçar as dimensões cognitivas e afetivo-sociais, que guardam coerência com o modelo de competências, retirando-lhes o caráter político orientado para a crítica da sociedade contemporânea e o apontamento da necessidade de uma outra educação física, em outro modelo social (DIAS, 2010, p.1).

A partir dessas considerações, já é possível identificar a relação direta com a lógica das competências, manifestos nesses fundamentos, tanto para a formação cidadã quanto para a lógica produtiva, tal como Dias (2003) identificou no PCN ao ressaltar que, em todos os momentos, o PCN enfatiza a importância de uma formação escolar que forme cidadãos, mas sem abrir mão da adaptação dos indivíduos às demandas impostas pelo mercado de trabalho.

Segundo Santos (2005), ao analisar as proposições de Neira, uma prática pedagógica em educação física que leve a uma formação cidadã, busca o desenvolvimento de competências, “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 (p.67)”.

Busca-se assim desenvolver o ensino através de situações-problemas criadas pelo professor, de forma que o aluno faça descobertas individualmente e que se articulem aos objetivos de formação para a cidadania, possibilitando a transferência de competências para a adaptação às demandas da vida social. Neste sentido, não se considera que as relações entre o ensino e a prática social do aluno são relações complexas e mediadas, indo além da formação pragmática e utilitarista, na qual as competências se fundamentam.

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, os conteúdos são desenvolvidos a partir das dimensões conceitual, atitudinal e procedimental, sendo importante trabalhar com os conteúdos nas suas 3 dimensões (BRASIL, 1998). Dias (2010) ressalta que, ao se comparar estas três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal), com o trio de saberes (saber, saber-fazer e saber-ser) “é possível perceber uma profunda similaridade entre estes, o que leva a crer que o PCN - Educação Física entende o modelo de competências a partir do trio ressaltado (p.1)”. Darido (2001), uma das formuladoras dos PCN da Educação Física, ainda nos explica que:

O papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber porque ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual). (p. 20).

Neira (2009)¹², embasado no PCN – Educação Física, adiciona que a educação física deverá, a partir de seus conteúdos relacionados com eixos

¹² Santos (2005) utiliza a 1ª edição do livro “Educação Física: desenvolvendo competências (NEIRA, 2003)” para sua análise, em nosso estudo estamos utilizando a 3ª edição, datada do ano de 2009 (NEIRA, 2009).

temáticos, ajudar no desenvolvimento de diversas potencialidades do indivíduo, a fim de desenvolver conhecimentos a respeito dos:

[...] fatos, conceitos, princípios e capacidades cognitivas, como a memorização, classificação, quantificação etc., o que chamamos aqui de **Conceituais**; os fazeres, que nas atividades motoras preenchem-se na fase motora fundamental, como correr, saltar, saltitar, rolar, equilibrar-se em uma superfície de pequena amplitude, arremessar, receber, rebater etc., são chamados aqui de **Procedimentais**; e, da mesma forma, as normas, valores, o trabalho em grupo, a cooperação, o respeito a si e aos outros, são denominados de **Atitudinais** (NEIRA, 2009, p. 131, grifos do autor).

A partir disso, as atividades deveriam ser planejadas a fim de se desenvolver as competências conceituais, procedimentais e atitudinais de maneira integrada, para que o objetivo da aprendizagem faça sentido ao aluno, tornando-o compreensível e funcional.

Dias (2010) esclarece que ao se destacar os aspectos cognitivos dentro da educação física, busca-se fazer uma mediação com as competências “na medida em que essa disciplina, da forma como se apresenta no seio escolar, não demanda estas últimas, pois pelo seu conteúdo eminentemente prático não contempla a dimensão cognitiva que se deseja (p.1)”. Sendo assim as competências conceituais devem ser incluídas nas aulas “para que então a educação física se aproxime do modelo de competências (p.1)”.

Essas aprendizagens centradas no apreender e nas competências buscariam desenvolver as potencialidades do indivíduo, do cidadão, ao longo de toda a sua vida (NEIRA, 2009). Segundo Neira (2009) o que é interessante ao aluno do ponto de vista formativo, “é a descoberta e a construção do próprio caminho pelos alunos, o aprender a aprender” (p 153) e ainda conclui que “estimular a descoberta dos sujeitos significa afirmar que o conhecimento é um produto das interações entre suas estruturas, através de ações próprias (p. 153)”.

Desta forma, não valoriza as condições históricas e sociais que permeiam a sociedade como um todo, somente as condições imediatas dos sujeitos, para que esses possam se adaptar às demandas impostas pela sociedade, sem uma reflexão sobre as mediações que as perpassam. Segundo Santos (2010), em relação ao PCN da educação física, “não se vê nenhuma menção à proposta de historicização dos conteúdos (p.173)”, o que corrobora com a lógica imediatista e da produção individual do conhecimento, desconsiderando o conhecimento historicamente

produzido pelo homem, em favor dos conhecimentos cotidianos, imediatos e aparentes.

Assim, são colocadas de lado as complexidades e mediações das “relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação das ideias dos alunos sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade (DUARTE, 2016, p.16)”. Toda essa influência da pedagogia das competências sobre o conteúdo da educação física a torna uma ferramenta de adequação às necessidades impostas pela ordem social vigente, promovendo dentro das escolas a reprodução das relações sociais existentes, marcadas pela individualidade exacerbada e pela competição.

O desenvolvimento de competências nesta perspectiva, busca a naturalização de comportamentos, normas e valores para a manutenção da ordem vigente, sem questionar a realidade na sua essência, garantindo a aceitação dos fenômenos cotidianos como naturais e imutáveis. Isso fica mais claro quando Neira (2009) faz menção ao relatório da Comissão Internacional para Desenvolvimento da Educação da UNESCO, que propõe que a ciência dentro dos processos educacionais deve se fundar a partir da investigação pragmática da solução de problemas demandados pelo meio da sua realidade ou a partir de modelos.

Partido dessa individualidade na interpretação da realidade cotidiana, a concepção que se reforça é que a aprendizagem dos conteúdos escolares ocorre a partir da construção pessoal, no qual os conhecimentos são construídos a partir de representações pessoais do conteúdo, objeto da aprendizagem. O aluno deve mobilizar seus conhecimentos prévios e articula-los aos novos conteúdos de aprendizagem, dando significado a esse novo conteúdo. Sendo assim, o centro da aprendizagem se torna o aluno, que atua sobre os conteúdos que deve aprender e não o conteúdo para si, mas apenas a busca de soluções para os problemas cotidianos. O professor é considerado um elemento ativo do processo de construção do conhecimento ao propor as situações problemas ligadas ao cotidiano dos alunos para construírem de maneira individual suas próprias representações do conhecimento.

Isso implicaria na ausência de diferenciação entre o conhecimento em si e para si, mantendo o indivíduo numa condição inconsciente sobre a reprodução da sociedade, suas mediações e contradições. Tal ausência levaria a legitimação do

conhecimento pragmático, que se apresenta de forma aparente e superficial na sociedade capitalista (DUARTE, 2000a).

Além disso, essa concepção sobre o conhecimento delega ao professor uma função de propositor de conteúdos, para situações cotidianas que necessitam de competências que sejam funcionais a resolução dos problemas imediatos e não mediados, que estão na estrutura das relações sociais de poder e da luta de classes. Essas considerações corroboram com Santos (2010) ao acreditar que esse entendimento em relação ao conhecimento:

[...] 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 (p.176).

Reforça-se assim o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, marcado pela representação subjetiva-relativista da realidade característica do pós-modernismo. Além disso, aprender a resolver esses problemas imediatos, de maneira funcional, que se torna objetivo do processo de ensino aprendizagem, e os conteúdos trabalhados nas atividades são os instrumentos para se alcançar esses objetivos.

Desta forma, esses pressupostos devem se transpostos a situações de vida cotidiana para que os sujeitos tenham sucesso.

A superação com sucesso de qualquer situação que a vida real nos apresenta, dependerá, certamente, da nossa capacidade individual de mobilizar conhecimentos de ordem conceitual, procedimental e atitudinal. Observamos que as situações-problema apresentadas nas aulas de Educação Física podem, se bem estruturadas, mostra-se eficazes no desenvolvimento das competências necessárias para uma atuação cidadã [...] (NEIRA, 2009, p. 179).

Enfatizam-se os conhecimentos estruturados de modo a atender as situações cotidianas, e não o conhecimento não cotidiano (científico, artístico e filosófico), que poderiam tornar a realidade do sujeito em si numa realidade para si, o que realmente permitiriam uma atuação cidadã dos sujeitos. Reduz-se o conhecimento “à funcionalidade prática e a correspondente redução do próprio conceito de prática ao utilitarismo cotidiano (DUARTE, 2016, p. 113)”. Desta forma, assevera-se que os

indivíduos adquiram competências e aprendam a aprender, para atender as exigências capitalistas do momento.

Concordamos então com Santos (2010) quando ressalta que o conteúdo a educação física hoje é secundarizado, constituindo-se apenas como meio de manutenção da estrutura social do capitalismo vigente, “através da difusão e reafirmação de padrões de comportamentos que possam contribuir para a conformação passiva do novo cidadão, trabalhador ou desempregado (p. 180)”. Neste sentido, a educação física tem como tarefa principal “propiciar as condições para um processo coletivo e interativo de construção de significados que, em última instância são pessoais (SANTOS, 2005, p.102-103)”.

Dentro dessa perspectiva educacional pautada no desenvolvimento de competências, Santos (2010) nos chama a atenção, para qual tipo de projeto de formação humana a pedagogia das competências contribui:

[...] contribui para a formação do sujeito que possua 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 (p. 181).

No entanto, entendemos que a educação física tem uma especificidade histórica que deve ser garantida a todos os indivíduos, como ressalta Moreira e colaboradores. (2016):

A necessidade histórica de garantir acesso à especificidade da educação física é fulcral, porque a assimilação do conhecimento da cultura corporal contribui para nos tornarmos humanos, visto que este envolve um complexo de ação, que permite elevar o padrão cultural e esportivo dos indivíduos, mediante o desenvolvimento da capacidade humana de entender, explicar, agir no enfrentamento da realidade concreta (p.9).

Diante do exposto, concluímos que os modelos de educação se relacionam às ideologias sociais dominantes vigentes, sendo esses instrumentos de reprodução dos modelos de produção historicamente constituídos e objeto de disputa entre classes, determinadas por bases materiais de produção em cada fase do desenvolvimento das forças produtivas, a fim de formar sujeitos necessários ao desenvolvimento das funções essenciais decorrentes das formas históricas e técnicas do trabalho.

O conhecimento e os saberes são um meio de produção, que estão em disputa no campo educacional, no qual “a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 108)”. Neste sentido, há um esvaziamento escolar, que “se expressa de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 108)”, sendo o currículo alicerçado na pedagogia das competências, fruto de uma concepção burguesa de currículo.

Concluimos que, a educação que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses contraditórios, dominador/dominado, burguesia/trabalhador. Desta forma “a noção de competência é, assim, uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social” (DELUIZ, 2001, p.11).

No próximo capítulo apresentaremos as bases metodológicas e o objeto de estudo de nossa pesquisa, assim como uma análise do currículo mínimo de educação física que orienta a prática docente dentro da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, para entendermos como tal objeto se manifesta dentro dessa sociedade.

CAPÍTULO 3

O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO BASE METODOLÓGICA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO MÍNIMO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O presente capítulo teve por objetivo evidenciar as bases teórico-metodológicas que alicerçam nossa pesquisa e que darão suporte para a análise do objeto, assim como apresentar o Currículo Mínimo de Educação Física do Rio de Janeiro, o qual é referência para a ação docente. Desta forma, dividimos o capítulo em 3 tópicos, sendo o primeiro relativo à apresentação do materialismo histórico-dialético como base metodológica, assim como os docentes envolvidos na pesquisa. O segundo item apresentará os antecedentes históricos e a estrutura curricular do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro e o terceiro a apresentação do currículo a partir de suas categorias de conteúdo ligados à pedagogia das competências.

3.1 Materialismo histórico-dialético como base metodológica

Tendo por base metodológica o materialismo histórico-dialético na realização de uma pesquisa, é importante ter claro quais os elementos que regem tal método. Neste sentido, apresentaremos as bases teórico-metodológicas que alicerçam nossa pesquisa e que vão dar suporte à análise dos objetos de pesquisa em educação.

Segundo Gamboa (1998, p.9) um método é:

[...] uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real que dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção dos conhecimentos (p.9).

Neste sentido, iniciaremos a apresentação do materialismo histórico-dialético a partir dos seus pressupostos ontológicos e gnosiológicos. Posteriormente à apresentação dos pressupostos, explicitaremos seus elementos lógicos, segundo o esquema paradigmático de Gamboa (2000)¹³. O autor organiza esses últimos elementos em níveis epistemológico, teórico e técnico. Encerraremos a

¹³ Para efeito de apresentação do esquema paradigmático de Gamboa (2000), invertemos a ordem de sua exposição, partindo dos pressupostos do método materialista, para seguir discorrendo sobre os elementos lógicos.

apresentação com as considerações sobre o materialismo histórico-dialético como base metodológica na pesquisa em educação.

3.1.1 Pressupostos ontológicos e gnosiológicos

Os pressupostos ontológicos referem-se à concepção de homem e à sua relação com a realidade. Relaciona-se, então, às características essenciais do homem e às atividades que realizam dentro da realidade a qual constroem, sendo o trabalho e a educação atividades específicas do homem para transformação da realidade. (GAMBOA, 2000).

O homem é um ser social, inserido no conjunto das relações sociais criadas entre os homens e a natureza. Dentro dessas relações sociais, os homens, ao produzirem seus meios de existência, produzem indiretamente sua própria vida material. Mas os homens também são reprodução dos meios de existência já encontrados, sendo, então, produtos determinados de diferentes contextos políticos, econômicos e culturais (MARX; ENGELS, 1989).

Sendo assim, o homem é o resultado da própria maneira como a vida se apresenta a ele. “O que eles são coincide, pois, como sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 1989, p.13 grifos dos autores)”.

Os homens são produtos históricos-sociais determinados pelas condições sócio-político-econômicas a qual são submetidos, porém não são sujeitos passivos a tais determinações. “O homem não só é objeto determinado pela situação sócio-econômica, produto de sua própria existência e das condições históricas senão que também é sujeito a quem cabe modificar e transformar a realidade (GAMBOA, 2000, p.111)”.

Segundo Vázquez (2007), “o homem, para ser homem, não pode se manter em sua subjetividade; tem de objetivar-se. Mas, nessa objetivação, ele se faz presente como ser social (p.125)”, possibilitando transformar e modificar a realidade social. O autor acrescenta ainda que “a objetivação aparece como uma necessidade da qual o homem não pode esquivar-se, ao fazer-se ou produzir-se como homem, e manter-se em seu estatuto humano (p.125)”.

Na construção dessa realidade social real, o homem, como ser social, utiliza-se de sua atividade primordial, o trabalho, que cria a humanidade no homem. Este homem para o materialismo é entendido como: “sujeito cognoscente ou como sujeito de conhecimento” (KOSIK, 1976, p. 226), “como ser histórico e, portanto, social, ele humaniza a natureza, mas também a conhece e reconhece como totalidade absoluta, como *causa sui*¹⁴ suficiente a si mesma, como condição e pressuposto da humanização” (KOSIK, 1976, p. 228). Desta forma “a concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência” (FRIGOTTO, 2000b, p. 75).

Segundo Frigotto (1989), o trabalho é “o processo pelo qual o homem entra em relação com as condições objetivas de sua produção, e por sua ação conjuntamente com os demais homens transforma e modifica a natureza para produzir-se e reproduzir-se” (p.217) e a partir dessa atividade prática dos homens que se constitui o fundamento e o limite do processo de conhecimento. E, nessa relação com a natureza, os homens se distinguem dos animais no momento em que começam a produzir seus meios de existência e produzem, assim, de forma indireta, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1989).

Para Hungaro (2014) o trabalho é então:

[...] a objetivação elementar da qual puderam se desenvolver outras formas de objetivação, tais como: a arte, a ciência e a fala articulada. Essas objetivações se tornaram formas de ser autônomas em relação ao trabalho, porém essa autonomia não nega o fato de que o trabalho é a base fundante dessas objetivações. Em outras palavras, o trabalho é a práxis fundante do ser social, mas não é a única forma de práxis humana. (p. 46).

Neste sentido, Gamboa (2000) salienta que a educação é vista nas pesquisas dialéticas como uma prática nas formações sociais, resultantes de determinações sócio-político-econômicas, engendradas pela ação humana atuando na reprodução da ideologia dominante, mas também como espaço de reprodução das contradições capitalistas passíveis de transformação e novas formações sociais. Sendo assim, a educação atua também como práxis humana, na manutenção ou na transformação da realidade social.

Masson (2014) amplia esse conceito de educação como práxis humana e social, ao identificá-la:

¹⁴ Causa de si mesmo

[...] como uma práxis social, fundada no trabalho e como importante mediação para o desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento do indivíduo singular como gênero humano, na medida em que promove a apropriação dos conhecimentos, habilidade e valores desenvolvidos pela humanidade para reagir às diferentes situações da vida. (p. 220).

A educação, assim, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, atua como práxis transformadora da realidade social real do homem, ao ponto que

[...] a educação transformou-se em objeto de muitos desejos, desde o controle e a privatização de recursos públicos, passando pela prescrição dos currículos como forma de construção e sujeição dos trabalhadores, bem como da oportunidade de uma inclusão de uma cesta básica, até o reforço ao pensamento liberal em que os mais talentosos, estejam onde estiverem, não podem ser alijados do processo. (JESUS, 2014, p.231)

Desta forma, cabe à educação realmente atuar na luta pela transformação da realidade posta (imposta) nas escolas, na sociedade, sendo ela uns dos eixos que permite a interpretação do real, da realidade concreta, da essência dos fenômenos. Apresentados os pressupostos ontológicos, passamos agora aos pressupostos gnosiológicos do materialismo histórico-dialético.

Segundo Gamboa (2000), “os pressupostos gnosiológicos se referem às concepções de objeto e de sujeito e a sua relação no processo de conhecimento” (p.102). Dizem respeito como as maneiras de conceber o sujeito, de construir o objeto e de como relacioná-los. (GAMBOA, 1987). Os pressupostos gnosiológicos dizem respeito a “uma maneira de sentir e refletir sobre o mundo, a vida, o homem e suas ações, e uma maneira pela qual o mundo, a vida e o homem e os resultados de suas ações respondem a nosso questionamento” (GAMBOA, 1987, p.118).

Na abordagem materialista-dialética, o processo cognitivo se centraliza na relação dinâmica entre sujeito e objeto na construção da concreticidade (GAMBOA, 2000). Isto é, como o homem se reconhece a si mesmo e como este produz a consciência a partir da sua vida material, na realidade. Trata-se do homem como sujeito prático, na sua relação com o objeto, na sua vida material, que produz os pensamentos, que produz o conhecimento. São as ações na vida material entre sujeito e objeto que permitem a abstração dos fenômenos à mente humana, ao pensamento, para produção do conhecimento humano. “Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento” (MARX, 2010, p. 152). Os pressupostos gnosiológicos dizem respeito então, como o homem, a partir da sua ação e relação com o objeto, parte

da base material à abstração dos fenômenos. A produção do conhecimento se dá a partir da mediação dos fenômenos, abstraídas ao pensamento, na construção de uma totalidade cognoscível.

O materialismo histórico-dialético se diferencia das outras concepções em relação aos pressupostos gnosiológicos ao considerar as diversas mediações que ocorrem entre os fenômenos e a totalidade, não considerando fatos isolados e desconexos, ou simplesmente a percepção deste. Há interação constante entre os sujeitos e os fatos e estes determinarão a totalidade e são também determinados por ela. A realidade é produzida historicamente pelos homens, através da relação sujeito/objeto enquanto processo de produção do conhecimento.

Na concepção contrária, idealista, a realidade é garantida pela natureza, é uma dádiva divina (SAVIANI, 2007), parte-se do que os homens dizem, imaginam e representam, a consciência que determina a vida, a consciência é o próprio indivíduo vivo, isolado e definido de modo imaginário. A história é uma coleção de fatos isolados, assim como os indivíduos, se tornando abstratos, projeto de uma ação imaginária, numa realidade imaginária, idealizada. (MARX; ENGLES, 1989).

Desta forma, no materialismo histórico-dialético, “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza.” (MARX; ENGELS, 1989, p. 12-13).

Neste sentido, “são os indivíduos reais, suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação” (MARX; ENGELS, 1989, p. 12) que produzem as bases reais de existência da vida material, sendo estes então dependentes das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 1989).

E é no movimento contínuo da história que se produz as relações sociais entre os homens, e a partir dessas relações sociais estabelecidas de acordo com a sua produtividade material, também se produzem os princípios, as ideias e as categorias (MARX, 2001). Marx e Engels (1989) salientam que:

[...] A produção das ideias, das representações, e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, os pensamentos, o comércio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, na das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de todo um povo. São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (p.20).

Marx e Engels (1989) consolidam esse pensamento quando expressam que, “são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhe é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento” (p.21). Neste sentido, a vida que determina a consciência e não o oposto, são os indivíduos reais envolvidos em seu processo de desenvolvimento real, material, em determinadas condições que produzem a verdadeira realidade. (MARX; ENGELS, 1989).

Marx e Engels (1989) salientam que “indivíduos determinados com atividade produtiva, segundo um modo determinado, entram as relações sociais e políticas determinadas” (p.19), demonstrando a relação entre a estrutura social, política e de produção. A estrutura social e o Estado surgem então do processo contínuo e vital dos indivíduos determinados, na sua existência real, tais como trabalham e produzem materialmente sua vida, dentro de bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade (MARX; ENGELS 1989). O indivíduo, o homem, que cria o Estado, a sociedade, o seu mundo, a sua realidade. “O homem é o *mundo do homem*, o Estado, a sociedade”. (MARX, 2010, p.145).

Apresentados os pressupostos ontológicos e gnosiológicos, devemos então fazer uma aproximação sobre alguns fundamentos que solidificam o método do materialismo histórico como forma de pesquisa social e educacional. Apresentaremos então os níveis de articulação lógica (epistemológico, teórico e técnico) que consolidam a cientificidade do materialismo histórico-dialético.

3.1.2 Níveis de articulação lógica e participantes da pesquisa

No nível epistemológico, busca-se suscitar as concepções de explicação científica, os requisitos de validade e causalidade, que garantem a cientificidade implícita nas pesquisas (GAMBOA, 1998). A pesquisa dialética pretende explicar como se dá a relação de causalidade, do fenômeno com a essência, do todo com as partes, dentro da realidade social concreta e real. (GAMBOA, 2000).

Kosik (1976) nos diz que “a dialética trata da “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem.” (p. 9). O autor continua dizendo que “as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua essência.” (p, 21). Só a partir desse *détour* que o homem pode chegar à verdade, sem o risco de perder-se ou de ficar no meio do caminho, quando tenta um desvio para observar diretamente a essência das coisas, ficando apenas na aparência. (KOSIK, 1976, p. 21).

É na realidade que os homens exercitam sua atividade prática-sensível, na qual surge a imediata intuição prática da realidade (KOSIK, 1976, p.10). A vida, a realidade, que determina a consciência a partir da sua base material da sociedade, a consciência é então derivada da matéria, sendo esta categoria fundamental do materialismo (HUNGARO, 2014; MORAES, 2014). Neste sentido, Trivinos (2007) salienta que na concepção materialista da realidade a matéria é:

[...] o princípio primordial e que o espírito seria o secundário. A consciência, que é produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo. A ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independente da consciência. (p.50).

A ação do homem sobre essa realidade é que determinará a consciência, portanto, sendo esta produto da realidade material. A realidade deve ser conhecida na sua concretude, na sua essência e não na aparência, na superficialidade do fenômeno. Sobre isso, Kosik (1976) nos mostra que há um mundo da pseudoconcreticidade:

O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; - O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade); - o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizadas, formas ideológicas de seu movimento; - o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. (p.11).

Húngaro (2014) reforça que a “expressão fenomênica do real (a aparência) não corresponde à verdade (a essência).” (p.70). Esse mundo da aparência, da pseudoconcreticidade é “um claro escuro de verdade e engano.” (KOSIK, 1976, p. 11). Kosik (1976) nos explica que no mundo da pseudoconcreticidade, o próprio fenômeno nos revela a essência, mas ao mesmo tempo a esconde, e a essência se manifesta no fenômeno, mas de maneira inadequada, fragmentada, ou sobre certos pontos de vistas. E por se manifestar no fenômeno, revela seu movimento, demonstrando que ela não é fixa e nem passiva, ela é atividade do fenômeno na qual se manifesta.

Então, entender o fenômeno e que a essência é mediada por ele, significa alcançar a essência, e que a realidade concreta é uma unidade entre fenômeno e essência. Neste sentido, o fenômeno se manifesta primeiro e, com maior frequência, está mais aparente; já a essência deve ser descoberta na estrutura dos fenômenos, na estrutura da coisa em si (KOSIK, 1976). Segundo Kosik (1976):

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma certa concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto compreender a coisa (p.14).

Desta forma, deve-se separar o que é essencial do que é secundário, sem descartar o secundário, mas é mediante ao essencial que se revela a verdade, o real, o caráter específico da coisa, a essência. Através do impulso espontâneo da *práxis* e do pensamento, isolando os fenômenos e rompendo a realidade no essencial e no secundário, acompanhada de uma igualmente espontânea percepção

do todo, na qual e no qual são isolados alguns aspectos é que podemos alcançar a realidade. (KOSIK, 1976).

O método dialético é o pensamento crítico que tem intenção de compreender a coisa em si e compreender adequadamente a realidade na sua essência, para além de esquemas abstratos da realidade e suas representações. Através do método dialético é que podemos superar o mundo da pseudoconcreticidade e atingir a concreticidade, saindo do mundo da aparência para o real, da pretensa independência dos fenômenos para a sua ação mediada, como um todo estruturado (KOSIK, 1976). Neste sentido é que a realidade deve ser compreendida como um todo estruturado indivisível de entidades e significados, no qual não se pode entendê-la como um elemento, aspecto ou dimensão, sem ter relação com o conjunto. Entretanto, mediante ao método específico da abstração, podemos isolar uma dimensão para sua análise, sem que se perca relação com a totalidade. (KOSIK, 1976; LOWY, 1992; KUENZER, 2011).

Kosik (1976) nos explica que a totalidade significa:

“[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos e de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial; a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão que a totalidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto dos fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si.” (p.36).

Procurar conhecer a realidade concreta “implica buscar traços efetivos de seu movimento, buscar suas determinações – as formas de ser do ser –, em outras palavras, as determinações do real, de sua efetiva existência.” (HUNGARO, 2014, p. 74). A realidade concreta é então um todo que possui sua própria estrutura, que se desenvolve, e se vai criando e modificando, e que através do materialismo histórico-dialético como princípio epistemológico, permite estudos, descrições, compreensão, ilustração e avaliação de certas secções, determinações, tematizadas da realidade, da organização humana e da situação social. (KOSIK, 1976).

A partir da totalidade concreta se pode investigar a realidade social, um fenômeno social, que não se reduz a si mesmo, mas compreende um todo estruturado, dentro do movimento recíproco, do todo para as partes e das partes para o todo, de modo a revelar o seu significado objetivo enquanto fenômeno social e o seu lugar histórico, o qual ocupa dentro do seio do corpo social (KOSIK, 1976).

Apresentado o nível epistemológico, avancemos ao nível teórico tendo o materialismo histórico-dialético como base metodológica em pesquisas educacionais.

No nível teórico, considera-se “fenômenos educativos e sociais privilegiados, os núcleos conceituais básicos, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas com relação a outras teorias, tipos de mudança propostos etc. (GAMBOA, 1998, p. 57)”. É a partir da teoria que os sujeitos reproduzem em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa, o movimento real do objeto (NETTO, 2011).

Buscamos tratar do referencial teórico da pesquisa embasados em estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos e discussões filosóficas ou análises contextualizadas, que questionem a visão estática da realidade, buscando revelar seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. (GAMBOA, 2000).

Para se alcançar a realidade concreta dentro de nossa pesquisa, devemos então nos apropriar dos procedimentos das pesquisas dialéticas, pois as pesquisas dialéticas versam principalmente sobre estudos de experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análise contextualizadas a partir de um referencial teórico específico (GAMBOA, 2000), buscando a análise da realidade em si. O materialismo histórico dialético remete a uma postura crítica, uma concepção de mundo e, como práxis, busca a transformação e formulação de novas sínteses no plano dos conhecimentos e no plano da realidade, resgatando sempre a dimensão histórica e desvendando as possibilidades de mudanças. (FRIGOTTO, 2000b; GAMBOA, 2000). Frigotto (2000b) situa o método, a dialética, “no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (p.75).

Segundo Sousa (2014) em relação ao método dialético para realização de pesquisas salienta que:

[...] a abordagem crítico-dialética reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica. O processo de construção do conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de sínteses conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto. (p.2).

Rodriguez (2014) salienta que a referência materialista, “se apresenta como referencial propício para nos aproximar do conhecimento e explicar a realidade, a vida e a natureza, porque nos permite analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças da economia, da política e da sociedade” (p.133).

Para avançarmos na pesquisa com base no materialismo histórico-dialético, é necessário definir as categoriais metodológicas e de conteúdo que serão trabalhadas, a fim de dar suporte à nossa pesquisa no campo da educação. As categorias são conceitos básicos para refletir os aspectos gerais e essências do real, assim como suas conexões e relações, permitindo a interpretação da realidade na sua concreticidade. Essas ganham consistência real e concreta, no momento que são elaboradas dentro de um contexto sócio-político-econômico historicamente determinado. (CURY, 2000).

Segundo Kopnin (1978) as categorias “são reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentes da nossa consciência” (p.105), desta forma elas partem do real, do concreto, da realidade objetiva. Segundo o autor “as categorias não separam o homem do mundo mas o unem com este por serem objetivas a seu modo e refletirem os processos da natureza e da sociedade tais quais eles existem na realidade” (p.106).

As categorias ganham importância metodológica no materialismo histórico-dialético, pois são um método de movimento do conhecido ao desconhecido, utilizadas para se alcançar novos resultados, superando a aparência dos fenômenos em busca da essência, revelando a relação do pensamento com o ser e o conteúdo real do objeto. (KOPNIN, 1978).

Iniciaremos discutindo as categorias metodológicas, que são categorias do próprio materialismo histórico dialético. “As categorias metodológicas são constitutivas da teoria, são os conceitos fundamentais para entender o real que o pesquisador utiliza para análise de seu objeto.” (RODRIGUEZ, 2014, p. 149), pois

elas emergem da própria realidade, como determinações da existência. (MASSON, 2014). Essas categorias deverão dar suporte ao pesquisador durante todo o seu trabalho na relação pesquisador-objeto de pesquisa, iluminando todos os procedimentos da mesma. (KUENZER, 2011). Nas pesquisas dialéticas as categorias metodológicas são: práxis, a totalidade, a contradição e a mediação.

A práxis enquanto categoria é entendida como um movimento constante e crescente do pensamento, que segue do abstrato ao concreto por mediação do empírico, e vice e versa, buscando a superação estática e aparente do fenômeno, elevando a concretude para construção do conhecimento novo. O conhecimento já produzido e expresso na literatura será constantemente revisado, sendo esse marco inicial e provisório, na busca do entendimento do empírico, o qual permanentemente se reconstrói e se transforma na sua relação com o objeto investigado nas pesquisas. (KUENZER, 2011). A práxis então é uma ação efetiva para a superação da realidade aparente no processo de construção do conhecimento, conhecimento este, provisório e em constante transformação.

Já a categoria da totalidade relaciona-se com a concepção de realidade na qual o objeto de pesquisa se manifesta, e ao mesmo tempo é uma manifestação das relações sociais e de produção presentes na concretude dos fatos mediados em um movimento recíproco entre os fatos, enquanto um todo em processo de estruturação e autocriação. (KUENZER, 2011).

Na categoria da contradição, Kuenzer (2011) nos leva a entender que a pesquisa a partir do materialismo histórico-dialético deverá buscar captar a riqueza do movimento e da complexidade da realidade em suas diversas determinações e manifestações, resultado da relação das contradições, que, ao se opor dialeticamente, produzem ou destroem a realidade concreta, o todo estruturado.

Por último, trabalhar com a categoria da mediação é necessário, pois ao se cindir o todo na busca de determinações mais simples do objeto de investigação, pode-se estudar o conjunto de relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade, sem deixar de lado o caráter mediato dos fenômenos na totalidade da realidade. (KUENZER, 2011).

Desta forma, essas categorias nos permitem investigar os objetos dentro da realidade concreta, que se efetiva pela totalidade dos fenômenos, produzidos pela práxis humana, repleta de contradições, necessária de mediações para se alcançar

a totalidade, no movimento contínuo de sua produção, que deve ser sempre transformadora.

Em nossa pesquisa buscaremos as mediações ocorridas no processo histórico de construção do currículo para a apreensão radical desse fenômeno. A categoria da práxis também será objetivada, a partir da visão dos professores sobre a sua prática docente orientada pelo currículo, buscando revelar uma práxis transformadora ou utilitária¹⁵ da sua ação pedagógica.

Já quando queremos tratar a especificidade de um objeto com os outros objetos e com a totalidade, devemos utilizar a categoria dos conteúdos que são específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos, sendo, desta forma, particulares ao objeto da pesquisa. Além disto, essas categorias podem ser divididas em subcategorias, permitindo um maior detalhamento do objeto, mas sempre realizando o movimento do geral ao particular e do particular ao geral durante os momentos de investigação e exposição do objeto de pesquisa (KUENZER, 2011).

As categorias de conteúdo devem refletir a relação específica do objeto analisado com a realidade objetiva e a prática humana de seu surgimento e desenvolvimento, seu caráter histórico, permitindo que o método de pensamento histórico-científico alcance toda a sua integralidade. (KOPNIN, 1978).

Em nossa análise do currículo, as categorias de conteúdo estão relacionadas ao modelo de formação educacional da pedagogia das competências apresentadas no capítulo 2, divididas em competências conceituais, procedimentais e atitudinais.

Desta forma, diante das categorias metodológicas, que são as categorias fundamentais e que permitem investigar qualquer objeto em qualquer realidade e as categorias de conteúdo que são específicas ao objeto, podemos avançar para o nível técnico que reúne as estratégias e os procedimentos que serão adotados na nossa pesquisa para a apreensão radical da realidade do nosso objeto.

Dentro do nível técnico estão os instrumentos e técnicas de apreensão do objeto, dos fenômenos e dos dados (GAMBOA, 2000). Em nossa pesquisa utilizamos o estudo de campo, sendo realizadas análise documental (currículos, publicações no site da secretaria de educação e publicações de jornais eletrônicos, etc.) e entrevistas semiestruturadas, para a apreensão dos elementos concretos

¹⁵ Termo utilizado por Kosik (1976) para explicar a reprodução cotidiana das relações sociais dentro do munda da aparência. Para saber mais recorrer a Kosik (1976) "Dialética do concreto".

presentes nos documentos e nas visões dos docentes em relação ao currículo mínimo.

A análise documental nos permitiu compreender criticamente as formulações presentes nos documentos relacionados ao currículo mínimo, de modo que, o processo de análise não se deu de maneira estática e sequencial, houve um movimento constante entre os documentos, as hipóteses e objetivos para se chegar à sua formulação final. A interpretação buscou ir além do conteúdo apresentado nos documentos, além da aparência, pois, interessava o conteúdo latente, a essência, o sentido e mediações que se encontra por trás da aparência imediata.

Já a entrevista semiestruturada, de acordo com Triviños (1987), tem como característica “questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa” (p. 146), e que se ampliam à medida que novas questões surgem no decorrer da entrevista a partir das respostas dos entrevistados, sem se perder do foco da pesquisa, estabelecido pelo pesquisador-entrevistador. Além disso, a entrevista semiestruturada favorece a descrição dos fenômenos sociais ao determinar razões imediatas ou mediatas, assim como sua explicação e compreensão dentro de sua totalidade. (TRIVIÑOS, 1987).

Após a entrevista semiestruturada, buscamos, a partir das visões dos professores de educação física, elaboradores do currículo mínimo e docentes nas escolas, os elementos reais e concretos em relação à construção histórica do currículo, e especificamente buscamos evidenciar as mediações engendradas entre essa construção e o processo de assimilação/resistência pelos docentes nas escolas, para que nossa interpretação possa ir além do conteúdo do currículo, pois nos interessava a essência por trás das intenções da construção do currículo e do seu processo de efetivação, superando a aparência imediata.

Desta forma, especificamente em relação ao currículo mínimo de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro, utilizamos as categorias de conteúdo relacionadas ao modelo de formação educacional da pedagogia das competências apresentadas anteriormente, divididas em competências conceituais, procedimentais e atitudinais.

O processo de análise não ocorreu de maneira isolada e sequencial, houve um movimento constante entre os documentos, as entrevistas semiestruturadas, as hipóteses e objetivos, para se chegar à sua formulação final.

Os professores entrevistados na pesquisa estão divididos em 2 grupos, os elaboradores do currículo e os professores de educação física das escolas estaduais.

Com relação aos elaboradores do currículo, pretendeu-se realizar as entrevistas com os 8 responsáveis pela sua construção, sendo este grupo composto por 2 coordenadoras¹⁶ e 6 professores colaboradores¹⁷ para a compreensão do processo histórico de estruturação do currículo mínimo de educação física. Todos foram convidados para participar na pesquisa.

Entretanto, conseguiu-se contato com apenas 5 elaboradores, sendo as 2 coordenadoras e 3 professores elaboradores. Todos aceitaram participar da pesquisa. Entre eles, 3 possuíam doutorado e 2 mestrado, com média de 28 anos de formados e 16 anos de atuação na rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro.

Já para a seleção dos professores das escolas da rede estadual, partimos de alguns dados da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro. O estado do Rio de Janeiro conta com 92 municípios, que dentro do âmbito da educação são divididos em 12 regionais contando com 1.228 estabelecimentos na educação básica e 191.885 alunos nos anos finais do ensino fundamental e 444.702 alunos no ensino médio, totalizando 636.587 alunos matriculados. É dentro desse universo que o Currículo mínimo ganha sua materialidade, sendo desta forma um importante instrumento para direção da educação dos alunos do estado (INEP, 2017).

Dentro dessas regionais, está a Regional Centro-Sul, foco desta pesquisa, composta por 10 municípios com 54 escolas e 10.004 alunos nos anos finais do ensino fundamental e 11.186 alunos no ensino médio, totalizando 21.190 alunos matriculados. Um desses municípios é o município de Paraíba do Sul contando com 5 escolas estaduais e 796 alunos nos anos finais do ensino fundamental e 1.385 alunos no ensino médio, totalizando 2.181 alunos matriculados (INEP, 2017). Essas escolas contam com 17 professores de educação física divididos entre elas, sendo esses responsáveis pela materialização do currículo mínimo em cada instituição.

¹⁶ No currículo mínimo de educação física, o termo utilizado para designar umas das coordenadoras foi "articuladora", entretanto, segundo os entrevistados as funções desempenhadas eram de coordenação, assim como a outra professora. Desta forma, adotaremos a nomenclatura de coordenadora nesta dissertação.

¹⁷ O termo utilizado no currículo mínimo de educação física é colaboradores, no entanto, as funções desses colaboradores era de elaboração do currículo, sendo assim, preferimos utilizar nesta dissertação o termo elaboradores para nos referirmos a esses colaboradores.

Para realização de nossa pesquisa elegemos esses professores de educação física, devido ao autor da pesquisa estar inserido à rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro no município de Paraíba do Sul, gerando maior aproximação à realidade estudada. Todos os professores foram convidados a participar da pesquisa, sendo a participação de caráter livre e voluntário.

Dentre os 17 convidados, somente 8 aceitaram participar da pesquisa; os demais não aceitaram por motivos diversos ou não preenchiam alguns requisitos para a participação da pesquisa, por exemplo, estavam de licença no momento de implantação do currículo mínimo em 2013, estavam de licença maternidade ou médica, não tinham interesse em participar ou alegaram motivos de problemas pessoais no momento do convite para a participação da pesquisa.

Esses docentes tiveram sua formação de nível superior em Educação Física em universidades públicas e privadas, tendo na sua maioria pós-graduação. Eles possuíam, em média, 18 anos de tempo de formados e 11 anos de atuação na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

A realização das entrevistas semiestruturadas foi de caráter voluntário sem limite de tempo para responder o mesmo. O roteiro de entrevistas semiestruturadas dos elaboradores (apêndice A – elaboradores) do currículo mínimo foi dividido em 4 blocos de perguntas, sendo eles: bloco 1- reconstituição histórica; bloco 2- referência pedagógica e estrutura do currículo; bloco 3 - implementação na rede; e bloco 4- o lugar da educação física na sociedade. Já o roteiro das entrevistas semiestruturadas dos docentes (apêndice B - docentes) das escolas foi dividido em 3 blocos de perguntas: bloco 1- Implementação do currículo nas escolas; bloco 2- Concepções dos professores sobre o currículo; bloco 3- o lugar da educação física na sociedade. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) (apêndice C) explicando os objetivos e procedimentos do estudo, autorizando sua participação voluntária e os riscos mínimos da pesquisa. Também foi garantido o anonimato de todos os sujeitos avaliados.

A partir dessas entrevistas semiestruturadas buscou-se chegar na materialidade que o currículo mínimo de educação física assumiu dentro da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro. As análises das entrevistas semiestruturadas serão apresentadas nos capítulos 4. Nos tópicos que se seguem, apresentaremos os antecedentes históricos, políticas educacionais e a estrutura curricular do currículo mínimo de educação física, e a apresentação do currículo a

partir das categorias de conteúdo do currículo mínimo que o relacionam à pedagogia das competências.

3.2 Antecedentes históricos, políticas educacionais e estrutura do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro

Neste tópico, apresentaremos as características gerais das políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro que antecederam a implementação do currículo mínimo e as que deram base à sua implementação. Apresentaremos também, como eram as propostas curriculares anteriores ao currículo mínimo. Finalizaremos o tópico apresentando a estrutura do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro.

3.2.1 Antecedentes históricos e políticas educacionais¹⁸

Segundo Silva (2012), a política educacional do estado do Rio de Janeiro carrega consigo a marca da descontinuidade:

Na história da educação do estado do Rio de Janeiro, observamos políticas governamentais que, majoritariamente, não refletem em políticas de Estado, ou seja, a cada nova periodicidade dos governos eleitos, há novas ideias, novos projetos, geralmente defendidos por novos secretários, que em geral, não permanecem muito tempo em suas pastas. Há um caráter descontínuo das políticas públicas para a educação, refletidas, até mesmo, na constante rotatividade dos ocupantes da pasta da Educação Fluminense, fatores que tornam as políticas públicas educacionais, algo carregado por transformações constantes que afetam o andamento eficaz do sistema de ensino (p.57).

A autora traz o exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) que, durante o governo de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), foram implantados, mas foram descontinuados no governo de Moreira Franco (1987 – 1991) e de Marcelo Alencar (1994-1998), nos quais implementaram medidas próprias, com outros projetos de gestão do sistema educacional.

Posteriormente a esses governos, assumiram Antony Garotinho (1998-2001) e Rosinha Garotinho (2002-2006), que, devido a uma aliança entre seu partido PDT e o PT, manifestaram um movimento de “revitalização dos CIEPs com as

¹⁸ Parte desse tópico é produto do trabalho de conclusão de curso de especialização em Metodologia da Educação Física Escolar defendida no ano de 2017 (MAGALHÃES, 2017).

características e programas originais, de escolas em tempo integral e de defesa de uma escola pública de qualidade (SILVA, 2012, p.59)". Tais programas foram estruturados durante a I Conferência Estadual de Educação, que buscava garantir uma escola democrática e de qualidade, valorizando seus profissionais e alunos. No entanto, estas propostas foram descontinuadas, devido ao rompimento desta aliança, sendo proposto um projeto paralelo em substituição ao elaborado pela conferência (SILVA, 2012).

Nos governos Garotinho, foi instituído "O Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública, também chamado de Programa Nova Escola", pelo Decreto Estadual nº. 25.959/2000, de 12 de Janeiro de 2000. Segundo Silva (2012), o projeto foi implantado de:

[...] maneira arbitrária e contraditória, pois foi elaborado por profissionais que estavam fora das realidades em que a Educação do Estado do Rio de Janeiro estava inserida e não estavam presentes no cotidiano da sala de aula. Este projeto visava estabelecer critérios de avaliação das escolas com o objetivo de tornar mais eficiente o processo pelo qual as escolas da rede estadual de ensino [foram] submetidas para atingir um padrão de excelência na educação pública do Rio de Janeiro e por fim modernizar a gestão da rede estadual. A partir destes resultados, o programa concederia aos professores e demais profissionais gratificações proporcionais às suas realizações educacionais (p.60).

Tal programa reforçou as características de avaliação e controle da educação, não resolvendo os problemas de remuneração dos professores, além de impor um novo programa em detrimento a outro, sem se levar em consideração as reais necessidades do sistema educacional do Rio de Janeiro. Em 2007 assumiu o governo Sérgio Cabral (2007-2013), que durante sua campanha se comprometeu a uma série de mudanças no sistema educacional do Rio de Janeiro (SILVA, 2012). Segundo Silva (2012), os secretários de educação "assumiram o cargo orientados pelo discurso de produtividade e eficiência exigidos pelas novas demandas da sociedade (p.64)". O Secretário Wilson Risolia, no início de 2011, lançou um plano de metas para a educação, no qual estabeleceu cinco frentes de trabalho, marcados, segundo Frigotto e colaboradores (2011), "pelo caráter economicista e tecnocrático, e pela superficialidade das medidas propostas (p.10)". Tais medidas versavam sobre a implantação de seleções meritocráticas de gestores, avaliações periódicas, metas de desempenho a partir dessas avaliações para a concessão

diferenciada de gratificações aos professores e revisões de licenças médicas (FRIGOTTO et al., 2011).

Frigotto e colaboradores (2011) sintetizam as características da educação estadual da seguinte forma:

Trata-se, portanto, de uma proposta que não vai ao fundamental e pega o pior atalho: premiar quem chega às metas, metas imediatistas, de lógica produtivista, que não incorporam medidas efetivas voltadas para uma educação pública de qualidade (p.10).

Sendo assim, apesar da mudança de governo e da descontinuidade das políticas educacionais, houve a manutenção da ótica neoliberal gerencialista e meritocrática, marcada pela culpabilização dos professores frente aos resultados anteriores das avaliações externas, mas especificamente do Ideb. Frigotto e colaboradores (2011) enfatizam ainda que as propostas têm “uma lógica tecnocrata que reconhece somente cálculos de custos e de benefícios, que vê as pessoas apenas como dados, destituídos de vontade e voz, indo de encontro às próprias bases ideológicas liberais e neoliberais (p.10)”.

Todas essas propostas atuaram de maneira impositiva ao professor. Como destacaram, à época, Quirino e colaboradores (2011): “[...] no Estado do Rio de Janeiro, a autonomia pedagógica em sala de aula enfrenta obstáculos impostos ‘de cima para baixo’ devido às políticas de reformulação na educação (p. 1)”, que foram impostas via decretos ou resoluções sem diálogo com os professores.

Frigotto e colaboradores (2011) ressaltam que todas essas reformas vão na contramão de encaminhamentos concluídos em reuniões da Conferência Nacional de Educação de 2010, dos acordos do novo Plano Nacional de Educação e de discussões no Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, que haviam sido instalados há poucos dias, reunindo dezenas de entidades vinculadas à educação, à cultura e a movimentos sociais, além de instituições científicas e de ensino do estado do Rio de Janeiro. Os autores concluem então que:

Ignorando os acúmulos desse debate, a Secretaria aposta exatamente no seu contrário, impulsionando a standardização da rede estadual, por meio da subordinação de sua organização e gestão pedagógica a critérios mercantis, e da sujeição de suas instituições e profissionais a relações de disputa e concorrência. A standardização da educação, dura e seriamente questionada hoje por vários setores da sociedade, camufla-se, comumente, por meio do discurso do mérito, do desempenho, da competência e da eficiência, omitindo a grave responsabilidade das próprias elites e do Estado, no Brasil, na longa história de produção reiterada de uma escola precária para a grande maioria da população (FRIGOTTO *et al.*, 2011, p.10).

Neste contexto, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro (SAERJ) em 2008 e do Saerjinho¹⁹ em 2011, se tornam o principal instrumento de controle e manutenção das relações de poder, dentro das relações de classe, na esfera da educação do estado do Rio de Janeiro. Essas avaliações externas em larga escala impuseram uma série de mudanças nas relações de ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, garantindo a propagação das soluções gerencialistas impostas pela reforma do Estado, e consequentemente das políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro.

Tais avaliações serviram para estabelecer parâmetros de comparação e classificação das escolas, a partir dos resultados e relatórios gerados, além de definir políticas públicas dentro do estado, além disso, “seus relatórios [forneceram] informações sobre a evolução da aprendizagem dos alunos, a produtividade das atividades curriculares e a qualidade do trabalho escolar (RIO DE JANEIRO, 2011b, p.1)”.

Neste sentido, todas as escolas e seus membros se voltam para a obtenção de bons resultados nessas avaliações, devido à instituição de uma política de responsabilização por meio de gratificações salariais de acordo com os resultados obtidos nessas avaliações. Esse incentivo salarial afeta diretamente o professor e os demais funcionários da escola (diretor, coordenador pedagógico, secretário escola, equipe de apoio, etc.) que passaram por um processo de precarização da educação e que se reflete na forma do seu salário.

Desta forma, os professores acabam aderindo a realização das condições impostas pela Secretaria de Estadual de Educação (SEEDUC) para obterem a

19 O SAERJINHO é um programa de avaliação diagnóstica do processo Ensino Aprendizagem realizado nas unidades escolares da rede estadual de educação básica, sendo uma das ações que integravam o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Rio de Janeiro – SAERJ (RIO DE JANEIRO, 2011b).

gratificação salarial, que são descritas em uma cartilha (RIO DE JANEIRO, 2013b) elaborada pelo estado. Entre as regras estabelecidas para a bonificação, se destacam:

Cumprir o Currículo Mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas; efetuar o lançamento das notas dos alunos no Sistema Conexão Educação de acordo com o calendário estipulado pela Seeduc; alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de Iderj do ensino regular da unidade escolar; e alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da unidade escolar (RIO DE JANEIRO, 2012b, p.1)²⁰.

A partir dessas regras e da cartilha, a subjetividade dos professores foi sendo capturada para se alinhar à lógica gerencialista da educação, assim como, houve um aumento do trabalho docente burocratizado pelos meios digitais, o que resulta no aumento da precarização do trabalho docente.

Segundo Silva e Motta (2017), o processo de precarização do trabalho docente assumiu as seguintes características específicas ligadas ao “espírito do toyotismo”:

1) políticas de remuneração variável e bonificação por resultados que se manifestam através da flexibilidade na contratação salarial e cumprimento de metas de desempenho; 2) flexibilidade mental para polivalência, através das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), do apostilamento e da aplicação de conteúdos mínimos, que se complementam e induzem a uma redução do trabalho docente aos aspectos operacionais, ao mesmo tempo em que ampliam o número de tarefas a serem cumpridas; e 3) na eliminação de desperdício, onde observamos a imposição de políticas públicas de formação ou qualificação da força de trabalho, no sentido de adequar o trabalhador docente ao novo ethos da gestão escolar empresarial e das políticas educacionais vigentes que têm como base de sustentação a avaliação de desempenho, eficiência e produtividade (p.37).

Nas políticas de educação do estado do Rio de Janeiro essas características estão manifestadas na política de gratificação, no cumprimento do currículo mínimo e nas tarefas a serem cumpridas pelos professores no sistema online estabelecido pela SEEDUC. Sendo assim, o trabalho docente é controlado e vigiado através de mecanismos que:

²⁰ O IDERJ é um índice de qualidade escolar criado para fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,00 (zero) a 10,0 (dez), baseando-se em dois critérios: Indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID) (RIO DE JANEIRO, 2013b).

[...] são marcados fortemente no sentido de controlar as ações docentes e dos diretores das escolas estaduais, pois toda realização em atendimento ao Currículo Mínimo, que é a base dos conteúdos exigidos nas avaliações SAERJ e Saerjinho precisa estar articulada ao registro no sistema, inclusive do fluxo de alunos de cada escola que, por sua vez, é gerenciado pelos gestores educacionais (CERQUEIRA; GONZALES; BERNARDO, 2016, p.689).

Mediante a esses mecanismos de controle e a essa realidade que os professores vêm passando na rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, a resistência dos professores à verticalização das políticas educacionais e as imposições do estado do Rio de Janeiro foram sendo sufocados, levando-os a “gerar um processo de atomização destes profissionais e de alienação de seu protagonismo” (SILVA; MOTTA, 2017, p.40), dentro da rede estadual.

No entanto, com a grave crise econômica enfrentada pelo estado do Rio de Janeiro nos últimos anos, a categoria iniciou uma grande greve em 2016, que repercutiu nas políticas educacionais, demonstrando a possibilidade de resistência a essa verticalização das políticas educacionais e a falta de diálogo.

Essa greve e a ocupação de algumas escolas estaduais, também no ano de 2016, realizadas por estudantes, resultaram em algumas medidas, que foram acordadas entre a Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro, o Ministério Público do Rio de Janeiro e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Entre as medidas acordadas estão: o fim do Saerj e Saerjinho, e o fim da bonificação de profissionais da rede pública estadual de ensino pelos resultados do Iderj (RIO DE JANEIRO, 2016).

As críticas apontadas pelo sindicato e pelos estudantes era que as aulas eram voltadas apenas para o bom desempenho no Saerj e no Saerjinho, sem serem preparados para objetivos mais úteis para sua realidade (COM FIM..., 2017), assim como, criticando que somente as escolas com melhor desempenho ganhavam gratificações e defendendo que as piores recebessem apoio financeiro para se desenvolverem (APÓS PRESSÃO..., 2016).

No entanto, a política avaliativa continuaria por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que seria aplicado a todas as escolas, gerando um Ideb para cada escola (COM FIM..., 2017). Sendo assim, apesar da resistência imposta pelos estudantes e professores, a política de avaliações continuaria a ser considerada na elaboração das políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro.

Neste sentido, a implantação de avaliações externas tem objetivos de relacionar os indicadores de eficiência à remuneração dos professores, sob o fetiche de ser um incentivador dos alunos e professores, mas que acaba sendo punitivo aos professores que não alcançam as metas. O processo de culpabilização da sociedade imposto pela ótica neoliberal, aqui manifesto na forma da atuação docente, novamente é imposto à classe trabalhadora.

Apresentada as características das políticas educacionais do Rio de Janeiro, ligadas às políticas avaliativas e de gratificação por resultados, buscamos agora apresentar criticamente as propostas curriculares anteriores ao currículo atual do Rio de Janeiro.

Apresentaremos, brevemente, algumas propostas curriculares anteriores ao currículo mínimo e as mediações que envolveram a sua elaboração para entender o processo histórico que perpassa a construção deste currículo e das políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro.

Na proposta curricular de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010), a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro salientou que o objetivo é iniciar uma releitura da Reorientação Curricular de 2006 (RIO DE JANEIRO, 2006), documento que servia de referência e orientava os professores sobre o que deveriam ensinar nas salas de aula. Em 2010, buscou-se dar um novo significado à proposta, visto que era necessária adequá-las às referências oficiais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e Matrizes de Referência da Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A proposta visou não substituir toda a Reorientação Curricular de 2006, mas “facilitar a sua operacionalização no cotidiano escolar” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.5).

Houve, desta forma, uma nova organização das competências e habilidades, divididas pelos anos finais do ensino fundamental e por todo ensino médio, além da divisão em bimestre dentro do ano letivo. Essa nova formatação de organização deveria ser, segundo o documento, “testada, avaliada, adaptada e validada por você, professor, que é a peça principal no cenário da organização curricular de cada escola.” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 5).

O documento também ressalta que a escolha do modelo de descrição por competências e habilidades se deu pelo motivo de estarem associadas às matrizes

de avaliações de larga escala supracitadas e por representarem, no entendimento do grupo elaborador, que, nesse formato, os conteúdos e os temas adquirem uma maior concretude, relacionados às ações do processo de ensino-aprendizagem, o que poderia facilitar a sua aplicação pelos professores nas escolas, sendo também essa proposta a base inicial para o seu planejamento e suas práticas educacionais. (RIO DE JANEIRO, 2010).

No início de 2011, a Secretaria de Educação lançou, como parte do novo programa de educação do estado, o currículo mínimo, abrangendo inicialmente seis disciplinas (Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia). (RIO DE JANEIRO, 2011a). Esse novo currículo mínimo, nas palavras da diretora de pesquisa e orientação curricular da secretaria de educação, permitiria ao aluno

[...] a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Enem [...] O currículo mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. Dessa forma, o professor pode criar o seu próprio plano de curso, de acordo com seus métodos e escolhas pessoais, adequadas à sua formação e ao seu perfil pessoal, desde que este plano atenda um padrão mínimo definido. (RIO DE JANEIRO, 2011a).

Percebemos na fala da diretora que a preocupação da secretaria seria os resultados que deviam ser alcançados com a implementação do currículo, associado às avaliações de larga escala, deixando a cargo do professor os métodos utilizados para o alcance desses resultados, mas salientando as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos.

Em evento realizado com estudantes de Harvard, em 2013, o secretário estadual de educação explicou os principais projetos desenvolvidos pela secretaria desde a sua entrada em 2010, sendo eles: a implementação do currículo mínimo, os resultados com avaliações externas e as bonificações por resultados concedidos às escolas. (RIO DE JANEIRO, 2013a). O secretário destacou em suas falas os resultados das avaliações e do currículo:

O Currículo Mínimo e as avaliações externas são extremamente importantes e vêm contribuindo para reduzir a desigualdade entre as escolas da rede. Avançamos 11 posições no Ideb e passamos a ocupar a 15ª posição entre os estados. Além disso, fomos a melhor rede estadual do Brasil no Enem. Mas o trabalho continua e estamos atuando para avançar ainda mais. (RIO DE JANEIRO, 2013a)

No ano seguinte, no final do ano de 2014, o governador e o secretário de educação do estado, durante um evento com servidores e alunos da rede estadual de educação (Superando Metas) no Palácio da Guanabara, parabenizaram os alunos pelo resultado alcançado no Ideb, em que o estado do Rio de Janeiro ficou em terceiro lugar no país, enquanto antes, ocupava a 26^a posição no ano de 2010. (RIO DE JANEIRO, 2014). Podemos novamente perceber a preocupação da secretaria com resultados de provas de larga escala, visto também na fala da diretora pedagógica da Regional Metropolitana II:

Agradeço a Deus por vivermos um momento tão esperado por todos nós. Ver a Educação fluminense entre as melhores do Brasil é um grande orgulho. Estamos unidos na busca de resultados cada vez melhores. Assumimos o compromisso de continuarmos lutando por um ensino de qualidade, rumo ao primeiro lugar no Ideb. (RIO DE JANEIRO, 2014).

Em entrevista ao Jornal do Brasil no início de 2015, o Secretário de Educação Antônio Neto, recém empossado no cargo, salientou que o estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a implementar um currículo mínimo para toda a rede, frente à proposta da base nacional curricular comum pretendida pelo governo federal, diminuindo as desigualdades entre as escolas, devido ao acesso por parte de todos os alunos da rede ao mesmo padrão curricular, para que o aluno tivesse, segundo ele, “não só o conhecimento cognitivo, mas também os saberes para a vida: trabalhar, conviver em sociedade, ter um pensamento autônomo.” Ressaltou ainda a melhora do Ideb e o resultado do Rio de Janeiro no ENEM, se mantendo entre as cinco melhores redes de ensino do Brasil no exame. Além disso, reforçou que a secretaria tinha mantido as remunerações variáveis por atingimento de metas pré-estabelecidas para cada instituição escolar do estado. (EDUCAÇÃO..., 2015). Sendo assim, “a real preocupação, nesse sentido, está na melhoria dos índices nas avaliações externas e, não necessariamente, no aprendizado de nossos alunos” (p.111). Também tal preocupação “não leva em consideração o currículo em ação, ou seja, as mudanças processadas na realidade de cada sala de aula por professores e alunos a partir das condições que lhes são possíveis de ensinar e aprender” (NASCIMENTO, 2013, p. 98-99).

Todas as falas ao longo dos anos dos membros da secretaria de educação e as orientações presentes no documento do ano de 2010, além dos estudos citados sobre o currículo mínimo do Rio de Janeiro, reforçam a preocupação da secretaria

de educação do Rio de Janeiro com um currículo que atenda à formação de competências necessárias ao padrão de acumulação toyotista e à ideologia neoliberal como base de controle estatal das políticas educacionais, tendo como objetivos resultados em avaliações externas de larga escala.

Após a exposição histórica das mediações que envolvem as políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro e do currículo mínimo, vamos apresentar a estrutura do currículo mínimo de educação física vigente na rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro.

3.2.2 Estrutura do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro

O currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2012a) está dividido em 3 partes, sendo a primeira intitulada de Apresentação, que trata dos objetivos e justificativas para elaboração do currículo para as diversas disciplinas. A segunda parte é a Introdução, que versa sobre a Educação Física em si, e enfatiza a educação física como um campo de conhecimento e apresenta as competências gerais que visam ser trabalhadas com a disciplina. Na terceira parte, são apresentados os conteúdos a serem trabalhados no segundo segmento do ensino fundamental II (6º ao 9º anos) e no ensino médio (1ª a 3ª anos), divididos por anos de escolaridade e bimestralmente, e trabalhados em forma de competências e habilidades. Discorreremos então sobre essas partes para melhor compreensão do currículo.

Logo na Apresentação do documento é reforçada a necessidade do currículo estar em consonância com necessidades atuais, assim como as legislações vigentes e principais exames nacionais e estaduais. (RIO DE JANEIRO, 2012a). Além disso, ressalta o documento que deve se considerar “as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções.” (RIO DE JANEIRO, 2012a, p.2). Desta forma, o currículo mínimo teria a função de servir como referência a toda rede de ensino do estado do Rio de Janeiro, com a finalidade de orientar claramente as competências e habilidades que devem constar nos planos de curso e nas aulas. O currículo deixa claro isso no seguinte trecho: “Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os

itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.” (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 2).

Outro objetivo do currículo é estabelecer uma harmonia na rede ensino, que apresenta múltiplas diversidades, sendo o currículo o marco inicial, com o mínimo que deve constar no processo de ensino aprendizagem, para que seja posteriormente ampliado por cada professor e escola ajustados às necessidades locais e culturais. Outro aspecto levantado na Apresentação é a questão de garantir ao aluno os meios necessários para a progressão no trabalho, assim como em estudos posteriores e tendo como fundamental a formação comum para vida em cidadania. (RIO DE JANEIRO, 2012a).

No final da primeira parte, a Apresentação do currículo ainda demonstra, de forma superficial, que a definição de um Currículo Mínimo permitiria de forma sólida:

[...] o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade. (RIO DE JANEIRO, 2012a, p.2).

Na Introdução, o documento inicia reforçando que a estrutura do currículo se fundamenta no desenvolvimento de competências e habilidades, mas que seu entendimento supera a visão tecnicista destes conceitos. Por outro lado, apresentam a seguinte definição para competências e para habilidades:

Competências são compreendidas como capacidades de trabalhar coletivamente e construir reflexões críticas, despertando o gosto por aprender a aprender ao longo da vida, agindo e reagindo numa multiplicidade de sentidos e significados. Habilidades são entendidas como procedimentos e atitudes que complexificam as aprendizagens de conhecimentos escolarizados, religando-os à vida cotidiana. (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 3).

Em seguida, a Introdução caracteriza qual é o papel da educação física, a qual seria responsável pela cultura corporal como forma de linguagem e expressão, versando conhecer de maneira teórico-prática “os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e as atividades rítmicas e expressivas como manifestações das dinâmicas de contextos socioculturais diversos.” (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 3).

Além disso, o documento faz referência a uma interlocução entre a educação física e a saúde para ampliar compreensão da condição humana em suas diversas dimensões enfatizando e contextualizando questões éticas e estéticas, para um melhor exercício ativo da cidadania, assim como com o binômio trabalho e lazer, sendo a educação física responsável em efetuar “uma reflexão crítica acerca do mundo do trabalho, suas exigências e contradições, problematizando e tensionando a compreensão de lazer como utilização produtiva do tempo livre” (RIO DE JANEIRO, 2012a, p. 3).

Finalizando a Introdução, o documento expõe que a educação física pertence à área de Linguagens e que deve dialogar com os outros componentes curriculares, a fim de construir um processo de ensino aprendizado significativo e apresenta as competências gerais da matriz curricular da educação física. (RIO DE JANEIRO, 2012a).

Na terceira parte, estão dispostos os conteúdos decompostos em competências e habilidades, que devem ser trabalhados em cada ano do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º anos), divididos por bimestres. Os conteúdos variam a cada ano de escolaridade, assim como as competências e habilidades que devem ser trabalhadas.

No ensino fundamental II (6º ao 9º) são trabalhados os conteúdos esportes, jogos, lutas, ginásticas e atividades rítmicas e expressivas, se dividindo da seguinte forma, apresentados no quadro 1:

Quadro 1: Ensino Fundamental II

| | <i>6º ano</i> | <i>7º ano</i> | <i>8º ano</i> | <i>9º ano</i> |
|--------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------|---------------|
| <i>1º bimestre</i> | Jogos | Jogos | Jogos | Jogos |
| <i>2º bimestre</i> | Atividade rítmica e expressiva | Atividade rítmica e expressiva | Ginástica | Ginástica |
| <i>3º bimestre</i> | Esporte | Esporte | Esporte | Esporte |
| <i>4º bimestre</i> | Ginástica | Lutas | Lutas | Lutas |

Já no ensino médio (1º ao 3º anos), os conteúdos trabalhados são os jogos, os esportes, as ginásticas e as atividades rítmicas e expressivas, que se dividem da seguinte maneira, como apresentados no quadro 2:

Quadro 2: Ensino Médio

| | <i>1º ano</i> | <i>2º ano</i> | <i>3º ano</i> |
|--------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------|
| <i>1º bimestre</i> | Esporte | Esporte | Esporte |
| <i>2º bimestre</i> | Atividade rítmica e expressiva | Atividade rítmica e expressiva | Jogos |
| <i>3º bimestre</i> | Jogos | Jogos | Esporte |
| <i>4º bimestre</i> | Ginástica | Ginástica | Ginástica |

Esta organização curricular, em que os conteúdos são trabalhados objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades que serão objeto de nossa análise. Assim, no próximo tópico, analisaremos o currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro a partir das bases metodológicas do materialismo histórico dialético a fim de se chegar à sua concreticidade dentro da totalidade dos fenômenos e mediações que o permeiam, apresentando uma nova organização do currículo para superação da aparência do currículo original marcado pela pedagogia das competências.

3.3 O currículo mínimo de Educação Física a partir das categorias de conteúdo: as competências conceituais, procedimentais e atitudinais

A revisão histórica sobre os padrões de acumulação de capital relacionados aos processos de formação educacionais vigentes, que atualmente se manifestam no binômio toyotismo/neoliberalismo no plano estrutural e supraestrutural e a pedagogia das competências como pedagogia responsável para a formação dos trabalhadores dentro do sistema capitalista nos permitiu estruturar as categorias de conteúdo específicas do nosso objeto de estudo, quais sejam, as competências conceituais, procedimentais e atitudinais.

Tais categorias de conteúdo relacionadas às competências conceituais, procedimentais e atitudinais dão continuidade, dentro do currículo mínimo, às proposições presentes nas políticas educacionais nacionais (LDB, DCNs, PCNs), nas quais assumem as competências como princípio educativo e as torna central do processo pedagógico, em que as competências são o elemento formal e necessário à formação educacional.

A partir dessa compreensão, o currículo mínimo de Educação Física do Rio de Janeiro foi reorganizado em quadros – quadro 3: ensino fundamental II e quadro 4: ensino médio - (apêndice D), baseados nas competências conceituais, procedimentais e atitudinais que nele se manifestam, de forma que essas se tornaram mais explícitas, superando a aparência do currículo original.

A partir dos quadros 3 e 4 (Apêndice D), ao se considerar as competências conceituais, podemos perceber que o currículo busca desenvolver nos alunos as competências ligadas aos conhecimentos teóricos e sobre os fatos, marcados pela compreensão dos aspectos históricos de cada conteúdo trabalhado, jogo, esporte, atividade rítmica e expressiva, ginástica e luta. Como exemplo presente no currículo, podemos citar: a) conhecer a origem dos jogos populares; b) conhecer a história das modalidades esportivas; c) conhecer e analisar a história das modalidades ginásticas; d) conhecer e analisar a história das diferentes lutas e; e) compreender a dança e os movimentos expressivos como parte da história cultural da humanidade.

No entanto, apenas conhecer os fatos históricos de maneira anacrônica, sem contextualiza-los num determinado momento histórico, acaba por somente reproduzir o que foi posto pelo olhar dominante, tornando o conhecimento transmitido um mero acúmulo de informações sobre datas, fatos e acontecimentos, deslocados da realidade social historicamente construída dentro das relações sociais da época.

Ainda remetendo aos conhecimentos teóricos e sobre fatos dos conteúdos, o currículo busca que os alunos identifiquem elementos culturais de sua própria realidade dentro da sua comunidade. Neste sentido, busca-se o reconhecimento dos jogos, esportes, lutas e ginásticas desenvolvidas nas comunidades locais como prática cultural local. A título de exemplos temos: a) identificar jogos que façam parte da cultura corporal da comunidade local; b) identificar as diversas práticas esportivas desenvolvidas nas comunidades locais; c) identificar diferentes formas de praticar ginásticas nas comunidades locais e; d) identificar as diversas práticas de lutas desenvolvidas nas comunidades locais.

A maioria dos conteúdos considera a questão dos aspectos históricos e populares sendo importantes para se desenvolver dentro do currículo mínimo. No entanto, faz necessário se discutir quais conhecimentos estão sendo sistematizados e se há uma valorização da cultura popular local em detrimento do conhecimento mais desenvolvido produzido pelo homem. Pois, como ressalta Pina (2008), há

tendências na educação física que “se opõem à transmissão do saber objetivo mais desenvolvido, proclamando a “valorização da cultura popular” como forma de negar a apropriação do saber sistematizado por parte das frações menos privilegiadas da classe trabalhadora” (p.119).

Sendo assim, concordamos com Saviani (2013) que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (p.14) e é nesse sentido que os conteúdos da educação física devem ser desenvolvidos para superação do senso-comum, da cultura popular e local, pois “o saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante” (SAVIANI, 2013, p. 67).

Além disso, não são consideradas as relações sociais estabelecidas na produção das práticas dos conteúdos da cultura corporal dentro das comunidades locais. Há uma simples constatação e identificação dessas práticas, produzindo nos alunos uma práxis utilitária, que não questiona a realidade histórica em que essas práticas estão acontecendo. Não se rompe com a aparência dos fenômenos, impossibilitando a compreensão dessas práticas como produto das relações sociais produzidas historicamente pelos homens dentro de contextos determinados pelo sistema capitalista, envoltas por mediações dentro de uma totalidade concreta.

Outro aspecto bastante desenvolvido relacionado às competências conceituais é o desenvolvimento de conhecimentos ligados às regras e táticas dos conteúdos esporte, ginástica e lutas, sendo estes conhecimentos considerados importantes para o desenvolvimento dos conteúdos na sua forma institucionalizada dentro das escolas. Exemplificando o currículo busca: a) conhecer as regras das modalidades esportivas; b) Conhecer e analisar as regras das ginásticas e; c) conhecer e analisar as regras das diferentes lutas.

Nesse aspecto busca-se o conhecimento das formas mais desenvolvidas das práticas da cultura corporal, mas não questiona os interesses imediatos e mediados envolvidos nas construções das regras. Busca-se apenas a reprodução das regras institucionalizadas dentro dos ambientes escolares, sem questionar os motivos que elegeram essas regras como conteúdos do currículo escolar.

O currículo também objetiva que os alunos tomem conhecimento de um documento específico nacional, o Estatuto do Torcedor presente no conteúdo esporte, que é utilizado nos diversos eventos esportivos. No entanto, o currículo não

demonstra preocupação com a discussão desse documento e suas implicações nos eventos esportivos, que são realizados dentro da sociedade brasileira. Isso pode revelar uma apropriação acrítica do documento, e o esvaziamento da reflexão sobre a repercussão desse estatuto no âmbito da escola.

Dentro das competências conceituais, busca-se desenvolver também conhecimentos conceituais e teóricos das áreas das ciências biológicas, sendo enfatizado os conhecimentos sobre biologia, fisiologia e capacidades físicas dos indivíduos. Estes visam explicitar os efeitos do treinamento e sistematização dos exercícios sobre o organismo, além de benefícios e diferenças do treinamento de alto rendimento e educacional, que se ligam ao desenvolvimento da aptidão física.

Esses conhecimentos se manifestam principalmente nos conteúdos esporte e ginástica. Como exemplo, temos: a) compreender conceitos de esforço, intensidade e frequência, relacionando-os com o exercício físico, e aplicar em suas práticas corporais; b) elencar os benefícios fisiológicos e psicológicos da prática da atividade física; c) compreender os conceitos das qualidades físicas de base; d) identificar a aplicabilidade das qualidades físicas nas atividades cotidianas; e) reconhecer o funcionamento do organismo humano estabelecendo relações com os sistemas de produção de energia; f) estabelecer as diferenças entre a prática esportiva educacional e de rendimento; g) conhecer os impactos do treinamento de alto nível das ginásticas na saúde de praticantes e; h) conhecer o funcionamento do organismo humano no que diz respeito às capacidades físicas, respostas do corpo aos estímulos e diferentes formas de movimentação.

Tais conhecimentos são importantes aos indivíduos no processo de formação integral, mas o currículo não expõe a qual concepção de homem esses conhecimentos estão relacionados, não revela qual tipo de homem quer se formar, apenas fornece conceitos funcionais para uma prática utilitária dos indivíduos.

Somados a esses conceitos, o currículo objetiva conceituar saúde e qualidade de vida numa perspectiva sócio-política-econômica, a partir de seus determinantes sociais. Exemplo: a) conceituar saúde levando em conta os determinantes biológicos, sociológicos, econômicos, culturais e políticos e; b) Estruturar um conceito para qualidade de vida, considerando aspectos socioculturais, econômicos e políticos.

Esta maneira de conceituação revela um caráter contemporâneo dos conceitos, o que é importante para o entendimento desses fenômenos na sociedade.

No entanto, quando estes são desenvolvidos articulados a outros temas e aos conteúdos do currículo (esporte e ginástica), se apresentam de forma ligada a aptidão física relacionada à saúde, limitando o conceito a uma forma fragmentada e acrítica.

Além disso, o currículo busca constantemente a conceituação de temas ou fenômenos relacionados a áreas das ciências humanas, presentes nos conteúdos jogos. Busca-se o conhecimento dos conceitos de trabalho, lazer, tempo livre e ócio. A título de exemplo, temos: a) conceituar trabalho e lazer, identificando suas características e; b) conceituar ócio, lazer e tempo livre.

O currículo não revela a essência dos fenômenos, as mediações e as relações sociais de luta e dominação que determinam esses fenômenos envoltos na sociedade capitalista e tão caros aos trabalhadores. Tornam o trabalho uma obrigação, o lazer um prêmio, e não atividades fundamentais para produzir e reproduzir as condições materiais de vida e criar no homem a humanidade.

Posteriormente, a partir desses conceitos das áreas biológicas e humanas, são trabalhados de maneira inter-relacionada aos conteúdos jogos, esportes e ginástica, conhecimentos teóricos e sobre fatos pertinentes a esses fenômenos e temas. Objetivam que o aluno tenha conhecimentos teóricos de situações locais e cotidianas, da comunidade ou região a qual pertence, dos ambientes de trabalho e de lazer que envolva esses temas.

Desta forma, apresentam-se dentro do currículo objetivando: a) que o aluno tenha conhecimento do fenômeno lazer dentro da sua região; b) entender o jogo como mecanismo para seu lazer; c) conhecimentos da ginástica laboral e sua relação com o mundo do trabalho; d) conhecimentos sobre fenômenos como drogas lícitas e ilícitas e seus efeitos no organismo e na saúde, assim como riscos de vícios posturais e movimentos repetitivos nas atividades diárias e; e) conhecimentos sobre o atendimento de primeiros socorros em acidentes e contusões esportivas.

Outro importante conceito objetivado pelo currículo e importante à sociedade capitalista remete ao entendimento de competição e cooperação. Desta forma, o currículo procura conceitua-los, identifica-los, e compara-los, como podemos ver dentro do conteúdo jogos: a) identificar e comparar os conceitos de cooperação e competição.

Cabe aqui ressaltar, que este conceito dentro do currículo mínimo perpassa pelos conteúdos jogos e esportes dentro das competências conceituais,

procedimentais e atitudinais, sendo constantemente retomado, pois essa sociedade é marcada pelo caráter individual e da meritocracia, que envolve a competição para se tornar o melhor, mas que dentro dos processos de produção necessitam da cooperação entre os indivíduos e os diversos setores para se alcançar uma maior eficiência e produtividade.

Neste sentido, a conceituação desses fenômenos atrelados às situações que os conteúdos jogos e esporte dentro das competências procedimentais permitem, levam os indivíduos à adoção de atitudes e valores dentro da sociedade de acordo com a necessidade do contexto, sendo a formação dessas atitudes o principal objetivo em se desenvolver esses conceitos.

Desta forma, o currículo mínimo em relação às competências conceituais busca compreensão de fatos e conceitos mais gerais e próximos à vida social, relacionados a temas transversais, presentes também nos PCNs, além de favorecer o desenvolvimento de competências atitudinais.

Com relação às competências procedimentais, o currículo enfatiza as práticas dos diversos conteúdos em sua forma institucionalizada e desportiva, privilegiando aspectos técnicos e táticos. Objetivam que os alunos sigam as regras oficiais, apliquem as técnicas corretas e táticas nas diversas situações, como podem ser percebidos nas habilidades e competências objetivadas no currículo, dentro dos conteúdos jogos, esportes, ginástica e lutas: a) conhecer e vivenciar as características dos jogos pré-desportivos; b) aplicar os elementos das técnicas e táticas nas vivências das diferentes modalidades esportivas; c) vivenciar os movimentos corporais elencados na prática das diferentes modalidades de ginásticas de acordo com suas regras básicas e; d) aplicar os elementos das técnicas e táticas nas vivências das diferentes lutas; entre outras.

Reforça-se então a prática utilitarista e funcional dos conteúdos, levando os sujeitos a adaptação ao modelo institucionalizado dos conteúdos da cultura corporal, sem refletir sobre os movimentos, as técnicas e as razões históricas que levaram a construção dessas características e regras.

Sendo assim, o saber fazer de forma mecanizada, repetitiva e fragmentada, se torna importante, pois essa rigidez técnica, aplicação de táticas específicas e regras institucionalizadas, levam a uma eficiência e efetividade dentro dos conteúdos, que são também transpostas para situações no mundo do trabalho e na sociedade.

No currículo, busca-se em alguns momentos a reformulação das regras e adaptação destas, assim como de espaços e materiais, além da criação e improvisação de movimentos e coreografias de forma individual e coletiva, estimulando a criatividade e a cooperação. Podemos notar esses objetivos quando o currículo intenciona: a) dentro dos jogos, adaptar e reconstruir as regras dos jogos de acordo com as necessidades do grupo, do material e do espaço e; b) dentro das atividades rítmicas e expressivas, combinar movimentos e músicas elaborando sequências criativas a partir de atividades colaborativas; c) vivenciar e construir individual ou coletivamente sequências de movimentos corporais elencados na prática das diferentes modalidades de ginásticas de acordo com suas regras básicas e; d) elaborar jogos de dramatizações e sequências coreográficas; entre outras.

Acreditamos que o estímulo à criatividade se manifesta nas competências procedimentais, pois as diversas situações que as práticas desses conteúdos permitem, criam um momento e ambiente importante para que os indivíduos possam transferir e criar hábitos de lidar e se adaptar às diversas situações no mundo do trabalho e em sociedade, que necessitam dessa competência.

No entanto, se faz válida a observação de Duarte (2001) que chama a atenção para que essa criatividade não seja confundida como “busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.” (p. 18).

As competências atitudinais encontradas se remetem, a todo o momento, a valores e atitudes desejadas pela pedagogia das competências. Neste sentido, o currículo mínimo objetiva, dentro dos conteúdos jogos, esportes e lutas, o desenvolvimento de valores e atitudes que levem ao respeito às regras para convivência social e adoção de valores e comportamentos necessários à nova configuração da sociedade capitalista e estas estão manifestas no currículo da seguinte maneira: a) compreender a necessidade e relevância da regra para a convivência social enfatizando a justiça, a dignidade e a solidariedade; b) respeitar as regras do jogo, enfatizando a justiça, a dignidade e a solidariedade; adotar atitudes de respeito e de solidariedade nas práticas coletivas; c) adotar uma postura democrática na reelaboração das regras dos jogos, enfatizando a justiça, a dignidade e a solidariedade; d) reconhecer no esporte potencialidades para o desenvolvimento de atitudes e de valores tais como solidariedade, autonomia,

confiança, autoestima, respeito às diferenças; e) vivenciar os jogos de luta valorizando a autoestima, o autocontrole e a autodefesa; f) adotar atitudes de solidariedade nos diversos contextos sociais e; g) identificar na figura do árbitro e nas regras a necessária mediação entre esporte e violência.

Utiliza-se dos conteúdos da cultura corporal, para criar um consenso social em torno das regras e atitudes necessárias ao equilíbrio nas relações sociais dentro da sociedade capitalista, formando um indivíduo conformado com a realidade social em que ele vive, sem questionar ou transformar essa realidade. Verbos utilizados no currículo como: vivenciar, compreender, respeitar, adotar e identificar atuam como um fetiche para esconder a coerção imposta pela classe dominante na manutenção da sua hegemonia.

Além disso, nas competências atitudinais reforça-se o conceito de cooperação, que é desenvolvido nas competências conceituais e possibilitado nas diversas situações dentro das competências procedimentais. Agora se torna explícita a sua verdadeira função dentro do currículo, que é desenvolver competências atitudinais que levam à postura de uma atitude cooperativa, manifesta sobre a forma da própria cooperação, do trabalho em equipe ou da adoção de uma postura democrática dentro dos conteúdos jogos e esportes. Esta postura se torna fundamental para o sucesso das situações possibilitadas pelos conteúdos.

A título de exemplo podemos citar: a) reconhecer a importância do trabalho em equipe para o sucesso no jogo coletivo; b) adotar atitudes de respeito e de solidariedade nas práticas coletivas; c) adotar uma postura democrática na reelaboração das regras dos jogos, enfatizando a justiça, a dignidade e a solidariedade; d) reconhecer o trabalho em equipe para o sucesso nas modalidades esportivas; e) valorizar a possibilidade de construção coletiva das regras e os acordos firmados entre os participantes; f) analisar e relacionar os princípios de cooperação e competição nas vivências cotidianas; analisar e discutir a participação coletiva e compartilhada nos jogos.

Todas essas habilidades e competências atitudinais reforçam constantemente uma postura democrática e de respeito às regras e formação de valores e atitudes que devem ser transpostas à vida social e aos mais diversos ambientes, incluindo o mundo do trabalho, para a manutenção da ordem capitalista vigente, encobrendo as possibilidades de transformação por meio da apreensão radical dessa realidade.

Outras competências atitudinais que são desenvolvidas dentro do currículo dizem respeito às diversidades culturais e a interação entre o coletivo dentro dos diversos conteúdos, relacionadas principalmente às possibilidades das pessoas com deficiência e a questão dos gêneros. Isso fica claro nos exemplos a seguir²¹: a) interagir com o coletivo tendo por princípio o respeito mútuo; adotar atitudes de respeito e de solidariedade nas práticas coletivas (jogos); b) analisar e discutir a participação coletiva e compartilhada nos jogos (jogos); c) lidar com as diversidades culturais proporcionadas pelas vivências com as danças (atividade rítmica e expressiva); d) reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade na prática das danças (atividade rítmica e expressiva); e) reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade nas práticas esportivas (esportes); f) reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade na prática das ginásticas (ginástica) e; g) reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade na prática das lutas .

Todas essas atitudes estão diretamente ligadas ao interesse de se incluir as pessoas nas atividades escolares e sociais, por meio da coesão social. No entanto, o currículo não discute que nossa sociedade já é excludente, no tocante que vivemos em uma sociedade de classes. Desta forma, a inserção dessas competências atitudinais no currículo mínimo busca uma coesão social em relação às diferenças, sem se refletir criticamente a raiz dos problemas das diferenças, a sociedade capitalista. Concordamos então com Pina (2011) “ao reduzir o conflito à diferença entre indivíduos, a inclusão social busca fortalecer a coesão social nos parâmetros estruturais da sociedade capitalista” (p. 251). Sendo que os defensores da inclusão social dentro da educação, associados ao capitalismo buscam “atuar de forma educativa através da difusão de formulações que negam a luta de classes” (PINA, 2010, p.147).

Objetiva-se também, a formação de atitudes em relação ao lazer dos alunos, e suas diferentes formas de utilização dentro da sociedade urbanizada, definindo

²¹ Os verbos utilizados no currículo mínimo de Educação Física são os mais frequentes utilizados para se descrever as competências que devem ser desenvolvidas. Neste sentido, de forma aparente, eles buscam uma reflexão crítica sobre determinados conteúdos, como podemos perceber no currículo mínimo. No entanto, queremos chamar a atenção, que essa reflexão crítica presente no currículo mínimo a partir desses verbos, se dá apenas no campo das aparências fenomênicas, elas não revelam a essências das relações sociais capitalistas que determinam esses fenômenos. Sendo assim, eles não possibilitam a superação dessas relações dentro da totalidade concreta, que requer a compreensão das mediações e contradições que perpassam os aspectos fenomênicos dessa totalidade.

prioridades, formas de experiências e como formador de personalidade, de maneira individual e coletiva, sendo este direito de todos. Tais competências podem ser vislumbradas dentro do currículo a partir das seguintes formulações: a) compreender o lazer como elemento essencial para o desenvolvimento da personalidade, em contraposição à ideia de lazer como atividade de recuperação para o trabalho; b) problematizar suas prioridades a partir da análise da utilização do tempo livre; c) reconhecer as diferentes possibilidades de usufruto do lazer; d) compreender as implicações da urbanização na vivência dos jogos e brincadeiras; e) perceber o lazer como espaço privilegiado para a vivência lúdica, identificando-o como experiências que propiciem práticas de liberdade; f) compreender o lazer como processo de formação individual e coletiva e direito de todos;

Essas competências pretendem levar os indivíduos à prática autônoma do lazer, no entanto não questionam a diferença de acesso ao lazer pelas diferentes classes sociais e a sua utilização como mercadoria. Além disso, não se questiona a responsabilidade do poder público pelas políticas públicas de lazer que permitiriam que o lazer realmente fosse direito de todos. Desta forma, o lazer é apresentado em uma perspectiva autônoma dos indivíduos e de responsabilidade própria, o que fragmenta o seu real significado.

Enfatiza-se nos conteúdos esporte e ginástica a formação de competências ligadas a atitudes em relação ao meio ambiente, saúde e ações públicas de esporte nos espaços públicos. Além disso, no conteúdo ginástica, busca-se a adoção de postura ativa para com a prática de atividades físicas, à autonomia e definição própria de sua prática corporal, assim como buscam analisar criticamente questões relativas à prática compulsiva de exercício físico, dietas e padrões corporais disseminados pela mídia e sua relação com a saúde.

Essas competências atitudinais podem ser percebidas no currículo mínimo quando buscam: a) problematizar as ações públicas de esporte e lazer e suas relações com a saúde; b) assumir uma postura ativa e consciente em relação à prática de atividades físicas, respeitando seus limites e possibilidades; c) valorizar e cuidar do meio ambiente como um ecossistema que deve ser estável e sustentável; d) analisar criticamente questões sobre dietas divulgadas pelas mídias, problematizando seus efeitos sobre o organismo; e) analisar a prática compulsiva de exercícios físicos da contemporaneidade; f) estabelecer relações estéticas e éticas entre as ginásticas e os modelos e padrões corporais evidenciados na atualidade; g)

analisar a diversidade de formas de sistematização de programas de atividade física, demonstrando autonomia na escolha e definição de sua própria prática corporal.

Mais uma vez, busca-se desenvolver uma autonomia nos indivíduos agora sobre suas práticas corporais e os espaços em que elas irão acontecer, além da ênfase na obtenção de saúde, sendo esta de sua responsabilidade.

Tais competências atitudinais ligadas a esses temas e aos conteúdos do currículo mínimo salientam a necessidade dos educandos em ter maior conhecimento, autonomia, responsabilidade e iniciativa própria para resolver de maneira individualizada e coletiva as novas formas de sobrevivência e se adequar às instabilidades da sociedade atual.

Destacamos, então, no âmbito do currículo mínimo, que o currículo pretende, a partir da pedagogia das competências, formar indivíduos autônomos, criativos, participativos, que respeitem regras e que saibam conviver e trabalhar em equipe, em diversas situações e diversidades, para solução dos problemas encontrados, para que essas sejam transpostas para o mundo do trabalho e para a vida societal. Estas competências convergem com o padrão de acumulação vigente, que requer cada vez mais, um trabalhador participativo e com maior atuação no espaço de trabalho, assim como trabalhos em equipe. (ANTUNES, 1999).

Além disso, o currículo mínimo de educação física procura desenvolver conceitos e atitudes relacionados ao trabalho, lazer e saúde, de forma que os indivíduos assumam para si a responsabilidade por manutenção e desenvolvimento de ações e atitudes para com esses temas, mas não com o caráter de superar a realidade aparente e agir sobre o processo de dominação. Ao fazer isso, o currículo reforça as políticas neoliberais as quais transfere ao indivíduo a responsabilização por seu sucesso, tanto no mercado de trabalho, como na vida em sociedade.

Segundo Deluiz (2001), a formação por competências atribui aos trabalhadores "a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua "carteira de competências" para evitar a obsolescência e o desemprego." (p.2). Além disso, os temas saúde, mundo trabalho e lazer, já vêm sendo trabalhados nos PCNs como temas transversais, em que objetivam a manutenção dos interesses da classe dominante, só que de forma fetichizada ou, como salienta Dias (2010), sob uma nova roupagem tendências históricas hegemônicas da educação física que vem sendo recuperadas junto ao modelo das competências. A educação física então, segundo Nozaki (2015), é trabalhada sob a forma da aptidão física que reproduz o

modelo dominante das manifestações corporais nos campos não escolares para a busca de formação de hábitos saudáveis, sendo então considerada como mercadoria.

A partir da apresentação de como o currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro está organizado na lógica da pedagogia das competências, apresentaremos no próximo capítulo a análise das entrevistas semiestruturadas dos elaboradores do currículo e dos professores que atuam nas escolas com o currículo para compreensão do seu processo histórico de elaboração e assimilação/resistência por parte desses indivíduos.

CAPÍTULO 4

O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

O presente capítulo teve como objetivo apresentar as análises das entrevistas feitas com os elaboradores do currículo mínimo de educação física, assim como as entrevistas dos docentes de educação física da rede estadual do Rio de Janeiro, especificamente da cidade de Paraíba do Sul.

Pretende-se dessa forma, explicitar o processo histórico de construção do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro e as mediações entre o processo de construção e a sua implementação, a partir dos sujeitos históricos, elaboradores e docentes das escolas, de modo que, possamos compreender adequadamente a realidade na sua essência e concretude, para além de esquemas abstratos e de representações.

Busca-se entender esse processo histórico como um todo estruturado, permeado por contradições e mediações entre seus elementos, sujeitos e significados, na medida em que o processo de construção e implementação do currículo mínimo de educação física se configura como um fenômeno social e ocupa um lugar histórico dentro da totalidade das relações sociais. Além disso, busca-se dar voz aos sujeitos sociais que através da sua práxis histórica contribuem para a construção da realidade objetiva ao qual fazem parte dentro das relações de poder e da luta de classes que perpassa a formação da sociedade capitalista.

Neste sentido, dividimos o capítulo em 5 tópicos: O primeiro tópico tratará da reconstituição histórica de construção do currículo mínimo de educação física, o segundo tópico sobre as referências pedagógicas utilizadas na elaboração do currículo mínimo e a sua estruturação. O terceiro abordará o processo de implementação na rede na perspectiva dos elaboradores e dos docentes de Paraíba do Sul. Já o quarto tópico buscará entender quais as concepções dos docentes das escolas de Paraíba do Sul sobre o currículo mínimo de educação física. O último tópico abordará qual é o lugar da educação física na sociedade a partir do currículo mínimo na visão dos entrevistados.

4.1 Reconstituição histórica do processo de construção do currículo mínimo de educação física da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

Em 2011, em razão dos baixos índices alcançados pelo estado do Rio de Janeiro em relação a educação básica, o governo do estado lança um plano de metas para educação para promover melhorias na educação básica. Dentre os aspectos contemplados nesse plano de metas estava a elaboração de um currículo para as disciplinas curriculares, devido a uma avaliação diagnóstica de que as disciplinas escolares não dispunham de um documento curricular oficial (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2013).

Inicia-se então em 2011 o processo de construção dos currículos mínimos das disciplinas curriculares como uma meta a ser cumprida para tornar a educação básica do estado do Rio de Janeiro mais eficiente e melhorar seus resultados nas avaliações externas. O processo de construção do currículo mínimo de educação física teve seu início no ano de 2012, juntamente com as disciplinas não contempladas em 2011 (Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, e Arte).

Desta forma, a pergunta que se coloca inicialmente para entender o processo de construção do currículo mínimo de educação física, é: como ocorreu a escolha de seus elaboradores?

Segundo os entrevistados e um artigo publicado pelas coordenadoras da equipe de elaboração da educação física (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2013), a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), buscou para a coordenação professores das Universidades Públicas do estado que demonstrasse interesse no projeto e que a sua área de pesquisa se alinhasse a ele.

Além disso, naquele momento, umas das coordenadoras que atendia a esses critérios e era uma professora muito conceituada na área, segundo um dos elaboradores (entrevista 3 – elaboradores) possuía uma ex-aluna que estava trabalhando na SEEDUC, e foi solicitado aos membros da SEEDUC, possíveis indicações de professores das Universidades. A partir dessa indicação, foi realizado um contato com esta professora que indicou a outra professora para a coordenação. Esta última também se alinhava ao projeto, pois já haviam trabalhado juntas na produção de outros trabalhos acadêmicos.

Após esse primeiro momento do contato, uma reunião foi marcada para a explicação da dinâmica de construção do currículo mínimo e o processo de seleção dos outros membros para a sua elaboração. Os outros elaboradores seriam escolhidos a partir de uma chamada pública, no site da SEEDUC, de modo que os professores de educação física da rede estadual interessados em participar da elaboração do currículo mínimo, inscreviam-se e passavam por uma seleção. Entre os critérios de seleção estavam o currículo dos professores e uma entrevista realizada pelos coordenadores da equipe de educação física (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2013).

Essa dinâmica de seleção, na fala de uma das coordenadoras, foi um fator decisivo para que elas aceitassem participar do processo de construção, pois havia certo receio de se trabalhar com a SEEDUC naquele momento. Mas por se tratar de uma seleção pública, em que qualquer professor interessado poderia participar, esse critério democrático gerou uma motivação para realizar o trabalho de construção. Na entrevista, elas se baseavam muito mais no sentido de valorizar o interesse do professor em fazer parte daquele projeto, do que na titulação. Segundo uma das coordenadoras, esse processo “já trazia uma dinâmica interessante, não era uma coisa a mais da universidade sobre os professores, era com os professores, a ideia inicial era essa, entramos por aí (entrevista 3 – elaboradores,)”.

Outro fator que repercutiu na escolha dos professores, segundo os elaboradores, foi a questão de que esses professores estavam dentro das salas de aula e se mostravam como líderes dentro das várias regiões do estado das quais eles pertenciam. Segundo as próprias autoras (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2013), “a diversidade de procedências dos professores da equipe permitiu uma visão mais abrangente das realidades sociais, culturais, econômicas e políticas do Estado (p. 2)”.

Segundo as coordenadoras (entrevista 3 e 5 – elaboradores), outro fator determinante na escolha, era a disponibilidade de tempo e do dia da semana para os encontros semanais, que ocorriam na Universidade Federal Rural do Estado Do Rio de Janeiro. Por ocuparem diferentes funções e tarefas dentro de suas universidades, o dia da semana do encontro teria que ser fixo, para que todos sempre estivessem disponíveis para se encontrar, e isso é ressaltado por um dos elaboradores selecionados, como um dos critérios de seleção.

[Nessa] entrevista, as coisas mais importantes eram, dentre as pessoas que estavam inscritas, o seu currículo pessoal, o seu tempo dentro da rede e a sua disponibilidade também, quer dizer o número de dias livres durante a semana para poder participar das reuniões (entrevista 1 – elaboradores).

Um aspecto importante que deve ser ressaltado, é que a SEEDUC fornecia uma bolsa para os coordenadores e os professores da rede selecionados para participar da construção do currículo, o que também pode ser considerado um fator motivacional para a participação, principalmente dos professores da rede, devido as relações salariais que o estado do Rio de Janeiro vem proporcionando a seus professores ao longo dos anos.

Apesar de se constituir uma chamada pública no site da SEEDUC, a forma de conhecimento do processo de seleção aconteceu de maneiras diversas entre os selecionados. Alguns foram avisados via escola, outros pela coordenadora e outros mesmo pelo site, no entanto, um dos entrevistados chegou a afirmar que todas “as escolas da rede estadual, elas comunicaram a todos os professores que [estava aberta] a possibilidade de se inscrever e participar do currículo mínimo (entrevistado 1 – elaboradores)”.

Isso aparentemente não aconteceu em toda a rede, pois a maioria dos docentes da rede estadual de Paraíba do Sul entrevistados na pesquisa não soube dessa chamada pública, seja ela via SEEDUC, via escola ou por outra pessoa; apenas uma soube pelo site. Isso demonstra um pouco da falta de visibilidade e divulgação de um processo que se espera que seja o mais democrático e transparente possível e que realmente envolvesse toda a rede estadual e seus professores de modo a dar uma legitimidade à construção e implementação do currículo mínimo, como divulgado pela SEEDUC e o governo do estado do Rio de Janeiro.

A partir da seleção dos elaboradores do currículo mínimo, foram iniciadas as reuniões da equipe. Nessas reuniões, as coordenadoras explicaram como se daria a dinâmica de construção do currículo mínimo, de forma que não havia funções específicas delimitadas e fragmentadas. Todos elaboradores participavam das atividades de leitura, discussão e elaboração, de modo que, em alguns casos, se organizavam em torno das “áreas em que tinham maior aderência (entrevista 1 – elaboradores)” no processo de construção das competências e habilidades dos conteúdos do currículo mínimo.

Neste sentido, se constituiu um processo bem democrático, enaltecendo a produção coletiva entre professores da rede e as professoras da Universidade, como salientado por umas das coordenadoras anteriormente (entrevista 3 – elaboradores), como sendo uma das motivações para participarem da construção do currículo mínimo.

A partir do entendimento do processo de seleção dos elaboradores, buscamos entender em que contexto político essa construção, de viés aparentemente democrático estava sendo permeada. Segundo os elaboradores entrevistados, era um período em que o estado do Rio de Janeiro tinha traçado algumas metas para a educação. O estado então vinha investindo na realização de processos seletivos para direção e direção adjunta, coordenação, na lógica gerencialista, segundo uma das elaboradoras. A escola era vista como uma empresa que deveria ser administrada como uma empresa (entrevista 2 – elaboradores).

Segundo outro elaborador (entrevista 1 – elaboradores), o estado aparentava que estava num período saudável, investindo dinheiro na educação, na elaboração dos currículos, na formação dos professores, mas, como ressalta o entrevistado 4 (entrevista 4 – elaboradores), a educação deveria cumprir suas metas. Devido a essas metas, o estado e a SEEDUC estavam muito atentos à elaboração do currículo, pois o currículo mínimo se configurava como uma meta que deveria ser cumprida para a realização de outras políticas que viriam depois de sua implementação, como a política de bonificação dos professores e escolas, já salientado nesse trabalho e que será tratado mais adiante.

A partir desses relatos, percebemos que os princípios da reforma gerencial do estado perpassaram as políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro, no intuito de transformar as escolas em empresas e a educação em um produto que deve alcançar metas. Isso fica bem evidente, quando uma das coordenadoras (entrevista 3 – elaboradores) relata que, em uma reunião com o secretário de educação da época, este expôs que o motivo da sua escolha como secretário de educação teria sido devido ao fato dele ser um economista, um bom economista. A outra coordenadora (entrevista 5 – elaboradores) relata que o mesmo secretário era uma pessoa muito controversa, tornando esse contexto político do estado complicado.

Isso expõe a real intencionalidade da política educacional do estado do Rio de Janeiro: tornar a educação um serviço eficiente e eficaz, meritocrático e na busca de alcançar metas de desempenho.

Segundo os elaboradores do currículo, os aspectos políticos não interferiram na elaboração do currículo, somente alguns aspectos conceituais e estruturais que foram determinados pela SEEDUC, tendo, desta forma, muita liberdade na construção do currículo por parte dos elaboradores. No entanto, uma coisa que inicialmente se tornou um pouco problemática foi o cronograma de trabalho.

O cronograma foi muito apertado, de forma que os elaboradores deveriam apresentar uma versão inicial para que se fossem feitas consultas online, ajustes, audiências públicas regionais, ajustes e uma audiência pública estadual, para se chegar ao currículo final, isso ao longo de uns 6 meses, segundo o entrevistado 4 (entrevista 4 – elaboradores). Para termos uma clareza melhor, nos ateremos à fala do entrevistado 1 (entrevista 1 – elaboradores) sobre o cronograma:

Tinha, tinha porque na verdade, não era só a nossa equipe, todas as oito equipes [das outras disciplinas curriculares] estavam trabalhando ao mesmo tempo, então tinha um cronograma, tinham prazos e a gente teria de obedecer esses prazos para apresentar os produtos, nós cumprimos bem os prazos, e acho que o currículo dentro daquilo que se podia fazer naquele momento, ele atendeu e foi implantado na rede.

No entanto, esses aspectos seriam cruciais para a consolidação da política educacional gerencialista que o estado do Rio de Janeiro estava buscando consolidar. Portanto, o que interessava dentro desse cronograma era o cumprimento das metas dentro dos prazos seguindo as diretrizes estabelecidas, de modo a atender a perspectiva gerencialista que vem pautando as políticas educacionais do estado do Rio de Janeiro. Vamos nos ater então a esses aspectos.

O aspecto inicial que vem perpassando todo nosso estudo é o estabelecimento de um currículo pautado nas competências e habilidades. Segundo os elaboradores, esse foi o primeiro aspecto que deveria ser seguido por todas as equipes de elaboração dos currículos mínimos das diversas disciplinas, juntamente com o nome “currículo mínimo”. A partir dessa primeira diretriz, estabelecida pela SEEDUC, a equipe de educação física iniciou uma série de discussões e estudos sobre currículo, o conceito de competências, o termo currículo mínimo e os conteúdos da educação física que viriam a fazer parte do currículo.

Essas discussões foram realizadas inicialmente a partir de textos disponibilizados na plataforma moodle, ferramenta disponibilizada pela SEEDUC às equipes. Nela “havia materiais teóricos variados sobre os temas currículo, competências, habilidades e sobre a disciplina específica de cada equipe (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2013, p.3)”. Segundo um dos entrevistados (entrevista 4 – elaboradores), a matriz adotada baseava-se em competências e habilidades, pois as matrizes do ENEM e do ENADE, por exemplo, também, de modo a direcionar a construção no sentido que eles queriam, para formar e responder a essas avaliações externas.

No entanto, o primeiro consenso da equipe foi a definição de que currículo eles queriam construir. Para isso se apropriaram das teorias pós-críticas de currículo²² e buscaram solidificar sobre qual conceito eles construiriam esse currículo. Os autores que eles utilizaram são autores dos campos pós-modernos e multiculturalistas do currículo, como: Giroux, Sacristán, Moreira, Silva, Ferraço e Bhabha²³.

Segundo Rocha e colaboradores (2015) as teorias curriculares pós-críticas:

Mantêm a ideia de currículo expressando uma intencionalidade, mas outras questões, além das econômicas são apontadas enquanto influenciadoras na seleção dos saberes, por exemplo, a cultura, a etnia, e o gênero. O conjunto dessas influências irá deixar suas marcas na construção da identidade gerada a partir do currículo (p.4).

Sendo assim, esses determinantes do cotidiano e da cultura acabaram se sobressaindo na elaboração do currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro em relação aos saberes historicamente produzidos pelos homens dentro das relações sociais concretas, desprovendo os currículos da possibilidade de transformação radical da realidade, e focando-os em torno de questões subjetivas e relativistas que sustentam a pedagogia das competências, como já demonstrando no nosso estudo.

Posteriormente a equipe buscou se debruçar sobre o conceito de “competências e habilidades”. Segundo umas das elaboradoras (entrevista 2 –

²² Utilizamos nesse trabalho a definição das teorias que orientam os autores a partir da categorização dos autores desenvolvidos por Rocha e colaboradores (2015).

²³ Para saber mais sobre quais as concepções dos autores os elaboradores tomaram como base para definir a sua concepção de currículo, recomendo ler o artigo das coordenadoras do trabalho: Educação física escolar: desafios na construção de um currículo para a rede estadual do Rio de Janeiro (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2013).

elaboradores), trabalhar com esses conceitos travou um pouco o início da construção do currículo, pois a experiência da equipe estava no trabalho por objetivos, pautados em conteúdos por objetivos, o que levou ao grupo a ter que estudar esses conceitos para poderem dar continuidade no processo de construção.

Esse processo foi marcado por várias discordâncias e discussões, no entanto, houve um consenso no momento que, a partir dos estudos sobre competências e habilidades, decidiu-se pela ressignificação de tais noções em torno de uma perspectiva crítica. Isso fica bem claro na fala de uma das entrevistadas (entrevista 2 – elaboradores), quando relata que:

A gente recebeu uma tarefa, mas a gente repensou essa tarefa dentro do nosso olhar, e a gente deixa isso explícito no texto inicial, como que a gente tá falando, o porque a gente tá falando de competências e habilidades, o como a partir de que lógica, de que olhar a gente tá trabalhando com competências e habilidades.

Um das coordenadoras (entrevista 5 – elaboradores) relata que este momento foi de superação, de superar o conceito de competências e habilidades estabelecido, dando esse novo significado a esses conceitos. Segundo as coordenadoras (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2013):

A cada discussão e leitura ficávamos mais cientes da necessidade de apresentarmos uma definição para os construtos que pudessem fazer frente ao seu caráter utilitarista e funcionalista, embora também cientes que não se tratava apenas de uma questão simples de linguagem. Nossa inquietação estava calcada exatamente na possibilidade de avançarmos na discussão, apresentando uma roupagem mais crítica aos termos, ainda que suas origens e perspectivas filosóficas apontassem para um viés tecnicista. Estávamos diante de um desafio teórico bastante significativo (p.7).

Destacamos então que, apesar da necessidade criada pela SEEDUC de se utilizar o termo competências e habilidades, a equipe de elaboração do currículo mínimo de educação física, buscou a partir de referenciais pós-críticos, resistir à noção disseminada dentro da lógica capitalista e gerencialista, de caráter pragmático e funcional, de modo a expor no texto introdutório do currículo mínimo, qual era o significado de competências e habilidades adotado para aquele documento, que viria a ser referência para os docentes de educação física de toda a rede estadual do Rio de Janeiro.

No entanto, mesmo buscando romper com o caráter tecnicista e funcionalista, a perspectiva pós-moderna, com base no multiculturalismo, adotada no currículo mínimo não rompe com o pragmatismo e o relativismo característico das

competências, de modo que o processo de produção do conhecimento volta-se para o processo de adaptação ao meio material e social. Sendo assim, o conhecimento dentro do currículo mínimo se reduz, como diria Ramos (2002), a percepções cotidianas e a construções subjetivas impostas à realidade.

Sendo assim, o que percebemos no currículo mínimo de educação física, é que as competências ali objetivadas busca construir competências úteis, aplicáveis e que possam ser mobilizadas e adaptadas às diferentes situações da vida cotidiana, demandado “uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos (DUARTE, 2016, p.16)” para a resolução de problemas de forma subjetiva e relativista.

Além disso, concordamos então com Rocha e colaboradores (2015) ao salientar que, nos contextos pós-críticos, a construção curricular dos currículos de educação física tem se fundamentado “numa ótica multicultural que influencia a constituição de identidades através de uma ação democrática (p.6)”. Desta forma, o que são valorizados são as experiências culturais locais vivenciadas no cotidiano dos alunos, não se questionando a realidade histórica em que são produzidos os elementos culturais dentro da totalidade das relações sociais.

Oculto-se a essência do fenômeno do desemprego, da diferenciação e da exclusão social (RAMOS, 2001b). Não se rompe com a aparência dos fenômenos, impossibilitando a compreensão dessas práticas cotidianas como produto das relações sociais produzidas historicamente pelos homens dentro de contextos determinados pelo sistema capitalista, envoltas por mediações dentro de uma totalidade concreta.

Para deixar explícita essa conceituação e possamos dialogar com os elaboradores, reproduzimos a referida definição do texto introdutório:

Os princípios da matriz curricular da Educação Física estão fundamentados no desenvolvimento de competências e habilidades. O entendimento desses conceitos busca ultrapassar suas lógicas tecnicistas originais, ainda presentes na educação. Competências são compreendidas como capacidades de trabalhar coletivamente e construir reflexões críticas, despertando o gosto por aprender a aprender ao longo da vida, agindo e reagindo numa multiplicidade de sentidos e significados. Habilidades são entendidas como procedimentos e atitudes que complexificam as aprendizagens de conhecimentos escolarizados, religando-os à vida cotidiana (RIO DE JANEIRO, 2012a, p.3).

Destacamos que essa ressignificação reproduz os elementos da perspectiva pós-moderna, a partir de um viés multiculturalista, ao compreenderem que as competências permitem aos indivíduos agirem e reagirem numa multiplicidade de sentidos e significados. Entretanto, no currículo, as determinações sociais decorrentes das lutas de classe na sociedade capitalista, a partir dessa perspectiva, é apenas uma das “verdades” que devem ser questionadas, mas que há outros elementos que expressam outras verdades, ligados às questões de raça, etnia, gênero e cultura.

Segundo Duarte (2016) a perspectiva pós-moderna considera que:

A luta pela revolução é substituída pelas muitas, e não raro conflitantes entre si, formas de resistência cotidiana (nem sempre ficando claro o que se está resistindo), devendo a educação, segundo essa perspectiva, pautar-se pela ética da diversidade (p. 24).

Essa perspectiva defendida no currículo mínimo negaria a necessidade e a possibilidade de superação do capitalismo, deslocando-se o foco da educação, e da educação física, para a resolução de problemas dos cotidianos, o que não rompe com uma perspectiva de competências subjetiva e relativista. Busca-se então que as competências, enquanto conhecimentos a serem adquiridos, viabilizem a adaptação dos indivíduos ao meio (DUARTE, 2000b). Segundo Duarte (2000b) o conhecimento humano resultaria de um processo puramente casual, pelo qual os indivíduos se encaixariam nos diversos ambientes onde vivem e sobrevivem.

Sendo assim, apesar do avanço da equipe elaboradora do currículo mínimo de educação física na definição de competências e habilidades, ainda percebemos a vinculação do aprender a uma perspectiva adaptativa e na captura da subjetividade dos indivíduos, ao reforçar a necessidade de desenvolver um gosto pelo aprender a aprender. Além disso, a conceituação de habilidades vem reforçar a necessidade de se desenvolver procedimentos e atitudes ligados as atividades do cotidiano e não para a superação desse cotidiano, dessa realidade.

Duarte (2000a) nos chama a atenção que essa busca pelo aprender a apreender ao longo da vida estaria reduzindo o educando “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.55)”, o que ocorre da mesma forma com o trabalhador no capitalismo, pois “só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida (p.54)”, de modo que, a educação se enquadre na lógica da mundialização do capital, assumindo-se como um valor de troca. Dentro dessa lógica, a única mediação possível seria esse valor de troca universalizado pela mundialização do capital, mediação que ocorreria entre cada indivíduo e as atividades que realiza, dentro do mercado de trabalho ou dentro das escolas.

Além disso, Duarte (2000a) ressalta que:

Aqueles que pesam que desenvolvem mecanismos de resistência à mundialização do capitalismo por meio da defesa dos direitos das chamadas minorias e da defesa do multiculturalismo não percebem que a dinâmica da universalização do mercado possui uma plasticidade que lhe permite assimilar os fenômenos culturais locais, transformando-os em mercadorias e utilizando-se de forma ideológica, para legitimar do ponto de vista ético a manutenção das desigualdades sociais. [...] Em nome do respeito à alteridade e da convivência pacífica entre os povos e entre os grupos culturais são perpetuadas as divisões e exclusões necessárias à reprodução do capital (p.55).

Neste sentido, o viés pós-crítico, pós-moderno e multicultural defendido pela equipe elaboradora do currículo mínimo de educação física, ao ressignificar o conceito de competências, se move no plano das aparências, não rompendo com os interesses capitalistas para formação de indivíduos dotados de competências necessárias ao processo de acumulação de capital vigente, possibilitando uma transformação radical da sociedade e do processo educacional.

Acrescentamos ainda que, nas competências gerais apresentadas no currículo mínimo, também podemos notar como uma das intencionalidades do currículo a resolução de problemas de ordem cotidiana, sempre buscando soluções para a adaptação ou no desenvolvimento de atitudes criativas, autônomas e proativas diante das situações de conflitos. Tais intencionalidades reforçam a matriz ideológica das competências ao buscar a transferências e à mobilização de conhecimentos diante de situações complexas.

Uma ressignificação das competências e habilidades dentro do currículo mínimo deveria permitir que os alunos se desenvolvessem como pessoa humana, garantindo aos educandos uma formação para o exercício da cidadania, de modo que, eles adquiram meios para progredir nos estudos posteriores e no trabalho (RAMOS, 2003), e não somente para despertar o gosto de aprender a aprender ao longo da vida ou por uma relação de causalidade como expressa no currículo mínimo de educação física.

Após a discussão sobre esses dois aspectos, currículo mínimo e conceito de competências e habilidades que balizariam todo o currículo, a equipe foi discutir e estudar qual perspectiva de educação física eles iriam defender no currículo mínimo para subsidiar a definição dos conteúdos e as competências e habilidades para cada um dos conteúdos.

A perspectiva de educação física escolar adotada pelos elaboradores perpassou pelo:

[...] entendimento de que a Educação Física escolar é um campo de conhecimento que lida com a cultura corporal como forma de linguagem e expressão, tendo como orientação teórico-prática reconhecer e compreender os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e as atividades rítmicas e expressivas como manifestações das dinâmicas de contextos socioculturais diversos (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2013, p.10).

Segundo os elaboradores, essa perspectiva surgiu de um consenso geral da equipe após algumas discussões e estudos. Cabe ressaltar que, nesse momento, a equipe teve total liberdade na escolha dos referenciais para a construção do currículo. A equipe buscou se referenciar nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por ser um documento oficial para todo o país e por ser desenvolvido na perspectiva das competências. Além disso, buscaram “experiências bem sucedidas”, nas palavras de um elaborador (entrevista 4 – elaboradores), de currículos de outros estados e também de municípios, para se ter um referencial inicial. Um dos elaboradores ainda salientou em relação a essa liberdade:

A SEDUC, ela não se meteu de nenhuma forma naquilo que nós queríamos colocar nesses currículos. Ao contratar essas professoras e esse grupo de professores com uma certa experiência no estado, eles deram liberdade, eles deram autoridade, e com certeza eles gostaram do nosso trabalho, o nosso trabalho entre os diversos currículos, fomos bastante elogiados, acho isso interessante (entrevista 1 – elaboradores).

Em relação à perspectiva adotada no currículo mínimo, a da cultura corporal, acreditamos que ela se materializou-se de forma subordinada à perspectiva das competências, pois a primeira, essencialmente, busca a superação da realidade imposta pelas relações sociais capitalistas, já a segunda, busca a adaptação a essas relações. Desta forma, acreditamos que a cultura corporal foi incorporada de maneira funcional ao currículo mínimo, esvaziando-a de seu sentido ideológico, assim como relata Dias (2010) sobre os PCN da Educação Física, no qual seus elaboradores buscam criar um consenso em torno de diferentes abordagens, como se cada uma pudesse dar sua contribuição perfazendo as múltiplas dimensões do ser humano.

Essa subordinação funcional esconde as relações de poder decorrentes das lutas de classe, tornando invisíveis projetos de formação humana e educacionais divergentes aos instituídos pelas relações sociais capitalistas. Nega-se um projeto de educação física que supere essas relações.

Sendo assim, as discussões iniciais se pautaram principalmente nesses aspectos: o nome “currículo mínimo”, a concepção de currículo que eles adotariam, o conceito de competências e habilidades exigido pela SEEDUC e a perspectiva de educação física a ser adotada. Destacamos então que esse processo inicial se deu em um campo de disputas, entre imposições e espaços democráticos. No próximo tópico, buscaremos compreender as referências pedagógicas que permeiam o currículo mínimo e a sua estrutura.

4.2 Referências pedagógicas, estrutura curricular e concepções sobre o currículo mínimo.

Buscamos iniciar esse bloco de perguntas a partir do questionamento sobre qual perspectiva de formação humana o currículo mínimo foi construído e pensado. Segundos os elaboradores do currículo, o currículo mínimo foi pensado a partir das teorias críticas do currículo, de modo que a formação humana objetivada estava voltada para uma formação crítica, integral, humanizadora e cidadã. Entretanto, ao ler o artigo produzido pelas coordenadoras e nas falas de alguns elaboradores, o que foi constatado, é que: se apoiaram em autores pós-críticos do currículo, como já salientado no tópico anterior. Sendo assim, essa formação almejada pelos elaboradores se faz numa perspectiva pós-moderna, pós-crítica e multicultural, em

que há uma assimilação dos fenômenos culturais cotidianos de forma aparente, sem transformar a sociedade na sua essência.

Neste quesito os elaboradores deixam bem explícito que a educação física, a partir do conhecimento da cultura corporal de movimento, deve contribuir para a formação de um sujeito crítico, consciente e humanizado, que reflita sobre suas práticas corporais do cotidiano, do seu senso comum, se aproximando da realidade do aluno. Reforça, assim, o cunho multicultural que vem passando o estabelecimento dos currículos de educação física pautados na perspectiva pós-crítica de currículo, como mencionado por Rocha e colaboradores (2015).

Reforçamos aqui, que mesmo adotando a cultura corporal ou cultura corporal de movimento, esta não se materializou-se no currículo mínimo na sua essência, de modo a permitir uma reflexão crítica que leve a possibilidade de superar as relações sociais capitalistas. Sendo assim, houve uma apropriação utilitária dos conteúdos da cultura corporal, subordinando-a aos aspectos cotidianos que a cultura corporal apresenta na sua forma aparente para a compreensão dos fenômenos descolados da totalidade concreta das relações sociais capitalistas.

Logo em seguida da questão da perspectiva de formação humana, retomamos a discussão da escolha de se trabalhar com competências e habilidades, no intuito de entender melhor as referências que estão imersas no currículo mínimo de educação física.

Os elaboradores reforçaram o viés impositivo feito pela SEEDUC para que o currículo fosse construído com referência nas competências e habilidades, mas que a ressignificação que eles buscaram atribuir aos termos tinham a intenção de evidenciar que as competências e habilidades potencializam o trabalho dos professores “a buscar conhecimento, práticas e atitudes que possam levar o aluno a refletir sobre a sua vida e a cultura corporal (entrevista 1 – elaboradores)”.

Outros elaboradores ressaltam que não foi a escolha deles trabalhar com competências e habilidades, foi uma exigência, mas que eles buscaram trazer esses conceitos para a visão deles, uma visão diária da educação física (entrevista 2 – elaboradores). Houve assim a tentativa de ampliar ao máximo a compreensão do que seria as competências e habilidades no campo da educação física (entrevista 3 – elaboradores). Segundo outro elaborador, essa estrutura em torno de competências e habilidades deu até uma maior liberdade, um ganho maior no

processo de ensino aprendizagem do que no trabalho com conteúdos, por poder trabalhar uma mesma habilidade em vários conteúdos (entrevista 4 – elaboradores).

Aqui percebemos como a noção de competências e habilidades captura a subjetividade dos indivíduos, entre eles os professores, por assumir um caráter relativista e pragmático. Duarte (2000a) ao tratar dos Parâmetros Curriculares Nacionais que tem um referencial baseado nas competências, expressa que esse referencial busca seduzir os educadores das mais diversas ideias na mesma direção, na construção das competências e habilidades.

Juntamente a essa questão, questionamos sobre como foi pensado a avaliação a partir do currículo mínimo. Segundo os elaboradores, naquele momento não foi solicitado nada a respeito das avaliações, a meta era a construção do currículo mínimo, das referências curriculares para os professores.

No entanto, para alguns elaboradores, a questão da avaliação foi algo que faltou, deixando o currículo limitado dentro desse aspecto que é tão importante na educação, assim como na educação física. Ressaltam, ainda, a necessidade desse processo, pois o currículo mínimo vinha no sentido de uma nova proposta curricular baseado em competências e habilidades, o que poderia necessitar de formas diferenciadas de avaliação por parte dos professores da rede, porém isso não foi proposto pela SEEDUC como um processo de continuidade de uma política pública de educação.

Apesar de não ter sido solicitado aos elaboradores algo relativo às avaliações e que a disciplina de educação física não “costuma” fazer parte das avaliações em larga escala, cabe ressaltar que, sendo o currículo construído em torno de competências e habilidades, esse atuaria em favor da formação dos indivíduos para responder às necessidades impostas por uma formação com base nas competências e habilidades, sendo o currículo funcional aos interesses da SEEDUC e das avaliações externas por ela aplicadas.

Sobre a escolha dos conteúdos presentes no currículo mínimo, estas foram feitas a partir dos conteúdos da cultura corporal de movimento e dos parâmetros curriculares nacionais, organizados pelos temas da cultura corporal e blocos de conteúdos. Além disso, foi levado em consideração a vivência dos elaboradores no sentido de refletir quais conteúdos, conhecimentos que seriam necessários serem desenvolvidos nas escolas a partir das suas realidades e nas diversas realidades cotidianas da rede estadual de educação. Nota-se aqui novamente o caráter eclético

que o currículo mínimo assume na escolha dos conteúdos, que vislumbra abordagens diversas, com bases ideológicas divergentes, mas se mantendo a matriz de organização pautada no desenvolvimento das competências.

Neste momento, é importante ressaltar que havia uma grande liberdade por parte dos elaboradores para essas escolhas, o que favoreceu bastante as discussões em torno das necessidades e das possibilidades que seriam ofertados no currículo para que os professores tivessem um “leque de opções” para se trabalhar dentro da sua realidade, de maneira que atendessem às suas próprias especificidades, aproximando os alunos da cultura corporal de movimento e dos conhecimentos diversos da educação física.

No entanto, essa liberdade foi contestada no final do processo de construção do currículo mínimo, devido a uma intervenção que viria a tensionar a visão de currículo que os elaboradores tinham. Na visão dos elaboradores, o currículo mínimo seria um instrumento norteador para os professores da rede, de modo que os mesmos teriam liberdade e autonomia para trabalhar os conteúdos ou temas da cultura corporal de movimento, de acordo com suas necessidades cotidianas e especificidades locais.

Entretanto, a SEEDUC nesse final de processo de construção, determinou que os conteúdos deveriam ser seriados para cada ano do ensino fundamental 2 e ensino médio, e divididos por bimestre. Esse processo foi marcado por um tensionamento entre os elaboradores e a SEEDUC até o final, de modo que os elaboradores apresentaram suas resistências, argumentando sobre as consequências que essa divisão teria sobre os professores da rede e a intencionalidade que o currículo detinha antes dessa determinação.

Apesar disso, a SEEDUC não recuou e deu um ultimato, ou o grupo de elaboradores fazia essa divisão, ou a SEEDUC a faria da sua maneira. Sendo assim, com o intuito de evitar um maior prejuízo ao trabalho coletivo ali desenvolvido, os elaboradores fizeram a divisão da maneira que melhor compreenderam para que os professores pudessem desenvolver suas atividades pedagógicas nas escolas.

Segundo um dos elaboradores (entrevistado 1 – elaboradores), os jogos seriam incorporados no primeiro bimestre, pois os jogos possuem uma característica mais flexível e daria mais liberdade e tranquilidade para os professores aproximarem os alunos da educação física. Já os esportes, por ser um conteúdo de destaque e

que tem uma relevância na educação física, seria incorporado no terceiro bimestre, por ser um bimestre em que não sofre prejuízo de um número menor de aulas. No entanto, há um reconhecimento por parte dos elaboradores de que alguns conteúdos tiveram um destaque maior, como os esportes, levando a algumas críticas. Já outros, como a luta, teve uma abordagem reduzida ao ensino fundamental para apenas 2 bimestres, gerando também críticas.

Segundo as coordenadoras (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2013), em relação aos jogos e aos esportes a preocupação da equipe era:

No que diz respeito a ampliar as possibilidades de conhecer os jogos e os esportes, a nossa preocupação começa nos primeiros anos do ensino fundamental, reconhecendo que é fundamentalmente importante conhecer as origens de jogos populares, identificar jogos que façam parte da cultura corporal da comunidade local e identificar e vivenciar as estratégias de jogo dentro das modalidades esportivas (p.10).

Já com relação as lutas, a educação física teria um papel a ser desenvolvido quando relacionadas à violência social, de modo a potencializar a vivências de:

[...] jogos de lutas, valorizando a autoestima, o autocontrole e a autodefesa, bem como, analisar criticamente a influência midiática nas lutas, especialmente as mensagens televisivas, reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade na prática das lutas e das diferentes atividades rítmicas expressivas, reconhecendo-as como manifestações culturais (CUPOLILLO; CUPOLILLO, 2013, p.10-11).

Já com relação as dimensões das competências, conceitual, procedimental e atitudinal, os elaboradores não as dividiram nessas três dimensões, como nos PCNs, no entanto, todas as dimensões foram contempladas ao longo do currículo de acordo com as competências e habilidades específicas a serem trabalhadas em cada conteúdo e bimestre. Segundo umas das coordenadoras (entrevista 5 – elaboradores) em relação às dimensões das competências, elas foram ampliadas de modo a não dividi-las em atitudinal, conceitual e procedimental, mas houve um trabalho com um conceito de aprendizagem ao longo da vida, que, segundo ela, seria mais humanizado e menos segmentado em relação ao conceito de dimensões das competências.

Entretanto, em nossa análise no capítulo anterior e na reorganização das competências por nós realizada (apêndice D), apontamos como essas dimensões permeiam todo o currículo mínimo de educação física, mesmo não estando

diretamente apontados no currículo mínimo por ser característica estrutural das competências quando se pensa em seu desenvolvimento. Desta forma, apesar da ressignificação do conceito de competências realizado pela equipe elaboradora, as competências conceituais, procedimentais e atitudinais ainda são produtos da noção de competências que perpassam todo o currículo mínimo.

A formação almejada no currículo mínimo busca atender uma formação de competências necessárias à atuação cidadã e democrática, numa perspectiva adaptativa às necessidades capitalista, de modo que os indivíduos adquiram saberes relacionados ao saber, saber fazer e saber ser, manifestos nas competências conceituais, procedimentais e atitudinais, mesmo que estas não estejam explicitamente apontadas no currículo mínimo de educação física.

Posteriormente, tratamos da transversalidade dos temas saúde e lazer, objetivados pelo currículo mínimo. Segundo os entrevistados, foi uma discussão que surgiu no grupo, a partir dos PCN e de uma elaboradora que estava muito ligada a área de saúde devido a uma especialização, de modo que esses 2 temas podiam ser condutores de diversas discussões que interferem na vida social e cultural dos alunos, como o uso de drogas, o consumo exacerbado de produtos, alimentação, uso de espaços públicos de lazer versus consumo em ambientes privados, além da oposição do lazer ao trabalho.

Tais temáticas passaram, desta forma, por uma ampla discussão, pois a questão da saúde é muito controversa dentro da educação física devido ao paradigma da aptidão física. Houve então uma ampla discussão para se pensar a saúde como algo além da sua dimensão biológica, tratando ela numa perspectiva formativa e educativa, segundo um dos elaboradores (entrevista 5 – elaboradores).

Entretanto, percebemos ainda que o desenvolvimento da saúde dentro do currículo mínimo busca responsabilizar a disciplina de educação física e os indivíduos pela manutenção da saúde, desconsiderando fatores estruturais externos de saúde, reduzindo e esvaziando o sentido amplo da saúde, assim como inserindo-a na lógica da reforma gerencialista do estado brasileiro que busca a diminuição da responsabilidade do Estado como principal provedor dos direitos sociais

Quanto ao lazer, a preocupação também seguiu esse caminho, de uma educação para o lazer, refletindo sobre as questões relativas ao trabalho, o consumo, tempo livre e espaços públicos de lazer. Buscou-se, assim, que esses

temas perpassassem os diversos conteúdos, numa perspectiva de se ampliar a discussões.

Outra preocupação demonstrada no currículo e salientada no texto introdutório da educação física é em relação ao binômio trabalho e lazer. De forma geral, os elaboradores demonstraram no momento da construção do currículo, que estavam preocupados em compreender esse binômio não como uma oposição, mas como atividades, direitos que se relacionam dialeticamente e que perpassam a formação dos alunos, para além da escola, para vida em sociedade. Além disso, também houve a preocupação de superar a visão do senso comum de que a educação física seria uma atividade recreativa de descanso e não de trabalho. As entrevistas demonstram, assim, essa preocupação com a formação de uma consciência crítica sobre esses conceitos e como eles interferem na vida de cada indivíduo.

Porém, um dos entrevistados chama a atenção para o fato que não houve muito tempo para a discussão desse binômio, de forma que eles talvez não avançaram de forma profunda na questão do trabalho como algo formador, como um princípio educativo²⁴. Os aspectos opositivos entre trabalho e lazer tomaram um maior destaque, ressaltando o aspecto negativo do trabalho, na opinião desse mesmo elaborador (entrevista 5 – elaboradores).

Percebemos também em algumas entrevistas a preocupação dos elaboradores do aspecto de classe social, manifesto como “classe popular, lutas por um tempo maior de descanso (por direitos)”, mas que não ficou marcado no texto do currículo mínimo, tornando invisível essa questão tão essencial na relação com o trabalho dentro da sociedade. Finalizado essas questões relativas às referências pedagógicas utilizadas na elaboração do currículo mínimo e a sua estruturação, avançamos no próximo tópico para o processo de implementação do currículo mínimo.

Ressaltamos então que apesar da tentativa dos elaboradores em ressignificar a concepção de competências no currículo mínimo de educação física, ela se deu de forma aparente, não alterando a essência da sua estrutura e das relações de poder que a perpassam, resultante de uma concepção de formação humana pós-moderna, multiculturalista, acrítica e individualista.

²⁴ O entrevistado apenas mencionou o trabalho como princípio educativo, sem discutir sobre qual base epistemológica esse princípio estaria sendo fundamentado.

4.3 Implantação do currículo mínimo de educação física na rede estadual de educação

Em fevereiro de 2013, a SEEDUC implementou os currículos mínimos de todos os componentes curriculares, entre eles o de educação física, por meio da Resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013. Esta resolução dispõe sobre a implementação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013). Tal resolução foi posterior à elaboração dos currículos mínimos, sendo assim, buscamos resgatar como os elaboradores pensavam a implementação desse currículo mínimo e como ele se deu na visão dos docentes da rede estadual de Paraíba do Sul.

4.3.1 O processo de implementação do currículo mínimo na visão dos elaboradores

Segundo os elaboradores, eles acreditavam que o currículo mínimo seria implementado como um documento norteador e não obrigatório, no entanto, a partir da resolução, ele se tornou obrigatório, o que gerou frustração e revolta aos elaboradores. Um dos motivos para se acreditar durante o processo de elaboração que esse documento seria norteador e não obrigatório para os professores foi o processo inicialmente democrático que ocorreu, apesar de suas contradições.

A chamada pública dos professores da rede para participar da elaboração, as entrevistas realizadas e a formação da equipe com os professores da rede davam um tom democrático e participativo aos professores. Somados a esse processo, as consultas públicas online para sugestões e questionamentos sobre as versões iniciais do currículo mínimo, as chamadas públicas de audiências públicas ou reuniões pedagógicas nas regionais com os professores para discutirem as versões dos currículos mínimos, assim como a última audiência pública na capital davam a impressão aos elaboradores que esse documento não seria um documento de controle, apesar de eles relatarem que não havia ingenuidade da parte deles na tarefa que eles estavam prestando ao estado.

Além disso, havia um entendimento por parte deles que esse currículo seria revisado de forma periódica, com uma maior participação dos professores a partir da chegada desse documento as escolas, o que não veio a acontecer. Sendo assim,

ocorreu um movimento contrário às ideias da equipe, de um currículo norteador e não um currículo prescritivo, controlador e obrigatório aos professores de educação física e de outras disciplinas da rede estadual.

Percebemos então que as relações de poder inseridas na construção do currículo mínimo até a sua implementação atuaram em prol dos interesses da SEEDUC, mediatizadas por aspectos “ditos democráticos” para que se concluíssem a sua construção, sem que houvessem maiores resistências da equipe elaboradora. Entretanto, no momento da implementação, os aspectos democráticos foram suprimidos por uma imposição do currículo a todos os professores, sem diálogos posteriores para avaliação da sua viabilidade e de seus objetivos pautados no desenvolvimento de competências e habilidades.

Quando buscamos tratar das especificidades de cada região, cidade ou escola, os elaborados se mostraram sempre respeitosos com a autonomia do professor de cada escola, independente da cidade ou região do estado do Rio de Janeiro a qual esse professor pertencesse. O objetivo de se ter um currículo para toda a rede perpassava a necessidade de que todos os professores tivessem uma orientação, um caminho para se seguir, de modo que os aspectos específicos de sua realidade seriam de incumbência do professor e ele teria total liberdade e autonomia para direcionar suas aulas. O currículo seria um documento na qual as diversas possibilidades de conteúdos, organizados em competências e habilidades estariam reunidas para fornecer aos professores opções diferentes de se trabalhar os conteúdos da cultura corporal de movimento.

E, neste sentido, os elaboradores imaginavam que o currículo mínimo poderia ser incorporado na prática docente como uma referência para se trabalhar os conteúdos da educação física, assim como, segundo eles, são os PCNs das diversas disciplinas, de modo que cada professor poderia adequar os conteúdos à sua realidade, se tornando um currículo significativo para os sujeitos sociais ali envolvidos. Além disso, eles acreditavam que o currículo mínimo seria debatido, refletido e reavaliado posteriormente, aproximando ainda mais os docentes da rede em torno da construção contínua desse currículo.

Entretanto, com a imposição da bimestralização dos conteúdos, eles já imaginavam que o currículo poderia “amarrar” a prática pedagógica dos professores, devido a especificidades de cada região e cidade, gerando resistências e rejeição ao

currículo mínimo. Mas, mesmo assim, reafirmavam a autonomia e a liberdade das escolhas dos docentes das escolas.

Cabe refletir aqui sobre as intencionalidades dos elaboradores em relação a apresentação de diversas possibilidades de se trabalhar os conteúdos por competências a todos professores da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Pois, assim como os PCNs se apresentaram com uma grande síntese, eclética, que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, na busca de seduzir educadores defensores das mais diversas ideias (DUARTE, 2000a), o currículo mínimo na sua essência caminhou no mesmo sentido, de modo a capturar a subjetividade dos professores para a implementação do currículo mínimo de educação física nas suas escolas.

Ao se pensar nas resistências dos docentes, eles acreditavam que as principais seriam decorrentes das mudanças que o currículo mínimo estava ali sugerindo aos docentes. Eles tinham consciência que boa parte dos docentes foram formados a partir de outra perspectiva de educação física, diferente daquela proposta no currículo mínimo, e romper com uma prática já consolidada seria uma tarefa muito ambiciosa.

Além disso, tinham consciência de que muitas das propostas ali contempladas no currículo mínimo não seriam adequadas às diferentes realidades, o que provavelmente seria motivo de questionamento ao currículo. Outro fator que eles acreditavam que poderia causar resistências por parte dos docentes das escolas está relacionado às condições materiais para o desenvolvimento do currículo, devido à imensa heterogeneidade das estruturas físicas das escolas da rede estadual.

Por fim, um tema que surgiu foi a da verticalização que ocorre na implementação das políticas públicas e a falta de diálogo entre SEEDUC e docentes. Essa era uma resistência que os elaboradores acreditavam que poderia ser diminuída se as audiências públicas sobre os currículos tivessem sido melhor divulgadas, assim como as consultas online, de modo que os docentes das escolas se sentissem parte do processo de construção. Sendo assim, eles imaginavam que o currículo ia ser apropriado de maneira processual e contínua, mas principalmente com a possibilidade de se pensar o currículo mínimo junto aos professores da rede, com um maior diálogo e um processo mais democrático.

Entretanto, com a imposição do currículo via resolução em 2013, obrigando todos os professores a trabalharem todas aquelas competências e habilidades propostas por série e bimestre, esse espaço democrático e de diálogo se tornou inviável e cheio de contradições com o discurso o qual eles defendiam. Discurso este, em que o currículo mínimo seria um norte, uma referência, um leque de possibilidades para os professores da rede estadual poderem desenvolver com seus alunos os conhecimentos da cultura corporal de movimento.

Chamamos a atenção aqui para o fato que dentro das relações de poder das relações de classe que se deu na construção do currículo mínimo, o Estado agiu de maneira a garantir um equilíbrio instável entre os interesses da classe dominante e da classe dominada, de forma a evitar possíveis distúrbios na consolidação do currículo mínimo.

Segundo Gramsci (2014) os vários grupos ou classes sociais “devem se manter em determinadas relações de equilíbrio, cuja perturbação radical poderia levar a uma catástrofe social” (p.89). As classes dominantes, vão buscar tentar manter as melhores condições de equilíbrio para sua manutenção no poder, e para a permanência de condições de prosperidade e reprodução da divisão social do trabalho, a qual lhes interessa (GRAMSCI, 2014).

Toda essa atuação, em busca de equilíbrio dentro do Estado e da sociedade entre as classes envolvidas ocorre no sentido de manutenção da ordem social vigente e da hegemonia da classe dominante. Esse equilíbrio, no entanto, se dá de forma desigual, pois envolve classes desiguais nas relações de força dentro do Estado capitalista.

Desta forma, esse caráter democrático e de diálogo que ocorreu em determinada fase do projeto de construção do currículo mínimo de educação física foi no intuito de se garantir a construção de um currículo em torno de uma perspectiva de formação humana para uma sociedade neoliberal, pós-moderna e para a formação de um trabalhador que desenvolva competências para se adaptar às necessidades do padrão de acumulação toyotista/acumulação flexível.

Não houve assim a possibilidade real de se alterar o projeto de formação humana objetivado pelo estado do Rio de Janeiro, apenas concessões para que se forme certo equilíbrio de compromissos, mas que não envolve o que realmente é essencial. Isto é, não envolve a propriedade dos meios de produção, a divisão social

do trabalho, a propriedade privada, a existência da sociedade de classes, um currículo que altere as condições capitalistas de produção da vida humana.

Vejamos então como esse currículo chegou às escolas e ao conhecimento dos professores da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, em especial aos docentes de educação física de Paraíba do Sul.

4.3.2 O processo de implementação do currículo mínimo na visão dos docentes da rede estadual de Paraíba do Sul

A maioria dos professores da rede estadual de Paraíba do Sul teve conhecimento do currículo mínimo a partir da escola, por meio da direção ou da coordenação pedagógica. Somente uma professora ficou sabendo da possibilidade de participar da construção do currículo mínimo através do site da SEEDUC. Ela se candidatou, mas devido a alguns problemas pessoais, não pôde participar de todas as etapas do processo de seleção.

Verificamos, assim, que a SEEDUC não deu muita visibilidade ao processo de divulgação da seleção pública dos docentes para participar da construção do currículo mínimo, pelo menos na cidade de Paraíba do Sul, o que deveria ser de amplo conhecimento das escolas, seus diretores, coordenação pedagógica, e acima de tudo dos professores, para que se cumprisse a intenção de ser um processo democrático e participativo dos docentes da rede. Percebemos também que as audiências públicas posteriores e as consultas online também não foram amplamente divulgadas, tornando esses mecanismos reduzidos a uma parcela pequena de docentes da rede.

Ao serem questionados sobre como a escola e o corpo docente recebeu o currículo mínimo, os docentes manifestaram respostas divergentes. No geral, a recepção foi tranquila, de modo que a direção e a coordenação explicaram que os currículos deveriam ser cumpridos na sua integralidade, e que aquelas competências e habilidades, divididos por série e bimestre, eram o mínimo que deveria ser desenvolvido nas aulas, mas que poderiam ser trabalhados outros conteúdos, competências e habilidades.

No entanto, com o passar das aulas e bimestres, tomando maior conhecimento do currículo mínimo, foram surgindo algumas resistências. Estas se manifestaram a partir da dificuldade de se trabalhar todo aquele conteúdo dentro dos

bimestres, sem se levar em conta as características das turmas, a realidade da escola, os materiais e equipamentos necessários. Além disso, houve pressão de algumas direções para se cumprir todo o currículo mínimo, assim como da supervisão da SEEDUC, muito devido à vinculação a gratificações que foram instituídas a partir do cumprimento do currículo mínimo e na melhora de índices das escolas. Esse controle era feito a partir dos diários dos professores e no sistema online de lançamentos de notas e do currículo mínimo desenvolvido nas aulas.

Percebemos que a chegada de um currículo para a rede não trouxe muitos problemas nas escolas, na visão dos docentes, mas o seu caráter impositivo e descolado da realidade das escolas e a vinculação a gratificações e resultados criaram, no processo de implantação, uma dificuldade de uma maior aproximação das intencionalidades dos seus elaboradores, distanciando da proposta de nortear os professores no seu trabalho pedagógico.

Isso fica bem claro nas falas de alguns dos docentes entrevistados em que relatam que o currículo mínimo veio a nortear seu trabalho ou no sentido de complementar o que eles já desenvolviam nas suas aulas. Segundo um docente entrevistado (entrevista 1 – docentes), o currículo trouxe avanço, um avanço “que norteou para onde a gente ir. Porque, até então, cada um fazia o que achava mais coerente, montava o seu plano de aula e a partir dele, pelo menos deu um norte para saber onde, minimamente, deveríamos chegar...”.

Além disso, alguns pontuaram que o currículo trouxe outros elementos para serem desenvolvidos pelos professores, o que se segundo um dos entrevistados (entrevista 3 – docentes) ficou muito lindo e perfeito na teoria, mas na prática não se concretizava da mesma forma.

Isso se deve, segundo os professores entrevistados, às dificuldades que o currículo mínimo trouxe, pois não houve adequações físicas, disponibilização de materiais e recursos didáticos aos professores da rede para se trabalhar com ele, além de não terem se levado em consideração as especificidades das cidades e das escolas.

Neste ponto, percebemos então a falta de aproximação ou até mesmo conhecimento dos professores da rede das intencionalidades dos elaboradores com a construção do currículo mínimo para a rede. Faltou uma formação continuada para os professores antes de se implementar e impor o currículo a eles, o que, talvez, muito provavelmente diminuiria as dificuldades e as resistências ao currículo mínimo.

Desta forma, faltou interesse em elaborar e desenvolver políticas públicas de educação que permitissem uma valorização maior do trabalho desenvolvido pelos elaboradores e a sua aproximação com os professores da rede, possibilitando um diálogo sobre a realidade das escolas e uma valorização do magistério que está no chão da escola.

Como não houve diálogo e nem essa formação continuada, quando questionados sobre as consultas prévias e a adequação de infraestrutura, os docentes relataram que não houve mudanças estruturais com a implementação do currículo mínimo, somente a imposição. Sobre a consulta, dois entrevistados relataram um conhecimento sobre a construção do currículo mínimo, um pelo site e outro de uma consulta muito rapidamente, mas sem se aprofundar na forma de como isso aconteceu.

Essa falta de aproximação leva aos professores da escola a acreditar que no processo de construção do currículo mínimo de educação física, não foi pensado pelos elaboradores as especificidades das regiões, cidades e escolas, de modo que eles relatam acreditar que o currículo foi feito de forma mais global e ampla, pois não foram consultados e há muita coisa no currículo mínimo que eles não conseguem desenvolver.

Essa constatação se aproxima um pouco do objetivo do currículo mínimo de ser amplo e ter uma maior diversidade de outras práticas para que os professores possam desenvolver o que se adequa mais à sua realidade. Porém, a barreira erguida pela a imposição e pela falta de transparência do processo de sua construção criou essa resistência dos docentes das escolas de Paraíba do Sul.

Do ponto de vista da prática docente, de uma maneira geral, o currículo veio direcionar o que deveria ser trabalhado por eles, não de maneira imediata, porque houve resistência. Além disso, para alguns, ajudou a repensar a educação física, levando a buscar e estudar outras maneiras de se trabalhar os seus conteúdos.

Já alguns entrevistados relatam que o trabalho com as atividades teóricas do conteúdo ajudou, mas que não dava para cumprir tudo o que está proposto no currículo, pois não era adequado à realidade da escola e dos alunos, muito devido à falta de materiais e infraestrutura. Alguns relatam que pouco interferiu na sua prática docente, pois já trabalhavam alguns conteúdos ali presentes, mas que houve uma ampliação.

De modo geral, o currículo interferiu na prática docente de todos os entrevistados de alguma maneira, mas sendo muito específica a cada docente. Sendo assim, o currículo cumpriu o seu papel em parte, e também alcançou algumas intenções dos elaboradores e da SEEDUC, ao nortear as aulas dos professores e ao controlar os conteúdos dentro das séries e bimestres.

E como forma de controle, a SEEDUC instaurou juntamente com o currículo o sistema online de lançamentos de notas e do currículo mínimo, uma prática burocrática que também interferiu no trabalho docente. Sobre essas práticas burocráticas, os docentes relatam que elas aumentam o seu tempo de trabalho e não retratam a realidade da sala de aula.

Ao se cobrar o lançamento dos conteúdos e notas ali no sistema, a SEEDUC buscava, nas palavras de um professor entrevistado (entrevista 5 – docentes), fazer os próprios professores e a sociedade de “bobos”, pois a imposição do lançamento não condiz muito com o conteúdo desenvolvido nas aulas, pois muitos não trabalham todas as competências e habilidades ali presentes para serem “marcadas” como desenvolvidas. Mas há a imposição da SEEDUC e da direção, devido às avaliações e a gratificações que eram vinculadas a esse sistema. E mesmo sem as gratificações há uma cobrança muito grande da realização dos lançamentos.

Entretanto, há professores que acreditam que o sistema poderia até substituir o diário e que realizam com muita tranquilidade, sem muitos questionamentos, mesmo entrando em contradição com o que realmente realizam na sua prática pedagógica dentro das aulas.

Verifica-se, assim, que o sistema veio juntamente com o currículo mínimo impor ao professor novas maneiras de se controlar a sua prática pedagógica, vinculando-as a avaliações e gratificações, de maneira a aumentar a sua responsabilidade individual por melhoras na educação e nos resultados das escolas.

Esse sistema de controle repassou significativamente as responsabilidades para o nível local e individual, ao transferir aos gestores e professores a responsabilidade pelas ações e processos de implementação (OLIVEIRA, 2009), do currículo mínimo e dos resultados esperados com sua aplicação.

Para finalizar esse bloco de perguntas, abordaremos a recepção do currículo mínimo de educação física pelos alunos. Segundo a percepção dos docentes, os alunos não tiveram resistência em relação ao currículo, mas aos conteúdos diversos

que estavam sendo propostos, muito pelo desconhecimento e pelo paradigma esportivo que perpassa a educação física há muitos anos.

Entretanto, segundo alguns entrevistados, são os professores que dão o direcionamento das aulas e não há muito questionamento dos alunos sobre o que é desenvolvido. Desta forma, eles acabam percebendo uma passividade muito grande dos alunos em relação ao currículo que direciona a sua formação.

Nesse bloco percebemos, então, que no processo de implementação do currículo mínimo não houve muito aproximação dos elaboradores do currículo e os docentes das escolas da rede. Isso diminuiu o viés democrático que se pretendia inicialmente e aumentou o controle sobre as práticas docentes, caminhando para uma lógica gerencialista da educação, ao vincular os resultados dos colégios as avaliações e gratificações. No próximo tópico abordaremos as concepções dos docentes de Paraíba do Sul sobre o currículo.

4.4 Concepções dos docentes de Paraíba do Sul sobre o currículo

Apresentados o processo histórico de construção do currículo mínimo de educação física, as concepções pedagógicas que o constituiu e o processo de implementação na rede estadual, em especial na cidade de Paraíba do Sul, buscamos entender como esse currículo se relaciona com a prática pedagógica dos professores de educação física daquela cidade.

Percebemos que a concepção que têm de competências e habilidades, elementos estruturais e essenciais para se trabalhar com o currículo mínimo, não são plenamente entendidos pelos professores da rede, levando a concepções equivocadas e a muita confusão no estabelecimento de um conceito.

Essa percepção é preocupante, pois todo o currículo mínimo gira em torno do desenvolvimento das competências e habilidades e, mesmo tendo no corpo do texto uma explicação sobre a concepção que se pretendeu estabelecer, essa não se tornou significativa para os docentes. Destacamos, assim, que a compreensão crítica de todos os elementos do currículo é de suma importância para a materialização de uma perspectiva de formação humana ou para sua contestação, de modo que o currículo não seja um instrumento a ser simplesmente reproduzido pelos docentes nas suas aulas.

Quando questionados sobre como eles utilizam esses conceitos, a confusão se manifestou novamente. O que foi possível perceber é que eles utilizam o currículo mínimo no sentido de organização do conteúdo a ser desenvolvido e têm como direção o desenvolvimento das competências e habilidades específicas de cada conteúdo bimestral e das séries. No entanto, o não entendimento do conceito e das intencionalidades do currículo mínimo tende a reproduzir acriticamente esse currículo, de modo a formar indivíduos sem uma reflexão crítica sobre os conteúdos da educação física escolar.

Além disso, essas competências e habilidades descritas no currículo mínimo buscam alcançar resultados e objetivos esperados, o que também foi percebido nas entrevistas dos docentes, de modo a valorizar a subjetividade dos alunos e a capacidade de realizar tarefas, principalmente as motoras, reforçando as competências procedimentais. Algumas falas ainda reforçam que as aulas e a aprendizagem ocorrem mediante aos interesses dos alunos em determinado conteúdo ou competências e habilidades a serem desenvolvidos, “para poder ter um rendimento plausível (entrevista 4 – docentes)”.

Objetiva-se novamente o alcance de resultados esperados a partir da realidade cotidiana dos alunos, de modo que estes sejam capazes de alcançar seus próprios resultados individualmente. Cabe ao professor a função de propositor de conteúdos para resolução de problemas cotidianos que são do interesse imediato dos alunos e não de transmissão de conhecimentos mediatizados pela práxis social dentro de uma sociedade de classes.

Sobre o desenvolvimento das competências e habilidades, tivemos diversas respostas, mas ficou clara a questão de se avaliar os conteúdos “teóricos, práticos e sociais”, representando as competências conceituais, procedimentais e atitudinais. Alguns professores relataram que as avaliações teóricas eram referentes a algumas competências e habilidades determinadas para aquele bimestre e série, em que eles desenvolviam o conteúdo teórico ou por meio de trabalhos teóricos apresentados pelos alunos. Em relação à prática, os professores se colocam à disposição do aluno para vivenciar as competências e habilidades propostas, já as sociais se relacionam ao “conceito” que trata do relacionamento diário nas aulas e com os outros alunos.

Compreendemos, assim, que mesmo não se apropriando profundamente dos conceitos de competências e habilidades, assim como de suas dimensões, os professores acabavam utilizando da verificação dessas dimensões para emitir um

resultado que é quantificado em uma nota. Sendo assim, o currículo mínimo vinha sendo incorporado à sua prática pedagógica a partir das relações de poder que ele instituiu, ao se tornar impositivo e prescritivo aos professores da rede.

Para deixar essa compreensão mais elucidativa, buscamos dialogar com os docentes sobre como o currículo mínimo interferiu em uma característica que a educação física carrega com ela, que diz respeito ao “saber fazer” ou seu caráter predominante prático. Segundo a maioria dos docentes houve mudanças em relação aos saberes ali propostos, principalmente em relação aos conteúdos ditos teóricos, as dimensões conceituais. Relatam que o currículo busca levar ao aluno a refletir sobre o fazer por fazer, característica tradicional da educação física sobre influência do paradigma tecnicista. Além disso, apresenta reflexões críticas sobre algumas questões da sociedade e levam a usar mais o raciocínio. Isso reflete a intenção de se desenvolver competências cognitivas e intelectuais a partir da educação física, expandindo através das dimensões das competências para além das dimensões físicas.

Entretanto, o saber fazer, a dimensão procedimental das competências e habilidades objetivadas no currículo mínimo ainda predominam nas aulas de educação física, o que é justificado por alguns sob o argumento de que os alunos já têm muitas aulas teóricas, que eles não têm interesse em conhecimentos teóricos sobre educação física, e que eles possuem as vivências dos conteúdos ali presentes, além da própria preferência do professor pelas aulas práticas, o que entra em conflito com a forma prescritiva e impositiva que o currículo estabeleceu.

Alguns professores têm uma preocupação em se trabalhar com todas as dimensões das competências, relatando que desenvolvem aulas teóricas e seminários para atender a dimensão conceitual, as aulas práticas para a procedimental e observam com muita atenção o convívio dos alunos e o saber lidar com as diferenças.

Além disso, ressaltam que eles ficam atentos ao interesse do aluno em apreender e a procurar saber tanto a teoria quanto a prática, reforçando desta forma a questão do desenvolvimento da dimensão atitudinal.

Uma coisa que chamou a atenção nas falas de alguns foi a necessidade de demonstrar na prática o que foi aprendido na teoria, reforçando a dimensão procedimental e o alcance de resultados práticos, tão difundido pelo paradigma da aptidão física e reforçando o caráter predominante prático que a disciplina de

educação física carrega consigo. Outros já afirmam que não se preocupam com isso, pois não há tempo suficiente para desenvolver tudo que está no currículo mínimo e, sendo assim, fazem o que é possível, não enfatizando nenhuma dimensão.

Com relação à contribuição dos conteúdos do currículo mínimo de educação física para a formação de alunos, de forma geral, os docentes acreditam que o currículo contribui para uma melhor visão sobre a educação física e de conteúdos que têm relação diretamente com a vida dos alunos e contribuem ainda para a melhora da qualidade de vida e da cidadania. Entretanto, alguns deixam claro que o currículo sozinho não tem esse poder, depende da atuação dos professores para criar as possibilidades diversas para que os alunos agreguem valor à sua vida, melhorando como pessoa e adquirindo mais conhecimento.

Tal concepção compartilhada pelos docentes se alinha aos princípios da pedagogia das competências e aos documentos que vêm regendo a educação nacional, de modo a formar indivíduos para desenvolver seus projetos pessoais de maneira individual e para uma vida cidadã, mas sem se questionar qual a sociedade que esses sujeitos estão inseridos e preparados para se adaptar. Sendo assim, mesmo sem ter clareza nos conceitos e concepções sobre competências e habilidades sob o qual o currículo se estrutura, a utilização do currículo mínimo de maneira prescritiva e obrigatória contribui para a formação dos indivíduos adequados à lógica capitalista.

No próximo tópico abordaremos qual o lugar da educação física na sociedade contemporânea a partir do currículo mínimo e qual o seu papel hoje.

4.5 O lugar da educação física na sociedade

Segundo os elaboradores o currículo se tornou uma referência universal dentro do estado para os docentes, o que antes não havia no estado do Rio de Janeiro. Além disso, trouxe a diversificação dos conteúdos da educação física para dentro da escola e deu liberdade ao professor para trabalhar com esses conteúdos diferentes. Outro apontamento feito pelos elaboradores diz respeito a se tentar estabelecer uma concepção de educação física escolar contra hegemônica, redimensionando a educação física e o papel do professor, buscando superar os

paradigmas que estão presentes na escola até os dias de hoje (paradigma da aptidão física, do esporte, do professor treinador).

Uma das coordenadoras (entrevista 5 – elaboradores) ressalta que, a tentativa de se estabelecer, de tornar pública uma concepção contra hegemônica, demonstra uma resistência, evidenciando que há outras determinadas formas de se desenvolver a educação física nas escolas. Somados a isso, o fato de o currículo ter sido feito junto aos professores da rede, num processo de diálogo e democraticamente, apesar de não ter conseguido uma grande visibilidade no processo de implantação.

Outro apontamento relevante sobre os avanços em favor do currículo por competências na opinião de um dos elaboradores é que as competências são “mais claras em relação ao comportamento que você quer ver desenvolvido, do que os objetivos”, de modo que a competência “parece mais precisa e diz exatamente o que você quer que seja ensinado, que seja feito (entrevista 1 – elaboradores)”. Somado a esse aspecto, outro elaborador chama a atenção para o deslocamento do ensino para a aprendizagem do aluno, segundo ele (entrevista 4 – elaboradores) “você trabalha muito focado naquilo que o aluno tem que aprender, não naquilo que o professor vai ensinar”.

Mediante a esses dois apontamentos, podemos notar que os elaboradores têm como alicerce a ideia de que as competências refletem a capacidade de agir em determinada situação de maneira eficaz e de modo que o professor possa avaliar essas situações, o que conceitualmente e estruturalmente favorecem a formação do aluno para a adaptabilidade a diversas situações cotidianas e do mundo do trabalho, tão requeridas pelo modo de produção capitalista, que tem como intenção uma formação para o desenvolvimento de competências.

Além disso, ao se deslocar para o aluno o foco da aprendizagem, reduz-se o conhecimento a percepções cotidianas e construções subjetivas, de modo a funcionalizar e relativizar esses conhecimentos para construção de competências de caráter utilitário e pragmático para a resolução de problemas imediatos. A partir do currículo mínimo pautado nas competências e habilidades, aos professores caberiam estimular e criar essas situações para o desenvolvimento das competências e habilidades ali descritas.

Discordamos dessa perspectiva cotidiana, funcional e pragmática que se apoia o currículo mínimo, de modo que concordamos com Duarte (1999) em relação à posição do professor:

[...] cabe ao educador assumir sim uma posição consciente quanto aos rumos da prática social do educando, para os quais o trabalho educativo pretenda estar contribuindo. Trata-se de estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. Isso não significa anular o cotidiano do aluno, o que seria por si só, impossível. O que se pretende é que o aluno possa se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos (p.58).

Ressaltamos a necessidade dos professores e dos currículos de educação física desenvolverem os conhecimentos sistematizados da cultura corporal produzidos historicamente pelo homem, a fim de que os alunos superem a realidade aparente, cotidiana, em que vivem, no caminho de uma práxis social transformadora e emancipadora da realidade, a partir da apropriação desses conhecimentos.

Dialogando com esses avanços, alguns docentes da rede relataram que o currículo mínimo valorizou a educação física como disciplina na escola, devido às referências curriculares que ele veio a estabelecer, assim como as demais disciplinas. Somados a isso, a ampliação dos conteúdos a serem desenvolvidos, com ênfase nos aspectos teóricos, mudando a visão que a educação física é só prática, também foi considerado como importante na valorização da educação física.

Outro aspecto salientado foi a unificação do currículo para o estado, sendo os conteúdos trabalhados na mesma série e bimestre, favorecendo uma formação mais unificada. Esse ponto entra em conflito com os elaboradores, que não queriam a bimestralização dos conteúdos, mas que devido a exigência da SEEDUC teve de ser feito. Ressalta-se aqui que essa unificação na opinião dos docentes não quis dizer que todos os professores trabalhariam igualmente, mas os conteúdos seriam os mesmo em todo o estado, o que foi um ponto positivo na opinião dos elaboradores, para que os alunos que tivesse que mudar de escolas por algum motivo tivessem uma continuação das competências a serem desenvolvidas.

Entretanto, houve docentes que relataram a chegada do currículo não valorizou em nada a educação física, nem perante às outras disciplinas e a seus docentes. Relataram que o currículo limitou os professores a aplica-lo, de modo que a educação física antes do currículo, na percepção desse docente, era muito mais prazerosa e tranquila.

Esses apontamentos limitantes relatados pelos docentes vêm ao encontro dos limites apontados pelos elaboradores, que viu o currículo como forma de controle, de amarrar o professor a trabalhar de forma padronizada com as competências e habilidades ali colocadas para cada série e bimestre, e que de certa forma pode ter tolhido a criatividade do professor para desenvolver outros conteúdos da educação física.

Segundo os elaboradores, a educação física tem o papel de formar para a cidadania, para se pensar nos direitos fundamentais como o trabalho, o lazer, a saúde, o esporte, a cultura, de modo que os alunos possam refletir sobre eles, numa perspectiva emancipadora, e de modo a ressignificar a educação física, pensando numa formação através das práticas corporais de movimento. Além disso, busca-se desenvolver no aluno um pensamento crítico em relação às práticas corporais, problematizando-as para que eles possam se conscientizar.

Corroborando com os elaboradores, os docentes também acreditam que a educação física deve formar indivíduos para a vida social, de maneira pensante, que saiba conviver, interagir, competir, respeitar os outros e as regras sociais, além de que possam trabalhar seu próprio corpo, melhorar a sua qualidade de vida de maneira consciente. Além disso, devem, a partir da cultura corporal de movimento, refletir sobre as práticas corporais e o processo de desenvolvimento do homem, sobre a própria vida.

Podemos perceber em ambas as opiniões que a educação física tem um papel importante para eles, de modo a contribuir para a vida social dos alunos. Além disso, defendem uma perspectiva de formação crítica dos alunos, levando-os a uma vida mais consciente dos seus direitos e das práticas corporais por eles a serem desenvolvidas. Isso demonstram uma grande aproximação de objetivos e pensamentos, o que poderia ter facilitado o diálogo com a implementação do currículo mínimo, mas que foi prejudicada devido à forma que a SEEDUC escolheu para realizar a implementação.

Entretanto, percebemos a falta de uma manifestação mais clara sobre a perspectiva de formação humana e de educação física defendida por elaboradores e docentes. Pois, sendo os currículos educacionais produtos sociais e culturais dotados de interesses de caráter político, ideológico e cultural, não cabe aos professores se manifestarem de maneira neutra e parcial. Os professores deveriam deixar claro, a partir de qual concepção de mundo, qual referencial epistemológico,

desenvolvem sua prática docente no intuito de explicitar suas posições políticas e ideológicas para a formação educacional dos indivíduos, e especificamente com relação à educação física.

No entanto, os elaboradores e docentes, parecem agir como também preferissem as pedagogias do “aprender a aprender”, no qual se insere a pedagogia das competências sobre qual se alicerça o currículo mínimo de educação física, “preferem não explicitar suas posições políticas e ideológicas ou, quando muito, as expressam em termos vagos em defesa da democracia, cidadania etc. (DUARTE, 2016, p.118)”.

Ao final da entrevista, no intuito de dar mais espaço aos sujeitos históricos do processo de construção do currículo mínimo, deixamos um tempo livre para que eles pudessem fazer qualquer consideração sobre a entrevista ou sobre o currículo mínimo. Houve pronunciamentos sobre assuntos referentes a perguntas anteriores, já incluídos anteriormente por nós nos respectivos assuntos. No entanto, alguns comentários merecem ser evidenciados, que vão tratar da avaliação do currículo mínimo, da aproximação da secretaria de educação e dos professores, além da relação do currículo mínimo com a Base Nacional Comum Curricular e a importância de se fazer um resgate histórico da construção do currículo mínimo.

Com relação aos docentes, a questão de avaliação do currículo mínimo implementado foi mencionada, para que houvesse uma aproximação maior com a realidade das escolas e a aplicação do currículo. Além disso, relataram que há uma grande falta da valorização do professor na formação dos alunos, sendo muitas vezes considerados apenas como “números”. Tais considerações vão de encontro à opinião de alguns elaboradores de que estado do Rio de Janeiro assumiu a política educacional, assim como a relação currículo-professor, como cumprimento de metas a serem alçadas. Isso demonstram mais uma vez a forma gerencialista que as políticas educacionais do Rio de Janeiro vêm assumindo, no intuito de obtenção de resultados nas avaliações externas e internas do estado, e não para a melhora da qualidade da educação, das escolas e da valorização dos professores.

Já com relação aos elaboradores, um dos entrevistados chamou a atenção para a Base Nacional Comum Curricular em via de implementação no Brasil, em que havia encontrado algumas relações a respeito das competências presentes na base de educação física com o currículo mínimo de educação física do estado do Rio de

Janeiro, apontando assim uma valorização do trabalho da equipe em âmbito nacional.

Outra consideração partiu de uma das coordenadoras, tratando a importância de se fazer um resgate histórico da construção do currículo mínimo de educação física, pois esse resgate permite compreender o processo de democracia que houve nessa construção e na divulgação de uma proposta de educação física contra hegemônica. Na nossa visão, esse resgate também permitiu entender as correlações de força e de luta de classes como processo de resistência ao estado e na construção das políticas educacionais, apesar de haver imposições posteriores que tornaram o currículo mínimo uma ferramenta de controle.

Além disso, ficou claro na opinião dessa mesma coordenadora e de outro elaborador a necessidade de se ter diálogo entre os professores da rede, do chão da escola, com a SEEDUC e a sociedade no processo de construção e implementação das políticas educacionais, para que essas políticas se materializem de maneira democrática e não como instrumento de opressão ao professor.

Consideramos então que o processo de construção do currículo mínimo e de sua implantação a partir de seus sujeitos sociais, elaboradores e docentes, estes últimos especificamente da cidade de Paraíba do Sul, foi um processo contraditório entre a democracia e a imposição, entre a construção coletiva e a determinação de conceitos e perspectivas de formação, entre uma perspectiva pós-crítica e uma perspectiva reprodutivista das relações sociais capitalistas. Além disso, dentro desse processo de construção e implantação, houve resistências e luta de classes, na busca de um determinado projeto de formação humana historicamente situado dentro das relações capitalista de produção da vida.

Finalizamos assim esse capítulo sobre o processo de construção e implementação do currículo mínimo para apresentar nossas considerações finais, avanços e limites dessa dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte, apresentaremos as conclusões alcançadas a partir de toda a trajetória da dissertação, tendo materialismo histórico dialético como método e base material para apreensão radical da realidade. Além disso, buscamos apresentar os avanços e possíveis limitações dessa dissertação.

Partimos, neste estudo, da demonstração de que os processos de reestruturação produtiva relacionados às crises estruturais do capital alteraram de maneira significativa as relações de produção e de sociabilidade a fim de garantir a recomposição da acumulação de capital. Essa recomposição demandou novas formas de se produzir, trabalhar, educar e viver, interferindo diretamente nas relações sociais, culturais e produtivas. O Estado, dentro desse contexto, assumiu uma nova relação com os meios de produção e a sociedade, alterando as relações decorrentes das relações de poder dentro das relações de classe.

Sendo assim, o Estado reformou suas políticas sociais e de formação humana a fim de formar um novo tipo de trabalhador e cidadão, que adquira as competências necessárias à vida produtiva e social, ligados a noções de empregabilidade e empreendedorismo, difundidas mundialmente pelo capital mundializado por meio de seus diversos organismos (Banco Mundial, FMI, UNESCO, etc.).

A partir disso, a pedagogia das competências se torna central para a concretização do projeto de formação humana e educacional objetivado pelo sistema capitalista, de modo a atender os interesses do sistema capitalista e a nova sociabilidade necessária para a recomposição da acumulação de capital. Influencia, desta forma, as políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado brasileiro, de modo a se materializar nos textos das leis, diretrizes, parâmetros e currículos educacionais elaborados em esfera nacional, estadual e municipal.

Nesse sentido, o currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro foi construído, com base em teorias pós-críticas, multiculturalistas e pós-modernas adequadas à lógica gerencialista do capital. Tais políticas se correlacionam diretamente com as políticas educacionais nacionais, que assumem as competências como princípio educativo, as tornando central no processo de formação humana e educacional.

Podemos perceber que o currículo mínimo de educação física, juntamente com as políticas de avaliação em larga escala e controle do trabalho docente realizadas no estado do Rio de Janeiro, está fortemente permeado das concepções e valores da ideologia capitalista. Além disso, na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, a disciplina de educação física se torna responsável por reproduzi-las a partir dos conteúdos da cultura corporal, subordinados ao desenvolvimento de competências e habilidades, levando a uma educabilidade, que se apresenta de forma aparente, fetichizada pelas competências.

Percebemos também que no currículo mínimo as competências atitudinais são as mais enfocadas, pois interessa desenvolver principalmente atitudes e valores nos indivíduos, afim de, responder a demanda social estabelecida pela ordem social capitalista vigente e pela pedagogia das competências. Desta forma, o currículo atua sobre a mesma ótica das competências, que dá uma maior atenção às atitudes, ao comportamento e aos saberes tácitos dos trabalhadores em relação às competências conceituais e procedimentais (RAMOS, 2001a).

Concluimos então, que o currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro, atua de forma a reproduzir de maneira fetichizada, sobre a ótica pós-moderna e multicultural, as relações de dominação capitalista, a fim de formar indivíduos que se adaptem às necessidades imediatas do cotidiano e do mundo do trabalho, captando sua subjetividade, ao se valorizar as relações cotidianas dos sujeitos envolvidos em detrimento ao saber sistematizado, que deveria ser transmitido nas relações educacionais estabelecidas nas escolas da rede estadual de educação entre alunos, professores e conhecimentos da cultura corporal.

Concluimos ainda que, apesar dos elaboradores do currículo mínimo de educação física buscarem uma formação dos alunos para a cidadania, para a emancipação, eles não possibilitam essa formação a partir do currículo mínimo, pois se prenderam a discussões no plano da aparência microssocial, do cotidiano, sem se debruçar sobre os determinantes macrossociais, da totalidade das relações produzidas pelo homem na sociedade capitalista.

Além disso, os mecanismos utilizados pelo estado do Rio de Janeiro para a seleção dos elaboradores do currículo mínimo demonstrou-se, na aparência, como um processo democrático que atenderia os anseios das coordenadoras e dos professores da rede estadual participantes do processo de construção, mas, que na sua essência, apresentava-se como um instrumento de reprodução dos interesses

capitalista, ao estabelecer o desenvolvimento das competências como diretriz para a formação dos alunos das escolas estaduais, respondendo às novas demandas de formação para o padrão de acumulação capitalista vigente.

Portanto, o estado do Rio de Janeiro atuou na manutenção de determinadas relações de equilíbrio entre as classes, no intuito de difundir, por meio do currículo mínimo pautado nas competências, os interesses educacionais e de formação humana para manutenção da hegemonia da classe dominante e aos seus interesses voltados a formação para o trabalho e a nova sociabilidade exigida.

Acrescentamos que o currículo mínimo, enquanto instrumento de controle e reprodução, cumpriu esse papel em determinado período deste a sua implementação, ao impor a realização do currículo através de mecanismos de responsabilização dos professores, que vinculam resultados a gratificações, devido às condições materiais de vida que o estado do Rio de Janeiro submetem seus docentes. Entretanto, devido à crise do estado do Rio de Janeiro, os mecanismos de gratificação foram encerrados, mas os mecanismos de controle relacionados à aplicação do currículo se mantiveram e se consolidaram, a partir do novo modelo gerencial adotado pelas escolas e equipe diretiva, como forma de exigência imposta pelo estado do Rio de Janeiro.

Portanto, tal modelo gerencial veio no intuito de tornar a educação da rede estadual do Rio de Janeiro um serviço eficiente e eficaz, meritocrático e na busca de alcançar metas de desempenho, o que se materializou durante um período, com a melhora nos resultados do Ideb após a implementação das políticas de gratificação relacionadas à implementação do currículo mínimo, mas que encontrou dificuldades devido à crise do estado do Rio de Janeiro, uma manifestação fenomênica das crises cíclicas e estruturais do capital.

Concluimos também, que os docentes da rede estadual de Paraíba do Sul, incorporaram o currículo mínimo a sua prática docente, mesmo sem sua total compreensão, especialmente em relação à noção de competências e habilidades, que perpassa todo o currículo mínimo de educação física, mesmo apresentando algumas resistências a alguns elementos do documento e ao processo de implantação. Sendo assim, eles também contribuíram para a reprodução social das relações capitalistas pelas quais perpassaram o currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro.

Por fim, foi possível perceber que o currículo construído pelos elaboradores alcançou, de certa forma, o objetivo de servir como “norte” para os docentes de educação física da rede estadual de educação, mas de forma contrária a esses objetivos, se tornou um instrumento de controle da prática docente, a serviço dos interesses do estado do Rio de Janeiro, fetichizados pelas intencionalidades descritas na apresentação e na introdução do currículo mínimo de educação física, que escondem as radicalidades dos interesses capitalistas que permeiam as relações sociais e de produção da vida humana na sociedade capitalistas.

Desta forma, encerramos as conclusões constatando que o currículo mínimo de educação física não supera as relações sociais capitalistas que perpassam a sociedade, mantendo os sujeitos sociais ali envolvidos, docentes e alunos, numa relação reprodutivista das relações sociais capitalistas, que fragmenta, oprime e nega o conhecimento socialmente produzido pela humanidade a classe trabalhadora.

Como limitações, apontamos a realização das entrevistas dos docentes apenas na cidade de Paraíba do Sul, podendo ter reduzido a nossa visão da totalidade das relações que perpassara a implementação do currículo mínimo, entretanto, sendo a sua implementação pautada em uma resolução imposta verticalmente a todas as escolas da rede estadual de educação, acreditamos que estes docentes contribuíram de maneira significativa para a compreensão desse fenômeno social.

Como avanço na pesquisa, acreditamos termos nos aproximado da essência das mediações que envolveram a construção do currículo mínimo, tendo dialogado com os sujeitos sociais que o elaboraram, assim como os docentes que o desenvolvem na rede estadual de educação, possibilitando a compreensão desse fenômeno social e suas relações com a totalidade das relações capitalistas que os condicionam. Além disso, acreditamos estar contribuindo com o avanço da literatura e das práticas pedagógicas relacionadas ao currículo mínimo de educação física, assim como, com a crítica as formas aparentes e superficiais que este documento vem sendo reproduzido na rede estadual do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMENDRA, Carlos Cesar. Globalização e imperialismo. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Revista Estudos**. n.1. jun. p.133-165. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

ALVES, G. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **Rede de Estudos do Trabalho**, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf> Acesso em: 20 de out. 2017.

_____. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha**. 2010. Disponível em: http://www.giovannialves.org/artigo_giovanni%20alves_2010.pdf Acesso em: 12 de out. 2017.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. **Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

_____; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**: Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 set. 2017.

APÓS PRESSÃO de estudantes, Secretaria de Educação anuncia fim do Saerj. **EXTRA**. 10 mai. 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/apos-pressao-de-estudantes-secretaria-de-educacao-anuncia-fim-do-saerj-19275813.html> Acesso em: 12 de nov. de 2018.

ARAÚJO, R. C. B. Crises econômicas e desenvolvimento do capitalismo. **Revista Estudos**. São Paulo, nº 44, p. 51-66, 1998.

ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2001 (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-87YK2V/tese_ronaldo_marcos_de_lima_araujo.pdf?sequence=1 Acesso em: 25 set. 2017.

_____. A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2002. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ronaldolimaaraujot05.rtf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em 23 set. 2017.

ARROYO, M. G. O direito do trabalhador a educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.75-92.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

BRACHT, V. **A Educação física e aprendizagem social**. 2 ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 28 de jul. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2017.

_____. **Parecer n. 15/98, de 1 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf Acesso em: 10 de ago. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, SEMTEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 28 de jul. 2017.

_____. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, nº35, 2017a. Disponível em: http://prograd.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/lei_da_reforma_do_ensino_medio.pdf Acesso em: 07 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, 3ª versão. Brasília, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78231-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-1&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 de jan. 2018.

CARCANHOLLO, M. D. Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. **Revista de Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, v.12, nº2, p. 247-272, maio/ago., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rec/v12n2/03.pdf> Acesso em: 10 de out. 2017.

CASTRO, A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19265> Acesso em: 19 de ago. 2018.

CERQUEIRA, L. M.; GONZALEZ, W. BERNADO, E. S. Política de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro: repercussões na gestão escolar e no currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, set./dez, p. 676-692. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 12 nov. 2018.

CHESNAIS, F. A mundialização do capital. São Paulo, Xamã, 1996.

CIAVATTA, M. Apresentação: Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In.: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 de ago. 2018.

COA, M. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista LABOR**, nº 9, v.1, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6609/4833> Acesso em: 12 de out. 2017.

COGGIOLA, O. A crise estrutural do capital. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Revista Estudos**. n.1. jun. p.317-351. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998a.

_____. **Introdução à teoria econômica marxista**. São Paulo, Viramundo, 1998b.

_____. As crises econômicas e a teoria marxista. **Revista de Economia Mackenzie**, v. 7, n. 3, p. 96-180. 2009.

COLEMARX. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: novos elementos de pesquisa e de crítica**. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica, 2016. Disponível em: http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2016/12/PNE_2014_2024_V_final.pdf Acesso em: 28 de jul. 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COM FIM do Saerj, rede só será avaliada a cada dois anos. **EXTRA**. 17 de ago. 2017. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/com-fim-do-saerj-rede-so-sera-avaliada-cada-dois-anos-21714386.html> Acesso em: 12 de nov. de 2018.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, nº 29, maio/ago, 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782005000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en Acesso em: 09 de jan. 2018.

CUPOLILLO, A. V.; COPOLILLO, M. L. Q. Educação Física Escolar: desafios na construção de um currículo para a rede estadual do Rio de Janeiro. **XVIII CONBRACE e V CONICE**, Brasil, jun. 2013. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5642>. Acesso feito em: 3 nov.. 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), p. 05-25, 2001. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/81/darido-artigo> Acesso em 02 jul. 2017.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do Senac**. v. 27, n. 3. set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm> .Acesso em 29 jun. 2017.

DIAS, G. P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e Novas Competências: possíveis mediações quanto ao papel da Educação Física na Escola**. Juiz de Fora, MG. Faculdade de e Desportos, Universidade Federal de Juiz de Fora –UFJF. 2003. (Monografia de Pós-graduação em Educação Física).

_____. Parâmetros curriculares nacionais e novas competências: possíveis mediações quanto ao papel da Educação Física na escola. **Revista Digital**. Buenos Aires, año 14, nº 140, Enero de 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd140/papel-da-educacao-fisica-na-escola.htm> Acesso em: 20 de nov. de 2017.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, Autores Associados, 1999.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. (Org.). O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (Análise de algumas idéias do “construtivismo radical” de Ernest Von Glaserfeld). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000b.

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

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

EDUCAÇÃO: Ideb e Ensino Médio em horário integral são as novas prioridades. **Jornal do Brasil**, 11 jan. 2015. Disponível em: <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2015/01/11/educacao-ideb-e-ensino-medio-em-horario-integral-sao-as-novas-prioridades/> Acesso em: 10 de out. 2017.

FIRMINO, C. A. B.; CUNHA, A. M. O. A pedagogia de competências na reforma da educação profissional no Brasil: entre a teoria e a prática escolar. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu: **Microservice**, n. 7, 2005. Disponível em: 28reuniao.anped.org.br/textos/gt09/gt09607int.rtf Acesso em: 10 de jun. 2017

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____ et al. **Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo**. Observatório jovem, grupo de pesquisa da UFF, 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/plano-de-metas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-rio-de-janeiro-do-economicismo-ao-cinismo> Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2017.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000b. p. 69-90.

_____. Prefácio. In: RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptações? São Paulo: Cortez, 2001.

_____; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acesso em: 10 de ago.. 2018.

GAMBOA, S. A. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. Campinas-SP. Universidade Estadual de Campinas, 1987. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000017725> Acesso em: 22 de nov. 2017.

_____. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas, **Práxis**, 1998.

_____. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-116.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S. A.** : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p.9-49.

GOMES, C. M. Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalho. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.43-59.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HUNGARO, E. M. Parte I. Bases da discussão do método em Marx. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V. SILVA, M. A. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15- 78.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> Acesso em: 12 de jan. 2018.

JESUS, E. P.; ALMEIDA, A. A. Alguns aspectos das teorias sobre as crises econômicas: a interpretação de Keynes. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Revista Estudos**. n.1. jun. p.37-50. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

JESUS, W. F. Parte III. Materialismo histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. Alto lá! Uma nova ordem é possível: contribuições do materialismo histórico à pesquisa e às políticas de educação. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V. SILVA, M. A. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 227- 240.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago., 2002. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/seminariointernacional/acacia_kuenzer_conhec_compet_trab_esc.pdf Acesso em: 08 de jan. 2018.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 55-75.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

LÊNIN, V. I. O imperialismo fase particular do capitalismo. In: LÊNIN, V. I. **Imperialismo: etapa superior do capitalismo**. Campinas: Navegando publicações, 2011. p. 216-230.

LORENZINI, A. R. O Conteúdo Ginástica em Aulas de Educação Física Escolar. In SOUZA JUNIOR, M. (Org.). **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, L. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, nº 3, jan/jul, 1998a. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/viewFile/7071/5447> Acesso em: 12 de jan. 2018.

_____. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago/dez, 1998b. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7490/5798> Acesso em: 12 de jan. 2018.

MAGALHÃES, R. M. C. **Currículo mínimo de educação física do estado do Rio de Janeiro: um olhar além da aparência**. Juiz de Fora: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, IFSudeste-MG. 2017. Monografia (Especialização em Metodologia da Educação Física Escolar). Disponível em: <http://www.if.sudestemg.edu.br/index.php?centro=pesquisa/trabalhos.php&abre=s> Acesso em: 12 de mar. 2018.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 19, n. 64, p. 13-49, set, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 29 set. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G. et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível

em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>

Acesso em: 1 de mar. 2018.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467> Acesso em: 10 de jul. 2018.

MARX, K. Prefácio. Para a crítica da economia política. **Os pensadores**. 1972, p. 23-27.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 3, v.4. São Paulo: Nova Cultural, livro 3 1986.

_____. **Miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon (1847). São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Crítica da filosofia do direito Hegel, 1843**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MASSON, G. Parte III. Materialismo histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. A importância dos fundamentos ontológicos sobre pesquisas de políticas educacionais. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V. SILVA, M. A. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-226.

MELO, A. A. S. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 397- 408, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462005000200008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 17 de ago. 2018.

MELLO, G.; N. As novas diretrizes para o ensino médio. São Paulo, Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). **Coleção CIEE**, nº 17, 1998.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 12 de ago. 2018.

MORAES, R. A. Parte I. Bases da discussão do método em Marx. O método materialista dialético e a consciência. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V. SILVA, M. A. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 79- 88.

MOREIRA, E. V. A. Teoria da qualidade total como política educacional do capital. In: CIAVATTA, M.; REIS, R. R. (org.) **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 129-153.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011, p.14-47.

MOREIRA, L. R. et al. Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 61-75, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p61/32563> Acesso em: 28 de fev. 2018.

MOTTA, V. C. Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 68, p. 323-337, jun, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644082/0> Acesso em: 15 de ago. 2018.

NASCIMENTO, T. R. A educação, o ensino de história e o currículo mínimo do estado do rio de janeiro: currículo escrito, em ação e formação de professores **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 87-114, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/16876> Acesso em: 12 nov. 2017.

NEIRA, M. G. **Educação física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2009.

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

NOMA, A. K.; LIMA, A. C. Reforma do Estado e da educação dos anos 1990. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/304> Acesso em: 11 de ago. 2018.

NOSELLA. P. Trabalho e Educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p.27-42.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Niterói, RJ: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense - UFF. 2004 (Tese de Doutorado em Educação).

_____. Políticas educacionais no movimento das mudanças no mundo do trabalho: o caso do trabalho do professor de educação física. In: SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C (Org.). **Conhecimento em educação física: no movimento das mudanças do mundo do trabalho**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015, p.60-79.

OLIVEIRA, M. A. T.. Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): História e Historiografia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 51-75, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11655.pdf> Acesso em: 11 de jul. 2018.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755> Acesso em: 20 de ago. 2018.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317> Acesso em: 21 de ago. 2018.

_____. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000300625&script=sci_abstract Acesso em: 25 de ago. 2018.

PAULANI, L. M. Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.) **Fundamentos da educação escolar do brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 69-108. Disponível em: www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_2.pdf Acesso em: 11 de out. 2017.

PENNA, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In.: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2017.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINA, L. D. Pedagogia histórico-Crítica e transmissão do conhecimento sistematizado sobre o esporte na educação física. **Motrivivência**, Ano XX, n. 31, p. 115-131, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p115/0> Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase. **Filosofia e Educação**. v.2, n. 1, 2010. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/view/954> Acesso em: 26 ago. 2018.

_____. A nova pedagogia da hegemonia e a inclusão social. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 237-253, set. 2011. Disponível em:

www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art17_43.pdf Acesso em: 26 ago. 2018.

PIRES, J. L. V. **Formação por competências: do prescrito ao real**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2008. (Tese de Doutorado em Educação). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000438646&fd=y> Acesso em: 20 set. 2017.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

QUIRINO, et al. Políticas Curriculares: Uma Breve Crítica ao Currículo Mínimo Implantado no Estado do Rio de Janeiro. **VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**: Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1028-2.pdf> Acesso em: 12 ago. 2018.

RAMOS, M. N. Os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana. **Movimento**, Niterói, n. 4, p. 47-64, set. 2001a.

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

_____. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf> . Acesso em: 17 set. 2017.

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.1, p. 93-114, 2003 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100008&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 3 nov. 2018

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2012.

_____. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In.: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2017.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, nº 140, maio/ago., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf> Acesso em: 10 de jan. 2018.

RIO DE JANEIRO. **Reorientação curricular**. 2º versão. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:

http://www.limc.ufrj.br/site/arquivos/livro1_emf_linguagens_e_codigos.pdf Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. **Proposta Curricular:** um novo formato. Educação Física. Secretaria de estado de educação. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/5884387/EDUCACAO_FISICA_-_Proposta_Curricular_do_Rio_de_Janeiro Acesso em: 10 de jun. 2017.

_____. **Educação lança currículo mínimo nas unidades de ensino.** Secretaria de Estado de Educação. 2011a. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=353541> Acesso em: 8 de out. de 2017.

_____. Entenda para que servem o SAERJ e o SAERJINHO. Secretaria de Estado de Educação. 2011. 2011b. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581#> Acesso em: 8 de nov. de 2018.

_____. **Currículo Mínimo Educação Física.** Secretaria de estado de educação. 2012a. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820> . Acesso em: 10 de jun. 2017.

_____. **Bonificação por resultados.** Secretaria de estado de educação. 2012b. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=812182> Acesso em: 10 de nov. 2018.

_____. **Secretário participa de encontro com estudantes de Harvard.** Secretaria de estado de educação. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2013a. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1497567> Acesso em: 10 de out. 2017.

_____. **Bonificação por resultado: tudo o que você precisa saber sobre a bonificação por resultados da SEEDUC.** Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2013b. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>> Acesso em: 08 de nov. de 2018.

_____. **Governador reúne mais de 500 servidores e alunos da rede no Palácio Guanabara.** Secretaria de estado de educação. 2014. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2254671> Acesso em: 10 de out. 2017.

_____. **Acordo com a Defensoria prevê a reformulação do Saerj e do Saerjinho.** Defensoria pública do estado do Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: www.defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/2679-Acordo-com-a-Defensoria-preve-a-reformulacao-do-Saerj-e-do-Saerjinho Acesso em: 14 de nov. de 2018.

ROCHA, M. *et al.* AS Teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória-ES, 2015.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético In: CUNHA, C; SOUSA, J. V. SILVA, M. A. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 131- 152.

SANTIAGO, P. Alguns aspectos das teorias sobre as crises econômicas: o século XIX. In: COGGIOLA, Osvaldo (org.). **Revista Estudos**. n.1. jun. p.15-36. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

SANTOS, M. S. **Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogia das competências**: implicações para a educação física escolar. Niterói, RJ: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense - UFF. 2005. (Dissertação de Mestrado em Educação).

_____. Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogia das competências: implicações para a educação física escolar (período pós 1990). **Motrivivência**, ano XXII, nº 35, p. 166-183, dez./2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p166/18090> Acesso em: 27 de fev. 2018.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 34, 2007. p. 152-180. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> . Acesso em: 16 de set. 2017.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, A. M. **A precarização do trabalho docente numa microrrealidade da educação pública fluminense**. Rio de Janeiro: Universidade federal do Rio de Janeiro, Centro de filosofia e ciências humanas. 2012. (Monografia de Especialização em Educação). Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/a-precarizacao-do-trabalho-docente-numa-microrrealidade-da-educacao-publica-fluminense.html> Acesso em: 10 nov. 2018.

_____; MOTTA, V. C. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 27-42, jul.-dez., 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/7412> Acesso em: 20 no. 2018.

SILVA, M. R. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, v.14, nº1, jan/abr, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148> Acesso em: 10 de jan. 2018.

_____; COLONTONIO, E. M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782014000800005&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 12 de ago. 2018.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Imagens da Educação no Corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUSA, J. V. Apresentação. Método materialista histórico dialético e pesquisas em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V. SILVA, M. A. (Org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 1- 14.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 2004. p. 15-24.

TRIVINOS, A. N. S. Questões preliminares básicas. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007. p. 15-79.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

APÊNDICE A

ENTREVISTA ELABORADORES

Nome: _____

Formação: _____ Ano: _____

Atua ou atuou na rede estadual: () sim () não quanto tempo: _____

Emprego atual: _____

Data da entrevista: ____/____/____

Bloco 1- reconstituição histórica

- 1- Como surgiu o convite para você participar da elaboração do currículo?
- 2- Qual era a sua função no projeto de construção do currículo?
- 3- Qual era o contexto político educacional do estado do Rio de Janeiro na época da elaboração do currículo mínimo?
- 4- Como esse contexto influenciou na elaboração do currículo?
- 5- Qual era o cronograma de elaboração do currículo?
- 6- Que diretrizes você recebeu para a elaboração do currículo mínimo? Você possui essas diretrizes, ou ainda, documentos, anotações, rascunhos que possam ser disponibilizados para subsidiar a nossa pesquisa?
- 7- Quais as principais discussões que surgiram no processo de elaboração do currículo? Havia mais consenso ou divergência? Como essas discussões transcorreram?
- 8- Havia uma referência inicial para a construção do currículo? Proposta anterior? PCNs? Quem as propôs? SEDUC ou vocês elaboradores?

Bloco 2- referência pedagógica e estrutura do currículo

- 9- A partir de qual perspectiva de formação humana o currículo foi construído?
- 10- Por que estruturar o currículo em torno de competências e habilidades? O que foi pensado a respeito das avaliações?
- 11- Como foi definida a escolha dos conteúdos presentes no currículo?

12-Como foi pensada a divisão dos conteúdos? Como atender a todas as dimensões das competências dentro de um conteúdo?

13-Qual foi o motivo de se procurar transversalidade dos conteúdos com as temáticas de saúde e lazer?

14-No currículo há uma preocupação com o binômio trabalho e lazer. A partir de qual perspectiva se procurou abordar esse binômio dentro da educação física?

Bloco 3 - implementação na rede

15-Como foi pensada a implantação do currículo mínimo de educação física nas escolas?

16-Qual foi a justificativa para se ter um currículo mínimo para toda a rede de ensino? Como foi tratada a especificidade de cada região? Houve um diálogo com os professores sobre como trabalhar essas especificidades a partir do currículo?

17-Como você imaginava que o currículo mínimo de educação física iria ser incorporado no discurso e na prática docente?

18-Que resistências ocorreram com a implementação desse currículo por parte dos professores da rede? Quais razões você acredita que podem ter gerado resistência?

Bloco 4- o lugar da educação física na sociedade

19-Qual o lugar da educação física a partir desse currículo na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea?

20-Quais avanços você considera que este currículo pautados nas competências trouxe para a disciplina de educação física? Quais limites?

21-Você gostaria de fazer alguma consideração sobre algo que não foi perguntado na entrevista?

APÊNDICE B

ENTREVISTA DOCENTES

Nome: _____

Formação: _____

Tempo de formado: _____

Quanto tempo atua na rede estadual: _____

Escola que atua: _____

Data da entrevista: ____ / ____ / _____

Bloco 1- Implementação do currículo nas escolas:

- 1- Como você ficou sabendo do currículo mínimo e como ele chegou à escola?
- 2- Como a escola recebeu esse novo currículo? Houve pressão do corpo diretivo para a implementação integral desse currículo? Houve alguma resistência? Qual?
- 3- Quais as dificuldades e também avanços, vocês encontram para trabalhar com o currículo mínimo desde a sua implantação?
- 4- Houve alguma consulta prévia a você sobre a estruturação desse currículo?
- 5- Houve uma adequação das infraestruturas, materiais, equipamentos e espaços para a implementação do currículo sobre essa nova orientação?
- 6- Houve aceitação ou resistência dos alunos na implementação desse currículo? Pode exemplificar?
- 7- Como o currículo interferiu na sua prática docente?
- 8- Como as práticas burocráticas, lançamento do currículo mínimo online, especificação do currículo mínimo no diário e lançamentos de notas, interfere na sua prática pedagógica?

Bloco 2- Concepções dos professores sobre o currículo

- 9- Como você entende o conceito de competências e habilidades presentes no currículo mínimo?

- 10-Como estes conceitos foram utilizados na implementação do currículo em suas aulas?
- 11-Qual a forma de avaliação que você utiliza para a verificação das competências e habilidades propostas no currículo?
- 12-A educação física tradicionalmente é/foi marcada pelo saber fazer, quais mudanças o currículo trouxe em relação a essa tradição?
- 13-Como você trabalha os conteúdos para atingir todas as competências (conceitual, atitudinal e procedimental)?
- 14-Como os conteúdos apresentados no currículo contribuem para a formação do aluno em relação à educação física?

Bloco 3- o lugar da educação física na sociedade

- 15-Essa organização curricular, na sua opinião, valorizou a disciplina de educação física, seus conteúdos, conhecimentos e saberes dentro da escola? Quais motivos te levam a pensar dessa forma?
- 16-Qual o papel da educação física na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea?
- 17-Você gostaria de fazer alguma consideração sobre algo que não foi perguntado na entrevista?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO”**. Neste estudo pretendemos buscar elementos reais e concretos a partir das visões dos professores de educação física, elaboradores e docentes nas escolas, em relação ao Currículo Mínimo de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro, e especificamente evidenciar as relações entre a formulação do currículo mínimo e a sua apropriação pelos docentes, diante das mediações engendradas pelo currículo.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto trata-se pela importância que um currículo tem no direcionamento da educação escolar e formação dos indivíduos envolvidos, sobretudo um currículo que é implementado em toda rede estadual do Rio de Janeiro.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Realização de uma entrevista semiestruturada, sem tempo determinado para perguntas e respostas.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Além disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Ramon Mendes da Costa Magalhães

Endereço: FACED, UFJF – Campos Universitário, Martelos s/n

Juiz de Fora (MG) - CEP: 36036-330 *Fone:* (24)98831-6706

E-MAIL: ramon_mc_magalhaes@hotmail.com

Apêndice D

Quadro 3: Categorias de conteúdo do Ensino Fundamental 2 segmento (6º ao 9º)

| Jogos | | |
|---|---|--|
| Conceitual | Procedimental | Atitudinal |
| <p>Conhecer as origens de jogos populares.</p> <p>Identificar jogos que façam parte da cultura corporal da comunidade local.</p> <p>Identificar e comparar os conceitos de cooperação e competição.</p> <p>Compreender as lógicas da cooperação e da competição.</p> <p>Reconhecer as possibilidades corporais de pessoas com deficiência.</p> <p>Conceituar trabalho e lazer, identificando suas características.</p> <p>Conceituar ócio, lazer e tempo livre.</p> | <p>Vivenciar diferentes jogos populares.</p> <p>Vivenciar diferentes jogos cooperativos e competitivos.</p> <p>Adaptar as regras dos jogos de acordo com as necessidades do grupo, do material e do espaço.</p> <p>Conhecer e vivenciar as características dos jogos pré-desportivos.</p> | <p>Compreender a necessidade e relevância da regra para a convivência social.</p> <p>Respeitar as regras do jogo, enfatizando a justiça, a dignidade e a solidariedade.</p> <p>Interagir com o coletivo tendo por princípio o respeito mútuo.</p> <p>Identificar e comparar os conceitos de cooperação e competição.</p> <p>Compreender a necessidade e relevância da regra para a convivência social enfatizando a justiça, a dignidade e a solidariedade.</p> <p>Identificar os diferentes jogos eletrônicos como atividades lúdicas da atualidade, problematizando seus usos e incentivando uma apropriação crítica e criativa.</p> <p>Compreender as lógicas da cooperação e da competição.</p> <p>Reconhecer a importância do trabalho em equipe para o sucesso no jogo coletivo.</p> <p>Adotar atitudes de respeito e de solidariedade nas práticas coletivas.</p> <p>Adotar uma postura democrática na reelaboração das regras dos jogos, enfatizando a justiça, a dignidade e a solidariedade.</p> |

| Atividade rítmica e expressiva | | |
|---|--|---|
| Conceitual | Procedimental | Atitudinal |
| Reconhecer as atividades rítmicas e expressivas como manifestações culturais. | <p>Vivenciar o movimento corporal em diferentes ritmos.</p> <p>Vivenciar as diferentes manifestações rítmico-expressivas como forma de expressar-se através do movimento corporal.</p> <p>Articular os gestos corporais com ritmos e sons produzidos por diferentes objetos e instrumentos musicais, inclusive pelo próprio corpo.</p> <p>Conhecer, por meio da dança, as possibilidades do próprio corpo: impulsionar, dobrar, flexionar, contrair, alongar, etc.</p> <p>Vivenciar os movimentos corporais identificando as relações espaço-temporais.</p> <p>Combinar movimentos e músicas elaborando sequências criativas a partir de atividades colaborativas.</p> | <p>Lidar com as diversidades culturais proporcionadas pelas vivências com as danças.</p> <p>Compreender as diferentes manifestações rítmico-expressivas reconhecendo e valorizando as diversas linguagens e formas de expressão.</p> <p>Reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade na prática das danças.</p> |

| Esporte | | |
|---|--|---|
| Conceitual | Procedimental | Atitudinal |
| <p>Conhecer a história das modalidades esportivas</p> <p>Identificar as diversas práticas esportivas desenvolvidas nas comunidades locais.</p> <p>Conhecer a origem dos ideais olímpicos, problematizando os usos e as organizações dos eventos esportivos na atualidade.</p> <p>Conhecer as regras das modalidades esportivas.</p> <p>Conceituar saúde levando em conta os determinantes biológicos, sociológicos, econômicos, culturais e políticos.</p> <p>Conhecer e analisar a história das diferentes modalidades esportivas.</p> <p>Conhecer e analisar as regras das modalidades esportivas.</p> <p>Identificar a atividade física como promotora de ações preventivas para melhoria da saúde individual.</p> <p>Conhecer, analisar e problematizar a história de cada modalidade esportiva.</p> <p>Conhecer, analisar e recriar regras de acordo com a realidade do grupo, bem como a do espaço físico.</p> <p>Elencar os benefícios fisiológicos e psicológicos da prática da atividade física.</p> <p>Conhecer procedimentos básicos de primeiros socorros.</p> <p>Compreender o esporte como manifestação sociocultural contextualizado nas suas práticas.</p> <p>Conhecer o Estatuto do Torcedor.</p> <p>Compreender conceitos de esforço, intensidade e frequência, relacionando-os com o exercício físico, e aplicar em suas práticas corporais.</p> | <p>Identificar e vivenciar as estratégias de jogo dentro das modalidades esportivas.</p> <p>Identificar, problematizar e vivenciar as estratégias de jogo das modalidades esportivas.</p> <p>Aplicar os elementos das técnicas e táticas nas vivências das diferentes modalidades esportivas.</p> <p>Conhecer, analisar, vivenciar, problematizar e recriar as regras das modalidades esportivas.</p> <p>Aplicar táticas específicas de cada modalidade esportiva em situação de jogo.</p> | <p>Reconhecer no esporte potencialidades para o desenvolvimento de atitudes e de valores tais como: solidariedade, autonomia, confiança, autoestima, respeito às diferenças.</p> <p>Reconhecer o trabalho em equipe para o sucesso nas modalidades esportivas.</p> <p>Analisar criticamente a influência midiática nas modalidades esportivas.</p> <p>Analisar criticamente a influência midiática nos esportes, especialmente as mensagens televisivas.</p> <p>Reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade nas práticas esportivas.</p> <p>Vivenciar as modalidades esportivas nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade.</p> <p>Vivenciar o esporte nas perspectivas competitiva e cooperativa, enfatizando a ludicidade.</p> |

| Ginástica | | |
|--|---|--|
| Conceitual | Procedimental | Atitudinal |
| <p>Conhecer e analisar a história das modalidades de ginásticas.</p> <p>Identificar diferentes formas de praticar ginásticas nas comunidades locais.</p> <p>Conhecer e analisar as regras das ginásticas.</p> <p>Conhecer, analisar e problematizar a história de cada modalidade de ginástica.</p> <p>Compreender e diferenciar as ginásticas a partir de seus movimentos específicos e seus materiais.</p> <p>Conhecer, analisar, problematizar as regras das modalidades de ginásticas.</p> <p>Reconhecer o funcionamento do organismo humano estabelecendo relações com os sistemas de produção de energia.</p> <p>Estabelecer as diferenças entre a prática esportiva educacional e de rendimento.</p> <p>Conhecer, analisar, problematizar e recriar as regras de modalidades de ginásticas.</p> <p>Conhecer os impactos do treinamento de alto nível das ginásticas na saúde de praticantes</p> <p>Conhecer o funcionamento do organismo humano no que diz respeito às capacidades físicas, respostas do corpo aos estímulos e diferentes formas de movimentação.</p> | <p>Vivenciar os movimentos corporais elencados na prática das diferentes modalidades de ginásticas de acordo com suas regras básicas</p> <p>Vivenciar e construir individual ou coletivamente sequências de movimentos corporais elencados na prática das diferentes modalidades de ginásticas de acordo com suas regras básicas.</p> | <p>Relacionar o conceito de saúde à responsabilidade individual e coletiva.</p> <p>Reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade na prática das ginásticas.</p> |

| Lutas | | |
|--|---|---|
| Conceitual | Procedimental | Atitudinal |
| <p>Conhecer e analisar a história das diferentes lutas.</p> <p>Identificar as diversas práticas de lutas desenvolvidas nas comunidades locais.</p> <p>Conhecer e analisar as regras das diferentes lutas.</p> <p>Conhecer, analisar e problematizar a história das lutas.</p> <p>Reconhecer na história afro-brasileira a importância dos elementos da capoeira e seus significados para o contexto sociocultural.</p> <p>Conhecer, analisar e recriar regras das lutas de acordo com a realidade do grupo, bem como a do espaço físico.</p> | <p>Vivenciar situações de confronto e oposição nas lutas.</p> <p>Identificar e vivenciar as estratégias das lutas.</p> <p>Aplicar os elementos das técnicas e táticas nas vivências das diferentes lutas</p> <p>Reconhecer, criar e vivenciar as regras, técnicas e táticas das lutas.</p> <p>Participar de diferentes lutas identificando as capacidades físicas e habilidades motoras necessárias para a sua prática.</p> | <p>Reconhecer na história afro-brasileira a importância dos elementos da capoeira e seus significados para o contexto sociocultural.</p> <p>Analisar criticamente a influência midiática nas lutas, especialmente as mensagens televisivas.</p> <p>Reconhecer e problematizar as relações de gênero que ganham visibilidade na prática das lutas.</p> <p>Compreender as lutas como manifestações socioculturais contextualizadas nas suas práticas.</p> <p>Analisar os valores éticos e estéticos veiculados pelas lutas.</p> <p>Analisar criticamente e problematizar as diferentes manifestações de lutas, identificando formas de influência midiática, de prática e de consumo de bens materiais e simbólicos.</p> <p>Vivenciar os jogos de luta valorizando a autoestima, o autocontrole e a autodefesa.</p> |

Quadro 4: Categorias de conteúdo do Ensino Médio (1º ao 3º ano)

| Jogos | | |
|--|--|--|
| Conceitual | Procedimental | Atitudinal |
| <p>Identificar as principais formas de manifestação da cultura de lazer em sua região.</p> <p>Reconhecer os jogos como meios de educação para o lazer.</p> | <p>Formular e reformular regras em situações de jogo.</p> <p>Adaptar e (re)construir jogos, espaços e materiais.</p> <p>Compreender e vivenciar os jogos eletrônicos e computadorizados.</p> | <p>Valorizar a possibilidade de construção coletiva das regras e os acordos firmados entre os participantes.</p> <p>Adotar atitudes de solidariedade nos diversos contextos sociais.</p> <p>Compreender o lazer como elemento essencial para o desenvolvimento da personalidade, em contraposição a idéia de lazer como atividade de recuperação para o trabalho.</p> <p>Problematizar suas prioridades a partir da análise da utilização do tempo livre.</p> <p>Reconhecer as diferentes possibilidades de usufruto do lazer.</p> <p>Problematizar as influências dos jogos eletrônicos na vida dos sujeitos.</p> <p>Compreender as implicações da urbanização na vivência dos jogos e brincadeiras.</p> <p>Analisar e relacionar os princípios de cooperação e competição nas vivências cotidianas.</p> <p>Analisar e discutir a participação coletiva e compartilhada nos jogos.</p> <p>Perceber o lazer como espaço privilegiado para a vivência lúdica, identificando-o como experiências que propiciem práticas de liberdade.</p> <p>Compreender o lazer como processo de formação individual e coletiva e direito de todos.</p> |

| Atividade rítmica e expressiva | | |
|--|--|--|
| Conceitual | Procedimental | Atitudinal |
| <p>Compreender a dança e os movimentos expressivos como parte da história cultural da humanidade.</p> <p>Reconhecer as relações e contribuições histórico-culturais dos/nos movimentos rítmicos e expressivos.</p> | <p>Conhecer e vivenciar as danças afro-brasileiras e indígenas, reconhecendo-as como originárias das manifestações rítmicas e expressivas do povo brasileiro.</p> <p>Participar de processos de criação e de improvisação de movimentos rítmicos.</p> <p>Expressar-se livremente utilizando os elementos constitutivos da dança.</p> <p>Reconhecer e vivenciar diferentes manifestações culturais da dança de nosso país, de outros povos e de outras nações.</p> <p>Elaborar jogos de dramatizações e sequências coreográficas.</p> | <p>Expressar-se livremente utilizando os elementos constitutivos da dança.</p> <p>Expressar idéias e sentimentos por meio de múltiplas linguagens corporais.</p> <p>Reconhecer e problematizar as influências das mídias nas formas de dançar.</p> |

| Esporte | | |
|--|---|--|
| Conceitual | Procedimental | Atitudinal |
| <p>Identificar os sistemas táticos praticados pelas equipes em situações de jogo.</p> <p>Conhecer os efeitos das drogas lícitas e ilícitas no organismo, e seus malefícios para a saúde.</p> <p>Conhecer e posicionar-se frente ao Estatuto do Torcedor.</p> <p>Identificar riscos à saúde advindos de vícios posturais e movimentos corporais repetitivos praticados no cotidiano.</p> <p>Compreender fundamentos do atendimento de primeiros socorros necessários para lidar com acidentes e contusões esportivas.</p> <p>Estruturar um conceito para qualidade de vida, considerando aspectos socioculturais, econômicos e políticos.</p> | <p>Aplicar os sistemas táticos em situações de jogo.</p> <p>Vivenciar técnicas, táticas e regras das diferentes modalidades esportivas.</p> | <p>Comparar o conceito de autoridade e autoritarismo no esporte, transportando-o para a vida cotidiana.</p> <p>Problematizar as contradições entre a prática do esporte de alto rendimento e a saúde.</p> <p>Valorizar e cuidar do meio ambiente como um ecossistema que deve ser estável e sustentável.</p> <p>Organizar e interferir no espaço físico preocupando-se com a melhoria das condições ambientais e de saúde.</p> <p>Problematizar as ações públicas de esporte e lazer e suas relações com a saúde.</p> <p>Analisar criticamente a espetacularização dos esportes na sociedade contemporânea.</p> <p>Identificar na figura do árbitro e nas regras a necessária mediação entre esporte e violência.</p> <p>Assumir uma postura ativa e consciente em relação à prática de atividades físicas, respeitando seus limites e possibilidades.</p> |

| Ginástica | | |
|--|--|--|
| Conceitual | Procedimental | Atitudinal |
| <p>Compreender os conceitos das qualidades físicas de base</p> <p>Identificar a aplicabilidade das qualidades físicas nas atividades cotidianas.</p> <p>Analisar a diversidade de formas de sistematização de programas de atividade física, demonstrando autonomia na escolha e definição de sua própria prática corporal.</p> <p>Identificar e analisar criticamente as influências midiáticas no desenvolvimento histórico das diferentes modalidades de ginásticas.</p> <p>Analisar a diversidade de formas de sistematização de programas de atividade física, demonstrando autonomia na escolha e definição de sua própria prática corporal.</p> <p>Conceituar ginástica laboral identificando seus benefícios e riscos, além das relações do mundo do trabalho.</p> | <p>Vivenciar diferentes tipos de ginásticas.</p> <p>Vivenciar formas de ginásticas compensatórias e relacionar com atividades da vida cotidiana.</p> | <p>Analisar criticamente os padrões divulgados pela mídia, posicionando-se criticamente frente às relações de consumo.</p> <p>Analisar criticamente questões sobre dietas divulgadas pelas mídias, problematizando seus efeitos sobre o organismo.</p> <p>Analisar a diversidade de formas de sistematização de programas de atividade física, demonstrando autonomia na escolha e definição de sua própria prática corporal.</p> <p>Analisar a prática compulsiva de exercícios físicos da contemporaneidade.</p> <p>Problematizar a relação entre exercício e saúde, evidenciados pelas mídias.</p> <p>Estabelecer relações estéticas e éticas entre as ginásticas e os modelos e padrões corporais evidenciados na atualidade.</p> <p>Identificar e analisar criticamente as influências midiáticas no desenvolvimento histórico das diferentes modalidades de ginásticas.</p> <p>Analisar a diversidade de formas de sistematização de programas de atividade física, demonstrando autonomia na escolha e definição de sua própria prática corporal.</p> |