



ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E ENSINO PARA COMPETÊNCIAS: implicações na formação de professores em Educação Física

*Harrison de Souza Bezerra*¹

*Renan Santos Furtado*²

*Darinez de Lima Conceição*³

RESUMO

O presente estudo aborda a questão da formação de professores de Educação Física a partir de uma agenda educacional global pautada pelas grandes organizações internacionais. Para tanto, destaca como essas organizações têm focado especialmente na formação docente, pautando-a em uma perspectiva de “formar para as competências”. Como ponto central da investigação, destaca o seguinte problema: quais as implicações do ensino por competências para a formação de professores em Educação Física? Nesta direção, o artigo propõe-se a compreender as implicações do ensino para competências na formação de professores em Educação Física. Trata-se de um estudo de investigação teórica, que faz uso também de fontes documentais, organizado em dois capítulos, mais uma última seção com considerações finais e notas para redirecionar a discussão. Aponta, no geral, o ensino por competências atuando no reordenamento da profissão docente e, no caso particular da Educação Física, em como a área vem sendo empobrecida no currículo escolar, reduzida à sua instrumentalidade e, ainda, enquanto privilégio de uns poucos que podem acessá-la no mercado privado.

Palavras-chave: Organizações Internacionais. Ensino para competências. Formação em Educação Física.

INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND TEACHING FOR COMPETENCES: implications in teacher training in Physical Education

¹ Mestrando em Educação Física (PPGED-UFGA). Professor da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3475-8763>. E-mail: harrisonbezerra@ufpa.br

² Doutorando em Educação (PPGED-UFGA). Professor da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>. E-mail: renanfurtado@ufpa.br

³ Doutora em Educação (PPGED-UFGA). Professora da Universidade Federal do Pará, Castanhal, Pará, Brasil. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1390-4159>. E-mail: darinez@ufpa.br

ABSTRACT

This study is about training Physical Education teachers from the global education agenda guided by large international organizations. Therefore, it highlights how these organizations have focused especially on teacher training, based on a perspective of "training for competences". As a central point of the investigation, it highlights the following problem: what are the implications of teaching for competences in teacher training in Physical Education? Thus, this paper aims to understand the implications of teaching for competences in teacher training in Physical Education. That is a theoretical research study, organized in two chapters, plus the last section with final considerations and notes to redirect the discussion. Overall, it points out teaching competences acting in the reordering of the teaching profession. In the particular case of Physical Education, it accuses how the area has been impoverished in the school curriculum, reduced to its instrumentality, and still as a privilege of a few who can access it in the private market.

Keywords: International Organizations. Teaching for Competences. Teacher training in Physical Education.

ORGANIZACIONES INTERNACIONALES Y LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS: implicaciones para la formación de profesores en Educación Física

RESUMEN

Este estudio aborda la formación del profesorado de Educación Física desde la agenda educativa global orientada por las principales organizaciones internacionales. Para ello, destaca cómo estas organizaciones se han centrado especialmente en la formación del profesorado, basándose en una perspectiva de "formación por competencias". Como punto central de la investigación, destaca el siguiente problema: ¿qué implicaciones tiene la enseñanza por competencias en la formación de profesores en Educación Física? Así pues, este artículo pretende comprender las implicaciones de la enseñanza por competencias en la formación de profesores en Educación Física. Se trata de un estudio de investigación teórico, organizado en dos capítulos, más una última sección con consideraciones finales y notas para reorientar la discusión. En general, señala la enseñanza por competencias actuando en la reordenación de la profesión docente. En el caso particular de la Educación Física, acusa cómo el área ha sido empobrecida en el currículo escolar, reducida a su instrumentalidad y, además, como privilegio de unos pocos que pueden acceder a ella en el mercado privado.

Palabras clave: Organizaciones internacionales. Enseñanza por competencia. Formación en Educación Física.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a questão da formação de professores, especificamente os de Educação Física, a partir de uma agenda educacional global pautada pelas grandes organizações internacionais. Para tanto, expõe

como essas organizações, de modo geral, têm focado especialmente na profissão docente, realizando suas formulações político-educacionais na direção de termos como eficácia, eficiência, modernização, excelência de resultados e competência (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, 2000; BRASIL, 2010; BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b).

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 da burguesia internacional. Logo, não é casual que, ao examinar as prescrições desses 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”.

Assim, feitas as nossas considerações iniciais, formulamos, como ponto central desta investigação, o seguinte problema: quais as implicações do ensino por competências para a formação de professores em Educação Física? Isso posto, cumpre dizer que esta pesquisa se propõe a compreender as implicações do ensino para competências, disseminado pelas organizações internacionais, na formação de professores em Educação Física.

Trata-se de um estudo de investigação teórica, cujas reflexões deram-se a partir de bibliografia especializada e fontes documentais. Para fins organizativos, dispomos o texto em dois capítulos, mais as considerações finais. O primeiro capítulo versa sobre o poder político das grandes organizações internacionais, bem como o contexto econômico e social de suas atuações e, ainda, como estão a pensar a escola e a formação docente. No segundo

capítulo, abordamos diretamente a rede de questões que atravessam a formação em Educação Física pautada pelo ensino de competências, com destaques ao campo escolar. Por último, à guisa de conclusão, além do nosso esforço de sintetizar toda a discussão realizada ao longo do texto, incluímos notas para se pensar a educação e a Educação Física para além da instrumentalidade e o imediatismo das competências.

Com efeito, ao trazer esse movimento da atuação de organismos internacionais nas políticas educacionais para o campo da formação docente em Educação Física, vislumbramos um terreno que, além de ainda estar buscando, enquanto componente curricular, sua legitimação 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 e sanitária.

ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E AGENDA GLOBAL PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

De modo geral, agentes internacionais⁴, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e 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” tem sido destacada como medida para aferir a qualidade do sistema educacional (SARAIVA; SOUZA, 2020).

O Banco Mundial, outro agente de bastante influência no cenário global (MAUÉS, 2021), tem proposto uma agenda forte acerca da

⁴ No decorrer do texto, além de “organizações internacionais” (SARAIVA; SOUZA, 2020) e “atores globais” (ROBERTSON, 2012), também usaremos o termo “agentes internacionais”. Isso se justifica por tais organizações, apesar da roupagem tecnocrática e pretensa “neutralidade” política, comportarem-se sobretudo como sujeitos dos processos de reconfiguração educacional, devido a seus sofisticados poderes de agência.

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 esse raciocínio, que quanto mais precárias as leis trabalhistas de um país, tanto melhor será o desempenho dos professores e alunos.

Com sofisticados programas de coleta de dados e a comparação entre países por meio da análise estatística, essas organizações internacionais, resguardadas as suas particularidades, têm focalizado especialmente a profissão docente, traduzindo a figura do “bom professor” para a de professor “competente”⁵ (ROBERTSON, 2012; SARAIVA; SOUZA, 2020; SHIROMA *et al.*, 2017).

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. 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 OCDE tem perspectivado a educação, principalmente a partir dos anos de 1990, como campo em potencial para o crescimento econômico. E a Unesco, que desde sua origem, em 1945, veio defendendo a educação enquanto qualidade de vida, passou a defendê-la como qualidade de resultados (SARAIVA; SOUZA, 2020).

No Brasil, esse movimento de atores internacionais tem se expressado tanto nas políticas públicas de formação docente como nas de escolarização

⁵ 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).

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). De acordo com Ciavatta e Ramos (2012), principalmente com a aprovação da Lei nº 9.394/1996, intensificou-se, no Brasil, o que as autoras denominam de era das diretrizes.

Vale ressaltar que, em geral, como políticas educacionais, as diretrizes funcionam como orientação para o pensamento e ação. 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 um projeto que aproxima a educação das demandas do setor produtivo, tendo como referência a teoria do capital humano⁶ (SAUL, 2004).

Recentemente, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual seus fundamentos pedagógicos se dão mediante o foco no desenvolvimento de competências (BRASIL, 2018a). 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 objetivos⁷, deve constar o de “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular [...]”.

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

⁶ Para a compreensão das raízes e implicações socioeconômicas da teoria do capital humano, ler Saul (2004). Para o estudo da relação entre educação e economia tendo como referência o olhar de economistas e a perspectiva da educação como investimento e mercadoria de consumo, consultar Carnoy (2006).

⁷ 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.

“competências”. No âmbito da Educação Física escolar, vale destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), que também já anunciavam, no corpo de seu texto, o ensino por competências.

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 a objetivos de aprendizagens de componentes curriculares; ou, então, poderia ser identificada como a finalidade da educação escolar ou formação profissional de nível técnico ou superior; ou, ainda, em formar sujeitos competentes para certos contextos de intervenção profissional, aproximando o termo à ideia de conhecimento aplicado. 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 a faceta autoritária das recentes políticas educacionais baseadas na pedagogia das competências, as quais, em nenhum momento, preocuparam-se com a definição e discussão qualificada do termo com a comunidade da educação brasileira.

Ante a todo esse cenário 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). 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.

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”.

Em síntese, de acordo com Saraiva e Souza (2020, p. 131), a intensificação e centralidade das organizações internacionais (OCDE, Unesco, Banco Mundial etc.) como formuladoras de políticas no campo educacional constituem um movimento crescente desde os anos 1980, em um contexto de convergência com os processos de reforma do Estado e da reestruturação produtiva do sistema capitalista. Nessa direção, Ramos (2008) aborda como o ensino centrado nas competências está diretamente 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.

O que ocorre, portanto, é um deslocamento da ideia de “qualificação” para a de “competência”. Esse deslocamento no mundo do trabalho produziu no campo 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.

Como destacam Ciavatta e Ramos (2012), o projeto neoliberal de educação visa formar para a incerteza e flexibilização das relações de trabalho. Isso explica a demanda por sujeitos competentes à moda do mercado e não de sujeitos formados para a crítica e reflexão. Desse contexto,

resulta também a crise institucional da universidade pública, na qual se condensou as crises de hegemonia e legitimidade, e que vem enfrentando as imposições do neoliberalismo, sobretudo pela potencial capacidade de transformar-se em um dos mais vibrantes mercados do século XXI, conforme aponta Santos (2005).

Como disciplina instituída pela modernidade, a Educação Física refere-se a uma área que esteve historicamente associada ao fazer, à “prática”, à aptidão física, à execução de movimentos corporais (LOVISOLO, 1995). No passado, cumpriu de maneira muito ativa um papel bastante singular no projeto de consolidação do Estado moderno burguês (SOARES, 2007). Logo, é oportuno investigar como esse movimento de ingerência, que é global, está enquadrando a formação de professores em Educação Física na contemporaneidade.

Vale indagar, um ensino pautado por competências será capaz de 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 numa concepção de saúde restrita ao exercício físico, descontextualizada dos condicionantes políticos, sociais e econômicos?

EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO POR COMPETÊNCIAS OU A ESCOLA SEM CORPO

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 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).

Em recente estudo, Bracht (2019) retomou as seguintes questões para pensar sobre a legitimidade da Educação Física escolar: pode o corpo conhecer? O que pode o corpo conhecer? O que significa aprender com e pelo corpo? O mais interessante é que o estudo do 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, em geral identificada com a noção de ludicidade. No limite, trata-se de pensar em formação crítica com e pelo corpo; em tornar as práticas de escolarização e emancipação críticas a partir do corpo.

Na passagem do século XIX⁸, 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 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

⁸ 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).

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.

Como já se deve ter observado, o ensino pautado por competências tem seus tentáculos não apenas na educação, mas sobre elementos fundamentais da reprodução social capitalista. Vejamos o próprio verbete “competência”, que é bastante pertinente. Afinal, não é comum alguém defender uma educação incompetente. Perrenoud (1999, p. 8), por exemplo, lança uma sagaz 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?”. 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 ser contra a competência técnica e a instrução científica, ou, nas palavras de Duarte (2010), negar as formas clássicas de educação escolar. O que ora se propõe é, sobretudo, “[...] não separar a dinâmica global da mudança social da nossa prática educacional” (FREIRE, 2011, p. 294). Nessa perspectiva, na qual a educação é compreendida como extensão da sociedade, evita-se discutir

⁹ Com novos argumentos e fontes históricas, essa perspectiva é reafirmada nas pesquisas de Soares (2000), Gleyse e Soares (2008), Góis Junior e Soares (2018).

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.

Nozaki (2004), em sua tese de doutoramento 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, estribado na 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)¹⁰, 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".

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 do corpo e das práticas corporais, e o cuidado com o corpo se tornando, cada vez mais, um empreendimento individual, marcado pela expansão das formas de

¹⁰ 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 [...]".

mercadorização do prazer oriundas da experiência corporal. Esse contexto, típico da modernidade líquida, correlaciona-se com a expansão da racionalidade neoliberal e com a valorização da ética do consumo em detrimento da ética do trabalho. Aliás, não parece ser por acaso que a BNCC-Educação Física elencou o lazer/entretenimento e a saúde/cuidado com o corpo como dimensões principais para a formação e integração dos estudantes ao universo das práticas corporais (BRASIL, 2018a). Ao contrário, parece evidente a imbricação entre entretenimento e cuidado com o corpo com as formas de consumo.

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.

Novamente citando 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). 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.

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).

À GUIA DE CONCLUSÃO: notas para redirecionar o debate além das competências

A compreensão de que há uma governança global em torno da formação de professores (ROBERTSON, 2012), e que grandes agentes internacionais têm direcionado as políticas educacionais dos países da América Latina e Caribe, principalmente, a cumprirem uma agenda pautada na eficácia, eficiência e competência escolar (SARAIVA; SOUZA, 2020), tem, seguramente, alicerçado as questões levantadas ao longo deste artigo. Todavia, vale dizer que essa compreensão se deu apenas enquanto ponto de partida, pois, para além de uma mera identificação formal do problema em pesquisa, o que nos interessou investigar foi como esse enquadramento da profissão docente por parte dos organismos internacionais têm repercutido na formação do professor de Educação Física.

Dito de outro modo, tratou-se de 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. 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 (RAMOS, 2008). 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).

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”. 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).

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 (grifos nossos).

Se, para a educação, em geral, a pedagogia das competências tem causado intensos debates, com consequências substanciais à formação de professores, 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”. Vejamos: ainda que legal, a disciplina não logra de legitimidade junto à comunidade escolar; embora 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.

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 o corpo e as práticas corporais, tampouco para uma perspectiva crítica de Educação Física. A parte que lhe cabe, portanto, é o binômio atividade física/saúde de viés liberal e as práticas corporais ofertadas na forma de 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.

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).

Vale ainda destacar que, segundo Duarte (2008), a pedagogia das competências integra uma ampla corrente educacional denominada de pedagogias do “aprender a aprender”¹¹, 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.

¹¹ 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).

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”. Apoiado no próprio Perrenoud, 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.

De fato, não há, nestas poucas páginas, como fazemos afirmações peremptórias sobre as implicações que envolvem a Educação Física e a pedagogia das competências. Mais investigações devem ser realizadas no sentido de compreender, por exemplo, como a Resolução CNE/CES nº 6/2018 se relaciona com a BNCC na reformulação curricular das faculdades de Educação Física, bem como analisar o efeito desses dispositivos legais na prática cotidiana do professor e nos programas de formação continuada.

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 dela (DAMÁSIO, 2012), em uma vivência autêntica da aprendizagem (GONÇALVES, 1994), na qual crítica e competência técnica não são categorias opostas (FREIRE, 2011).

REFERÊNCIAS

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.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **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 2018b.

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. **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, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

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.

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

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.

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.

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

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.

FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.10 – 2020.

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.

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.



GOÍS 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.

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

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

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.

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

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

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

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.

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.

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, Nº 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.

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

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.

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.

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, Nº 3, p. 113 - 142, SET/DEZ 2018.

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

Recebido em: 23 de Outubro de 2021.

Aprovado em: 29 de Junho de 2022.

Publicado em: 01 de Agosto de 2022.

