



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

HARRISON DE SOUZA BEZERRA

**IMPLICAÇÕES DO MODELO DE ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

BELÉM-PA
2023

HARRISON DE SOUZA BEZERRA

**IMPLICAÇÕES DO MODELO DE ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

BELÉM-PA
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

B574i Bezerra, Harrison de Souza.
Implicações do modelo de ensino por competências na
formação de professores de Educação Física para atuação na
educação básica / Harrison de Souza Bezerra. — 2023.
106 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2023.

1. Competências. 2. Formação de professores. 3. Educação
Física. 4. Escola. 5. Implicações didático-pedagógicas. I.
Título.

CDD 370

HARRISON DE SOUZA BEZERRA

**IMPLICAÇÕES DO MODELO DE ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges

Data de apresentação: 19/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Orientador)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dra. Maria Conceição dos Santos Costa (Avaliadora Interna)
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dra. Sandra Soares Della Fonte (Avaliadora Externa)
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Às professoras e professores que atuam na educação básica; que têm nas suas veres o compromisso com a escola e a universidade públicas, laica, de qualidade, gratuita, pintada de povo e socialmente referenciada.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Pará, por me proporcionar as condições de conclusão de mais esta etapa de estudos e pesquisa da minha vida acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA; ao seu corpo docente; aos seus estudantes; aos seus funcionários da secretaria, da limpeza, do restaurante universitário, enfim, a todos e todas que dão vida à esta gigante e bela Universidade Federal do Pará.

À Escola de Aplicação da UFPA, à Direção e à Coordenação, por sempre acolherem a importância da minha formação continuada, incentivando-me e pacientemente organizando meus horários de trabalho com os horários do mestrado.

À equipe de Educação Física, recheada de profissionais incríveis, mulheres e homens, professoras e professores compromissados com o rigor do trabalho pedagógico na educação básica. É um orgulho fazer parte desse lindo grupo.

Ao Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física, o CAÊ, por me acolherem com zelo e carinho desde o início, quando tudo ainda era uma longa CAMINHADA. Sou imensamente grato a este coletivo diverso, afetuoso, de rigor científico e munido de muitos braços à disposição da formação qualificada.

Ao meu orientador, o professor Carlos Nazareno, sempre solidário, paciente e de uma sobriedade acadêmica ímpar, além de incansável na sua luta por uma formação libertadora e emancipatória.

Ao Movimento Estudantil de Educação Física, o MEEF, que entrou em minha vida nos tempos da graduação, mas que ainda hoje é marca fundamental em minha formação.

Ao professor Renan Furtado, que, desde a gênese deste trabalho dissertação, sempre fez críticas pontuais e proposições assertivas; sempre indicando novos/as autores/as, ensejando novas ideias e contribuindo para o rigor científico destes escritos.

À Bruna Garcia, pela paciência, aprendizados, afetividade e companheirismo nesse período renúncias, trabalho árduo e estudos solitários que a pós-graduação *stricto sensu* exige.

À Maria José Borges Bezerra, *in memoriam*, que seguramente ficaria orgulhosa do neto alcançado o diploma de mestre em educação pela maior universidade do norte do Brasil. Filha de nordestinos, mulher de poucas letras e poucos números, mas de muita sensibilidade, minha avó passou a vida inteira entregue à invisibilidade dos trabalhos domésticos, responsável por roubar grande parte de sua saúde. – E é este o histórico por trás deste título de mestre.

Aqui

nesta pedra

alguém sentou

olhando o mar

o mar

não parou

pra ser olhado

foi mar

pra tudo quanto é lado

Paulo Leminski

RESUMO

Este estudo investiga o modelo de ensino por competências enquanto princípio formativo no campo da Educação Física, especificamente no âmbito da formação docente para a atuação na educação básica. Para tanto, recorre à literatura científica especializada para fundamentação teórica e faz uso da pesquisa documental enquanto procedimento técnico. Tem como problema de pesquisa a seguinte questão: quais as implicações didático-pedagógicas do modelo de ensino por competências na formação de professores de Educação Física para a atuação na educação básica? O objetivo central é compreender as implicações didático-pedagógicas do ensino por competências na formação de professores de Educação Física para a atuação na educação básica. Trata-se de um estudo ancorado na abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza descritiva. Para tratamento e exame dos dados coletados a partir dos documentos oficiais selecionados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, nos termos de Bardin (2006). Utilizada mais de forma interpretativa ao invés de deduções estatísticas, a análise de conteúdo, considerada, em geral, enquanto esforço hermenêutico baseado na inferência, permitiu-nos chegar a quatro categorias fundamentais, a saber: 1) objetivos de aprendizagem; 2) conteúdos de ensino; 3) método de ensino; e 4) avaliação da aprendizagem. Estas categorias constituem, de uma forma geral, o processo didático e, de igual modo, mobilizam uma série de outras questões pedagógicas, as quais foram percorridas ao longo de todo o trabalho. Como resultado, o estudo apresenta o movimento e a concretização de uma agenda educacional, de proporções globais e base neoliberal, atuando na produção de um novo perfil docente, cujo ensino por competências assume um lugar de centralidade, justificando reformas (educacionais e trabalhistas) e estruturando, do discurso pedagógico aos componentes didáticos, a organização institucional escolar. No caso específico da Educação Física, que nos últimos anos, paralelamente às reformas educacionais, vem sendo alijada do currículo escolar, o ensino por competências, na sua ânsia de mobilizar saberes para a resolubilidade de determinada tarefa, e pelo seu investimento na despolitização do debate educacional, tem rebaixado toda a discussão teórica empreendida nos anos de 1980, reduzindo o trabalho pedagógico em torno do corpo e das práticas corporais ao cumprimento de uma listagem de competências e habilidades.

Palavras-chave: Competências. Formação de professores. Educação Física. Escola. Implicações didático-pedagógicas.

ABSTRACT

This study investigates the competency-based teaching model as a education principle in the field of Physical Education, specifically in the area of teacher education for basic education. To this end, it draws on specialized scientific literature for its theoretical basis and uses documentary research as a technical procedure. Its research problem is the following question: what are the didactic-pedagogical implications of the competency-based teaching model in the education of Physical Education teachers to work in basic education? The central objective is to understand the didactic-pedagogical implications of the competency-based teaching model in the education of Physical Education teachers to work in basic education. This is a qualitative, descriptive study. To process and examine the data collected, the content analysis technique was used, according to Bardin (2006). Used in an interpretative way rather than statistical deductions, content analysis, generally considered as a hermeneutic effort based on inference, allowed us to arrive at four fundamental categories, namely: 1) learning objectives; 2) teaching content; 3) teaching method; and 4) learning assessment. In general, these categories make up the teaching process and also mobilize a series of other pedagogical issues, which have been discussed throughout the work. As a result, the study shows the movement and implementation of an educational agenda, of global proportions and neoliberal basis, acting in the production of a new teacher profile, whose teaching by competencies takes center stage, justifying reforms (educational and labor) and structuring, from the pedagogical discourse to the didactic components, the school institutional organization. In the specific case of Physical Education, which has been removed from the school curriculum in recent years in parallel with the educational reforms, competence-based teaching, in its eagerness to mobilize knowledge to solve a given task, and its investment in depoliticizing the educational debate, has downgraded the entire theoretical discussion undertaken in the 1980s, reducing the pedagogical work around the body and bodily practices to complying with a list of competences and skills.

Keywords: Competencies. Teacher education. Physical Education. School. Didactic-pedagogical implications.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Documentos referentes à formação dos professores de Educação Física.....	25
Quadro 2 – Exemplifica a proposta de organização curricular em Educação Física para o ensino fundamental, anos finais, via BNCC.....	79
Figura 1 – Percorso histórico do ensino centrado na aquisição de competências.....	35
Figura 2 – Formação por competências via documento curricular base (BNCC).....	36
Figura 3 – Formação por competências via documento curricular base (BNCC).....	41
Figura 4 – Referente à composição do código alfanumérico, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular.....	73
Figura 5 – Princípios das metodologias ativas de aprendizagem.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica**
- ANRESC Avaliação Nacional do Rendimento Escolar**
- ANA Avaliação Nacional da Alfabetização**
- BNCC Base Nacional Comum Curricular**
- CAÊ Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física**
- CFE Conselho Federal de Educação**
- CNE Conselho Nacional de Educação**
- DCNEF Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física**
- EAD Educação a Distância**
- EA-UFPA Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**
- ENEM Exame Nacional do Ensino Médio**
- ICED Instituto de Ciências da Educação**
- IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**
- IES Instituições de Ensino Superior**
- INEP Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais**
- LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
- MEC Ministério da Educação**
- MP Medida Provisória**
- MREF Movimento Renovador da Educação Física**
- OIs Organizações Internacionais**
- PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais**
- PEC Proposta de Emenda Constitucional**
- PPGED Programa de Pós-Graduação em Educação**
- PPC Projeto Pedagógico Curricular**
- PPP Projeto Político Pedagógico**
- PT Partido dos Trabalhadores**
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**
- UFPA Universidade Federal do Pará**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Delimitação geral do objeto de estudo	12
1.2 Definição do problema de pesquisa	15
1.3 Objetivos	19
1.3.1 Geral	19
1.3.2 Específicos	19
1.4 Referencial teórico-metodológico	20
1.4.1 Quadro teórico	27
2 O MODELO DE ENSINO POR COMPETÊNCIAS	31
2.1 Ensino por competências: um movimento global e de muitos tentáculos	31
2.2 Educação Física e Ensino por Competências: primeiras aproximações	42
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	50
3.1 Formação de professores para a atuação na escola básica: saber e saber-fazer	50
3.2 Elementos didático-pedagógicos no campo da formação de professores	57
3.3 Formação por competências e implicações didático-pedagógicas no campo da Educação Física escolar	62
4 DO DISCURSO PEDAGÓGICO À ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA: o ensino por competências enquanto princípio formativo na legislação educacional brasileira	67
4.1 Apresentação das categorias extraídas a partir da análise material	67
4.1.1 Objetivos de aprendizagem	70
4.1.2 Conteúdos de ensino	76
4.1.3 Método de ensino	81
4.1.4 Avaliação da aprendizagem	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação geral do objeto de estudo

O presente estudo investiga o modelo de ensino por competências enquanto princípio formativo no campo da Educação Física, especificamente no âmbito da formação docente para a atuação na educação básica. Para tanto, recorre à literatura científica especializada para fundamentação teórica e faz uso da pesquisa documental enquanto procedimento técnico. Em um movimento de reestruturação das forças produtivas capitalistas, acompanhado de reformas educacionais que reconfiguram a função da escola para um novo modelo de sociabilidade, a formação de professores vem ocupando um lugar de destaque, em uma perspectiva de “formar para as competências”. Desse contexto, implicações de naturezas didática e pedagógica se apresentam em evidência, principalmente quando questionamos os rumos da profissão docente na área da Educação Física escolar.

O tema da formação de professores tem sido pauta frequente entre os chamados organismos internacionais, como mostram os estudos de Saraiva e Souza (2020), Robertson (2012), Maués (2021) e Shiroma *et al.* (2017). Diante das semelhanças entre as reformas educacionais empreendidas pelo mundo, acentuadas nos últimos anos, fala-se, inclusive, de uma Agenda Global da Educação (MAUÉS, 2021). De maneira geral, agentes internacionais¹ como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), bem como sua representação regional, a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc), têm sido decisivos na construção de uma nova agenda para a formação docente, na qual a ideia de “eficácia escolar” vem sendo destacada como medida para aferir a qualidade do sistema educacional (Saraiva; Souza, 2020; Maués, 2021).

Essas organizações, de modo geral, têm realizado suas formulações político-educacionais na direção de termos como eficácia, eficiência, modernização, excelência de resultados e competências (Saraiva; Souza, 2020; Shiroma *et al.*, 2017; Robertson, 2012) – este último, a propósito, é o que mais amplamente vem sendo usado nos documentos oficiais da educação brasileira (Brasil, 1996; Brasil, 2010; Brasil, 2018a; Brasil, 2018b, Brasil, 2019). Com sofisticados programas de coleta de dados, instrumentos avaliativos padronizados e a

¹ No decorrer do texto, além de “organizações internacionais” (Saraiva; Souza, 2020; Maués, 2021), “atores globais” (Robertson, 2012) e Organismos Multilaterais (Shiroma *et al.*, 2017), também se usará o termo “agentes internacionais”. Isto se justifica por tais organizações, apesar da roupagem tecnocrática e suposta “neutralidade” política, comportarem-se sobretudo como sujeitos dos processos de reconfiguração educacional devido a seus sofisticados poderes de agência.

comparação entre países através da análise estatística, esses organismos internacionais, resguardadas as suas particularidades, têm traduzido a figura do “bom professor” para a de professor “competente”² (Robertson, 2012; Saraiva; Souza, 2020; Maués, 2021). Como afirmam Ropé e Tanguy (1997, p. 21), “[...] por trás das escolhas de uma técnica de avaliação, manifestam-se opções educativas e tentativas de interferir no processo de construção do conhecimento entre os alunos, nos próprios conhecimentos e na maneira como o docente os operacionaliza”. Assim, “o uso da noção de competências não deixa de evocar o da noção de formação [...]” (Ropé; Tanguy, 1997, p. 17).

No Brasil, esse movimento de atores internacionais tem se expressado tanto nas políticas públicas de formação docente como nas de escolarização de crianças, jovens e adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.396/1996, no inciso IV, Artigo 9º, afirma que cabe à União o estabelecimento de competências (e diretrizes) que nortearão o currículo da educação básica (Brasil, 1996). Recentemente tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a qual seus fundamentos pedagógicos se dão mediante o foco no desenvolvimento de competências (Brasil, 2018b).

A LDB, no parágrafo 8º de seu artigo 62, estabelece que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, p. 43). A propósito, o Programa Residência Pedagógica, que é uma política pública para a formação e aperfeiçoamento de licenciandos (Santos; Costa, 2020), não se intimida em afirmar que, dentre seus objetivos³, deve constar o de “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular [...]”. Nessa direção, a Resolução CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica” e, a reboque, institui a “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” (BNC-Formação), estrutura-se, claro está, pela lógica das competências (Brasil, 2019).

² Programas de coletas de dados como *SABER-teachers*, do Banco Mundial, e o *TALIS* (sigla em inglês para “Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem”), originado a partir do relatório da OCDE, o *Teachers Matter*, de 2005, são bem objetivos, embora não idênticos, em abordar o fator “competência” como fulcral à formação do “bom professor” (Robertson, 2012). O Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (*PISA*, na sigla em inglês), também desenvolvido e coordenado pela OCDE, segue a mesma linha das outras avaliações de desempenho, legislando sobre a profissão docente “para uma cultura de performatividade e excelência de resultados” (Saraiva; Souza, 2020, p. 143).

³ Para mais informações, conferir o Edital 02/2020, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) da Universidade Federal do Pará (UFPA), de 28 de janeiro de 2020, que dispõe sobre a seleção de subprojetos para o Programa Institucional Residência Pedagógica/CAPES.

No caso da Educação Física, desde 2002, pareceres e resoluções referentes às “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física” vêm expressando repetidamente em seus textos o termo “competências” como concepção nuclear para a construção do perfil acadêmico e profissional dos professores da área⁴. No âmbito da Educação Física escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998; 2000), os famosos PCNs, também já anunciavam, no corpo de seu texto, uma perspectiva de ensino estruturada pelo modelo das competências, sobretudo nos PCNs do ensino médio (Brasil, 2000), embora essas competências estivessem avulsas e um tanto imprecisas ao longo de todos os outros documentos (PCNs ciclos um e dois; três e quatro)⁵. Por outro lado, em relação às questões didático-pedagógicas, os PCNs eram bem mais resolutos, demarcando, dentre outras coisas, a caracterização da área, objetivos de aprendizagem, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas (Brasil, 1997; 1998).

De acordo com Saraiva e Souza (2020), a intensificação e centralidade das organizações internacionais como formuladores de políticas na área educacional constituem um movimento crescente desde os anos 1980, num contexto de convergência com os processos de reforma do Estado e da reestruturação produtiva do sistema capitalista. Nos dias atuais, a hegemonia desses grandes grupos, organizados em uma gigantesca rede de governança, permanece. Ao investigar os documentos mais recentes produzidos por essas Organizações Internacionais (OIs), Maués (2021, p. 198) explica:

A existência dessa Agenda Global da Educação, movimentada principalmente, mas não só, por OIs, teve um protagonismo no momento da crise sanitária provocada pelo Sars-CoV-2. Organizações Internacionais como o BM, a OCDE e a Unesco produziram pesquisas, análises e documentos que contêm diretrizes, estratégias para orientar os países no processo educacional que foi duramente atingido pela pandemia.

Ainda segundo Maués (2021), ao se estudar a forma como a educação vem sendo pensada e conduzida no mundo, é preciso considerar algumas fontes seminais que enredam o surgimento desse movimento global, “as quais incluem a globalização econômica e o neoliberalismo que pavimentam o terreno para a implantação de políticas educacionais em âmbito mundial e têm como distintivo a lógica empresarial” (Maués, 2021, p. 190). Nesta direção, Ramos (2008) aborda como o ensino centrado nas competências está diretamente

⁴ Esses pareceres e resoluções podem ser facilmente acessados no site do Ministério da Educação (MEC), através do link (tema Educação Física): <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>.

⁵ Por exemplo, se nos PCNs do ensino médio sua estrutura pautava-se por habilidades e competências a se adquirir, nos PCNs no ensino fundamental lia-se que “as diferentes competências com as quais as crianças chegam à escola são determinadas pelas experiências corporais que tiveram oportunidade de vivenciar” (Brasil, 1997, p. 45), ou então que no desenvolvimento dos conteúdos é preciso “[...] identificar situações de aprendizagem [...] que envolvam desde habilidades e capacidades até conceitos e atitudes, a partir das quais as competências individuais podem avançar, na medida em que precisam se adaptar, se submeter, negociar com as contingências do contexto de relação interpessoal” (Brasil, 1998, p. 107).

relacionado a um fenômeno bastante observado no mundo produtivo, como a eliminação de postos de trabalho, bem como sua reconfiguração à luz dos avanços tecnológicos, e o reordenamento das profissões.

Segundo as pesquisadoras Ropé e Tanguy (1997), o que vem ocorrendo, portanto, é um deslocamento da ideia de “qualificação” para a de “competência”. Esse deslocamento no âmbito do trabalho produziu, no plano pedagógico, aquilo que Ramos (2008, p. 301) vem chamando de “pedagogia das competências”, ou seja, “[...] um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa a essa produção”, bem ao gosto da instabilidade do mercado. Resulta daí também a crise institucional da universidade pública, na qual se condensou as crises de hegemonia e legitimidade, tema do qual este estudo não deixa de atravessar (Santos, 2005).

Com efeito, ao trazer a temática do ensino por competências, impulsionado pela atuação de agentes internacionais nas políticas educacionais, para o campo da formação de professores de Educação Física escolar, vislumbro um terreno que, além de ainda estar buscando, enquanto componente curricular, sua legitimidade junto à ambiência escolar e à sociedade (Furtado; borges, 2020;), traz consigo uma série de outras questões prementes que se somam àquilo que Furtado (2020) chamou de “os desafios do tempo presente” – agravados, porém, pela atual crise financeira, política e sanitária que assola a sociabilidade capitalista.

1.2 Definição do Problema de Pesquisa

A compreensão de que há uma Agenda Global da Educação (Maués, 2021) incidindo sobre formação de professores (Robertson, 2012), e que grandes agentes internacionais têm direcionado as políticas educacionais dos países de capitalismo periférico, em especial, a cumprirem uma agenda pautada na eficácia, eficiência e competência escolar (Saraiva; Souza, 2020; Libâneo, 2013), tem, seguramente, alicerçado as questões iniciais levantadas em torno desta pesquisa. Todavia, vale dizer que essa delimitação macro do problema é apenas o nosso ponto de partida, pois o que interessa compreender é como esse enquadramento da profissão docente, que acontece em escala global, está sendo assimilado no âmbito da formação inicial em Educação Física para a atuação no campo escolar.

De acordo com Evangelista (2012), ao se estudar as políticas educacionais contemporâneas, expressas na sua maioria por meio de ordenamentos legais, é preciso considerar todo o contexto histórico que as enreda. Nas palavras de Neves (2004, p. 01):

Os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola

aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista.

Em resumo, corrobora Libâneo (2013, p. 61), as políticas educacionais em curso, impulsionadas sob a proteção dos organismos internacionais, carregam uma concepção de escola na qual a missão social se sobrepõe à missão pedagógica: “currículo e escola são instrumentos para resolver problemas sociais ou econômicos para minimizar os efeitos indesejáveis da pobreza em relação aos interesses do mercado”. Como resultado, prevalece uma concepção de escola “[...] focada nas necessidades imediatas do aluno, não no conhecimento e na aprendizagem, produzindo esvaziamento dos conteúdos, já que predomina um currículo baseado em habilidades e competências desprovidas de reflexividade” (Libâneo, 2013, p. 61). No entanto, para além dessa delimitação mais geral do nosso objeto de estudo, o desafio está em trazer esse debate para a especificidade de nossa área de atuação: a Educação Física.

Como disciplina instituída nos marcos da modernidade, a Educação Física se destaca como uma área historicamente associada ao fazer, à “prática”, à aptidão física, à execução de movimentos corporais pré-determinados (Soares, 2007). No passado, cumpriu de maneira muito ativa um papel bastante singular no projeto de consolidação do Estado moderno burguês. Fazendo-se presente tanto na fábrica como no seio familiar, fortemente influenciada pelos médicos higienistas da época, a Educação Física passou a ser a própria expressão física da sociedade do capital, à qual encarnava e expressava seus gestos automatizados e disciplinados, protagonizando a ideia de corpo “saudável” por meio do exercício físico, integrando, assim, de modo orgânico: “[...] o nascimento e a construção da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução Burguesa não mais deveriam ser questionados” (Soares, 2007, p. 6).

Na contemporaneidade, a Educação Física tem suscitado algumas problemáticas no que diz respeito à sua legitimidade no campo escolar⁶, ou seja, enquanto uma disciplina que contribui efetivamente para a formação dos estudantes da educação básica (Furtado, 2022; Furtado; Borges, 2020). Pelo estudo dos ordenamentos legais relativos à formação docente, Furtado (2022), em sua tese, chegou à conclusão de que a concepção de Educação Física engendrada tem sido a de uma disciplina escolar direcionada pelas demandas do mercado e consumo das práticas corporais na esfera privada. Na compreensão de González e Fensterseifer (2009), instalada a ruptura com a sua tradição legitimadora, denominada de “exercitar-se para”,

⁶ De acordo com Furtado e Borges (2020, p. 25), é importante esclarecer que “[...] o *status* de ser uma disciplina legal (do ponto de vista da legislação educacional), por si só não torna a Educação Física uma disciplina legítima na escola”, pois a legitimidade, nesse caso, para além das questões legais, tem a ver com “[...] a razão de ser da Educação Física no currículo escolar” (Bracht, 1997, p. 35).

pautada nos paradigmas da aptidão física e esportiva, a Educação Física encontra-se atualmente “‘entre o não mais e o ainda não’, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (González; Fensterseifer, 2009).

Portanto, é oportuno investigar como esse movimento internacional de ingerência nas políticas educacionais, fielmente sintetizado no ensino por competências e traduzido para os documentos oficiais da educação, está repercutindo na formação de professores de Educação Física escolar. Inicialmente, aliás, é oportuno questionar: um ensino pautado por competências se preocupará em demarcar os atravessamentos que, inexoravelmente, acometem o corpo e as práticas corporais, como o gênero, a sexualidade, a raça, a classe, a religiosidade, a cultura e a política? Ou arregimentará a Educação Física para uma lógica de serviço e consumo, disfarçada em uma concepção de saúde restrita ao exercício físico, descontextualizada dos condicionantes políticos, sociais, econômicos e culturais?

Afinal, o que está se propondo ao campo da formação de professores de Educação Física escolar com o modelo das competências? Onde há rupturas? Onde há interseções? Onde há (ou não) inovação? Quais impactos dessa perspectiva formativa na prática pedagógica dos professores de Educação Física, já que, como anunciou Perrenoud (1999, p. 43), formar verdadeiramente em competências supõe “[...] uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de ‘dar aulas’ e, afinal de contas, de sua *identidade* e de suas *próprias competências profissionais* (grifos do autor)”? A síncrese à qual tais interpelações nos colocam revela não somente um cenário ainda difuso e desordenado, mas também a totalidade em que o ensino pautado por competências está inserido (Bezerra; Borges, 2022).

É nesse sentido, portanto, que se apresenta o problema central de investigação deste trabalho, a saber: quais as implicações didático-pedagógicas do modelo de ensino por competências na formação de professores de Educação Física para a atuação na educação básica? Implicações didáticas porque “[...] diz respeito aos procedimentos que visam fazer a educação acontecer [...]” (Ghiraldelli Júnior, 2006, p. 6), ou seja, refere-se à “[...] reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica” (Candau, 2012, p. 13); pedagógicas porque, em resumo, “[...] investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação” (Libâneo, 2001, p. 10).

“Didático” e “pedagógico”, embora sejam categorias interrelacionadas, não são sinônimas. Conforme Libâneo (2001, p. 9), “na linguagem comum, é frequente a identificação

entre o pedagógico e o didático, ou seja, falamos indistintamente de ações pedagógicas e ações didáticas”. No entanto, “o didático se refere especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando o ensino como um tipo de prática educativa, vale dizer, uma modalidade de trabalho pedagógico” (Libâneo, 2001, p. 9). E o termo “pedagógico”, por sua vez, remete a “[...] uma atividade intencional, implicando uma direção [...] uma direção pedagógica (intencional, consciente, organizada), de modo a converter as bases da ciência em matéria de ensino” (Libâneo, 2001, p. 9-10). Em um excepcional exemplo sobre o que significa submeter a prática docente escolar a condicionantes didático-pedagógicos, Libâneo (2001, p. 10) escreve:

“Pedagogizar” a ciência a ser ensinada significa submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino. Nesse sentido, converter a ciência em matéria de ensino, é colocar *parâmetros pedagógico-didáticos* na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Isso quer dizer que para ensinar Matemática não basta ser um bom especialista em Matemática, é preciso que o professor agregue o pedagógico-didático, ou seja, que tenha em mente as seguintes indagações: que conteúdos da Matemática-ciência devem se constituir na Matemática-matéria de ensino, visando a formação dos alunos? A que objetivos sociopolíticos serve o conhecimento escolar da Matemática? Que representações, atitudes e convicções são formadas em cima do conhecimento matemático? Que habilidades, hábitos, métodos, modos de agir, ligados a essa matéria, podem auxiliar os alunos a agirem praticamente frente a situações concretas da vida? Que sequência de conteúdos é mais adequada à aprendizagem dos alunos, considerando sua idade, nível de escolarização, conceitos já disponíveis dos alunos etc.? (grifo nosso).

Assim, sem reduzir a didática a “aplicação da teoria” e pedagogia a “teoria do conhecimento em educação”, o termo didático-pedagógico, compreendido no sentido amplo, “[...] engloba a seleção de saberes a serem transmitidos pela escola, sua organização, sua distribuição [...], sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados” (Ropé; Tanguy, 1997, p. 20). Em outras palavras, busca-se investigar qual a base epistemológica⁷ que sustenta o modelo de ensino por competências (implicações pedagógicas) e como ele procura se traduzir para a prática escolar (implicações didáticas). Trata-se, portanto, de investigar como o modelo de formação por competência fundamenta pedagogicamente seu discurso e, por conseguinte, orienta o planejamento e operacionalização das aulas de Educação Física. Pois, como afirmam Ropé e Tanguy (1997, p. 20), “esse movimento de definição de um

⁷ Trata-se aqui do sentido grego do termo. Como explica Saviani (2011), os gregos usavam, no geral, três palavras para se referirem ao fenômeno do conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* é o senso comum, o conhecimento ligado à experiência. *Sofia* é a sabedoria construída ao longo da vida, ligada à imagem do sábio, dos que tem experiência. Finalmente, *episteme* significa ciência, ou seja, o saber sistematizado, o conhecimento metódico e racionalmente organizado.

modelo pedagógico mobiliza um conjunto de métodos, procedimentos e noções que se aplica a todos os graus e ciclos de ensino sob diferentes formas”.

Importante sublinhar que o objeto deste estudo está suspenso numa rede de questões de tal modo que seria impossível analisar apenas uma delas sem afetar as outras. À vista disso, é útil levantar, como estratégia metodológica, algumas questões norteadoras, que além de orientar profundamente o trabalho do investigador (Triviños, 2006), expressam o alcance deste estudo. Quais sejam: o que as atuais políticas de currículo e de formação inicial e continuada têm proposto aos professores de Educação Física da escola básica? Quais critérios adotados na seletividade dos conteúdos, sua estruturação, progressão, objetivos de aprendizagem e avaliação? Quais possíveis impactos na maneira pela qual os professores planejam e executam suas aulas? Como o campo crítico da área tem respondido a esse movimento do ensino por competências?

Por último, interessa ainda também saber: qual o impacto do ensino por competências na crise institucional das universidades públicas brasileiras, *locus* de referência à formação de professores, conforme a análise de Santos (2005), e como isso pode vir a repercutir nas leis trabalhistas referentes à profissão docente? O ensino por competência tenderia a contribuir para o desprestígio da profissão de professor, uma vez que o conhecimento “útil”, “aplicável” e “otimizado” melhor se ajusta à dita “sociedade do conhecimento”? Afinal, como afirma Libâneo (2001, p. 9), “[...] as práticas educativas não se dão de forma isolada das relações sociais que caracterizam a estrutura econômica e política de uma sociedade, estando subordinadas a interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais”.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Compreender as implicações didático-pedagógicas do modelo de ensino por competências na formação de professores de Educação Física para a atuação na educação básica.

1.3.2 Específicos

- Situar o contexto histórico-político de implementação do modelo de ensino por competências no âmbito da educação, em geral, e da Educação Física, em particular;
- Abordar o tema da formação de professores tanto no campo político (precarização, carreira, condições de trabalho, salário etc.) como no campo profissional (formação inicial e continuada, teoria e prática, didática e pedagogia, universidade e escola etc.).

- Investigar como o modelo de ensino por competências tem se traduzido para os documentos oficiais relativos à formação do professor licenciado em Educação Física;

1.4 Referencial teórico-metodológico

Este é um estudo ancorado na abordagem qualitativa de pesquisa, de natureza descritiva, como a maioria das pesquisas que se debruçam sobre fenômenos educacionais (Triviños, 2006). Optou-se por esse tipo de abordagem teórico-metodológica por entender que à pesquisa em educação não cabe apenas uma “investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, [e que] fica exclusivamente no dado estatístico” (Triviños, 2006, p. 118). Aliás, não obstante a opção pela pesquisa qualitativa, é preciso ressaltar, conforme afirma Minayo (2002), que o conjunto dos dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas, ao contrário, se complementam, isto é, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, o que exclui qualquer dicotomia.

Inicialmente, realizou-se a etapa de revisão de literatura, “[...] processo necessário para que se possa avaliar o que já se produziu sobre o assunto em pauta [...]” (Severino, 2017, p. 146). Ademais, vale a máxima de que “o progresso ‘teórico’ gera um acréscimo de dificuldades metodológicas” (Bourdieu, 1989, p. 41). O que não significa, com isso, cair em automatismos de pensamento, ou mesmo nos automatismos que suprem o pensamento. Ou, ainda, nos códigos de boa conduta (métodos, protocolos de observação etc.) (Bourdieu, 1989). Como bem pontua Evangelista (2012, p. 63), o pesquisador atento “[...] cuidará para que suas fontes secundárias colaborem para viabilizar a produção de conhecimento e não substituam seu trabalho de intelecção”.

Em relação ao levantamento bibliográfico para esta pesquisa, permanece nossa constatação publicada em um trabalho anterior: “há muitos trabalhos que abordam o tema das competências no âmbito da educação em geral, porém poucos, quase nenhum em língua pátria, a tratar especificamente do ensino por competências considerando a especificidade da Educação Física” (Bezerra; Borges, 2022, p. 118). Para as buscas, elegemos: o banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará; o diretório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e o diretório *Scielo*. Os descritores utilizados foram: “ensino por competências”, nossa variável principal, “professores de Educação Física” e “formação”, estes dois últimos sendo o contexto de nossa pesquisa.

Para ampliar nossa busca, utilizamos palavras sinônimas de nossos descritores iniciais, quais sejam: “pedagogia das competências”, “educação por competências” e “formação para

competências” em substituição à nossa variável, e “docentes de Educação Física”, “profissional de Educação Física” e “Educador Físico”⁸ como sinônimos do nosso descritor de contexto (“professor de Educação Física”). Para o descritor “formação” não utilizamos sinônimos. Como critério de busca, decidiu-se que seriam teses ou dissertações no caso do banco de dados do PPGED. E apenas artigos nos diretórios CAPES e *Scielo*. Por último, tomou-se ainda como critério que pelo menos dois dos nossos descritores de busca deveriam constar no título e/ou resumo desses estudos, e que tais estudos estivessem em língua portuguesa. O resultado foi um total de três artigos, sendo todos encontrados no diretório CAPES. No diretório *Scielo*, encontrou-se apenas um artigo que contemplasse os critérios estabelecidos, porém se tratava de um mesmo estudo já coletado no diretório CAPES. No banco de teses e dissertações do PPGED não se encontrou nenhum trabalho que tratasse do ensino por competências no âmbito da Educação Física.

Dos trabalhos selecionados, o artigo de Benites, Neto e Hunger (2008) faz uma análise do processo histórico de qualificação e certificação em Educação Física a partir dos normativos legais, em uma ordem cronológica que compreende os anos de 1939 a 2004. Os autores reconhecem progressos consideráveis nas resoluções que regem a formação, mas também apontam preocupação com o excesso de competências técnicas, ou, nas palavras dos próprios autores, “um primado do saber-fazer” (Benites; Neto; Hunger, 2008, p. 358). No artigo de Sobrinho (2011), o qual se deteve especificamente na análise da Resolução 07/2004, que homologou as DCNs dos cursos de Educação Física, refletiu-se sobre quatro pontos preponderantes acerca da referida resolução, dentre os quais destacamos “o paradigma hegemônico das competências como eixo norteador da formação de professores e profissionais” (Sobrinho, 2011, p. 130). De acordo com Sobrinho (2011, p. 145), o paradigma das competências “[...] concretiza o saber puramente instrumental e determina a formação pautada no aprender a solucionar as situações problemas, processo ausente de uma reflexão sobre os fenômenos para além de sua aparência caótica”.

O trabalho de Bisconsini, Silva Júnior e Oliveira (2019), último artigo por nós selecionado, em acordo aos critérios estabelecidos, esmerou-se sobre as dimensões da noção de competência, com destaque à prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. Por meio da entrevista semiestruturada, a pesquisa, de caráter

⁸ A despeito do descritor “Educador Físico” ter entrado em nossa busca (no sentido de ampliar nossos resultados), acusamos aqui nossas ressalvas com esse termo. Não se pode aceitar como vocabulário comum que o professor de Educação Física seja também lido como um “educador do físico”. Não educamos “físicos”. E o mesmo vale para o outro espectro: o professor de Educação Física como “educador de consciências críticas”. Nem “físicos”, nem “consciências”. Educamos sujeitos, esse misto de biologia, cultura, história, economia e política.

qualitativo, contou com a participação de 59 sujeitos, sendo 41 acadêmicos formandos e 18 professores. A partir dos dados coletados e tomando por base a abordagem por competências, o trabalho apontou uma ênfase à dimensão técnica em comparação às dimensões ética, política e estética. Por dimensão técnica da formação docente, o estudo apontou questões como: planejamento, resolução de questões burocráticas/administrativas, formação permanente, domínio de conteúdo, ensino e improviso. O estudo concluiu positivamente que as práticas curriculares fortalecem a relação dos licenciandos com as escolas e contribuem para a aprendizagem dos saberes profissionais (Bisconsini; Silva Júnior; Oliveira, 2019).

Como resultado geral, constata-se que há ainda essa carência de estudos que discorram sobre o objeto de estudo que esta dissertação se desafiou investigar. O fato de que há poucos trabalhos a tratar do ensino por competências enquanto princípio formativo e curricular na profissão de professor de Educação Física nos causa certo espanto. Afinal, há quase pelo menos 30 anos⁹ que os documentos oficiais (seja no campo da educação, em geral, como no campo da Educação Física) vêm reiteradamente afirmando a noção ou a lógica das competências como concepção nuclear e fundamentação pedagógica na educação brasileira.

Continuando dentro da abordagem qualitativa, decidiu-se pelo tipo de pesquisa denominado “pesquisa documental”. Segundo Severino (2017, p. 137), neste tipo de pesquisa, “[...] os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Na pesquisa documental, tem-se como fonte não apenas os documentos impressos, mas também outros tipos de documentos, como jornais, fotos, filmes, gravações, ordenamentos legais, entre outros (Severino, 2017).

Para Godoy (1995), a pesquisa documental se refere ao exame ou reexame de determinados materiais (escritos, estatísticos e iconográficos), nos quais, através de tratamento analítico, busca-se novas interpretações ou interpretações complementares. No entanto, vale dizer que nossa análise documental não se restringe apenas a interpretações ou ao contexto linguístico. Conscientes de que os conceitos contidos nos documentos nada têm de inocentes, ao contrário, produzem nos indivíduos certos tipos de subjetividades, inspiram novas maneiras de ver, ouvir, sentir, movimentar-se e, portanto, de viver (Deleuze, 1992), o tratamento analítico por nós empreendido buscou definir, no próprio tecido documental, as relações e conexões históricas, políticas, sociais, culturais, econômicas, enfim, que tais documentos sustentam.

⁹ A contar a partir da promulgação da Lei nº 9.396/1996, são exatos 27 anos que a noção de competências adentrou oficialmente à legislação educacional brasileira.

Dito isso, a partir das contribuições de Bardin (2011), optou-se pela análise dos seguintes documentos: a Resolução CNE/CES 06/2018, bem como o parecer que lhe referenda, CNE/CES 584/2018; a Resolução CNE/CES 02/2019 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Esses documentos, como não poderia deixar de ser, obedecem a critérios derivados da intencionalidade da nossa investigação. Além do mais, como nos lembra Libâneo (2012), os documentos oficiais são diretrizes, textos de referência, a partir dos quais são elaborados os planos didáticos específicos na ambiência escolar; “[...] expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (Evangelista, 2012, p. 59).

A BNCC é um documento essencial porque além de agenciar e subordinar a formação inicial e continuada, influencia também “[...] a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018b, p. 5). Como desdobramento, a Resolução CNE/CES 02/2019 (BNC-Formação) define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e, portanto, é também imprescindível aos objetivos deste trabalho. A Resolução CNE/CES 06/2018, por sua vez, é o documento por excelência da formação de professores de Educação Física. Seu parecer (CNE/CES 584/2018), que lhe referenda, é um documento mais longo, no qual se justifica as decisões sintetizadas na resolução.

Vale dizer que os documentos selecionados para análise (BNCC, BNC-Formação, DCN-Educação Física, DCN-Formação Inicial e Parecer CNE/CES 584/2018) estão inseridos em um importante contexto político de crise do sistema capitalista e, por conseguinte, agudização do projeto neoliberal. Como escrevem Santos Júnior, Rodrigues e Lavoura (2020, p. 51):

Desde 2016 estamos presenciando uma avalanche de retrocessos no campo da educação. Golpe jurídico midiático parlamentar, reforma trabalhista, PEC do fim do mundo (EC 95 que congela por 20 anos os gastos primários do orçamento público), destituição do Fórum Nacional de Educação, revogação arbitrária de 12 nomeações no Conselho Nacional de Educação – CNE, substituídos por representantes do setor privado, aprovação da reforma do ensino médio por medida provisória, construção e aprovação do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem diálogo com o conjunto dos setores representativos da área.

Na fase de tratamento e exame dos dados coletados nos documentos supracitados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2006). De acordo com a autora, trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores

(quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2006, p. 48).

Godoy (1995) define a técnica de análise de conteúdo como um instrumental metodológico que pode ser aplicado em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte: verbais (na sua forma oral ou escrita), gestuais, figurativas, documentais, entre outras. Para Severino (2017, p. 136), a técnica visa “[...] compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações”, na qual “as linguagens, a expressão verbal, os enunciados são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados as práticas humanas e a seus componentes psicossociais”.

Ressaltando a importância da análise de conteúdo no campo da pesquisa qualitativa, Triviños (2006, p. 160) escreve: “verdadeiramente, nossa intenção é usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos” (Triviños, 2006, p. 160). Bardin (2006) sugere uma organização da análise dos dados em torno de três etapas básicas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento, a inferência e a interpretação dos resultados obtidos. O tipo de análise de conteúdo empreendida neste trabalho será a “análise categorial”.

Em um rigoroso e interessante trabalho com a análise de conteúdo na pesquisa qualitativa em Educação Física escolar, Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) sugerem, baseados na própria Bardin (2011) e em Minayo (2014), um roteiro didático acerca das etapas que constituem a técnica de análise de conteúdo. Esse roteiro, explicam os autores, não deve ser lido como orientações estanques, lineares e rígidas, mas apenas um roteiro organizacional, fundamentalmente didático, sobre as etapas que compõem a análise de conteúdo. Abaixo, segue o quadro elaborado pelos autores:

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	*Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas *Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material - alinhamento;	*Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	*Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p. 35).

A pré-análise, em síntese, refere-se a uma “[...] fase de organização propriamente dita” (Bardin, 2011, p. 125). Trata-se de um período de intuições, porém objetiva sistematizar as ideias iniciais, resultando, assim, em um plano de análise. Esse plano, por sua vez, possui três missões fundamentais: a escolha dos documentos a serem analisados (que, aliás, já foi feita), a formulação das hipóteses (ou não)¹⁰ e objetivos e, por último, a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final.

Para Bardin (2011), a partir de uma leitura geral, denominada “flutuante”, o pesquisador deverá chegar, obedecendo ainda a mais algumas etapas que a pré-análise requer, a especificação do campo no qual deverá fixar sua atenção. Como anunciamos linhas acima, a escolha dos documentos se deu, além dos objetivos anunciados por esta pesquisa, pela própria natureza formativa à profissão docente que tais documentos remetem, além do contexto político neoliberal ao qual estão inseridos. Afinal, como estabelece a regra de pertinência, “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 2011, p. 128).

Quadro 1 – Organização, seleção e sistematização dos documentos referentes à formação dos professores de Educação Física após a fase de pré-análise, conforme orienta Bardin (2011).

Documentos selecionados para tratamento e análise dos dados	
Parecer CNE/CES 584/2018	Documento no qual se discutiu e referendou a aprovação das atuais DCNs dos cursos de graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES 06/2018).
Resolução CNE/CES 06/2018	Documento principal acerca da formação de professores de Educação Física e no qual se instituiu as DCNs dos cursos de Graduação em Educação Física.
Resolução CNE/CES 02/2019	Documento que define as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
BNCC – Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/ 2018	Documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de toda a educação

¹⁰ “De fato, as hipóteses nem sempre são estabelecidas quando da pré-análise. Por outro lado, não é obrigatório ter como guia um *corpus* de hipóteses, para se proceder à análise. Algumas análises efetuam-se ‘às cegas’ e sem ideias preconcebidas” (Bardin, 2011, p. 128).

	básica. Ademais, a BNCC agencia e subordina a formação inicial e continuada dos professores.
--	--

Fonte: Elaboração do autor.

A fase de exploração, explica Bardin (2011), não é mais que a administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise. Trata-se da fase mais longa e fastidiosa do método, na qual procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são fundamentais. É quando “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (Bardin, 2011, p. 131). A codificação do material selecionado corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto que, claro está, efetua-se segundo regras precisas. Ou seja, tais dados serão categorizados por meio de técnicas que permitem atingir uma representação ou expressão das características do conteúdo dos textos analisados (Bardin, 2011). Logo, foi nesta etapa da análise que os documentos selecionados tiveram seus conteúdos consubstanciados em categoriais.

A terceira e última fase consiste em uma análise qualitativa dos dados coletados nas fases um e dois, o que significa, em linhas gerais, contextualizar os dados, estabelecer relações, nexos, e aprofundar ideias. Como corrobora Triviños (2006, p. 160), isto não se torna possível “se não dominamos os conceitos básicos das teorias que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens”. Triviños (2006, p. 160) acrescenta ainda que, além da análise de conteúdo se prestar ao estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências, contribui também “para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.” Não se pode olvidar, como já escrevemos linhas acima, que os conceitos de determinada teoria, que seguramente se encontram nos documentos oficiais selecionados para este estudo, organizam e estruturam nossa maneira de ver a realidade.

Estabelecer uma relação dialética entre produção teórica (fontes secundárias) e investigação no domínio dos ordenamentos legais (fontes primárias) é fundamental para este estudo, pois, de acordo com Triviños (2006), “os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa senão a ‘teoria em ação’, que apoia a visão do pesquisador” (p. 152), e que, portanto, “qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico” (p. 159). Nessa perspectiva, optamos por trabalhar com um quadro teórico, a fim de expor os autores e autoras de referência para o discorrer desta pesquisa, bem como anunciar os instrumentos lógico-categoriais que conduzirão nosso trabalho investigativo e nosso raciocínio (Severino, 2017).

1.4.1 Quadro teórico

Inicialmente, no que toca à governança global dos grandes agentes internacionais atuando sobre a formação de professores, bem como a construção de uma agenda educacional gerida pela ideia de eficácia, eficiência e competência, responsabilizando os docentes pelo sucesso ou fracasso escolar, apoiamo-nos sobre os trabalhos de Saraiva e Souza (2020), Shiroma *et al* (2017), Robertson (2012) e Maués (2021).

Com enfoque direcionado mais especificamente ao nosso objeto geral de estudo, qual seja, o ensino estruturado por competências a se adquirir, recorremos com frequência à importante obra organizada pelas pesquisadoras francesas Ropé e Tanguy (1997). Ao longo do livro, toma-se nota do percurso histórico que faz a noção de competência (fábrica/empresa, ensino técnico profissionalizante e, finalmente, a educação geral básica), bem como do tensionamento que tal noção provoca aos saberes/conteúdos escolares tradicionais.

Ainda com vistas à uma apropriada fundamentação teórica em relação ao ensino por competências, utilizamos Ramos (2003; 2006; 2008; 2002), que faz uma extensa análise do ensino pautado por competências, denominando-o de “pedagogia das competências”. Para autora, esse tipo de pedagogia está inserido na reestruturação produtiva e, portanto, expressa seu compromisso com a acumulação capitalista. Ainda nessa perspectiva de crítica ao modelo das competências, lançamos mãos sobre os estudos de Duarte (2001; 2008; 2010). Segundo Duarte (2008), o ensino por competências integra a chamada pedagogias do “aprender a aprender”, apresenta íntima proximidade à teoria construtivista e ao espírito pragmático.

Perrenoud (1999), por sua vez, faz um interessante debate entre conhecimento e competência, apontando conflitos e complementaridades. Em sua defesa do currículo ordenado pelo ensino de competências, o autor nos coloca questões polêmicas, como “efeito da moda ou resposta decisiva ao fracasso escolar?” e “cabeças bem-cheias ou cabeças bem-feitas?”, questões que tencionam diretamente com o currículo escolar tradicional. Perrenoud (1999) inclusive tem dúvidas da real relação entre educação e economia política: “seria muito restritivo fazer do interesse do mundo escolar pelas competências o simples sinal de sua dependência em relação à política econômica” (p. 14).

Freire (2011) enfatiza a relação intrínseca que há entre educação e política, alertando-nos sobre os limites da educação, mas sobretudo apontando suas possibilidades. Ademais, Freire (2011) nos fala sobre a diretividade na ação educativa, à qual o professor nunca é neutro e, se realmente está comprometido com a mudança social, deve mostrar rigor científico e competência técnica. Aliás, “técnica” é uma categoria bastante conhecida no campo da Educação Física (Educação Física tecnicista, adestradora de gestos técnicos-desportivos pré-

determinados). Assim, para evitar confusões (pedagogia tecnicista ou Educação Física tecnicista), fazemos uso do conceito de técnica pela perspectiva antropológica, nos termos definido por Debortoli e Sautchuk, (2013, p. 10): “como um processo que envolve a pessoa inteira interagindo em e com o ambiente, indissociavelmente, social e natural”. Ao criticarmos o tecnicismo, não objetivamos, com isso, desprezar a técnica enquanto elemento fundamental do ensino-aprendizagem.

Enquanto base e ponto de partida, Saviani (2008) e Foucault (1979) são fundamentais para a contextualização histórica desta pesquisa, na qual observamos a consolidação da sociedade burguesa pela via da instituição escolar e da socialização do corpo como força de trabalho. Gonçalves (1994) mostra-nos a relação umbilical que há entre o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e a corporalidade dos indivíduos. Soares (2007) e Castellani Filho (1988) historicizam a Educação Física enquanto disciplina instituída pela modernidade, embebida pela ciência positivista e agente de um corpo puramente biológico.

Soares (2007) trata a Educação Física com raízes europeias e Castellani Filho (1988) aborda-a no Brasil, onde sofreu forte influência militar e médica. Furtado (2020) e Furtado e Borges (2020) defendem a Educação Física como indispensável no processo de escolarização durante toda a educação básica, ressaltando a necessidade de uma reflexão rigorosa sobre seus objetos específicos de intervenção, considerando suas dimensões técnicas, estéticas, sociais, econômicas, culturais e políticas.

Nozaki (2004) empreende um significativo debate sobre a reestruturação das forças produtivas capitalistas e, com isto, um reordenamento do mundo do trabalho. Disso resulta implicações substanciais à área da Educação Física. No campo escolar, a disciplina perde centralidade em razão do novo tipo de formação exigido pelo sistema capitalista. No campo extraescolar, por outro lado, a área ganha força, sendo oferecida pelo mercado privado em uma perspectiva de promoção de saúde e qualidade de vida.

Silva (2014) faz um ensaio sobre o conceito de “práticas corporais” (e, para extensão, sobre o corpo) como fundamental para se pensar a Educação Física na atualidade. Ao optar por “práticas corporais”, Silva (2014) evita o reducionismo biológico do termo “atividade física”. Pela relação que se insinua entre o ensino por competências e as instituições formadoras, e, principalmente, a fim de demarcar a encruzilhada que a universidade pública se encontra frente às imposições do neoliberalismo, sobretudo pela potencial capacidade de transformar-se num dos mais vibrantes mercados do século XXI, apoiar-me-ei no trabalho de Santos (2005).

As discussões didático-pedagógicas apoiam-se nos trabalhos de Libâneo (2001; 2006; 2017), Candau (2013) e Rêgo e Oliveira (2010). Por meio desses autores/as, alinhamo-nos a

uma perspectiva crítica de didática, fundamentada pedagogicamente. Aliás, a ideia de usar a expressão hifenizada (“didático-pedagógica”) se dá também em função de escapar de análises puramente didáticas, no sentido instrumental do termo, ou apenas pedagógica, no sentido reducionista de “orientação teórica”. Como professor que atua na educação básica, faz parte das preocupações do autor desta dissertação tanto aquilo que fundamenta seu trabalho pedagógico, como as formas de operacionalizá-lo e materializá-lo mediante sua prática cotidiana.

Nesse sentido, na estribo do termo didático-pedagógico, a concepção de didática defendida é uma didática multidimensional, que articula de forma orgânica diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem: aspectos humanísticos, técnicos e sociopolíticos (CANDAUI, 2013); quanto à pedagogia, trata-se de concebê-la como ciência da e para a educação, no sentido de converter as ciências em matérias de ensino. Para usar uma expressão de Libâneo (2001), trata-se de “pedagogizar” as ciências a serem ensinadas, colocá-las sob parâmetros pedagógico-didáticos (LIBÂNEO, 2001). Longe de despolitizar a pedagogia, até porque a função política da educação se cumpre pela sua realização enquanto prática pedagógica (SAVIANI, 2012), mas, isto sim, de delimitá-la no campo no ensino e da aprendizagem.

No caso específico da Educação Física, ainda continua atual a crítica de Bracht (1998) sobre o lugar de importância que esta disciplina ocupa no currículo escolar. Constatação que é estendida nos estudos de Furtado (2022) e Furtado e Borges (2020) quando os autores problematizam a legitimidade da disciplina na cultura escolar – legitimidade esta que está para além dos documentos legais. Atravessando esse contexto, há apontamentos interessantes sobre o movimento renovador da Educação Física e seus impactos na formação e, por conseguinte, na prática pedagógica do professor (Machado, 2012; Machado; Bracht, 2016; González; Fensterseifer, 2009; Caparroz; Bracht, 2007). Em relação a como realizar e organizar o trabalho docente em educação física na escola, Caparroz e Bracht (2007, p. 23) questionaram: “estaria a produção acadêmica, e em função disso, também os cursos de formação de professores de educação física, hipertrofiando as discussões pedagógicas e atrofiando as discussões da didática da educação física escolar?”. E, continuando, finalizam com a seguinte questão: “qual o espaço e o lugar da didática na educação física?” (p. 23).

Por último, visto que “o pré-construído está em toda parte” (Bourdieu, 1989, p. 34) e que a construção de um objeto de estudo “não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro” (Bourdieu, 1989, p. 27), mas um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas” (Bourdieu, 1989, p. 27), esta dissertação, portanto, encontra-se amparada por algumas sugestões

metodológicas de Bourdieu (1989). Como neste estudo usamos com frequência autoras e autores de base marxista, Bourdieu (1989) torna-se ainda mais relevante. Nas palavras do próprio autor: “eu não hesitaria em dizer que o marxismo, nos seus usos sociais mais comuns, constitui, frequentemente, a forma por excelência, por ser a mais insuspeita, do pré-construído duto” (p. 48).

2 O MODELO DE ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Nesta seção, fazemos um apanhado geral acerca do ensino por competências no âmbito da educação, em geral, e da Educação Física, em particular. Parte das reflexões apresentadas nesta seção foram publicadas no formato de um artigo, na Revista *Êxitus*, chamado “Organizações Internacionais e Ensino para Competências: implicações na formação de professores em Educação Física”, de minha autoria e dos colaboradores Renan Furtado e Darinez Conceição. Buscamos também, para esta seção, mapear e traçar as coordenadas de um conjunto de questões que estão imbrincadas à formação de professores em Educação Física pautada pelo ensino de competências. Ou seja, tratamos de abordar diretamente a rede de questões que atravessam a formação em Educação Física pautada pelo ensino de competências, com destaques ao campo escolar.

2.1 Ensino por competências: um movimento global e de muitos tentáculos

Como já afirmamos, organizações multilaterais, como OCDE, Banco Mundial, Unesco, entre outras, têm sido decisivas na construção de uma agenda para a política educacional baseada na escolha da eficácia como medida de “qualidade” para a educação (Saraiva; Souza, 2020; Maués, 2021; Shiroma *et al.*, 2017; Tanguy, 1997). Nessa direção, temáticas referentes à formação docente tem sido objetos de discussão nos últimos fóruns protagonizados por esses grandes organismos internacionais. De acordo com Robertson (2012, p. 22), “os professores estão inseridos em diferentes relacionamentos com essas organizações como consequência de relações de governança – como um país cliente cujo auxílio depende de resultados demonstráveis”.

Nos anos 2000, a Organização Mundial do Comércio chegou a incluir a educação na lista de serviços internacionalmente negociáveis, uma mercadoria, tal como as *commodities*, e não mais como direito. A Unesco, que desde sua origem, em 1945, veio defendendo a educação enquanto qualidade de vida, passou a defendê-la como qualidade de resultados. E a OCDE tem perspectivado a educação, principalmente a partir dos anos de 1990, como campo em potencial para o crescimento econômico. Em uma de suas cinco áreas de trabalho, fala-se do “desenvolvimento e uso de competências” como fundamental para um crescimento econômico “inovador” (Saraiva; Souza, 2020).

Com a ascensão de governos neoliberais na América Latina e Caribe, nos anos de 1980 e 1990, o Banco Mundial passou a ingerir com mais força nessas regiões, provocando reformas educativas como condição dos empréstimos de recursos financeiros. O Banco Mundial é um

agente de bastante influência no cenário global (Maués, 2021) e tem proposto uma agenda forte acerca da modernização da escola, visando contemplar aquilo que se tem chamado de “a economia baseada no conhecimento” ou “economia do conhecimento” (Santos, 2012). Na perspectiva do mercado livre, o Banco Mundial chegou a afirmar que os “privilégios” trabalhistas dos professores têm sido um obstáculo à modernização da instituição escolar (Robertson, 2012), sugerindo, com este raciocínio, que quanto mais precárias as leis trabalhistas de um país, tanto melhor será o desempenho dos professores e alunos.

Robertson (2012) usa o termo “governança global” para expressar o poder político que essas grandes organizações internacionais têm sobre a formação dos professores. A autora afirma que, historicamente e ao longo da última década, esses atores internacionais vêm controlando “[...] o conceito, a finalidade e as condições dos trabalhos dos professores nos contextos nacionais” (p. 10). Isso nos remete a Freire (2011, p. 66), que afirma: “seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela”, afinal, a educação não tem movimento autônomo em relação à sociedade, ou melhor, “[...] a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder” (p. 66). Não se trata aqui, obviamente, de ser fatalista ou defender a tese de que a educação é exclusivamente reprodutora das relações sociais capitalistas. Por outro lado, como se pode observar, a constatação dos limites e da especificidade da educação, ao contrário de diminuir sua importância e seu alcance político, amplia-os.

De acordo com Souza e Soares (2018), a dominação econômica, para que seja bem-sucedida, não pode prescindir da dominação cultural e ideológica, razão pela qual a educação é elencada como nicho estratégico por parte do sistema capitalista. Grosso modo, assim ocorreu na virada do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista: “as luzes da razão tinham de vencer as trevas do medievo. O corpo do servo deveria ser convertido em corpo operário” (Bezerra; Furtado, 2021, p. 6). Segundo Saviani (2008, p. 5), a instituição escolar moderna nasceu como o grande instrumento para “vencer a barreira da ignorância” e, de igual modo, “converter os súditos em cidadãos”.

Portanto, não é casual que, ao se examinar as prescrições dos organismos multilaterais, ganha destaque a ideia de “capacitar o indivíduo para que se adapte às mudanças socioeconômicas do avanço de uma sociabilidade adstrita ao sistema capitalista de produção” (Silva; Fernandes, 2019, p. 293). Nessa ligação direta entre o reordenamento da economia capitalista e as mudanças nas políticas e práticas educacionais (Maués, 2021), a formação docente, como não poderia deixar de ser, aparece ocupando um lugar de prioridade na agenda global da educação, embalada pela perspectiva de “formar para competências”.

“Formar para as competências” muitas vezes se confunde com “formar para a eficácia” ou “formar para saber-fazer”, isso porque as competências são sempre inseparáveis da ação (Ropé; Tanguy, 1997). É nessa perspectiva que o ensino por competências é oferecido como o ponto de passagem e superação de um ensino centrado nos saberes disciplinares. Como escrevem Ropé e Tanguy (1997, p. 16), o ensino centrado nas competências “[...] tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente, como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho”. Em entrevista à professora Marise Nogueira Ramos, Lucie Tanguy (2003, p. 163) afirma que enquanto “a qualificação era uma propriedade durável do trabalho (avaliada em termo de nível de capacitação, ela não possibilitaria regressão) [...]”, a competência, por outro lado, “[...] é uma propriedade instável, sempre testada [...]”.

Porém, é importante sublinhar que estamos diante de um conceito de difícil definição, devido seu caráter multiforme, amplo, extensivo e carregado de polissemia. Essa crítica à plasticidade e extensão do termo é encontrada em Ropé e Tanguy (1997), Ramos (2006) e Perrenoud (1999), que se referem ao conceito de competência como “noção”: “a noção de competência”, como comumente lemos em seus trabalhos. Ou seja, não estamos ainda diante de um conceito consolidado e amplamente debatido na comunidade educacional e científica, mas, sim, estamos diante de uma “noção”, alguma coisa que indicam outras, igualmente vagas. É irônico e ao mesmo tempo lamentável constatar que o ensino por competências, que nos últimos anos vem pautando a educação básica e, por conseguinte, a formação superior em nosso país não é sequer um conceito, mas apenas uma “noção”.

No Brasil, nota-se que, principalmente nos documentos da década de 1990 e começo dos anos 2000, a definição de competências oscilava sobremaneira. Ora “competência” dizia respeito à formação profissional de nível técnico, no sentido de formar sujeitos competentes para certos contextos de intervenção profissional, aproximando o termo com a ideia de conhecimento aplicado; ou, então, “competência” referia-se a objetivos de aprendizagens de componentes curriculares; ou, ainda, poderia ser identificada como a própria finalidade da educação escolar, definida em termos de “competências a adquirir”. Por essa razão, Silva (2012, p. 3) pontua que “a multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos permite identificar dentre eles uma certa fragmentação”. Esse fato é importante de ser mais bem analisado, uma vez que revela o que já viemos expondo, ou seja, em nenhum momento houve preocupação com a definição e discussão qualificada do termo com a comunidade da educação brasileira.

A definição que mais frequentemente encontramos quando lemos e pesquisamos sobre o ensino por competências, remete-nos sempre à questão da “mobilização do conhecimento”; uma “‘habilidade operacional validada’ em uma situação específica” (Tanguy, 2003, p. 163). Ramos (2008, p. 299), apoiada na obra de Ropé e Tanguy (1997), escreve que:

Uma das definições comumente usadas considera a ‘competência’ como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o sujeito para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas.

Perrenoud (1999, p. 7), autor de grande referência no assunto e bastante popular no Brasil, define competências “como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. E depois completa: “a construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz” (p. 10). Nesse contexto, Perrenoud (1999) aborda o que ele chama de “mal-entendido”, qual seja, que o ensino de competências abandonaria a transmissão de conhecimentos. E, em seguida, lança-nos a seguinte interpelação: “[...] para entender o mundo e agir sobre ele, não se deve, ao mesmo tempo, apropriar-se de conhecimentos profundos e construir competências suscetíveis de mobilizá-los corretamente?” (p. 11).

Para Ropé e Tanguy (1997, p. 16):

[...] os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos. O caráter polimorfo dessa noção é o ponto essencial de nossa investigação; é necessário reconhecer que a plasticidade desse termo é um elemento da força social que reveste e das ideias que veicula.

Tomando por base o caso da França, importante salientar que, inicialmente, o ensino centrado na aquisição de competências passa a organizar o currículo do ensino técnico e profissionalizante. E somente depois ele passa a estruturar a educação em geral. O Brasil não fugiu à regra¹¹. Essa afirmação, que aqui detalharemos um pouco mais, já a fizemos em trabalho recentemente publicado:

Inicialmente presente na organização curricular do ensino técnico e profissionalizante – marcado por seu comprometimento direto com os processos de produção –, o ensino pautado pela aquisição de competências passa também a organizar a educação em geral. Nesse percurso que vai da fábrica à escola, o ensino por e para competências ganha força (Bezerra; Borges, 2022, p. 123).

¹¹ “No Brasil, as reformulações teóricas e socioempíricas referidas a essas tendências [cujo modelo por competências se apresenta como princípio ordenador] incidem mais fortemente na política de educação profissional a partir dos anos de 1990 e tomam corpo jurídico-institucional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso” (Ramos, 2002, p. 402).

Aliás, em se tratando ainda de Brasil, a educação geral, via BNCC, passa a agenciar a própria formação docente¹², inclusive a formação continuada, como no exemplo do programa Residência Pedagógica, mencionado na introdução deste estudo, ou por meio do reforço do uso das tecnologias digitais¹³, seja como extensão à formação continuada dos professores, seja como complemento do processo de aprendizagem dos estudantes. É a BNCC também que, obviamente, referencia o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). De modo geral, falando especificamente do ensino por competências, trata-se de um percurso que vai da fábrica à escola. Nesse trajeto, a linha que separava (ou, pelo menos, delimitava especificidades de um campo e outro) a organização curricular da educação básica da organização curricular superior começa a perder sua função fronteira.

Doravante, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (bem como na Resolução nº 4/2018, referente especificamente à etapa do ensino médio):

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais, desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2017, p. 5).

Figura 1 – Referente ao percurso histórico do ensino centrado na aquisição de competências, originando-se no contexto fabril/industrial; depois organizando o ensino técnico profissionalizante; e, finalmente, instalando-se no campo escolar geral, fundamentando pedagogicamente o currículo da educação básica.

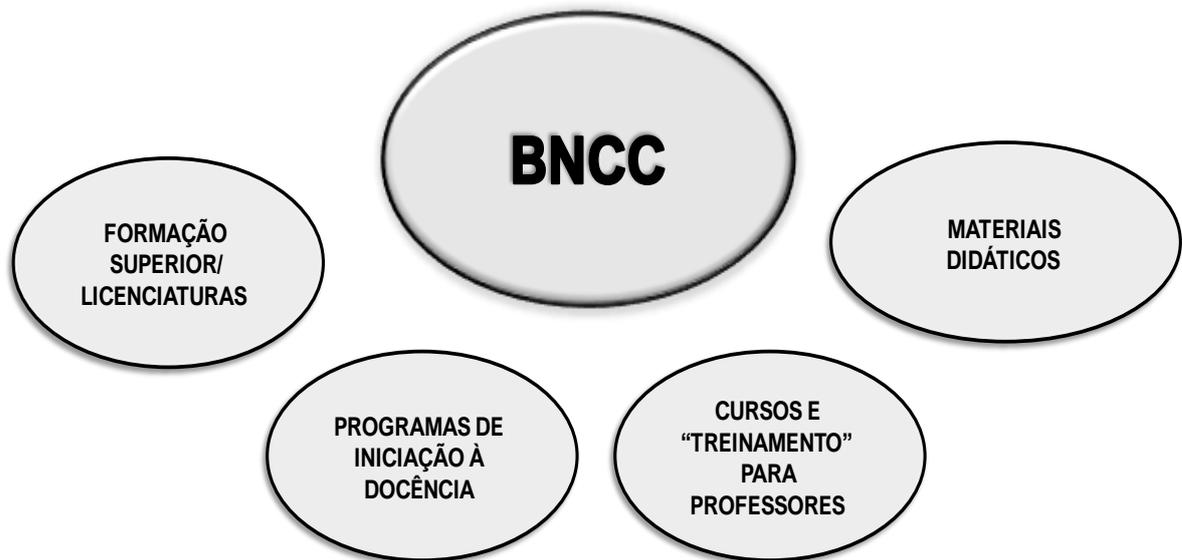


Fonte: Elaboração do autor.

¹² A LDB, no parágrafo 8º de seu artigo 62, estabelece que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, p. 43).

¹³ Para mais informações sobre o reforço no uso das tecnologias e plataformas digitais de aprendizagem na formação de professores e estudantes, consultar a Portaria nº 882, de 23 de outubro de 2020. Em síntese, o normativo complementa as DCNs e a BNC-Formação, ordenamentos estes que têm por referência a BNCC.

Figura 2 – Referente ao ensino por competências via documento curricular base. A BNCC tem sido uma espécie de “estrela central” de nosso sistema educacional. Em sua órbita gravitam a formação inicial superior e a formação continuada, bem como os programas de iniciação à docência, cursos de curta duração, cursos de especialização, “treinamento” docente e a produção de material didático (livros didáticos, modelos de planos de ensino, planos de aula etc.). Nesse terreno da formação de professores, tanto as políticas públicas como o mercado privado da educação têm obedecido fielmente ao modelo das competências.



Fonte: Elaboração do autor.

De início, noção de competência se impõe como ponto de referência no campo da empregabilidade. Em seguida, dita os rumos da organização curricular do ensino profissionalizante e, por conseguinte, da educação básica. Agora, como não poderia deixar de ser, busca se afirmar como princípio formativo no âmbito do ensino superior, especialmente das licenciaturas. É como se estivéssemos dissertando sobre o avançar de um vírus, que vai se alastrando de um órgão para outro, minando-os. A resiliência que o termo “competência” expressa ao transitar por diferentes esferas da vida social, como a economia, o trabalho, a educação e formação, ao contrário de demonstrar sua força, demonstra sua fraqueza. Não à toa que “a noção de competência contribui para modelar uma realidade social enquanto pretende justificá-la” (Ropé; Tanguy, 1997). A falta de um referencial teórico minimamente objetivo continua sendo uma questão cara aos defensores do modelo de ensino por competências.

Conforme dissemos, a noção de competências no âmbito educacional e os valores que ela conota se desenvolveram correlativamente a mudanças socioeconômicas aceleradas, impregnada às relações comerciais e aos valores de eficácia medida em acordo com o mundo do mercado (Tanguy, 1997, p. 55). Assim como a noção de educação ocupou o lugar da de instrução, nos anos do pós-guerra, a noção de competência tende agora a suplantiar o termo educação, substituí-lo ou mesmo englobá-lo (Ropé; Tanguy, 1997). Para Ramos (2002, p. 401),

a emergência do ensino por competências, ou da noção de competências, atende, de imediato, a, pelo menos, dois propósitos: “a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em suas implicações subjetivas com o trabalho”; e “b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais”.

Desde o fim dos anos de 1970 que preocupações sobre emprego se encontram localizadas no centro do sistema educacional: “a escola progressivamente aproximou-se do mundo das empresas por meio de cooperações de todos os tipos, e também por revisões na maneira de pensar os conteúdos de ensino, organizar os modos de transmissão dos saberes e avaliá-los” (Ropé; Tanguy, 1997). As empresas, claro está, tornaram-se “lugares e agentes de formação e não só de produção de bens ou de serviços materiais e culturais” (Ropé; Tanguy, 1997). Isso posto, não fica difícil entender o porquê de o ensino técnico e profissionalizante ter inspirado o modelo de ensino por competências. Por ter tido de responder mais cedo às pressões de participação individual e eficácia, principalmente às pressões de eficácia, tendo a empresa como sua parceira privilegiada, o ensino técnico animou substancialmente o movimento de transformações em curso (Tanguy, 1997), cujo ensino por competências é expressão máxima dessas transformações no campo das políticas educacionais (Ropé; Tanguy, 1997; Saraiva; Souza, 2020; Maués, 2021).

Em uma longa passagem, Tanguy (1997, p. 51) afirma:

Para encerrar, diremos que os métodos, os procedimentos e as noções que caracterizam o modelo pedagógico em definição encontram no ensino técnico e profissionalizante sua primeira realização. De fato, esse ensino serviu de meio à experimentação e à difusão de ideias e de técnicas que foram em seguida estendidas a todos os graus e ciclos de ensino sob formas variadas. Assim, a configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico – objetivos, competências, saber, savoir-faire, projeto, contrato – encontra sua expressão completa no ensino técnico e profissionalizante, em que a centralização sobre as aprendizagens e sobre sua avaliação nas tarefas dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada sobre a transmissão de um patrimônio cultural.

O que atualmente testemunhamos insere-se em um movimento generalizado que vem acometendo diversos países mundo afora, com reformulações de seus sistemas de educação profissional, inicialmente (Ramos, 2002), já que nesse período de reformas educacionais de proporções global, o ensino profissionalizante tornou-se “[...] uma referência na busca de um modelo pedagógico” (Tanguy, 1997, p. 39). Posteriormente, o modelo das competências passa a ordenar o ensino geral e, em consequência, a formação de professores, como já escrevemos. Nas palavras de Ramos (2006, p. 222), “à medida que essa noção extrapola o campo teórico

para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares, configura-se o que se tem chamado de pedagogia da competência” (Ramos, 2006, p. 222).

Conforme observam Saraiva e Souza (2020, p. 130),

[...] a ideia que circula internacionalmente sobre professores excelentes está fortemente associada a uma cultura de performatividade e que os docentes são cada vez mais direcionados a corresponderem a uma *gestão para resultados*, devendo reorientar suas práticas de modo a garantir a melhoria da performance dos estudantes nas avaliações de desempenho em larga escala (grifo nosso).

Para Ropé e Tanguy (1997), não se pode deixar de reconhecer que uma pedagogia fundada para fins de competências a se adquirir encontra-se adaptada a novas exigências sociais de avaliação. O aluno como sujeito ativo, considerado exclusivamente no seu estado de aprendiz, e o saber definido por tarefas precisas em situações específicas, verificadas pela aquisição de competências, não deixam de estar sob o controle de uma avaliação padronizada (Tanguy, 1997). Em longa e rigorosa pesquisa, Françoise Ropé (1997) dedicou-se, precisamente, a mostrar como a noção de competência nas escolas franceses se impôs essencialmente por meio da avaliação. No caso brasileiro, a própria BNCC faz questão de mencionar as avaliações globais de larga escala, propagandeada por grandes organizações internacionais, ao justificar sua posição de adotar um currículo focado na aquisição de competências (Brasil, 2018b).

Freitas explica que (2014, p. 1092):

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar *o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola* (grifos do autor).

Indiscutivelmente o tema das avaliações de desempenho escolar merece um enfoque especial, no sentido de aprofundar as muitas implicações políticas e pedagógicas que um debate dessa envergadura provoca. No entanto, postos os objetivos deste estudo, por ora nossa intenção repousa em salientar as imbricações que se estabelecem entre as avaliações internacionais e o ensino por competências. Ademais, com a justificativa socialmente referenciada de fornecer “uma melhor eficácia das instituições”, bem como “de um controle do emprego correto dos recursos atribuídos”, e, ainda, de “controlar o serviço prestado e melhorá-lo” (Tanguy, 1997, p. 44), essas avaliações internacionais, autointituladas como puramente “técnicas”, “científicas”¹⁴

¹⁴ Por “científico”, referimo-nos ao sentido positivista do termo, “[...] porque privilegia a descrição de saberes ou de ações, a definição de relações que existem entre eles e a medida de seus efeitos” (Tanguy, 1997, p. 47). A propósito, bem próximo, resguardada as suas singularidades, do que reivindica uma organização curricular estruturada a fim de competências a se adquirir.

e “neutras”, apresentam-se com roupagem democrática e aparência “[...] mais legítima do que uma pedagogia de saberes [...]” (Bernstein, 1974 *apud* Tanguy, 1997, p. 44).

Na França, um documento chamado “A Carta de Programas”¹⁵, elaborada pelo Conselho Nacional de Programas (CNP), é considerado a expressão de uma tentativa de formalização teórica e de institucionalização de uma mudança de perspectiva pedagógica. Segundo Tanguy (1997, p. 36),

Não se poderia subestimar a mudança assim operada por essa Carta de Programas que organiza e legitima a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas e que visa essa produção. Assim concebido, o programa torna-se um “contrato de ensino”, condição e consequência da primazia dada ao aluno na lei de orientação de 1989, que o coloca no centro do sistema educativo (Tanguy, p. 36-37).

No campo das políticas educacionais, os documentos oficiais funcionam como orientação para o pensamento e ação. No Brasil, esse movimento de ordenamentos legais é marcado pela produção de diretrizes (Ciavatta; Ramos, 2012), aliás, quase sempre ligadas à noção de competências. Contudo, no contexto neoliberal, esses documentos tendem a ser cada vez mais normativos e reguladores da prática educacional, fazendo uso de discursos inovadores, da propagação midiática e da mediação entre a agenda de reformas nacionais com as reformas internacionais da educação. Esse movimento de reformas e constituição de diretrizes expressa, especialmente no caso brasileiro, um projeto que aproxima a educação das demandas do setor produtivo, tendo como referência a “Teoria do Capital Humano” (Saul, 2004).

A Teoria do Capital humano amplia o conceito de capital, antes restrito apenas a equipamentos e patrimônio. Nesta teoria, a educação destaca-se como um investimento importante para o crescimento econômico. Theodore Schultz, economista norte-americano considerado o “pai” da Teoria do Capital Humano, foi vencedor do Prêmio Nobel de Economia em 1979 pelos estudos sobre o papel do capital humano no crescimento econômico (Maués, 2021). Perspectivada na Teoria do Capital Humano, a educação, afirma Maués (2021, p. 209), “[...] representa um elo importante que deve ser dirigido para formação de uma mão de obra baseada em competências e habilidades”. Na excelente síntese de Neves e Pronko (2008, p. 67-68), lê-se:

A teoria do capital humano imprime à educação escolar o seu caráter produtivista e a pedagogia das competências, ao supervalorizar o saber da experiência vivida e subdimensionar o conhecimento teórico e historicamente produzido, subtrai da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomos.

¹⁵ Publicada no Diário Oficial da França, de 6 de fevereiro de 1992, a Carta buscava um “consenso pedagógico”. O CNP, por sua vez, era a instância que formulava as recomendações para a elaboração dos programas educacionais francês, a concepção geral do ensino e a adaptação à evolução dos conhecimentos (lei nº 89.486, de 10 de julho de 1989) (Tanguy, 1997, p. 33).

Vale ainda destacar que, segundo Duarte (2008), a pedagogia das competências integra uma ampla corrente educacional denominada de pedagogias do “aprender a aprender”¹⁶, dentre as quais destacam-se também o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Essas pedagogias, além do vínculo ao projeto neoliberal, estão próximas do campo teórico que se convencionou chamar pensamento “pós-moderno”. O conceito é complexo, de difícil definição e não cabe aprofundá-lo nessas linhas finais. Todavia, postos os objetivos deste texto, é fundamental ao menos tangenciá-lo, visto que, nas palavras do próprio Duarte (2001), a epistemologia pós-moderna é aliada do neoliberalismo.

Além de Duarte (2001), Ramos (2003; 2006) e Derisso (2008) também vão se debruçar em seus estudos sobre a influência do pensamento pós-moderno dentro da filosofia da educação, sobretudo no pensamento educacional contemporâneo, expresso por meio dos documentos oficiais. Em linhas gerais, os autores vão criticar, especificamente no campo da educação, haja vista a amplitude e complexidade do conceito, alguns pontos centrais que marcam a teoria pós-moderna, como o irracionalismo, o relativismo (cultural e científico), o subjetivismo, o anticientificismo, o caráter solipsista e o pensamento fragmentário.

Tem-se ainda, nessa enorme soma de interseções que se vinculam ao ensino por competências, a influência da abordagem construtivista, já que, nas palavras do próprio Duarte (2001, p. 45), trata-se de uma teoria que oscila “entre um cientificismo positivista e um relativismo subjetivista pós-moderno”. Em leitura crítica de um texto do próprio Perrenoud¹⁷, Duarte (2008) expõem as aproximações entre a pedagogia das competências e a epistemologia piagetiana. Na excelente síntese de Ramos (2006, p. 277), lemos que o “[...] construtivismo, com suas diversas nuances, constitui-se o aporte psicológico da pedagogia das competências [...]”. Na direção de Duarte (2001; 2008) e Ramos (2003; 2006), Derisso (2010, p. 57) escreve:

Na última década do século XX o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências que tem em Phillip Perrenoud sua principal expressão pública. Nessa nova versão a pedagogia construtivista nos aparece mais pragmática, uma vez que coloca abertamente a preocupação com a adaptação do estudante à nova realidade do capitalismo globalizado.

Por último, Duarte (2010, p. 42) afirma:

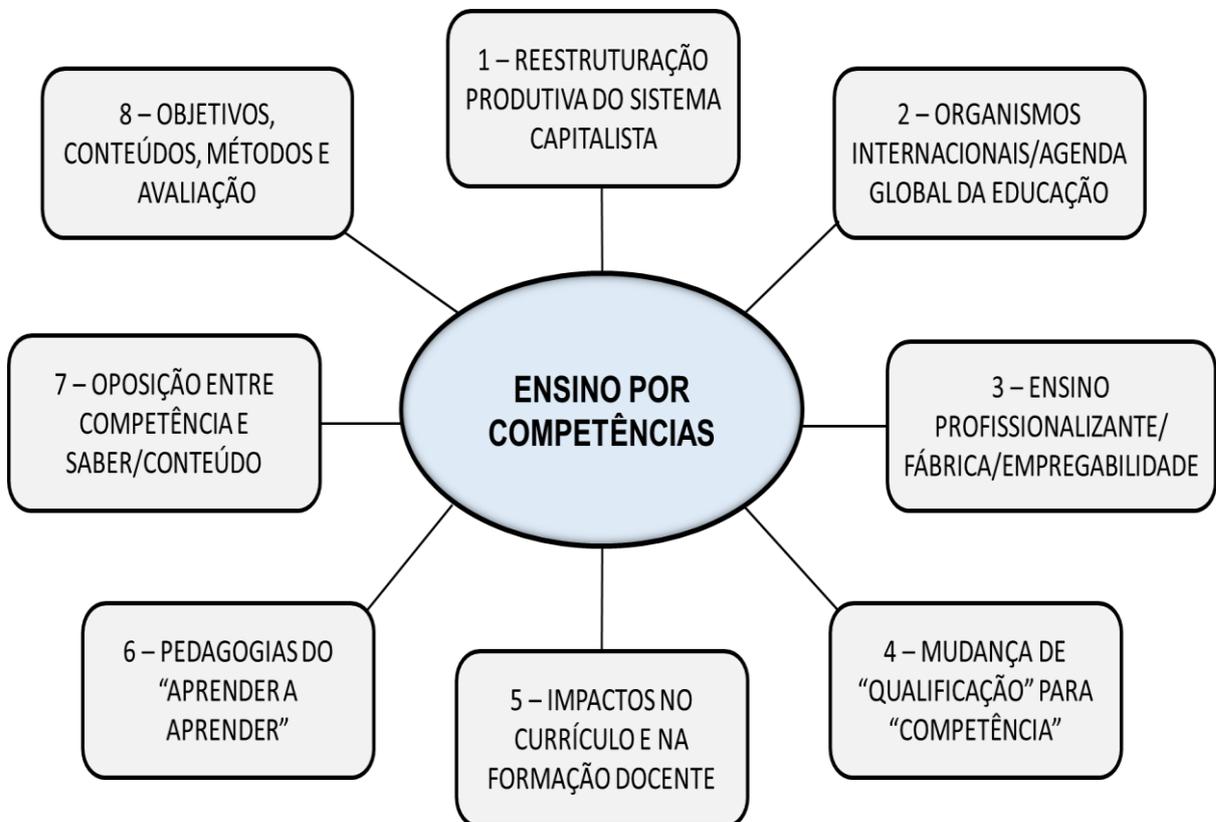
¹⁶ Em Duarte (2001), o leitor encontrará uma excelente síntese a respeito das pedagogias do “aprender a aprender”, na qual o autor destaca quatro posicionamentos valorativos presentes nessas teorias pedagógicas. Por ora, cabe dizer que “[...] o núcleo definidor do lema ‘aprender a aprender’ reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (Idem, p. 28).

¹⁷ Cf. PERRENOUD, P. Construindo competências. Nova Escola, São Paulo, set. 2000. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/891/entrevista-com-philippe-perrenoud-sobre-a-democratizacao-do-ensino>. Acesso em: 19 jul. 2022.

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos.

Ante a todo esse cenário e cadeia de ações que viemos descrevendo linhas acima, Robertson (2012, p. 10) levanta a seguinte questão: “quais são as implicações sobre as maneiras pelas quais os docentes, como trabalhadores, poderão avançar, negociar e contestar as agendas e os resultados?”. A interpelação vem a propósito. Se, como alerta Freire (2011), é preciso evitar cair numa posição ingênua, na qual a educação é considerada a alavanca de transformação social, também não interessa incorrer numa cilada imobilizadora, antidialética e fatalista acerca do trabalho educacional. Nessa perspectiva, mesmo sabendo que a educação, por si só, não tem condições de mudar a sociedade, não podemos prescindir de que ela, seja na escola, na universidade ou em outros espaços de mediação da formação, é parte indispensável da luta pela mudança (Freire, 2011).

Figura 3 – Referente às questões fundamentais suscitadas a partir do ensino por competências. Conforme afirmamos, o ensino por competências está inserido em uma totalidade. Trata-se de um movimento global que possui muitos tentáculos. A figura a seguir busca, de forma didática e generalista, expressar esse conjunto de questões indispensáveis que enreda o modelo de ensino por competências.



Fonte: Elaboração do autor.

2.2 Educação Física e Ensino por Competências: primeiras aproximações

Se, para a educação, em geral, a pedagogia das competências tem causado intensos debates, com consequências substanciais à formação de professores e às suas práticas pedagógicas, no que toca ao caso específico da Educação Física, as implicações possuem particularidades que exigem um esforço ainda maior nas análises e investigações, pois além de tratar de um saber que se manifesta eminentemente pelo corpo e com o corpo, gravitam em seu entorno incógnitas e paradoxos quanto a sua real constituição na ambiência escolar, ou da sua “utilidade” para “as novas exigências do século XXI”.

Inicialmente, é fundamental destacar que a Educação Física tem uma forma muito particular de intervenção pedagógica na escola. Não é como nas disciplinas clássicas, nas quais o processo de ensino-aprendizagem se dá predominantemente na dimensão cognitiva. A Educação Física, ao contrário, tem no corpo e nas práticas corporais (objetos de intervenção da área) a sua intencionalidade pedagógica, tematizando os conteúdos gerais da cultura corporal (jogos, brincadeiras, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas corporais de aventura) (Furtado, 2020). O que não significa dizer que a disciplina é avessa ao ensino por instrução ou anti-intelectual, mas sim enfatizar que a sua práxis pedagógica diz respeito a um conjunto de produções culturais que se expressam pelo corpo, com o corpo (Silva, 2014).

A propósito, em recente estudo, Bracht (2019) retomou as seguintes questões para pensar sobre a legitimidade da Educação Física no domínio escolar: pode o corpo conhecer? O que pode o corpo conhecer? O que significa aprender com e pelo corpo? Nesse estudo, o autor fornece pistas valiosas para pensarmos o corpo como lugar da experiência educativa que não se reduz aos códigos da cognição, mas que também não recai na perspectiva de negação da razão que tende a menosprezar qualquer reflexão teórica a favor da experiência sensível imediata. Ao contrário, trata-se de pensar a formação crítica com e pelo corpo, ou seja, em tornar as práticas de escolarização e emancipação críticas a partir do corpo. Aqui, pelo que já foi descrito no tópico anterior, nota-se que a concepção de Educação Física que defendemos começa a tensionar com a noção de competência afirmada no campo da política educacional.

Na passagem do século XIX¹⁸, em especial, há dois pontos fundamentais que merecem destaque: o surgimento da escola como o grande instrumento para “vencer a barreira da ignorância” e, de igual modo, “converter os súditos em cidadãos” (Saviani, 2008, p. 5); e a

¹⁸ O século XIX marca um período de grande desenvolvimento das forças produtivas capitalistas (Foucault, 1979), estabelece a constituição de importantes documentos em defesa do princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado (Saviani, 2008) e institui a Educação Física em todas as instâncias de poder (Soares, 2007), pois, como se sabe, “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (Foucault, 1979, p. 80).

socialização do corpo, agora medicalizado e objeto da ciência, como força de produção, força de trabalho, peça elementar na grande engrenagem capitalista (Foucault, 1979). Ou seja, a escola como “luz” para dissipar as “trevas” do medievo e o corpo como “máquina biológica”, não mais um corpo “pecaminoso”, estão na gênese da nova sociedade burguesa que, então, vem a se consolidar no poder (Bezerra; Furtado, 2021). É nessa perspectiva, portanto, que a Educação Física ganha *status quo* na moderna sociedade capitalista, acompanhando as mudanças trazidas pelas revoluções burguesas, adentrando os currículos escolares e fazendo-se protagonista na construção de um “novo homem”, “forte” e “saudável”, necessário ao capital (SOARES, 2007). No Brasil, vale dizer, a Educação Física ganha contornos próprios, porém, permanece a tônica de raízes europeia, da eugenia da raça, do higienismo e da “saúde pelo exercício” com fins a assegurar o processo de industrialização do país (Castellani Filho, 1988).

De todo modo, podemos notar que historicamente a escola e o corpo vêm sendo objetos de intervenção, controle e, logo, inseparáveis de um movimento de reordenação do sistema produtivo. Assim, a Educação Física, como componente curricular obrigatório na educação básica, obviamente não está imune às mudanças políticas e sociais que a enredam na contemporaneidade. A formação de capital humano não pode prescindir de determinadas formas de investimento no corpo. Isso implica reconhecer, portanto, que:

Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo (Strazzacappa, 2001, p. 79).

Corroborando com a citação acima, Bezerra e Furtado (2021, p. 7) dizem que:

A escola, em sua estrutura física demonstra, sem qualquer constrangimento, a sua aversão ao corpo e, por conseguinte, às práticas corporais. A arquitetura da escola é anticorpo e contra o corpo. O meio-fio pontiagudo, as calçadas desalinhas, com muitos trechos cobertos de limo e lodo, as valas abertas, o chão liso, as vigas expostas, enfim, tudo isto é como um recado para o corpo: “não corra! não suba! não pule! é perigoso! entre na fila!”.

De acordo com Nóbrega (2005), a educação do corpo tem um papel significativo na história das ideias pedagógicas. No projeto Iluminista de sociedade, a gestão da alma está imbricada à gestão do corpo. A própria ideia de civilidade se relaciona ao princípio de dominar a natureza. E, assim:

Sendo o corpo humano também natureza, elemento da *physis*, o princípio civilizador aplica-se aos processos corporais, à materialidade do corpo. Esse princípio autoriza uma série de intervenções, práticas corporais e também uma série de interdições corporais, que modelam o corpo e nos fazem questionar sobre que corpo podemos ter hoje (Nóbrega, 2005, p. 611).

O ensino pautado por competências, como já se deve ter observado, tem seus tentáculos não apenas na educação, mas sobre elementos fundamentais da reprodução social capitalista.

Atentemos para o próprio verbete “competência”, que é bastante pertinente. Afinal, não é comum alguém defender uma educação “incompetente”. Como já questionou Perrenoud (1999, p. 8): “para entender o mundo e agir sobre ele, não se deve, ao mesmo tempo, apropriar-se de conhecimentos profundos e construir competências suscetíveis de mobilizá-los corretamente?”. Ainda recorrendo a Perrenoud (1999, p. 10), para o autor, desde que a discussão do ensino para competências existe, a escola tem caminhado entre duas visões de currículo:

[...] uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências; a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa.

Sobre esse ponto, inclusive, Freire (2011) afirmou que quanto mais comprometido estiver o educador com uma educação crítica e transformadora, mais rigoroso se deve ser, mais se deve buscar o conhecimento, e mais se deve estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente. Ou seja, não se trata, sob hipótese alguma, de simplesmente ser contra aquilo que reivindica o ensino por competência, ou, por outro lado, de apenas “negar as formas clássicas de educação escolar” (Duarte, 2010, p. 33). O que ora se propõe é, sobretudo, “[...] não separar a dinâmica global da mudança social da nossa prática educacional” (Freire, 2011, p. 294). No esteio desse posicionamento, no qual a educação é compreendida como extensão da sociedade e, a rigor, encontra-se inserida numa totalidade complexa, evita-se discutir o tema das competências sob falsos dilemas: se é “bom” ou “ruim”, se deve ser “mais crítico” ou “menos crítico”, se “mais técnico” ou “menos técnico” etc. Se a tecnocracia insiste, de forma leviana, em tratar o tema como estritamente “técnico”, neste estudo afirmamos que o tema é, na verdade, sobretudo político.

Nozaki (2004), em sua tese de doutorado sobre a regulamentação da profissão em Educação Física no cenário do reordenamento do mundo do trabalho, empreende suas análises sob o seguinte contexto: as mudanças no mundo do trabalho, advindas da reestruturação produtiva, que é uma forma de gerenciar as crises cíclicas do sistema capitalista, requerem um novo tipo de formação humana, a saber, baseado no modelo das competências. Portanto, reiteramos, “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” (Frigotto, Ciavatta, 2003, p. 108).

No entanto, no contexto em que se exige um trabalhador flexível, polivalente, com capacidade de abstração, decisão e raciocínio lógico, Nozaki (2004) explica que, sob um ponto

de vista imediato, a Educação Física, historicamente aliada aos projetos dominantes, acaba perdendo sua centralidade, especificamente no campo pedagógico:

Se por um lado a educação física esteve sempre calcada na hegemonia social, sendo imposta no seio escolar via regime fascista, na tentativa de garantir a formação da eugenia brasileira e o preparo para a guerra e, mais recentemente, também se aliou ao projeto desenvolvimentista brasileiro, sob a égide de que o esporte seria uma prova de equivalência do desenvolvimento econômico no campo cultural, por outro lado, as mudanças atuais do mundo do trabalho parecem relegá-la a um plano secundário no projeto pedagógico dominante (Nozaki, 2004, p. 8).

Todavia, amparado pela compreensão dialética da realidade material, Nozaki (2004), de maneira muito sagaz, expõe que a Educação Física, ao perder, no meio escolar, sua funcionalidade no novo projeto de formação humana do capital, deságua no meio extraescolar com significativa força. Ou seja, à medida que, em decorrência do novo projeto de formação, a Educação Física perde espaço no currículo escolar, ganham forças as práticas corporais realizadas fora do contexto escolar, porém, “[...] sendo identificadas com a perspectiva da promoção da saúde e da obtenção da qualidade de vida, num viés liberal” (Nozaki, 2004, p. 9). Logo, não é que o capital objetou ou desprezou a área, mas a reordenou para o campo não escolar.

A partir do que expõe Nozaki (2004), com o reordenamento no mundo do trabalho, concomitante à exigência da formação para as competências, ao mesmo tempo que contribuiu para a desvalorização da Educação Física na escolarização de crianças, jovens e adultos, superestimou-a nos espaços não escolares (clubes, academias de ginásticas, hotéis, clínicas, espaços de lazer etc.). O movimento é de uma sinergia invejável, pois, empobrecida no campo escolar, a Educação Física salta para os espaços não escolares como “promotora da saúde” e da “qualidade de vida”, esvaziada de todo o longo debate crítico que o Movimento Renovador, desde a década de 1980, veio construindo para área. Como no século XIX, a Educação Física volta a repetir os mesmos *slogans* fossilizados que lhe deram *status*, como o famigerado “exercício físico é saúde”.

Vale destacar que Bracht (1999, p. 82), antes até que Nozaki (2004), já havia alertado que, “dadas as mudanças tecnológicas do processo produtivo”, a Educação Física vinha se tornando prescindível frente à “visão neotecnicista (economicista) de educação”, logo, sem “nenhum papel relevante o suficiente para justificar o investimento público”. Nesse mesmo ensaio, Bracht (1999, p. 82) alerta sobre “a crescente privatização, e individualização, da saúde promovida pelo Estado mínimo neoliberal”, bem como do “crescimento da oferta e do consumo dos serviços ligados às práticas corporais fora do âmbito da escola [...]”. Em estudos mais

recentes, o autor voltar a refletir sobre essas questões que envolvem um potente mercado em torno do corpo e das práticas corporais, reduzidas à condição de produtos a serem consumidos.

Com base na metáfora de Zygmunt Bauman sobre a modernidade sólida e a modernidade líquida, Bracht (2017; 2019) reflete sobre as transformações e mudanças de sentidos das práticas corporais na escola e na sociedade. Da identificação com símbolos como vigor físico, saúde, treinamento desportivo e formação integral por via da exercitação corporal, principalmente nas escolas, que confirmavam a preocupação do Estado com a educação corporal dos indivíduos na modernidade sólida (século XIX e grande parte do século XX), assistimos à pulverização de sentidos em relação ao corpo e as práticas corporais. E, nesse sentido, o cuidado com o corpo se tornando, cada vez mais, um empreendimento individual, marcado pela expansão das formas de mercadorização do prazer oriundas da experiência corporal.

Para Gonçalves (1994), as concepções que o sujeito humano desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas maneiras de se comportar corporalmente estão ligadas aos condicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais. O século XIX reduziu o corpo do trabalhador, histórica e ontologicamente participante do ato criador de transformar a natureza, e vice-versa, em “um corpo mecanizado, que tem tarefas a cumprir de forma automatizada, com um mínimo de participação do espírito” (Gonçalves, 1994, p. 63). Como sugere Foucault (1979, p. 148), “resta estudar que corpo necessita a sociedade atual”, ou, em outras palavras, qual a Educação Física será a mais competente em se adaptar às novas exigências do século XXI.

A questão colocada acima encontra-se em aberto, apesar dos indicativos das práticas corporais serem orientadas para o consumo, como sugere a BNCC, na lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, na qual a Educação Física oscila entre um “não componente curricular” (ainda que oficialmente seja), que pode ser tematizada na forma de projetos e pesquisas transversais, e uma disciplina que deve ser orientada para a formação técnico-profissional da juventude brasileira. Por um caminho ou outro, ao menos nos documentos legais, a disciplina se encontra distante de uma legitimidade baseada na reflexão e apropriação crítica do universo das práticas corporais. Vejamos que: embora legal, a disciplina não logra de legitimidade junto à comunidade escolar; ainda que obrigatória no currículo, é dispensável na educação infantil; apesar de compor o currículo do ensino médio, pode vir a ser facilmente alijada e preterida em prol das exigências da profissionalização.

Novamente recorrendo a Nozaki (2004), a Educação Física, embora marginalizada nos currículos escolares, encontra-se presente e valorizada nas camadas médias da classe

trabalhadora e, sobretudo, na classe burguesa, na perspectiva da aptidão física e promoção da saúde, “[...] sendo oferecida como um artigo de luxo e atuando como um distintivo de classe na formação humana” (p. 149). Em resposta a esse desafio, ousamos apontar um caminho possível; uma possibilidade à encruzilhada na qual a área se encontra:

Se a atual conjuntura global influi sobre a Educação Física para que ela se torne dispensável na escola e esvaziada de todo seu conteúdo crítico, político, histórico, cultural e ideológico, tornando-a mera mercadoria e privilégio de uns poucos que podem pagar, significa que o atual desafio é fazer o movimento inverso, começando por afirmá-la no currículo escolar sem desprezar o que se veio debatendo desde a década de 1980 (Bezerra; Furtado; Conceição, 2022, p. 15).

E, pensando com Furtado (2020), isso passa por uma necessária e radical reflexão sobre os sentidos, os significados e as finalidades da Educação Física, ou como diz Bracht (1997), sua real razão de ser e existir. E, com isso, “[...] não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual”, pois estamos convencidos “[...] de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (Freire, 2014, p. 73).

A fim de encaminhar as reflexões dissertadas até aqui, reiteramos a afirmação de que estamos diante de um debate complexo, de muitos atravessamentos, que dispensa respostas apressadas, e que ainda conta com pouco, ou quase nada, apoio de material científico a discorrer sobre a especificidade do tema em questão. Por isso, pela natureza introdutória do estudo e postos os objetivos desta seção, tratou-se basicamente de mapear e traçar as coordenadas de um conjunto de questões que estão imbrincadas à formação de professores em Educação Física pautada pelo ensino por competências.

Conforme foi exposto, o modelo de ensino focado na aquisição de competências, propagandeado pelos grandes agentes internacionais, tem focalizado especialmente a formação docente. Tal formação, para se ajustar à nova sociabilidade capitalista, tem atendido com êxito o propósito de reordenar a relação entre educação e mercado de trabalho, escola e emprego, institucionalizando novas formas de escolarização (Tanguy, 1997; Ropé; 1997; Ramos, 2006; Nozaki, 2004; Maués, 2021; Saraiva; Souza, 2020; Robertson, 2012; Shiroma *et al.*, 2017). Nota-se que o ensino por competências tem em si um determinismo imanente, dado que, ao justificá-lo, não se concebe outro horizonte, senão o da sociabilidade capitalista. Pensar formas de adequação se apresenta como mais “sensato” que pensar formas de transformação.

No que toca à educação superior, nota-se que o ensino por competências também se alinha ao desmonte da universidade pública, para transformá-la em uma empresa do conhecimento, desvirtuando-a enquanto bem público com preocupações humanísticas e culturais (Santos, 2005). Na área da formação, “[...] as reformas educacionais das últimas décadas revelam uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como *locus* de

formação docente” (Santos, 2005, p. 181). Isso sem contar com o crescimento avultoso do setor privado da educação, o qual o governo não teve dificuldades em repassar a ele a formação dos professores. Para piorar, contamos ainda com a expansão vertiginosa de matrículas em EaD (Educação a Distância), inclusive nas instituições públicas (Shiroma *et al.*, 2017).

Palavras como “proatividade”, “liderança”, “motivação”, “comunicação”, “propósito”, “modernização”, entre outras, começam a ser introduzidas na formação dos professores, promovendo uma lógica de “desintelectualização do professor”, reduzindo-o à condição de “recurso, instrumento ou insumo” (Shiroma *et al.*, 2017). Como explica Santos (2005, p. 181), o chamado “treinamento e capacitação de professores” converteu-se “[...] num dos segmentos mais prósperos do emergente mercado educacional, testemunhado pela proliferação de instituições privadas que oferecem cursos de capacitação de professores para as redes de ensino”. De acordo com Nóvoa (2022, p. 61):

Simbolicamente, uma das iniciativas mais marcantes é o *Teach for America*, que começou a ganhar grande relevância no início do século XXI. Através de uma mistura sutil de valores conservadores e de referências ao talento e ao empreendedorismo, esta iniciativa pretende chamar, e “treinar”, novas pessoas para ensinarem. Apesar de assumirem funções docentes, em todos documentos evita-se a palavra “professores”, carregado de um claro sentido profissional, preferindo-se expressões como “membros do grupo”, “líderes” ou “educadores”. Depois de recrutadas, estas pessoas seguem um breve período de formação (cerca de 3 a 5 semanas) e são colocadas como docentes nas escolas.

Essa distância, essa separação, esse desvinculamento, enfim, esse “[...] fosso cavado entre a universidade pública e o saber pedagógico é prejudicial, tanto para a escola pública, como para a universidade” (Santos, 2005, p. 181).

Integrar as estatísticas internacionais, otimizar os conteúdos do currículo, mobilizar e aplicar o conhecimento, resolver tarefas complexas do cotidiano, mostrar resultados, enfim, tudo isso continua sendo a tônica do atual projeto de formação reclamado pelas forças produtivas do tipo capitalista. Como se vê, não há, nesse projeto, espaço para uma perspectiva crítica de Educação Física, senão àquela restrita ao binômio atividade física/saúde, de viés liberal, na qual as práticas corporais são ofertadas na forma de mercadoria para o consumo. Quando muito, inserida no campo da linguagem, integra o mesmo time da língua portuguesa, língua inglesa e arte. Nesse caso, que aparenta ser uma perspectiva de Educação Física mais “refinada”, o corpo e as práticas corporais se manifestam como um “teatro” para a cognição.

Finalizando, em um quadro geral, a fim de destacar as interconexões entre ensino por competências e formação de professores em Educação Física, tem-se a seguinte paisagem cartográfica: a Educação Física é, antes de tudo, esvaziada de todo o seu conteúdo crítico, político e ideológico, desprezando, assim, o enorme acúmulo científico trazido pelo Movimento

Renovador, o que também implica em um não reconhecimento da “[...] constitucionalidade da autonomia do debate acadêmico e das universidades como lócus de pesquisas qualificadoras [...] das problemáticas da Educação Física” (Soares; Abreu; Monte, 2019, p. 7). Nessa direção, à medida que a disciplina é limitada no currículo da educação básica, há uma supervalorização das práticas corporais nos espaços extraescolares, onde *personal trainers* e “educadores físicos” (não mais professores) instruem seus clientes (não mais alunos ou educandos) no caminho da aptidão física (não mais da cultura corporal).

De fato, não há, nas poucas páginas desta seção, como fazemos afirmações peremptórias sobre as implicações que envolvem a Educação Física e a pedagogia das competências. No entanto, não se pode negar que a lógica utilitarista e imediatista que embala o ensino por competências, enquanto princípio formativo e de organização curricular, tem limitado as chances de discutir, no caso especial da Educação Física, as práticas corporais como formas novas de sociabilidade, em que a racionalidade se relaciona às emoções, nutrindo-se delas (Damásio, 2012), em uma vivência autêntica da aprendizagem (Gonçalves, 1994), na qual crítica, competência, técnica e conhecimento não sejam lidas como categorias hierarquizadas ou opostas. Afinal, como diria o saudoso Paulo Freire: “o que não se pode é ser um educador *incompetente* por ser um revolucionário” (Freire, 2011, p. 118, grifo do autor).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO POR COMPETÊNCIAS E IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: um debate em torno da Educação Física escolar.

Nesta seção, iremos tratar da formação docente geral e, em especial, da formação em Educação Física a partir do prisma didático-pedagógico. Trata-se de avançar no debate que relaciona “formação por competências” e “implicações didático-pedagógicas” no âmbito da Educação Física escolar. Afinal, a formação pautada por competências específicas a se adquirir se desenvolve e ganha corpo a partir de determinados elementos didático-pedagógicos considerados indispensáveis à prática pedagógica docente, tais como: fundamentação teórico-epistemológica (em parte, já realizada no capítulo um), conteúdos (bem como sua distribuição curricular), unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades, estratégias didáticas, base teórica, metas, objetivos operacionais, critérios avaliativos (e, por extensão, instrumentos de avaliação), entre outros. O desafio recai, portanto, em compreender como a formação por competências tem orientado, organizado, estruturado e perspectivado sua *intencionalidade* educacional para o domínio da prática pedagógica, ou seja, sobre como o professor deve planejar e executar sua aula.

3.1 Formação de professores para a atuação na escola básica: saber e saber-fazer

De acordo com Perrenoud (1999, p. 53), autor francês de bastante expressão no Brasil e grande referência quando o assunto é ensino por competências (Duarte, 2010; Ramos, 2006; Derisso, 2008), formar verdadeiramente em competências significa, dentre outras coisas, “uma considerável transformação da relação dos professores com o saber”. Ora, mas o que viria a ser essa considerável transformação da relação que os professores estabelecem com o saber? Trata-se de uma questão que repercute diretamente sobre nosso objeto de estudo, como veremos ao longo desta seção. Vejamos, pois: segundo Tardif (2012), o “[...] professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (Tardif, 2012, p. 31). Chega parecer banal a afirmação de que os professores sabem alguma coisa e, então, transmitem esse saber:

No entanto, como tentaremos demonstrar, essa banalidade se transforma em interrogação e em problema a partir do momento em que é preciso especificar a natureza das relações que os professores do ensino fundamental e do ensino médio estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses mesmos professores (Tardif, 2012, p. 31).

Este tópico inicia trazendo reflexões em torno dos saberes docentes no sentido de antecipar alguns questionamentos acerca das relações que os professores de Educação Física, em particular, estabelecem – ou ainda irão estabelecer – com o modelo das competências, melhor dizendo, com o saber que as constituem. Neste sentido, o problema colocado por Tardif (2012, p. 46), descrito a seguir, expressa com fidelidade alguns desses questionamentos que precisam ser feitos: “que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito [...] à formação de professores?”. E, ainda, estendendo esse problema: quais relações se estabelecem entre o saber docente e as diretrizes oficiais pautadas pelas competências?

Pelo estudo da formação e do trabalho docentes a partir da questão do saber dos professores, Tardif (2012) preconiza uma abordagem na qual se escapa daquilo que o autor chama de “dois perigos”, quais sejam, o “mentalismo” e o “sociologismo”. Por “mentalismo”, entende-se a redução do saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais cuja atividade cognitiva é seu esteio. O ato de ensinar e aprender seria alguma coisa que aconteceria no “cérebro” dos indivíduos: representações mentais, processamento de informações, esquemas, narração etc. Como assertivamente encetou a crítica freiriana, nossa herança educacional é uma herança narrativa: “há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar” (Freire, 2014, p. 79).

Desde o desmoronamento do behaviorismo na América do Norte e o consequente desenvolvimento das ciências cognitivas, o mentalismo, com suas inúmeras variantes e ramificações (construtivismo, socioconstrutivismo radical, teoria do processamento da informação, etc.), me parece ser a concepção de conhecimento predominante na educação, tanto em relação ao ensino quanto em relação à aprendizagem (Tardif, 2012, p. 12).

No entanto, ao fugir do mentalismo, não se deve cair no “sociologismo”. Segundo Tardif (2012), “o sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo”, pois essa produção é lida como “independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola”, como, por exemplo, “as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc.” (Tardif, 2012, p. 14-15).

No sociologismo, o saber real dos atores concretos é sempre associado a outra coisa que não a si mesmo, e isso determina a sua inteligibilidade para o pesquisador (que invoca então realidades sociais como explicação), ao mesmo tempo em que priva os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua

própria situação e ação. Levado ao extremo, o sociologismo transforma os atores sociais em bonecos de ventríloquo (Tardif, 2012, p. 15).

Se, para Tardif (2012), as análises que giram em torno dos saberes e, por conseguinte, da formação e do trabalho docentes devem escapar tanto do mentalismo como do sociologismo, então qual a saída para esse dilema? De acordo com o autor, é fundamental estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais:

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. Para evitar equívocos, lembremos que “social” não quer dizer “supraindividual”: quer dizer relação e interação entre *Égo e Alter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo (Tardif, 2012, p. 15, grifos do autor).

Esses saberes, importante ressaltar, extrapolam a ideia de que eles são produzidos unilateralmente pelos doutos acadêmicos, “eruditos”, a exemplo dos saberes codificados nas disciplinas universitárias, e, tampouco, restringem-se à experiência individual, adquirida por meio da “prática”, dos saberes da ação, das habilidades construídas artesanalmente (Tardif, 2012). Em uma perspectiva relacional e multidimensional, é imprescindível compreender que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas” (Tardif, 2012, p. 18). Noutras palavras, trata-se de estabelecer a relação entre agência e estrutura, ou seja, “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo (Tardif, 2012, p. 16). E isto, continua o autor, baseia-se em um certo número de “fios condutores”.

Diante das considerações que brevemente apresentamos até aqui sobre o saber dos professores, é válido questionar como o ensino por competências, que é um saber, antes de tudo, proveniente de ordenamentos legais, tem repercutido no trabalho docente do professor de Educação Física. Pela própria natureza do nosso objeto de estudo, nosso interesse recai tanto sobre as condições materiais (base político-econômico-social), como sobre o poder de agência do professor – drasticamente limitado (e não apenas) pela estrutura jurídica dos documentos oficiais que regem a formação docente. Dito isso, vale recorrer a um problema que o próprio Tardif (2012) se coloca logo no início de sua obra: “[...] quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de *realizar concretamente* as suas diversas tarefas?” (Tardif, 2012, p. 9, grifo nosso).

Trazida para o contexto da formação por competências, a pergunta colocada por Tardif (2012), descrita acima, sofre, seguramente, o peso dos mais recentes documentos oficiais

relativos à formação de professores. Conforme, pois, vimos detalhando nesta dissertação, cujo procedimento técnico é a pesquisa documental, a formação docente para a atuação na educação básica encontra-se em uma encruzilhada de documentos legais que a arregimentam para o modelo das competências – ou uma pedagogia das competências, como diria Ramos (2006; 2003; 2008). Uma vez que “os saberes são elementos constitutivos da prática docente” (Tardif, 2012, p. 39), nossa tarefa está em compreender como os ordenamentos legais acerca da formação docente têm repercutido na dimensão didático-pedagógica do ofício de professor.

Obviamente, os saberes docentes não constituem – embora atravessem a todo momento – o objeto central de investigação desta dissertação, entretanto, vale sublinhar que essa problemática colocada por Tardif (2012, p. 9) dialoga intimamente com o que estamos chamando de “implicações didático-pedagógicas” – no nosso caso, implicações derivadas do ensino por competências enquanto princípio formativo e curricular. Novamente citando o próprio Perrenoud (1999, p. 53), fica nítido que os currículos estruturados com foco na aquisição de competências buscam reorientar, entre outras coisas, a prática pedagógica do professor:

Formar em verdadeiras competências durante a escolaridade geral supõe – e talvez estejamos começando a entendê-lo – uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de “dar aulas” e, afinal de contas, de sua *identidade* e de suas *próprias competências profissionais* (grifos do autor).

Ao se questionar sobre os saberes, os conhecimentos, as competências e as habilidades que os professores mobilizam durante sua atividade educativa, e que, portanto, devem constituir o ofício de professor, Tardif (2012) nos leva diretamente para o domínio didático-pedagógico: as disputas sobre “o que fazer” (base epistemológica, fundamentação teórica, correntes pedagógicas, diretrizes curriculares etc.) implicam obrigatoriamente em um “como fazer” (orientações didáticas, materiais didáticos, metodologias de ensino, modelos de planos de aula etc.). Não por acaso que Perrenoud (1999) afirma que uma abordagem por competências convida, com firmeza e de modo resolutivo, os professores a implementarem e explicitarem “um novo contrato didático” (p. 53).

Relembrando ao leitor que, como anunciado no início deste texto, por implicações didático-pedagógicas estamos nos referindo, de modo geral, à base teórica do modelo de ensino por competências e, principalmente, como ela se traduz para a prática escolar. Ou seja, como o modelo de ensino por competências se fundamenta e, conseqüentemente, orienta concretamente o ofício de professor. Assim, considerando que o saber (ou melhor, sua utilização) se dá em função do trabalho – está a seu serviço –, e que é ele que alicerça o trabalho docente e a formação dos professores (Tardif, 2012), as reflexões em torno das implicações didático-

pedagógicas decorrentes do ensino por competências não podem desconsiderar as relações que os docentes desenvolvem com o saber e a partir do saber. Nessa direção, quando abordamos a questão do saber docente, estamos tratando diretamente da formação e do trabalho docentes. Nas palavras do próprio Tardif (2012, p. 10), sobre o que vem a representar sua pesquisa, ele escreve: “esses ensaios representam diferentes momentos e etapas de um itinerário de pesquisa e de reflexão que venho percorrendo há doze anos a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores das escolas primárias e secundárias”.

No âmbito da Educação Física escolar, do qual se tem o ensino por competências como princípio formativo – núcleo organizador do currículo –, a tarefa por nós colocada procura compreender, meio às análises dos documentos legais, as implicações que a formação por competências suscita na prática pedagógica do professor de Educação Física. Cientes de que “o saber não é uma coisa que flutua no espaço” e que “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (Tardif, 2011, p. 11), para fins de cumprimento dos objetivos deste trabalho, iremos nos centrar sobre como o ensino por competências repercute didática e pedagogicamente no ofício do professor de Educação Física escolar a partir do quadro documental por nós selecionado (ver quadro 1).

Ao demarcarmos nossa intenção em compreender como o modelo de formação por competências incide didática e pedagogicamente no ofício do professor de Educação Física, não podemos prescindir de algumas ressalvas. Vejamos o caso da obra “Professores excelentes”, empreendida pelo Banco Mundial e organizada por Bruns e Luque (2014). Conforme já anunciado neste texto, o Banco Mundial é considerado um organismo internacional¹⁹ de bastante influência nos países de capitalismo periférico. Em “Professores excelentes”, o Banco Mundial traz a figura do professor como o grande responsável pelo desempenho escolar dos alunos – desempenho este aferido pelas grandes avaliações internacionais de larga escala (Shiroma *et al.*, 2017).

Apoiada na teoria do capital humano, que amplia o conceito de capital, antes restrito apenas a equipamentos e patrimônio (Maués, 2021), a obra enfatiza o papel da educação como um investimento importante para o crescimento econômico e “[...] argumenta que a qualidade da educação está condicionada à qualidade de nossos professores” (Familiar *et al.*, 2014, p. XI). Ou seja, enquanto este nosso trabalho de dissertação busca compreender como o ensino por

¹⁹ Em face das semelhanças entre as reformas educacionais empreendidas pelo mundo, acentuada nos últimos anos, fala-se, inclusive, de uma Agenda Global da Educação (Maués, 2021).

competências agencia e estrutura o modo pelo qual os professores planejam e executam suas aulas, para o Banco Mundial “dar aulas” é o fim último do trabalho docente. E não só “dar aulas”, mas executá-las de forma eficiente e eficaz, preparando os discentes para reterem o seu conteúdo e, posteriormente, aplicá-lo nas tarefas do dia a dia. Como constatou a professora Aline Decker (2017, p. 100): “não resta dúvida quanto ao projeto de formação docente constante nos documentos do Banco. O professor a ser ‘produzido’ deve ser instrumental e tarefeiro”.

Focados na ideia de responsabilização do docente pelo fracasso escolar vivenciado nas escolas da América Latina e do Caribe, os autores desse receituário do Banco Mundial vão argumentar que “embora a importância do bom ensino seja intuitivamente óbvia, somente na última década as pesquisas sobre educação começaram a quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor” (Bruns; Luque, 2014, p. 01). Em raros momentos do livro é possível ler breves alusões às “condições socioeconômicas” do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (expressão que aparece apenas duas vezes durante todo o livro), e até “condições de trabalho do professor”, todavia o cerne do debate continua sendo a de que: “[...] a capacidade dos professores de assegurar que seus alunos aprendam é condição *sine qua non* para que alunos e países colham os benefícios econômicos e sociais da Educação²⁰” (Bruns; Luque, 2014, p. 06, grifo dos autores).

Logo no início de uma das seções de “Professores excelentes”, lemos a seguinte passagem: “a *mágica* da educação — a transformação dos insumos educacionais em resultados da aprendizagem — acontece na *sala de aula*” (Bruns; Luque, 2014, p. 11, grifos nossos). Há nessa passagem duas inverdades. A primeira: a de que a educação seria uma “mágica”. Educação não é “mágica”. Ao contrário, é trabalho embasado na ciência²¹. Portanto, requer rigor metodológico, pesquisa intensa, elaboração de um saber sistematizado, formação continuada dos professores e, principalmente, condições materiais para sua efetivação: merenda escolar de qualidade, estrutura do prédio, laboratórios bem equipados, investimento em novas

²⁰ “Os antecedentes familiares dos estudantes (nível educacional dos pais, situação socioeconômica e condições em casa, tais como acesso a livros) permanecem o fator mais forte na previsão de resultados do ensino. Um conjunto crescente de pesquisas confirma a importância de políticas para proteger a nutrição, saúde, estimulação cognitiva e desenvolvimento socioemocional dos primeiros anos de vida. Mas na última década as pesquisas também demonstraram que, uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores” (Bruns; Luque, 2014, p. 5-6).

²¹ Pelo próprio conceito de docência presente nas DCNs para formação inicial em nível superior e para a formação continuada, lemos: “compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Brasil, 2015, p. 3).

tecnologias de comunicação e informação, complexo esportivo, qualidade do transporte público para os alunos acessarem a escola etc.

A segunda inverdade, a saber, a de que “a educação acontece na sala de aula”, remete-nos diretamente ao pensamento de Marx (2011b, p. 54):

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento.

Ou seja, podemos dizer que a atividade educativa acontece na sala de aula só em última instância. Na viagem de modo inverso, tal como apresentada por Marx (2011b), a sala de aula é nosso ponto de partida efetivo, mas sob a ótica da representação. E a ela, pois, só retornamos após traçarmos suas condições materiais de existência – o que também envolve as decisões políticas acerca da seleção dos saberes escolares, da formação dos professores e das concepções de ensino-aprendizagem. Conforme preconizada por Marx e Engels (1998), pela análise materialista, histórica e dialética do fenômeno educacional nas sociedades burguesas, não se parte do que os homens dizem e pensam, mas parte-se dos indivíduos reais, suas ações, seu processo de vida real.

Feitas essas considerações que vimos tecendo até aqui, e que em maior ou em menor grau enredam o nosso objeto de estudo, optamos por desviar tanto dessas pesquisas que desprezam a universidade pública como instituição legítima da formação de professores como das que relegam à escola um lugar de “aplicação” do conhecimento codificado academicamente, logo, como uma instância que não produz saberes, mas apenas o reproduz. O modo pelo qual o professor planeja e executa concretamente sua aula precisa habitar essa intersecção entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica. Consoantes com Nóvoa (2022, p. 76), são bastante conhecidas as dicotomias que insistem em povoar o campo da formação de professores:

A mais famosa opõe a teoria à prática. De um lado, os “teóricos” repetem a importância dos fundamentos, do pensamento crítico, da dimensão intelectual dos professores. Será que alguém pode discordar? Do outro, os “práticos” insistem na importância do terreno, do chão da escola, da experiência concreta da sala de aula. Será que alguém pode discordar? Mas a teoria de uns e a prática de outros é, muitas vezes, vazia: ou porque é uma teoria enciclopédica, de uma erudição que pouco ajuda a pensar criticamente a educação e a profissão; ou porque é uma prática rotineira, sem qualquer capacidade de reflexão e de construção de novas dinâmicas.

Desse modo, ao desafiarmo-nos, neste trabalho, a compreender como o modelo das competências afeta didática e pedagogicamente o trabalho docente do professor de Educação Física no ensino básico, concomitantemente estamos mobilizando uma série de problemáticas

fundamentais para se pensar a formação de professores na sua totalidade. Há uma rede de questões suscitadas a partir do nosso objeto de investigação, sem, contudo, reduzi-lo nem a uma coisa nem a outra. Como se pôde notar ao longo desta dissertação, especialmente nesta seção, essa rede de questões interconectadas que se desenha a partir de nosso objeto de investigação é composta de elementos que “[...] são ao mesmo tempo reais como a natureza, narradas como o discurso, coletivas como a sociedade [...]” (Latour, 2019, p. 15).

3. 2 Elementos didático-pedagógicos no campo da formação de professores

Segundo Nóvoa (2022), estamos em um tempo de mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola. E, obviamente, essas mudanças, essa metamorfose da escola acarreta implicações profundas na profissão docente e na formação de professores (Nóvoa, 2022). Todavia, vale dizer, “o que está em causa é o modelo escolar, tal como se organizou nos últimos 150 anos, e não a escola, instituição central para as sociedades do século XXI, pela capacidade de conduzir todos os alunos às aprendizagens, mas também pelo seu papel na construção de uma vida em comum” (Nóvoa, 2022, p. 15).

Dito isso, Nóvoa (2022) propõe uma interação entre professores, universidades e escolas. Ou seja, trata-se de juntar em triângulo a profissão docente, o ensino superior e as redes de ensino da educação básica: “mais importante é a constituição de uma ‘casa comum’, na qual a formação esteja ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública” (Nóvoa, 2022, p. 72). Essa proposição feita por Nóvoa (2022) muito nos apetece, mostrando-se um terreno fértil para continuarmos a tecer o debate sobre as implicações didático-pedagógicas do ensino por competências na formação de professores para atuação na escola básica.

Consoantes com Nóvoa (2022), não podemos aceitar passivamente que a profissão docente seja corroída pelas atuais políticas de ataque às instituições formadoras de professores, nas quais procura-se substituir os cursos de licenciatura por “seminários práticos de formação”, geralmente de quatro ou cinco semanas, como é o caso do *Teach for America*.²² E, por outro lado, que nos convençamos de que “[...] nem as universidades, nem as escolas, *isoladamente*, são suficientes para formar professores” (Nóvoa, 2022, p. 76, grifo nosso).

²² O *Teach for America* é uma organização estadunidense de bastante influência e que tem ganhado notoriedade por seu forte apoio às reformas educacionais de matriz liberal. Sua missão declarada é a de recrutar, desenvolver e mobilizar o maior quantitativo possível de futuros “líderes” para, então, fortalecer a excelência educacional. O *Teach for America* tem tido um papel importante na disseminação de uma agenda de reforma educacional voltada ao mercado, além de suas ideias servirem de modelo para diversos países do mundo (Moura; Najjar; Carneiro, 2019).

Dessa maneira, para esta subseção, acusamos nossa intenção em pensar os elementos didático-pedagógicos neste campo interacional: escola, universidade e atuação profissional. Isto nos remete, novamente, ao complexo debate entre agência e estrutura. Por “agência”, estamos nos referindo à “capacidade de agir e produzir efeitos no mundo” (Shiratori; Amoroso; LIMA, 2021, p.5). Por “estrutura”, falamos a respeito da organização econômica, política e jurídica da sociedade, ou seja, sua reprodução (Almeida, 2019). Isso não significa abandonar a ideia relacional entre indivíduo e forças sociais externas, tomando-os como conceitos estáticos, antidialéticos²³. Com efeito, evocando Marx (2011a, p. 25), trata-se de entender que “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

À vista disso, nossa intenção é pensar os elementos didático-pedagógicos nessa intersecção entre a capacidade de agência do professor e a base estrutural (material, econômica, política e jurídica) sob a qual ele se encontra. Como vimos mostrando através de nosso referencial teórico, o modelo de ensino por competências influi diretamente sobre a formação docente. E, como não poderia deixar de ser, “todo processo de formação de educadores – especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do ‘que fazer’ educativo, da prática pedagógica” (Candau, 2012, 13). E vale sublinhar que, novamente citando Perrenoud (1999), formar fielmente sob o modelo das competências implica em uma alteração significativa na maneira de dar aulas dos professores; em transformar consideravelmente sua identidade profissional.

Ante a essas considerações expostas linhas acima, urge, por conseguinte, a necessidade de tecermos nossas reflexões pelo campo da didática, entendida aqui “como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica” (Candau, 2012, 13). Para Libâneo (2006, p. 25-26), a didática, principal ramo de estudos da pedagogia, “[...] investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, selecionar os vínculos entre ensino e aprendizagem [...]”.

De acordo com Rêgo e Oliveira (2010), por muitos anos, a didática foi compreendida tão-somente como “[...] um conjunto de procedimentos técnicos cujo objetivo principal era o

²³ “Observamos que na teoria social o problema que envolve a relação entre agência e estrutura é um dilema debatido há anos [...]. Neste sentido, ora dispendiam fortemente seus esforços no ator, ora na sociedade [...]. Assim, as interpretações que focalizavam os atores perdia a possibilidade de uma interpretação sobre os ‘limites’ estruturais dessa ação. Tanto quanto, as abordagens que focalizavam a sociedade deixavam escapar os problemas e dilemas da agência individual” (Pacelli, 2022, p. 210).

de garantir o bom ensino, técnicas pedagógicas eficientes e bem conduzidas [...]” (p. 9). Entretanto, atualmente, sabemos que a didática tem como objetivo os processos de ensino e de aprendizagem, ultrapassando a técnica (mas sem negá-la), “[...] sendo um meio de *compreensão crítica* da educação e dos processos de ensino e de aprendizagem” (Rêgo; Oliveira, 2010, p. 9, grifo nosso). Em termos técnicos e práticos, a didática possui um conteúdo implícito, ou seja, uma concepção de sociedade, de homem, de mulher, de escola e de educação (Rêgo; Oliveira, 2010). Obviamente:

[...] toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações (Libâneo, 2001, p. 8).

Segundo Candau (2013), a didática tem como seu objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem: “toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem” (p. 14). Esse processo de ensino-aprendizagem²⁴ a qual Candau (2013) se refere está inserido em uma multidimensionalidade. O que isso quer dizer? Quer dizer que “o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social” (Candau, 2013, p. 14). Essa afirmação merece especial atenção, pois ela é indispensável para que compreendamos a perspectiva de didática trazida pela autora, ou seja, a didática inserida em uma multidimensionalidade, na qual as dimensões humana, técnica e político-social articulam-se entre si, integrando-se à prática pedagógica.

Para Candau (2013), ensino-aprendizagem é um processo que sempre se encontra presente no relacionamento humano, seja de forma direta ou indireta. Dito isso, tem-se a abordagem humanista, para a qual a relação interpessoal é o centro do processo: “esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem” (Candau, 2013, p. 14).

Se a abordagem humanista é unilateral e reducionista, fazendo da dimensão humana o único centro configurador do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, ela explicita a importância dessa dimensão. Certamente o componente afetivo está

²⁴ Sem entrar na polêmica, mas a título de registro, Libâneo (2006, p. 16) afirma que seria apenas “o processo de ensino” o objeto de estudo da didática: “[...] a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos [...]”. Mas, de todo modo, “a tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, através do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo” (Idem, p. 81).

presente no processo de ensino-aprendizagem. Ele perpassa e impregna toda sua dinâmica e não pode ser ignorado (Candau, 2013, p. 15).

Já em relação à dimensão técnica, o processo de ensino-aprendizagem aparece como ação intencional e sistemática, no qual se procura organizar as condições em que melhor propiciem a aprendizagem: “aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino e aprendizagem” (Candau, 2013, p. 15). Por outro lado, quando a dimensão técnica é dissociada das demais dimensões, tem-se o tecnicismo. Nas palavras de Candau (2013, p. 15):

A dimensão técnica é privilegiada, analisada de forma dissociada de suas raízes político-sociais e ideológicas, e vista como algo “neutro” e meramente instrumental. A questão do “fazer” da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o “por que fazer” e o “para que fazer” e analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada.

No entanto, não é porque o tecnicismo parte de uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem, em que se privilegia exclusivamente a questão técnica, que podemos ignorá-lo por completo. Não oferece dúvidas de que a dimensão técnica é um aspecto que não pode ser negado ou ignorado, sobretudo se nosso objetivo é uma adequada compreensão e mobilização do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Candau (2013, p. 15), o “domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabilizem esta aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica”.

Entretanto, a afirmação acima só adquire pleno significado “quando é contextualizada e as variáveis processuais tratadas em íntima interação com as variáveis contextuais” (Candau, 2013, p. 15). Isto significa dizer que todo processo de ensino-aprendizagem é “situado”, ou seja, dá-se em determinado lugar, em determinada cultura, com pessoas de determinada classe social e que, portanto, ocupam determinada posição na organização da sociedade. Logo, a dimensão político-social é inerente em todo processo de ensino-aprendizagem (Candau, 2013, p. 15).

Importante sublinhar que “a dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social” (Candau, 2013, p. 16). Todavia, a afirmação da dimensão política da educação em geral, e da prática pedagógica em especial, tem sido acompanhada não apenas da crítica às fragilidades do humanismo e do tecnicismo, “[...] mas chegado mesmo à negação dessas dimensões do processo de ensino-aprendizagem” (Candau, 2013, p. 16).

Enquanto que na abordagem humanista o crescimento pessoal, interpessoal e intragrupal é dissociado das condições estruturais (bases socioeconômicas, políticas e jurídicas em que se dá), e na abordagem tecnicista simplesmente se despreza os condicionantes sócio-políticos e as variáveis contextuais em defesa do rigor metodológico e da sistematização do processo de aprendizagem, na dimensão político-social chega-se a uma exacerbação das estruturas econômicas, sociais e políticas nos aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem, o que traz consigo a negação das dimensões humanas e técnicas.

De fato, o difícil é superar uma visão reducionista, dissociada ou justaposta da relação entre as diferentes dimensões, e partir para uma perspectiva em que a articulação entre elas é o centro configurador da concepção do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva de uma multidimensionalidade que articula organicamente diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem é que propomos que a didática se situe (Candau, 2013, p. 16).

Sobre esta questão, vale resgatar o debate provocado por Saviani (2012) sobre as dimensões política e pedagógica do ato de ensinar. Segundo o autor, “[...] a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida” (Saviani, 2012, p. 65). Como explica Saviani (2012), tornou-se lugar-comum afirmar que a educação é sempre um ato político. Tal afirmação, obviamente, surge no sentido de combater a ideia anteriormente dominante, à qual o fenômeno educativo era compreendido como estritamente técnico-pedagógico, logo, autônomo e independente da política. Todavia, nesse lugar-comum, “[...] corre-se o risco de se identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo” (Saviani, 2012, p. 66).

Nas palavras do próprio Saviani (2012, p. 66): “entendo que educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas. Trata-se de práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria”. Com isso, significa dizer que política e educação são práticas diferentes, cada uma com suas próprias características e especificidades. No entanto, dizer que são práticas distintas não significa reivindicar que são inteiramente independentes e dotadas de autonomia absoluta: “ao contrário, elas são inseparáveis e mantêm íntima relação” (Saviani, 2012, p. 67). Ora, resta perguntar, então como se configuram as relações entre educação e política? Para Saviani (2012, p. 68), “primeiramente é preciso considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa”.

Configura-se, entre educação e política, uma dependência recíproca²⁵:

²⁵ Entretanto, conforme explica Saviani (2012, p. 69), “percebe-se [...] que a autonomia relativa da educação em face da política e vice-versa assim como a dependência recíproca anteriormente referida *não têm um mesmo peso*,

A educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc. (Saviani, 2012, p. 68).

Entretanto, reiteramos, educação e política se articulam cumprindo funções específicas e inconfundíveis:

De tudo o que foi dito, conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que, ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política (Saviani, 2012, p. 70).

A respeito desse debate, o professor Libâneo (2017, p. 8) tece uma importante análise, relacionando-o à formação de professores:

[...] em face da hegemonia do pragmatismo utilitarista e imediatismo funcional que chamo de “educação de resultados” e da total manipulação da sociedade e da consciência dos professores pela mídia (observe-se a propaganda do governo veiculada para vender o “novo” ensino médio), um posicionamento de resistência diante da avalanche neoliberal na educação implica duas saídas: a *formação política* e a *formação pedagógica*. Não se trata de coisas paralelas, mas sim de conceber o trabalho pedagógico-didático como concretização da formação política (grifos nossos).

Ao sublinhar tanto a formação política como a formação pedagógica – que é o lugar onde se situa o campo didático-pedagógico –, enquanto domínios que guardam suas especificidades, Libâneo (2017, p. 8) corrobora com Saviani (2012), ao escrever que: “[...] o trabalho político e o trabalho pedagógico formam uma unidade, um está remetido ao outro, mas não se confundem”, uma vez que “[...] a função política da educação se cumpre pela sua realização como prática especificamente pedagógica [...]” e, portanto, é imperioso afirmar “[...] a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política”. Na sua Tese 11, em brilhante capacidade de síntese, o professor Dermeval Saviani (2012, p. 72) arrematou: “a função política da educação cumpre-se na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica”.

3.3 Formação por competências e implicações didático-pedagógicas no campo da Educação Física escolar

Por tudo aquilo que desenvolvemos ao longo desta seção, acreditamos ter ficado evidente que ao colocarmos no centro do debate questões de natureza didático-pedagógicas não

não são equivalentes. Em outros termos: se se trata de dependência recíproca, é preciso levar em conta que o grau de dependência da educação em relação à política é maior do que o desta em relação àquela (grifo nosso).

estamos apostando, com isso, em uma “prática” dissociada da “teoria”, ou, para extensão, em uma educação desvinculada da política; tampouco defendendo uma didática “pura”, estritamente “técnica” e isolada das problematizações próprias das diversas correntes pedagógicas existentes etc. Ao contrário, nossa perspectiva teórica está inserida nas interconexões, descrevendo uma totalidade²⁶, criando redes. Alicerçados no objeto de estudo desta dissertação, nosso desafio busca responder como o modelo das competências implica didática e pedagogicamente no trabalho do professor de Educação Física formado para atuar na educação básica. E, para tanto, é preciso considerar que esse modelo de formação apresenta rupturas e continuidades.

De acordo com Stroobants (1997, p. 140), “é sempre por oposição e como complemento que uma categoria de saber aparece”. Há, obviamente, uma forte tensão entre o modelo escolar que atualmente conhecemos e o das competências. Entretanto, há também continuidades. Complementaridade. Conceitos que se imbricam a outros. Basta recordar que, conforme defendeu Duarte (2008), a pedagogia das competências integra uma ampla corrente educacional contemporânea denominada de pedagogias do “aprender a aprender”, além de sua proximidade aos ideais escolanovistas. Ramos (2006, p. 277), por sua vez, afirmou que o construtivismo, em suas várias nuances, “[...] constitui-se o aporte psicológico da pedagogia das competências”, afirmação que Derisso (2010, p. 57) veio a corroborar em seu estudo: “na última década do século XX o construtivismo foi reelaborado e incorporado pela pedagogia das competências [...]”²⁷.

Essas distâncias e aproximações, seguramente, ampliam a complexidade do desafio posto por esse trabalho. E vale sublinhar que nosso objetivo se encontra não apenas em compreender a formação por competências no âmbito da Educação Física escolar, mas as implicações didático-pedagógicas derivadas desse tipo de formação.

Segundo Perrenoud (1999, p. 14),

Aceitar uma abordagem por competências é, portanto, uma questão ao mesmo tempo de *continuidade* – pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa – e de mudança, de *ruptura* até – pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames... (grifos do autor).

²⁶ Totalidade entendida aqui não como um “todo” constituído por “partes” funcionalmente integradas, mas, antes, “uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”, resguardando, assim, o fato de que “as tendências operantes numa totalidade lhe são peculiares e não podem ser transladadas diretamente a outras totalidades” (Netto, 2011, p. 17).

²⁷ Conforme afirmou o próprio Perrenoud (2000, p. 3), “para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura”.

Como é possível constatar, a crítica dos defensores do ensino por competências sempre, necessariamente sempre, parte de uma reação à educação escolar clássica. De acordo com Duarte (2010), apesar das especificidades de cada uma das pedagogias do “aprender a aprender”, dentre as quais temos a pedagogia das competências, elas apresentam uma mesma tônica, qual seja: a de negar aquilo que chamam de “educação tradicional”. Nesse sentido, continua Duarte (2010, p. 33), “elas podem ser consideradas pedagogias negativas, na medida em que aquilo que melhor as define é sua negação das formas clássicas de educação escolar”.

Nas palavras do próprio Perrenoud (1999, p. 53): “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos [...]”. Em uma síntese arrojada, Stroobants (1997, p. 141) arremata: “portanto, essas competências, suspostamente mais reais do que as capacidades oficialmente reconhecidas, mais eficazes do que os saberes formais, definem-se também por oposição aos saberes escolares”. Retomando uma citação de Duarte (2010), já citada no capítulo dois, o ensino por competências aponta para o mesmo horizonte do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nesse modelo é: “[...] a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos” (Duarte, 2010, p. 42).

É possível inferir do trabalho de Stroobants (1997) que o modelo das competências pode ser representado como um saber-fazer melhorado. O empirismo com notas de “científico”. Muito estudado na França, especialmente, nos anos de 1984 e 1985, “o *savoir-faire* [do francês: saber-fazer] comporta primeiramente os saberes empíricos, práticos, as antigas manhas do ofício, a habilidade, o golpe de vista, em oposição aos saberes dos engenheiros, aos métodos prescritos pelo taylorismo” (Stroobants, 1997, p. 140). Assim, as competências vão se enriquecendo dessas aptidões:

A fórmula mais corrente para definir todas essas capacidades consiste em justapor a palavra “saber” a uma ação ou a um verbo de ação. O *savoir-faire* subdivide-se em uma série de módulos que correspondem a tarefas ou a funções diferentes. Falar-se-á, por exemplo, de “saber agir”, “saber transformar” e de “saber-de-perícia” (Stroobants, 1997, p. 141).

Ora, saber-fazer foi o que marcou a história da Educação Física. Sua tradição legitimadora se desenvolveu sobre a prática, ou, nos dizeres de González e Fensterseifer (2009, p. 12), em cima de um “exercitar-se para”: “exercitar-se para melhorar a saúde, exercitar-se para formar o caráter, exercitar-se para o desenvolvimento do homem integral, exercitar-se para.” Sustentada nos paradigmas da aptidão física e esportiva, a Educação Física desenvolveu-

se pela intervenção sobre o corpo biológico, corpo máquina, corpo disciplinar, corpo enquanto suporte de algo maior: o intelecto, a mente, a alma (Soares, 2007; Gonçalves, 1994). Na afirmação do professor Valter Bracht (1999, p. 70), “a tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro, quando não de uma terceira educação, a moral [...]”.

De acordo com Foucault (1979, p. 80), “foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista”. Desse modo, a Educação Física, fundamentada nos saberes da ciência positivista e nos ideais do liberalismo, surge particularmente no século XIX, na Europa, como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia se efetivar a construção de um “homem novo”, “forte”, “saúdável”, portanto, necessário à sociedade do capital (Soares, 2007). Por meio dos exercícios físicos, entendidos como “receita” e “remédio”, a Educação Física (chamada de ginástica à época) adentrou o currículo escolar, passando a contribuir com a indústria nascente, o militarismo, a prosperidade da nação etc. (Soares, 2007).

No entanto, essa tradição do fazer, da prática, do exercitar-se para, é radicalmente contestada pelos intelectuais da área a partir da década de 1980. Estamos nos referindo ao Movimento Renovador da Educação Física, que:

Pode ser entendido como um movimento de caráter “inflexor”, dado ter representado um forte e inédito esforço de reordenação dos pressupostos orientadores da Educação Física, como, por exemplo, “colocar em xeque”, de maneira mais intensa e sistemática, os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam a prática pedagógica nos pátios das escolas (Machado; Bracht, 2016, p. 850).

Na mesma direção, González e Fensterseifer (2009) afirmam que foi da mão do Movimento Renovador que, talvez pela primeira vez, colocou-se um conjunto de questões que até então não faziam parte das preocupações da tradição da Educação Física. Trata-se de questões que dão sustentação às teorias pedagógicas quando buscam se legitimar enquanto componente curricular em um determinado projeto educacional:

Por que esta disciplina deve compor o currículo da escola? Quais são seus objetivos? Quais são seus conteúdos? Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino? Como esses conteúdos devem ser ensinados? Como avaliar seu ensino? (González; Fensterseifer, 2009, p. 11).

Na percepção de González e Fensterseifer (2009, p. 11-12),

[...] a inclusão dessas preocupações na área imprimiu uma mudança de tal magnitude que é possível comparar esse fenômeno a um ponto de inflexão na qual a trajetória da EF [Educação Física] faz uma quebra definitiva com sua tradição legitimadora. [...] Assim, essa ruptura com a tradição, do que podemos denominar de o “exercitar para”, colocou à EF (é bom lembrar: a seus protagonistas) a necessidade de reinventar o seu espaço na escola, agora com o caráter de uma disciplina escolar.

É desse contexto de mudança de paradigmas, de inflexão no campo da Educação Física, sobretudo com “a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área [...]” (Bracht, 1999, p. 77), que a partir de agora iremos centrar nossa análise. Desde as dificuldades da disciplina em dar materialidade às abordagens críticas (Caparroz; Bracht, 2007; González; Fensterseifer, 2009; Machado, 2012; Bezerra; Furtado, 2021) e dos perigos que esse vácuo no domínio das proposições práticas pode oferecer, abrindo, talvez, ainda mais caminho para a “irresistível ascensão”²⁸ do ensino por competências e, por consequência, evidenciando-o, sem qualquer contestação e posicionamento crítico, como “uma possível resposta à crise da escola” (Perrenoud, 1999, p. 14). Basta lembrar que a categoria competência no campo educacional, especialmente, não é sequer um conceito, que dirá um conceito sólido, erigido sobre rigorosa fundamentação teórica e consolidado na área científica. Trata-se apenas de uma “noção”.

²⁸ Expressão usada por Romainville (1996), autor francês citado nos trabalhos de Perrenoud (1999) e Maués (2004).

4 DO DISCURSO PEDAGÓGICO À ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA: o ensino por competências enquanto princípio formativo na legislação educacional brasileira.

Como anunciamos na introdução desta dissertação, estamos trabalhando com a análise de conteúdo categorial enquanto recurso técnico, conforme Bardin (2011). Assim, a referida técnica de análise será utilizada por nós mais de forma interpretativa em vez de inferências estatísticas. Isto posto, nesta seção iremos nos ater ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação inferencial, que é a última fase da análise de conteúdo. Trata-se, de um modo geral, de fazer com que esses resultados sejam abordados de maneira a serem significativos, “falantes” e válidos (Bardin, 2011).

Segundo Bardin (2011), vale dizer, a análise de conteúdo, enquanto esforço hermenêutico baseado na inferência, oscila entre dois polos: o polo do rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade. Logo, “absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (Bardin, 2011, p. 15).

Dito isso, apresentaremos, então, as categorias suscitadas via análise do material selecionado, ou seja, extraídas do *corpus*²⁹ de nossa pesquisa. Tais categorias obedeceram, obviamente, à etapa dois da técnica: “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 131). Nas palavras de Triviños (2006, p. 161), “os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicos nesta instância do estudo”.

Para tanto, postas as pretensões deste trabalho de dissertação, seguimos a *regra de pertinência*, nos termos de Bardin (2011, p. 128), ou seja, “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. Uma vez que toda técnica adquire sua força e seu valor exclusivamente por meio da sustentação de determinado referencial teórico (Triviños, 2006), apoiamo-nos, em especial, nos trabalhos de Freitas (1995; 2014; 2018) e Libâneo (2001; 2006) para esta etapa da pesquisa: o processo de categorização.

4.1 Apresentação das categorias extraídas a partir da análise material

De acordo com Bardin (2011), codificar é tratar o material que, inicialmente, fora selecionado para a análise: “a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo

²⁹ “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 126).

regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (Bardin, 2011, p. 133). A categorização, por sua vez, “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2011, p. 147). Nas palavras de Minayo (2014, p. 178), categorias são conceitos classificatórios nos quais o cientista busca “[...] encontrar unidade na diversidade e produzir explicações e generalizações”.

Para Bardin (2011), o objetivo primeiro da categorização, assim como da análise documental, é fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos, que no nosso caso foi um conjunto documental submetido a processos analíticos. Ainda segundo a autora, “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 2011, p. 148). Trata-se de um processo do tipo estruturalista: primeiro se deve isolar os elementos (o inventário); em seguida, deve-se reparti-los e, desse modo, buscar ou impor certa organização às mensagens (a classificação). De forma geral, categorias “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos” (Bardin, 2011, p. 147).

Em seus estudos, Minayo (2014) apresenta uma classificação do conceito de categoria, separando-o em: i) categorias analíticas, ii) categorias operacionais e iii) categorias empíricas. Nesta dissertação, utilizamos o conceito de categorias analíticas. Para Minayo (2014, p. 178-179), categorias analíticas são:

As que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais. Elas comportam vários graus de generalização e de aproximação. Por exemplo, hoje um investigador social não pode dispensar em seus estudos as categorias de elevada abstração e de alto poder explicativo como classe social, gênero, etnia, faixa etária. E outros termos como estado civil, religião, participação social e participação política.

Dito isso, é imperioso que o conjunto de categorias apresentado pelo pesquisador possua determinadas qualidades, dentre as quais destacamos a “pertinência” e a “produtividade”. Para Bardin (2011, p. 150), “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido”, pois “o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação”. E, por último, um conjunto de categorias é produtivo quando fornece à pesquisa resultados férteis: seja em índices de inferência, novas hipóteses ou mesmo em dados exatos (Bardin, 2011). Nessa direção, a partir

do que orienta Bardin (2006), acreditamos ter sido assertivos em selecionar os documentos oficiais relativos à formação de professores para análise e condensação das categorias.

Tais categorias se referem, claro está, à dimensão didático-pedagógica do trabalho docente. Nesse sentido, é oportuno citar os trabalhos dos professores Luiz Carlos de Freitas (1995; 2014; 2018) e José Carlos Libâneo (2001; 2006). Estes autores, ao seu modo³⁰, fazem pertinentes observações, análises e críticas sobre os aspectos didáticos e pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem e, por extensão, do fazer docente em geral. Segundo Freitas (2014), a organização do trabalho pedagógico se desenvolve em torno de dois núcleos de categorias fundantes: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos. Ou seja, de uma forma geral, o processo pedagógico ganha materialidade a partir desses dois eixos. Questões fundamentais como “o que ensinar?”, “por quê ensinar?”, “para quê ensinar?” e “para quem ensinar?” aparecem consubstanciadas nas categorias propostas por Freitas (2014). Libâneo (2006), por sua vez, afirma que a docência com determinada disciplina precisa estar sob “parâmetros pedagógico-didáticos”, portanto, precisa juntar os elementos lógico-científicos com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e, finalmente, os propriamente didáticos.

Nesse sentido, trazendo esse debate para nossa área de intervenção, a Educação Física, não basta ser um especialista em esportes, exercícios resistidos, treinamentos periodizados, modalidades ginásticas ou lutas. É imperioso que o professor agregue o didático-pedagógico em seu trabalho. Ou seja, pensando com Libâneo (2006), algumas questões devem constituir o seu labor docente: quais conteúdos do *campo* da Educação Física devem fundamentar o ensino da Educação Física enquanto uma *disciplina* escolar que integra o currículo da educação básica e contribui para a formação cultural dos estudantes?

Continuando, a quais objetivos sociopolíticos serve o conhecimento escolar da Educação Física? Que representações, atitudes e convicções são formadas em cima do conhecimento produzido pela Educação Física? Que habilidades, hábitos, métodos, modos de

³⁰ Como é sabido do público acadêmico, especificamente na área da didática, há entre os professores Freitas e Libâneo algumas divergências teóricas acerca do processo pedagógico escolar. Em sua obra, *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, que é resultado de sua tese de livre docência defendida em 1994, na Unicamp, Freitas (1995) contrapõe-se, de forma dialética, à proposta de Libâneo (2001), sintetizadas no livro *Didática*, de 1990. Freitas (1995) diverge de Libâneo (2001) sobretudo quando este autor formula a categoria “aula” como unidade básica de análise da organização do trabalho pedagógico. Para Freitas (1995), por meio da “aula”, Libâneo ratifica a estrutura da escola capitalista como referência de organização escolar (Peixoto; Silva, 2020; Martins; Varani; Domingues, 2016). Como escreveu o próprio Freitas (1995, p. 33), “ao tentar compreender o fenômeno ‘aula’, [Libâneo] termina ‘aprisionado’ por ele”. Dito isso, é válido destacar, no entanto, que não é nosso objetivo desenvolver esse debate aqui neste estudo. Tampouco “juntar” os autores, fazê-los concordarem, enveredar por um ecletismo teórico. Sem perder as rédeas sobre nosso objeto de investigação, Freitas (2014; 2018) e Libâneo (2001; 2006), apesar das divergências, se complementam dialeticamente em prol do problema de pesquisa e dos objetivos deste trabalho de dissertação.

agir, ligados a essa disciplina escolar, podem auxiliar os alunos a agirem praticamente frente a situações concretas da vida? Aliás, sobre esta última questão, todo conhecimento em Educação Física deve ter um fim prático, obedecendo a uma concepção de ensino restrita ao racional-utilitarismo? Em relação à progressão dos conteúdos, que sequência é a mais adequada à aprendizagem dos alunos, considerando sua idade, nível de escolarização, conceitos já disponíveis dos alunos etc.?

Feitas essas primeiras considerações a respeito de nosso objeto de estudo, apresentamos, para efeito de encaminhamento do conteúdo desta dissertação, as seguintes categorias de análise, suscitadas a partir do material selecionado: 1) objetivos de aprendizagem; 2) conteúdos de ensino; 3) método de ensino; e, por último, 4) avaliação da aprendizagem. Estas categorias constituem, de uma forma geral, o processo didático (objetivo, conteúdo, método e avaliação) e, *pari passu*, mobilizam uma série de questões pedagógicas (concepção de educação, de escola, de estudante, educação escolar e prática social, relação professor-aluno, avaliação da aprendizagem, entre outras) inerentes ao ensino e aprendizagem na instituição escolar.

Como não poderia deixar de ser, todas essas categorias encontram-se amarradas à noção de competências. Algumas pontas soltas, entretanto, merecem ser mais bem explicadas, principalmente quando transpomos a estrutura do ensino por competências para o âmbito da Educação Física e suas especificidades.

4.1.1 Objetivos de aprendizagem

Em termos gerais, o processo didático é caracterizado como a mediação de objetivos, conteúdos, métodos e avaliações presentes no decurso do ensino e da aprendizagem escolar (Libâneo, 2006; Freitas, 2014). Essas categorias, em síntese, compõe o processo didático e são interdependentes. Ou seja, como afirma Libâneo (2006), há uma unidade dos objetivos com os conteúdos e destes com os métodos. E a avaliação, por sua vez, sendo um componente integrante do processo de ensino e aprendizagem (jamais uma etapa isolada), reflete a unidade “objetivos-conteúdos-métodos” (Libâneo, 2006, p. 200).

Sob um outro ponto de vista, em uma perspectiva na qual se combina os principais elementos da didática em binômios, Freitas (2014) afirma que na organização do trabalho pedagógico os pares dialéticos “objetivos/avaliação” e “conteúdos/métodos” constituem o alicerce do processo educativo escolar. Ou seja, na sua atuação concreta, o professor desenvolve o seu labor em torno desses dois núcleos fundamentais; ou, para usar outras palavras, em torno desses dois eixos categoriais. Cultivada desde sua tese de doutoramento e mais tarde consolidada em livro, a abordagem geral defendida por Freitas (1995, p. 255) diz:

O eixo central do processo didático e da organização do trabalho escolar está dado pelo par dialético objetivos/avaliação. Este modula outro par: conteúdos/métodos. Ambas as categorias têm seu raio de ação tanto no nível das disciplinas escolares (didática e metodologia específica) como no nível da organização do trabalho pedagógico da escola. Nesse processo, a “didática” subordina-se às exigências da organização global da escola, que encarna funções sociais excludentes.

Inseridos na lógica do ensino por competências, esses pares dialéticos obviamente vão sofrer impactos substanciais. Nas palavras de Freitas (2014, p. 1099), “a padronização e o controle atingem todas as categorias do processo didático” (Freitas, 2014, p. 1099). Vale sublinhar que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Educação Física, o conteúdo programático “Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar” aparece como um dos eixos privilegiados na formação dos futuros professores (Brasil, 2018a). E obviamente não é diferente no caso das DCNs para a formação inicial de professores para a educação básica: “didática e seus fundamentos”, bem como “BNCC: introdução, fundamentos e estrutura” são conteúdos dos quais a formação profissional não pode prescindir (Brasil, 2019).

Em relação especificamente aos objetivos de aprendizagem, este componente didático fundamental que principia o processo de ensino-aprendizagem, Libâneo (2006, p. 122) escreve:

Os objetivos são o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências gerais da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade.

Ainda de acordo com Libâneo (2006, p. 120-121), é importante salientar que os objetivos educacionais têm pelo menos três referenciais ao serem formulados, quais sejam:

os valores e ideais proclamados na legislação educacional e que expressam os propósitos das forças dominantes no sistema social; os conteúdos básicos das ciências, produzidos e elaborados no decurso da prática social da humanidade; as necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade, decorrentes das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização.

Diante desses três referenciais idealizados por Libâneo (2006), é possível afirmar que o que impera na formulação dos objetivos educacionais é a força dos ordenamentos legais, que, como já expomos, são a expressão de uma agenda global pautada por organismos internacionais, cuja centralidade é o ensino focado em competências. No caso específico do Brasil, essas reformas no âmbito das políticas educacionais contaram com forte aparato midiático, bem como do empresariado e suas fundações. Para Freitas (2018, p. 125), “uma tese é hegemônica quando é facilmente aceita e justificada, sem muitos esforços, fazendo convergir para si o apoio da mídia, empresários, políticos, acadêmicos e educadores”. Em consonância com o autor, de fato, “não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a *controlar os conteúdos, métodos e*

finalidades da educação, ou seja, o empresariado e suas fundações” (Freitas, 2018, p. 125, grifos do autor).

Nos documentos oficiais selecionados e colocados sob análise (ver quadro 1), a categoria “objetivos de aprendizagem” aparece como uma listagem imensa de competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes da educação básica. Para os futuros licenciandos, e para os já graduados e em atuação, também não é diferente: os objetivos que regem as suas formações, seja a inicial ou a continuada, são uma vasta lista de competências a serem desenvolvidas. Forma-se por competências e para competências. As competências ditam o perfil que deseja, de estudantes da escola básica a professores da educação superior.

Esses documentos formativos (da educação básica à superior) possuem suas particularidades, porém, de uma maneira generalista, todos eles estão interconectados. Ao seguir as linhas que ligam um documento a outro, todas elas nos levam, de uma forma ou outra, para o terreno das competências. Afinal, conforme anunciamos na introdução deste trabalho, o contexto das reformas educacionais envolveu desde a reestruturação produtiva capitalista e reorganização do mundo do trabalho, a nível global, até às atuações da burguesia local, que no caso do Brasil promoveu golpe jurídico-midiático-parlamentar, políticas de austeridade econômica, reforma trabalhista, aprovação da reforma do ensino médio por medida provisória, aprovação da BNCC sem diálogo com o conjunto dos setores representativos da área, entre outros ataques (Santos Júnior; Rodrigues; Lavoura, 2020, p. 51).

Em nossa investigação documental, o componente didático “objetivos de aprendizagem” remete tanto ao desenvolvimento de “competências” como ao de “habilidades”. Aliás, vale dizer, esses termos se aproximam a tal ponto que chegam a se tornar, do ponto de vista operacional, sinônimos. Seja para formar o perfil profissional docente, seja para formar os estudantes da educação básica, os objetivos postos pelos documentos formativos estruturam-se todos pela lógica das competências. Relembremos que a noção de competência é definida pela BNCC (definição esta que, por conseguinte, passa a se estender aos outros documentos) como:

“[...] 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, 2018b, p. 8).

Ao definir a categoria “habilidades”, a BNCC afirma: “as habilidades expressam as *aprendizagens essenciais* que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018b, p. 31, grifo nosso). São as habilidades, inclusive, que estruturam o

código alfanumérico³¹ e condicionam o objetivo do plano de aula do professor e seu planejamento de forma geral. Grosso modo, é como se as competências fossem “objetivos gerais” e as habilidades “objetivos específicos”. Já as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, por sua vez, “[...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o *desenvolvimento de dez competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018b, p. 8, grifos nossos). Aprendizagens essenciais são, por definição, competências a se desenvolver.

Figura 4 – Referente à composição do código alfanumérico, conforme orienta a BNCC.



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019b, p. 30).

Inicialmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) destacava o termo “objetivos de aprendizagem” para cada ano do ensino fundamental e médio (Brasil, 2014), que era também o que encontrávamos na LDB, no seu artigo 35-A (Brasil, 1996). Todavia, por força da Lei nº 13.415/2017, a LDB é alterada, passando a utilizar, concomitantemente a “objetivos de aprendizagem”, a nomenclatura “competências e habilidades”. Ao abordar esse assunto, a BNCC justifica-o da seguinte maneira:

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar *algo comum*, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que

³¹ Segundo a BNCC, os códigos alfanuméricos servem para identificar determinados objetivos de aprendizagem almejado pelo professor da educação básica. Esses objetivos de aprendizagem referem-se também, como já dissemos, à noção de “habilidades”. Para dar um exemplo, vejamos o código alfanumérico EF67EF11. O primeiro par de letras indica a etapa de “ensino fundamental”; o segundo par de números indica o ano escolar, nesse caso, 6º e 7º anos; o segundo par de letras indica o componente curricular, ou seja, Educação Física; o último par de números indica a posição da habilidade a ser trabalhada: “experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos)” (Brasil, 2018b, p. 233).

inclui tanto os *saberes* quanto a *capacidade de mobilizá-los e aplicá-los* (Brasil, 2018b, p. 12, grifos nossos).

Dessa forma, é possível afirmar, desde já, sobretudo após as reformas educacionais pós-golpe de 2016, que os objetivos educacionais postos pela legislação brasileira vêm se resumindo à produção de competências. Segundo a própria BNCC, seu foco está no desenvolvimento de competências, e que, portanto, “ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Brasil, 2018b, p. 13). E conforme já debatemos neste trabalho (ver figura 2), a BNCC tem sido uma espécie de “estrela central” de nosso sistema educacional e, desse modo, gravitam em sua órbita a formação inicial superior e a formação continuada, bem como os programas de iniciação à docência, os cursos de curta duração, cursos de especialização, o “treinamento” e “capacitação” docentes (sobretudo por meio das plataformas digitais de aprendizagem) e a produção de material didático (livros didáticos, modelos de planos de ensino, planos de aula etc.).

A afirmação acima não é fruto de nenhum exaustivo esforço analítico ou de um hercúleo trabalho de inteligência. O pacto que amarra o currículo da educação básica e a formação docente às novas exigências da sociabilidade capitalista e suas crises sazonais é algo que a BNCC jamais se intimidou em dizer. A passagem a seguir evidencia nossa afirmação:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais [leia-se “competências e habilidades”] estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.
[...] A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (Brasil, 2018b, p. 20-21).

Dito isso, no campo da formação docente há também uma listagem imensa de competências (gerais e específicas) e habilidades a serem alcançadas pelos futuros professores e, assim, contemplarem o perfil docente almejado pelos documentos formativos. De acordo com Ropé e Tanguy (1997), assim como a noção de educação ocupou o lugar da ideia de instrução, nos anos do pós-guerra, a noção de competência tende agora a suplantar o termo educação, substituí-lo ou mesmo englobá-lo. Como podemos constatar, a afirmação das autoras não é de toda exagerada, uma vez que os objetivos, tanto os de aprendizagem como os de formação profissional, estruturam-se em competências a serem adquiridas.

Objetivos de aprendizagem tornam-se em *competências a serem desenvolvidas*. *Habilidades*, que são aprendizagens essenciais, devem assegurar o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC. *Aprendizagens essenciais* referem-se, em síntese, à vasta lista de competências enumeradas pela BNCC. Vejamos pela própria estrutura geral do documento curricular base:

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de *habilidades*, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental (Brasil, 2018b, p. 33, grifo dos autores)³².

E, ao final, por meio de nomenclaturas diversas, volta-se à noção de competências. Diante desse movimento tautológico, cujo eixo é a noção de competências, é oportuno questionarmos: o que significa reduzir os objetivos de aprendizagem ao desenvolvimento de competências? Trazendo essa discussão para o campo da Educação Física, de que maneira isso impacta na prática pedagógica do professor, uma vez que, doravante, é preciso pensar a cultura corporal, no geral, e as práticas corporais, em particular, com fins utilitaristas, de mobilização de saberes e aplicação na vida prática e resolução de problemas?

Por todo o percurso teórico realizado até aqui, somado ao trabalho de tratamento material e categorização, as respostas para as perguntas acima podem ser elaboradas de maneira bastante direta: o ensino por competências capturou o componente didático “objetivos” e o traduziu em “competências a serem desenvolvidas”. No caso da Educação Física, não se trata mais de pensar as práticas corporais em torno da “humanização”, da “emancipação”, da “conscientização”, da “cultura” e da “política”, mas em torno do desenvolvimento de competências – no que se refere ao seu princípio mais básico, enquanto um saber útil e aplicável em determinada situação “real”. Nessa perspectiva, explica Duarte (2010, p. 37), “o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares”.

Não é que o ensino por competências não fale sobre cultura, sociedade, diversidade, formação humana integral e consciência crítica, mas põe em evidência sobretudo que o saber seja mobilizado e aplicado praticamente no cotidiano dos estudantes, com destaques à ideia de “resolução de problemas”. O saber a ser ensinado na escola precisa ser “útil”; precisa “dar lucro”. Na crítica de Duarte (2010, p. 37), lemos:

Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica. É cabível, porém, o seguinte questionamento: qual aplicação a teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno? Ou então, qual a utilidade, para a prática cotidiana, de se aprender na escola que não é o Sol que gira em volta da Terra e que a impressão que temos em nosso cotidiano de que o Sol se moveria em volta da Terra é causada pelo fato de a Terra girar em torno de seu próprio eixo? Uma das consequências mais perversas dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades.

³² Na BNCC, apenas no tópico sobre a educação infantil o termo *competências* aparece como *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* (Brasil, 2018b). O documento não esclarece o porquê dessa variação dos descritores, mas nem por isso deixa de exigir crianças ativas, que aprendam em ambientes desafiadores e sintam-se provocadas a resolver problemas, conforme o princípio das competências (cf. páginas 36-37).

Para encaminhar este tópico, citamos o trabalho de Furtado (2022), que em sua tese de doutoramento, na qual analisa a problemática da legitimidade da Educação Física via ordenamentos legais, identifica que a formação profissional vem girando “[...] em torno da ascensão de mercados de trabalho e do consumo das práticas corporais no campo privado”, além de uma frágil sustentação teórica ao identificar o campo (da Educação Física) com a dimensão da saúde, principalmente (Furtado, 2022, p. 230). No projeto formativo guiado pela abordagem das competências, esvazia-se de sentido o universo das práticas corporais, reduzida a práticas mensuráveis e listada em termos de aprendizagens (Furtado, 2022). Com a reforma do ensino médio, na qual se privilegia os componentes língua portuguesa e matemática, a Educação Física perde a obrigatoriedade de estar presente nos três anos finais da educação básica, ou seja, torna-se uma disciplina prescindível à formação (cultural, educacional e política) dos sujeitos.

4.1.2 Conteúdos de ensino

Segundo Libâneo (2006), a instituição escolar tem o ensino como sua atividade específica, no qual a aprendizagem ocupa um lugar central. Mas, afinal, o que a escola deve ensinar? E o que os alunos precisam aprender? Nesse contexto, os conteúdos de ensino-aprendizagem surgem como componente fundamental e indispensável do processo didático, pois:

Podemos dizer que os conteúdos retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. Constituem objeto de mediação escolar no processo de ensino, no sentido de que a assimilação e compreensão dos conhecimentos e modos de ação se convertem em ideias sobre propriedades e relações fundamentais da natureza e da sociedade, formando convicções e critérios de orientação das opções dos alunos frente às atividades teóricas e práticas da vida social (Libâneo, 2006, p. 129).

Os conteúdos estão intimamente vinculados às mais diferentes dimensões da vida social: a dimensão da cultura, da ciência, da técnica, da arte, dos saberes tradicionais, ancestrais e demais modos de ação no mundo. Novamente citando Libâneo (2002, p. 129), os conhecimentos, os saberes e os modos de ação (ou, para usar uma expressão marxista, “modos de produção da existência”) são frutos do trabalho humano, ou seja:

“[...] da atividade produtiva científica e cultural de muitas gerações, no processo da prática histórico-social. No seio desse mesmo processo (de atividade prática transformadora pelo trabalho) a herança recebida da história anterior vai sendo modificada ou recriada, de modo que novos conhecimentos são produzidos e sistematizados”.

Por trabalho humano, vale destacar, estamos nos referindo à condição universal e histórica do metabolismo entre o humano e a natureza (Marx, 2013). Na ontologia marxiana,

aliás, o trabalho é compreendido como unidade existencial entre corpo e espírito, ou, por extensão, entre corpo e consciência. Nesse sentido:

Ao mediar a relação humano, natureza e, acrescentamos, cultura, o trabalho torna-se indissociável à própria construção do sujeito humano, ou, se preferirem, para não caírem no pecado de se aproximarem de Marx, à própria construção da identidade/subjetividade (Bezerra; Furtado, 2021, p. 8).

Logo, esse debate que envolve os conteúdos do currículo escolar, a prática social (histórica e concreta) e o trabalho humano merecem atenção especial. Não apenas porque os conteúdos escolares constituem o componente didático que media o processo de ensino e aprendizagem, mas porque eles se desenvolvem pela prática social por meio de determinadas formas de existência. Dessa forma, não se trata apenas de um debate que é “técnico” e “científico”, mas essencialmente político. A escola precisa equipar os estudantes com conhecimentos técnico-científicos e culturais para enfrentarem as exigências sociais de seu tempo. Nas palavras de Ramos (2003, p. 110):

A realidade objetivada pelo homem é historicamente apropriada por outros homens com o sentido de reproduzir continuamente as funções humanas. Isto constitui a práxis humana – relação entre objetivação e apropriação no processo de produção da existência humana mediada pelo trabalho – e nisto está o fundamento histórico do conhecimento, como motivação e resultado do agir humano de forma consciente e planejada (teleológica) e não somente adaptativa.

A afirmação acima pressupõe conceber o conhecimento como possibilidade ontológica e como produção social e histórica (Ramos, 2003). Por isso acusamos o ensino por competências como sendo um modelo pedagógico que atua no sentido de prolongar a existência da sociabilidade capitalista. Aliás, na célebre frase de Mark Fisher (2020, p. 8), que, aliás, expressa bem seu conceito de “realismo capitalista”, o autor afirma: “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo”. Para além da arte e da publicidade, o realismo capitalista comporta uma atmosfera demasiada abrangente, “[...] que condiciona não apenas a produção da cultura, mas também a regulação do trabalho e da educação” (Fisher, 2020, p. 33).

Marx (1996, p. 297) afirmou que, no processo de trabalho, o sujeito humano “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, [seus] braços e pernas, cabeça e mãos”. A corporalidade humana e o modo de produção capitalista, portanto, encontram-se imbricados. Na excelente crítica de Gonçalves (1994, p. 22): “a redução do trabalho humano à força de trabalho, no sentido fisiológico, trouxe consigo uma dissociação entre a força criativa espiritual do homem e a força fisiológica corporal, gerando um corpo autônomo, desprovido de subjetividade”. Afinal, em Marx, o trabalho jamais se reduziu a atividades de sobrevivência. Ao contrário, o horizonte crítico é precisamente superar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (Duarte, 2012). Considerando a educação como exigência do e para o

trabalho (Saviani, 2011), cabe pensar os conteúdos da Educação Física no sentido de “[...] recuperar, por meio do processo formativo intencional, a ação humana criativa e criadora, o ser humano como agente de sua história e de seu *fazer-se*” (Della Fonte, 2018, p. 16, grifo nosso).

No entanto, esse aceno que fazemos a respeito do rigor científico e pedagógico que os conteúdos do campo da Educação Física devem ser tratados não é considerado sequer na formação inicial dos futuros professores. É espantoso constatar que no principal ordenamento legal acerca da formação profissional, as atuais DCNs de Educação Física, não há uma definição sobre o objeto de estudo da área. Ao contrário, faz-se menção, inclusive, a objetos inexistentes, a exemplo da tal “cultura do movimento humano”. Vejamos o Artigo 3º da Resolução CNE/CES 6/2018, em que consta a caracterização do campo da Educação Física:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a *motricidade* ou *movimento humano*, a *cultura do movimento corporal*, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (Brasil, 2018a, p. 01, grifos nossos).

Nessa direção, à vista do que até aqui apresentamos, é possível afirmar, tanto por meio de nossa análise documental, como por meio de nosso referencial teórico, que no modelo de ensino das competências a apropriação crítica dos conteúdos escolares por parte dos estudantes é drasticamente reduzida, quase inexistente, diríamos. Ora, apreender, minimamente que seja, o movimento histórico de um objeto de conhecimento (os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas etc.) a partir de suas bases materiais e, de igual modo, conectá-lo em uma totalidade, bem como criar, a partir disso tudo, novos sentidos e significados (refazer-se!) para se pensar e exercer novas sociabilidades, é um exercício de criticidade que seguramente não cabe nas proposições dos documentos oficiais e seus termos neoliberais da moda: “eficiência”, “eficácia”, “resolubilidade”, “empreendedorismo”, “soluções práticas”, “mobilização de conhecimentos para ação”, “adoção de estilo fisicamente ativo e saudável”³³ etc.

A BNCC, documento curricular que fixa os conteúdos mínimos para a educação básica, afirma que “[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” [...] (Brasil, 2018b, p. 11, grifos nossos). E, nesta perspectiva, vai-se estruturando o fazer pedagógico do professor:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de *habilidades*. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes *objetos de conhecimento* – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e

³³ A propósito, Furtado (2022, p. 230), em sua tese, afirmou que a lógica neoliberal vem ganhando espaço nas legislações que condicionam a formação profissional em Educação Física “[...] na medida em que toda a argumentação sobre as duas modalidades de formação profissional em Educação Física gira em torno da ascensão de mercados de trabalho e do consumo das práticas corporais no campo privado”.

processos –, que, por sua vez, são organizados em *unidades temáticas* (Brasil, 2018b, p. 28, grifos originais).

Quadro 2 – Exemplifica a proposta de organização curricular em Educação Física para o ensino fundamental, anos finais. Neste caso, a BNCC propõe uma organização curricular em dois blocos (6º e 7º anos; 8º e 9º anos), conforme seus respectivos *objetos de conhecimento* e a partir de cada *unidade temática*.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019b, p. 231).

Os conteúdos de ensino, portanto, são listados a fim de desenvolvimento de competências. Não é diferente, conforme já afirmamos, em relação à formação dos professores (tanto a inicial como a continuada) para atuarem no cotidiano da educação básica. Conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019, as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC, para serem garantidas aos estudantes, “[...] para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores” (Brasil, 2019, p. 1). Como justificativa, e aqui citamos nosso campo de atuação, defende-se que é preciso atender as “[...] especificidades atuais na formação acadêmica dos profissionais de educação física que atuarão em um *mundo do trabalho* que, cada vez mais, demanda *perfil profissional* que responda aos *desafios das sociedades contemporâneas* [...]” (Brasil, 2018c, p. 3, grifos nossos).

Por outro lado, em relação às problemáticas que envolvem a padronização e o controle do currículo escolar, bem como do processo pedagógico, a Base Nacional e seus defensores contra-argumentam com a chamada “parte diversificada”, exigida pelas características regionais, locais, culturais e econômicas dos estudantes, conforme orienta o Artigo 26 da LDB

(Brasil, 1996). Afirma-se, portanto, que ela, a Base, pode ser modificada nos estados e municípios. No entanto, para Freitas (2018, p. 84) isso é falso:

Primeiro, porque não há educação de tempo integral cuja escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo, porque há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido como “básico”, e dessa forma o que for acrescentado pelos estados não é incluído nas avaliações nacionais.

Condicionado ao modelo das competências, os conteúdos didáticos devem conter ainda as chamadas “habilidades socioemocionais”, que, segundo Freitas (2018), fornecem as bases para julgar a conduta moral dos estudantes, direcionando aquilo que seria socialmente correto: ser cooperativo, resiliente, proativo, responsivo, determinado etc. Dessa forma, com a padronização dos objetivos e conteúdos, atinge-se não somente o desenvolvimento cognitivo, mas também o moral. E, com isso, amplia-se o grau de controle que portam essas políticas educacionais. Por outro lado, essas competências ou habilidades socioemocionais, que tratam sobre valores e atitudes, enfatizam a centralidade das emoções e das sociabilidades dos estudantes em suas vidas escolares. Esse tema, porém, não pode ser tratado de forma idealista, ou seja, desatrelado da materialidade das relações sociais.

No âmbito da formação profissional, a BNC-Formação, documento sintonizado à BNCC, cumpre a função de organizar as competências gerais docentes e as competências específicas. Esta última, possui três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, cada uma dessas dimensões subdividindo-se em quatro ações (Brasil, 2019). Grosso modo, são competências que se ramificam em mais competências. Seja para formar o perfil profissional, seja para formar o perfil discente, tudo se estrutura em uma espécie de “enciclopédia” de competências. Como resultado, exige-se que o professor elabore o seu “[...] planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC” (Brasil, 2019, p. 17).

Acerca da relação entre conhecimentos e competências, Perrenoud (1999) escreveu que para entender e agir eficazmente sobre o mundo (mundo este, obviamente, capitalista, com suas crises cíclicas e demandas por novos nichos mercadológicos), que é o que essencialmente defende o ensino por competências, esse modelo pedagógico não pode prescindir de conhecimentos profundos. Não à toa que a BNCC reitera que os conteúdos fixados no currículo devem servir à produção de competências (Brasil, 2018b). Todavia, ao questionar-se sobre os propósitos da educação escolar, ou seja, se devemos formar “cabeças bem cheias”, em alusão à

escola tradicional, ou “cabeças bem-feitas”, em referência ao modelo das competências, Perrenoud (1999, p. 10) faz uma ponderação:

[...] é impossível, em um número limitado de anos de escolaridade, cobrir programas pletóricos de conhecimentos, senão abrindo mão, em grande medida, da construção de competências. Afinal de contas, conhecimentos e competências são estreitamente complementares, mas pode haver entre eles um *conflito de prioridade*, em particular na divisão do tempo de trabalho na aula [...] (grifo nosso).

Pela própria lógica das competências, com seu afã de “otimizar” o processo didático-pedagógico, criando uma relação com o conhecimento com fins utilitários, práticos, aplicáveis em determinada demanda complexa da vida real, os conteúdos de ensino são drasticamente impactados quanto à sua função educativa e conscientizadora. Os conteúdos educacionais, que precisam corresponder com os objetivos gerais da educação, estarem alicerçados no rigor científico, organizados sistematicamente e possuírem relevância social, devem, portanto, equipar os estudantes para os processos de transformação social (Libâneo, 2006). E, nesse ponto, não se trata de enveredar por falsas questões colocadas pelo modelo pedagógico das competências, se “cabeças bem cheias” ou “cabeças bem-feitas”, se “educação competente” ou “incompetente”, até porque, nas palavras de Freire (2011, p. 119):

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem.

Trata-se, portanto, de apreender os conteúdos de ensino-aprendizagem enquanto um componente central do processo didático e, por conseguinte, do projeto político-pedagógico escolar. Ir para além de falsos dilemas. Pensar os desafios educacionais juntamente com o campo crítico, logo, tomar os conteúdos didáticos como agentes que se somam à tarefa de uma educação conscientizadora e emancipatória, em uma relação com o conhecimento como busca autêntica e conexão viva com a realidade, ao invés de concebê-lo como um cadáver de informação, um corpo inanimado de conhecimento (Freire, 2011), finalmente, uma listagem de competências a se adquirir.

4.1.3 Métodos de ensino

O Parecer CNE/CES nº 584/2018, documento que referendou e indicou a aprovação das DCNs para os cursos de graduação em Educação Física, argumentava que a formação dos novos professores precisaria, a partir de mudanças no projeto pedagógico, “[...] incorporar as inovações científicas, tecnológicas e pedagógicas no processo ensino-aprendizagem [...] com destaque para as dimensões de Organização Didático Pedagógica, Corpo Docente e Instalações” (Brasil, 2018c, p. 3). Nessa direção, o Parecer anuncia que experiências

acadêmicas e administrativas exitosas apontam para necessidades de profundas mudanças no marco legal dos cursos. E destaca como primeiro ponto para esta mudança que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem constituam a formação dos novos professores de Educação Física.

A Resolução CNE/CES nº 2/2019, que define as DCNs para a formação inicial de professores e institui a BNC-Formação, estabelece que a organização curricular dos cursos de formação docente deve, dentre outros princípios norteadores, “[...] efetivar o compromisso com as *metodologias inovadoras* [...]” (Brasil, 2019, p. 4, grifo nosso), seja lá o que isso signifique, porque o documento não explica. No Artigo 8º, porém, o documento volta ao tema com um pouco mais de desenvolvimento e contexto:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (Brasil, 2019, p. 5).

É, entretanto, na Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispõe sobre as DCNs para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que as exigências sobre os métodos de ensino ficam mais bem explicitadas. Na perspectiva do modelo das competências, a política da formação continuada dos professores anuncia:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua *eficácia* na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de *metodologias ativas de aprendizagem*; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:

[...] II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram *o formador como facilitador* do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores (BRASIL, 2020, p. 5, grifos nossos).

Como é possível notar, a legislação educacional brasileira tem uma explícita preferência pelas metodologias ativas enquanto componente didático do processo de ensino e aprendizagem. Essa preferência, obviamente, não é meramente “técnica”, pautada pela “eficiência” e “eficácia”, como argumentam os documentos oficiais, mas porque esse método se harmoniza perfeitamente com a proposta do ensino por competências. Aliás, é possível afirmar que as metodologias ativas intensificam a proposta inicial do modelo das competências, tornando-a ainda mais evidente. Na definição de Seabra (*et al.*, 2023, p. 01), lemos que as

metodologias ativas de aprendizagem “[...] configuram-se como rompimento do ensino centrado na transmissão hierárquica do conhecimento do docente ao aluno, colaborando para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem centrado no discente”.

É nesse sentido que Duarte (2001) vai se contrapor veementemente ao lema do “aprender a aprender” e, apoiado em Vigotski (ao invés de Piaget), manifestar a seguinte afirmação:

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (p. 28).

Em defesa das metodologias ativas de aprendizagem, Moran (2015, p. 19) escreve que nesse tipo de método “[...] o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso”. Sustentando o mesmo discurso neoliberal dos grandes organismos internacionais, no qual se argumenta que o mundo está em rápidas transformações e que, portanto, exige pessoas criativas, “empreendedoras”, capazes de enfrentar escolhas complexas em cenários de instabilidade e incertezas, Moran (2015) nos brinda, em seu texto, com a defesa do ensino híbrido e o papel do professor como “facilitador” da aprendizagem: “capacitar coordenadores, professores e alunos para trabalhar mais com metodologias ativas, com currículos mais flexíveis, com inversão de processos (primeiro, atividades *online* e, depois, atividades em sala de aula)” (p. 28). Como que prevendo a tragédia educacional em tempos de pandemia de Covid-19, o autor chegou a profetizar: “as instituições utilizarão o *blended* como modelo predominante de educação, que unirá o presencial e o EAD. Os cursos presenciais se tornarão semipresenciais (híbridos), principalmente na fase mais adulta da formação, como a universitária” (Moran, 2015, p. 30).

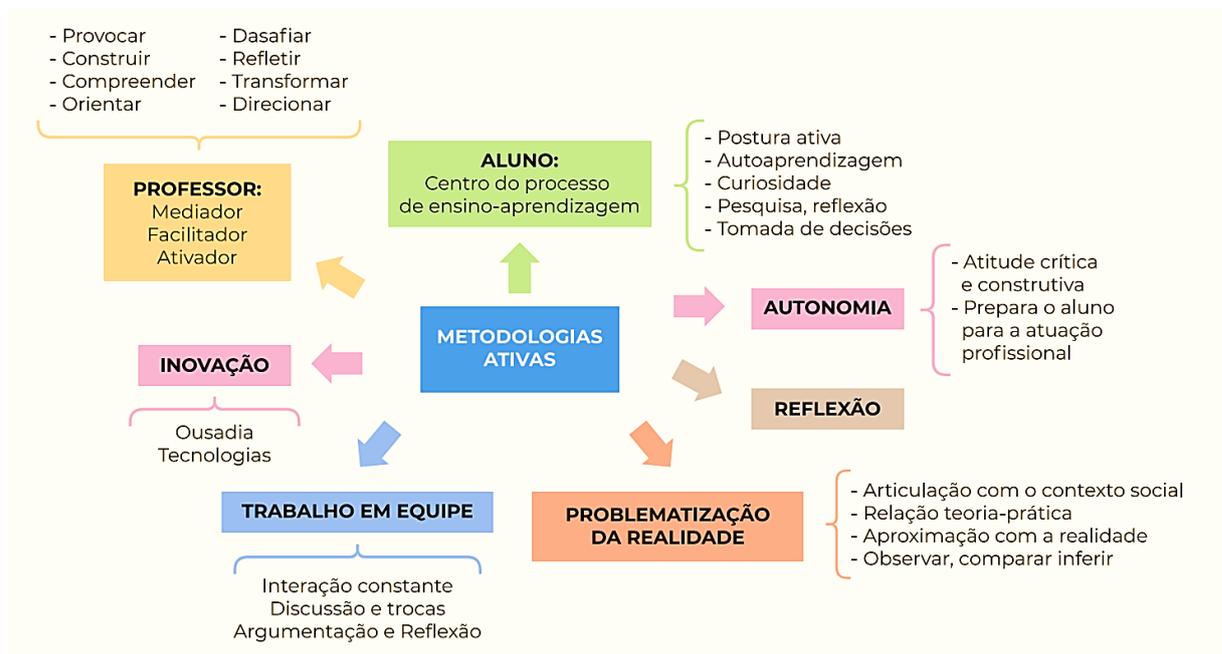
No trabalho de Seabra (*et al.*, 2023, p. 15), apoiados no estudo de Matric (2018), arremata-se:

Os alunos que são expostos a métodos ativos de ensino normalmente desenvolvem suas habilidades de *autojulgamento*, implementam estratégias metacognitivas para exercer *controle sobre seu trabalho* – avaliando os erros e acertos do aprendizado – e respondem de forma mais *motivada* para aplicar *maior esforço*, lidar com os desafios presentes na disciplina e com maior capacidade de minimizar tendências a *comportamentos irrelevantes* para o seu próprio aprendizado e nos processos de *resolução de problemas* (grifos nossos).

Qualquer coincidência do conteúdo da citação acima com os requisitos de empregabilidade em tempos de crise capitalista ou com os discursos de *coaches* das plataformas

digitais não é mera semelhança³⁴. Assim também ocorre no campo da formação superior, na dimensão do engajamento profissional. Exige-se do docente o comprometimento com o próprio desenvolvimento profissional e a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento (Brasil, 2019). As metodologias ativas de aprendizagem, cultivadas no solo da pedagogia das competências, trazem em seu bojo um discurso alinhado com a ideologia neoliberal, pois um aspecto comum a essas perspectivas educacionais embebidas no lema do “aprender a aprender” é a ausência do horizonte “[...] de superação da sociedade capitalista, o qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade” (Duarte, 2010, p. 34).

Figura 5 – Princípios das metodologias ativas de aprendizagem.



Fonte: Luchesi; Lara; Santos (2022, p. 15).

Para Libâneo (2006, p. 150), “o conceito mais simples de ‘método’ é o de caminho para atingir um objetivo”. Logo, se os objetivos educacionais e os conteúdos de ensino estão voltados para o desenvolvimento de competências, conforme analisamos nos tópicos anteriores, obviamente o método a ser eleito deverá sustentar o discurso das (contra)reformas educacionais pelas quais o país (e o mundo) sofreu nos últimos anos. Pois, “os métodos são as formas pelas quais os objetivos e conteúdos se manifestam no processo de ensino” (Libâneo, 2006, p. 154). E é neste sentido que as metodologias ativas de aprendizagem surgem afinadas aos receituários do Banco Mundial, OCDE, Unesco, entre outros (Bruns; Luque, 2014).

³⁴ Para Safatle, Silva Júnior e Dunker (2021, p. 7), o neoliberalismo não é apenas uma teoria sobre o funcionamento da economia, mas uma forma de vida que “[...] articula moral e psicologia, economia e direito, política e educação, religião e teologia política, propondo um tipo de individualização baseado no modelo da empresa. Uma vida que deve ser apreendida, dirigida e avaliada como se faz com uma empresa”.

O modelo das competências, pertencente ao campo das pedagogias do “aprender a aprender” (Duarte, 2001), tem nas metodologias ativas o elemento didático que irá atuar no sentido de pavimentar a estrada para o desenvolvimento das competências gerais e específicas de área, conforme orienta a BNCC. Em nossa investigação acerca das implicações didático-pedagógicas do ensino baseado no desenvolvimento de competências, a tautologia persiste, como se pode notar. O movimento circular que tem enredado as categorias centrais do processo didático tem nos remetido à imagem de um animal correndo em volta da própria cauda. Como resultado, a formação e, por conseguinte, a atuação na escola básica tem centrado seus esforços na mobilização de competências. O método, neste caso, é um ponto central.

Não é à toa que as metodologias ativas de aprendizagem veiculam os mesmos jargões disseminados pelos defensores do ensino por competências e, portanto, dos reformadores empresariais da educação: “o aluno aprende no seu próprio ritmo”; “o ensino deve estar centrado no estudante”; “o professor tem o papel de facilitador da aprendizagem”; “as plataformas digitais de aprendizagem devem complementar a formação (de alunos e professores)”; “o conhecimento a serviço da resolução de problemas”; “estudante proativo e empreendedor” etc. (Moran, 2015; Seabra *et al.*, 2023). Para além desses falsos dilemas (se aluno ativo ou inativo, se ensino centrado no estudante ou na figura do professor, se conhecimento abstrato ou prático), uma questão que se faz pertinente é: até que ponto o modelo das competências atende a especificidade da Educação Física escolar? Questão esta, aliás, que pode ser estendida para outras disciplinas, como artes, filosofia, sociologia etc.

Desse modo, principalmente nesse terreno do método, ou seja, como o professor deverá sistematizar, elencar os meios necessários e, então, materializar sua aula, é preciso fazer esse enfrentamento crítico (para além do discurso moral) ao ensino por competências. No caso da Educação Física, que guinou de um “fazer pelo fazer” para um “discurso sobre esse fazer”³⁵, deixando um vácuo em relação às proposições didáticas, é fundamental enfrentar a tarefa de formar estudantes críticos sem perder de vista a dimensão da competência técnica. Aliás, pensando juntamente com Freire (2011), vale a indagação: é possível ser crítico sem competência técnica? E ir para além disso: considerando a especificidade da Educação Física no âmbito escolar, cabe pensar formas de intervenção (ou seja, questões de método) nas quais estejam presentes os demais sentidos humanos. Como no processo de trabalho, colocar em

³⁵ Acerca desse “hiato” no campo das proposições práticas, Caparroz e Bracht (2007, p. 23), em um texto exemplar, questionam-se, em tom de inferência: “estaria a produção acadêmica, e em função disso, também os cursos de formação de professores de educação física, hipertrofiando as discussões pedagógicas e atrofiando as discussões da didática da educação física escolar?”. Para os autores, da crítica ao tecnicismo, engendrou-se uma “pedagogia sociologizada” (*ibid.*, p. 25).

movimento a totalidade do seu ser. Pensar a aprendizagem para além da aula expositiva e da educação bancária sem, com isso, represar o papel diretivo do professor enquanto alguém que ensina.

Como escreveu Freire (2011, p. 81-82), a conscientização, a apreensão crítica de determinado saber, não é apenas um “jogo intelectual”, logo, “não nos convertemos só por causa de alguns discursos que ouvimos. É um fenômeno complexo. De certa forma, tem que haver alguns níveis de prática [...] momentos de experiência [...]”. Nessa bricolagem de signos e sentidos, teoria e prática, corpo e linguagem, Octávio Paz (1979, p. 17), de forma brilhante, fez a seguinte síntese, com a qual encaminhamos este tópico:

As culturas chamadas primitivas criaram um sistema de metáforas e de símbolos que, como mostrou Lévi-Strauss, constituem um verdadeiro código de símbolos, ao mesmo tempo sensíveis e intelectuais: uma linguagem. A função da linguagem é significar e comunicar os significados, mas nós, homens modernos, reduzimos o signo à mera significação intelectual e a comunicação à transmissão da informação. Esquecemos que os signos são coisas sensíveis e que operam sobre os sentidos. O perfume transmite uma informação que é inseparável da sensação. O mesmo sucede com o sabor, o som e outras expressões e impressões sensoriais. O rigor da “lógica sensível” dos primitivos nos fascina por sua precisão intelectual: não é menos extraordinária a riqueza das percepções: onde um nariz moderno não distingue senão um cheiro vago, um selvagem percebe uma gama definida de aromas. O mais assombroso é o método, a maneira de associar todos esses signos até tecer com eles séries de objetos simbólicos: o mundo convertido numa linguagem sensível. Dupla maravilha: falar com o corpo e converter a linguagem em um corpo.

Trazendo esse debate para o âmbito educacional, Freire (2011, p. 180) escreveu que ao se insistir em uma educação dialógica, deve-se partir da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, sejam alunos da universidade ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior: “[...] minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade”. Ou seja, não se trata de reduzir a educação escolar às experiências cotidianas dos estudantes, mas de tomá-las como base para se alcançar, por meio do rigor científico, uma concepção crítica da realidade. Como o próprio Freire (2011, p. 244) afirmou:

[...] a questão para mim não é abolir, de nossa linguagem de professor, de nossa experiência de professor, palavras como “epistemologia”, “sujeito cognitivo”, “práxis”, “manipulação”, “ideologia”, “classes sociais”, “mudança”, “regionalismo”, “alienação”. Não: esses conceitos são absolutamente importantes para nós! Eles têm sido moldados através da história do pensamento, têm um significado. A questão não é aboli-los, ou renunciar a eles, renegá-los, mas, isto sim, como usá-los de modo que se aproximem do concreto. Esta é a questão. Como diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida em que estou, de certa forma, comprometido com um processo para mudá-la.

Na perspectiva da pedagogia freiriana, a educação que se reivindica verdadeiramente libertadora não se realiza meramente pela “doação” de conteúdos, mas em “corpos

conscientes”, ou seja, “[...] em uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos [...] (Freire, 1995, p. 77).

4.1.4 Avaliação da aprendizagem

Segundo Luckesi (2013), a avaliação escolar deve estar a serviço da aprendizagem, no seu interior, logo, constituindo todo o processo de apreensão do conhecimento, e não como um elemento externo ou um apêndice das etapas didático-pedagógicas. Dito isso, vale ressaltar que “o educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender” (Luckesi, 2013, p. 25). E, nesta perspectiva, a avaliação escolar está muito além de “examinar”. O ato de examinar, explica Luckesi (2013), caracteriza-se, em especial, pela classificação e seletividade, enquanto avaliar se caracteriza pelas suas funções diagnósticas e inclusivas.

Libâneo (2006, p. 196) define a avaliação escolar como:

“[...] um componente do processo de ensino que visa, através da *verificação e qualificação dos resultados* obtidos, determinar a correspondências destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes” (grifos nossos).

De acordo com Freitas (1995), a avaliação forma juntamente com os objetivos um par dialético (avaliação/objetivos³⁶) que se opõem em sua unidade. Ou seja, enquanto a avaliação é um momento real, concreto, os objetivos idealizam um momento derradeiro. A avaliação, com seus resultados, permite que os estudantes se confrontem com o processo final, idealizado, inicialmente, pelos objetivos: “a avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação” (Freitas, 1995, p. 95). Continuando com Freitas (1995), o autor pensa a avaliação tanto de forma específica como de forma ampliada, concebendo-a a nível didático, em sala de aula, e a nível de organização da instituição escolar. Logo, “a categoria avaliação é muito mais ampla do que a utilização de ‘provas’ ou instrumentos de medição” (Freitas, 1995, p. 63).

Ao demarcarmos nossa posição conceitual acerca da avaliação escolar, sintetizada linhas acima, não estamos, com isso, negando os números em defesa restrita dos aspectos qualitativos. Para além da dicotomia quantitativo-qualitativo, defende-se uma apreciação

³⁶ “A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções” (Freitas, 1995, p. 95).

qualitativa dos resultados quantitativos. Como explica Libâneo (2006), é equivocada a posição de alguns professores que rejeitam as medidas quantitativas da aprendizagem em favor dos dados qualitativos. Em crítica a essa postura, o autor escreve:

Consideram que as provas de escolaridade são prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das potencialidades e da criatividade dos alunos. Acreditam que, sendo a aprendizagem decorrente preponderantemente da motivação interna do aluno, toda situação de prova leva à ansiedade, à inibição e ao cerceamento do crescimento pessoal. Por isso, recusam qualquer quantificação dos resultados (Libâneo, 2006, p. 199).

No âmbito didático, é importante resgatar aquilo que Candau (2013) chamou de “multidimensionalidade”. Ou seja, de inserir a organização e sistematização do processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva multidimensional, articulando aspectos humanísticos, político-sociais e técnicos à prática pedagógica. A avaliação da aprendizagem, portanto, não pode prescindir dessa posição totalizante. Como nosso objeto de investigação compreende as implicações didático-pedagógicas do ensino por competências na formação docente para a atuação na escola básica, acreditamos ser fundamental produzirmos uma discussão pela via da luta recíproca entre os contrários. Como afirmou Freitas: “[...] se você elimina o contraditório como vai haver movimento? Temos que trabalhar na presença do contraditório e às vezes no enfrentamento dele, senão não se tem superação” (Martins; Varani; Domingues, 2016, p. 213). Principalmente no debate em torno da avaliação da aprendizagem, consideramos que não há caminhos unilaterais, de via única.

Nesse sentido, pela própria natureza complexa e contraditória da avaliação escolar, é imprescindível à nossa investigação um olhar de totalidade e interconexão a respeito desse singular componente didático, e que, a propósito, extrapola o domínio da didática. Isso posto, aliás, é oportuno dizer que não se encontra nos documentos oficiais analisados uma seção a tratar especificamente da avaliação da aprendizagem. Ou seja, não há um tópico que apresente a avaliação enquanto um elemento didático e que, portanto, deve constituir a organização do trabalho pedagógico do professor. Diferentemente das outras categorias submetidas ao escrutínio de nosso estudo (objetivo, conteúdo e método), não há uma orientação conceitual e objetiva acerca do processo avaliativo dos estudantes, pelo menos não como se espera de um documento normativo que rege a formação docente. O que há são frases soltas, descontextualizadas, às vezes demasiadamente generalista.

A BNCC, por exemplo, fala em “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2018b, p. 17). Nas DCNs para a formação inicial, na qual

está anexada a BNC-Formação, orienta-se a “avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilite o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias” (Brasil, 2019, p. 5). Em síntese, o documento estabelece que “a avaliação dos licenciandos deve ser organizada como um reforço em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências” (Brasil, 2019, p. 11). Enfim, nada muito esclarecedor e com o rigor que esse tema exige.

Mas, ora, se o ensino por competências exige a mobilização de saberes e conhecimentos para a resolução de problemas práticos e tarefas complexas, como o professor deverá avaliar tal demanda? É possível ao ensino por competências, tributário da lógica empresarial e da psicologia desenvolvimentista³⁷, sobreviver sem estar intimamente articulado a um objetivo e criterioso processo avaliativo? A BNCC, mesmo não tratando o tema de forma específica, demarcando posições fundamentais, fornece-nos uma pista sobre sua perspectiva conceitual acerca da avaliação escolar, que é, como se pode notar, orientada pelas grandes avaliações internacionais:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, 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).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (Brasil, 2018b, p. 13).

Ou seja, o enfoque das avaliações internacionais de larga escala está voltado para o desenvolvimento de competências. A instituição escolar, por sua vez, também amarrada ao ensino por competências, encontra-se igualmente voltada para as avaliações de larga escala, seja em âmbito nacional ou internacional. Afinal, essas avaliações serviram de referência pedagógica à BNCC. E conforme Freitas (2014), as avaliações externas de larga escala vêm ganhando centralidade no cenário educacional, seja na organização pedagógica escolar, seja na didática do professor:

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na *indução da padronização* como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se

³⁷ Reforçando a afirmação de Ramos (2003, p. 95), “[...] a noção de competência é originária da psicologia do desenvolvimento, seja em sua vertente condutivista ou construtivista. O fenômeno que se processa atualmente, merecedor de atenção, é a apropriação socioeconômica dessa noção, conferindo à educação o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas [...]”.

irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (Freitas, 2014, grifo do autor, p. 1093).

Na BNC-Formação, a avaliação é apresentada enquanto uma competência específica a ser apreendida pelo futuro docente. No quadro que trata da dimensão prática da formação, exige-se: “conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua” (Brasil, 2019, p. 17-18). A BNC-Formação Continuada, por sua vez, em seção que trata de competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional, institui ao professor atuante na educação básica: “analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações didático-pedagógicas e aprimorar suas práticas” (Brasil, 2020, p. 14).

De acordo com a Meta 7 do PNE, o objetivo educacional brasileiro é fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir determinadas médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Criado em 2007, o Ideb é um indicador sintético que combina duas dimensões da qualidade da educação, a saber: “o fluxo escolar (taxa de aprovação) e o desempenho (médias de proficiência) dos estudantes em avaliações padronizadas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (Brasil, 2014, p. 11). O Saeb, por sua vez, “[...] é composto por três avaliações externas de larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc [conhecida como ‘Prova Brasil’]) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (Brasil, 2014, p. 318).

Mas, de forma geral, o que se avalia no Saeb? Quais conteúdos pedagógicos são cobrados na prova? No site do MEC, na aba “perguntas frequentes”, lemos a seguinte resposta:

Tradicionalmente são avaliadas habilidades em língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (*foco na resolução de problemas*). Além disso, desde 2019 o SAEB vem procedendo avaliações da Educação Infantil, habilidades em ciências da natureza e ciências humanas para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, bem como habilidades em língua portuguesa e matemática no 2º ano do ensino fundamental. São também avaliados eixos de qualidade da educação através dos questionários (grifo nosso)³⁸.

Na crítica de Maués (2021), por meio dessas avaliações externas e em larga escala, ocorre um estreitamento curricular, bem como a sua padronização, no qual se elege a matemática e a língua materna como base do ensino. Nesse caso, entretanto, como ficam as demais disciplinas? E a Educação Física? Por que esta disciplina não constitui o conteúdo

³⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>. Acesso em: 02 de out. 2023, às 12:04h.

avaliado nas provas? Não estamos, com essas interpelações, querendo rivalizar com outras áreas do conhecimento, tampouco negar a importância da instrumentalização teórica e do trabalho com conceitos que exigem elevados níveis de abstração, mas, isto sim, “[...] de afirmar o lugar do corpo e, por conseguinte, das práticas corporais e da Educação Física na ambiência escolar” (Bezerra; Furtado, 2021, p. 4). Nesse movimento de tentar compreender os impactos do ensino por competências no âmbito da Educação Física, especialmente, é imperativo que, antes de tudo, parta-se da própria afirmação da Educação Física no currículo escolar. Basta recordar que a reforma do ensino médio³⁹ praticamente esmagou a carga horária destinada às aulas Educação Física. E, nos primeiros ensaios da reforma, o objetivo era aniquilá-la.

No terreno das competências, há contradições que merecem especial atenção. Como afirmou Duarte (2001, p. 45), o construtivismo, ou seja, “o aporte psicológico da pedagogia das competências” (Ramos, 2006, p. 277), é uma teoria que oscila “entre um cientificismo positivista e um relativismo subjetivista pós-moderno”. Dito isso, ao mesmo tempo que se fala em centrar o ensino no aluno, ao seu ritmo, conforme suas aspirações e às demandas do dia a dia, cobra-se, sobretudo no aspecto avaliativo, um tipo de saber utilitário, pragmático, padronizador, culturalmente pobre, restrito ao domínio da cognição. O ecletismo de referenciais teóricos juntamente com a alteração da ordem dos fatores (de uma pedagogia tradicional para uma pedagogia do “aprender a aprender”) não tem alterado o resultado da equação que as grandes avaliações querem mensurar. Nas palavras de Freitas (1995, p. 95):

A seletividade da escola é facilmente observada e não demanda grandes explicações. Basta compararmos o número de classes existentes na 1ª série do 1º grau com o número de classes existentes na 5ª e na 8ª séries deste mesmo grau. O sistema educacional é piramidal.

Além de manter intacta a estrutura organizacional própria da escola capitalista, o conjunto das reformas educacionais brasileiras, que veem no ensino por competências uma resposta à crise escolar, procura pintar uma didática com verniz progressista ao mesmo tempo em que pratica uma avaliação conservadora, seletiva e excludente. No ensino superior, o topo da pirâmide é ainda mais estreito. Mesmo com o aumento vertiginoso da modalidade EaD (Educação à Distância) e a crescente expansão da oferta de cursos de graduação nas faculdades privadas, no Brasil, menos de 25% dos jovens entre 18 e 24 anos conseguem acessar o ensino superior, conforme o último censo da educação superior, realizado pelo Inep (Brasil, 2023). E destes, menos ainda conseguem permanecer e concluir seus estudos.

³⁹ Referimo-nos à Lei nº 13.415 de 2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, posta em marcha, inicialmente, com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, de Michel Temer – que assumiu a presidência do Brasil após o golpe jurídico-parlamentar-midiático que depôs a presidenta Dilma Rousseff, em maio de 2016.

Para deixar o debate ainda mais complexo, Perrenoud (1999), grande defensor da abordagem por competências, afirmou que é impossível avaliar competências de forma padronizada e que, portanto, os programas escolares deveriam desistir de padronizar a avaliação. Como exemplo a ser seguido, Perrenoud (1999) cita a avaliação no ensino técnico-profissionalizante: o “[...] professor não deve avaliar fazendo comparações entre os alunos, mas fazendo comparação entre a tarefa a realizar, o que o aluno fez e o que faria se fosse mais competente” (p. 78). Para Perrenoud (1999, p. 77-78), “a avaliação das competências não pode ser senão complexa, personalizada e imbricada no trabalho e na formação propriamente dito”, pois, “se a abordagem por competências não transformar os procedimentos de avaliação – o que é avaliado e como é avaliado – são poucas as suas chances de ‘seguir adiante’”.

No entanto, neste trabalho, não partimos simplesmente do que os teóricos dizem, idealizam, imaginam, tampouco de suas representações mentais; parte-se da materialidade social e política, da sociedade real, estratificada em classes sociais antagônicas (Marx; Engels, 2007, p. 94). E, sob tal perspectiva, o que nossa investigação vem apontando é um movimento de proporção global que busca dar sobrevida ao sistema capitalista. No Brasil, periferia do capitalismo, esse movimento internacional se expressa por um conjunto de reformas que não se restringem às políticas educacionais, mas envolvem também a austeridade fiscal, a reforma previdenciária, a reforma trabalhista, entre outras. Desse modo, por tudo que já expomos neste estudo, sobretudo no âmbito didático-pedagógico, não vemos, ao contrário de Perrenoud (1999), contradição entre a abordagem por competências e as avaliações de larga escala. Ao contrário, os componentes didáticos por nós categorizados (objetivos de aprendizagem listados em competências e habilidades, conteúdos de ensino a serviço das competências e metodologias ativas de aprendizagem) ganham força sobretudo quando são subordinados às avaliações de larga escala.

Segundo Freitas (2014; 1995), no interior da prática pedagógica na escola capitalista, a categoria avaliação exerce uma função preponderante: os conteúdos e métodos de ensino acabam represados pelo rendimento que os exames de larga escala requerem. O autor afirma ainda que são as matrizes de referência dos exames, e não o currículo prescrito pela BNCC, que definem o que é considerado básico. Como consequência,

Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame (Freitas, 2014, p. 1100).

E não só: “as visões alternativas de organização do trabalho pedagógico no interior da escola vão ficando cada vez mais sem espaço para se manifestar ante o peso avassalador das avaliações externas” (Freitas, 2014, p. 1102). Afinal, embebidas na crença neoliberal, as reformas educacionais procuram difundir, de forma cínica, a ideia de que as questões educacionais brasileiras serão resolvidas a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica escolar, associando a isso as novas tecnologias educativas, privatizações e valores de meritocracia, gerando e consolidando um “neotecnicismo educacional⁴⁰” (Freitas, 2014).

Como explica Pereira (2022), o bom professor é aquele que leva sua turma a ter bons resultados no Ideb⁴¹. Assim, na perspectiva da lógica empresarial, a formação dos professores fica reservada ao desenvolvimento de competências e habilidades destinadas à produção de resultados quantitativos. Amplia-se, por conseguinte, as parcerias público-privadas, como é o caso do Instituto Natura, na cidade de Benevides, Pará⁴² (Pereira, 2022). Como resultado, esvazia-se a formação crítica e libertadora, nos termos de Freire (2014; 2011). E no caso da Educação Física, disciplina que é alijada nas avaliações de larga escala, limita-se as chances de discutir as práticas corporais como componente fundamental à formação cultural dos estudantes, logo, como formas novas de sociabilidade, em que a racionalidade se relaciona às emoções (Damásio, 2012) e às experiências (Freire, 2011), em uma vivência autêntica da aprendizagem (Gonçalves, 1994; Della Fonte, 2018), na qual crítica e competência técnica não são categorias antagônicas (Freire, 2011).

⁴⁰ “Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como ‘plataformas de aprendizagem online’ e ‘personalizadas’, com tecnologias adaptativas e ‘avaliação embarcada’, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem” (Freitas, 2018, p. 105).

⁴¹ Nesta perspectiva, aliás, o governo do estado do Pará sancionou recentemente o sistema de bonificação para estudantes e servidores através dos programas “Escola que transforma” e “Bora estudar”. Como afirmou o secretário de educação do governador Helder Barbalho: “o resultado dessa dedicação marcará um momento histórico para a educação do Pará, que, tenho certeza, terá um retorno expressivo no Ideb”. Disponível em: [Estado sanciona sistema de bonificação para estudantes e servidores da educação | Agência Pará \(agenciapara.com.br\)](https://www.agenciapara.com.br/estado-sanciona-sistema-de-bonificacao-para-estudantes-e-servidores-da-educacao). Acesso em: 21 dez. 2023.

⁴² A empresa Natura, por meio do “Projeto Trilhas”, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, tem sido a responsável pela formação continuada dos professores de Benevides (PA). Pautada pela lógica neoliberal, a política de formação docente tem sido norteadada pela meritocracia, bonificando as escolas que alcançam os melhores resultados nas avaliações de larga escala, especialmente o Ideb (Pereira, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de dissertação nasceu pela vontade genuína do seu autor, professor atuante na educação básica desde 2018, em compreender o que seria ministrar aulas de Educação Física com foco no desenvolvimento de competências. Afinal, era inevitável que surgisse entre os professores a seguinte questão: o que significa ser um professor “competente”? Ou: o que significa assumir uma abordagem de Educação Física baseada em competências e, por extensão, em habilidades? Essas questões ficavam cada vez mais latentes, sobretudo a partir da implementação da Base Nacional, quando as atividades formativas da escola, os cursos via plataforma digitais, o livro didático, os programas de formação docente e a própria formação inicial superior passaram a se estruturar por esse modelo pedagógico.

Conforme descrevemos ao longo desta pesquisa, a agenda educacional elaborada pelos grandes Organismos Internacionais (e suas ramificações empresariais) surge em um movimento de reestruturação das forças produtivas capitalistas. Nesse contexto, a *noção* de competências ganha força como princípio curricular e formativo, atuando na reconfiguração do modelo escolar. A formação de professores, por sua vez, destaca-se como elemento central, cuja direção aponta para um novo perfil docente, que, por conseguinte, deverá executar um “novo contrato didático”, como escreveu Perrenoud (1999, p. 53). Em uma perspectiva educacional na qual se tem priorizado um currículo em que a matemática e a língua materna são basilares do ensino (Maués, 2021; Shiroma *et al.* 2017; Freitas; 2018), a Educação Física sofre diretamente as consequências de um ensino estruturado pela abordagem das competências.

Importante ressaltar que ao iniciarmos a produção deste estudo buscamos escapar dos falsos dilemas colocados pelo ensino por competências, e que durante nosso processo de pesquisa e escrita surgiam em maior ou menor grau, a saber: menos teoria *versus* mais prática; mais técnica *versus* menos política; menos pedagogia *versus* mais didática; assimilação passiva *versus* assimilação ativa; saberes e conhecimentos *versus* competências etc. Nossa posição é de que a crítica ao cognitivismo não pode desprezar a importância da abstração e dos conceitos científicos. A crítica à escola tradicional não pode represar o papel do professor enquanto um agente diretivo que tem algo a ensinar. A crítica ao currículo e à cultura dominantes não pode negar a importância dos clássicos. E, por último, a crítica ao ensino por competências não pode desprezar a importância do conhecimento operacional, o *savoir-faire*.

Obviamente esta pesquisa não esgotou o tema a que se propôs investigar. Trata-se, é importante sublinhar, de um estudo que procurou dar os primeiros passos em direção a uma melhor compreensão do ensino por competências no âmbito da especificidade da Educação

Física escolar. Ou seja, a partir do nosso objeto de estudo, empreendemos um movimento inicial que procurou se situar em uma totalidade que é complexa, contraditória e constituída de muitos “tentáculos”. Apesar disso, avançamos em questões que consideramos indispensáveis ao debate científico no campo da Educação Física escolar. Desde as reformas educacionais, acompanhadas de reformas de cunho trabalhista, até às questões pedagógicas e didáticas, expusemos o alcance e os impactos de um ensino centrado em competências. E, por esta razão, acreditamos ter cumprido aquilo a que nos propomos analisar ao longo deste trabalho.

Embora tenhamos identificado o uso inflacionado da noção de competências, com sua definição oscilando de um documento a outro ao longo da legislação educacional brasileira, na atualidade⁴³ podemos dizer que o ensino alicerçado em competências a se desenvolver refere-se, em síntese, à mobilização de saberes para uso em determinadas tarefas, no sentido da resolubilidade de problemas práticos, cotidianos, de situações “reais”. Seu pressuposto está em formar “cabeças bem-feitas” ao invés de “cabeças bem cheias”, sacrificando a formação cultural ampliada em prol da formação estritamente instrumental. Pela sua própria base psicológica desenvolvimentista, de vertente condutivista, com seu histórico assentado na lógica empresarial e sua consolidação no currículo do ensino técnico-profissionalizante, a abordagem por competências não deixa de escapar do rótulo de neopragmática, com um dos pés, entretanto, na teoria construtivista.

Apesar de permear, do início ao fim, nosso objeto de estudo, este não é um trabalho de sociologia política em educação. O que queremos dizer é que todo o empreendimento político e sociológico em torno do ensino por competências não é nosso ponto de chegada. Isto já foi feito em inúmeros outros trabalhos. Não era nossa intenção apenas repeti-los aqui. Ao contrário, nosso intuito era avançar no debate; trazer novos pontos de vista. Por isso o objetivo central desta dissertação se desenvolveu ligada intimamente à ambiência escolar, nosso campo de atuação, logo, buscando compreender as implicações didático-pedagógicas do ensino por competências na formação docente direcionada à atuação na educação básica.

Da formação inicial à organização didática da aula, as competências vêm estruturando o trabalho pedagógico do professor atuante na escola básica. Tal afirmação, claro está, refere-se à análise dos documentos oficiais relativos à legislação educacional brasileira. Formado dentro de um perfil pautado em competências, o professor deverá elaborar e executar os objetivos de aprendizagem, os conteúdos curriculares, os métodos de ensino e a avaliação

⁴³ Conforme mostramos na figura 2, na atualidade, a BNCC cumpre uma função de centralidade no que toca às políticas educacionais brasileiras. Os ordenamentos legais relativos à formação docente têm a BNCC como referência pedagógica, didática e política.

escolar a fim de desenvolver competências. Essas categorias (objetivo, conteúdo, método e avaliação) constituem, conforme já afirmamos, o processo didático, cuja direção é realizada pelo professor na sua práxis cotidiana. Tais categorias mobilizam, por sua vez, uma série de questões pedagógicas (concepção de educação, de escola, de estudante, de educação escolar, de prática social, de relação professor-aluno, de avaliação da aprendizagem etc.) inerentes ao ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Como escreveu Perrenoud (1999, p. 16), a abordagem por competências precisa se impor aos professores, e nisto o papel da legislação educacional é fundamental, de tal maneira a se tornar “incontornável e obrigatória” para as suas práticas de “ensino e avaliação na sala de aula”. No entanto, mesmo com o avanço das políticas de bonificação pelo ranqueamento das escolas nas avaliações de larga escala, condicionando o trabalho do professor, mais estudos devem ser realizados no sentido de relacionar as diretrizes oficiais com os PPPs (relativos à instituição escolar) e PPCs (relativos às instituições universitárias) e, por conseguinte, como o professor tem sintetizado esses ordenamentos legais na materialização das suas aulas, o que deverá envolver uma rigorosa pesquisa de campo.

A adoção de um modelo pedagógico pautado por competências é, ousamos afirmar, a expressão mais bem acabada sobre o mal-entendido acerca da relação entre teoria e prática. Achando resolver a questão da “prática”, a abordagem das competências dificulta o seu entendimento ao priorizar um polo em detrimento do outro. Dessa forma, o modelo de ensino por competências se insinua como solução à crise da escola capitalista, conforme exaltam os seus defensores. Entretanto, como resultado, o que se tem é uma espécie de “cloroquina educacional” que vem se vendendo enquanto panaceia para uma enfermidade que não pode curar: a própria estrutura organizacional da escola capitalista. No afã de reivindicar “uma escola mais eficaz, que prepare melhor para a vida, sem, por isso, custar mais caro” (Perrenoud, 1999, p. 15), o que o ensino por competências tem trazido à tona para o debate educacional é uma perspectiva educacional pavimentada pela ideologia neoliberal, na qual a culpa pelo fracasso escolar é atribuída aos trabalhadores docentes, em um nítido investimento pela despolíticação das discussões educacionais.

No caso específico da Educação Física, especialmente a partir da guinada epistemológica da década de 1980, em que se propôs a superação dos paradigmas da aptidão física e esportivo, a hegemonia do debate acadêmico não tinha como preocupação uma organização do ensino e da aprendizagem pela régua do ensino das competências. A “gramática teórica” dos debates envolvia questões em torno da cultura, da humanização, da política, e, na excelente síntese de Furtado (2022), sobre o papel da Educação Física como disciplina escolar

que contribui efetivamente para a formação dos estudantes da educação básica. Para a BNCC, ao contrário, para ser competente no âmbito das práticas corporais basta tão somente “[...] poder dar conta das exigências colocadas no momento de sua realização no contexto do lazer. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito uma atuação que lhe produz satisfação” (Brasil, 2018b, p. 220). Nesse sentido, é possível afirmar que este trabalho foi exitoso ao não rebaixar o rigor e a complexidade que envolvem os saberes provenientes do corpo e das práticas corporais, no sentido da produção de novos sentidos e significados, do entrelaçar entre experiência, artefatos e escolarização, questões estas que estão para além do cumprimento de uma listagem de competências e habilidades a desenvolver.

Referências

- ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** [tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro] São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENITES, L. C; NETO, S. S; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.
- BEZERRA, H. de S; FURTADO, R. S; CONCEIÇÃO, D. de L. Organizações Internacionais e ensino para competências: implicações na formação de professores em Educação Física. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022065, 2022.
- BEZERRA, H. S; FURTADO, R. S. A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da Educação Física. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 33, n. 64, p. 01-19, 2021.
- BISCONSINI, C. R; SILVA JÚNIOR, A. P; OLIVEIRA, A. A. B. As dimensões da competência e a prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 22: 51030, Goiânia, 2019.
- BOURDIEU, PIERRE. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. MEDINA, J. P (org.). 26. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017**: institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser

respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo da Educação Superior.** Brasília, DF, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior> . Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Resolução CNE/CP 1/2020. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de outubro de 2020, Seção 1, pp. 103-106.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de dezembro de 2018a. Seção 1, p. 48 e 49.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 584/2018.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. MEC/CNE, 2018c.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018d.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes:** como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Grupo Banco Mundial, 2014.

CAPARROZ, F. E; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARNOY, M. **Economía de la educación**. Barcelona: El Ciervo, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 1. ed. Campinas: Papirus, 1988.

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.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DEBORTOLI, J. A. O; SAUTCHUK, C. E. Técnica, corpo e arte: aproximações entre antropologia e motricidade. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, jun/2013.

DECKER, A. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil**. Leituras a Contrapelo. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2017.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M; DUARTE, N (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. [recurso eletrônico] Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FAMILIAR, J; TULUY, H; TORRE, A; COSTIN, C. Prefácio. In: BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Grupo Banco Mundial, 2014.

FISHER, M. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo o que o fim do capitalismo? 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edição Geral, 1975.

- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2014.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FURTADO, R. S. **Educação Física escolar, conhecimento e legitimidade: investigação a partir de ordenamentos legais**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.
- FURTADO, R. S. Práticas corporais e Educação Física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 3, p. 156-167, set./ dez., 2020.
- FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.10 – 2020.
- GHIRALDELLI JÚNIOR P. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- GLEYSE, J; SOARES, C. L. Os manuais escolares franceses de educação física, de higiene e de moral seriam sexistas? (1880-2004). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 137-156, jan./abr. 2008.
- GOÍIS JUNIOR, E; SOARES, C. L. Os comunistas e as práticas de educação física dos jovens na década de 1930 no Rio de Janeiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e175380, 2018.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de Formação **RBCE**, p. 9-24, set. 2009.
- LATOUR, R. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.
- LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil**. Leituras a Contrapelo. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: **Qualidade na escola pública: políticas**

educacionais, didática e formação de professores / Organizadores José Carlos Libâneo, Marilza Vanessa Rosa Suanno, Sandra Valéria Limonta. – Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LOVISOLO, H. R. **Educação física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LUCHESE, B. M; LARA, E. M. O; SANTOS, M. A. Introdução as metodologias ativas de aprendizagem. In: LUCHESE, B. M; LARA, E. M. O; SANTOS, M. A (Orgs.). **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem** [recurso eletrônico] – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, 2012.

MACHADO, T. S; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016.

MARTINS, F. M; VARANI, A; DOMINGUES T. C. Entrevista – Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

MARX, K. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. I. Feuerbach – Fragmento 2. In: **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. O método da economia política (Introdução); In: MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Vol. 1, Livro 1. Trad. Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MAUÉS, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187 - 216, 2021.

MAUÉS, O. C. **As políticas de formação e a pedagogia das competências**. 27ª Reunião Anual da ANPED, de 21 a 24 de novembro de 2004 - GT: Estado e Política Educacional/ nº 05. Agência Financiadora: CNPq. Caxambu: Minas Gerais, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol.

II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOURA, E. S; NAJJAR, J; CARNEIRO, W. Neoliberalização e reforma educacional: a chegada da organização Teach for America no Brasil. **RBPAAE** - v. 35, n. 2, p. 447 - 468, mai./ago. 2019.

NETTO, José. Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, nov. 2004. Disponível em: 27reuniao.anped.org.br/gt05/t0510.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

NEVES, L. M. W; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005.

NOZAKI, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese de Doutorado [Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense]. Niterói: UFF, 2004.

PACCELLI, G. Impasses e contribuições do debate entre agência e estrutura em um conjunto específico de autores do pensamento social. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais** - UFJF v. 17 n. 1 Maio. 2022.

PAZ, Octávio. **Conjunções e disjunções**. Editora Perspectiva, Coleção Debates, 1979.

PEIXOTO, A. G; SILVA, K. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática – Resenha**. Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF, v. 2, n. 1. p. 87 - 92 – Ano 2020.

PEREIRA, M. J. A. **Formação continuada de professores no estado do Pará via relação público-privada**: uma análise do projeto trilhas do Instituto Natura em Benevides-Pará. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.

PERRENOUD, P. Construindo competências. **Nova Escola**, São Paulo, set. 2000. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/891/entrevista-com-philippe-perrenoud-sobre-a-democratizacao-do-ensino>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

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

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 93-114, 2003.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.) **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RÊGO, L. B; OLIVEIRA, M. V. R. **Didática** / Luciane Borges do Rêgo, Maria Vitória Ribas de Oliveira Lima. – Recife: UPE, 2010.

ROBERTSON, S. L. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, maio/ago. 2012.

ROPÉ, F; TANGUY, L. Introdução. In: ROPÉ, F; TANGUY, L (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SAFATLE, V; SILVA JÚNIOR, N; DUNKER, C (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2020.

SANTOS JÚNIOR, C. L.; RODRIGUES, R. C. F; LAVOURA, T. N. Formação de professores de educação física: velhos problemas, novas lutas. In: SOARES, M. G; ATHAYDE, P; LARA, L. **Formação profissional e mundo do trabalho** [recurso eletrônico] / organizadores. – Natal, RN: EDUFRRN, 2020.

SANTOS, B. V. S. A universidade no século XIX: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, M. A. R; COSTA, E. T. Apresentação. In: SANTOS, M. R; COSTA, E. T. **Programa residência pedagógica na UFPA: investigações e reflexões teóricas** [recurso eletrônico]. Belém: Universidade Federal do Pará, 2020.

SARAIVA, A. M. A; SOUZA, J. F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2020.

SAUL, R. P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez 2004, p. 230-273.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEABRA, A. D; COSTA, V. O; BITTENCOURT, E. S; GONÇALVES, T. V. O; BENTO-TORRES, J; BENTO-TORRES, N. V. O. Metodologias ativas como instrumento de formação acadêmica e científica no ensino em ciências do movimento. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e255299, 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortêz, 2007.

SHIRATORI, K S; AMOROSO, M. R; LIMA, A. G. M. Apresentação/Introdução. In: BRITOS, A. G. V; CHIZZOLIMI, B. B; PITOMBO, R. C (Orgs.). M. **Verdejar ante a ruína**

[livro eletrônico]: escritos para cultivar novos mundos / São Paulo : Anai Graciela Vera Britos, 2021.

SHIROMA, E. O; MICHELS, M. H; EVANGELISTA, O; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil**. Leituras a Contrapelo. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2017.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Rev. Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, p.5-20, jan/jun 2014.

SILVA, M. A; FERNANDES, E. F. O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 271 - 300, Edição Especial 2019.

SILVA, M. R. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. **Revista Pátio: Ensino Médio e Profissional**. Vol 14. Porto Alegre. 2012.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, C. L. Notas sobre a educação no corpo. **Educar, Curitiba**, n. 16, p. 43-60. 2000.

SOBRINHO, J. P. S. Formação de professores na sociedade do capital: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de educação física. **Motrivivência**, Ano XXIII, N° 36, P. 129-148 Jun./2011.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M; MELO, M. S. T; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

SOUZA, M. M; SOARES, G. H. M. Os mercadores da educação e as concepções empresariais presentes nos programas de educação integral. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, N° 3, p. 113 - 142, SET/DEZ 2018.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedés**, ano XXI, n 69 o 53, abril/2001.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F; TANGUY, L (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

TANGUY, L. Entrevista: Lucie Tanguy. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):161-165, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.